



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

**TEREZINHA MOREIRA DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
**a organização da prática educativa com bebês em um Centro Municipal de**  
**Educação Infantil de Vitória- ES**

VITÓRIA/ES

2020

**TEREZINHA MOREIRA DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
a organização da prática educativa com bebês em um Centro Municipal de Educação  
Infantil de Vitória- ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Área: Educação Física Escolar.

Linha: Educação Física na Educação Infantil.

Orientador: Professor doutor Antônio Carlos Moraes.

Vitória - ES

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade  
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

S237e Santos, Terezinha Moreira dos, 1985-  
Educação física na educação infantil : a organização da  
prática educativa com bebês em um Centro Municipal de  
Educação Infantil de Vitória- ES/ Terezinha Moreira dos Santos. –  
2020.  
184 f. : il.

Orientador: Antônio Carlos Moraes.

Acompanha Produto Técnico: Cartilha : orientações de como  
organizar o contexto educativo da dança com bebês. Modo de  
acesso: <<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em  
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito  
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física para crianças. 2. Prática de ensino. 3.  
Crianças. I. Moraes, Antônio Carlos -. II. Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III.  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796

**TEREZINHA MOREIRA DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

**a organização da prática educativa com bebês em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória- ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Aprovado em: 21/12/2020.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
**ANTONIO CARLOS MORAES - SIAPE 1216735**  
Departamento de Ginástica - DG/CEFD  
Em 28/12/2020 às 20:54

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/118892?tipoArquivo=O>

---

**Antônio Carlos Moraes- Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho**  
Universidade Federal do Espírito Santo



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
**NELSON FIGUEIREDO DE ANDRADE FILHO - SIAPE 1172960**  
Departamento de Ginástica - DG/CEFD  
Em 28/12/2020 às 12:17

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/118469?tipoArquivo=O>

---

**Nelson Figueiredo de Andrade Filho - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP**  
Universidade Federal do Espírito Santo



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
**PAULA CRISTINA DA COSTA SILVA - SIAPE 1680855**  
Departamento de Ginástica - DG/CEFD  
Em 28/12/2020 às 16:31

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/118735?tipoArquivo=O>

---

**Paula Cristina da Costa Silva- Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Maria Cecília de Paula Silva– Doutora Em Educação Física pela Universidade Gama Filho**  
Universidade Federal da Bahia

*Aos meus pais, Manoel e Maria*

*Aos filhos, Sol e Inã*

*Aos bebês do G1.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais por me ensinarem a ser uma mulher justa, responsável e forte;

Aos bebês do Grupo 1 que me acompanharam nessa pesquisa e com os quais aprendi a enxergar, escutar e perceber as sutilezas da vida;

À equipe do CMEI, especialmente as Assistentes de Educação Infantil do Grupo 1 Ana Cláudia e Regina por aceitarem participar da pesquisa e por compartilharem comigo suas experiências profissionais com bebês e suas experiências de vida;

Às famílias por me confiarem seus filhos e por reconhecerem a importância da Educação Física para o desenvolvimento deles;

Aos professores presenciais e à distância do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), especialmente aos professores doutores Antônio Carlos Moraes, Nelson F. de Andrade Filho, Paula C. da Costa Silva e Maria Cecília de Paula Silva pela leitura cuidadosa, pelos apontamentos e contribuições para a escrita da dissertação;

Aos colegas do Mestrado Profissional em Rede Nacional, Pólo UFES, especialmente a minha grande amiga Flavinha Ferreira Ribeiro por compartilhar suas experiências profissionais, leituras e ideias e por me dar força nos momentos de cansaço e desânimo.

## RESUMO

O presente estudo de natureza qualitativa com inspiração na pesquisa-ação teve como objeto de estudo a organização da Prática Educativa com bebês em um centro de educação infantil do município de Vitória- ES. A questão central perguntou como organizar uma prática educativa em Educação Física que contemple e respeite os pontos de vista dos bebês em suas experiências vividas no interior da educação infantil dialogando com conceitos importantes da Sociologia da Infância e documentos curriculares oficiais voltados para a educação infantil. O método para coleta de dados foi a Observação sistemática com registro em diário de campo e fotografias. O estudo aponta que para que se efetive uma educação infantil de qualidade faz-se imprescindível uma intencionalidade pedagógica na organização e planejamento da prática educativa considerando aspectos como a afetividade, a observação constante, a escuta e o diálogo com os bebês, o conhecimento de suas especificidades e necessidades e bem como a parceria com as famílias. De um modo geral a organização da prática educativa deve partir dos pontos de vistas dos bebês colocando-os no centro do planejamento e estar fundamentado em princípios condizentes com um currículo multicultural.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Física. Prática Educativa. Bebês.

## ABSTRACT

The present study of a qualitative nature inspired by action research had as its object of study the organization of Educational Practice with babies in a center for early childhood education in the city of Vitória-ES. The central question asked how to organize an educational practice in Physical Education that contemplates and respects the points of view of babies in their experiences in the context of early childhood education, dialoguing with important concepts from the Sociology of Childhood and official curriculum documents focused on early childhood education. The method for data collection was systematic observation with recording in a field diary and photographs. The study points out that in order to carry out a quality early childhood education, a pedagogical intention in the organization and planning of educational practice is essential considering aspects such as affection, constant observation, listening and dialogue with babies, knowledge of their specificities and needs, as well as the partnership with families. In general, the organization of educational practice should start from the babies' points of view placing them at the center of planning and be based on principles consistent with a multicultural curriculum.

**Keywords:** Child Education. Physical Education. Educational Practice. Babies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Imagem 1:</b> CMEI no ano de inauguração.....	76
<b>Imagem 2:</b> Sacada da instituição.....	76
<b>Imagem 3:</b> noite de inauguração do CMEI.....	77
<b>Imagem 4:</b> cerimônia de inauguração.....	77
<b>Imagem 5:</b> Visita aos espaços da unidade.....	78
<b>Imagem 6:</b> Visita à sala de dança.....	78
<b>Imagem 7:</b> Ladeira de acesso ao CMEI.....	78
<b>Imagem 8:</b> Escadaria de acesso ao CMEI.....	78
<b>Imagem 9:</b> Hall de entrada do CMEI.....	79
<b>Imagem 10:</b> Corredor.....	79
<b>Imagem 11:</b> Sala dos professores.....	79
<b>Imagem 12:</b> Sala de planejamento.....	79
<b>Imagem 13:</b> Auditório.....	80
<b>Imagem 14:</b> Pátio.....	80
<b>Imagem 15:</b> Refeitório principal.....	80
<b>Imagem 16:</b> Varandão.....	80
<b>Imagem 17:</b> Playground.....	81
<b>Imagem 18:</b> Solário e banco de areia.....	81
<b>Imagem 19:</b> Área do tatame e rolos de espuma.....	81
<b>Imagem 20:</b> Pátio dos bebês.....	81
<b>Imagem 21:</b> Refeitório dos bebês.....	82
<b>Imagem 22:</b> banheiro dos bebês.....	82
<b>Imagem 23:</b> Espaço físico do Grupo 1.....	82
<b>Imagem 24:</b> Rampa de acesso.....	83
<b>Imagem 25:</b> Solário superior.....	83
<b>Imagem 26:</b> Biblioteca.....	83
<b>Imagem 27:</b> Laboratório de informática.....	83
<b>Imagem 28:</b> Brinquedoteca.....	84
<b>Imagem 29:</b> Sala de Dança.....	84
<b>Imagem 30:</b> acolhimento no 1º dia letivo.....	105
<b>Imagem 31:</b> mães alimentando seus bebês.....	107
<b>Imagem 32:</b> mãe alimentando bebê.....	107

<b>Imagem 33:</b> bebê explorando as espumas.....	109
<b>Imagem 34:</b> bebê ultrapassando obstáculo.....	109
<b>Imagem 35:</b> Painel do Projeto Institucional.....	117
<b>Imagem 36:</b> Formação com equipe SEME.....	118
<b>Imagem 37:</b> estudante tocando berimbau.....	137
<b>Imagem38:</b> bebe e berimbau.....	137
<b>Imagem 39:</b> Bebê realizando o rabo de arraia.....	123
<b>Imagem 40:</b> O rabo de arraia.....	123
<b>Imagem 41:</b> Apresentação cultural Grupo 1.....	124
<b>Imagem 42:</b> Bebês exploram a caixa.....	136
<b>Imagem 43:</b> Exploração das bolas.....	136
<b>Imagem 44:</b> Bebê explorando tecidos.....	138
<b>Imagem 45:</b> Tecidos viram acessórios.....	139
<b>Imagem 46:</b> bebê dançando o forró.....	141
<b>Imagem 47:</b> concentração na música.....	142
<b>Imagem 48:</b> Assistente dança com bebê.....	143
<b>Imagem 49:</b> Dança a dois.....	143
<b>Imagem 50:</b> Dançando a três.....	143
<b>Imagem 51:</b> Bebês dançando o baião.....	144
<b>Imagem 52:</b> Dançando na roda.....	144
<b>Imagem 53:</b> Pesquisa sonora.....	146
<b>Imagem 54:</b> Bebê em quadrupedia.....	147
<b>Imagem 55:</b> Bebês dançando em dupla.....	147
<b>Imagem 56:</b> pesquisa sonora na mesa.....	147
<b>Imagem 57:</b> bebês e sonoridades.....	147
<b>Imagem 58:</b> Dançando com o tecido.....	148
<b>Imagem 59:</b> Arrumando os colchonetes.....	148
<b>Imagem 60:</b> Brincando com a sombrinha.....	150
<b>Imagem 61:</b> A sombrinha se transforma.....	150
<b>Imagem 62:</b> Acompanhando o ritmo musical.....	150
<b>Imagem 63:</b> Interação com o tecido.....	150
<b>Imagem 64:</b> Assistente e bebê.....	151
<b>Imagem 65:</b> Bebê e o arco com fitas.....	151

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Matrícula por modalidade, número de crianças por turno.....	84
<b>Tabela 2:</b> Vínculo empregatício, função, sala, turno da equipe da unidade.....	85
<b>Tabela 3:</b> Grau de escolaridade das (os) profissionais e funcionárias (os) da instituição.....	86
<b>Tabela 4:</b> Nome fictício, data de nascimento, raça, gênero, bairro e deficiência dos bebês.....	89
<b>Tabela 5:</b> Acesso dos bebês e crianças aos bens e espaços culturais.....	125

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEI</b>	Assistente de Educação Infantil
<b>AFL</b>	Álvaro Fernandes Lima.
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEFD</b>	Centro de Educação Física e Desportos
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil.
<b>DCNEIs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>EF</b>	Educação Física
<b>EMEF</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>ES</b>	Espírito Santo
<b>NEAD</b>	Núcleo de Ensino à Distância
<b>SEME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SGE</b>	Sistema de Gestão Eletrônica
<b>PEB</b>	Professor de Educação Básica
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROEF</b>	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
<b>PMV</b>	Prefeitura Municipal de Vitória
<b>SI</b>	Sociologia da Infância
<b>TIVs</b>	Temas Infantis de Vitória
<b>UFES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	14
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 A ESPECIFICIDADE DA ATUAÇÃO DOCENTE COM BEBÊS.....	24
3 A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
3.1 As práticas educativas com bebês.....	37
4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
4.1 A inserção da Educação Física na educação infantil de Vitoria.....	52
4.2 A Educação Física na organização curricular da educação infantil.....	55
5 CONTRIBUIÇÕES CONCEITUAIS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	59
5.1 Concepções de infância, criança e bebê.....	59
5.2 As experiências de Movimento Corporal como ponto de vista dos bebês.....	67
6 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CMEI.....	76
7 METODOLOGIA.....	87
7.1 Os sujeitos da pesquisa.....	88
7.2 Os métodos e instrumentos de pesquisa.....	92
8 A ORGANIZAÇÃO DO PERCURSO EDUCATIVO DOS BEBÊS.....	103
8.1 O acolhimento dos bebês em suas primeiras experiências curriculares.....	103
8.2 Projeto Institucional: o currículo multicultural do CMEI.....	114
8.3 A construção dos projetos de trabalho.....	118
8.4 O projeto pedagógico da Educação Física: o ritmo e o movimento.....	124
9 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	135
10 CONSIDERAÇÕES.....	170
REFERÊNCIAS.....	173

## APRESENTAÇÃO

Para a compreensão do contexto e dos caminhos que me trouxeram à presente pesquisa apresento ao leitor meus pensamentos, posicionamentos políticos, acadêmicos e sociais e vinculações pessoais e profissionais com a instituição na qual a investigação foi realizada.

Sou a terceira filha do Sr. Manoel e da dona Maria e nascida no ano de 1985 na Região de São Pedro, uma comunidade popular da cidade de Vitória- ES e com uma história de luta e resistência. Desde muito cedo acompanhei meus pais nos movimentos populares por melhorias para o bairro e nessa trajetória fui trilhando caminhos, fazendo escolhas e me aproximando das questões populares, educacionais e raciais. Minha primeira experiência institucional formal foi aos 2 anos de idade na creche da comunidade denominada de “Cantinho da Amizade”.

Embora minha curiosidade por temas das culturas populares tenha sido provocada pela influência do contexto familiar foi nas séries iniciais cursada na EMEF “José Lemos de Miranda” que tive a oportunidade de conhecer outras manifestações culturais e artísticas como a capoeira, a dramatização, o gosto pela leitura, pela dança afro, pela Arte e pelo corpo em movimento. Aos 8 anos passei a frequentar outros espaços formativos como a Escola Municipal de Teatro, Música e Dança FAFI na qual pratiquei aulas de balé clássico, dança afro e mais tarde na juventude de dança contemporânea.

No decorrer da minha trajetória escolar as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física (EF), Artes, História e Português foram alimentando meu interesse pelo conhecimento da minha própria história, de personagens e lideranças negras, pela cultura afro-brasileira, pela dança, pela música, pelos estudos do corpo e principalmente pela escolha profissional. Nessa trajetória encontrei-me com professoras e professores qualificados e comprometidos com uma educação pública de qualidade e transformadora.

As experiências corporais em dança e a afinidade com as práticas corporais da EF no ensino médio me motivaram a cursar a Licenciatura Plena em Educação Física no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Ao longo da graduação participei de projetos de extensão, do “Projeto Goiamum”<sup>1</sup> do grupo de pesquisa PRÁXIS/CEFD/UFES<sup>2</sup> e como monitora no Programa Integrado de Bolsa/Programa de Iniciação à Docência- PID na disciplina de Teoria e Prática da Dança no CEFD/UFES ministrada pelo Professor Doutor Antônio Carlos Moraes. No projeto desenvolvemos estudos sobre as Danças e Folguedos populares do território capixaba com destaque para o Samba, o Ticumbi, o Congo e Jongo resultando no meu trabalho de conclusão de curso intitulada de “Escola e Cultura popular: a relação cultural entre a escola e as comunidades com forte tradição no congo”.

Graduei-me em 2008 e neste mesmo ano fui convocada pela Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) para exercer o cargo de Auxiliar de berçário<sup>3</sup> nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade. Conforme edital<sup>4</sup> de concurso às auxiliares de berçário eram atribuídas a execução de atividades de apoio às professoras realizando tarefas de higienização dos bebês e crianças pequenas e o acompanhamento dos mesmos no repouso e na alimentação em “berçários e maternais”<sup>5</sup>. Foi na função de Auxiliar de Berçário que as inquietações em relação à Educação Física com bebês emergiram. O primeiro ano como auxiliar foi desafiador porque minha primeira experiência foi com os bebês de 6 a 18 meses. Não tivemos nenhuma formação e capacitação de como seria ou deveria ser as ações e o trabalho com essa faixa etária. Aprendi a ser educadora no cotidiano dos berçários, acertando, errando e mobilizando os saberes das experiências de múltiplos contextos (familiar).

Nos anos seguintes um pouco mais segura no exercício da minha função de cuidadora e com uma certa habilidade nos cuidados com os bebês optei por permanecer atuando nos berçários porque já havia criado uma afinidade e afetividade com esse ambiente e iniciado uma busca pessoal pela compreensão e entendimento do desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. Foram três anos de muito aprendizado, compartilhamento e trocas com as colegas

---

<sup>1</sup> Projeto coordenado pelo Professor Dr. Antônio Carlos Moraes que investigar e estuda a diversidade cultural em comunidades tradicionais do Estado do Espírito Santo com ênfase nas práticas corporais dos vários grupos no que se refere principalmente às Danças, os jogos e as brincadeira populares.

<sup>2</sup> Práxis- Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física do CEFD/UFES.

<sup>3</sup> O cargo de Auxiliar de Berçário foi instituído na Lei Orgânica do Município de Vitória nº 6752 de 16 de novembro de 2006, que institui o Plano de Cargos, carreira e vencimentos dos funcionários de Vitória. Mais tarde, em 2009, a Lei Orgânica do Município de Vitória n.º 7857, de 21 de dezembro alterou a denominação do cargo Auxiliar de Berçário para Assistente de Educação Infantil (AEI).

<sup>4</sup> Edital de Concurso Público PMV n.º 003/2006, em 28 de outubro, criando o primeiro concurso público para Auxiliares de Berçário.

<sup>5</sup> Nomenclaturas modificadas para Grupos 1, 2 e 3 (crianças de 0 a 3 anos).

auxiliares, com as professoras e dinamizadores de EF e Artes. Nesse período engajei-me nos movimentos grevistas das auxiliares de berçário por melhores condições de trabalho e enquadramento salarial condizente com o edital do concurso.

Em 2010 aprovei-me no Concurso do Magistério da Rede Municipal de Vitória nos Cargos de PEB III- Educação Física (Ensino Fundamental) e PEB III- Professora Dinamizadora de Educação Física (Educação Infantil). Assumi o cargo da EMEF em maio de 2011 e somente em 2013 assumi o cargo de professora dinamizadora no CMEI Álvaro Fernandes Lima. Em 2012 retornei para a academia para cursar a Especialização em Educação Física para a Educação Básica no CEFD/UFES e a partir de questões teórico-metodológicos sobre o ensino da Educação Física no contexto escolar produzi o artigo intitulado de “Experiências sociocorporais e a seleção de conteúdos nas aulas de Educação Física escolar” buscando compreender a relação das experiências sociocorporais anteriores à docência com a seleção e organização dos conteúdos de EF praticados pelos professores em formação continuada. Nesse mesmo ano tive minha primeira experiência materna e retomei algumas leituras sobre o desenvolvimento dos bebês. Embora fosse mãe de primeira viagem não tive insegurança nos cuidados com um bebê. Apropriei-me dos saberes e das minhas experiências como auxiliar de berçário e consegui trabalhar com minha filha em casa algumas questões como a rotina, o brincar, as interações com objetos, estímulos sensoriais e outros.

Em 2013 retornei à educação infantil como professora dinamizadora de EF e também como mãe de uma bebê de 7 meses em sua primeira experiência educativa fora do contexto familiar. Embora tivesse algumas experiências no trato de bebês e conhecesse questões referentes à educação infantil como o cuidar e o educar não enxergava essa relação na minha própria prática com os bebês. O ambiente complexo do berçário, as ações diárias de cuidado, higienização, alimentação e repouso me inquietavam e me angustiavam, pois não conseguia realizar de fato uma educação intencionalmente planejada e organizada.

Nos primeiros anos de atuação profissional na educação infantil minha docência com bebês foi se constituindo fundamentada nos saberes da prática produzidos no cotidiano do CMEI. Foi fazendo, experimentando as possibilidades desse ambiente complexo e dinâmico, errando, testando e acertando que fui me constituindo professora e construindo maneiras e jeitos próprios de trabalhar a Educação Física com bebês.

Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita de exploração (Huberman, 1989; Huberman et al., 1989), caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício. (TARDIF, 2000, p.14)

Conforme Tardif (2000) aprendi a trabalhar com bebês na prática, pegando-os no colo, participando dos momentos destinados às ações de cuidado, trocas de fralda, alimentação, higienização, rolando, sentando e deitando no chão, brincando com eles e trocando experiências com as outras professoras. No entanto, os saberes da experiência não foram suficientes para a qualificação do trabalho docente em Educação Física. Foi preciso buscar contribuições teóricas da educação e o desenvolvimento profissional em outros espaços formativos. Em 2017 ingressei no Curso de Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e no mesmo ano como requisito parcial para aprovação apresentei o artigo intitulado “A participação infantil nos processos de criação de dança”. Nesse mesmo ano ingressei no curso de Licenciatura em Dança, modalidade EaD (Educação à Distância) da Escola de Dança da UFBA.

Foi no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional<sup>6</sup>(PROEF) que me aproximei e me relacionei academicamente com variados temas de interesse e sobretudo aprendi a olhar para a própria prática numa perspectiva investigativa e problemática. Instigada pela necessidade de crescimento e desenvolvimento profissional e motivada pela metodologia estruturada na práxis e na experiência docente retomei os estudos acadêmicos no mestrado profissional em 2018. O caráter prático do mestrado me oportunizou situações formativas e de aprendizagens nas quais as experiências e os saberes docentes produzidos no interior da escola foram reconhecidos como conhecimentos legítimos, autônomos e autorais.

Ser professora é uma tarefa árdua que exige a busca constante pelo desenvolvimento profissional. Ao se referir à formação docente Marcelo Garcia (2009) opta pelo termo

---

<sup>6</sup> O primeiro Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi celebrado num evento de abertura no Núcleo de Ensino à Distância (NEAD) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) no dia 12 de abril de 2018, contou com a participação dos coordenadores e professores das universidades proponentes, dentre elas a UFES, seguida de uma aula inaugural ministrada pela Professora Doutora Denise de Paula Albuquerque, coordenadora do PROEF nacional.

desenvolvimento profissional por se adequar melhor à concepção de professor enquanto profissional do ensino e pelo termo desenvolvimento ter uma conotação de evolução e continuidade, superando assim, a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. O conhecimento é o elemento legitimador da profissão docente e o compromisso do trabalho docente é a transformação desse conhecimento em aprendizagens relevantes para os educandos (MARCELO GARCIA, 2009).

Nesse percurso de desenvolvimento profissional a reflexão crítica sobre a prática se tornou exercício diário e a relação teoria/prática me instigou a observar crítica e sistematicamente minha realidade docente buscando compreender e interpretar as múltiplas dimensões e realizações implícitas ou explícitas nas situações vividas no cotidiano do CMEI. Para Paulo Freire (1996) a reflexão crítica sobre a prática envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É pensando a prática criticamente que o educador e educadora podem melhorar a próxima prática, aproximando o máximo a teoria da prática de tal modo que a teoria se concretize e se confunda com a prática. Nesse movimento a educadora ganha mais inteligência da prática em análise e maior comunicabilidade exercendo a superação do saber ingênuo pela rigorosidade (curiosidade epistemológica).

A pesquisa da própria prática foi se evidenciando numa ação necessária e constante no cotidiano da educação infantil. Nesse desenvolvimento profissional fui me assumindo, conforme Freire (1996), porque professora como pesquisadora, haja vista que não há processo de ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem estão imbricados encontrando-se um no corpo do outro. Assim o porquê de pesquisar a própria prática foi fazendo mais sentido, pois

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

Paulo Freire (1991) afirma que a educação é um ato político e não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Nela há sempre objetivos, finalidades e intencionalidade. Não há imparcialidade e neutralidade diante de qualquer realidade, escolha e tomada de decisões.

Na minha trajetória pessoal e profissional tomo partido pela luta antirracista e antidulocêntrica. Defendo uma educação infantil pública e de qualidade pautada nos princípios de igualdade e equidade, no respeito às diferenças e na potencialidade e capacidade de aprender de todas as crianças, independente de quaisquer condições físicas, psíquicas, de moradia, de raça, gênero e outros. Reconhecendo que a prática educativa se faz na relação dialógica de adultos, bebês e crianças assumo, conforme Chauí (2016), uma postura vigilante de professora utópica que tanto pode existir quanto pode não existir, que substitui o que realmente sabe por uma prática negadora de seu saber efetivo e que não imita modelos porque aceita a imprevisibilidade da experiência pedagógica trabalhando em favor da autonomia dos bebês e crianças no contexto do CMEI. Ao buscar constantemente a ampliação, aprofundamento e melhoria da prática produzindo sentidos sobre minhas próprias experiências docentes e transformando a vida dos educandos assumo e renovo minha responsabilidade ética com os mesmos.

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1996, p.16)

Esse conjunto de motivações, referências culturais e estéticas e as experiências sociocorporais<sup>7</sup> em Dança, Capoeira, Música na trajetória escolar, pessoal e profissional entrecruzam minha prática docente. As marcas identitárias, as histórias, as concepções de mundo, de corpo, de criança e de infância que internalizamos e construímos têm implicações diretas no modo como fazemos, atuamos e ensinamos nos processos educativos.

---

<sup>7</sup> Experiências sociocorporais é uma expressão utilizada para se referir às experiências corporais/atividades corporais de alunos de Educação Física em formação inicial. (FIGUEIREDO, 2008)

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz como objeto de estudo a Prática educativa com bebês e o interesse por tal objeto surge a partir da observação crítica e reflexiva da minha própria prática. A dinâmica proporcionada pelo mestrado de olhar de fora para minhas ações e atitudes no cotidiano da educação infantil de modo a buscar resoluções para tais problemas me permitiu identificar a necessidade de sistematização do ensino da Educação Física para e com os bebês no cotidiano do centro municipal de educação.

Cada vez mais cedo os bebês tem ingressado nos centros municipais de educação infantil mobilizando toda a instituição a se adequar as suas especificidades e necessidades e exigindo das professoras e assistentes conhecimentos específicos no que se refere ao desenvolvimento dos bebês e principalmente à organização e planejamento da prática educativa considerando o binômio cuidar e educar e as interações e brincadeiras.

A atual educação infantil passa a trilhar caminhos em busca de estratégias capazes de garantir o cuidar e o educar da infância, tendo em vista atender às necessidades do corpo e mediar o desenvolvimento sociocultural das crianças desde o nascimento, assegurando-lhes o tripé de direitos que se esboçam para esta etapa da educação, o direito a brincar, criar e aprender.

[...] novas tendências se impõem, mudando a visão da infância e dos serviços voltados à criança pequena; surge uma demanda por superar dicotomias (educar x cuidar, criança x aluno, professor x educador da infância, entre outras) e favorecer a integração de um atendimento que priorize a criança em suas múltiplas determinações: aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais. (UJIE; PIETROBON, 2007, p.232)

Em razão de muitas questões como a ausência de uma formação de professoras para a educação infantil condizente com tal demanda do mundo contemporâneo e o não aprofundamento em conhecimentos específicos que circundam a educação infantil muitas ações cotidianas ainda têm priorizado mais as ações referentes aos cuidados como higienização e alimentação ficando as ações sistemáticas e intencionalmente planejadas em segundo plano. Segundo Vargas (2016) as professoras resistem a abandonar suas práticas e certezas

Sentem “medo” de fazer coisas que não dominam e buscam justificativas que sustentem seu fazer já consolidado. Elas demonstram

saber pouco sobre os bebês (geralmente são conhecimentos relativos às etapas de desenvolvimento infantil genéricas) e se apegam a esse parco saber, advindo muitas vezes do senso comum, para organizar as práticas educativas com os bebês. (VARGAS, 2016, p.100)

A educação infantil apresenta características particulares que se diferenciam das outras etapas da educação e que exigem um olhar diferenciado para os bebês no interior da infância. A dinamicidade e a complexidade desse contexto apontam a necessidade de organização de uma prática educativa revestida de uma intencionalidade pedagógica e construída com e para os bebês compreendendo-os como sujeitos potentes e agenciadores de suas próprias ações e aprendizagens.

Com o aumento significativo de bebês na educação infantil os professores de Educação Física se deparam com dificuldades e desconhecimentos referentes às questões didáticas e teórico- metodológicas de como ensinar as temáticas que emergem no cotidiano do CMEI e de como organizar a prática educativa. Recorrendo o banco de teses e dissertação da CAPES<sup>8</sup> e o Google Acadêmico identifiquei uma considerável lacuna de dissertações, teses e trabalhos contemplando os estudos sobre a prática educativa em Educação Física com Bebês nos centros municipais de educação a partir de uma perspectiva sociológica da infância.

Nesse sentido, considerando a especificidade da Educação Física na formação dos bebês e a importância da organização de um ambiente intencionalmente planejado que contemple as especificidades dos mesmos o estudo partiu da seguinte pergunta: como organizar uma prática educativa em Educação Física que contemple e respeite os pontos de vista dos bebês em suas experiências vividas no interior da educação infantil? Em função da multiplicidade de temas infantis que podem emergir nos momentos da Educação Física com bebês optei por abordar a organização da prática educativa que envolve o ensino da temática do ritmo e movimento na educação infantil.

A pesquisa teve como objetivo principal observar, registrar, descrever, refletir e analisar como a organização da prática educativa em Educação Física com bebês se realiza no cotidiano da educação infantil a partir dos pontos de vistas dos bebês nos processos de apropriação e articulação do conhecimento tendo o corpo em movimento como centralidade nas ações e experiências.

---

<sup>8</sup> Banco de tese e dissertação da CAPES: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 08 nov.2018.

A presente investigação aborda a organização da prática educativa com bebês no tempo- espaço da Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na cidade de Vitória- ES. Na temática da organização da prática educativa entrecruzam os saberes mobilizados pela professora de Educação Física na organização do ensino e os saberes produzidos pelos bebês nas situações de aprendizagens. Sendo assim, o texto traz um pouco de minha identidade e personalidade, autoria docente e experiência pedagógica no contexto educativo de bebês em diálogo com abordagens teórico-metodológicas da Educação Física e com a Sociologia da Infância revelando assim, o meu posicionamento, minha forma de pensar, organizar, planejar e fazer Educação Física na educação infantil.

Durante o percurso investigativo apresento e descrevo alguns aspectos e elementos que considero relevantes para a organização da prática educativa com os bebês a partir de seus pontos de vista, especificidades e singularidades. Aspectos esses como o diálogo com outras áreas de conhecimento como o campo da Sociologia da Infância, da educação em geral e da Educação Física buscando visibilizar e reafirmar os bebês como seres potentes, competentes, capazes, produtores de conhecimento e culturas. Propondo uma prática educativa e um currículo condizente e coerente com as concepções de infância, criança, educação infantil e com os princípios éticos, políticos e estéticos prescritos nas diretrizes curriculares para educação infantil (nacional e municipal).

Esse estudo atende todas as pessoas que se interessam pela educação da primeira infância em múltiplos contextos educativo, sociocultural, artístico e especialmente aos professores de Educação Física da educação infantil que atuam com bebês e crianças pequenas nos centros municipais de educação infantil do município capixaba.

Em termos de abordagem teórico-metodológica das experiências de movimento corporal na Educação Física acredito que esta experiência pedagógica se torna singular pela preocupação com o bebê como uma categoria conceitual distinta da categoria criança e pelo diálogo sustentado num arranjo teórico transdisciplinar. Não se trata de um trabalho inaugural do ponto de vista do tema porque outras (os) professoras (es), certamente, desenvolvem práticas educativas inovadoras e potentes por muitos cantos do país, mas se torna um trabalho singular porque inaugura e apresenta as experiências de uma realidade concreta e particular contribuindo assim para a ampliação e exigência de novas pesquisas com bebês nos centros municipais de educação no âmbito da Educação Física.

Para o CMEI a pesquisa traz contribuições significativas no sentido de repensar o seu papel complementar e diferenciado na formação humana e integral dos bebês. Contribui ainda para a (re) organização da educação infantil, seus espaços tempos, materiais, brinquedos e rotinas de modo a garantir o direito social dos bebês ao cuidado educação de qualidade reafirmando seu protagonismo infantil.

No capítulo 2 “A especificidade da atuação docente com bebês” descrevo aspectos específicos da docência com bebês na educação infantil. No capítulo 3 “A prática educativa na educação infantil” apresento a definição de prática educativa e as produções teóricas sobre a ação educativa com bebês em contextos de creche nas diferentes áreas de conhecimento (Educação Física, Pedagogia e Arte). No capítulo 4 “A Educação Física no currículo da educação infantil” contextualizo a inserção da Educação Física na educação infantil do município de Vitória e como essa área de conhecimento se organiza no currículo dos CMEIS. No capítulo 5 “Contribuições conceituais da sociologia da infância para a educação infantil” apresento as concepções de infância e criança elaboradas pela Sociologia da Infância e a proposição teórico-metodológica das Experiências de Movimento Corporal como ponto de vista dos bebês na educação infantil.

No capítulo 6 “Contextualização do CMEI” são apresentados o contexto sócio-cultural da comunidade, a estrutura física e sujeitos da instituição. No capítulo 7 descrevo o caminho metodológico da pesquisa, inserção no campo e instrumentos para coleta de dados. No Capítulo 8 “A organização do percurso educativo dos bebês” descrevo a organização da prática educativa com os bebês na Educação Física, os projetos de acolhimento, o projeto institucional e da Educação Física. No capítulo 9 “Apresentação e interpretação dos dados” são analisadas e interpretadas as ações sociais dos bebês nas intervenções, bem como a prática docente na organização e planejamento do processo educativo.

Nas considerações finais faço uma reflexão sobre o processo investigativo e educativo evidenciando suas possibilidades e limitações reafirmando a importância do ensino do movimento corporal no CMEI.

## 2 A ESPECIFICIDADE DA ATUAÇÃO DOCENTE COM BEBÊS

A docência é uma prática social, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real de quem a realiza. Pelo trabalho o professor transforma a si mesmo e faz alguma coisa consigo mesmo, modificando sua própria identidade.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.210)

A temporalidade é um importante elemento na constituição docente, pois é com o tempo que o professor vai construindo e dominando progressivamente os saberes e fazeres necessários à realização do ensinar, mediar, educar e cuidar. O saber em seu sentido amplo refere-se aos conhecimentos, as competências, as habilidades, as atitudes dos docentes, ao saber-fazer e ao saber-ser. O tempo de aprendizagem da docência acaba se confundindo com o tempo da vida em seus ambientes familiar e social. (TARDIF; RAYMOND, 2000).

O cuidado e educação de bebês envolvem um universo complexo, específico e particular muito diferente das outras etapas educativas e até mesmo dos outros grupos etários de dentro da instituição. A docência é uma atividade profissional capaz de problematizar toda essa complexidade marcada pela incerteza. São múltiplas as dimensões e saberes com as quais a professora se aproxima e se relaciona para constituir sua profissão. São relações estabelecidas entre o que se pratica e o que se pensa, entre práticas e discursos, um constante exercício pela busca da coerência entre o que diz, escreve, pensa e faz.

Entendo a docência como um processo, um sistema aberto, inacabado e contínuo que se fortalece justamente por permitir a professora (re) pensar, (re) elaborar e (re) fazer a prática educativa de acordo com as emergências e dinamicidade do cotidiano de modo a viabilizar sua autonomia e a autoria docente. Considero assim a docência como um processo criativo no qual a professora vai construindo e mobilizando saberes profissionais e também universitários. Neste processo a docente vai criando, interpretando, traduzindo e corporificando suas ideias, conceitos, noções, referências, princípios e teorias educativas, sociológicas e filosóficas.

A tarefa docente consiste em atentar aos movimentos infantis, compreendendo as narrativas gestuais e orais das crianças, tomando-as como “conteúdos” para as situações de construção de conhecimento. Ser docente significa agir como construtora, em parceria, de um espaço relacional que favorece a interlocução das crianças com o mundo, entre si, com elas próprias, com suas famílias. Ser docente é agir como provocadora, fazendo brotar experiências formativas desde as diferentes linguagens proferidas pelos bebês. (NÖRNBERG, 2013, p.109)

A docência com bebês implica uma atitude ética de cuidado de si e cuidado do outro exigindo da docente uma entrega e abertura às relações afetivas estabelecidas nesse processo. Ser professora na educação infantil exige o exercício constante da amorosidade apesar do cansaço, dos contratempos e das dificuldades atravessadas por questões trabalhistas e pessoais. Exige do adulto prontidão e um estado de atenção ao outro e também um encantamento com o universo infantil e suas possibilidades brincantes, de fantasia e descobertas sem deixar despertar a criança dentro de nós, pois “todos os adultos levam viva, dentro de si, a sua criança e um baú repleto de memórias” (FRIEDMANN, 2020, p.12)

Estar com bebês requer conhecê-los, compreender quais são suas especificidades e como vão tecendo junto aos outros sujeitos do processo as complexas relações, culturas e aprendizagens. Trata-se do exercício da “leitura de mundo” concebida pelo professor Paulo Freire (1996) que consiste em considerar o saber e as experiências sociais dos bebês, assim como respeitar o seu ritmo e tempo.

Não basta assumir a ideia de que cada bebê tem seu tempo e ritmo. É preciso viver e corporificar, sentir e perceber no corpo e na vida cotidiana essa ideia. A professora precisa entender e compreender como tem vivido o tempo dentro e fora da educação infantil e quais implicações esse modo de perceber e corporificar o tempo pode implicar diretamente na prática educativa com os bebês.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. (BONDÍA, 2002, p.23)

Não se pode ensinar, cuidar e educar o que não se sabe (FREIRE, 1996) e saber implica viver, pensar e fazer. Como cuidar educar bebês respeitando seu próprio tempo e ritmo se não está de prontidão e disponível ao tempo do outro? A docência exige cotidianamente o olhar sensível e a paciência para esperar o ritmo de cada bebê. Exige viver concretamente *com* eles, a respeitá-los e a ter respeito para consigo mesmo (FREIRE, 1996).

As experiências que vivemos em nossas infâncias aparecem implícita e explicitamente na nossa prática docente, nas nossas ações, pensamentos e leituras de mundo. Todas essas experiências se corporificam e se manifestam no cotidiano da educação infantil por meio de muitas expressões e linguagens. Quando revisitamos nossas infâncias e a maneira como nos relacionávamos e brincávamos com as outras crianças criamos, segundo Friedmann (2020, p. 29), possibilidades para identificar, conhecer e reconhecer sinais nos bebês e crianças com as quais convivemos. A retomada das memórias e acontecimentos contribui significativamente para a constituição docente sensibilizando a professora a perceber e compreender os bebês do presente. Não se trata de olhar os bebês e crianças do hoje com os olhos do passado, mas de retomar elementos e a dimensão lúdica do universo infantil que às vezes ficam adormecidos em função das múltiplas tarefas, atribuições e responsabilidades assumidas no cotidiano do mundo adulto. Trata-se de qualificar o olhar para enxergar os bebês e crianças com a lente da sensibilidade e da escuta, pois, conforme Friedmann (2020, p.29) se estamos realmente dispostos a escutá-los precisamos abrir esses espaços de escuta e autoconhecimento.

A docência com bebês exige da professora o reconhecimento de seu inacabamento, de que não sabe tudo e a busca constante pela aprendizagem. Quando a professora se coloca em prontidão e na presença dos bebês mais aprende do que ensina. Aprende a ter calma no olhar, a esperar suas empreitadas, descobertas e explorações e a respeitar suas experiências.

A educação infantil é o lugar das relações, das experiências, da afetividade, da sensibilidade e dos encontros, portanto, é uma organização educativa complexa marcada por acontecimentos, situações e relações também complexas e imprevisíveis.

Nós adultos temos muito que aprender sobre a complexidade com as experiências das crianças, pois elas não fragmentam e não separam tudo, ao contrário, veem os vínculos entre todas as coisas (MORIN, 2010 apud HOYUELOS, 2019). Segundo Loriz Malaguzzi (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016) a criança é feita de cem linguagens, porém, a escola e a cultura lhes roubam as noventa e nove linguagens lhes ensinando a fragmentação das coisas, o corpo

da mente e a razão das emoções. A metáfora de Malaguzzi nos apresenta a capacidade que a criança tem de perceber e aprender o mundo e a realidade de modo muito complexo, sem simplifica-los. A complexidade

É, à primeira vista, um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a paradoxal relação de uno e múltiplo. A complexidade é efetivamente, o tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Assim é que a complexidade se apresenta com as características perturbadoras da perplexidade, ou seja, do emaranhado, do indissociável, da desordem, da ambiguidade e da incerteza. (MORIN; ROGER; DOMINGOS, 2002, p.40 apud HOYUELOS, 2019, p.29)

O pensamento complexo implica no desenvolvimento da capacidade de perceber a realidade em sua multidimensionalidade e globalidade e ao mesmo tempo identificar suas particularidades. Trata-se de assumir um novo olhar, um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes (dos seus elementos) depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende particularmente do conhecimento das partes; reconheça e examine a multidimensionalidade dos fenômenos sem fragmentar e isolar suas dimensões; reconheça a dialógica, a indissociabilidade de noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas, contraditórias e conflituosas da realidade e que respeite a diferença reconhecendo a unicidade. A capacidade de tratar problemas particulares aumenta à medida que a inteligência geral é estimulada e desenvolvida, devendo a educação favorecer essa aptidão em seus educandos (MORIN, 2003).

Morin (2003) afirma que o estímulo ou o despertar da inteligência geral na infância exige o livre exercício da curiosidade. Isso significa que desde a mais tenra idade a criança deve ser instigada a desenvolver sua aptidão interrogativa de modo a se perceber como sujeito inserido num contexto mais global através de suas explorações e descobertas nas experiências e situações cotidianas. A criança desde muito pequena deve estar apta para viver em diferentes situações e contextos em sua multidimensionalidade, sendo capaz de intervir e transformar o seu meio.

A complexidade nos permite perceber o mundo e a realidade sem simplificá-los. Implica em tomada de decisões, mudança de postura e posicionamento político, bem como uma “[...] escolha, uma forma de vida, um possível olhar sobre a realidade e uma forma de entender a

escola, sua organização, a educação e a profissão” (HOYELOS, 2019, p. 29). A complexidade é o próprio modo de ver e olhar para o mundo indicando-nos outros possíveis olhares e percepções. Compreende um olhar mais sensível, multirreferencial, plural e integral, bem como a possibilidade de ler e perceber o mundo de corpo inteiro, com todos os sentidos.

Ser professora nesse lugar é assumir uma responsabilidade ética, uma escolha que exige reconhecer as incertezas e fazer indagações. Na docência temos a possibilidade de desenvolver a capacidade interrogativa e de problematizar nossas ações cotidianas. A complexidade cotidiana da educação infantil exige um olhar atento para o outro (bebês, crianças pequenas, adultos) e o entendimento de que nas relações interpessoais o observador e quem se observa estão se afetando reciprocamente pelos vínculos emocionais e afetivos.

O pensamento complexo se torna indispensável na docência com os bebês. A indissociabilidade do cuidar educar não pode ficar somente no âmbito do discurso e do conceito e sim revelar-se e ampliar-se nas ações e práticas docentes. Estar com os bebês oportuniza rever minhas posturas, concepções e ações. Se não conduzo o processo com seriedade, paciência e atenção corro o risco de não perceber o que está invisível e implícito nas ações e gestos dos bebês em função da efemeridade do tempo cronológico a que estou condicionada.

A docência com bebês vem sendo construída na convivência coletiva e no diálogo transdisciplinar da Educação Física, da Sociologia da Infância, da pedagogia da infância, da psicologia social, das neurociências e outras áreas que convergem com as reflexões sobre a educação e cuidado de bebês em centros municipais de educação. Constrói-se com base na intencionalidade, em critérios e escolhas, numa formação consistente, no aprofundamento teórico e metodológico, no planejamento, no registro, na documentação e na reflexão. Nesse processo os saberes profissionais de como educar e cuidar de bebês em diferentes momentos da rotina do CMEI provêm da minha experiência materna, de cuidado dos primos bebês quando criança, das reflexões das diferentes áreas de conhecimento. Por isso estes saberes são plurais e heterogêneos porque provêm de diversas fontes.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado

à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p.14)

Quem se propõe a trabalhar com bebês deve estar disponível às trocas afetivas, à sensibilidade, amorosidade e principalmente aos cuidados corporais dos bebês. No cotidiano do grupo de bebês não cabe separação do cuidar educar. Quando alimento um bebê estou lhe ensinando e informando que na nossa cultura usam-se utensílios para levar a comida à boca, os sabores, a temperatura, as cores. Ao deixá-lo manusear o talher estou lhe possibilitando a exploração das diferentes estratégias de como segurar esse objeto, habilidades manuais finas e a descoberta do alimento através do tato. São saberes que podem até ser mencionados em livros e revistas, mas que somente quem os vivem, incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam no cotidiano do CMEI é que tem propriedade para discutir e falar a respeito.

Nesses processos é preciso adotar, assumir e concretizar a concepção de que o bebê é potente, competente, capaz, autônomo e participante ativo. Cuidar educar implica trocas e relações recíprocas entre adultos e bebês, atores sociais.

O reconhecimento do direito da participação infantil, tomado como um importante princípio para a docência, igualmente nos induz a pensar na qualidade do cuidado e educação em termos de coeducação, de aprendizado mútuo e colaborativo entre os vários participantes, numa orientação política, educacional e pedagógica pelos direitos das crianças. (MARTINS FILHO; DELGADO, 2016, p.10)

Pesquisas de diferentes áreas de conhecimento tem revelado a competência, potencialidade, curiosidade e inventividade dos bebês. E esses são saberes que evidencio cotidianamente nas minhas práticas docentes com eles. Estar aberta aos bebês implica estar disponível para acolher, para aprender suas competências e potências. Além da sensibilidade e disponibilidade uma formação diferenciada capaz de organizar de modo transdisciplinar os conhecimentos na educação infantil é exigência para quem se propõe direcionar-se aos bebês e crianças pequenas.

### **3 A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A educação é uma prática social e universal necessária e observada em todos grupos e sociedades. Compreende os processos formativos e de socialização nos quais os indivíduos desenvolvem suas capacidades e são preparados para a participação ativa nas várias instâncias sociais. A prática educativa compreende o “processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (LIBÂNEO, 1994, p.17). Para Paulo Freire (1996) foi aprendendo socialmente que a humanidade descobriu que era possível ensinar e depois percebeu que era preciso pensar e trabalhar maneiras, caminhos e como fazer para ensinar. "Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender" (FREIRE, 1996, p.24).

As práticas educativas acontecem inicialmente no convívio familiar, meio social que exerce influências sobre o bebê e a criança. São nas situações e experiências espontâneas que as práticas educativas se desenvolvem e os bebês e crianças apreendem e aprendem os conhecimentos, saberes, experiências, valores, hábitos e costumes. Embora a educação familiar exerça influências na formação humana, suas práticas não são organizadas de forma intencional e consciente o que lhe confere o estatuto de educação informal. Ao assegurar a educação básica como direito subjetivo dos bebês e crianças pequenas e a ação complementar da educação infantil a legislação reconhece por um lado que a base da educação acontece primeiramente na família, e por outro a importância da educação intencional na vida dos sujeitos, devendo essa ser diferenciada da prática educativa familiar.

Reconhecendo que as práticas educativas acontecem em diferentes contextos centralizo a discussão sobre a Prática Educativa em Educação Física na instituição de ensino de educação infantil entendido como lugar privilegiado para os bebês e crianças viverem suas infâncias e exercerem seus ofícios de criança. A prática educativa que será enfatizada no interior da instituição de ensino trata-se da atividade planejada, organizada e operacionalizada nos tempos espaços da sala referência e demais espaços a partir da interação e relação estabelecida entre dinamizadora e bebês, por meio de um conjunto de ações e processos de ensino aprendizagem. A atuação da educação infantil como suporte e complemento da educação familiar implica

compreender que os processos educativos se dão de forma contextualizada e complexa. A educação infantil precisa estabelecer uma relação dialógica com a família, compreender suas experiências educativas articulando-as com os objetivos de aprendizagem, experiências e saberes produzidos sistematicamente pela humanidade de forma organizada e planejada.

A intencionalidade educativa, os objetivos, conteúdos e o trabalho docente são o diferencial da prática educativa formal. Esses elementos são determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas (LIBÂNEO, 1994). A prática educativa se desenvolve na dinâmica das relações sociais, entre classes, raça, religiões, estruturas geracionais e de gênero. Sendo assim, a prática educativa deve ser compreendida como

parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas de organização social. Suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais. No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem- sociais, políticos, econômicos, culturais- que precisam ser compreendidos pelos professores. [...] é preciso compreender, também, que as relações sociais existentes na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. Elas são dinâmicas, uma vez que se constituem pela ação humana na vida social (LIBÂNEO, 1994, p.21)

Defino prática educativa como uma atividade social e cultural implicada por processos de interação e socialização entre adulta (os), bebês e crianças, por subjetividades, orientada por finalidades, objetivos e intencionalidades, afetividades, aprendizagens, pela apropriação de conhecimentos acumulados e elaborados pela humanidade em articulação com os saberes produzidos pelas infâncias dentro e fora da instituição de ensino. Como um fenômeno social complexo que implica na ação política da (o) professora (or) que compreendendo a dinâmica das relações sociais e de poder na sociedade, escolhe e decide o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar e porque ensinar comprometendo- se com uma educação pública e de qualidade voltada para a formação humana em sua integralidade. Ou seja, como um processo formativo intencional de caráter pedagógico que atende a propósitos sociais e políticos orientados para objetivos educativos, pelo qual são articulados os conhecimentos e experiências das crianças aos conhecimentos acumulados pela humanidade.

O significado atribuído à prática educativa muda conforme seu tempo e contexto histórico-social. Partindo dessa ideia de transformação e de processos envolvidos por relações humanas e de poder, valores, escolhas, tomadas de decisão entende-se que a prática educativa

de hoje carrega as características da contemporaneidade. A prática educativa aqui enfatizada reflete um modo de educar cuidar fundamentado nos novos paradigmas contemporâneos emergentes da necessidade de ruptura e superação de modelos conservadores e tradicionais propondo o pensamento complexo e transdisciplinar de Edgar Morin (2003). A característica plural da contemporaneidade e toda sua dinâmica exigiu dos sujeitos uma visão sistêmica capaz de compreender a complexidade da realidade, o (re) pensar, a (re) elaboração, (re) estruturação e (re) organização da vida cotidiana na educação infantil condizente com concepções e perspectivas contemporâneas. Estando situadas na contemporaneidade as práticas educativas devem estar em sintonia com as questões da contemporaneidade como a inclusão, a diversidade e as diferenças e com concepções de ensino aprendizagem, de infância e criança e o papel/função da escola.

Dentre as questões colocadas na contemporaneidade destaca-se a centralidade do educando no processo de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva os bebês são o centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009a) o que significa partir de seus pontos de vista nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, considerar suas necessidades e potencialidades, reconhecendo e respeitando suas singularidades no contexto de diversidades. Na contemporaneidade a instituição de ensino assume um novo papel o de lugar dos encontros das diferenças, das trocas e das interações, lugar privilegiado para as crianças viverem suas infâncias, serem protagonistas do seu desenvolvimento e acessarem os processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens (BRASIL, 2009a).

A ação complementar da educação infantil lhe confere uma função que vai além de uma educação domiciliar e doméstica. Define-se processo de ensino como uma sequência de atividades da (o) professora (or) e dos educandos, tendo e vista a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades (LIBÂNEO, 1994), através dos quais os educandos aprimoram um agrupamento de capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social (ZABALA,1998)

No processo de ensino o trabalho docente media e aproxima o educando do objeto de conhecimento, organizando atividades e ambientes para sua aprendizagem. O processo de

ensino caracteriza-se por ser intencional e sistemático, requerendo as tarefas docentes de planejamento, mediação das atividades de ensino aprendizagem e avaliação.

Na etimologia da palavra ensinar origina da palavra latina *insignare*, marcar e/ou mostrar algo a alguém, trazer sinais, assinalar a vida de alguém, nesse caso os bebês. Por outro lado, recíproca e complementarmente, aprender deriva de *apreender*, incorporar. Ensinar não é entendida como o modelo vertical e escolarizante de transferência de conhecimento, mas como a criação de possibilidades para a produção e construção do conhecimento, ou seja, a criação de “contextos favoráveis para as diversas possibilidades de aprender” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p.158). Ressalto que buscando coerência, proximidade entre o discurso e o fazer docente, entre a ideia que tenho da função da educação infantil e da EF e a intervenção pedagógica, assumo na prática educativa com os bebês o entendimento de processo de ensino como uma experiência de aprendizagem no qual, ao mesmo tempo que organizo o ensino aprendizagem, pesquiso e investigo a própria prática e vou aprendendo a ser professora.

Paulo Freire em a *Pedagogia da Autonomia* (1996) traz para a reflexão os saberes que considera indispensáveis à prática educativa, qualquer que seja a opção política da (o) professora (or). Mais uma vez convencida de minha posição política assumo tais saberes por acreditar numa educação transformadora e progressista, pública e de qualidade. Partindo da premissa de que somos seres inacabados e em constante aprendizado Freire defende uma prática educativa democrática na qual a (o) professora (or) esteja aberta (o) a aprender COM as experiências infantis, tenha humildade e respeite os saberes da criança. Toma como princípio fundante da educação libertadora a dialogicidade também abordada por Morin (2003) na teoria da complexidade. No princípio dialógico as instâncias são antagônicas ao mesmo tempo que são complementares uma da outra. A união complexa dessas duas instâncias é que sustentam o funcionamento e desenvolvimento do fenômeno. São duas partes que se relacionam de modo interdependente, complementar e contraditório formando um todo. Não há a possibilidade de existência da totalidade sem a presença de uma das partes. É nesse sentido que Freire (1996, p.23) afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p.23).

Para Charlot (2009) o ponto de partida da Educação Física escolar não deve ser o ensinar e sim o aprender. Tanto EF como escola devem fazer com que o educando aprenda. A indagação

a ser feita perpassa pelo o que o educando *pode* aprender. A Educação Física é educação quando possibilita ao educando “aprender o seu corpo (e não apenas o movimento), em vários contextos e situações intersubjetivas [...]” (CHARLOT, 2009, p.243). Aprender o corpo e com o corpo implica na transformação da relação deste com o ambiente, com outros corpos, objetos e contextos (CHARLOT, 2009). Partindo desta assertiva é possível fazer as seguintes indagações: O que os bebês podem aprender na educação infantil e na Educação Física? Quais suas potencialidades? O que nos dizem e apontam?

Estas indagações nos dão pistas de onde podemos partir na organização da prática educativa com os bebês. A assertiva de Charlot traz a ideia defendida nesse estudo de que a organização da prática educativa em seu processo de ensino aprendizagem deve partir do ponto de vista dos bebês exigindo uma constante observação ao que os mesmos nos apontam e manifestam corporalmente.

Ensinar EF aos bebês significa pensar, organizar e planejar espaços tempos a partir das concepções de infância, de criança, de educação infantil e do educar cuidar. Ensinar implica apresentar situações ricas de resoluções de problemas e desafios, são nessas situações que os bebês vão aprendendo ativamente, fazendo, inventando, explorando e descobrindo as múltiplas possibilidades (de conhecimento das coisas, de si mesmo e do outro) em decorrência da organização e intencionalidade. Ensinar não é transferir conhecimento, mas respeitar a autonomia e a identidade dos bebês e as diferenças sem qualquer tipo de discriminação. Um ensino democrático requer da professora qualidades como a ética, o bom senso, amorosidade, a responsabilidade, a coerência, a humildade, o respeito e o envolvimento político em defesa dos seus direitos trabalhistas de exercer a docência com qualidade. Ensinar é uma especificidade humana, uma educação que intervém no mundo.

A prática educativa de qualquer ambiente pode gerar uma aprendizagem. A nossa existência no mundo e as relações que estabelecemos com outras pessoas, objetos e meio ambiente pressupõem uma aprendizagem. Aprendemos desde o nascimento e continuamos aprendendo no decorrer de nossa existência. Viver e existir nos colocar perante a condição de aprender. A aprendizagem é um processo próprio da própria existência humana. Ao “nacer, inauguramos um processo: viver. [...] tal processo evolutivo do corpo – enquanto sistema aprendente, complexo e longe do equilíbrio (pois está em constante troca com o ambiente e com outros corpos) – implica em adaptações, reorganizações e na criação de novas estruturas”

(ROCHA; AQUINO, 2020, p.13). Podemos dizer que a aprendizagem é sempre colaborativa e coletiva, pois pressupõe a existência do outro e experiências anteriores.

A aprendizagem pode ocorrer de duas formas: espontânea e/ou casual e intencional e/ou organizada (LUCKESI, 1991; LIBÂNEO, 1994). A aprendizagem se dá na vida cotidiana, nas relações recíprocas e nas trocas de experiências com outras pessoas e ambiente. É por meio da observação e imitação que os bebês vão se constituindo sujeitos sociais, dando sentido e significado às coisas, aprendendo, descobrindo explorando e inventando.

A aprendizagem espontânea é significativa para a vida humana, porém insuficiente para possibilitar a assimilação ativa de uma gama de conteúdos socioculturais elaborados pela Humanidade, especialmente daqueles denominados críticos (filosóficos, científicos). Por isso, carecemos de uma aprendizagem intencional. Na aprendizagem espontânea não há necessariamente um ensino; pode até ser que alguém ensine outro na convivência, porém, será um ensino ocasional, sem que seja constitutivamente necessário. (LUCKESI, 1991, p.93)

A aprendizagem ocorre na vida cotidiana, em quaisquer contextos e processos interativos, no entanto a ação complementar da educação infantil e sua intencionalidade educativa demanda que a aprendizagem ocorra num ambiente organizado e planejado. A vida cotidiana é entendida aqui como um acontecimento em sua totalidade de possibilidades. Considerando que a aprendizagem se dá nesse acontecimento entende-se a vida cotidiana como uma experiência que no caso específico dos bebês ocorre enfaticamente com o corpo em movimento. Os saberes, experiências e histórias de vida dos bebês se constituem como elementos significativos no desenvolvimento integral dos mesmos.

O processo de aprendizagem é individual porque ocorre em cada corpo, em cada pessoa de maneira distinta, mas também pressupõe coletividade porque acontece em relação com as experiências de vida de outras pessoas. A aprendizagem acontece no momento em que se experiencia o acontecimento, que se incorpora as informações e acontece nas relações estabelecidas com o outro, observando e escutando as informações, seus comportamentos, posturas e movimentos corporais.

A aprendizagem intencional e/ou organizada é a que tem por finalidade específica a aprendizagem de determinados conhecimentos, habilidades e conteúdos socioculturais. A aprendizagem intencional é quando o educando o assimila as informações através de múltiplas atividades de internalização de experiências vividas (LUCKESI, 1991). Os bebês aprendem independentemente do ensino, no entanto “é na escola que são organizadas as condições

específicas para a transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades. Esta organização intencional, planejada e sistemática das finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino” (LIBÂNEO, 1994, p.82).

Vale ressaltar que não tenho a intenção de desqualificar e desconsiderar as práticas educativas informais e espontâneas. Reconheço a contribuição das famílias na formação humana dos bebês, no entanto como professora advogo pelo cumprimento do direito social ao acesso e permanência dos bebês e crianças a uma educação infantil pública e de qualidade.

Considerando que a aprendizagem acontece no cotidiano através da observação, imitação e repetição de práticas culturais e artísticas e que as famílias de classes populares que tem seus filhos matriculados em instituições de ensino públicas, certamente, não têm acesso a determinados bens culturais, materiais e intelectuais, é possível afirmar que os bebês e crianças desses contextos têm um repertório muito restrito àquilo que experienciam, vivenciam, escutam e veem em seu cotidiano. A educação infantil tem o papel social, político e pedagógico em democratizar e ampliar os saberes e conhecimento desenvolvendo as múltiplas capacidades dos bebês e crianças. Nessa perspectiva multidimensional e social a aprendizagem é concebida como processos que “são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, todas as dimensões da vida – a emoção, a cognição, a corporeidade – estão em ação quando se aprende” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 26).

Na contemporaneidade o processo de ensino na educação infantil exige práticas que estejam em consonância com as concepções que entendem a educação como formação integral. Práticas diversificadas que abrangem e possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, relacionais, de inserção social e cognitivas. Estudos das neurociências tem revelado o quanto os bebês são inteligentes e o número de matrículas de bebês e crianças de até 3 anos tem aumentado significativamente nas creches e/ou centros municipais de educação, por isso as práticas educativas devem conduzir as aprendizagens com intencionalidade educativa, potencializando o desenvolvimento de todas as capacidades e ampliando os repertórios experienciais dos bebês e crianças. Conforme Zabala (1998) tudo que faço na sala referência ou em outros espaços do CMEI, a maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que deposito, os materiais que utilizo, por menor que seja, influenciam o desenvolvimento dos bebês. Nesse sentido, apresento no decorrer do texto como se deu a organização da prática educativa com bebês em Educação Física com ênfase na metodologia,

no como ensinar e organizar a aprendizagem intencional das experiências de movimento corporal.

### **3.1 As práticas educativas com bebês**

Com o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica e da educação física como componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) o número de profissionais aumentou expressivamente nos centros de educação infantil. Os estudos sobre a Educação Física na educação têm privilegiado as crianças maiores nas experiências cotidianas invisibilizando os bebês nessa discussão. Parece-me que a insuficiência de estudos sobre e com os bebês na EF se deve à ausência desses profissionais nas instituições em função das brechas da legislação brasileira.

Ao tornar obrigatória a educação básica para as crianças a partir dos 4 anos a lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) também torna facultativa aos municípios brasileiros a oferta de educação infantil em creche para os bebês e crianças bem pequenas. Se por um lado a legislação não obriga a matrícula em creches por outro o Plano Nacional de Educação (PNE), na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), prevê o atendimento de no mínimo 50% das crianças de até 3 anos em creche até o final de sua vigência em 2024. Mesmo sendo facultativa alguns municípios têm se destacado no atendimento de bebês e crianças pequenas nos CMEIs, ampliando o campo profissional para as professoras e professores de Educação Física.

O número de matrículas de crianças de 0 a 3 anos e o atendimento de bebês em creches aumentou significativamente nos últimos anos na cidade de Vitória- ES alcançando uma cobertura de 80 % de crianças pequenas matriculadas nos CMEIs em decorrência do cumprimento do direito da criança pequena à educação e do compromisso do poder público no investimento na educação infantil.

A nova organização curricular da educação infantil numa perspectiva mais ampliada coloca às professoras e professores de educação física o desafio de efetivar a prática educativa das infâncias numa perspectiva contextual e complexa com foco na criança e em suas experiências cotidianas. É exigida das professoras a capacidade de compreensão do todo (complexidade) com ênfase nos saberes específicos de sua área de conhecimento de modo a

contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e novas possibilidades de aprendizagem. Isso significa que mesmo se legitimando e se reafirmando na educação infantil como componente curricular a prática educativa na educação física não deve acontecer de forma descontextualizada e fragmentada. A complexidade da educação infantil exige da educação física também o desafio de desenvolver um trabalho educativo com os bebês reconhecendo suas especificidades, uma vez que

[...] em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Afinal, até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores. Assim, ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária. (BARBOSA, 2010, p.1-2)

Nesse contexto tão dinâmico e desafiador a EF (com seus saberes específicos) deve dialogar com os saberes de outras áreas de conhecimento para realizar um trabalho significativo com foco no ponto de vista do próprio bebê. Embora a bibliografia educacional privilegie o cuidado educação das crianças maiores, estudiosos brasileiros têm dado visibilidade aos bebês reafirmando a sua competência e potencialidade (BARBOSA, 2010; COUTINHO,2010; FOCHI,2015; RAMOS, 2018; TRISTÃO, 2004; VARGAS, 2014, 2016). Em relação à bibliografia da EF pouquíssimos estudos visibilizam as especificidades e desenvolvimento de bebês em processos de ensino. Entretanto são estudos que apontam possibilidades do trabalho educativo com bebês nos momentos de Educação Física (VAROTO, 2015) e proposições metodológicas para a educação infantil em com a Sociologia da Infância (ANDRADE FILHO, 2011) e outros.

Ainda que a legislação assegure o direito do bebê à creche a sociedade de um modo geral não lhe atribui esse estatuto social ao considerá-lo como um “vir a ser” e incapaz de aprender em função de sua condição físico-fisiológica. Embora a educação infantil tenha avançado na revisão da concepção de criança e de infância e de seu papel na formação das crianças de até 5 anos muitos desafios estão colocados aos profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas, especialmente no que se refere à especificidade do trabalho educativo que lhe exige um olhar complexo e sensível para o bebê e suas ações. Além dos educadores da

instituição a sensibilização deve envolver a comunidade e as famílias. A educação infantil de um modo geral deve ter como foco o bebê e como opção pedagógica a oferta de uma experiência de infância potente, cujo foco de ação esteja direcionado aos bebês, aos profissionais e famílias, envolvendo todos em um contexto complexo que se configure como lugar de expectativas e acolhimento. (VARGAS, 2016)

A bibliografia sobre a prática educativa com bebês é consensual em relação a necessidade de a educação infantil reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz e competente que mesmo na dependência do adulto para satisfazer suas necessidades é capaz de agir sobre o meio e sobre suas próprias ações com autonomia. Outros aspectos fundamentais para a prática educativa são a observação atenta, o conhecimento da singularidade de cada bebê, o acolhimento e o diálogo com suas famílias, desenvolvimento da autonomia, a organização e planejamento dos espaços e materiais e a intencionalidade educativa.

Objetivando conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática educativa das professoras que atuam com bebês em espaços coletivos Tristão (2004) acompanhou o cotidiano de um berçário durante cinco meses utilizando a observação, os registros no caderno de campo e fotográficos para a coleta de dados. A autora pontua que a intervenção pedagógica com bebês deve considerar as diversidades e particularidades de cada um. E que as professoras devem se comprometer com a infância assumindo um olhar atento e apurado para as possibilidades e potencialidades da criança.

Em sua observação Tristão (2004) constatou que embora as professoras tenham uma percepção apurada em relação a particularidade de cada bebê, diversas ações realizadas por elas no cotidiano e na rotina da creche acabam por ser automatizadas. Diante disso Tristão afirma que a prática pedagógica com bebês é caracterizada pela sutileza presente nas ações cotidianas, aparentemente, pouco significativa, mas que acaba por revelar, determinar e caracterizar o trabalho docente numa perspectiva humanizada. Observou ainda que, embora as coisas aconteçam de forma simultânea no berçário, cada bebê age e reage no seu próprio tempo diferenciando-se do tempo da sociedade.

A observação atenta e o (re) conhecimento da singularidade de cada criança são elementos importantes para o planejamento das práticas cotidianas. O planejamento se estrutura a partir dos registros do que os bebês indicam e sinalizam perpassando pela organização dos tempos, espaços e relações. Em suas práticas cotidianas as professoras devem aprender a olhar

atentamente cada criança, escutar e sentir seus ritmos e cadências de modo a não reduzirem a rotina ao automatismo e às práticas homogeneizadoras (TRISTÃO, 2004).

Corroborando Tristão (2004) e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009a) Maria Carmem Barbosa (2010) afirma que as concepções de sociedade, de educação e de infância apresentadas pelas diretrizes devem estar presentes como fundamentação da organização do cotidiano da educação infantil, em seus planejamentos e propostas pedagógicas. Segundo Barbosa embora a oferta de vaga em creche tenha sido ampliada, não é possível afirmar que uma pedagogia da infância específica para bebês e crianças pequenas de até 3 anos tenha sido efetivada. Argumenta que até a atualidade a legislação, os documentos normativos, as propostas pedagógicas e os estudos ainda privilegiam a educação das crianças maiores e que as práticas educativas nas instituições de ensino, as singularidades dos bebês e crianças pequenas permanecem subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Ainda que os bebês estejam na educação infantil “as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária” (BARBOSA, 2010, p.2).

Barbosa (2010) sinaliza três aspectos das diretrizes curriculares imprescindíveis na constituição de proposta pedagógicas para o cuidado educação dos bebês em creches e/ou centros municipais de educação: 1) A compreensão dos bebês como sujeitos da história, de direitos, capazes, competentes e protagonistas do projeto educacional e do planejamento curricular; 2) a defesa de um projeto de sociedade mais justa e democrática fundada no princípio da igualdade de oportunidade, valorizando e respeitando as diversidades social e cultural e rompendo com quaisquer práticas discriminatórias, racistas e segregatórias e 3) a valorização das relações interpessoais, da convivência entre os bebês, crianças e destas com os adultos, oferecendo elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva e identitária individual e coletiva de cada sujeito.

Barbosa (2010) aponta a necessidade do comprometimento e a disponibilidade física e emocional da professora para com os bebês na realização de intervenções que considerem as suas necessidades, particularidades e potencialidades, na criação de situações que favoreçam suas interações em diferentes espaços e momentos cotidianos e na organização de jornada de trabalho e dos ambientes. A especificidade de uma pedagogia orientada para os bebês é a

centralidade das brincadeiras e das relações sociais. Uma pedagogia que possibilita os encontros e viabiliza os modos de relações estabelecidos entre as pessoas e que tem como tarefa articular o cuidado e a educação. Nessa pedagogia incluem as relações entre professoras e bebês, as relações entre os bebês e as relações com as famílias. A intervenção pedagógica com bebês realiza-se em dois tipos de ações: (a) a construção de um contexto; e (b) a organização de um percurso de vida. A construção do contexto se estrutura a partir das seguintes variáveis: organização do ambiente, usos do tempo, seleção e oferta de materiais, seleção e proposta de atividades e organização da jornada cotidiana. Após construção do contexto e das bases (variáveis) do trabalho pedagógico a professora dá início à organização de momentos e situações recorrentes no decorrer do ano como: o acolhimento dos bebês e suas famílias na creche e a realização dos percursos e das experiências vividas por meio de observação, planejamento, ações e experiências, acompanhamento e avaliação (BARBOSA, 2010).

A professora da educação infantil deve encaminhar o trabalho educativo a partir da observação crítica e registro de como os bebês se relacionam e se comunicam e do acolhimento da criança e de suas famílias, bem como, promover experiências e vivências com as diferentes linguagens e manifestações culturais como as canções, a música e instrumentos musicais, a dança, manipulação de massas, tintas, barro e gelo, brincadeiras com blocos, jogos de descoberta, construções, encaixes, faz de conta, brincadeiras com bolas, arcos, almofadas, linguagem de onomatopeias, panos e peças de madeira, a brincadeira do “Cesto dos Tesouros”, o uso de livros de imagens, poesias, histórias e outros.

Em seu estudo com bebês de até 2 anos em uma instituição de educação infantil de Porto Alegre Gardía Vargas (2014) buscou conhecer como os bebês elaboram significados em suas primeiras experiências na educação infantil, nas interações com outros bebês e adultos, bem como quais aspectos são necessários para uma educação que contemple os fazeres e especificidades dos bebês. Toma como referencial a noção de experiência elucidada por Merleau-Ponty (1964, 1999, 2006, 2009) que afirma existir uma íntima relação entre o corpo e experiência. Sendo o corpo uma experiência perceptiva pelo qual percebemos e sentimos o mundo. Uma experiência perceptiva que acaba por mover o nosso fazer, estando assim relacionada ao corpo em movimento. A experiência é imprevisível e imensurável e se dá na relação corpórea com o mundo, com o outro e com as coisas.

Vargas toma como referência os elementos fundamentais da abordagem de Emmi Pikler<sup>9</sup> (2010) apontando-os como aspectos definidores no cuidado e educação de bebês. Sendo eles: as interações, a construção da segurança afetiva e a liberdade de movimento dos bebês, que por sua vez permite o desenvolvimento de uma consciência e postura corporal autônoma.

Embora a criança tenha a capacidade de agir com iniciativas e espontaneidade, fazer escolhas e tomar decisões o desenvolvimento de sua autonomia deve ser assegurado pela mediação do adulto. Nesse sentido, para garantir a ação autônoma da criança a professora deve assumir um olhar sensível reconhecendo o bebê como um ser potente, competente e que aprende na relação e interação com o outro e com o mundo. Considerando que a experiência perceptiva se dá no corpo nos movendo para o fazer a prática educativa com os bebês deve oportunizar e organizar um ambiente seguro e desafiador que permita uma movimentação mais ampla e autônoma.

A partir da interpretação das narrativas (imagens) dos bebês Vargas (2014) percebeu que a ação autônoma deles emerge em pequenos gestos e movimentos. E que essas ações não são totalmente autônomas, aos poucos eles vão adquirindo autonomia para o movimento e ajustando suas posturas e posições corporais. Percebeu ainda, que das ações autônomas emergem momentos fugazes onde os bebês comunicam de forma sutil seus desejos, através de seus choros, olhares, balbucios, gestos e gritos agudos. E que a partir do que conseguem fazer e do que os movem os bebês agem adequadamente e aprendem de maneira independente.

Tristão (2004), Barbosa (2010) e Vargas (2014) se entrecruzam ao apontarem a observação atenta das professoras às singularidades de cada criança como determinante da prática educativa com bebês. O reconhecimento do bebê como ator ativo em sua singularidade implica no reconhecimento do seu estatuto social de sujeito de direitos à educação, à participação, à escuta e à liberdade de expressão e comunicação em suas diferentes linguagens.

Paulo Fochi (2015) endossa a discussão sobre a observação atenta das conquistas, interesses, atitudes, gestos, expressões, sonoridades e linguagem corporal dos bebês como elemento importante na prática educativa. Em sua pesquisa com nove bebês de 6 meses a 12

---

<sup>9</sup> Emmi Pikler foi uma pediatra húngara que se dedicou aos estudos sobre os cuidados e educação de bebês e crianças pequenas. Pikler liderou o instituto Lóczy por um longo tempo e dessa experiência formulou alguns princípios para o cuidado e educação de bebês como a necessidade de uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança, o brincar e o movimento livres e a valorização da atividade autônoma do bebê. Tais princípios são a grande contribuição para o campo da educação infantil ao apontar que a educação de bebês e crianças pequenas se baseia no cuidado, nas relações, interações e brincadeiras.

meses numa instituição do interior do Rio Grande do Sul (RGS) buscou identificar as ações dos bebês que emergem nos espaços vazios e nas experiências em contextos de vida coletiva. Entendendo espaços vazios como os momentos em que o adulto não está intervindo e estimulando diretamente as ações dos bebês.

Fochi apropria-se do conceito de experiência de Dewey (2002, 2007, 2010a, 2010b, 2011), que situa a interação como algo fundante da experiência e toma como referencial teórico o pedagogo Italiano Loriz Malaguzzi (1997, 1999a, 1999b, 2001), que por meio da documentação pedagógica, despertou nos professores da escola Reggio Emília e Modena o hábito do registro de suas práticas pedagógicas e consequentemente a ação reflexiva de todo o trabalho pedagógico. Sendo assim, centrou-se na abordagem da documentação pedagógica como metodologia de pesquisa, por identificar nessa a preocupação em tornar visível a imagem da criança e por trazer o professor dos bebês para o espaço- tempo reflexivo. Recorre a outros referenciais teóricos como Emmi Pikler (2010a, 2010b) e Jerome Bruner (1983, 1995, 1997). Apropria-se dos princípios elaborados por Pikler para o cuidado e educação de bebês como o brincar e o movimento livres, a valorização da atividade autônoma do bebê e a intervenção indireta do adulto nas interações e descobertas dos bebês e das contribuições teóricas de Bruner que se referem ao conceito de linguagem, à forma como as crianças se comunicam com o mundo e como constroem seus saberes.

Paulo Fochi (2015) considera o papel relevante do professor na escuta e na atividade autônoma dos bebês, na criação de um ambiente favorável e satisfatório para que percebam e tomem consciência de si e do outro. O professor deve ter o entendimento de que quando se trata de bebês tudo é imprevisível, inesperado e possível. Ainda, propõe que o professor, em vez de planejar a aplicação de atividades, planeje outros elementos como o tempo, os espaços, os materiais, a organização do grupo e o tipo de intervenção. Sobre o tempo o professor deve respeitar o tempo de cada criança dando-lhe a oportunidade de atuar sobre o que quer fazer, isto é, permitir que viva o tempo suficiente de ser bebê. A organização do espaço deve dar segurança aos bebês e proporcionar interações, acontecimentos e possibilidades. Os materiais devem ser diversificados, com variedade de texturas, formas, cores, sons, cheiros e tamanhos.

Sobre a prática educativa com bebês centrada na docência em Educação Física Varoto (2015) em sua investigação realizada nas creches públicas de Florianópolis- SC buscou evidenciar e analisar as práticas pedagógicas das professoras que trabalham com bebês entre 4

e 18 meses no Grupo 1 e a forma como esses bebês se comunicam, se expressam e interagem nessas práticas. Para a coleta de dados utilizou um questionário com perguntas fechadas e abertas buscando captar e identificar as professoras e os elementos que constituem suas práticas e da técnica do grupo focal, da filmagem e gravação de áudio na captação de imagens e falas.

Ao buscar a compreensão das práticas pedagógicas das professoras de EF a autora considera a formação inicial e continuada aspectos contributivos para a atuação pedagógica com os bebês. A formação continuada específica para professoras da área tem viabilizado a troca de experiências, a reflexão e compreensão da própria prática e a aproximação da EF da educação infantil, porém não tem se aproximado de forma mais efetiva das especificidades dos bebês. Em relação à formação inicial observou que a formação inicial das professoras pesquisadas contribuiu, em parte, com subsídios teóricos metodológicos para a atuação na educação infantil e não contribuiu em relação aos subsídios teóricos metodológicos para a atuação com bebês. Muitas professoras aprendem e mobilizam saberes a partir de suas experiências buscando alternativas para além desses processos oficiais de formação. Diante disso aponta a necessidade de reflexão sobre a invisibilidade da educação infantil, da primeira infância e das especificidades dos bebês no currículo da formação inicial em EF, bem como, a aproximação dos conhecimentos oriundos das relações cotidianas das instituições de educação infantil dos contextos formativos.

A partir de leitura atenta e cuidadosa da análise das narrativas traduzidas pelo que as professoras compreendem sobre suas práticas a autora elencou as seguintes categorias de análises: dimensões da ação pedagógica, docência compartilhada e especificidade da educação física. Sobre a docência compartilhada considera a importância de as professoras de EF estabelecerem comunicação direta com as demais professoras e auxiliares dos bebês de modo a planejarem suas ações a partir do que os bebês indicam naquele momento e dia atentando-se de forma diferenciada para aqueles que requerem maiores cuidados.

Para Varoto (2015) a relação de compartilhamento e comunicação entre os professoras e auxiliares e o conhecimento de como os bebês se encontram naquela situação pressupõe ações de cuidado, de atenção e sensibilidade às necessidades dos bebês. São aspectos fundamentais para a professora de EF na condução de estratégias e ações pedagógicas. Em relação à especificidade da EF na atuação das professoras da área identificou que o trabalho pedagógico com bebês é orientado por conhecimentos relacionados sobre o corpo que possibilitam

experiências corporais e de movimento desafiadoras e por conhecimentos relacionados a expressividade do movimento possibilitando experiências corporais manifestadas, principalmente, através das linguagens musical, sonora, teatral, da dança e das brincadeiras. Considera a dança, a música, a dramatização e os elementos da cultura como possibilidades da Educação Física nos grupos de bebês por permitirem a criação, a brincadeira e a improvisação.

Em sua tese de doutorado Silva (2017) buscou apontar a correspondência entre os movimentos externalizados e a situação social de desenvolvimento dos bebês no primeiro ano de vida. Toma como referência os pressupostos do materialismo histórico dialético como método de pesquisa e o movimento dos bebês como um elemento de análise do processo de desenvolvimento da creche. Parte do estudo do movimento do bebê para além do seu caráter biológico e mecânico, percebendo-o em sua complexidade, como uma experiência de vida do bebê.

Vigotski (2000 apud SILVA, 2017) afirma que sob influências do meio social e cultural e do sujeito mais experiente o bebê organiza seus movimentos significando-os socialmente. Por esta razão Silva (2017) considera os movimentos como indícios do nível psíquico do bebê, podendo ser utilizados como informações para o planejamento e organização das práticas educativas. O autor defende a tese de que os movimentos realizados pelos bebês são indícios de sua situação social de desenvolvimento, podendo orientar a prática docente. Sugere que a (o) professora (or) observe atentamente e acompanhe permanentemente os movimentos que os bebês manifestam para em seguida conduzir o trabalho educativo com os mesmos. Silva aproxima-se dos pressupostos teóricos da psicologia vigotskiana, preceitos da neuropsicologia e da anatomia, entendendo o desenvolvimento do bebê como processo complexo, marcado por periodicidade e etc. Com o intuito de captar os movimentos dos bebês utilizou a observação, os registros fotográfico e de filmagem como instrumentos de coleta de dados e a análise microgenética para a captação dos gestos e olhares dos bebês, destacando a sequência com que tais movimentos e gestos ocorreram, as diferentes manifestações nas diversas direções, alvos e intensidades. Entrevistou a gestão escolar e as professoras da sala por entender que os movimentos dos bebês acontecem e se dão sob a influência do tempo, espaço e objetos organizados intencionalmente ou não pelas professoras.

Guimarães e Cony (2018) em sua pesquisa intitulada “Os bebês e a dança na educação infantil: entre convites sensíveis e contágios corporais- afetivos” buscaram relatar e analisar as

experiências dos bebês de 4 meses a 18 meses nas propostas de dança numa perspectiva artística em uma instituição de educação infantil universitária. Partindo das DCNEIs as autoras justificam o trabalho da dança com os bebês, considerando a dança como uma linguagem expressiva que vai possibilitar as interações e brincadeiras entre os sujeitos e mobilizar experiências relacionais e estéticas.

As autoras perceberam nessa experiência que existe uma atenção partilhada entre bebês e adultos, o encontro, a comunicação expressiva e a mudança, uma vez que diante do gesto do adulto o bebê busca o movimento, o deslocamento, o contato e as possibilidades de ampliação do corpo. A imitação dos gestos e movimentos revelam esse encontro e diálogo entre os corpos, onde os gestos e movimentos corporais do adulto vão reverberar no corpo do bebê. Para as autoras a proposição em dança com bebês requer da professora atenção e sensibilidade para além das atividades. Uma ação centrada e atenta às especificidades de cada bebê e nas relações que estabelecem e criam.

Sob o viés da arte Guimarães e Cony (2018) dão pistas de como a professora comprometida com o trabalho em dança com bebês deve proceder em suas práticas: planejamento de espaços cênicos que instiguem os bebês à descoberta, a investigação e criação, o olhar atento do adultos em relação ao seu próprio movimento já que suas sugestões corporais serão imitadas pelos bebês e as possibilidades de estabelecer experiências sensoriais e sensíveis para os bebês de modo a elaborarem percepções, sensações e sentidos acerca da dança.

A pesquisa de Ramos (2018) realizada em dois centros municipais de educação infantil da cidade do Recife- PE, que teve como participantes duas professoras, seis auxiliares e 31 bebês de ambos os sexos, com idades entre 08 e 16 meses, buscou captar o ponto de vista dos bebês sobre a organização das práticas pedagógicas e educativas nas diferentes situações cotidianas das instituições. Para a coleta de dados foi utilizada a filmagem durante três meses, culminado na produção de 38 sessões de filmes que foram analisados por meio da microgenética que possibilitou a observação atenta de cada sessão e o recorte e a descrição das situações interacionais.

A pesquisa se assenta no reconhecimento da criança como protagonista de suas próprias ações, competente, dotada de intenções, interesses e necessidades, ao captar os pontos de vista dos bebês na organização das práticas educativas pelas professoras. Ramos (2018) ao dialogar com as contribuições da Psicologia no que diz respeito ao reconhecimento das competências

sociocomunicativas e aos processos não verbais da criança e com as ideias da Sociologia da Infância no reconhecimento da infância como construção social e da criança como ator social e com direito à participação, aponta a necessidade de um olhar atento, curioso e sensível por parte da professora em relação à criança.

Diante do reconhecimento das potencialidades e capacidades da criança e do objetivo de pensar sua participação na organização das práticas Ramos recorreu ao procedimento metodológico da observação por meio de videogravação que permitiu capturar as sutilezas das ações dos bebês nos momentos de jornada diária i) de ações dirigidas pelo professor; ii) de atividades livres escolhidas pela criança; iii) no momento de alimentação vi) e de repouso.

Ao analisar as videogravações a autora constatou que desde muito cedo os bebês são atentos às ações e reações do outro, participam dos diálogos não verbais com seus pares, apreendem informações e elaboram respostas às manifestações do outro, reafirmando a prerrogativa de criança como sujeito ativo nas interações e relações sociais. Ramos (2018) constatou ainda, que os diálogos não verbais eram sustentados por recursos corporais, onde os sinais comunicativos dos bebês emergiam de seus gestos, posturas e expressões corporais. E que os bebês construíam suas relações interativas através de seus corpos e que o diálogo não verbal se efetivava por via da linguagem corporal à medida que os gestos dos bebês ganhavam significações. Sinalizou ainda a necessidade de o professor atentar-se para o tempo da criança aprendendo seus ritmos biológicos e suas cadências rítmicas e afetivas sem cair na automatização das ações diárias e na homogeneização das crianças que são levadas a seguirem os mesmos tempos num modelo tradicional de educação.

A partir das observações e análises Ramos (2018) aponta que as práticas educativas com bebês devem estar centradas no seu protagonismo social, nas suas potencialidades, no conhecimento de seus gestos e suas formas de comunicar-se, agir e significar.

Todas as produções que pesquisam bebês evidenciam a necessidade do professor antes de qualquer planejamento e organização assumir uma concepção de criança, enquanto sujeito de direito e ator social, capaz e competente. O que implica perceber o cotidiano do ponto de vista dos bebês, como se manifestam e se comunicam com o mundo e como constroem e produzem conhecimento e cultura em espaços interativos de educação formal.

## 4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da promulgação da LDB a Educação Física foi considerada oficialmente componente curricular obrigatório. Ao integrar a EF à proposta pedagógica da escola a legislação reafirma e reconhece o seu papel formativo no desenvolvimento integral do educando. Partindo dessa premissa compreende-se que toda criança tem direito ao ensino de qualidade independente de sua situação familiar, idade, sexo, raça e outros.

O encontro com a educação infantil exigiu da EF a aproximação e o diálogo com áreas de conhecimento que estudam as especificidades da primeira infância, (re) organização da estrutura curricular de seus cursos de graduação, elaboração de novos campos conceituais que atendam as especificidades desta etapa educativa e a conquista e ampliação de um território profissional. Exigiu dos municípios a reestruturação e construção de novas instalações em consonância com as novas concepções e com a presença da EF e Arte na educação infantil.

Na educação infantil a inserção da EF gerou argumentos tanto a favor quanto contra a presença desses profissionais. Uma corrente de estudiosos fundamentada na constatação da precariedade na formação profissional das professoras, defende que a presença de profissionais com formação específica em educação física e artes contribui para um currículo diversificado, ampliando a construção do conhecimento em múltiplas linguagens. A corrente contrária à presença da EF aponta a preocupação da organização curricular da educação infantil assumir um modelo “escolarizante” e reducionista (AYOUB, 2005). A argumentação contrária à presença de professoras com formação específica especula a possibilidade de trabalho pedagógico com o movimento corporal da criança ser organizado e planejado por todas as professoras, inclusive a da sala referência. Sobre essa reivindicação genérica das professoras regentes (generalistas) em atuar com o objeto de estudo e ensino da EF Andrade Filho revela uma preocupação uma vez que

esse tipo de reivindicação genérica é muito ruim para o projeto político pedagógico da escola, porém, mais que isso, é muito ruim para as crianças. Parece inerente à perspectiva de cultura escolar instituída pasteurizar todo e qualquer debate que pretenda estabelecer objetos claros, diferenças epistemológicas, exigências teórico-metodológicas, responsabilidades e desafios com/contra as lógicas de ação tradicionalmente inscritas nas práticas educativas determinadas, quase sempre oficialmente, dos adultos e desses para as crianças (ANDRADE FILHO, 2008, p. 177).

Ao mesmo tempo que se reivindica o trabalho com o movimento corporal as professoras revelam uma fragilidade teórico- metodológica identificadas na tensão entre o que prevê a legislação de reconhecimento da criança como sujeito de direitos e a formação pedagógica inicial na qual são orientadas a ensinar os saberes prescritos principalmente à alfabetização.

A problemática da educação infantil diz mais respeito às fragilidades e dificuldades de as professoras (pedagogas, EF e Arte) construírem uma abordagem pedagógica consonante com a concepção de criança como sujeito aprendente que a presença de uma área de conhecimento específica. É preciso o reconhecimento e a ação concreta de que a aprendizagem acontece para além do cognitivo (intelectual) e da alfabetização.

Trabalhar por uma abordagem nessa perspectiva é um projeto possível, lógico e complexo. Exige que os diferentes objetos de conhecimentos dos diferentes campos de saber estejam visíveis para serem interrogados de forma dinâmica, em acordo com as necessidades e interesses das crianças, considerando o seu ponto de vista. Essa perspectiva não é fácil de ser aceita e compreendida. (ANDRADE FILHO, 2011, p.17)

Isso mostra que o problema não é a presença da EF, mas a recepção e apropriação de abordagens teórico-metodológicas fundadas em perspectivas dicotômicas que dividem o corpo da mente e desprestigiam e negam o movimento corporal como uma possibilidade de construção de conhecimento e as ações de cuidado em detrimento das ações de ensino. Nesse contexto, é importante que as experiências de movimento corporal não sejam concebidas como instrumentos, meio ou fim para alcançar objetivos simbólicos, mas como princípio de conhecimento e chave de socialização pela ação e iniciativa própria da criança. (ANDRADE FILHO, 2011)

Contribuindo com a reflexão sobre a organização curricular na EI Barbosa e Richter (2018) apontam como a visão dicotômica produz práticas antagônicas que reduzem as experiências e a construção de conhecimento. De acordo com as autoras as crianças ocidentais e urbanas contemporâneas encontram seus direitos à educação e às infâncias dentro da educação infantil. No entanto a visão dicotômica desses direitos (educação e infância) os coloca em tensões e posições antagônicas e excludentes, desqualificando e simplificando as possibilidades de interação e aprendizagem da criança. Quando a educação é reduzida à transmissão e ao direito de “receber o ensino” a organização do currículo se centra em conteúdos disciplinares sem estabelecer nenhuma relação com a vida das crianças e dos adultos. Por outro lado, quando

a organização curricular enfatiza o direito de viver a infância tende a desconsiderar a organização intencional de ambientes desafiadores e problematizadores, reduzindo a função da educação formal quanto a partilha e articulação dos saberes e conhecimentos sociais, culturais e científicos.

A tensão gerada pelo ingresso da EF na educação infantil está relacionada também com a reflexão sobre a nomenclatura “Ensino” e “Educação” infantil. Alguns estudiosos defendem a ideia de tratar-se de educação infantil, pois o termo ensino traz um caráter escolarizante, disciplinador e conteudista, bem como a ideia de que esta etapa educativa prepara para o ensino fundamental. No entanto, ao estabelecer a creche como instituição educativa a legislação coloca ao professor o desafio e a complexidade de atuar em uma unidade escolar ao mesmo tempo não escolar.

Uma instituição que normativamente deve zelar pelo processo formal/estruturado/ordenado de escolarização, mas que pedagogicamente pode e deve valorizar a ação e a socialização dos sujeitos crianças, apesar dos constrangimentos a eles normalmente impostos pela cultura escolar. Pessoas que, verbalizando ou não, são sujeitos históricos, de direitos, de experiências, de conhecimentos, de culturas. Cuidar e educar crianças na escola infantil agora já não é mais ação pedagógica simples. (ANDRADE FILHO, 2011, p.5)

A LDB (BRASIL, 1996) prescreve ao longo do artigo 26, que a organização curricular dos sistemas de ensino da educação básica deve ter base nacional comum e parte diversificada; abranger obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, o ensino da arte (componente curricular obrigatório), especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica e o ensino da EF (componente curricular obrigatório).

Os documentos que apresentam orientações curriculares para a educação infantil não mencionam a expressão “Educação Física” porque esta não se apresenta como disciplina, mas como um componente curricular que tem como conhecimento específico de ensino e pesquisa o movimento corporal e/ou o corpo em movimento. Os documentos orientadores mais atuais como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017) organizam o currículo da educação infantil nos seguintes Campos de Experiências: i) O Eu, o Outro e o Nós; ii) Corpo, Gestos e Movimentos; iii) Traços, Sons, Cores e Formas; iv) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; vi) Espaços, Tempos, Quantidade, Relações e Transformações.

Com o estabelecimento da EF como componente curricular obrigatório as profissionais da área de conhecimento passam assumir as mesmas atribuições docentes dos profissionais do ensino fundamental como: a participação na elaboração da proposta pedagógica da instituição; a elaboração e cumprimento do plano de trabalho conforme o que prevê a proposta pedagógica; o zelo pela aprendizagem das crianças, o estabelecimento de estratégias de recuperação para os educandos de menor rendimento; o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos em lei e a participação integral dos tempos e espaços dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e a colaboração de atividades de articulação e parceria da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, art. 13).

A EF na organização curricular da educação infantil não significa uma visão reducionista e tampouco escolarizante, pelo contrário significa o reconhecimento da especificidade de um componente curricular que requer conhecimentos, saberes e competências específicas sobre seu objeto de estudo. O fato de a educação infantil fazer parte da educação básica e ter a presença de profissionais com formação específica na sua organização curricular não significa que deva conceber e reproduzir o currículo da cultura escolar. A ruptura desse modelo escolar de currículo e das ações dicotômicas requer primeiro a mudança de atitude e de pensamento de todas as professoras. A questão da organização curricular com a presença de várias áreas de conhecimento requer que seus professores “[...] assumam que não foram formados, nem na universidade, nem fora dela, para tratar todo e qualquer conhecimento curricular e respondam qual a contribuição específica que têm a oferecer no processo educativo regular” (ANDRADE FILHO, 2008, p. 178).

Na educação infantil os desafios colocados às professoras dizem respeito ao entendimento da especificidade desta etapa em relação à faixa etária (0 a 5 anos), às relações estabelecidas com outras áreas de conhecimento, às concepções de criança em suas singularidades e infâncias, aos modos como essas crianças aprendem, aos seus tempos e ritmos, aos saberes e conhecimentos imprescindíveis à organização do ensino, às temáticas e abordagens relativas a cada faixa etária, aos tipos de intervenções e por fim, à capacidade de articulação destes elementos para a organização, planejamento e exequibilidade da prática educativa.

#### 4.1 A inserção da Educação Física na educação infantil de Vitória

A inserção da Educação Física nos CMEIs de Vitória ocorreu em 1991 em forma de disciplina curricular onde os professores atendiam a instituição no mesmo formato do ensino fundamental e participavam da elaboração de propostas curriculares com uma perspectiva psicomotora. Em decorrência do edital de remoção para professores de ensino, em 1996, parte dos professores da educação infantil foi remanejada para o ensino fundamental, permanecendo a outra parte nos CMEIs numa nova organização curricular que previa intervenções com as crianças (música, jogo, dança, teatro, literatura esporte) no Programa de Educação Multicultural de Vitória (PROEMV). Ao longo do tempo essa proposta de trabalho se modificou passando por um momento de interlocução com as professoras da sala referência levando a revitalização dos espaços físicos da instituição de modo a potencializar o movimento e a ludicidade (RODRIGUES NUNES; FERREIRA NETO, 2012)

Desde a promulgação da LDB de 1996 o município de Vitória buscou se adequar as suas exigências e demandas principalmente no que diz respeito à educação infantil e à Educação Física. Entre agosto e dezembro de 2004 a Secretaria Municipal de Educação (SEME) em parceria com dois professores consultores<sup>10</sup>, um do CEFD e outro do Centro de Educação (CE) da UFES iniciou uma política de formação inicial para a educação infantil da cidade, implementando um Projeto Piloto, denominado de “Projeto de Implantação das Disciplinas Educação Física e Artes Visuais na Proposta de Educação Infantil do Sistema de Educação Básica de Vitória”. (ANDRADE FILHO, 2008)

Esse projeto se desenvolveu em quatro unidades educativas e como recebeu uma avaliação positiva a própria SEME autorizou, por meio de edital de Processo Seletivo Simplificado, edital nº 64, de 3 de setembro de 2004, a contratação temporária de professores de Educação Física e Artes Visuais para atuar, no ano seguinte, em 10 unidades do sistema.

Em janeiro de 2005 iniciou uma nova gestão política municipal, do então prefeito Sr. João Carlos Coser, do Partido dos Trabalhadores (PT) e os professores que estavam apreensivos com o encaminhamento de suas recontrações, em razão da descontinuidade política das gestões anteriores, não só foram contratados como também tiveram perspectiva de realização

---

<sup>10</sup> O Professor Doutor Nelson Andrade Filho do CEFD/UFES foi o consultor responsável no campo da Educação Física e o Professor César Pereira Cola o responsável no campo das Artes Visuais.

de contratação efetiva por meio de concurso público, em 2005, para atuação docente em 2006. (ANDRADE FILHO, 2008)

A consultoria da universidade no projeto de inclusão da EF e das Artes Visuais nos CMEIs não significou somente a proximidade entre academia e escola, mas também a ampliação de um novo território profissional para os egressos dos cursos de licenciatura, haja visto que as questões, debates, discussões e argumentação teórico-metodológica para justificar a contribuição específica da EF e das Artes Visuais culminaram em políticas públicas de recursos humanos e na criação de cargos específicos para os CMEIs. No edital lançado em outubro de 2005, os professores que outrora eram chamados de “especialistas” passaram a ser denominados de “dinamizadores”<sup>11</sup>. Além disso o edital previu naquela ocasião uma carga horária de 40 horas semanais o que gerou certo desconforto e polêmica. Nesse contexto, a Lei Orgânica do Município de Vitória n. ° 6443, de 21 institui o Cargo de Professor “B” Dinamizador de Educação Física e de Artes para atuação exclusiva no âmbito do Centro Municipal de Educação Infantil e em todos os grupos etários (I, II, III, IV, V, VI).

Para provimento do cargo é exigida habilitação de grau superior em curso de licenciatura plena de Educação Física ou de Licenciatura Plena de Educação Artística para as seguintes atribuições: Organizar os processos de aprendizagem, por meio da arte e do movimento, com vistas à apropriação do conhecimento científico pela criança; Participar do projeto político pedagógico dos CMEI; Executar e avaliar atividades que visem estimular o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, psicológico, afetivo, motor, cognitivo e social; Trabalhar, junto com o pedagogo, numa perspectiva coletiva e integrada do desenvolvimento do processo educativo; Realizar diferentes situações de aprendizagem junto às crianças durante o período de planejamento e momentos de formação do professor; Participar de reuniões e outros eventos promovidos pela Unidade de Ensino; Propor e realizar projetos específicos na sua ação pedagógica; executar outras atividades afins.

---

<sup>11</sup> A nomenclatura “dinamizador” foi criada com o intuito de diferenciar as professoras de áreas específicas (EF e Artes) outrora chamados de “especialistas” das professoras com formação em Pedagogia chamadas de “generalistas” ou “regentes”. O termo dinamizador vem reforçar as especificidades dos campos de conhecimento e seu papel em tornar o contexto dos CMEIs mais dinâmicos, ativos e vivos. Nesse sentido, daqui em diante usarei o termo dinamizadora para me referir à professora de Educação Física e professora para me referir as profissionais com formação em Pedagogia. No entanto, é importante a compreensão que embora recebam essa nomenclatura as dinamizadoras são também professoras e regentes das salas referências. São professoras que participam ativamente dos processos de tomadas de decisão do CMEI AFL.

Além da questão da carga horária de trabalho as atribuições prescritas no edital também geraram desconfortos e tensões dentro dos CMEIs. Nota-se nos objetivos uma concepção defasada e fragmentada de corpo, a subordinação dos dinamizadores aos interesses de profissionais com mesma função, uma concepção que reduz os dinamizadores ao papel de “cobrir” planejamento e de “quebra galho”. Em função desses objetivos os dinamizadores encontraram no interior dos CMEIs situações difíceis referentes à indefinição clara de suas atribuições, à tentativa de lhes atribuir a função que outrora era exercida pela “professora de projetos”<sup>12</sup> e ao não estabelecimento qualitativo de um tempo de planejamento. Nesse ambiente de tensão e conflitos os dinamizadores passaram a reivindicar da SEME a criação de comissões para a elaboração de um documento norteador do trabalho pedagógico dos professores “dinamizadores” e para a definição de questões trabalhistas como a redução da carga horária para 25 horas. Dessas reivindicações emergiu o Movimento dos Professores de Educação Física e Artes Visuais em Defesa da Qualidade na Educação Infantil de Vitória, o “Seminário: de Educação Física e Artes Visuais nos CMEIs da SEME/PMV” a possibilidade de redução de carga horária dos professores efetivos, bem como a abertura de edital de concurso público com vagas para 25 horas e também em escala menor para 40 horas.

O processo de integração da EF na educação infantil e as relações funcionais dos professores “dinamizadores” com os outros profissionais foram efetivamente conflituosas. O que é novo sempre causa estranhamento e quase sempre é rejeitado, mas por outro lado, o que é novo aponta outros caminhos e possibilidades de ruptura com o que é tradicional. Os vários problemas gerados pela presença dos “dinamizadores” e pela falta de compreensão e definição do verdadeiro papel do componente curricular desencadearam um movimento político, pedagógico e de legitimação da EF na educação infantil e de transformação de uma cultura escolar instituída.

---

<sup>12</sup> Essa função pedagógica, criada pela SEME, era exercida por uma professora regente ou pedagoga do CMEI que atuava na rotina como interlocutora das colegas, ou seja, como mediadoras e articuladora do projeto institucional com o projeto desenvolvido na sala referência pelas outras professoras. Com extinção da “professora de projetos” e com a inserção das professoras de EF e Artes a SEME as encarregou de desempenhar essa função, no entanto essas professoras não se propuseram a fazer por acreditar em que essa função hierarquizava a atuação das docentes que tinham as mesmas funções e atribuições

## 4.2 A Educação Física na organização curricular da educação infantil

O número crescente de bebês e crianças pequenas em creches e ou centros municipais de educação tem exigido das profissionais uma prática educativa intencional sustentada nas relações, afetividade e no ponto de vista dos mesmos, em suas experiências e produções infantis. Isso implica pensar o currículo não de forma fragmentada em áreas de conhecimento, mas como projeto pedagógico no qual as possibilidades e experiências sejam construídas e organizadas de forma integrada. De acordo com Barbosa e Richter (2015) pensar um currículo para bebês e crianças pequenas

[...] exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.(BARBOSA; RICHTER, 2015, p.196)

O documento curricular municipal de Vitória mais recente organiza o currículo da educação infantil por Temas Infantis sendo um desses a Linguagem Corporal que corresponde ao eixo “Expressão, Corpo, Movimento e Cultura”. A proposta curricular da educação infantil de Vitória entende os temas como diferentes áreas de conhecimentos que integrados compõem o coletivo nos CMEIs contribuindo com diferentes perspectivas para a formação integral.

Os documentos curriculares do município de Vitória tomam como referência as DCNEIs (BRASIL, 2009a) concebendo a criança como centro do planejamento curricular e sujeito histórico e de direitos. De um modo geral o currículo é definido como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico produzidos pela humanidade, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2009a). Ao empregar a terminologia “proposta pedagógica” para se referir à organização curricular na educação infantil as diretrizes superam a visão restrita de currículo associada à lógica escolar e limitada aos “conteúdos” pré-selecionados. As propostas pedagógicas dos CMEIs devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos expressos nas DCNEIs tomando como referência as diretrizes do município.

São duas as diretrizes curriculares do município. As primeiras intituladas de *Educação Infantil do Município de Vitória: um outro olhar* resultado de um processo de participação democrática que envolveu todos os sujeitos da educação infantil na sua construção teórica, em 2006, e as mais recentes intituladas de *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil: Temas Infantis de Vitória* popularmente conhecida como TIVs em processo de construção desde 2017. Ambos documentos se complementam, haja vista que o primeiro apresenta uma discussão mais consistente e conceitual sobre a educação infantil e o segundo proposições pedagógicas que partem de experiências pedagógicas e curriculares construídas por professoras e professores no chão dos CMEIs.

As diretrizes de 2006 popularmente conhecida como “Um Outro Olhar” tratam-se de um documento “[...] abrangente e sintético, profundo e instigador, não concluído, mas aberto, não finalizado, mas com consistência e clareza de concepção e princípios orientadores” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006, p.7). O documento traz com muita consistência a concepção de criança como sujeito de direito rompendo com a imagem homogênea e universal de criança construída no decorrer da história. Entende que o reconhecimento da criança como sujeito de direito requer políticas públicas que garantam o direito ao desenvolvimento pleno, a uma educação infantil de qualidade, a viver sua infância com dignidade em todos espaços e tempos e a ter acesso aos conhecimentos e as práticas culturais. Reconhece que não há uma única infância e um único tipo de criança, mas diferentes experiências da infância, uma vez que cada criança carrega uma história tangenciada pela classe social, pela etnia, pela raça, pela idade, pelo gênero, pela religiosidade etc. Nesse sentido, as concepções de criança e infância adotadas devem estar articuladas ao modo como o adulto age e interage com as crianças na educação infantil, o que implica pensar em metodologias, projetos e o próprio currículo em ação a partir e com a criança.

As diretrizes compreendem princípios pedagógicos como a referência necessária à construção orgânica do projeto político pedagógico cujo elementos teóricos, filosóficos e culturais devem orientar todo o trabalho pedagógico articulando coerentemente os saberes e fazeres em cada CMEI. Assim os princípios pedagógicos apresentados e que devem orientar as diferentes experiências na Educação Infantil de Vitória são: Trabalho Coletivo, Formação Continuada, (Re) significando o tempo e o espaço, Educação Infantil Inclusiva, Cuidar/Educar e Articulação CMEI/Comunidade.

O documento “Um outro Olhar” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006) reconhece o papel da educação infantil na socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e na formação de sujeitos críticos, ativos e criativos revelando assim uma perspectiva pedagógica histórico-cultural. Discute os seguintes núcleos conceituais: alfabetização, violência, Artes e Educação Física, sexualidade, religião, projeto político-pedagógico, brincar e avaliação. Embora não mencione autores da sociologia da infância adota postulados do campo sociológico, a criança como sujeito de direitos e ator social. Não faz uma reflexão sobre as especificidades das crianças pequenas (0 a 3) e das crianças (4 a 5) mencionando assim a criança no seu sentido mais amplo.

A presença da Educação Física na educação infantil não deve ser compreendida como uma prática educativa estranha as outras práticas, mas como uma prática cultural com conhecimento específico que ganha sentido articulada com outros saberes e fazeres da instituição. Nos CMEIs a prática educativa da EF deve partir de uma perspectiva inclusiva considerando todas as experiências que os bebês trazem de seus contextos familiares e comunitários reconhecendo o corpo em movimento como indispensável ao trabalho com eles.

A atuação das (os) dinamizadoras (es) deve: i) garantir o reconhecimento da linguagem corporal e ampliar as possibilidades expressivas do corpo em todos tempos e espaços dos CMEIs; (ii) favorecer vivências que possibilitem todas as crianças, independentes de suas condições físicas e cognitivas, manifestarem-se corporalmente em situações de jogos, brincadeiras, dramatizações, enfim, a partir de diferentes formas de representação do mundo e (iii) valorizar a identidade da Educação Física no contexto do CMEI, tendo em vista a sua contribuição no processo de construção de uma educação infantil democrática e cidadã (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006).

As diretrizes municipal de 2017 abordam as Linguagens; Processos Investigativos; Diversidades e Diferenças; Alimentação e Saúde; Família como temas infantis a serem trabalhados nas instituições. Tema é uma formulação conceitual e que de acordo com Corazza (2014 apud PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2017) envolve forma e conteúdo, metodologias e práticas docentes singulares, traçadas nos encontros educativos que orientam a produção dos currículos locais e se desdobram em outras temáticas a serem estudadas com as crianças.

Entendendo que a aprendizagem ocorre no acontecimento da vida cotidiana dentro do CMEI a Linguagem como Tema Infantil e elemento expressivo do ser humano é compreendida como a potência desse acontecimento, como uma potência inventiva pela qual o bebê vai se constituindo como ser social. Na educação infantil viver o currículo implica perceber o mundo experimentando a linguagem na sua forma rizomática compreendendo que linguagens se derivam e originam de outras linguagens sucessivamente e simultaneamente. Significa vivenciar as formas de expressão em si mesmas ao mesmo tempo que disparam outras formas de expressão e linguagens (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2017). Considerando o processo expressivo da linguagem corporal que envolve o corpo-em-movimento a contribuição específica da Educação Física na educação infantil refere-se aos modos de produzir possibilidades e potência de ampliação da experimentação na linguagem.

As diretrizes (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2017) apresentam as seguintes proposições pedagógicas de experiências de movimento corporal produzidas na educação infantil por dinamizadoras (es) de Educação Física: i) os jogos e brincadeiras com ou sem materiais (uso de bolas, cordas e bambolês), cooperativas, brincadeiras que despertem a imaginação de personagens (o lobo, os pintinhos e a raposa, os capitães, o elefante colorido, os esconderijos), diferentes piques, brincadeiras cantadas, amarelinha, criação de brincadeiras próprias, uso da malha tubular, do slackline; ii) a capoeira e seus desdobramentos como o maculelê, samba de roda; iii) atividades circenses e vivências radicais considerando todos seus elementos e personagens; iv) dança e seus elementos: o tempo, o ritmo, experiências gestuais e a expressividade, a ampliação dos movimentos, a exploração de espaços tempos, a conscientização corporal. Essas experiências de movimento corporal devem estar imbricadas em problematizações e investigações articuladas com a comunidade local e em discussões sobre o tema da Diversidade perpassando por questões raciais, de gênero, das diferentes infâncias, de religiosidade e outros.

Esse documento reconhece a contribuição da EF na ampliação e potencialização das possibilidades de experimentações corporais. Esse reconhecimento reforça a ideia de que a educação do corpo não é exclusividade de nenhuma área de conhecimento na educação infantil, e sim responsabilidade de todos os professores considerando as competências de cada área de conhecimento. Embora não discuta a concepção de criança as proposições apresentam possibilidades de ação pedagógica com bebês.

## **5 CONTRIBUIÇÕES CONCEITUAIS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesse capítulo serão descritas as contribuições conceituais da Sociologia da Infância para a educação infantil tais como concepções de criança como ator social e de infância como fenômeno e construção social. Será apresentada a proposição teórico-metodológica que aproxima a Educação Física dos postulados da Sociologia da Infância apontando as experiências de movimento corporal como ponto de vista dos bebês e crianças pequenas (ANDRADE FILHO, 2011).

Busca-se nesse estudo a interface com os estudos da infância sem transpô-los ao campo da Educação Física tendo como foco as experiências de movimento corporal. Isso significa marcar um território, uma legitimidade e autonomia da Educação Física dentro de uma perspectiva de currículo integrado, onde as áreas de conhecimento se comunicam de forma recíproca contribuindo cada uma com seu objeto de estudo para compreender os pontos de vistas de um mesmo fenômeno.

### **5.1 Concepções de infância, criança e bebê**

As pesquisas e estudos da infância contribuíram para a elaboração e implementação de políticas públicas integradas de educação para as primeiras infâncias e para o aumento de instituições de educação administradas pelo poder público. O postulado teórico da Sociologia da Infância inspirou e permitiu o campo da educação infantil (re) pensar e (re) organizar suas práticas educativas atendendo as exigências legais e as demandas contemporâneas reconhecendo e concretizando a criança como ator social, protagonista, produtor de cultura e de sentido no processo de ensino aprendizagem.

A Sociologia da Infância (SI) é um campo de estudo emergente que nasce reivindicando a construção social da infância e propondo uma perspectiva teórico-metodológica que considera o ponto de vista da criança e não o da escola. Esse campo surge distanciando-se da sociologia da educação que fundada numa vertente estrutural- funcionalista enfatiza as relações entre escola e sociedade. Representada por Durkheim a sociologia da educação se fundamenta numa perspectiva de educação, de aprendizagem e de criança que desconsidera totalmente a

potencialidade e a competência do educando no processo educativo. Essa criança é vista em sua passividade e imaturidade devendo, por isso, ser educada dentro da escola por adultos mais experientes, que por sua vez devem transmitir à criança saberes, conhecimentos e valores, formando-a, futuramente, em um adulto conformado às regras sociais.

É importante destacar que o processo de socialização pensado e construído como uma maneira asséptica e indolor de produzir crianças e configurar infâncias é um processo nem simples, nem fácil e nem mesmo indolor. A socialização é um processo social de exercício de poder e saber que se impõem sobre a criança, para produzi-las. A partir dos pressupostos da Sociologia, este processo deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando etc. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p.42)

As ideias de infância e criança foram desenvolvidas no século XIX pela Medicina e Psicologia. É a partir da década de 1980 que a sociologia da infância fazendo inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e prescrevendo novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância que atribui um novo estatuto social à criança, que passa a ser entendida como sujeito e ator social do seu processo de socialização e também construtora de sua infância. O conceito de geração contribui para o entendimento do caráter relacional de infância com a idade adulta. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p.42)

O campo da Sociologia da Infância apresenta diferentes configurações em diferentes países. No Brasil esse campo de estudo se desenvolve no campo da educação infantil. Enquanto que nos outros países são os sociólogos que criticam os processos de socialização vertical e o olhar exclusivo da escola para o ofício de aluno reivindicando a importância de uma análise social com foco nas crianças, no Brasil é a educação que assume esse movimento dentro do campo da sociologia, de pensar a criança em seu ofício, autoria, produção de culturas infantis dando-lhe visibilidade nas pesquisas. (NASCIMENTO, 2015).

A Sociologia da Infância recusa a concepção uniforme de infância da abordagem psicológica e biológica, propondo um olhar sob a perspectiva social. E mesmo compreendendo os fatores de homogeneidade como um grupo característicos entre as crianças afirma que os fatores de heterogeneidade, os marcadores sociais também devem ser considerados, uma vez que os diferentes contextos diferenciam as crianças (ABRAMOWIC; OLIVEIRA, 2010).

A perspectiva estrutural da SI investiga a criança como parte da infância, que por sua vez é entendida como categoria estrutural permanente que coexiste como um período, com

início e fim temporais. A infância resulta das relações e valores existentes entre as forças estruturais, os parâmetros sociais, econômicos, políticos, culturais, ideológicos, discursivos (QVORTRUP, 2010). A infância é construída socialmente pelas crianças de sua época e contextos culturais.

Mesmo que as transformações aconteçam constantemente em função do crescimento e da variação de faixa etária dos atores de cada geração, a infância como categoria estrutural permanecerá e continuará recebendo novos atores.

A contribuição conceitual de geração possibilita para a compreensão das relações estabelecidas entre crianças e adultos e destes com o ambiente e materiais. Reconhecendo a importância das dimensões estruturais, interacionais e históricas para o conceito relacional Sarmiento (2005, p.367) define geração como

[...] um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. São as mútuas implicações da infância como grupo de idade nas sucessivas infâncias historicamente datadas e suas relações com os adultos (eles próprios definíveis pelo estatuto histórico contemporâneo e pelas formas históricas de adultez que se foram fazendo, refazendo e consolidando) o que, em síntese se inscreve no projecto científico da sociologia da infância para geração.

Ao considerar a infância na sua dimensão estrutural e a relação dessa categoria com a estrutura econômica e social, com a organização política e institucional e com os efeitos estruturais das ideologias (SARMENTO,2008) as perspectivas estruturais evidenciam a relação de dependência e hierárquica da infância e do adulto dando assim visibilidade para as crianças. A SI propõe o conceito de criança como ator social e ação social (agência), ao reconhecer sua capacidade de agir no mundo, valorizando suas competências sociais e culturais.

Nos estudos da infância destaca-se o conceito de “Reprodução Interpretativa” de Willian Corsaro. Essa abordagem interpretativa considera a socialização como um “[...] processo reprodutivo de densidade crescente e de reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças e com as mudanças dos seus mundos sociais” (CORSARO, 2002, p. 114). Na interação infantil as crianças apropriam-se criativamente das informações do mundo adulto para produzirem suas próprias culturas de

pares (CORSARO, 2005). A apropriação se torna “[...] criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares [...] como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta” (CORSARO, 2002, p.114). A cultura de pares diz respeito as produções e criações infantis de seu próprio mundo. Ainda que afetem e sejam afetadas pelo mundo adulto as culturas de pares tem sua própria autonomia.

Ao evidenciar a criança como produtora de cultura de pares Willian Corsaro nos revela uma concepção de criança como agenciadora de suas próprias ações, de ator social no processo de socialização mesmo sofrendo influências do mundo adulto. Reconhecer a autoria social da criança implica reconhecer sua capacidade de agir no mundo e valorizar suas competências sociais e culturais. Delalande (2014, p.2 apud MARCHI, 2017, p. 623) assim entende e define o conceito de criança ator.

Uma criança é um ator quando um adulto (cidadão e/ou pesquisador) reconhece a sua capacidade de agir e permite que exerça sua ação sobre o ambiente. É um indivíduo capaz de contribuir com a sua parte no jogo social, capaz de iniciativas e de pensamentos que contribuem na construção de nossa sociedade e que são consideradas pelos adultos assim como as iniciativas adultas. Em suas interações com os adultos, ela reage ao que lhe é proposto e/ou imposto (Sirota, 2005); em suas interações com seus pares ela ajuda na construção das “culturas infantis”

Ao se comunicar com outros seres de sua cultura (crianças e adultos) a criança, que também é ser social, atua na reprodução e na produção de sentidos compartilhados. Independente do reconhecimento e da valorização do adulto a criança vai exercer sua ação social, sua capacidade de agir no mundo (MARCHI, 2017).

Os estudos da infância propõem ainda que a ação social da criança seja compreendida em relação aos seus diversos contextos, o que implica considerar os ambientes familiar, escolar, espaços de lazer e outros. Mesmo no interior da normatividade (instituições) a criança exerce sua capacidade de agir nas relações e dinâmicas institucionais.

De acordo com Sirota (2001) ao propor ruptura com os modos de pensar da sociologia da educação a sociologia da infância emerge acompanhada da noção de ofício de criança, que foi inicialmente introduzida por Pauline Kergomard, uma inspetora francesa que propunha a definição de uma instituição educativa correspondente à natureza infantil e seus processos de maturação e desenvolvimento. Trata-se da adequação da criança às normas da instituição tendo reservado seu estatuto e ofício. A literatura sociológica retoma essa noção na década de 1970 e

ao analisa-la julga tratar-se não do ofício de criança, mas do ofício de aluno uma vez que se volta para o exercício do seu papel institucional e não para sua capacidade de agir dentro dela.

Para Perrenoud (1994 apud SIROTA, 2001) quando no interior da instituição educativa a infância é designada a ocupar um trabalho escolar obrigatório, permanente e reconhecido ou tolerado pela sociedade, o ofício de aluno. A escolaridade é a principal ocupação da criança que em seu ofício de aluno é designado como mensageiro entre a escola e a família. Mesmo controlado pela instituição o aluno a regula usando estratégias e tomando distancia em face das expectativas dos adultos.

Dentro ou fora da instituição escolar a criança assume um tipo particular de ocupação e um modo de trabalho que lhe é próprio, o ofício de criança. Esse ofício vai sendo construído pela própria criança em seu modo de agir no mundo, a partir da sua singularidade, em sua participação nas trocas, relações e interações com outros atores sociais em diferentes contextos.

Portadora de trajetórias e condições herdadas, a criança constrói e gere um ofício que se actualiza no quadro de experiências em diferentes instâncias envolventes, sejam elas a escola, a família ou o grupo de pares. Enfim, a viragem implica, para estes investigadores procedentes do estudo da educação, a passagem de uma sociologia da escolarização para uma sociologia da socialização, particularmente motivada para a apreensão em profundidade de realidades de escala micro e de nível local, mobilizando recursos metodológicos de natureza qualitativa (ALMEIDA, 2009, p.47 apud ANDRADE FILHO, 2011, p. 114)

Podemos perceber que independente do contexto onde está inserida a criança permanece vivendo sua infância e sendo criança. Mesmo que esteja dentro de uma instituição normativa a criança continuará exercendo seu ofício de criança.

De acordo com Sirota (2001) François Dubet (1994) sugere que a noção de ofício seja entendida a partir da noção de experiência entendendo-o como uma interpretação permanente e como uma experiência íntima privada na qual os sujeitos do processo de socialização se dissociam da ordem dos estatutos sociais que lhes são atribuídos. Propõe a substituição da noção de papel social assumido no interior da escola pela noção de experiência social, uma vez que na construção da identidade o indivíduo não se forma mais exclusivamente na aprendizagem sucessiva dos papéis propostos (ofício), mas na capacidade autônoma e de domínio das suas experiências escolares sucessivas.

Estas se edificam como a vertente subjetiva do sistema escolar, sendo que os atores se socializam mediante essas diferentes aprendizagens e se constituem como sujeitos

na capacidade de dominar sua experiência, de se tornar os autores de sua própria educação. Nesse sentido, toda educação é uma auto-educação, ou seja, não é apenas uma inculcação, é também um trabalho sobre si mesmo. (SIROTA, 2001, p.17)

O Centro municipal de educação assume um relevante papel no processo de subjetivação dos sujeitos (bebês, crianças) ao lhes oportunizar a ampliação das experiências e a constituição de suas identidades. A educação infantil possibilita que os bebês e crianças se encontrem com a diversidade e a heterogeneidade e vivam suas experiências, diferenças, potências, singularidades e aprendizagens.

A infância é uma construção social com especificidades e diversidades composta por um grupo de idade definido. No documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009b) os bebês são crianças de 0 a 18 meses. Esse documento compreende ainda crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses e crianças maiores entre 7 e 12 anos incompletos. A respeito das especificidades dentro da categoria infância Pereira (2010, p. 110) considera os bebês como integrantes de “[...] uma categoria geracional específica dentro de outra categoria geracional que é a infância, considerando, assim, suas variações intra-geracionais.”

Em sua tese Tebet (2013) faz um mapeamento das diferentes abordagens sociológicas e reflete a invisibilidade do bebê no campo da sociologia da infância apontando suas contribuições teórico-metodológicas nos estudos da criança. No entanto constata que os conceitos elaborados para a compreensão da infância e da criança não dão conta de refletir e discutir o bebê como categoria analítica conceitual. Diante disso propõe uma reconstrução teórica dos bebês no interior da Sociologia da Infância indicando que nesses estudos os bebês devem ser pensados mais singularmente e em sua especificidade.

Partindo do conceito de imanência (PROUT, 2005) que se refere ao aspecto singular da vida Tebet (2013) busca compreender o bebê a partir de sua singularidade e de sua condição pré- individual.

Singular sem ser individual, eis o estado do ser pré-individual. Ele é diferença, disparidade, disparação (...) Mundo imbricado de singularidades discretas, tanto mais imbricado quanto mais estas não estejam ainda se comunicando ou não estejam tomadas numa individualidade: este é o primeiro momento do ser (DELEUZE, 2010, p.118 apud TEBET, 2013, p.63).

O bebê compreende o ser da primeira etapa da vida, por isso concebido analiticamente como um ser singular. No conceito de imanência considera-se o bebê como devir e a diferença que carrega consigo a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e viver. O bebê é natureza, condição do possível e do indeterminado porque ainda não tomou consciência das regras e restrições sociais e porque ainda não se configura como indivíduo. O bebê é o devir, sempre em trajeto, afetos e fluxos (TEBET, 2013)

Tebet (2013) aponta que como categoria analítica o bebê não pode ser estudado a partir do conceito de geração em termos de uma coletividade. Para os bebês a infância não se concretiza como uma unidade geracional, pois quando se percebem como integrantes do grupo geracional e tomam consciência de suas identidades já não são mais bebês e sim crianças pequenas. “Essa potencialidade refere-se à existência de uma identidade potencial relacionada a cada posição social, o que inclui os ‘grupos etários’” (TEBET, 2013, p.89).

Abramowicz (2009) compreende a infância como uma experiência, que está para além da idade, da etapa psicológica, da temporalidade cronológica, linear, cumulativa e gradativa. A experiência da infância está relacionada ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo.

A experiência da infância, como foi dito, pode ou não atravessar os adultos, há pessoas que são mais ou menos atravessadas por esta experiência. A infância como experiência é aquela que propicia devires, um vir-a-ser que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã, ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas sim, com aquilo que somos capazes de inventar, agora, como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância em suas experimentações tem a ver com criação, trabalha com o tempo de outra maneira, com um tempo mais estendido, generoso, um tempo do acontecer e da criação; não se submete ao tempo que o poder e o capital impõem ao funcionamento da vida, (ABRAMOWICZ, 2009, p. 321)

Tebet (2013) afirma não ser possível em termos teóricos estudar o bebê a partir das culturas da infância, uma vez que o bebê não se configura como uma unidade específica e geracional. Segundo a autora a contribuição teórica de William Corsaro (1979) para o estudo dos bebês parte do conceito de Reprodução interpretativa, haja vista que os bebês se envolvem na construção de teias de relacionamento, de agenciamentos e afetos.

Coutinho (2010) se apropria das contribuições teóricas de ação social de Max Weber (1921, 1991, 2005) e da teoria da estruturação de Anthony Giddens (1989, 1990, 2000) para subsidiar seu estudo sobre a ação social do bebê no contexto de interação institucionalizado

buscando compreender o seu significado na complexidade das relações e conhecer como esse processo de atribuição de significado ocorre com os bebês.

Para Weber (1991 apud COUTINHO, 2010) sempre e à medida em que o agente relacionar o fazer externo ou interno do homem com um sentido subjetivo esse comportamento compreenderá uma “ação” e que o comportamento de outros desencadeado pela ação compreenderá a ação social. Em relação ao sentido atribuído ao comportamento humano a ação tem significado para um indivíduo e um tipo de significado subjetivo que o agente lhe atribui.

Na perspectiva weberiana a ação social compreende toda ação dotada de sentido pelo sujeito que a pratica levando em consideração a ação do outro para seu desenvolvimento. A ação social emerge do comportamento de outro indivíduo, da presença do outro e nas interações e relações sociais estabelecidas.

De acordo com Coutinho (2010) a ideia central da teoria da estruturação de Giddens (1979, 1989, 2005) considera que na relação entre estrutura e ação ambas partes são influenciadas reciprocamente interessando aos estudos das ciências sociais o domínio das práticas sociais ordenadas na estrutura social (no espaço e no tempo) que é ao mesmo tempo condição e resultado da ação. Na estrutura social existe uma regularidade da ação, do comportamento humano e a vida cotidiana, em termos temporais, é vivido de modo recursivo reproduzindo em seu interior o tempo da vida cotidiana.

Partindo dessas contribuições teóricas Coutinho (2010) entende a *agency* como uma ação social (o ponto de vista) dos bebês no interior da instituição normativa. Em sua investigação com bebês em uma creche constatou que nas interações com crianças da mesma idade e com crianças maiores os bebês tiveram experiências e reações de diferentes ordens, revelando assim que independentemente da idade os bebês exercem seu papel de agentes se relacionando de modo muito próprio em cada situação.

Pensar a ação na perspectiva da estruturação nos permite compreender a capacidade que os bebês e crianças têm de influenciar o comportamento uns dos outros, ao mesmo tempo que estão sendo por eles influenciados. A teoria da estruturação entrecruza com a perspectiva complexa de Morin (2003) ao compreender a estrutura e a ação como duas partes que conectadas e interdependentes se complementam e se relacionam simultaneamente, de forma restrita ou não, para formar uma totalidade.

## 5.2 As experiências de Movimento Corporal como ponto de vista dos bebês

Em sua tese intitulada de “Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil” Andrade Filho (2011) sugere à Educação Física o diálogo com os postulados teóricos e conceituais da Sociologia da Infância apresentando assim elementos teórico metodológicos específicos para a atuação da EF no processo educativo de crianças na educação infantil. Dessa forma, o autor considera as Experiências de movimento corporal como chave de socialização das crianças, como uma necessidade infantil e parte significativa do ofício de criança.

Sua proposição busca estabelecer diálogos com os professores do chão da educação infantil, aqueles que materializam, dinamizam e dão vida ao currículo no cotidiano dos CMEIs. Essa possibilidade teórico-metodológica é passível de ser (re) interpretada, reelaborada de forma autônoma e traduzida pelas dinamizadoras nos diferentes contextos educativos. Ao pensar nas experiências de movimento corporal como possibilidade pedagógica e especificidade da EF na educação infantil Andrade Filho (2011) constrói e apresenta uma abordagem que possibilita diversos enfoques e múltiplas referências sociológica, filosófica, antropológica e biológica para pensar o movimento corporal de bebês e as problemáticas emergentes do ensino da Educação Física na educação infantil.

A integração da educação infantil no sistema de ensino e a integração da EF à proposta pedagógica das instituições educativas colocou novos desafios aos cursos de licenciatura, especialmente de EF, exigindo dos formadores de professores a atenção para o perfil profissional que a especificidade da educação infantil demandava. Nesse sentido, o CEFD/UFES atendendo essa exigência legal assumiu sua função na formação de profissionais capazes de atuar em um ambiente institucional complexo e ambíguo. Pois, enquanto a LDB instituiu o caráter educativo e não escolar da creche a função complementar e indissociável do cuidar educar é enfatizada pelos documentos oficiais.

Assumindo a responsabilidade em ministrar a disciplina de Educação Física Escolar, que no Curso de Licenciatura do CEFD/UFES estava voltada para as discussões e reflexões sobre a educação infantil Nelson Andrade Filho numa metodologia prático pedagógica passa a viabilizar a aproximação do processo formativo vivenciado na graduação com o cotidiano dos CMEIs, tomando o trabalho pedagógico da instituição como referência para o embasamento e

continuidade da formação inicial dos graduandos. A escolha por essa perspectiva formativa de diálogo e participação ativa dos professores em formação no cotidiano do CMEI, possibilitou a discussão, problemáticas e questões que apontaram para a busca de um objeto de conhecimento e perspectivas teóricas e metodológicas adequadas à especificidade da EI, portanto das Experiências de Movimento Corporal das crianças no interior das instituições (ANDRADE FILHO, 2011). Nesse movimento de observação, percepção, acompanhamento e participação do cotidiano do CMEI Andrade Filho (2011) identificou que o planejamento da prática educativa dos professores de EF que atuavam nas instituições de educação infantil da rede municipal era orientado pela referência teórico- metodológica do Coletivo de Autores, pela perspectiva Critico-Superadora e pedagógica da Cultura Corporal de Movimento.

O autor reconhece a relevância política, ideológica, pedagógica e acadêmica do livro Coletivo de Autores no processo de legitimidade da EF escolar ao deslegitimar pedagogicamente os limites dos postulados anunciando um novo objeto de estudo e uma sistematização didática inovadora. No entanto, identifica o papel do CEFD/UFES na formulação hegemônica discursiva da Cultura Corporal que sinalizou e revelou a dificuldade na aplicabilidade desse postulado teórico-metodológico na educação infantil.

Andrade Filho (2011) constatou ainda uma série de questões, ausências e invisibilidade no Coletivo de Autores como: a não- organização de uma proposta teórico-metodológica que visibilizasse a criança pequena e que tampouco partisse do seu ponto de vista; a não referência à pré-escola como um ciclo com especificidade e dinamicidade própria; mas a ênfase num período de desenvolvimento como o início do primeiro ciclo de escolarização; a não realização de uma proposição com base em investigações empíricas que tivessem estudado a questão do movimento corporal das crianças na creche ou pré-escola; o não reconhecimento de conteúdos (jogos e brincadeiras) como resultantes das experiências de movimento corporal das crianças, mas a ênfase numa perspectiva histórico-crítica de cultura corporal de movimento, feita para as crianças, calcada nas representações de conteúdos tradicionais e a redução do movimento corporal da criança à condição de linguagem gestual.

Revisando a teoria do discurso legitimador da EF Andrade Filho (2011) verificou uma proximidade dos professores de EF com os postulados da psicologia desenvolvimentista mais ou menos críticos. E que a EF objetivando se legitimar no âmbito do debate pedagógico da educação infantil inseriu-se nessa etapa assumindo o discurso da perspectiva sócio-

interacionista de que a criança é sujeito de direitos, porém sem questionar a relação de poder nas interações na qual predomina o ponto de vista simbólico do adulto e não da criança. A ausência de pesquisas empíricas relacionadas às experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil o instigou a buscar uma perspectiva de orientação de um trabalho pedagógico de um perfil profissional para atuar na educação infantil.

Buscando preencher tal lacuna Andrade Filho (2011) propõe aos professores outras possibilidades e orientações que consideram as especificidades da educação infantil e os modos de produção da criança pequena em articulação com os postulados teórico-metodológicos da Sociologia da Infância, particularmente com os que discutem o ofício de criança, sua ação social, o modo como constrói cultura entre pares e o uso que faz dos papéis sociais atribuídos pelos adultos. Conforme afirma Cavalaro e Muller (2009, p.249)

[...] torna-se cada vez mais evidente e necessária a articulação entre educação física e educação infantil. As bases teóricas utilizadas acerca do conceito de infância mostraram-nos que esta fase da vida necessita hoje ser compreendida como categoria social e cultural, pois a criança é criadora de cultura, é capaz de transformar-se e transformar o que a cerca

O diálogo entre Educação Física e a Sociologia da Infância implica em considerar as experiências de movimento corporal como ação social e pedagógica que é própria do ofício da criança e produzida por ela no cotidiano da educação infantil,

[...] conforme seu interesse e seu ponto de vista, em que a racionalização do ato ocorre depois da ação ou no fluxo da ação, enfatizando sua natureza tácita.  
[...] as experiências de movimento corporal [...] constituem um tipo de ação social fundante de uma consciência prática e de uma consciência da prática, "[...] que é um conhecimento incorporado naquilo que os actores "sabem fazer" e sabem como continuar" (ANDRADE FILHO, 2013, p. 63)

Para Andrade Filho (2011) as experiências de movimento corporal são a chave de socialização, produção de conhecimento, dos modos de vida e das culturas de pares das crianças no contexto escolar. A criança é reconhecida e respeitada em seu estatuto social de sujeito de direitos a agir em seu próprio tempo agenciando suas próprias aprendizagens, experiências e produções culturais no âmbito da educação infantil. Andrade Filho reconhece que na vida cotidiana a

[...] criança é agente social competente para ser criança e agir, com suas experiências de movimento corporal, afirmativa ou negativamente em seu ofício de criança, em meios às situações sociais nas quais está inserida, brincando, de um modo que adulto algum pode fazê-lo, sem que pareça imitação grosseira da realidade circunstanciada. (ANDRADE FILHO, 2011, p.)

Basei (2008) traz uma compreensão da contribuição da Educação Física na educação infantil que se aproxima da compreensão das experiências de movimento corporal de Andrade Filho (2011). Para esse autor a Educação Física tem um papel fundamental na educação infantil:

[...] pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações. Além disso, é um espaço para que, através de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, [...] (BASEI, 2008, p. 1)

A Educação Física é um direito do bebê reconhecido e garantido pela LDB e sua presença se apresenta na primeira etapa de educação como possibilidade de ampliação dos repertórios, das experiências de movimento corporal das crianças, de tomada de decisões, de construção de autonomia e de constituição de sua identidade subjetiva e coletiva nas interações e brincadeiras.

As experiências de movimento corporal favorecem de um modo geral o desenvolvimento corporal das crianças, ou seja, o desenvolvimento de habilidades de movimentos corporais estruturados por si mesmas nas ações inerentes às brincadeiras, às danças, jogos. É uma possibilidade pedagógica construída numa abordagem que se adequam às concepções de infância como construção social e de criança como agente ativo de suas ações e às perspectivas interacionistas. (ANDRADE FILHO, 2011)

É importante a compreensão do movimento corporal como uma necessidade, interesse e intenção do bebê, como uma chave pela e com a qual comunica-se e dialoga com o mundo, se desenvolve, se socializa e se constitui sujeito. Isso significa considerar as experiências de movimento corporal como um princípio de conhecimento específico da EF no interior do CMEI, “como possibilidade concreta de ela realizar ativamente o seu ponto de vista no contexto da Educação Infantil, e, possivelmente, em meio a outros contextos, condições e "arranjos"

sociais em que se encontra” (ANDRADE FILHO, 2013, p.62) e como uma possibilidade de percepção e compreensão do mundo experienciado pelo bebê.

Segundo Andrade Filho (2011, p.14-15) as experiências de movimento corporal vividas na educação infantil constituem possibilidades concretas de estruturação do sujeito *per si*. Por isso, em princípio, as experiências de movimento corporal são necessárias e se justificam

[...] como fonte e possibilidade efetiva de aquisição de um tipo de conhecimento estruturante, regulador, revelador, refinador das próprias experiências de movimentos corporais e qualificador das ações, da linguagem, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida, das condições efetivas de socialização do sujeito criança.

A aprendizagem se dá nas relações e interações da vida cotidiana. São nesses acontecimentos nas trocas e relações recíprocas com diferentes agentes que o bebê vai criando sentidos, inventando e se constituindo ser social, imanentemente, num jeito e modo próprio de ser estar no mundo, em sua potência de existir. Os TIVs (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2017) compreendem a Linguagem como a potência inventiva dos acontecimentos e que produzem outras realidades e modos de existir, aprender, expressar-se inventivamente.

Corpo-em-movimento entendido como sujeito-em-movimento, como o ser que habita o mundo de forma sensível, que se move e faz mover outros corpos, mesmo no silêncio ou na quietude. Um movimento que se dá no acontecimento da vida quando pensamos, desejamos, contemplamos, inventamos, nos alegramos ou entristecemos, movemos esse conjunto de articulações e músculos (ou por meio deles ficamos parados), de maneira simultânea na existência – movimento de vida, mesmo quando estamos estáticos. (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2017, p.6)

Através do corpo os bebês agem e comunicam posicionamentos e escolhas, revelando que a ação social se constitui a partir da observação e reprodução da ação do outro. Os bebês lançam mão da expressividade corpórea para se comunicar, interagir, experimentar de modo intencional e para buscar no olhar do outro o significado para sua ação. Os bebês dão sentidos às suas ações a partir de uma dada estrutura, ou seja, mesmo dentro de uma estrutura normativa que lhes ensina modos de se posicionar e relacionar com o mundo os corpos das crianças imprimem marcas que se vinculam às subjetividades humanas (jeitos diferentes de ser e estar corporalmente no mundo) (COUTINHO, 2010). A autora aborda o corpo como um elemento estruturado e estruturador da ação dos bebês

[...] um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquieta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças de modo geral a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social [...] (COUTINHO, 2010, p.114)

Os bebês não dominam a fala e a escrita, mas na sua imanência e potencialidade revelam-se “escritores” e “desenhistas” de formas, linhas e “textos” com o próprio corpo em movimento. A existência e vida do bebê se dá num fluxo de movimento dialógico com o mundo, de percepção, sensibilidade que amplia a potência do acontecimento e a capacidade de agir no/com o mundo (ler o mundo) possibilitando outras traduções de leitura e modos de existência.

A educação como prática social é um fenômeno essencialmente humano que envolve relações entre diferentes sujeitos que assumem diferentes papéis no processo educativo. Na educação infantil a prática educativa é intencional, estruturada, organizada e sistematizada.

A concepção liberal de cidadania legitimou a recusa total da cidadania política e parcial da cidadania cível da infância, que sendo uma cidadã de minoridade etária passou a frequentar instituições preparatórias para a cidadania, como a escola. Ao mesmo tempo que a modernidade pensou a escola como condição de acesso à cidadania privou as infâncias dos espaços públicos, do convívio coletivo (WYNESS et al., 2004 apud SARMENTO; FERNANDES; TOMAS, 2007) funcionando como um dispositivo de proteção das crianças. É inegável os avanços e progressos da modernidade na garantia da melhoria das condições de vida de bebês e infâncias, no entanto as desigualdades sociais repercutem mais nas vidas das crianças afetadas por situações de pobreza (SARMENTO; FERNANDES; TOMAS, 2007)

A educação como direito social alcança sem sombra de dúvidas mais os bebês ocidentais e urbanos das principais regiões metropolitanas brasileiras. Esses bebês de diferentes contextos encontram nos Centros de Educação Infantil o tempo espaço para viverem o direito à educação formal e intencional e as suas infâncias. De acordo com Barbosa e Richter (2018, p.48) a educação infantil é o lugar por excelências das infâncias periféricas no qual “[...] as crianças têm a chance de estabelecer laços de amizade e companheirismo com outras crianças, vivenciar experiências artísticas e científicas que não estão presentes em seus cotidianos, brincar e conviver com pessoas de grande diversidade social e cultural”.

Ao afirmarem que a educação infantil é um espaço privilegiado de bebês ocidentais e urbanos Barbosa e Richter (2018) apontam, implicitamente, as desigualdades sociais e a

violação dos direitos das infâncias orientais e rurais. Se fosse feito um recorte por região, gênero, raça, faixa etária, por nível de instrução das profissionais da educação e de renda os resultados, certamente, evidenciariam a presença marcante de bebês e crianças pequenas, negras, pobres, indígenas, ribeirinhas das regiões norte e nordeste do território brasileiro e o atendimento de baixa qualidade, sem profissionais qualificados, em instalações precárias e com refeições pobres em diversidade e nutrientes. Esse descaso com as crianças pequenas ocorre porque segundo Abramowicz (2009, p.319)

[...] a creche atende prioritariamente as crianças pobres e negras, filhas de mães trabalhadoras, em geral, domésticas. A escola de Educação Infantil é importante para a criança pobre já que a pobreza incide de maneira mais contundente e perversa nas crianças de zero a seis anos, e com maior intensidade sobre as crianças negras, [...]

Deste modo, as unidades de educação infantil têm a função de oferecer aos bebês e crianças pequenas a possibilidade de viverem suas infâncias e de terem seus direitos garantidos à educação de qualidade. Abramowicz; Levcovitz e Rodrigues (2009, p.193) definem definir a educação infantil como o espaço público que permite

[...] múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar.

A democratização da educação infantil e sua integração ao sistema de ensino impactou diretamente a qualidade do atendimento na educação infantil à medida que os municípios tiveram que se adequar as exigências normativas e propostas pedagógicas apontadas pela legislação. Nesse processo muitos pontos podem ser destacados como a articulação da qualidade dos serviços educacionais às concepções de criança e infância, às possibilidades de aprendizagens interativas e lúdicas, à especificidade do trabalho educativo e pedagógico, à perspectiva da diversidade cultural e principalmente à exigência de profissionais qualificados com formação em curso superior e à organização curricular integrada combinada ao cuidar e educar. A legislação revela uma intenção política de superação de uma educação pobre e sem qualidade, buscando garantir as funções social, política e pedagógica da educação infantil.

As exigências de formação específica em nível superior e o diálogo com novas bases epistemológicas fundadas na importância das interações, do brincar e da intencionalidade educativa não só fomentaram o debate em torno da qualidade da educação como também ampliaram o debate sobre a especificidade do cuidado educação de bebês e crianças pequenas nas instituições educativas não escolares. Segundo Richter e Barbosa (2010) do ponto de vista da dimensão pedagógica, do conhecimento e da aprendizagem a educação infantil assume as seguintes funções específicas no atendimento às crianças de até 3 anos:

[...] favorecer experiências que permitam aos bebês e às crianças pequenas a imersão, cada vez mais complexificadora, em sua sociedade através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto no mundo, construindo narrativas em comum. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p.94)

A educação infantil de boa qualidade impacta significativa e positivamente a formação e o desenvolvimento infantil ao oportunizar à criança o acesso a uma gama ampliada de possibilidades interativas e a ampliação de repertórios que o ambiente familiar não dá conta de mediar. Os bebês encontram nos centros de educação infantil o tempo espaço propício para viverem suas infâncias e produzirem suas culturas num ambiente diversificado e intencionalmente organizado, apropriando-se de experiências e conhecimentos sistematizados de modo contextualizado. Portanto, as instituições de educação infantil são ambientes educativos coletivos que se constituem como o “privilegiado lugar das crianças”. (BARBOSA; FOCHI, 2012, p.2)

De um modo mais geral a educação infantil pública deve se concretizar de fato como o lugar dos encontros, das diversidades e das infâncias assegurando aos bebês e crianças de até 5 anos condições estruturais e de recursos humanos; o acesso aos saberes sistematizados em articulação com os saberes infantis; uma organização interna fundada na participação, gestão e administração democrática e o acesso aos componentes curriculares em cumprimento (Educação Física, Música e Artes).

Retomando a assertiva de Charlot (2009) do que pode aprender um bebê na escola e na Educação Física entendo que ao estar num ambiente marcado pelas diversidades e infâncias os bebês aprenderão a conviver com as diferenças, a conhecer-se e conhecer o outro constituindo sua identidade individual e coletiva, a brincar e interagir com outros bebês e crianças, a dar sentido e significado às produções culturais e a participar ativamente dos processos de

aprendizagem. Quanto aos tempos espaços da EF os bebês poderão aprender e apreender o mundo de corpo inteiro e em suas múltiplas dimensões sensorial, cognitiva, afetiva e social, produzindo e ampliando seus repertórios de experiências de movimento corporal em suas formas de expressões corporais e gestuais (danças, ginásticas, capoeira, brincadeiras e outros) integradas às linguagens musical, gráfico- pictórica e plástica.

## 6 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CMEI

A investigação aconteceu no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Álvaro Fernandes Lima (AFL), situado no bairro Bela Vista, Vitória- ES. O bairro possui na área de assistência social três importantes equipamentos públicos, o Cajun (Caminhando Juntos)<sup>13</sup>, a Casa do Acolhimento Infantil e a Casa Lar. Na área da educação possui quatro instituições pertencentes à Rede Municipal de ensino de Vitória, dois CMEIs e duas EMEFs. Possui espaços de convivência e de pertencimento comunitário como: praças e campo de futebol.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) o CMEI AFL (Ver: Imagens 1 e 2) tem como parte de sua história a participação e a reivindicação e luta da liderança comunitária junto aos moradores do bairro para sua construção que resultou de um processo de debate contínuo no Orçamento Participativo (OP).

**Imagem 1:** CMEI no ano de inauguração.



Fonte: blogspot do CMEI<sup>14</sup>, 2013.

**Imagem 2:** Sacada da instituição.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Ainda segundo o PPP o bairro Bela Vista contou com uma instituição denominada de CMEI “Virgílio Milanês” muito antes da construção do CMEI atual. A estrutura física do CMEI “Virgílio Milanês” possuía apenas 4 salas, não atendendo a real demanda e quantitativo de crianças da comunidade. As crianças que não eram contempladas com vagas se deslocavam até as instituições mais próximas do bairro principalmente do CMEI Darcy Vargas.

---

<sup>13</sup> O Projeto Caminhando Juntos (CAJUN) é um serviço de convivência que integra a Proteção Social Básica do Sistema único de Assistência Social (SUAS) destinando-se a promoção da inclusão de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos em situação de vulnerabilidade e risco social, através de atividades socioeducativas.

<sup>14</sup> Imagem disponível em: <<http://cmeialvarofernandeslima.blogspot.com/p/quem-somos.html>>. Acesso em: 20 de out.2019.

A inauguração oficial do CMEI AFL ocorreu no dia 02 de julho de 2010 (Ver: Imagens 3 e 4) e contou com a presença do então prefeito da cidade João Coser, do vice-prefeito Sebastião Barbosa, do senador Renato Casagrande, da secretária de educação Professora Doutora Vânia Carvalho de Araújo, da diretora da unidade de ensino, demais autoridades, moradores e do presidente do movimento comunitário do bairro Josino Pereira. Fizeram-se presentes o vereador da capital e sua mãe para receber a homenagem pela denominação do CMEI de Álvaro Fernandes Lima, seu falecido pai.

A secretária de educação fez um pronunciamento ressaltando a importância da obra para a comunidade garantindo o direito social das crianças da comunidade à educação infantil próxima de suas residências e em seguida a diretora da instituição de ensino retomou a história de luta dos moradores de Bela Vista para que o CMEI fosse construído. É comum que instituições de educação da cidade recebam nomes de educadores e a comunidade participe dessa escolha. A comunidade Bela Vista nunca teve relação com o sr. Álvaro Fernandes Lima e sequer este foi educador e/ou professor do município. Não se tem informação da escolha do nome.

**Imagem 3:** noite de inauguração.



Fonte: blogspot do CMEI, 2013.

**Imagem 4:** cerimônia de inauguração.



Fonte: blogspot do CMEI, 2013.

O CMEI AFL foi planejado e construído dentro de um padrão modelo e para ser referência de ensino em educação infantil da cidade. Foi a primeira unidade educativa de educação infantil a ser construída dentro dos parâmetros de qualidade e numa perspectiva inclusiva com rampas amplas (Ver: Imagem 5) dentre outros espaços e com sala de Dança (Ver: Imagem 6), de Artes Visuais, Informática dentre outros espaços.

Essa estrutura física favorece a organização das práticas educativas no CMEI, ampliando as possibilidades de exploração dos espaços pelos bebês e crianças e as experiências de movimento em suas diferentes linguagens.

**Imagem 5:** Visita aos espaços da unidade.



Fonte: blogspot do CMEI, 2013.

**Imagem 6:** Visita à sala de dança.



Fonte: blogspot do CMEI, 2013.

A unidade de ensino iniciou suas atividades no segundo semestre do ano de 2010 com 544 alunos matriculados, sendo 135 destes atendidos pelo Projeto de Educação em Tempo Integral e 409 distribuídos em dois turnos regulares.

Embora o nome oficial seja Álvaro Fernandes Lima a instituição de ensino é popularmente conhecida como CMEI Bela Vista por estar situada no bairro de mesmo nome e também por CMEI AFL. Possui uma área de 3.783 m<sup>2</sup> e conta com uma ampla estrutura arquitetônica que valoriza o cuidado educação das crianças de 0 a 5 anos, atendendo assim a Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e com os padrões municipais de infraestrutura

Embora assegure a acessibilidade a mobilidade das pessoas com deficiência em seu interior, a área externa da instituição não tem assegurado esse direito. A ladeira (Ver: imagem 7) que dá acesso ao CMEI não possui calçadas e corrimãos dificultando a mobilidade das pessoas idosas, com deficiência e dos moradores principalmente em dias chuvosos onde o asfalto fica escorregadio.

**Imagem 7:** Ladeira de acesso ao CMEI.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 8:** Escadaria de acesso ao CMEI.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A escadaria (Ver: Imagem 8) que dá acesso a parte de cima do bairro possui largura e degraus em tamanhos adequados, porém não possui uma rampa que possibilite a mobilidade e acessibilidade das pessoas cadeirantes, com mobilidade reduzida e com deficiência. Em seu primeiro andar a instituição possui um hall de entrada (Ver: Imagem 9), secretaria ampla, corredor amplo de acesso (Ver: Imagem 10).

**Imagem 9:** Hall de entrada do CMEI.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 10:** Corredor.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Uma sala dos professores (Ver: Imagem 11), sala de planejamento com computadores (Ver: Imagem 12), sala de direção, corredores amplos, dois banheiros para adultos, dois banheiros infantis, duas salas destinadas aos bebês com banheiro próprio, uma cozinha e um refeitório para essa faixa etária, área com tatame e rolos de espuma, pequeno pátio com brinquedos para os bebês e crianças bem pequenas, um solário com banco de areia, um auditório para 60 pessoas, cozinha e refeitório principal, pátio, playground com piso emborrachado, um varandão com brinquedos e uma rampa que dá acesso ao 2º andar com largura adequada e com corrimãos.

**Imagem 11:** Sala dos professores.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 12:** Sala de planejamento.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

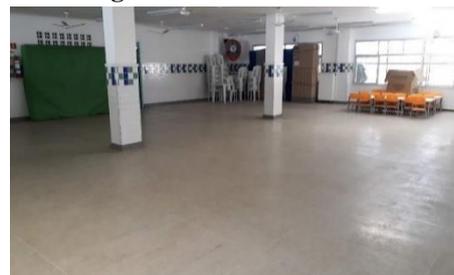
O auditório (Ver: Imagem 13) é o espaço ocupado para as reuniões com as famílias, formações em serviço, para quaisquer atividades pedagógicas previamente planejadas e principalmente para sessões de cinema. É um ambiente arejado, climatizado e confortável. Embora todos os espaços estejam disponibilizados para as interações e atividades educativas o pátio (Ver: Imagem 14) é destinado para as experiências de movimento corporal e para eventos.

**Imagem 13:** Auditório.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 14:** Pátio.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

No refeitório principal (Ver: Imagem 15) estão dispostos 30 jogos de mesas e cadeiras de madeira, duas pias para higienização das mãos e um bebedouro adaptados às crianças com mais de 3 anos. No varandão (Ver: Imagem 16) estão dispostos um quadro de giz branco na parede, 5 brinquedos de plástico tipo gangorras, uma casinha de plástico e marcações de amarelinha e trânsito no chão.

**Imagem 15:** Refeitório principal.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 16:** Varandão.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

O pátio do playground (Ver: Imagem 17) é disponibilizado a todos os grupos do CMEI, é coberto e possui um ventilador tipo tufão muito útil para os dias quentes. No solário e banco de areia (Ver: Imagem 18) são realizados os banhos de balde e quaisquer atividades previamente planejadas para o local. Telas protegem as laterais e o teto do ambiente para que animais não contaminem a areia.

**Imagem 17:** Playground.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 18:** Solário e banco de areia.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Embora tenha sido organizado para os bebês dos Grupo 1 e 2 a área do tatame (Ver: Imagem 19) está disponível a quaisquer grupos desde que previamente planejado para não conflitar com a rotina do uso do espaço. A mesma regra cabe para o pátio dos bebês (Ver: Imagem 20) que tem disponibilizado em seu espaço uma casinha de plástico, duas centopeias (túnel) de plástico, um escorregador de plástico e 4 balanços de plásticos (tipo gangorra).

**Imagem 19:** Área do tatame.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 20:** Pátio dos bebês.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Ao lado do pátio está localizado o refeitório (Ver: Imagem 21) dos Grupos 1 e 2 com 13 jogos de mesas e cadeiras de madeiras, 4 cadeirinhas para alimentação e duas pias baixas adequadas às características e especificidades dos bebês e um filtro de água.

Próximo ao refeitório tem uma pequena cozinha, com uma janela, pias e armários e utensílios (copos, pratos e talheres), não há fogões e nem refrigeradores. A alimentação é toda preparada na cozinha do refeitório principal e nos momentos de lanche e janta uma das cozinheiras se dirige até a cozinha dos bebês. Entre as salas dos grupos 1 e 2 está situado o banheiro com fraldário (Ver: Imagem 22) de uso dos bebês e crianças pequenas.

**Imagem 21:** Refeitório dos bebês.



Fonte: Acervo Pessoal, 2019

**Imagem 22:** banheiro dos bebês.



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

A sala referência (Ver: Imagem 23) possui um banheiro próprio com lavatório anexo a bancada de mármore para a higienização e troca de roupas e fraldas dos bebês (fraldário), chuveiro, ducha. Um espelho na parede, dois armários de aço para organização dos materiais das professoras, dois armários pequenos de madeira, tatames coloridos, uma mesa pequena acessível aos bebês, colchonetes, três prateleiras para organização de brinquedos, almofadas, ganchos para mochilas, rolos de espuma e uma janela ampla com vista para o varandão.

**Imagem 23:** Espaço físico do Grupo 1.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A rampa (Ver: Imagem 24) que dá acesso ao segundo andar é um importante espaço do CMEI, pois é nele que se realiza o Projeto “Rampa Divertida” e também as atividades de Educação Física. Ao final do corredor está localizado o solário um espaço comumente utilizado pelas crianças para as experiências de movimento corporal, de brincadeiras livres e também de banho de balde. Possui duas centopeias de plástico (tuneis) e marcações no chão de amarelinha, caracol e formas geométricas coloridas. Parte do solário superior (Ver: Imagem 25) é coberto e outra parte não coberta.

**Imagem 24:** Rampa de acesso.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 25:** Solário superior.

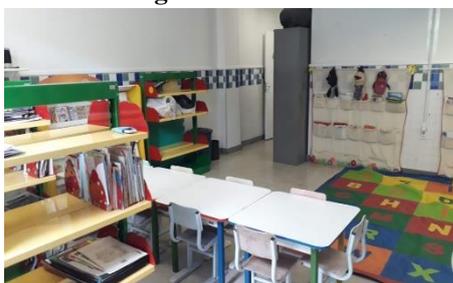


Fonte: Acervo pessoal, 2019.

O segundo andar possui ainda corredores amplos em comprimento e largura, dois banheiros infantis com sanitários e chuveiros, um banheiro para funcionários, duas salas com banheiros próprios, oito salas, biblioteca, brinquedoteca, sala de informática, uma pequena sala para os materiais de EF, sala da pedagogia para recepção de pais e planejamento, sala de dança, sala de artes com bancada e pias. A biblioteca (Ver: Imagem 26) está organizada para receber todos os grupos. Possui estantes acessíveis, uma TV, um tapete, almofadas, um canto para contação de história com teatro de fantoches e dois armários onde ficam organizadas as fantasias da instituição.

A sala de informática é climatizada e arejada, possui 16 computadores dispostos sobre uma extensa bancada de mármore ajustada às características, principalmente, das crianças com mais de 3 anos, uma lousa digital usada para fins pedagógicos. Este espaço nos horários intermediários transforma-se no espaço de repouso e descanso das crianças do integral. O Laboratório de Informática (Ver: Imagem 27) é muito utilizada pela Educação Física em situações que é preciso trabalhar alguma temática por meio de imagens e vídeos.

**Imagem 26:** Biblioteca.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 27:** Laboratório de informática.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A brinquedoteca (Ver: Imagem 28) possui prateleiras para bonecas e bonecos, carrinhos de plásticos, tapete, estante com jogos educativos, quadro branco, uma TV, um assento de

espuma e outros. Embora esteja disponível para todos os grupos e professoras a sala de dança (Ver: Imagem 29) é comumente utilizada pelas dinamizadoras para as experiências de movimento corporal com ritmo e música. A sala possui chão de madeira, barras de ferro, um armário para a caixa de som e uma parede toda coberta com espelho.

**Imagem 28:** Brinquedoteca.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 29:** Sala de Dança.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Ocupando sede própria a instituição atende 395 (Ver: Tabela 1) crianças de 0 a 5 anos nos turnos matutino e vespertino e na Educação em Tempo Integral, conforme o Sistema de Gestão Escolar (SGE).

**Tabela 1:** Matrícula por modalidade, número de crianças por turno.

II - MATRÍCULA INICIAL POR MODALIDADE - IDADE										III - NÚMERO DE ALUNOS, POR TURNO, MODALIDADE E TURMA									
MODALIDADE DE ATENDIMENTO	ANO DE NASCIMENTO								TOTAL	TURNO DE FUNCIONAMENTO	Nº SALAS DE AULA UTILIZADAS NO TURNO	Nº DE TURMAS E DE ALUNOS POR MODALIDADE DE ATENDIMENTO							
	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	<=2012				Nº	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V	GRUPO VI	TOTAL
PARCIAL	GRUPO 1	20							20	MATUTINO		Turmas		1	1	2	2	1	7
	Alunos	23	23	37	39	19	141												
	GRUPO 2	14	53						67	VESPERTINO		Turmas	1	1	1	1	1	2	7
												Alunos	20	22	23	20	24	35	144
	GRUPO 3		22	47					69	TURMA MISTA		Matutino							
	GRUPO 4			20	56				76			Vespertino							
GRUPO 5					24	63		87	NA PRÓPRIA TURMA		Matutino								
GRUPO 6						17	59	76			Vespertino								
TOTAL	34	75	67	80	80	59		395	INTEGRAL		TURMA INTEGRAL	Matutino							
TURMAS	QUANTIDADE DE TURMAS	GRUPOS ATENDIDOS																	
INTEGRAL	0	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6		TOTAL GERAL		TURMA MISTA	Matutino							
INTEGRAL MISTA	0										TOTAL PARCIAL	20	45	46	57	63	54	285	
PARCIAL MISTA	0								TOTAL INTEGRAL										
									TOTAL DE MATRÍCULAS	20	45	46	57	63	54	285			

Fonte: SGE/PMV<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://sge.vitoria.es.gov.br/>>. Acesso em: 16 set.2019.

No turno matutino são atendidas 144 crianças em 5 grupos distribuídos em 7 turmas sendo um grupo II, um grupo III, dois grupos IV, dois grupos V e um grupo VI. No vespertino são atendidas 143 crianças em 6 grupos distribuídos em 7 turmas sendo um grupo I, um grupo II, um grupo III, um grupo IV, um grupo V e dois grupos VI. A Educação em tempo Integral atende 100 crianças em 5 grupos distribuídos em 5 turmas sendo um grupo II, um grupo III, um grupo IV, um grupo V e um grupo VI. Das 395 crianças matriculadas no CMEI a grande maioria se autodeclara negra sendo 239 (pardas e pretas), 2 amarelas, 2 indígenas e 27 não são autodeclaradas.

A instituição conta com um quadro de 80 profissionais (Ver: Tabela 2) dentre professoras, assistentes, estagiárias, assistentes e terceirizados.

**Tabela 2:** Vínculo empregatício, função, sala, turno da equipe da unidade.

TURNO	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	PROFISSIONAL	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G2I	G3I	G4I	G5I	G6I	TOTAL	
M A T U T I N O	EFETIVO	PROFESSORA		2	2	1	1		1	*	.	1	*	8	
	CONTRATO					1	1	*		1				3	
	EFETIVO	ASSISTENTE EDUCAÇÃO INFANTIL	2	1						2	1	1	1	8	
	CONTRATO			3				**						3	
	EFETIVO	DINAMIZADOR												3	
	EFETIVO	PEDAGOGAS												.....	
	CONTRATO													1	
	CONTRATO	ED.ESPECIAL												2	
		ESTAGIÁRIAS				1	1	2							4
V E S P E R T I N O	EFETIVO	PROFESSORA	2		1	1		1	1	1	1	*	1	9	
	CONTRATO			2			1	1						4	
	EFETIVO	ASSISTENTE EDUCAÇÃO INFANTIL			**					2	1	**	1	4	
	CONTRATO		2	2	2			1	2					9	
	EFETIVO	PROFESSORA DINAMIZADORA												1	
	EFETIVO	PEDAGOGAS												1	
	CONTRATO													1	
	CONTRATO	ED. ESPECIAL												1	
	CONTRATO	ESTAGIÁRIAS				1	1	2						4	
	EFETIVO	ASSISTENTE ADM.												2	
	EFETIVO	DIRETORA												1	
	CELETISTA	ASO												1	
	TERCEIRIZADOS	VIGILANTE													2
		COZINHEIRAS													4
		LIMPEZA													4
TOTAL														80	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Do total de profissionais 31 são professores (sala referência, dinamizadores e educação especial). Do quantitativo de profissionais do magistério 21 têm vínculo efetivo e estável e 10 têm vínculo empregatício por designação temporária. Dos vinte e cinco Assistentes de Educação Infantil (AEIs), doze são servidores efetivos e estáveis e doze tem vínculo por designação temporária. A diretora é professora efetiva do turno matutino da instituição e professora efetiva de outro CMEI estando afastada das funções para o exercício da direção escolar. As oito estagiárias são estudantes em formação inicial nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Os dois assistentes administrativos têm vínculo efetivo e estável e exercem suas tarefas e funções na secretaria escolar. Das funcionárias terceirizadas quatro são cozinheiras, quatro auxiliares de serviços gerais e dois vigilantes. Uma funcionária é Assistente de Serviços operacionais e ocupa o cargo celetista (vínculo empregatício regido pela CLT).

**Tabela 3:** Grau de escolaridade das (os) profissionais e funcionárias (os) da instituição.

PROFISSIONAIS	ENS.FUND (1ª a 8ª série)	ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR				ÁREA DE FORMAÇÃO	GÊNERO/ SEXO
		Magistério	Geral	Graduação		Espec.	Mest./ Dout		
				Incompleta	Completa				
ESTAGIÁRIAS				8					F
DINAMIZADORA ED.FÍSICA						3		Licenciatura Ed. Física	F
DINAMIZADORA ARTE					1			Música	F
						1		Artes Visuais	F
PROFESSORAS								Pedagogia	F
PROFESSORA						1		Geografia	F
AEIs					1			Teologia	M
		1	8			10		Pedagogia	F
DIRETORA						1		Pedagogia	F
ASSISTENTES ADM.						1		Enfermagem	M
					1			Administração	F
ASO	1								F
ASG	2		2						F
COZINHEIROS	1								M
	2		1						F
VIGILANTES			2						F

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

## 7 METODOLOGIA

A instituição escolhida para a investigação foi o CMEI no qual atuo profissionalmente como professora dinamizadora de Educação Física, desde fevereiro de 2013. A escolha pelo CMEI se deu no PROEF/UFES, no segundo semestre de 2018 quando na ocasião os discentes foram orientados pelo Regimento Geral do PROEF a definirem a linha de pesquisa e a desenvolverem o trabalho final vinculado à prática docente e pedagógica de cada professor, uma vez que a área de concentração era a “Educação Física Escolar”. Como atuava em duas etapas diferentes do Ensino Regular, o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, optei pela linha de pesquisa I- Educação Física na Educação Infantil porque enxerguei nesse processo formativo a oportunidade de pensar, refletir e apresentar a minha experiência pedagógica com bebês na educação infantil e porque a instituição me proporcionaria a estrutura, funcionamento e organização adequados para a realização da pesquisa.

Certa da linha de pesquisa na qual desenvolveria a investigação, ainda em 2018, dirigi-me à direção da unidade educativa e à pedagoga para conversar sobre minhas expectativas em relação ao mestrado, sobre minhas intenções em investigar a prática educativa com bebês e a contribuição de tal pesquisa para uma educação de qualidade e principalmente para os bebês. Na oportunidade conversei com as duas professoras do Grupo 1 e as duas AElis que se colocaram à disposição da pesquisa comprometendo-se a permanecerem com a mesma equipe no ano seguinte para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho educativo. A equipe gestora recebeu e aceitou a proposta de realização do estudo sem hesitar autorizando a investigação que se iniciaria no segundo semestre de 2019.

No primeiro dia letivo do ano de 2019 conforme a organização e planejamento de acolhida e recepção das famílias e das crianças reunimos (gestão, professoras, pedagoga, professoras dinamizadoras, assistentes) as famílias do Grupo 1 no auditório onde foram passadas todas as normas de funcionamento da instituição e informações referentes ao cotidiano dos bebês, alimentação, laudo de restrição alimentar, atestados médicos e de comparecimento, rotinas, organização curricular, o papel da educação infantil dentre outras. Na ocasião apresentei-me às famílias e expus a proposta para a realização do estudo. Comuniquei aos presentes que a investigação daria início no segundo semestre e que aos mesmos seriam enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para serem assinados autorizando a participação de seus filhos no estudo.

Em maio de 2019 foi oficializada e enviada à direção escolar o Termo de Anuência de autorização para a realização da pesquisa<sup>16</sup> dando início ao processo de submissão de documentação ao Sistema do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) por meio da Plataforma Brasil, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Norma Operacional CNS/MS<sup>17</sup> nº 001/2013. Em agosto, conforme combinado com as famílias no início do ano letivo entreguei o TCLE em mãos de cada responsável legal, reforçando a contribuição de tal pesquisa para o desenvolvimento dos bebês e para uma efetiva educação infantil de qualidade. Autorizada a investigação, posteriormente, foram submetidas à plataforma outras documentações e no dia 20 de setembro de 2019 foi aprovado o parecer final do CEP sob o número **3.589.303**.

### **7.1 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são especificamente a dinamizadora de Educação Física e os bebês. As intervenções que ocorreram entre a segunda quinzena de setembro, outubro e novembro contaram com a participação de 20 bebês matriculados no Grupo 1. Conforme descrição no TCLE as faces foram borradas no aplicativo de celular “Point Blur- desfocagem parcial” e foram dados nomes fictícios aos bebês.

Assumindo a prática educativa como um processo coletivo envolvendo bebês, crianças, famílias e profissionais considero as AEIs como sujeitos da pesquisa, haja vista que estas profissionais se fizeram presente em todo o processo educativo e investigativo da Educação Física participando ativamente nas fases de planejamento prévio, aplicação, (re) elaboração do planejamento e avaliação. As assistentes do grupo 1 também assinaram o TCLE e suas imagens e nomes foram preservados. Os adultos foram denominados apenas de dinamizadora (Educação Física), assistentes, mãe, responsáveis, professoras, pedagoga, gestora, e assim, sucessivamente, ou seja, a denominação atribuída ao adulto foi acerca de sua relação com os bebês e função dentro do CMEI. Assim, não houve a necessidade de criação de nomes fictícios para os participantes adultos. Os dados apresentados a seguir foram extraídos do Sistema de

---

<sup>16</sup>Ofício s/n, datado de 31 de maio de 2019, assinado pela diretora.

<sup>17</sup> CNS-Conselho Nacional de Saúde/MS- Ministério da Saúde.

Gestão Educacional (SGE<sup>18</sup>), no entanto o quadro com os nomes fictícios, data de nascimento, cor/raça, gênero, bairro de procedência e criança com deficiência foi elaborado pela própria pesquisadora.

**Tabela 4:** Nome fictício, data de nascimento, raça, gênero, bairro e deficiência dos bebês.

<b>Bebê</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Cor/raça (autodeclaração)</b>	<b>Gênero</b>	<b>Bairro</b>	<b>Deficiência</b>
<b>Amizade</b>	20/07/2018	Parda	Feminino	Bela Vista	Não declarada
<b>Alegria</b>	04/08/2018	Branca	Feminino	Bela Vista	Não declarada
<b>Bondade</b>	07/04/2018	Parda	Feminino	Bela Vista	Não declarada
<b>Carinho</b>	31/08/2018	Branco	Masculino	Bela Vista	Não declarado
<b>Esperança</b>	31/05/2018	Parda	Feminino	Inhabetá	Não declarada
<b>Felicidade</b>	16/05/2018	Não declarada	Feminino	Inhabetá	Não declarada
<b>Família</b>	23/06/2018	Não declarada	Feminino	Estrelinha	Não declarado
<b>Infância</b>	27/10/2018	Não declarado	Masculino	Bela Vista	Não declarado
<b>Justiça</b>	01/04/2018	Parda	Masculino	Inhabetá	Não declarada
<b>Liberdade</b>	25/05/2018	Parda	Feminino	Bela Vista	Não declarada
<b>Mínúcia</b>	11/08/2018	Branca	Feminino	Bela Vista	Não declarada
<b>Maravilha</b>	28/05/2018	Parda	Feminino	Inhabetá	Não declarada
<b>Mansidão</b>	18/07/2018	Branca	Feminino	Grande Vitória	Não declarada
<b>Natureza</b>	16/09/2018	Não declarada	Feminino	Bela Vista	Não declarada
<b>Participação</b>	30/05/2018	Parda	Masculino	Bela Vista	Não declarada
<b>Potência</b>	09/05/2018	Branca	Feminino	Bela Vista	Não declarada
<b>Proteção</b>	11/06/2018	Parda	Masculino	Bela Vista	Não declarada
<b>Respeito</b>	07/04/2018	Branco	Masculino	Bela Vista	Não declarado
<b>Ternura</b>	29/05/2018	Não declarado	Masculino	Bela Vista	Não declarado
<b>União</b>	27/05/2018	Parda	Feminino	Inhabetá	Não declarada

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A família interessada em matricular seu bebê faz o cadastramento eletrônico unificado na própria unidade de ensino solicitando a vaga. No momento do cadastramento o sistema cruza informações e gera os dados identificando a real demanda por matrículas, segundo idade e região. A chamada para matrícula acontece de acordo com a posição na lista de cadastro

<sup>18</sup> O Sistema de Gestão Escolar – SGE é um sistema administrativo-pedagógico de registro de matrículas, rematrículas, transferências das crianças, de pauta eletrônica como: frequência, conteúdos, tarefas escolares e sistematização dos dados estatísticos da Subsecretaria da Tecnologia da Informação (SUB-TI/PMV).

eletrônico e se encerra quando todas as vinte vagas são preenchidas ou não existem mais solicitações de vagas. A organização e distribuição dos grupos e crianças nas unidades de educação infantil são estabelecidas pela PMV de acordo com as necessidades e demandas e em conformidade com os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL,2006) que na relação bebês- adulto indicam a proporção de 1 professora para cada 6 ou 8 bebês de 0 a 2 anos respeitando a área da sala.

O ingresso da criança no Grupo 1 segue os critérios de idade e região, devendo o bebê no ato da matrícula, estar com 6 meses completos e residir próximo do CMEI como apontam as DCNEIs. Vinte vagas são disponibilizadas para bebês que completam de 6 meses a 11 meses até o dia 31 de março. Os dados do SGE foram compilados no dia 17 de setembro de 2019. Mas a investigação propriamente dita iniciou no dia 21 de outubro com 20 bebês matriculados, portanto no momento da investigação o Grupo 1 atendia 20 bebês com idades entre 10 meses e 11 dias e 1 ano e 5 meses, sendo 13 meninas e 7 meninos. Vale ressaltar que o grupo iniciou o ano letivo com 16 bebês matriculados e no decorrer do ano as quatro vagas restantes foram preenchidas. E em relação à deficiência, nenhum bebê foi diagnosticado ou declarado com deficiência no ato da matrícula. Em relação ao bairro em que moram 13 bebês residem em Bela Vista, 5 em Inhanguetá, 1 reside em Estrelinha e 1 no bairro Grande Vitória.

Em relação à cor/raça declarada pelos responsáveis legais dos bebês no ato da matrícula, foram obtidos os seguintes dados: 2 bebês declarados de cor/raça preta, 5 foram declaradas brancas, 12 são pardas, 1 é indígena. Nenhuma criança foi declarada de cor/raça amarela e não declarada. É importante explicar que a questão da cor/raça é autodeclaração das responsáveis pela família e um tema complexo a ser debatido em toda a sociedade. Por trás dessa autodeclaração tem uma questão muito séria que é o não pertencimento e a não identificação com uma categoria racial que foi e vem sendo invisibilizada e associada a uma imagem negativa.

Vale ressaltar que a unidade contempla em seu PPP uma visão voltada para as Diversidades e respeito às Diferenças e que os documentos curriculares dos municípios orientam essa temática como eixo que deve atravessar todas as práticas pedagógicas. A atualização dos dados no SGE pode ser realizada a qualquer momento pelas famílias, inclusive a autodeclaração, mudança de endereço, etc.

Desde meu ingresso em 2013 venho construindo e constituindo minha identidade profissional na gestão participativa<sup>19</sup> da unidade de ensino nos papéis de dinamizadora e no Conselho de Escola<sup>20</sup>. Em 2014, fui eleita como representante do segmento de pais, uma vez que minha filha estava matriculada na instituição e logo em seguida em Assembleia Geral fui eleita pelos outros responsáveis presentes como conselheira fiscal<sup>21</sup> do segmento de pais, ocupando essa função por dois mandatos (6 anos). Em 2019, candidatei-me ao Conselho de Escola no segmento do Magistério sendo eleita, em Assembléia Geral, para exercer o mandato de 1ª Tesoureira, compondo com o presidente, vice-presidente e secretário a Diretoria.

Em todas minhas atuações profissionais, papéis e funções busco atuar com coerência e participar das tomadas de decisões. Como docente entendo a importância da Educação Física ocupar os espaços de tomada de decisão e de aproximação com as famílias e comunidade como um território de disputa, não no sentido de confronto, mas de posicionamento e legitimação da especificidade deste componente curricular na formação humana contribuindo assim para a construção de uma cultura escolar que reconheça, pense e realize a Educação Física como área de conhecimento e valorize seu objeto de estudo e o movimento corporal como ponto de vista dos bebês.

Atualmente na educação infantil de Vitória o cuidar e educar configuram-se por duas categorias profissionais, a professora e a assistente de educação infantil que não está vinculada à educação, embora atue exclusivamente nas unidades de educação infantil no contato direto com crianças de até 5 anos. As duas assistentes têm formação específica em pedagogia e já exerceram a função de professoras em contrato temporário em outros municípios. Ingressaram na instituição em 2018 através de processo seletivo simplificado, por designação temporária.

---

<sup>19</sup> Uma estrutura organizacional básica que consiste na atuação do Conselho de Escola, na Direção, Setor técnico-administrativo, Setor pedagógico, instituições assistentes, professoras e crianças.

<sup>20</sup> Lei Orgânica de Vitória, nº 6794 de 29 de novembro de 2006 que dispõe sobre a organização dos conselhos de escola das unidades de ensino. O Conselho tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais implicando questões pedagógicas, administrativas e financeiras. (PMV, 2006).

<sup>21</sup> O conselho fiscal é o órgão fiscalizador da atividade econômica e financeira do Conselho de Escola e não participa das deliberações do conselho.

## 7.2 Os métodos e instrumentos de pesquisa

De abordagem qualitativa esse estudo inspira-se nos elementos da pesquisa-ação em que a dinamizadora investigadora de Educação Física toma como objeto de investigação a organização da prática educativa com ênfase nos processos de ensino aprendizagem e nos conhecimentos construídos na vida cotidiana no interior da instituição de ensino.

Ao observar, registrar, refletir, analisar e apontar possibilidades de organização da prática educativa com bebês acabo por assumir dois papéis no processo educativo/investigativo, o de professora investigadora. Considerando que os processos educativos são processos de socialização, relacionais e dialógicos assumo uma perspectiva indivisível do ser humano e inseparável de termos tradicionalmente polarizados como professora e investigadora, ensino e aprendizagem, cuidar e educar e outros. Nesse entendimento considero tratar-se não de processos de ensino e aprendizagem, mas de processos de ensino aprendizagem, professora educadora e cuidar educar.

Segundo Tripp (2005) a pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa científica tradicional para informar a ação que será adotada para a melhoria da prática. Técnicas essas que devem atender critérios de revisão quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade. O sociólogo Michel Thiollent (2011) define a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social com base no conhecimento empírico que é concebido em estreita relação com: a) uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual se envolvem de modo cooperativo ou b) participativo os pesquisadores e participantes representativos da problemática.

A presente pesquisa apresenta as características da pesquisa-ação nos seguintes aspectos: a) o desconhecimento teórico-metodológico de como conduzir o ensino de bebês e crianças pequenas em quaisquer áreas de conhecimento na educação infantil e a questão da especificidade da prática educativa atravessam todo o coletivo da educação infantil. O sentimento de insegurança gerado pelo desconhecimento e a não familiaridade com a educação de bebês fortalece a invisibilidade dos bebês no interior da unidade de ensino e distancia ainda mais as profissionais das possibilidades de atuação com os bebês implicando a concepção de que os bebês não podem aprender. Nesse sentido, reconheço a importância e a necessidade de pesquisar tal questão como um problema coletivo que precisa ser primeiramente identificado,

refletido e analisado na busca por resoluções através de tomadas de decisão e participação democrática. b) Em relação à participação dos sujeitos considero que a colaboração e o compartilhamento sobre a temática com a gestão (direção e demais profissionais), famílias, assistentes, professoras, dinamizadora e bebês atende ao critério de participação de todos os sujeitos na identificação, reflexão e resolução do problema.

A pesquisa fundamentou-se num referencial teórico- metodológico construído no diálogo com a perspectiva da complexidade e da Sociologia da Infância haja vista que a primeira possibilita uma compreensão do todo em relação com as partes e vice-versa e a segunda contribui com o entendimento da concepção de infância, criança, bebê, educação infantil e prática educativa, aspectos esses imprescindíveis para a concretização do plano de trabalho docente, do efetivo desenvolvimento integral dos bebês e também para a pesquisa que exige do adulto a ruptura com o adultocentrismo.

De um modo geral a pesquisa- ação é uma metodologia que conduz seus participantes a um processo reflexivo e sistemático que desencadeia o aprimoramento de suas práticas e a transformação de seus contextos interativos e relacionais de trabalho. Tem como finalidade a resolução de um ou mais problemas a partir da intervenção sistemática de seus participantes e pesquisadores que de modo cooperativo ou participativo adotam ações de mudança para a melhoria da prática e da realidade concreta.

É uma estratégia comumente utilizada em processos formativos educacionais por pesquisadora (es) e professora (es) para o aprimoramento do ensino e melhoria da aprendizagem dos educandos, tratando-se assim de um processo que segue um ciclo que consiste no planejamento, implementação, descrição e avaliação da mudança adotada para o aprimoramento da prática e no qual se aprende ainda mais tanto a respeito dessa prática quanto da própria investigação. A prática é aprimorada pela oscilação entre ação e a tomada de decisão no campo da prática e a investigação a respeito dela (TRIPP, 2005).

Diferentes lugares, processos e pesquisas que buscam solucionar os problemas de seus contextos identificam o problema, planejam uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação da eficácia da estratégia. A mesma lógica ocorre em situações cotidianas e nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional. Ao verificar um alagamento no banheiro, por exemplo, certamente a pessoa vai buscar identificar onde está ocorrendo o vazamento, vai contratar o serviço de um bombeiro hidráulico que vai reparar o

vazamento e que depois deverá ser monitorado pelo cliente a continuidade ou não do vazamento.

A investigação sobre a prática pode ser entendida como um processo de construção de conhecimento e de reflexão contínua sobre situações e problemas que surgem no cotidiano escolar. Diante de tais problemas são necessárias indagações e questionamentos na busca de soluções.

A pesquisa sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem se beneficiar fortemente pelo fato dos seus membros se envolverem neste tipo de atividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objetivos. (ABREU; ALMEIDA, 2008, p.82)

Na investigação sobre a própria prática a (o) professora (or) se assume como (i) autêntico protagonista no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuir para a construção de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos (PONTE, 2002, p.3)

Susan Lytle e Marilyn Cochran-Smith (1990 apud PONTE, 2002) definem a investigação da prática docente como uma pesquisa intencional e sistêmica que emerge na aula instigando o professor à reflexão e atribuição de sentido às suas experiências e adoção de uma atitude de aprendizagem sobre a própria prática. Trata-se de sistematizar, colocar intencionalidade e rigorosidade metódica à sua prática rotineira e espontânea.

A pesquisa da própria prática pode ser entendida como um processo no qual a professora investigadora torna-se sujeito de sua própria aprendizagem, coparticipante ativa e coprotagonista de seu próprio desenvolvimento profissional e curricular no processo educativo. Coparticipante e coprotagonista porque a prática docente se constrói na relação dialógica e recíproca entre professora e criança. No processo de aprendizagem os bebês e as crianças pequenas “[...] vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. [...] saber ensinado, em que o

objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos” (FREIRE, 1996, p.26)

Investigar sobre a própria prática é um ato que requer humildade de quem se propõe a fazê-la, requer da professora a capacidade de olhar para si mesma e para suas próprias limitações, dificuldades, equívocos, fraquezas e potencialidades considerando a existência e o bem-estar do outro nas relações estabelecidas com ele. Ao tomar consciência das minhas limitações e dificuldades docentes na educação infantil me coloquei disponível e mais aberta a novas perspectivas, curiosidades e desejo de intervir no contexto educativo de modo a transformá-lo a partir da melhoria da própria prática. Ser humilde no processo investigativo da própria docência se trata de o sujeito tomar consciência e conhecer o quê e como seus saberes, fazeres e atitudes afetam os outros e a si mesmo.

Tendo em vista minha atuação como dinamizadora investigadora optei pela observação como método de investigação por constituir elemento fundamental para a pesquisa estando presente em todo o processo desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, evidenciando-se na coleta, análise e interpretação dos dados. A observação se torna procedimento científico à medida que: a) serve a um objeto formulado de pesquisa; b) é sistematicamente planejada; c) é submetida a verificação de controle. Sua principal vantagem é de que os fatos são percebidos diretamente pelo pesquisador sem intermédio de outros recursos e objetos (GIL, 2008). No entanto, num ambiente relacional, dinâmico e de processos sensoriais, emocionais e cognitivos, a observação é também um processo complexo por não conseguir abarcar todos os acontecimentos e pelas múltiplas dimensões humana que a atravessam e que por ela transitam. (RIERA, 2019)

Segundo Gil (2008) o principal inconveniente da observação são as reações e comportamentos que a presença do pesquisador pode provocar em quem está sendo observado. Nesse caso a observação participante real se apresenta como uma alternativa de acesso a situações e comportamentos reais e resultados confiáveis.

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p.103)

Oliveira (1998 apud SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005) afirma que na pesquisa com bebês não pode faltar para o pesquisador o olhar, o ouvir e a escrita. Por implicar processos humanos as ações de olhar, ouvir e escrever não são neutras e que esse exercício influencia a maneira do pesquisador perceber a realidade.

A teoria sensibiliza o olhar e o ouvir e orienta o escrever. Para o autor, olhar e ouvir seriam atitudes que o pesquisador desenvolve estando no trabalho de campo. O primeiro movimento, o olhar, está orientado pelas escolhas que fizemos ao “arrumarmos as malas”. Dessa forma, o objeto da pesquisa (no caso das ciências sociais um sujeito) é sempre observado de um determinado lugar, onde estão envolvidas a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica. Isso quer dizer que, de certa forma, esse olhar modifica o objeto da pesquisa pelo modo como o encaramos. Na maioria das vezes, entretanto, o olhar não é suficiente, faz-se necessário ouvir. Isto porque qualquer conduta observada, sem a compreensão das idéias que a sustentam, não poderá ser compreendida inteiramente. (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p.49)

Olhar e ouvir estão implicados pela subjetividade do observador tanto na familiaridade com o ambiente no qual se insere quanto no desconhecimento diante de um ambiente não familiar. Isto significa que mesmo me inserindo como pesquisadora num ambiente familiar faz-se necessária a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos que considere a subjetividade, mas que ao mesmo tempo possibilite assumir posturas não-hegemônicas e não-adultocêntrica (VELHO, 1978 apud SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005). Ao apresentar os dois movimentos essenciais ao trabalho do pesquisador: o de transformar o conhecimento exótico em familiar e o conhecimento familiar em exótico Velho (1978) auxilia Silva; Barbosa e Kramer (2005) com o movimento do estranhamento e da relativização.

O estranhamento é a perplexidade diante do que observamos. Ou seja, trata-se de uma atitude de confronto intelectual ou emocional diante das diferentes versões e interpretações que conseguimos captar do universo pesquisado. Isto se faz necessário em especial diante do que nos é familiar porque, muitas vezes, naturalizamos as nossas ações no meio em que vivemos. Por isso, a capacidade de ver, no familiar, o exótico torna-se um instrumento precioso para o pesquisador. Neste caso, o que ele estranha é o seu próprio olhar? Como isso é possível? Colocando-se no lugar do outro. Ou seja, relativizando. É sair de uma posição etnocêntrica e buscar o ponto de vista do outro, dar prioridade ao discurso do outro, sendo necessário reconhecer e aceitar a diferença a fim de captá-la. (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p.51)

A organização do acolhimento dos bebês e famílias é determinante para o desenvolvimento da prática educativa no decorrer do ano letivo. O chamado período de adaptação possibilita os encontros e aproximação com os bebês e as famílias em suas primeiras

experiências na educação infantil. Nesse sentido, para esse período previu-se uma observação intencional e dirigida, porém não-predeterminada e engessada.

Nos dias anteriores ao início do calendário letivo e que são destinados à organização dos espaços e acolhimento dos bebês e crianças e famílias recorri ao SGE com o intuito de conhecer um pouco dos bebês matriculados no Grupo 1 e acessei os dados pessoais e socioeconômicos de cada um, nome, faixa etária, nome das mães e pais, se tinha irmãos na unidade e etc. Tratando-se das primeiras experiências educativas formais do bebê e que tais experiências são acompanhadas por elementos afetivos, emocionais e de desapego delineei para os primeiros dias do calendário escolar letivo com o intuito de estreitar as relações com as famílias e bebês: a) apresentação das especificidades da Educação Física e da pesquisa às famílias; b) o planejamento colaborativo de ações lúdicas e de acolhida das famílias e dos bebês no auditório e no grupo 1; c) a minha presença regular durante todos os dias do processo de adaptação; d) a conversa informal com as responsáveis presentes; e) acompanhamento das responsáveis na rotina (alimentação, troca de fraldas) em diferentes espaços da unidade; f) atuação nos cuidados dos bebês nos dias de adaptação; g) observação dos adultos (familiares) e dos bebês durante minha permanência na rotina do grupo 1 e o h) registro posterior em diário de campo.

Para o momento pós-adaptação que compreende o período onde os bebês se revelam familiarizados com o ambiente do CMEI e quando é realizada a avaliação para a elaboração do projeto pedagógico de sala (de cada área de conhecimento) defini uma observação mais sistemática no sentido de identificar os pontos de vista dos bebês, os indícios e pistas de seus movimentos corporais em relação ao meio e os possíveis temas a serem programados e trabalhados a partir do primeiro trimestre<sup>22</sup>, pois conforme Silva e Lima (2018, p.14) “[...] ao captarem estes diferentes sinais emitidos pelos bebês, os professores (as) poderão planejar, organizar e avaliar as vivências que afetam o bebê, ou seja, que promovam o desenvolvimento.”

---

<sup>22</sup>Geralmente por volta do mês de abril e maio os bebês superaram a separação de suas famílias, no entanto é respeitada a singularidade de cada um. Cada bebê tem seu próprio tempo às vezes demoram meses para se sentir seguro e familiarizado com o ambiente do CMEI.

A observação de ambientes nos quais os participantes são bebês torna-se uma tarefa complexa e desafiadora, haja vista que esse grupo geracional não se apropriou suficientemente de elementos da oralidade, do uso das palavras para se comunicar.

Tal desafio, [...], se torna ainda maior quando se trata de bebês que ainda não falam e, com isso, exigem maior atenção na compreensão de suas formas de comunicação e expressão, para além da linguagem verbal. Os bebês usam a linguagem da não palavra, mas comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade aos seus modos de dizer. (DELGADO; MARTINS FILHO, 2013, p. 21)

Considerando a dinamicidade e a mobilidade e que o desenvolvimento dos bebês acontece no ritmo singular a observação ocorreu diária e constantemente no decorrer do ano contemplando a realidade concreta e as reais condições dos bebês. A presença marcante da imprevisibilidade, dinamicidade e flexibilidade no grupo 1 exigiu que o plano fosse modificado constantemente, às vezes de um dia para o outro.

O ato de observar está para além do que os olhos podem ver e perceber. Observar na educação infantil requer uma entrega de corpo inteiro e com todos os sentidos. Requer da educadora o entendimento do modo multidimensional de como o bebê sente e percebe o mundo e uma abertura para outras formas de percepção e contemplação desse fenômeno tão complexo. A observação deve ser exercitada, pois à medida que treinamos o olhar desenvolvemos uma sensibilidade, aprendemos a parar e nos silenciar para atendermos e entendermos o que se passa e acontece. Ficamos mais atentos e desenvolvemos atitudes mais conscientes (RIERAS, 2008). A observação é um instrumento educativo e de investigação. Nela há sempre uma intencionalidade e pretensões. Observar é um ato criativo e de sagacidade para descobrir as coisas ocultas e sutis (CABANELLAS et al, 2020, p.126) é também um ato que sempre se orienta

[...] em direção a uma intencionalidade, muitíssimas vezes pouco explicitada. Observamos para coletar dados de uma situação, para responder as perguntas, para compreender. Outras vezes, observar nos serve para recolher evidências e entender melhor as iniciativas das crianças, ou como técnica para diagnóstico e avaliação. Todavia, observamos, em especial, porque desejamos gerar mudanças. Assim, pois, poderíamos dizer que observamos para conhecer melhor, para compreender, para gerar nova ideias e transformar criticamente nossa realidade. (RIERA, 2019, p.80)

A observação como instrumento da prática educativa foi um recurso importantíssimo no processo educativo. O registro tornou-se a ferramenta para a própria práxis. Os registros,

anotações e relatórios são instrumentos e/ou ferramentas que integram o processo avaliativo adquirindo sentido à medida que auxiliam e contribuem para com o acompanhamento e a prática pedagógica tornando-os mais significativos (HOFFMANN, 2018)

O registro das observações é geralmente acompanhado de anotações reflexivas em diários de campo que priorizam aspectos como: descrição do espaço físico, dos sujeitos do cotidiano, das reações e alterações em nosso comportamento e no comportamento das crianças, dos movimentos de entradas e saídas dos locais pesquisados e das situações inusitadas que vez por outra acontecem nos locais. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 11)

Ao longo do percurso educativo registrei no diário de campo e num bloco de anotações os acontecimentos relevantes. Vale ressaltar que “[...] o que observamos é apenas a ponta do iceberg do que é cada menino, cada menina” (CABANELLAS et al, 2010, p.128). Riera (2008) afirma que por isso a observação é sempre seletiva e implica um processo de tomada de decisões, formal e intencional. O que se apresenta como registro se trata de uma descrição e interpretação particular daquilo que meus olhos e a lente da câmera fotográfica puderam captar, que minhas memórias conseguiram recordar e do que minha sensibilidade pôde sentir e significar, uma vez que a observação participante na educação infantil e especialmente no grupo de bebês está implicada por relações complexas, emoções, sensações, sentimentos e afetos que interferem nos registros e na captação das imagens.

Embora o mais adequado fosse o registro no momento exato das ocorrências, em razão da minha responsabilidade e compromisso primeiro com a segurança e integridade física dos bebês optei por registrar os acontecimentos após o término das intervenções. Os registros escritos e reflexivos foram feitos num caderno de bolso num intervalo curtíssimo de tempo durante meu deslocamento até o segundo andar do prédio. Essa estratégia de registro pelos corredores da instituição foi fundamental para que elementos importantes não caíssem no esquecimento. O exercício da memória foi intensificado nos momentos de planejamento e nos momentos de lazer.

No processo de escrita as situações e reflexões pertinentes e relevantes foram descritas e registradas para posteriormente dialogar com a literatura. À medida que fui escrevendo, refletindo e dialogando com a literatura reelaborei e reorganizei novas ações para as atividades seguintes. De acordo com Hoffman (2018) as anotações sobre as situações vividas pelos bebês

nutrem as professoras de elementos para as professoras, servindo de indicadores para o replanejamento das práticas educativas.

Ao final de cada semana recorri aos registros no caderno de campo e fotografias com o intuito de interpretar não apenas as ações dos bebês, mas também as minhas ações mediadoras, trabalho e posturas pedagógicas. Nesse exercício reflexivo o que escrevi, como escrevi e sobre quem escrevi revelaram ser a materialização das minhas atitudes, pensamentos e concepções indicando se fui coerente ou não na relação entre o discurso e prática. Cada momento reflexivo me conduziu ao desafio da leitura mais aprofundada sobre determinados assuntos e à revisão das posturas adotadas em determinadas situações e a (re) criação de novas propostas e práticas educativas.

Com o intuito de registrar as experiências de movimento corporal dos bebês, suas interações e brincadeiras optei pela câmera fotográfica de um smartphone por compreender que a fotografia auxilia como instrumento de visibilidade das práticas educativas que tem como centralidade os bebês tornando ilustrativo o registro descrito.

O uso da fotografia ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória. Sendo assim, há uma possibilidade de se olhar para a imagem congelada, retratada pela foto, inúmeras vezes, um exercício pleno de ver e rever a cena, os personagens e o contexto. Tal possibilidade aguça a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens. A fotografia mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada. Diante disto, a leitura das imagens se apresenta como um instrumento de aproximação da realidade sócio-histórica e cultural do grupo fotografado. Portanto, mais do que ilustrar as seções do texto ou dar-lhe um “colorido”, a fotografia reconstrói o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas – outros textos – da realidade estudada. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p.22)

Assumindo uma concepção de bebê competente e centro do planejamento foi preciso concretizar tal discurso permitindo os bebês se perceberem nas fotos, manusearem o dispositivo e tirarem selfs. Em todas as situações de registro fotográfico o aparelho teve sua função flash desligada e foi devidamente higienizado com álcool em gel e papel toalha anterior e posteriormente ao seu uso. Notei que nos momentos de fotografias alguns bebês faziam poses para a câmera e em seguida se dirigiam a mim sinalizando para o aparelho.

Embora tenha buscado registrar os acontecimentos do ponto de vistas dos bebês e tenha me situado próximo do chão em alguns momentos os registros fotográficos não se apresentaram

no mesmo plano visual dos bebês. Essa situação se deu pela dupla função de professora pesquisadora, onde meu compromisso primeiro foi com os bebês e sua segurança. Vale ressaltar que na ausência das duas professoras da sala para os planejamentos permaneceram somente três adultas para 20 bebês exigindo uma maior atenção das mesmas.

A escrita reflexiva no caderno de campo e caderneta de anotação, o registro fotográfico e a conversa informal com as famílias não foram apenas instrumentos da pesquisa, mas também instrumentos que integraram o processo avaliativo e de acompanhamento do desenvolvimento dos bebês desde seus primeiros contatos no período de adaptação aos últimos dias do calendário letivo.

A relação colaborativa com as famílias, assistentes e professoras foi contínua e permanente e integraram todo o percurso. Compreendendo a indivisibilidade e integralidade de cada bebê e que a responsabilidade no acompanhamento do desenvolvimento integral é de todas as pessoas que convivem com ele dentro e fora da unidade de ensino manteve o diálogo permanente com as (os) responsáveis nos momentos de entrada e saída do CMEI e nos momentos interativos de participação da comunidade.

O acompanhamento do desenvolvimento no processo educativo engloba a intervenção pedagógica, um conjunto de procedimentos como planejamento, propostas pedagógicas e os elementos da prática educativa. Considerando a relação entre avaliação e observação, reflexão e ação organizei e planejei como estratégia de ação e de investigação uma prática educativa enfatizando as experiências de movimento corporal em ambiente musical.

Ao constatar que os bebês desenvolvem musicalidade e sonoridade desde a vida intrauterina, que essa habilidade vai sendo ajustada culturalmente depois do nascimento e atendendo ao projeto institucional do CMEI programei atividades e vivências com diferentes gêneros musicais considerando o contexto cultural local e familiar e o direito de acesso a outros gêneros e patrimônios culturais. Tais atividades foram desenvolvidas por meio de projetos pedagógicos da Educação Física que se originaram de brincadeiras, histórias cantadas, do tema da Diversidade e Diferenças (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2017) e das necessidades dos bebês observadas no cotidiano do grupo 1. No decorrer do ano alguns projetos da Educação Física ocorreram atendendo a temática institucional e em diálogo com os projetos das professoras de sala.

No segundo semestre fui acompanhada por um estudante estagiário do curso de EF de uma instituição privada de ensino superior do município. Conforme orientação da faculdade num primeiro momento o estudante acompanhou e observou práticas educativas da dinamizadora pesquisadora e num segundo momento planejaram intervenções pedagógicas. A presença do estudante no CMEI foi muito significativa e enriquecedora, pois o mesmo com formação e habilidade em capoeira proporcionou aos bebês e crianças experiências de movimento corporal com os elementos básicos dessa prática cultural.

A prática educativa compreende uma ação recíproca entre dinamizadora e bebê. Sendo assim na análise dos dados coletados considerou-se a atuação docente na organização do ensino e na exequibilidade do projeto pedagógico com as experiências de movimento corporal em sua forma de dança e a participação e envolvimento dos bebês nos ambientes educativos. Ou seja, foi analisada e interpretada a organização dos ambientes e materiais, a ação mediadora e a aprendizagem (ação de aprender, explorar, descobrir, experimentar) dos bebês.

## **8 A ORGANIZAÇÃO DO PERCURSO EDUCATIVO DOS BEBÊS**

Organizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para sua realização. Embora realizada numa coletividade a organização da prática educativa foi se delineando pela tomada de decisão, escolhas e convicções docentes, onde os modos de ser, de agir e de perceber o mundo e a personalidade docente se expressaram na organização do ensino. Organizar o ensino é uma tarefa docente que exige a capacidade para interpretar os acontecimentos nas intervenções. Requer conhecimentos e referências sobre os bebês, como se desenvolvem e aprendem, quais seus contextos familiar e cultural prévios ao planejamento e na avaliação do processo educativo. O processo de aprendizagem é um processo complexo que requer estratégias, formas de intervenções, instrumentos avaliativos, conteúdos, metodologias e atividades que atendam os objetivos educacionais e contribuam para uma aprendizagem significativa.

As práticas educativas com os bebês no componente curricular foram organizadas e operacionalizadas com base nas DCNEIs, nos documentos curriculares do município de Vitória- ES e nas legislações, resoluções e normativas que tratam do direito social de acesso dos bebês ao ensino público e de qualidade.

### **8.1 O acolhimento dos bebês em suas primeiras experiências curriculares**

Ao ingressar no CMEI especificamente no grupo 1 o bebê passa a vivenciar outro ambiente distinto do seu lar em termos de intencionalidade na prática educativa, mas semelhante em termos de lugar de afeto, de relação humana, de cuidado e acolhida. Embora estranhe o ambiente em seus primeiros contatos a unidade de ensino representa para o bebê outras possibilidades de ser e estar no mundo. Todos os espaços da instituição especialmente o Grupo 1 constituem o bebê que

[...] consegue ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros, quando é recebido no colo de uma mãe anfitriã ou de um adulto e reconhecido por outros bebês que o acolhem. Situado num determinado ambiente, [...], bebês constroem, pela interação, formas de relação consigo, com os outros, com as coisas. [...] para o bebê, ter e estar no espaço significa criar e gerar um ambiente. [...], os espaços [...] são, para o bebê, um modo de estar-no-mundo. (NÖRNBERG, 2013, p.103)

Nörnberg (2013) compreende o berçário como domus, a morada comum no qual se aprende na convivência, nas trocas e na coletividade a necessária condição de si e do outro. Assim como no ambiente doméstico nos espaços do CMEI o aconchego, a aproximação e a acolhida descrevem a forma como o bebê vai se constituindo no mundo em relação a si mesmo, ao outro e ao ambiente. O Grupo 1 “[...] como morada, também carrega a responsabilidade de ser lugar de acolher e de permitir a abertura das diferentes formas de estar no mundo, mediante o resguardo dado pelas formas relacionais ali produzidas. (NÖRNBERG, 2013, p.106)

A elaboração de uma intervenção pedagógica com bebês perpassa por duas ações: a) construção do contexto e b) organização de um percurso de vida, que consiste no encaminhamento do trabalho educativo com os bebês e crianças pequenas e na qual planeja-se o acolhimento dos bebês e famílias ao CMEI (BARBOSA, 2010).

O acolhimento e a proximidade com as famílias são importantes aspectos a serem considerados na organização da prática educativa com bebês.

A inserção das crianças na escola exige que os professores estabeleçam um contato pessoal com cada família. Para as crianças, especialmente os bebês, os primeiros dias de frequência à creche é uma fase de grande mudança, e elas precisam de um ambiente que lhes ofereça segurança emocional, acolhimento, atenção. As crianças logo reconhecem a confiança que seus pais depositam na escola e nas professoras; assim, o trabalho de inserção das crianças na creche passa necessariamente pela relação de confiança entre pais e professores. (BARBOSA, 2010, p.10)

A organização do acolhimento é uma prática recorrente e que está prevista no PPP da instituição. Nos dias antecedentes ao retorno das atividades escolares planejamos e organizamos coletivamente a acolhida dos bebês e crianças e organizamos os ambientes, materiais e brinquedos (decoreção dos espaços, identificação dos materiais e etc). Dirigimo-nos (as professoras, assistentes e dinamizadora/investigadora de EF) até o grupo 1 para definição das ações específicas para recepção dos bebês.

No primeiro dia nos apresentamos às famílias no pátio da escola. A diretora deu boas-vindas aos presentes e passou brevemente os informes gerais sobre a organização da unidade para aquela semana de adaptação. Em seguida, as famílias e as crianças dirigiram-se até as salas para que cada grupo de profissionais realizasse as atividades programadas do dia.

Os bebês e suas famílias foram acolhidos no auditório pelas profissionais, onde foram apresentadas as normas e a rotina do cotidiano dos bebês. Em seguida os bebês com suas

responsáveis se dirigiram uma de cada vez à sala previamente organizada com materiais, brinquedos e músicas. Sentadas no tatame da sala cantamos a música de recepção mencionando o nome de cada bebê e também do seu responsável.

As famílias foram convidadas a se acomodarem pela sala, no tatame ou no chão (Ver: Imagem 30). Algumas preferiram permanecer em pé observando seus filhos. Aproximei-me das famílias com o intuito de interagir, cantar e conversar com os bebês.

**Imagem 30:** acolhimento no 1º dia letivo.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Num determinado momento orientamos algumas mães a se ausentarem da sala para observarmos o comportamento de seus bebês. Uns ficaram tranquilamente brincando nos encostos de espumas mesmo sem as mães por perto e outras choraram ao perceberem a ausência delas. Observei a apreensão e as lágrimas nos olhos de algumas mães em ter que deixar seus bebês naquele lugar com pessoas estranhas.

No primeiro dia compareceram 10 bebês de 16 matriculados com mais de 6 meses de idade. Buscamos deixar as famílias muito à vontade e confortável para trocar a fralda do seu bebê, dar água. Conversei com algumas mães sobre vários temas. Trocamos ideias e experiências e começamos naquele momento a criar vínculos. Embora entendesse a importância de obter informações não me aproximei dos bebês e nem das mães com um olhar sistemático e nem um roteiro preestabelecido.

A dinamicidade, complexidade e vivências construídas pela presença dos mais diferentes sujeitos desencadearam várias temáticas e situações imprevisíveis. Nessas conversas surgiram temas sobre o cotidiano familiar, da relação mãe/bebê e outros e percebi que os bebês que as mães disseram ter outros filhos e/ou sobrinhos em casa exploraram o espaço da sala se deslocaram e exploraram o ambiente da sala com certa segurança e autonomia. Outras mães informaram ter adaptado suas bebês semanas antes do início das atividades por conhecerem a

dinâmica da semana de adaptação. Algumas mães de “primeira viagem” demonstraram mais confiança e segurança em relação as mães que já experienciaram o processo de adaptação. Outras mães mostraram insegurança e frustração ao perceber que seus bebês não choraram com sua ausência.

As diferentes reações das mães devem ser observadas, compreendidas e respeitadas pela unidade educativa, pois geralmente após o nascimento do bebê é a mãe que assume a responsabilidade de acompanhar e zelar pelo crescimento e desenvolvimento do filho. E quando surge qualquer situação de doença ou dificuldade as responsabilidades recaem exclusivamente sobre a mulher que quase sempre se culpa quando algo não vai bem com seu filho (OLIVEIRA et al, 2011).

Ao levar o filho para a creche, sentimentos contraditórios de culpa e alívio, apreensão e alegria, estarão permeando as primeiras relações que a mãe estabelece na instituição. Em muitos casos as mães manifestam seu sofrimento com a separação, ainda que temporária, como uma ameaça de perda do amor e grande parte das recomendações, reclamações e comentários em relação aos cuidados de seus filhos na creche expressam esses sentimentos. (OLIVEIRA, et al, 2011, p. 136)

Nas conversas informais perguntei para algumas mães o que as levaram matricular seus bebês no CMEI e a grande maioria relatou conhecer o trabalho da instituição elogiando o acolhimento, os projetos realizados e principalmente as diferenças relativas à autonomia de bebês que frequentam o CMEI e que não frequentam. Implicitamente as falas das mães revelaram certo reconhecimento do papel social e educativo da educação infantil para o desenvolvimento e o processo de autonomia de seus bebês. Percebi também que não há uma padronização de comportamentos e afetos tanto dos bebês quanto das mães no processo adaptativo. A segurança da mãe de primeira viagem e a sensação de insegurança das responsáveis que passaram por outras experiências maternas expressaram reações muito distintas das minhas expectativas. Essas situações revelam a importância de práticas educativas da educação infantil considerarem a individualidade e singularidade de cada bebe bem como as experiências de suas famílias.

No momento do desjejum fomos ao refeitório e alimentamos os bebês. Inicialmente orientamos as mães a realizarem essa ação e aos poucos assumimos esse cuidado. Alguns bebês rejeitaram a alimentação quando as profissionais assumiram esse cuidado outras se alimentaram

sem recusa. Como não havia cadeirinha para todos os bebês algumas mães os alimentaram acomodados no colo ou sentados nas cadeiras (Ver: Imagens 31 e 32)

**Imagem 31:** mães alimentando seus bebês



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 32:** mãe alimentando bebê



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Vitória e Rossetti-Ferreira (2013) entendem a adaptação como um processo envolvido por diferentes pessoas e diferentes papéis sociais e pela ocorrência de situações de grande mudança. A primeira mudança para o bebê é o seu ingresso na creche e a segunda é quando ocorrem novas situações como a mudança do adulto responsável no contexto do berçário. Por volta dos seis meses os bebês expressam diferentes reações na interação com pessoas que lhes são familiares ou estranhas, por isso é comum estranharem a nova rotina e o novo ambiente da instituição recusando a alimentação e revelando gestos e expressões de desconforto e irritação.

A criança estabelece uma ligação afetiva mais forte com a mãe, o pai, ou alguém que cuida dela mais de perto, protestando fortemente quando essa (s) pessoa (s) se afasta (m). Quando a criança já sabe engatinhar ou andar, é comum vê-la buscar a proximidade dessa (s) pessoa (s), particularmente, como já vimos, em ambientes estranhos, ou quando ocorre alguma novidade mesmo no ambiente familiar, ou quando está sentindo algum mal-estar ou cansaço. Ela estende os bracinhos para ser pega ao colo, aconchega-se, ou até agarra-se ao outro, como se quisesse fundir-se com ele, evitando toda separação possível. É extremamente difícil um estranho poder confortá-la nesse momento. Aliás, observa-se com frequência em crianças em torno de oito meses uma reação intensa de protesto a pessoas estranhas. (OLIVEIRA et al, 2011, p. 54)

Após o desjejum higienizamos e hidratamos os bebês e em seguida nos dirigimos até a área do tatame onde orientamos as famílias e entrarem sem os calçados e ficarem a vontade com seus filhos. Algumas responsáveis optaram por ficar de pé observando enquanto outras interagiram sentadas com seus filhos. Em seguida propusemos um circuito com os bebês de ultrapassagem das formas geométricas de espuma. Dois bebês demonstraram irritação e desconforto. Um dos bebês ficou agitado e chorou manifestando um incômodo por causa do

calor e vale lembrar que na cidade os meses de fevereiro e março são muito quentes. A sua mãe logo perguntou à professora se poderia dar um banho nele e as duas se dirigiram até a sala onde fica o banheiro. Ao retornarem para o tatame esse bebê demonstrou estar mais calma e tranquila. Enquanto isso a outra mãe cobriu o chão do tatame com um cueiro e ali seu bebê dormiu de barriga para baixo embalado por umas batidas rítmicas no bumbum.

Não foi preciso perguntar às mães o motivo de tanta irritação e desconforto. Certamente em razão do clima quente o primeiro bebê aprendeu em seu ambiente familiar que um banho acalma e refresca. No segundo caso é possível interpretar a agitação do bebê em decorrência do sono e que para dormir confortavelmente precisa estar de bruços e ser embalado/ninado. As mães e/ou as cuidadoras são as primeiras conhecedoras e decodificadoras dos gestos e expressões dos bebês antes de chegarem ao CMEI. É no cotidiano que vão dando sentido e significado às ações e comportamentos dos mesmos e são essas pessoas as grandes parceiras da instituição ao longo da trajetória na educação infantil.

Os bebês falam com seus corpos por meio de um conjunto de posturas, gestos, mímicas e gritos para que o adulto, e principalmente a mãe, decodifique. Essa “decodificação”, que varia conforme a sensibilidade de cada mãe em função de sua história pessoal e de cada um de seus filhos, é, da mesma forma, profundamente marcada pela influência da cultura a que eles pertencem. (BUSNEL,1997, p.34)

Conhecer e saber que o bebê se acalma após uma ducha e que o outro tem a necessidade do sono e do embalo, por exemplo, são conhecimentos imprescindíveis às professoras e educadoras que atuam com eles na educação infantil. A organização e o planejamento da acolhida dos bebês e de suas famílias são aspectos fundamentais para o trabalho educativo, pois são nos primeiros contatos que as profissionais da instituição vão estabelecendo um vínculo afetivo e um bom relacionamento tanto com os bebês quanto com as famílias diminuindo assim a ansiedade e insegurança destes.

Nas imagens abaixo (Imagens 33 e 34) os bebês exploram os espaços e os blocos de espuma com muita curiosidade e necessidade de movimento corporal. Enquanto as mães permaneciam próximas os bebês demonstravam tranquilidade e continuavam seus deslocamentos passando por cima dos obstáculos, no entanto à medida que as responsáveis saíam do campo de visão os bebês esboçavam insegurança e desconforto. Percebi que nas primeiras experiências no CMEI e em presença de desconhecidos os bebês que são autênticos

observadores potencializam e intensificam ainda mais a capacidade de observação sempre dirigidos ao adulto referência, que nesse caso são seus familiares.

**Imagem 33:** bebê explorando a espuma.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 34:** bebê ultrapassando obstáculo



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A organização das práticas educativas com os bebês do Grupo 1 se deu desde os primeiros contatos no período de adaptação, nas primeiras semanas de fevereiro do ano letivo. Na adaptação fui construindo e estabelecendo relações de confiança e vínculos afetivos com todos os envolvidos no processo.

A educação infantil representa para muitos bebês as primeiras experiências de educação e cuidado fora do ambiente familiar. E o ingresso do bebê à creche pode ser um tanto angustiante para as famílias e gerar ansiedade não apenas nos bebês e suas famílias, mas também nas professoras e assistentes. Estar no grupo de bebês na adaptação requer de todas as profissionais uma prontidão física e emocional para lidar com os choros constantes em razão de desconfortos e recusas comunicadas pelos bebês e não compreendidas pelos adultos por falta de conhecimento e de diálogo com as famílias. Por isso, “[...] o bom relacionamento entre professores, demais educadores e as famílias, processo a ser constantemente conquistado, contribui muito para o trabalho com as crianças, pois dificuldades surgidas podem se resolver mais rapidamente e a segurança é maior nas decisões que são tomadas em relação a elas” (OLIVEIRA et al, 2011, p.140).

O período de adaptação à creche trouxe aspectos importantes para a organização das práticas educativas posteriores, pois foi na aproximação e nos primeiros contatos com as famílias que fui conhecendo um pouco de cada bebê, seus hábitos, maneira de dormir, comportamentos e modos de se comunicar. Aprendi a interagir de forma mais individualizada e afetiva passando, com o tempo, a interpretar, dar sentido e significado às ações e aos gestos de cada um. Durante a permanência das famílias dentro do CMEI no período de adaptação e

em outras situações observei e percebi que as responsáveis nos dão dicas e recomendações em relação as reações de seus bebês em determinadas situações como foi no caso das mães que identificaram a necessidade do banho e do sono.

O currículo na educação infantil se manifesta nas ações e interações cotidianas das infâncias e por isso a necessidade de conhecer os comportamentos e reações dos bebês em momentos de cuidado como a troca, o banho, a refeição e o sono. No CMEI o bebê convive com outros bebês, crianças e adultos e nesse ambiente aprende a compartilhar brinquedos, cuidar dos próprios pertences e dos outros desenvolvendo a autonomia. Em razão disso e do quantitativo de recursos humanos as famílias precisam compreender que em determinadas ações de cuidado não será possível colocar todos os bebês para dormir no colo, por exemplo. Inicialmente a equipe profissional do grupo pode se organizar para atender os hábitos de cada criança modificando-os gradativamente ao mesmo tempo que vai

[...] conversando com a família, explicando seus motivos e dando o tempo necessário para que esta se acostume às ideias do novo hábito e colabore para a sua aquisição. Toda as questões que envolvem o cuidado e educação de crianças pequenas vão sendo desta forma conversadas no passar dos dias, até que uma relação de confianças e compreensão mútuas possa se construir. (OLIVEIRA et al, 2011, p.141)

Barbosa (2010) propõe que no período de acolhimento as professoras criem as estratégias adequadas ao momento de transição vivido pelo bebê como, por exemplo: “Combinar o processo de inserção da criança na creche: período de tempo, tempo diário de permanência, presença dos familiares, etc.” (p.11). Assim conforme combinado na primeira reunião as responsáveis que acompanharam seus bebês durante os dias destinados à adaptação a partir da primeira semana não permaneceriam no CMEI retornando no horário de saída, às 17 horas. Os bebês e famílias que iam chegando no decorrer do percurso eram acolhidos e outros espaços da unidade de ensino não entrando na sala como nas primeiras semanas de adaptação.

Os bebês que ingressaram muito depois da adaptação choraram muito desencadeando o choro nos outros bebês, mas com o tempo foram se familiarizando com os adultos, bebês e o novo ambiente. Após a segunda semana do ano letivo assumi sistematicamente as atividades nos outros grupos do CMEI e por isso não permaneci regularmente no grupo 1 o que provocou estranhamento por parte dos novos bebês ingressantes.

No decorrer do ano observei e acompanhei o desenvolvimento e as conquistas de cada bebê. Embora agrupados num mesmo ambiente os bebês apresentaram diferenças de faixa

etária e de posturas corporais (engatinhar, sentar, deitar, caminhar). A dinamicidade no desenvolvimento de cada bebê aponta a necessidade de observar diariamente em quais condições posturais e de movimento que cada bebê se encontra, haja visto que mudanças podem acontecer de um dia para o outro. Essa diversidade postural e constante movimento me conduziu a um planejamento mais flexível.

A observação dos bebês e de suas experiências ocorreu diariamente. Após o período de adaptação<sup>23</sup> demos início ao planejamento sistemático das ações e de todo o percurso educativo serem construídos com os bebês ao longo do ano. Em relação à organização do percurso Barbosa (2010, p.11) afirma que

Após o momento inicial de acolhimento, as crianças e os adultos constroem um ritmo de trabalho a partir de ações e experiências. Os desafios, as proposições, as problematizações vão se estruturando ao longo do processo. Elas se iniciam com o conhecimento de todos os bebês, das situações que parecem mais significativas e, a partir de então, exigem compromisso e imaginação pedagógica do professor para continuar com um percurso.

O cotidiano no Grupo 1 é marcado pelas fugas, fluxos, movimentos, imprevisibilidade, simultaneidade, multiplicidade, incertezas. O “[...] prolongamento das experiências vivenciadas pelas crianças se estabelece atravessado pelo tempo, um tempo mais flexível e sintonizado aos desejos e necessidades delas, o que convida a romper com a lógica de um tempo adultocêntrico” (MARTINS FILHO; DELGADO, 2016b, p.110).

Por volta do mês de maio os bebês aparentaram estar tranquilos e habituados ao ambiente. No entanto bebês que a princípio pareciam estar familiarizados com o ambiente passaram a chorar muito e aqueles que choraram muito nos primeiros meses se revelaram habituados. Essa situação revela a imprevisibilidade e a singularidade dos bebês e que as profissionais não devem criar expectativas em relação aos mesmos. Vários fatores devem ser levados em conta como por exemplo, o tempo de afastamento da unidade de ensino e o próprio fato de que cada bebê tem sua individualidade e ritmo próprio. Notei que os estranhamentos e choros ocorreram sempre após o final de semana e em casos de afastamento por atestados

---

<sup>23</sup> Pós- adaptação é entendido como o período entre os meses de abril e maio onde demos início à observação e avaliação diagnóstica (processo avaliativo) para a programação dos projetos de sala em consonância com o Projeto Institucional. Tal definição se trata de uma organização didática textual, haja vista que a adaptação dos bebês não acontece de forma linear e previsível.

médicos e em alguns casos o motivo do choro foi por situações familiares, mal-estar e vários outros aspectos.

De acordo com Barbosa (2010) a comunicação com os bebês deve vir acompanhada de uma observação crítica, atenta e contínua da vida cotidiana na educação infantil. A observação permite a aproximação dos adultos do modo como os bebês se relacionam com o mundo e com outras pessoas produzindo suas vidas e o acesso aos sentimentos e questionamentos dos mesmos.

A prática educativa com bebês me exigiu um olhar sensível, teórico e reflexivo, por isso que ao longo do processo educativo e investigativo a observação, o registro e a reflexão se fizeram presentes.

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p.48)

A docência na educação infantil exige competências e conhecimentos específicos para o cuidar educar bebês e crianças pequenas. E uma dessas competências foi a compreensão do modo como os bebês aprendem e se comunicam na ausência de elementos fundamentais para a oralidade.

Bebês e crianças bem pequenas utilizam diferentes formas de comunicação e expressão, que adultos precisam observar e escutar com sensibilidade e inteligibilidade: são gestos, expressões faciais, lágrimas, risos, gritos, silêncios, movimentos, balbucios, entre outros modos e formas de estabelecer relações e conexões com o mundo. Todas essas formas de comunicação, nas suas “culturas de pares” (Corsaro, 2011) e com os adultos, constroem-se em condições de reciprocidade e desenvolvem-se por meio de experiências concretas de vida. (DELGADO; MARTINS FILHO; 2013, p.22).

A observação teve como intencionalidade ver, olhar, escutar e registrar as experiências de movimento corporal que emergiam das ações e reações dos bebês dentro do contexto de educação infantil e especificamente dentro da sala referência

[...] reconhecendo que as experiências, ações, reações, interações das crianças constituem indícios suficientes de suas necessidades, interesses, vontades, pontos de vistas. [...] que esses indícios colocam em causa todo o nosso conhecimento e,

também, todo o nosso próprio ponto de vista sobre o que sabemos das crianças e das suas experiências em sociedade. Nesse sentido, compreendemos criticamente que as ações e reações das crianças em suas experiências de movimento corporal são indícios do seu poder pessoal e social, da sua capacidade de provocar "vertigem" em nossa mentalidade e de abalar nossas certezas. (ANDRADE FILHO, 2013, p.65)

Em razão da heterogeneidade e dinamicidade do grupo de bebês foi preciso “[...] treinar o olhar, observar os bebês, registrar, fotografar, filmar, realizar entrevista com a família, buscar elementos que possam contribuir para compreender as crianças em suas formas plurais e heterogêneas, buscando acolher de forma afetuosa e respeitosa cada uma delas” (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017, p.135). A diversidade, a heterogeneidade e a imprevisibilidade confirmam a necessidade de a observação ser permanente e sensível, haja vista que as emoções, sentimentos, comportamentos, ações e reações situam-se numa relação de tempo muito distinta do tempo cronológico e que a cada dia o bebê experiencia um modo de ser estar no mundo.

Estar de prontidão e disposta ao exercício diário do olhar sensível e intencional me possibilitou conhecer os bebês “[...] estar com eles, observar, ‘escutar as suas vozes’, acompanhar os seus corpos” (BARBOSA, 2010, p.6), rolar no chão, cantar e contar histórias e brincar com eles, abraçá-los, pegá-los no colo, acalentá-los, trocar suas fraldas e alimentá-los. Essa percepção do outro corrobora o apontamento de Tristão (2004) de que na docência com bebês a dinamizadora deve estar comprometida com as infâncias, com as experiências e potencialidades dos bebês assumindo um olhar atento e apurado para suas possibilidades, sentindo os ritmos e cadências de cada um.

A respeito da prática educativa Paulo Freire (1970 (apud JUNQUEIRA FILHO, 2003) sugere que no início do ano letivo a professora se indague sobre o que irá dialogar com seus educandos e que essa postura dialógica supõe a participação ativa de ambas as partes no processo de aprendizagem. Segundo Peirce (1995 apud JUNQUEIRA FILHO, 2003) o que se apresenta frequentemente nas produções dos bebês existe como algo significativo para eles e por isso deve ser observado, identificado e explorado sistemática e intencionalmente pelas professoras junto a elas. Nesse sentido, articulando as concepções de Freire e Peirce, os temas geradores e a linguagem respectivamente, Junqueira Filho (2003) apresenta uma proposição, *as linguagens geradoras*, que consiste numa estratégia de mapeamento dialogada entre a professora e os bebês e crianças de modo a identificar quais *conteúdos programáticos significativos* para o grupo ao qual media o conhecimento. Os conteúdos significativos são

entendidos como linguagens, conjunto de signos, práticas e saberes produzidos e significados pelos bebês.

Entendo os conteúdos significativos como as Experiências de movimento corporal produzidas no cotidiano do CMEI, compreendendo “[...] um tipo de ação social refinada, seletiva, interferente e, muitas vezes, determinante no processo de interação social que, ‘ao fim e ao cabo’, pela negociação ou pelo conflito, claramente evidencia o ponto de vista da criança, tanto mais quanto menos ela se expresse como os adultos” (ANDRADE FILHO, 2013, p.63).

No que diz respeito ao planejamento, metodologias e avaliação Junqueira Filho (2003) apresenta duas fases do planejamento:

1) **Parte Cheia:** a primeira fase consistiu no conhecimento dos bebês antes mesmo de ingressarem no CMEI. O conhecimento prévio dos bebês contribuiu para a confecção de materiais personalizados, programação das atividades a partir das características da faixa etária, organização dos espaços, materiais e brinquedos para o acolhimento dos bebês e familiares. Essa primeira fase foi efetivada no início do ano letivo desde o momento que recorri às informações e dados socioeconômicos do SGE para obter informações prévias.

2) **A Parte Vazia** compreende a segunda fase do planejamento que fica em branco. Essa fase deve ser preenchida ao longo dos dias na medida que se observa e registra o que os bebês indicam e apontam. Nessa fase as práticas educativas se organizaram apoiadas numa metodologia de desenvolvimento de projetos pedagógicos pautando-se nos pontos de vista dos bebês e na participação ativa dos mesmos nos processos de aprendizagem.

## **8.2 Projeto Institucional: o currículo multicultural do CMEI**

Na educação infantil o trabalho com projetos pode ser feito em diferentes dimensões: o Projeto Político Pedagógico, o Projeto Institucional e os projetos de sala organizados pelas professoras e crianças. Os projetos das áreas de conhecimento têm em vista a aprendizagem dos bebês e crianças na sala referência.

[...] os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças

aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados *com* as crianças e não para as crianças. (BARBOSA; HORN, 2008, p.35-36)

Os projetos da escola, aqueles mais amplos como o PPP e o Projeto institucional devem ser construídos coletivamente por todos os integrantes da comunidade escolar. O planejamento é um processo dinâmico e democrático no qual decisões são tomadas em relação à organização do trabalho educativo. O PPP do CMEI concebe o currículo como as experiências produzidas no cotidiano do CMEI, entendendo que essa construção curricular deve ter como princípio o respeito às singularidades dos sujeitos nos tempos espaços coletivos e às diversidades.

O currículo se constrói a partir do cotidiano e através de um percurso educativo orientado e intencionalmente planejado e organizado. O documento curricular “Educação Infantil: um outro olhar” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006) traz como princípio curricular para a educação infantil a articulação dos saberes e fazeres. Essa articulação compreende a integração e a socialização dos conhecimentos e o reconhecimento da diversidade rompendo com a dicotomia do saber e do fazer e a escolha ou não de um determinado método e abordagem na EF.

O documento traz em cena o sentido curricular de rede dando unicidade às bases conceituais do conhecimento, aos elementos teóricos fundantes do processo de aprendizagem na educação infantil. Essa unicidade trata-se dos elementos teóricos e práticos convergentes e coerentes das diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas fundantes do processo de aprendizagem na educação infantil.

O trabalho pedagógico e as experiências construídas no coletivo na unidade de ensino devem partir de princípios pedagógicos e não de convicções pessoais que são atravessadas por preconceitos, tabus morais, crenças religiosas, mitos. Isto não significa negar as experiências e crenças de cada sujeito, mas de construir uma ética comum em torno dos diferentes saberes e fazeres do CMEI. Os princípios pedagógicos dizem respeito aos interesses do coletivo e efetivam políticas públicas que tratam de questões da contemporaneidade em relação a raça, gênero, sexualidade e outros, garantindo e afirmando a Educação Infantil Inclusiva e de qualidade para todas as crianças (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006).

Para os autores do documento o princípio da Educação Infantil inclusiva está ligado à concepção de um espaço público compartilhado e formulado no reconhecimento das diferentes

categorias como sujeitos de direitos, implicando: a) no reconhecimento do outro como “sujeito de interesses válidos e direitos legítimos” (todos os sujeitos da instituição); b) na Inclusão, acesso e permanência do bebê na instituição e na reflexão do modo como a criança manifesta sua cultura, história, etnia, gênero e condição social; c) no respeito à Diversidade e afirmação da criança e da infância nos espaços de ensino reconhecendo as similaridades e singularidades das crianças e das infâncias, ou seja, aquelas com deficiência, as negras, as pobres e em vulnerabilidade social (mais sujeitas à discriminação e à exclusão).

No cotidiano da educação infantil muitas culturas e saberes se cruzam e se compartilham. Cabe ao CMEI o papel social de possibilitar o encontro com as diversidades de forma respeitosa valorizando as manifestações e práticas culturais e rompendo com a homogeneização implícita no currículo. Apesar das diversidades e das diferenças marcarem fortemente a contemporaneidade poucas instituições educativas pelo país estão abertas para discutir a questão das diversidades e diferenças negando os direitos sociais de bebês e crianças viverem suas infâncias em ambientes intencionalmente planejados para as múltiplas experiências.

A partir da observação e da demanda do cotidiano do CMEI que possui uma diversidade muito grande em relação às composições familiares (tipos de famílias) e principalmente aos fenótipos raciais (cor de pele, tipo de cabelo, outros) a gestão participativa definiu para o projeto institucional o tema das Diversidades tomando como base o princípio da Educação Infantil Inclusiva (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006).

A construção do projeto institucional partiu da demanda e das necessidades sociais das crianças e das famílias da comunidade que embora apresentassem fenótipos negro e indígena durante a autodeclaração no SGE não se identificavam como pertencentes a tais grupos raciais. Ainda, no cotidiano do CMEI percebemos e identificamos por parte das crianças certa rejeição e negação em relação às suas características físicas.

Após definição do tema a equipe AFL retomou o título do projeto institucional do ano de 2018 (Semeando flores, valores e amores, cultivando uma cultura de paz) que tematizou a sustentabilidade ambiental e intitulou o projeto de 2019 de “Semeando valores e amores na Diversidade” (Ver: Imagem 35).

**Imagem 35:** Painel do Projeto Institucional.



Fonte: Arquivo do CMEI, 2019.

O projeto intentou reconhecer e atender a Diversidade, entendida como a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferencia entre si: a diversidade cultural, a diversidade biológica, a linguística, religiosa, comportamental, de valores e crenças. Partindo do contexto local a instituição percebeu o trabalho com a inclusão e o respeito às diferenças como um caminho para a paz (amor) e para o autoconhecimento e reconhecimento do outro, de suas culturas, raças, comportamentos e condutas. O projeto contemplou as diferentes matrizes étnicas e raciais e seus pontos de vista reafirmando positivamente as culturas dominadas e colonizadas, contribuindo para o empoderamento ético, estético e político desses grupos.

Na educação infantil o currículo se constrói na ação coletiva de todos os agentes do processo educativo e se concretiza através da tradução das docentes. Embora as diversidades estejam presente no cotidiano do CMEI muitas docentes e profissionais desconhecem os modos de problematização e contextualização das questões que atravessam o princípio pedagógico da Diversidade ou esquivam-se da discussão por convicções e ideias pessoais restritas e fechadas ao reconhecimento das diversidades e das diferenças.

No decorrer do ano letivo a gestão numa construção coletiva previu momentos formativos para todos profissionais com temas diversificados dentre eles: as relações étnico-raciais, infâncias e deficiência.

O CMEI como espaço formativo conduziu momentos e situações que favoreceram a mudança de postura e a tomada de consciência das questões identitárias diretamente relacionadas aos marcadores sociais, de gênero, raça e infâncias. A imagem 36 mostra um momento formativo e de compartilhamento de experiências da equipe do CMEI e formadoras da SEME.

**Imagem 36:** Formação com equipe SEME.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

O projeto institucional de 2019 foi significativo para os bebês, crianças e adultos por possibilitar a sensibilização, reflexão e problematização das questões raciais, de gênero e das infâncias articulando as experiências de vida com o tema das diversidades e temas infantis. O olhar para as diversidades e o respeito às diferenças contribuiu para (re) constituição das identidades raciais e culturais de muitas educadoras que imersas num ambiente sensível e crítico ampliaram ainda mais suas visões sobre tal temática.

### **8.3 A construção dos projetos de trabalho**

O trabalho por meio de projeto não sugere um percurso com objetivos e conteúdos pré-fixados e sim um percurso flexível e dinâmico, no qual as metas e o próprio percurso são reformulados. Sendo a prática educativa a relação dialógica e recíproca em que dinamizadora e bebês participam ativamente entende-se que no desenvolvimento dos projetos a dinamizadora também se torna investigadora da sua própria prática e descobre outras possibilidades no exercício interrogativo sobre si mesma e sobre o outro.

Os projetos propõem uma aproximação global dos fenômenos e dos temas a partir do problema exigindo da professora o conhecimento das especificidades dos bebês com os quais trabalha, de temas importantes para as infâncias contemporâneas e de conteúdos específicos e gerais de sua área de conhecimento. (BARBOSA; HORN, 2008). Na organização do ensino e no trabalho de projetos com bebês os conteúdos e conceitos específicos da área de conhecimento são competências das docentes e não dos bebês. A Educação Física, “[...] seus conteúdos fundamentais, suas subdivisões são os conteúdos dos professores e não o programa

de trabalho” (BARBOSA; HORN, p.2008, p.41) dos bebês da educação infantil. Os projetos pedagógicos devem partir das enunciações dos bebês e dos temas infantis.

O documento curricular municipal (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2017) compreende a Educação Física como espaço tempo no qual as práticas educativas devem ampliar os processos de experimentação e aprendizagem nas vivências corporais. Cada área de conhecimento (Linguagem) em diálogo com o projeto institucional elabora e pensa o projeto específico a partir dos temas infantis emergentes do cotidiano.

As dinamizadoras atuam como agentes “[...] que nas suas possibilidades inventivas vão tecendo maneiras de proporcionar às crianças atividades de movimentação ampla, expressivas, contribuindo para ampliação das experiências dos corpos-em-movimento” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2017, p.14). Todas as professoras são agentes inventivas no modo como planejam e produzem as experiências com os bebês e crianças e no modo como problematizam e organizam os diferentes temas infantis.

O trabalho com projetos revela-se um modo de organização de ensino na perspectiva educacional contemporânea e na abordagem sociointeracionista evidenciando a aprendizagem de bebês e crianças em contextos coletivos de educação. Os projetos devem estar em consonância com os princípios que o norteiam e com o referencial teórico que o fundamentam, ou seja, “[...] se pensarmos em um currículo integrado, organizado em torno de ideias, tópicos ou princípios que congregam as diferentes áreas de conhecimento, a organização do ensino deverá ser compatível com essa proposta e não poderá tratar do conteúdo de uma forma fragmentada” (BARBOSA; HORN, 2008, p.44).

O primeiro projeto construído com os bebês focou nas experiências de movimento corporal com manipulação de objetos e brinquedos estruturados e não estruturados e com brincadeiras rítmicas nas quais o corpo significou o próprio brinquedo.

Na fase de desenvolvimento do projeto foram organizados ambientes externos à sala referência, materiais e estratégias metodológicas a partir das potencialidades, experiências e diversidades posturais dos bebês. Em meados do mês de abril o CMEI recebeu um estudante de Educação Física para um estágio obrigatório. O mesmo acompanhou as atividades do componente curricular em todos os grupos e após o período de observação demos início ao planejamento das intervenções que seriam coordenadas pelo estagiário sob minha supervisão. O estagiário esteve presente a maior parte do tempo nos grupos maiores e como no grupo 1

havia alguns bebês chorando muito entendemos que a presença do mesmo nesse ambiente geraria mais desconforto e insegurança para os bebês.

Partindo do documento curricular municipal (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2017) que orienta o trabalho com experiências de movimento corporal que problematizam as questões raciais, de religiosidade e gênero e do projeto institucional do CMEI que tratou das diversidades delimitamos

[...] a capoeira como um tema potente para a formação das crianças na Educação Infantil. A sua movimentação envolvendo giros, apoios, equilíbrios, dentre outros; os seus desdobramentos: o maculelê, a puxada de rede e o samba de roda, por exemplo; os ritmos e os estilos de capoeira: os toques da capoeira, capoeira angola, regional; os instrumentos: o berimbau, pandeiro, atabaque; a relação com o outro no ato de jogar a capoeira, as representações na roda de capoeira, dentre outras possibilidades. (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2017, p.12)

Num trabalho colaborativo com a equipe pedagógica e demais professoras construímos o projeto “Ginga, ginga bem legal” para todos os grupos do CMEI.

No primeiro dia que cheguei acompanhada do estudante de EF ao grupo 1 entrei sozinha na sala sentei-me com os bebês no tatame conforme a rotina e cantei algumas canções dentre elas a música da ginga que havia aprendido com o estudante e disse aos bebês que tinha uma grande surpresa para eles, um amigo muito legal. Levantei-me e fui em direção à porta e o estudante entrou tocando o berimbau e cantando a música da ginga.

“Ginga, ginga, ginga bem legal.  
Vem meu camaradinho,  
no toque do berimbau”<sup>24</sup>

A princípio alguns bebês estranharam a presença dele aproximando-se das assistentes (Ver: Imagem 37) e outros muito curiosos se aproximaram do estudante e começaram a manusear o instrumento em suas mãos (Ver: Imagem 38).

---

<sup>24</sup> Canção de domínio popular apresentado pelo estudante.

**Imagem 37:** estudante tocando berimbau.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem38:** bebê e o berimbau.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

No projeto anteriormente desenvolvido percebi que na relação com as imagens alguns bebês executaram gestos e movimentos e exploraram materiais muito similares aos das figuras disponíveis. Os bebês fizeram uso das imagens estabelecendo relações entre elas e as ações e a dimensão conceitual, revelando que são capazes de reconhecer as ilustrações e atribuir significados às coisas e às situações do meio circundante. Com base nisso identifiquei no uso da imagem uma ferramenta potente de aquisição de conhecimento no processo de aprendizagem da capoeira. Assim, foram impressos ilustrações e desenhos de sapo, gato, macaquinho, jacaré, leão e cobra para serem associadas aos movimentos e gestos básicos da capoeira. Acompanhando a leitura de imagens foram selecionadas canções que mencionavam tais imagens e que faziam parte da vida cotidiana dos bebês como: o sapo não lava o pé, caranguejo não é peixe, a cobra não tem pé e outros.

Respeitando a autonomia e a liberdade de movimento as imagens selecionadas foram apresentadas aos bebês para apreciação e a cada ilustração se cantava e gestualizava a canção infantil correspondente ao animal. Simultaneamente indagava os bebês qual era a sonoridade do animal e como se movimentava. Alguns bebês realizaram a posição do sapo, ficando de cócoras enquanto apresentava a ilustração do animal e cantava sua música.

Tomando como referência alguns elementos do método “Brincadeira de Angola”<sup>25</sup> e conhecendo o importante papel da observação e imitação nos processos de aprendizagem dos bebês previmos como método de ensino aprendizagem a “Oitiva”, uma forma de ensino de capoeira muito comum entre os mestres tradicionais. Essa prática educativa se dava na vida cotidiana através da observação da roda de capoeira e das vivências dos seus elementos.

---

<sup>25</sup> Método para a prática pedagógica da Capoeira que propõe a promover diálogos entre educadores, discutindo as bases teórico metodológicas, éticas e organizacionais que permeiam o processo de ensino aprendizagem. Desenvolvido pelo Mestre Ferradura pedagogo formado pela UFRJ que vem se especializando no desenvolvimento de uma metodologia para o ensino de Capoeira infantil.

A oitava constitui-se como um claro exemplo de como se dá a transmissão através da oralidade na capoeira, baseada na experiência e na observação. [...] O processo, na maior parte das vezes, dava-se na própria roda, sem a interrupção do seu curso. O mestre geralmente pegava nas mãos do aluno para “dar uma volta” com ele, dar os primeiros passos. (ABIB, 2006, P.88-89)

Essa forma de ensinar a capoeira se aproxima do universo da educação infantil e do modo como os bebês aprendem e por isso planejamos, intencionalmente, situações de jogo corporal entre nós mesmos realizando gestos da ginga, da cocorinha e do martelo.

Construímos materiais e instrumentos sonoros com materiais alternativos chocalhos de garrafas pet, tambores confeccionados com utensílios de plástico, caixa de papelão e selecionamos instrumentos estruturados característicos da prática como o berimbau, o caxixi, o atabaque e pandeiros de couro, além de rolos de espuma e colchonetes.

No decorrer do projeto foram previstos a experimentação de movimentos específicos como quatro apoios, o AÚ, a bananeira e as paradas de três apoios na parede e habilidades motoras como rolamentos laterais, frontais.

Na organização dos materiais e espaço dispusemos minigarrafas e imagens de animais (gestos e movimentos) pelo chão da sala, como uma espécie de circuito motor. Por debaixo da mesa a imagem de um gato (engatinhar), jacaré (arrastar-se sobre a rampa de espuma e colchonetes), aranha (em quadrupedia), caranguejo (sentar e apoiar as duas mãos no chão), almofadas e minigarrafas (passar por cima ou chutar), imagem de dois pés (sapatear como se fosse uma ginga ou samba).

Mesmo com o fim do estágio o trabalho com a capoeira e o maculelê permaneceu até o final de junho onde culminou com o projeto institucional. Em algumas situações executei a parada de três apoiando os pés na parede e o AÚ no centro da sala. Durante a execução os bebês observavam atentamente demonstrando curiosidade e interesse em realizar os mesmos movimentos. Os bebês que se deslocavam realizaram do seu modo próprio a bananeira e à medida que cantava e tocava a música sobre a bananeira aproximavam-se da parede na tentativa de executá-lo.

O facão cortou a bananeira caiu (2x)  
Cai, cai bananeira (2x)  
Cai, cai bananeira (2x)

Com o tempo percebi alguns bebês realizarem movimentos (Ver: Imagens 30 e 40) e gestos similares aos da capoeira como o rabo de arraia que era associado ao movimento da aranha, a cocorinha associada ao movimento do sapo e outros.

**Imagem 39:** Bebê em quadrupedia.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 40:** O rabo de arraia.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Observando os movimentos, gestos e expressões e as relações estabelecidas entre os bebês e as experiências de movimento produzidas com as sonoridades e musicalidade da capoeira pôde-se avaliar que nos ambientes organizados os bebês vivenciaram suas potencialidades e modos de ser/estar no mundo conquistando e superando os desafios colocados. Revelaram seus modos particulares de produzir significados no grupo, com os materiais e com o ambiente. Em relação aos movimentos e gestos da capoeira os bebês associaram os movimentos aos animais reproduzindo criativamente movimentos e posturas dos adultos.

Dentre as muitas conquistas destacam-se as mudanças posturais, os deslocamentos e a transição do movimento de engatinhar para o caminhar e do sentar para o engatinhar ou se arrastar. À medida que alcançaram independência na locomoção os bebês ampliaram as possibilidades na exploração dos espaços da sala, dos objetos e experiências de movimento corporal. Avaliou-se que nas experiências de movimento corporal tanto nos tempos espaços da Educação Física quanto noutros lugares do CMEI os bebês foram constituindo suas identidades na relação com o pertencimento confirmando a afirmativa de Barbosa (2009, p.63) de que os mesmos “[...] também manifestam lógicas de pertencimento. Em seus processos singulares de pertencimento social e cultural, [...] precisam encontrar modos de favorecer suas características identitárias, como também procurar estabelecer as diferenças que as singularizam no seu grupo.”

Ao longo do ano cada grupo com seus respectivos projetos de sala desenvolveu ações em diferentes tempos espaços da instituição apresentando para as famílias e comunidade o trabalho desenvolvido em sala. A EF trabalhou com as experiências de movimento corporal com capoeira, maculelê, samba e outros em todos os grupos principalmente com o grupo 6 que se apresentou em eventos organizados pela SEME. Na apresentação cultural do projeto institucional (Ver: Imagem 41) o Grupo 1 apresentou a música do grupo Palavra cantada “África” e teve como protagonistas e percussionistas os próprios bebês com a participação da dinamizadora, professoras, assistentes e famílias.

**Imagem 41:** Apresentação cultural Grupo 1.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Fundadas em princípios democráticos as práticas educativas oportunizaram experiências e aprendizagem de múltiplas linguagens e expressões em ambientes intencionalmente organizados. O trabalho educativo voltado para o reconhecimento da diversidade e das diferenças e para valorização de culturas afroindígenas perpassando pelos marcadores sociais de gênero, raça, classe social, região, estrutura familiar possibilitou os bebês e as crianças conhecerem a si e o outro nas diferenças e reconhecerem-se pertencentes ao contexto cultural e integrantes de um projeto educativo que luta contra todo tipo de discriminação e exclusão social.

#### **8.4 O projeto pedagógico da Educação Física: o ritmo e o movimento**

No processo de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos bebês percebi que embora as canções e a música fizessem parte do cotidiano do grupo 1 o repertório apresentado se restringia às canções do universo infantil regravadas pela indústria cultural de massa e que o processo educativo estava limitando o desenvolvimento musical dos bebês desde

muito cedo. Antes mesmo da definição dos temas infantis a serem trabalhados recorri ao SGE para acessar os dados socioculturais das famílias do grupo 1, porém o sistema apresentou somente o diagnóstico geral do turno vespertino contribuindo para uma leitura interpretativa do contexto cultural dos bebês e crianças conforme tabela abaixo.

**Tabela 5:** Acesso dos bebês e crianças aos bens e espaços culturais.

FREQUÊNCIA COM QUE O(A) ESTUDANTE VAI AO CINEMA, IGREJA, LIVRARIA, MUSEU, PARQUES, SHOPPING, SHOWS, TEATRO:				
	Nunca	1 a 3 vezes ao ano	4 a 9 vezes ao ano	Mais de 10 vezes ao ano
CINEMA	83 58,04%	43 30,07%	11 7,69%	6 4,20%
IGREJA	26 18,18%	37 25,87%	11 7,69%	69 48,25%
LIVRARIA	110 76,92%	31 21,68%	1 0,70%	1 0,70%
MUSEU	118 82,52%	25 17,48%	0 0,00%	0 0,00%
PARQUES	37 25,87%	49 34,27%	16 11,19%	41 28,67%
SHOPPING	33 23,08%	48 33,57%	18 12,59%	44 30,77%
SHOWS	130 90,91%	13 9,09%	0 0,00%	0 0,00%
TEATRO	122 85,31%	21 14,69%	0 0,00%	0 0,00%

Fonte: SGE.

Na tabela 5 é possível perceber que em termos de acesso aos bens culturais como livreria, museu e teatro que grande parte dos bebês e crianças matriculados no turno vespertino nunca acessou tais espaços e que mais da metade vai à igreja com mais frequência ao longo do ano. Estes dados revelam o desinvestimento e o não fomento em políticas públicas culturais e artísticas para as camadas populares e também para o magistério do município. Certamente os bebês e as crianças acessam livros dentro da instituição, porque a leitura não faz parte do cotidiano e do hábito da população. Por trás desse desinvestimento existe a ideologia de um pequeno grupo detentor do poder e do capital que por décadas impossibilita o acesso dos pobres aos bens materiais, culturais e educacionais intensificando as desigualdades sociais e culturais. As possibilidades aos saberes, bens e direitos fundamentais e necessários à vida e à cidadania tornam-se cada vez mais distantes da realidade das minorias dentre elas as infâncias, os bebês e as crianças. Nesse contexto de impossibilidades, de falta de oportunidades e de condições necessárias para a criação, invenção e inovação artísticas, cultural, tecnológica e científica que bebês e crianças vão se constituindo.

Com base nessas informações de que bebês, crianças e famílias não acessam outras possíveis produções culturais (Arte, Cultura, Literatura, outros) é que surgiu o interesse em

pensar e organizar o ensino do movimento corporal em um ambiente musical intencionalmente planejado.

Dança e música são produções humanas, práticas sociais significadas e compartilhadas em muitos grupos e sociedades. Dança e música têm uma dimensão formativa humana muito potente ao possibilitar a experimentação de processos criativos, despertando o senso estético de quem dança, canta, escuta música, toca algum instrumento. É na vida cotidiana, nas interações e nos modos como as pessoas estabelecem relações com o mundo, com o outro, com o espaço e consigo mesmo que a formação estética acontece, bem como as identidades vão sendo construídas.

Dança e Música dialogam entre si e se complementam. “A música ajuda a dança, tanto como suporte para marcar os pulsos e dividir as sessões maiores, quanto para sugerir caráter, curvas expressivas e conteúdo imagético” (MOURA, 2017, p.12). A Dança é a necessidade intrínseca do corpo de manifestar o ritmo através do movimento corporal. O movimento na maioria das vezes é provocado pela música e quando a música não se faz presente a dança é provocada por ritmos espontâneos, corporais e por uma musicalidade própria. A música tem a capacidade de provocar impulsos de cantar, de tamborilar, de ajustar os passos ao ritmo musical, bem como de alterar o ritmo da pulsação e da respiração excitando ou relaxando o corpo durante o estímulo (RODRIGUES, 2016). Em relação à música e movimento Seeliger (2003 apud RODRIGUES, 2016) aponta que

[...] a criança vivencia a música de modo diferente do adulto, ela absorve a música com seus sentidos e com o seu corpo. Em diversas situações, o movimento está ligado à construção dos conceitos musicais, sendo o movimento mais um campo de ação apresentado pela criança, assim como o ouvir, o criar, o imitar e o refletir. Todas essas vivências no campo musical moldam a base do trabalho de dança com crianças pequenas, pois é partir do desenvolvimento musical que a dança irá se consolidar, através da construção de conceitos próprios e da relação destas aprendizagens com outras formas de expressão. (RODRIGUES, 2016, p.41)

O bebê se expressa musicalmente pelo movimento, pelas expressões faciais, mímicas adequando-se ao ritmo musical com palmas, balanceios e marchas. No processo de ensino aprendizagem da dança a música foi utilizada como auxiliar da ampliação do repertório motor dos bebês ao contribuir com seus parâmetros sonoro-rítmicos para a execução de movimentos expressivos.

O projeto de trabalho com os bebês foi intitulado de **“Quer dançar? Os bebês vão te ensinar”**. O título foi intencionalmente pensado para evidenciar a capacidade de os bebês construir conhecimento potencializando suas experiências de movimento corporal. No decorrer do percurso educativo valorizou-se o objeto de ensino e a aprendizagem das experiências de movimento corporal como ponto de vista dos bebês em um ambiente favorável ao desenvolvimento integral e à aprendizagem significativa.

A organização do ensino da dança implicou reconhecer que os bebês antes de ingressarem no CMEI constituem experiências de movimento corporal e musicais que fornecem elementos necessários para o planejamento e organização do processo educativo. Nesse sentido, foi preciso estreitar os vínculos com as famílias e a comunidade de modo a conhecer e afirmar as experiências e os patrimônios culturais dos bebês e suas famílias.

A educação infantil reproduz recursivamente o tempo da vida social e tem como função a ação complementar da família, sendo assim deve desempenhar tal função em parceria e permanente diálogos com os diferentes contextos que compõem o meio em que os bebês fazem parte. Na seleção dos gêneros musicais enfatizou-se as produções culturais ditas populares e clássicas que não faziam parte do contexto dos bebês. Considerou-se os aspectos históricos e culturais, os elementos sonoros, as materialidades (instrumentos, indumentárias) e os movimentos corporais característicos desses contextos. O posicionamento pelos patrimônios culturais populares se deu pelo reconhecimento de sua invisibilidade e pouca relevância que historicamente lhe foi atribuída. Posicionar-me em defesa das culturas populares não significa negar as outras culturas e sim articular e entrecruzar as possíveis produções culturais ampliando os repertórios artísticos, culturais, experienciais e sensoriais tratando-se de incorporar ao currículo da educação infantil as experiências sociais e culturais dos bebês e crianças como “[...] as canções ouvidas no ambiente doméstico, os brinquedos que representam os personagens dos desenhos infantis, as bonecas e bonecos elaborados artesanalmente, os jogos que os familiares ensinam, as brincadeiras inventadas pelas crianças entre outros, [...]” (NEIRA, 2008, p.63).

Sendo a música uma prática cultural e estética que produz sentido selecionei quatro gêneros musicais considerando suas características estéticas e qualidades de modo a promover

[...] um crescimento do ouvinte, ampliando seus parâmetros estético-musicais, por meio de uma diversidade de ritmos, gêneros, arranjos. É aquele repertório

diversificado, que transita entre o popular e o erudito, com destaque para as produções folclóricas que auxiliam a criança na construção de sua identidade nacional. Além desses aspectos específicos da linguagem musical, é também importante atentar para as letras, nos casos das canções. Dentro da ideia de que a música de qualidade deve promover o crescimento integral da criança, as letras das canções devem estar de acordo com os valores que o educador pretende desenvolver. (NOGUEIRA, 2011, p.116)

Sendo assim o repertório musical foi composto pelo clássico, forró, frevo e o samba considerando os seguintes critérios: a riqueza da estrutura composicional, os andamentos e pulsações mais alegres e marcantes, o contexto cultural local e o acesso às outras culturas e o conjunto de diferentes aspectos e características musicais, culturais e expressivas.

De acordo com Barbosa (2010) a organização do ambiente e a seleção de materiais são variáveis a partir das quais o contexto educativo se estrutura. A organização dos espaços e a seleção de materiais ocorre de forma dinâmica e flexível ao longo do percurso educativo. Pensando num espaço que possibilitasse a livre movimentação, os fluxos e as interações selecionei a sala referência para as intervenções em dança, considerando o vínculo de permanência e pertencimento estabelecido pelos bebês, o ambiente salubre e luminoso, a sua organização com poucas mobílias favorecendo uma ampla movimentação, a proximidade com o banheiro e fraldário, as prateleiras para guardar os materiais da EF e a acessibilidade aos brinquedos e objetos pessoais.

Um espaço organizado, priorizando sua ocupação com berços e móveis, dificulta o movimento das crianças e evidencia uma concepção de criança como um ser muito pequeno para fazer tais movimentos, devendo ficar dentro do berço. Já um espaço com colchonetes que são colocados no chão quando as crianças adormecem e nos demais horários são deixados próximos da parede, propiciando espaço livre, transmite a ideia de que o adulto quer que a criança tenha movimentos amplos e possa ter autonomia para ir onde quiser. (SCUDELER, 2018, p.126)

De acordo com Barbosa e Horn (2008) espaço corresponde ao local onde acontece a atividade pedagógica, o mobiliário e demais objetos. Esse espaço físico vai sendo transformado pelas relações interpessoais, afetividade e subjetividades em ambiente. O espaço se constitui como um segundo elemento educativo e o modo como é organizado potencializar ou limitar a aprendizagem e interação estabelecida nele.

Os adultos que cuidam e educam bebês no CMEI têm um papel fundamental nesse processo de construção de conhecimento mediando e organizando situações desafiadoras e

materiais diversificados. Partindo desse entendimento os materiais foram organizados tomando como referência a experiência do Cesto de Tesouros da educadora Elinor Goldschmied<sup>26</sup> que consiste em disponibilizar para os bebês um cesto com objetos do cotidiano de modo a proporcionar a interação dos mesmos com tais objetos e permitir que os bebês protagonizem sua jornada de aprendizagem (BITENCOURT et al, 2018).

No Cesto de Tesouros são colocados “objetos-tesouros”, cujas possibilidades de peso, textura, tamanho, som, cor, cheiro, bem como formatos diversos, oferecem aos bebês a chance de investigar e descobrir “o que é” de cada item. O propósito destas coleções de objetos é despertar, ao máximo, os sentidos dos bebês, instigar a curiosidade, a pesquisa, a investigação, ou seja, provocar a ação sobre os objetos e desenvolver a capacidade de concentração. Assim como fazem quando estão na cozinha ou na sala de estar e querem abrir os armários para ver e mexer no que tem dentro, os bebês tem curiosidade por explorar tudo que está ao seu redor. (BITENCOURT et al, 2018, p.62-63).

No lugar do cesto foram utilizadas caixas de papelão e organizadores de brinquedos, chamados de “Caixas dos brinquedos”. Dentre os materiais estruturados e não-estruturados destacam-se: utensílios de alumínio, rolos e caixas de papelão, colheres de pau, baquetas de plástico, fitas de cetim amarradas a estiletes feitos com canudos de plástico, chapéus de palha, tecidos de cetim pequenos, tecidos de tule e helanca, saias de chita, pincéis de maquiagem, arco de fitas de cetim e de TNT, argolas com guizos, apitos, flautas de brinquedos, padeiros e tambor de plástico, arcos, bolas de borracha e de plástico, tambores confeccionados, guarda-chuva, sombrinhas de frevo, caxixis, chocalho de minigarrafa pet, pandeiros de couro, colchonetes, mesa da sala e os armário de aço.

Visando o desenvolvimento das potencialidades, habilidades e capacidades motoras, afetivas e relacionais dos bebês, bem como sua autonomia e livre movimentação o processo de ensino aprendizagem ocorreu por meio de um conjunto de instrumentos e princípios metodológicos dentre eles: A intervenção indireta, a observação e imitação, o Método da Rítmica e o Método Laban: Ações corporais.

Respeitando o ponto de vista dos bebês e sua autonomia selecionei a estratégia interventiva indireta adotada por Fochi (2015) com o intuito de observá-los atentamente sem intervir diretamente nas suas ações, movimentos e resoluções dos problemas. Intervir

---

<sup>26</sup> Foi uma educadora da infância inglesa que elaborou uma proposta pedagógica com bebês fundada em valores e princípios como a perspectiva da escuta dos bebês, o direito destes ao cuidado e educação em creche, a importância do brincar e das relações e a abordagem do educador referência.

indiretamente não implica abandonar os bebês ao espontaneísmo e nem deixar de atendê-los nas suas solicitações e necessidades, mas favorecer seu tempo de pesquisa, as relações que estabelecem com o outro e o meio e potencializar sua autonomia e busca por resoluções dos problemas e desafios postos no ambiente, garantindo a exploração, o brincar e a movimentação livres, a espontaneidade e a criatividade. O adulto “precisa estar sempre por perto, para uma troca de olhares, uma observação verbal ou até uma mediação quando necessário. Ele pode, por exemplo, comentar determinado desempenho, aprofundando os vínculos e reafirmando a competência do bebê” (SOARES, 2017, p.53).

Sobre o papel do adulto na prática educativa com bebês Falk (2016) argumenta que o reconhecimento da competência do bebê e a valorização de sua iniciativa e autonomia nas vivências transformam radicalmente o olhar do educador que passa a ter uma atitude de respeito ao bebê e às suas competências e potencialidades. A intervenção do adulto nas experiências de aprendizagem deve ser mínima possível, pois quanto mais o adulto intervém e se aproxima dos momentos de descoberta, de interação e aprendizagem mais o bebê pode ficar dependente do dele e de suas expectativas para a exploração e experimentação.

A aprendizagem formal na educação infantil não acontece de forma isolada, mas integrada e contextualizada. A assimilação do conhecimento depende do sentido e significado que os bebês e famílias dão a ele em suas experiências sociais.

Segundo Libâneo (1994) a linguagem é um aspecto fundamental da aprendizagem escolar, pois expressa as condições sociais e culturais da vida das pessoas. É pela via da linguagem que os educandos podem assimilar os conhecimentos sistematizados. Para Marcel Mauss (1936 apud ROSA, 2019) a aprendizagem das técnicas corporais, que correspondem às ações humanas das mais simples às mais elaboradas, acontece em grande parte por meio da imitação prestigiosa. A criança imita espontaneamente os gestos e ações dos adultos que são vistos como modelos de autoridade ou de prestígio e os reproduzem de maneira mais ou menos inconsciente. Essas técnicas podem também ser objeto de educação e transmissão consciente.

Considerando a espontaneidade e a autonomia dos bebês e com o intuito de identificar o que já conheciam dos gêneros musicais planejei para os primeiros contatos com as músicas um método pedagógico embasado na atividade independente para que os bebês pudessem sentir

e perceber a música (Rítmica<sup>27</sup>) espontaneamente produzindo seus movimentos corporais. Respeitando a espontaneidade dos bebês e considerando que os mesmos aprendem pela interação, observação direta e imitação foi adotado para um segundo momento um método de ensino demonstrativo onde os adultos experimentaríamos os gestos, movimentos e elementos contextuais da dança comunicando os aspectos específicos do gênero musical.

No que se refere aos métodos para as experiências de aprendizagem que envolvem Ritmo e Movimento foi preciso aproximar-me dos elementos que alicerçam a prática musical. Vale ressaltar que me aproximar dos saberes em música não significou sobrepor os objetos de aprendizagens da música ao objeto de conhecimento da EF, mas entrecruzar os elementos das duas áreas de conhecimento de modo a produzir outras experiências de movimento corporal e sonoro-musicais.

Os métodos da Rítmica, Laban e da Improvisação se convergem ao possibilitar a aprendizagem e a construção do conhecimento por meio da experiência de movimento corporal e do fazer. A Rítmica de Jaques Dalcroze<sup>28</sup> apresenta-se como um método eficaz por permitir os bebês vivenciarem, sentirem e experimentarem no/com corpo as sonoridades, o silêncio e o ritmo musical. A Rítmica implica na prática educativa musical onde a escuta, a música e o movimento corporal se relacionam de forma interdependente. O principal objetivo da rítmica é o aprendizado da música com base na participação ativa de cada pessoa, respeitando seu próprio ritmo de aprendizado e fomentando a criatividade e a imaginação. A música deve ser aprendida com o corpo todo, o sentido rítmico é captado e desenvolvido na experimentação de movimentos lúdicos e rítmicos (ARTAXO; MONTEIRO, 2013).

Os elementos constitutivos da música são o ritmo, melodia e harmonia. Dentre esses o ritmo (tempo) é o que interessa ao professor de EF, pois é através dele que a música e a dança se desenvolvem com o corpo em movimento. Dança e música são marcadas dentro de um espaço de tempo, com início e fim. Na música e na dança o ritmo expressa a energia por meio

---

<sup>27</sup>Nesse método, o corpo pelo qual o bebê conhece e aprende o mundo torna-se um recurso e fonte sonora de aprendizagem dos parâmetros musicais como o ritmo, a intensidade e a altura por meio da percepção, sensação e expressividade.

<sup>28</sup> O Método Dalcroze exerceu grande influência na ginástica e dança do século XX. O estudo da relação entre Ritmo e Movimento desenvolveu-se a partir do início do século XX com o método de Jacques Dalcroze, um compositor e professor de música. Seu método foi desenvolvido a partir das observações de seus aprendizes de música e de músicos profissionais. Dalcroze percebeu que a arritmia musical é consequência de uma arritmia de caráter geral. Partindo dessa constatação centrou-se no estudo da Rítmica, na relação entre o ensino de música e o movimento corporal (AYOUB, 2000).

de acentuações e da alternância de tempos fortes e fracos, que podem ser pouco perceptíveis ou mais perceptíveis pela marcação instrumental de percussões e outros. A organização rítmica da música compreende a percepção dos acentos e das pausas, ou seja, a relação das combinações de duração entre som e silêncio, unidas as variações de intensidade sonora. Sendo, portanto, a intensidade e a duração os parâmetros responsáveis pelo ritmo musical (MARSALIS, 1995 apud AYOUB, 2000).

Em relação ao ensino dos elementos específicos da dança a metodologia utilizada no trabalho educativo fundamentou-se na proposição de Ruldof Laban<sup>29</sup> que muito contribuiu para a produção do conhecimento em dança favorecendo a criação de uma dança pessoal e expressiva e o reconhecimento do corpo e de suas possibilidades de movimento.

Laban (1978 apud RENGEL et al., 2017) organizou estudos relacionados aos elementos do movimento e suas qualidades, como Ações Corporais, Fatores do Movimento e os Temas de Movimento dentre outros. O movimento compreende as **ações corporais**, o corpo e suas partes estruturais (articulações, esqueleto, tronco, membros), o **espaço**, as **dinâmicas** (Eukinética) e as **relações** estabelecidas entres esses elementos estruturantes do movimento.

Para Laban (1978) a ação corporal é um impulso particular de movimento humano. O homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade buscando atingir algo que lhe é valioso. As formas e ritmos de movimento comportam várias ações e revelam a atitude de uma pessoa numa determinada situação, podendo caracterizar um estado de espírito e uma reação como atributos da personalidade e ser influenciado pelo meio do ser que move.

Ação e/ou ação corporal é uma sequência de movimentos onde uma atitude interna do agente resulta num esforço definido, o qual, por sua vez, imprime uma qualidade ao movimento. [...] Laban ressalta que atitude, esforço e movimento dão-se simultaneamente e que o termo corporal engloba os aspectos intelectuais, espirituais, emocionais e físicos, ou seja, o corpo é uma totalidade complexa. Há infinitas ações: correr, torcer, pular, engatinhar, saltitar, enfim todas as ações que os agentes fazem, sempre com a ideia de Laban de que a ação não é só física ou mecânica (RENGEL, 2005, p. 23).

---

<sup>29</sup> Laban denominou de Arte do Movimento todos seus estudos em relação ao movimento humano, propondo nomenclaturas e método de análise do movimento e dança educacional. Além de estudioso do movimento foi coreógrafo e um dos fundadores da Dança Moderna. Seu método até hoje é material básico para aprendizagem e ensino para professores e dançarinos (RENGEL et al., 2017).

Ações corporais são todas atividades que pode e se sabe fazer considerando as possibilidades corporais e as particularidades de cada um. Para Rengel et al (2017) as ações corporais são comuns por pertencerem a uma esfera coletiva, onde as ações humanas são comuns e que todos podem fazer respeitando as limitações e particularidades de cada um como locomover-se, andar.

Laban (2015 apud RENGEL; SCHAFNER; OLIVEIRA, 2016) em seus estudos percebeu que o movimento humano possui características comuns e os codificou em quatro fatores do movimento como Fluência, Espaço, Peso e Tempo. Esses fatores compõem qualquer movimento, gesto, postura e ação em maior ou menor grau de manifestação. Os movimentos variam de acordo com os fatores. Cada pessoa tem uma forma e um modo de se relacionar com o espaço, com o ritmo ao movimentar a si (tempo), de colocar intensidade ao segurar qualquer objeto (peso) ou com a fluência do movimento). Cada um desses fatores possui possibilidades qualitativas onde a fluência pode abranger contenção, continuidade, parar, deixar ir; o espaço linhas, formas, volumes, reto e/ou retas, curvas, sinuoso; o tempo o ritmo, duração, pulsação, métrica, medida, etc.

O ritmo pode ser designado como aquilo que flui, que se move e como um movimento regulado. A existência humana está cercada por acontecimentos rítmicos, desde as frequências biológicas do corpo, o período intrauterino, as batidas do coração, a respiração, o andar à marcação do tempo cronológico e ao desenvolvimento da música e da dança.

O ritmo corporal constitui um conjunto fluente no tempo e que não se processa com absoluta regularidade. É a capacidade de “[...] adequação do homem às diferentes situações da vida, que é diferente para cada pessoa. É a forma de lidar com o tempo nas transições entre movimentos ou ações” (CORDEIRO, 1998, p.54 apud RENGEL, 2005, p.96). O ritmo corporal auxilia na adaptação ao ritmo externo, resultando na execução de movimentos com menor esforço. O ritmo do esforço que é o ritmo das ações corporais se manifesta nas mudanças e variedades de qualidade de peso, tempo, espaço e fluência (RENGEL, 2005).

Os conhecimentos do método Laban contribuem para se pensar e planejar o ensino da dança com bebês, pois centra-se na exploração das ações corporais, movimentos e gestos próprios dos mesmos, favorecendo a autonomia e a exploração criativa, expressiva e espontânea do movimento.

Na educação infantil a criança está imersa num ambiente marcado por diversidades raciais, étnicas, culturais, religiosas, de estruturas familiares, de faixas etárias, dentre outras. Nessas interações e convívios o bebê tem a possibilidade de ampliar o conhecimento de si mesma e de conhecer ao outro, de vivenciar situações de autocuidado, de responsabilidade com seus pertences e com o meio ambiente, de agir com autonomia e principalmente de respeito às diferenças e ao ser humano. O reconhecimento da diversidade e a construção da identidade na educação possuem uma dimensão política, uma vez que ao organizar um trabalho educativo voltado para a diversidade racial a educação infantil possibilita a criança negra construir afirmativamente sua imagem e identidade, por exemplo (éticos).

Os princípios políticos se desdobram a partir da democracia. A criança deve ser cuidada e educada para a cidadania, reconhecendo-se como parte integrante da sociedade e sujeito de direitos. As propostas pedagógicas devem oportunizar experiências e vivências em que a criança exerça seu direito de participar ativamente de situações individual e coletiva, de agenciar suas próprias ações, de manifestar seus desejos e opinião, de falar, de ouvir e respeitar o próximo, de ser criança e viver sua infância em interação e brincadeira com outras crianças e etc. A criança tem o direito de aprender em um ambiente intencionalmente organizado e com profissionais capacitados e com formação específica exigida em lei.

O bebê tem a capacidade de apreciar esteticamente a realidade e o mundo de corpo inteiro, expressando-se em sua totalidade de sentidos. Conhece o mundo por meio da sensibilidade, das sensações, emoções. Por isso, as experiências estéticas devem fazer parte da vida cotidiana da educação infantil de modo a ampliar os repertórios e possibilidades de criação e expressão artística e cultural da criança.

Ao vivenciar e experienciar as múltiplas linguagens o bebê tem a possibilidade de produzir sentido e significado sobre o mundo, ampliando e sensibilizando seu olhar sobre a realidade. A experiência estética requer o reconhecimento da diversidade artística, cultural, de corpos, de percepções, de pensamentos e sensações, bem como o cuidado com a organização de espaços, tempos e materiais que potencializem os processos criativos e lúdicos da criança.

## 9 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A escolha pelo tema “Dançando a música clássica” se deu pela sua rica estrutura compositiva, com diversificação de timbres instrumentais e arranjos, possibilitando a experiência e a percepção corporal diversificada de tal composição. O trabalho com o tema da dança clássica foi pensado buscando garantir o direito dos bebês a bens culturais e materiais e às experiências musicais e de movimentos corporais que não fazem parte de sua vida cotidiana.

Sabe-se que o bebê nasce com um aparato biológico que o permite escutar, mas que é na relação e interação com os demais sujeitos que essa possibilidade se consolidará. A escuta assim como a alimentação são uma necessidade de ordem biológica que sofrem influências da cultura. Isso explica porque os bebês e suas famílias não têm familiaridade e não se nutrem de música clássica.

A música erudita tem sido muito elitizada, ao longo de sua história e ainda se mantém, pois mesmo com o avanço da tecnologia, as pessoas não vão procurar ou buscar algo que não conhecem, e se encontram por conta própria, não compreendem a música. Se eu não compreendo algo, como posso apreciá-lo? Os ingressos dos concertos são de valor alto para a grande maioria, que possui baixa renda e cuja prioridade é a sobrevivência imediata. (INÁCIO, 2017, P.4)

É importante entender que por trás do aparente “gostar” e “preferir” somente um tipo de música existe uma questão social, cultural e política que diz respeito a acessibilidade às culturas, porque uma cultura sim e outra não? É preciso problematizar porque a Arte e Cultura dita clássica e/ou erudita não chegam até as classes populares e os parâmetros de hierarquia e subalternidade estabelecidos para umas e outras. Acreditando que todo o ser humano tem a possibilidade de se desenvolver nas diferentes áreas de conhecimento e ampliar seus repertórios musicais que as músicas clássicas foram apresentadas aos bebês.

Gostar de algo passa pela aprendizagem e pela familiaridade com determinado objeto, pessoa ou sonoridade. É na vida cotidiana, na relação direta com as pessoas e a cultura do entorno que o sujeito aprende a gostar mais de um gênero musical que de outro e mais de um tipo de comida que de outro, por exemplo. Se o bebê convive cotidianamente num ambiente musical único certamente vai estranhar qualquer outro tipo de gênero musical que não se aproxime daquilo que conhece e percebe. Se o gosto é uma aprendizagem cultural entende-se então, que pode ser modificado, transformado e refinado na educação formal onde se tem a

possibilidade de ampliar os repertórios de movimentos corporais, musicais, artísticos e culturais, “[...] por isso um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, disponibilizando repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos), [...]” (OSTETTO, 2011, p. 32).

Para as primeiras experiências com a música clássica foi planejado o cesto dos brinquedos com bolas de borracha. A escolha das bolas foi feita considerando suas potencialidades no desenvolvimento de capacidades motoras e habilidade básicas cotidianas (segurar, lançar, chutar, rolar) manipulativas, de locomoção e equilíbrio e pela ideia de leveza e suavidade relacionada à música clássica.

Percebe-se na imagem 42 que os bebês em pé são os que se aproximam da caixa de brinquedos, interagem e exploram as bolas com mais autonomia e independência enquanto outros bebês que ainda não caminham observam a caixa. Considerando a potencialidade do cesto de oportunizar a observação de cada bebê pude notar que os bebês que caminham experimentaram diversas habilidades manipulativas, de locomoção e equilíbrio e ações como chutar, segurar e lançar demonstrando certo controle dos movimentos. Pode-se afirmar que estes foram de fato protagonistas de suas experiências de movimento, desenvolvendo habilidades que já conheciam e adquirindo progressivamente novas habilidades e domínio.

**Imagem 42:** Bebês exploram a caixa.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 43:** Exploração das bolas.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A imagem 43 mostra três bebês no segundo dia brincando com as bolas sobre o tatame. Dentre estes um bebê estava começando a conquistar outra postura e ação corporal, transitando do rastejar para o engatinhar. Os bebês iniciaram uma brincadeira coletiva de pegar as bolas e colocar sobre a bebê que estava dentro do círculo de espuma. Mesmo sem a habilidade de

engatinhar um dos bebês se arrastou até a bola para pegá-la enquanto a que estava sentada na espuma segurava a bola com as duas mãos e a explorava com a boca.

Ao reavaliar a organização dos materiais percebi que a opção pelas bolas não atendeu a diversidade postural do grupo, pois quando a bola rolou os bebês que não se deslocam permaneceram na posição impossibilitados de recuperá-las. Esses mesmos bebês quando coloquei a caixa sobre o tatame não se aproximaram da mesma em função dessa impossibilidade de deslocamento, mas fizeram gestos com as mãos chamando e solicitando as bolas. Minha reação nesse momento foi pegar algumas bolas de dentro da caixa e entregá-las aos mesmos.

Nessa situação percebe-se que minha ação de levar a bola até os bebês não possibilitou a autonomia e liberdade dos mesmos. A autonomia parte da tomada de decisão, da espontaneidade e iniciativa do próprio bebê. A bola é um objeto que escapa das mãos para longe e essa característica pode gerar um sentimento de frustração no bebê que em função de sua impossibilidade postural para se deslocar não poderá agir com liberdade dependendo sempre de alguém para recuperá-lo. Segundo Hoyelos (2019, p.61) “[...] cada criança tem uma força interior que a leva a querer explorar tudo com liberdade, mas, ao mesmo tempo, existem limites: os da sua natureza corporal, os das condições físicas do mundo e os limites sociais”.

Hoyelos (2019) aponta a preocupação que se deve ter com os bebês em relação aos seus limites corporais, o que significa estar sensível para suas singularidades e particularidades na organização da prática educativa, exigindo, portanto, um diagnóstico postural dos mesmos no sentido de identificar em quais posturas se encontram: deitados, sentados ou em deslocamento.

No entanto o uso da bola para aqueles bebês que estavam conquistando novas posturas foi significativo levando os mesmos a superarem o desafio e a reajustarem suas posturas corporais para alcança-las. Em relação as outras habilidades, embora não se deslocassem caminhando e engatinhando, os bebês demonstraram um certo controle no pegar e segura a bola com as duas mãos. O uso da bola possibilitou a experimentação da noção de peso e tamanho.

Retomar os registros e refletir sobre os acontecimentos observados me possibilitou rever a organização e seleção dos materiais de modo a oportunizar uma variedade de experiências e exploração distinta. A organização num primeiro momento com um cesto sem variedade de formas, tamanho, texturas, cores, temperaturas e cheiros revela que os bebês nessas situações ficaram restritos a uma única forma e textura empobrecendo as empreitadas e projetos individuais dos mesmos.

Nas intervenções seguintes o cesto foi organizado com uma maior variedade de materiais com tecidos de cetim, tules, fitas de cetim, apitos e flautas. O uso de tecidos possibilitou os bebês manipularem e perceberem diferentes texturas, formatos, tamanhos e cores. Foi possível perceber que na presença de uma variedade de tecidos todos os bebês participaram dentro de suas possibilidades, potencialidades e interesse (Ver: Imagem 44).

**Imagem 44:** Bebê explorando tecidos.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

No momento de atividade independente e espontânea percebi uma exploração mais individualizada dos bebês com os materiais. Os bebês se envolveram muito mais na exploração dos objetos e dos tecidos do que na percepção e escuta do ritmo musical e experimentação de gestos e movimentos corporais.

Partindo dessa identificação passamos a demonstrar possibilidades manipulativas e criativas com os tecidos. Intencionalmente dancei com um tecido jogando-o para o alto e recuperando-o com algumas partes do corpo, fazendo um giro antes que tocasse no chão e batendo palmas.

Em algumas situações os bebês transformaram os tecidos em mantas para cobrir suas bonecas e para brincar de esconde-esconde. No canto da sala dois bebês iniciaram o esconde-achou com as mãos e depois com os tecidos. Enquanto um colocava o tecido no rosto o outro retirava caindo na gargalhada e dizendo “Achou”.

Amarrei os tecidos pelas pontas e os transformei em cobra e em corda. As assistentes amarraram os tecidos na cabeça (Ver: Imagem 45) desencadeando o interesse de todos os bebês em experimentar esse novo acessório e despertando a criatividade no uso dele como: colocar vários tecidos pendurados na bermuda de uniforme e balançar-los como se fosse uma saia.

**Imagem 45:** Tecidos viram acessórios.



Fonte: Acervo pessoal

Percebi que depois do método demonstrativo os gestos e movimentos dos bebês foram se ampliando e revelando similaridade com a ação dos adultos. Percebi ações como rolar lateralmente, girar, balançar o corpo, movimentos de tronco, de flexão de joelhos e palmas.

No CMEI é comum cantar músicas que demarcam a rotina e as ações a serem realizadas pelos bebês. Previmos canções de recepção e encerramento das atividades<sup>30</sup>. Quando o tempo da EF se aproximava do fim cantava a música de “quem ajuda a guardar o brinquedo” e os bebês habituados a essa rotina recolhiam os materiais colocando-os dentro da caixa. Nesse momento de guardar os brinquedos os bebês experienciam muitas noções como dentro e fora, em cima/embaixo. No entanto considerando que o tempo da criança se diferenciava do tempo do relógio percebi que a canção poderia estar interrompendo o ritmo dos bebês, uma vez que

As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos. As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar. (BARBOSA, 2010, p.8)

Essa questão do tempo foi revista no planejamento e compartilhada com as professoras de sala e assistentes. Repensamos juntas a organização da jornada diária de modo a contemplar as necessidades, o tempo e o ritmo interno de cada bebê possibilitando-lhes um tempo maior para as experiências de movimento corporal dos momentos da EF. Ficou acordado que mesmo com a minha saída da sala os bebês permaneceriam nas suas descobertas, explorações e experiências no ambiente musical.

Depois da revisão do planejamento os materiais deixaram de ser recolhidos pelos bebês e pelas adultas e permaneceram dispostas no chão da sala. As assistentes e as professoras através

---

<sup>30</sup> Canção de guardar os brinquedos “Quem ajuda, quem ajuda a guardar os brinquedos (nome da criança) ajuda, (nome da criança) ajuda a guardar”. Autor desconhecido.

da observação passaram a perceber quando os bebês deixavam de se interessar pelos materiais e aos poucos os recolhiam. Husti (1992, apud BARBOSA, 2000) sugere que a jornada escolar seja planejada a partir do tempo da desordem e da organização dinâmica rompendo assim com a organização burocrática, com o mito da imutabilidade e com o horário uniforme e repetitivo instalado nas mentalidades e nas práticas ao longo do ano.

Para as experiências de movimento com o forró defini o tema “Eu vou mostrar pra vocês como se dança o baião”. O tema retrata a letra de uma canção popular de um grande representante das culturas nordestinas, Luiz Gonzaga. O forró nas suas mais diferentes variações como baião, chamego, xaxado, xote e o coco não faz parte da vida cotidiana da comunidade e das famílias dos bebês.

Aprendemos e gostamos daquilo que vivenciamos, escutamos e observamos no nosso cotidiano. Nesse sentido, certamente, os bebês e famílias da comunidade desconhecem e/ou não tem familiaridade com a música nordestina e suas variações. Foi minha tarefa apresentar uma variedade de práticas culturais em articulação com o contexto cultural local, criando

[...] uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, por meio das brincadeiras, na relação com os outros — adultos e crianças — que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. (BARBOSA, 2010. p.5)

Considerando que os bebês são autênticos produtores de diferentes “textos” imagéticos, corporais, vocais e sonoros foram previstos momentos para a contação de histórias para que os bebês pudessem criar e recriar sentidos e narrativas explorando e descobrindo diversas formas comunicativas. Cantamos e contamos histórias explorando diversas possibilidades sonoras, rítmicas, musicais, expressivas, gestuais e corporais desenvolvendo nos bebês a expressividade musical e corporal. Correa (2013, p.223) traz proposições que contribuem para o desenvolvimento musical dos bebês dentre elas o cantar e o escutar:

Cantar sempre que possível, mas considerando determinada afinação. Se, porventura, acreditares que não canta bem, cantarole, procure não alcançar notas tão agudas, porque afinal, não precisamos ser sopranos profissionais para construir parâmetros vocais para os bebês! Selecione obras de andamento mais vivos, intercalando com músicas mais tranquilas, estimulando as diferentes reações. Cante com eles no colo, deitados, em diferentes posições. Em canções conhecidas, às vezes, cante sem a letra, apenas com uma melodia ou troque-a por um la, la, la. Podendo ainda, modificar a

intensidade e o andamento, por exemplo, gerando experiências com variações nos parâmetros musicais.

Durante as canções os bebês ficaram atentos às melodias, ritmo, entonações da voz, acompanhando o som com gestos, palmas, balanceios e movimentos da cabeça. Nas canções e nas histórias cantadas os bebês estabeleceram uma relação entre o som e os gestos, acessaram um repertório de informações musicais, de expressões faciais, sensações, sentimentos e desenvolveram o esquema corporal integrando as expressões musical e corporal.

Nas primeiras experiências com o forró deixamos os bebês sentirem, perceberem e explorarem a sonoridade e o ritmo do gênero musical com autonomia e independência. Na imagem 46 uma bebê com o chapéu na cabeça realiza movimentos de flexão do joelho e do tronco marcando a pulsação com o pé direito. Nos momentos em que enfatizamos a intervenção indireta observamos experiências de movimento corporal mais individualizada e exploração dos materiais disponíveis.

**Imagem 46:** bebê dançando o forró.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Demos início à nossa participação demonstrando intencionalmente os elementos da dança do forró. Do ponto de vista do movimento corporal o xote e o baião caracterizam-se pelo encontro dos corpos, contato dos quadris e troncos, com sincronização dos pés e com as mãos dadas. Sendo assim, em determinadas situações dançamos em dupla sincronizando passos de forró ao som da música e brincando com alguns floreios muito comuns no xote e baião.

Na imagem 47 captamos uma bebê de frente ao aparelho de som com os braços cruzados e realizando movimentação lateral do tronco e flexão dos joelhos e acompanhando o ritmo da música. Foi possível constatar que a bebê estava de fato percebendo e sentindo a música em sua experiência de movimento corporal que estava parecendo ser uma sensação prazerosa e satisfatória. Quando percebeu que estava sendo fotografada parou de se movimentar por alguns

instantes e olhou para mim como se solicitasse alguma aprovação e imediatamente dirigi-me a ela com palavras motivacionais e elogiosas. Ela continuou seu processo criativo e perceptivo em dança por um tempo e em seguida dirigiu-se até os materiais dispostos pelo chão da sala.

**Imagem 47:** concentração na música



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Quando o bebê percebe-se “[...] capaz, arrisca-se em novas aventuras e insiste em recorrentes tentativas, até realizá-las. O olhar e os comentários do adulto de referência evidenciam a aquisição e legitimam essa satisfação” (SOARES, 2017, p.54). Sobre essa cena pode-se afirmar que a tomada de consciência da ação (sentir, perceber a música) produz sensação de prazer para o bebê. Isso significa que o processo de construção do conhecimento pelo bebê na vivência musical se dá de forma intencional e a partir da repetição dos movimentos corporais em relação recíproca com a escuta da música.

Ao rever os registros fotográficos e escritos pude confirmar que as experiências de movimento corporal e o uso dos objetos são aprendidos pelos bebês a partir da observação e imitação dos adultos. Vale ressaltar que a bebê (Imagem 45) observa a assistente que está no canto da sala com um chapéu de palha na cabeça realizando movimentação do tronco e do quadril e a outra bebê (Imagem 46) realiza um gesto individual muito comum para representar uma dança a dois: cruzar o braço esquerdo no tronco enquanto a mão direita vai à testa. Esse gesto foi realizado por uma assistente nos primeiros contatos com a música do forró.

Tomando a teoria histórico-cultural como referência Silva (2017) argumenta que o desenvolvimento acontece na relação entre o homem com a cultura mediada e significada pelo outro. Para Silva “[...] o que move os bebês são os adultos e os objetos. Ao serem afetados pelas pessoas e pelos objetos, eles se movimentam de determinada forma que, quando observados, demonstram sua situação social de desenvolvimento. (SILVA, 2017, p.125)

As imagens 48 e 49 mostram uma das parceiras do grupo 1 interagindo com uma das bebês mostrando possibilidades criativas de passos do forró. A bebê concentrada nos passos da assistente realiza os mesmos movimentos, ora pé esquerdo e ora pé direito.

**Imagem 48:** Assistente dança com bebê



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 49:** Dança a dois.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A imagem 50 mostra outra interação entre a profissional e os bebês. Anteriormente ao acontecimento os dois bebês aproximaram-se dela solicitando a mesma movimentação realizada na imagem 49. A assistente assim o fez com um de cada vez e em determinado momento um dos bebês segurando-se nela com as duas mãos iniciou pequenos saltitos. Em seguida de mãos dadas a assistente dançou com os bebês caminhando ora para frente e ora para trás. Nesse vai e vem corporal foi possível notar os passos dos bebês em sincronia com o andamento e pulsação da música.

**Imagem 50:** Dançando a três.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Nas imagens e nos relatos descritos é possível observar que as assistentes de sala são de fato copartícipes do processo de ensino aprendizagem. Isso se expressa no modo como se envolvem com os bebês nas tarefas propostas, motivam os bebês à participação, dispõem-se ao movimento corporal rolando, saltando e dançando, opinam e sugerem proposições e conduzem e coordenam as ações educativas. Além disso, observa-se o quanto a visão dicotômica entre

cuidar educar tem sido superada entre esse grupo de profissionais, que embora estejam em funções específicas todas compõem um trabalho coletivo e colaborativo, contribuindo assim para o objetivo maior, o desenvolvimento integral e aprendizagem dos bebês. A prática educativa só foi possível porque tanto dinamizadora quanto assistentes desejaram cooperar com o desenvolvimento do trabalho educativo de forma colaborativa e compartilhada com os bebês, as famílias e com as profissionais da instituição.

Nas imagens 51 e 52 uma bebê convoca seus pares a dançarem com ela de mãos dadas. Inicialmente desloca-se até uma bebê que estava se firmando na postura em pé e de mãos dadas balanceiam o corpo sincronicamente enquanto escutam o repertório musical de forró. A bebê menorzinha se desequilibrava e sentava, mas voltava a posição em pé para continuar sua dança. Nessa interação faziam a marcação com os pés acompanhando o movimento pendular do corpo e levantava os pés como na experiência vivida na imagem 48. Pude notar uma satisfação e alegria das bebês ao realizarem tais movimentos. A bebê que iniciou a ação anterior deixa a colega de lado por alguns instantes e dirige-se a outra bebê trazendo-a pelas mãos para formarem um trio de forró (Ver: Imagem 52). Em formação circular realizam balanceios com o corpo acompanhando o ritmo musical. Depois de algum tempo esse processo criativo despertou o interesse de outros bebês que observaram atentamente as colegas dançarem.

**Imagem 51:** Bebês dançando o baião



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 52:** Dançando na roda.



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Percebe-se que as experiências de movimento corporal trazem elementos corporais e relacionais de experiências vividas em situações anteriores nas quais os adultos apresentaram tais possibilidades. Segundo Vigotski (2009 apud MARTINEZ; PEDERIVA, 2020) o ator criador emerge da observação e de experiências anteriores que fundamentam o processo de criação. A cada experiência reproduzida criativamente o bebê vai revelando uma expressão singular e um modo próprio de criação que depende do repertório acumulado de experiências

anteriores. Essa assertiva revela o importante papel da professora na organização do ensino com os bebês. Na prática educativa os bebês experienciam modos diferenciados de imitação. Coutinho (2010) não considera a ação social dos bebês como uma mera imitação, mas reconhece que

[...] a ideia da aprendizagem social que envolve o corpo, da conotação cultural que damos aos movimentos e mais especialmente os modos como as crianças os utilizam, de fato nos remetem para essa dimensão do papel do outro, do quanto a transmissão e em menor medida a inovação das manifestações corporais se faz pelas relações sociais. (COUTINHO, 2010, p.116)

Na reprodução e interpretação da ação do outro os bebês (re) elaboraram novas ações e modos de movimentar a si, revelando não se tratar de uma mera imitação das posturas e movimentos dos adultos, mas de uma capacidade criativa de apropriação das informações do mundo adulto (CORSARO, 2002). Nesse processo criativo os bebês elaboraram suas próprias experiências de movimento corporal em dança coletiva confirmando “[...] o quanto a observação e a reprodução da ação do outro - que se constitui em uma nova ação - está presente nas experiências das crianças.” (COUTINHO, 2010, p.115).

Nossas posturas e comportamentos foram modelos vivos e referências para os bebês. Nossos corpos, conforme Andrade e Godoy (2018), se revelaram veículo expressivo fornecendo um amplo repertório gestual e motor aos bebês.

Conhecer os elementos contextuais da Dança Forró e o modo como os bebês aprendem me permitiu adotar métodos de ensino que se revelaram potentes ao possibilitar os bebês vivenciarem e experimentarem tais elementos conceituais de forma espontânea, autônoma e criativa construindo novos conhecimentos e ampliando seus repertórios de movimento. O ensino quando norteado por um referencial teórico em consonância com pensamento complexo e princípios educativos torna a aprendizagem mais significativas para os bebês. Ao oportunizar uma aprendizagem contextualizada com um amplo repertório de gêneros musicais e de materiais pude contribuir para a criação de possibilidades, revelando que os bebês são capazes de assimilar informações mais complexas e de transformá-las em conhecimento.

A experiência de aprendizagem com o ritmo Samba foi intitulada de “Samba, samba, samba, oh Lelé”. Esse é um trecho da canção infantil comumente cantada no cotidiano do CMEI. O gênero musical Samba foi selecionado pelo amplo repertório e variações rítmicas e culturais como o samba de partido alto, o samba de roda, o samba enredo e outros. O samba

tem ritmo basicamente 2/4 e andamento variado. Considerei como elementos contextuais e culturais: movimento dançado, os instrumentos musicais, as canções e as palmas. Foram organizados materiais sonoros estruturados e não- estruturados como pandeiros de couro, frigideiras e talheres de alumínio, colheres de pau, baquetas, tambor e pandeiro de plástico, chocalho ovo e chocalho de minigarrafa pet, tecidos e outros.

No que se refere à movimentação corporal considerou-se as palmas, o sapateado e o movimento do tronco e quadril como elementos característicos da dança. Vale ressaltar que em situações anteriores o samba no pé havia sido trabalho no projeto da capoeira. No samba de roda e capoeira observamos movimento de pisadas de pés, que consistiu em bater os pés no chão acompanhando o andamento da música.

No primeiro dia de experiência com o samba enquanto aguardávamos o restante do grupo chegar disponibilizei o cesto de brinquedos sobre o tatame sem a presença da música para que os bebês explorassem os materiais sonoros (Ver: Imagem 53). Depois que todos estavam presentes toquei o repertório musical e aos poucos os bebês foram criando movimentos expressivos.

**Imagem 53:** Pesquisa sonora.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Percebi que na ausência de música os bebês enfatizaram a exploração dos objetos de forma aleatória e espontânea. Com a presença do ritmo musical passaram a pesquisar a sonoridade dos objetos acompanhando os andamentos musicais.

Na imagem 54 o bebê realiza um movimento de quadrupedia levantando uma das pernas para o alto. Em seguida o mesmo bebê levantou-se e realizou uma sequência de sapateados, movimento característico do samba com pisadas firmes no chão. No momento da realização do movimento de 4 apoio passava a música “Peixe vivo”, canção essa apresentada para os bebês nas atividades do projeto de capoeira.

No decorrer das experiências foi possível identificar as interações em dupla como nas intervenções do forró. No canto da sala duas bebês de mãos dadas de frente para outra movimentam o tronco lateralmente sapateando os pés alternadamente.

**Imagem 54:** Bebê em quadrupedia.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 55:** Bebês dançando em dupla.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

As cenas revelam que no decorrer do percurso os bebês foram desenvolvendo suas capacidades motoras, assimilando o movimento corporal com os elementos contextuais da música. Percebi que no ritmo do samba os bebês evidenciaram pesquisas e exploração sonora com os objetos disponíveis batendo as baquetas sobre a mesa e nas frigideiras (Ver: Imagem 56), nas paredes, janela e armários de aço e madeira (Ver: Imagem 57)

**Imagem 56:** pesquisa sonora na mesa



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 57:** bebês e sonoridades



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Nos aspectos observados acima percebe-se a relação que os bebês estabelecem com os materiais disponíveis e com o próprio espaço. São os brinquedos, objetos e recursos oferecidos aos bebês que sustentam suas primeiras experiências na creche. Esses materiais oportunizam experimentações servindo de apoio para que essas se transformem em aprendizagens e resultem em novas elaborações, por isso devem proporcionar uma riqueza de possibilidades inventivas e criativas aos bebês. (VARGAS, 2014, 2016).

Na imagem 58 uma bebê acompanha o ritmo musical com pisadas no chão alternando com o balanço do tecido amarrado ao armário. Nesse momento a bebê descobriu que podia se enrolar no tecido e se desenrolar e enquanto fazia esse movimento de ir e vir demonstrava alegria e estar divertindo com a situação.

Depois de um tempo o tecido foi utilizado para a brincadeira de esconde-esconde e de cabaninha. Na imagem 59 três bebês brincam próximas da janela com o colchonete e tecidos. Na tentativa de visualizar os acontecimentos no pátio externo as bebês começaram a empilhar os colchonetes formando um degrau no qual subiram e se comunicaram com outras crianças que brincavam do lado de fora.

**Imagem 58:** Dançando com o tecido.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 59:** Arrumando os colchonetes.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A disponibilidade, disposição e a variedade de objetos despertaram nos bebês a curiosidade potencializando suas capacidades inventivas e criativas. A capacidade criativa dos bebês foi observada nas situações de exploração desses materiais. Os bebês fizeram escolhas tanto na seleção dos materiais quanto no tipo de brincadeira individual ou coletiva. Alguns bebês fizeram suas descobertas sozinhas e depois de determinado tempo compartilharam suas experiências e investigações com outros bebês.

A oferta de materiais não-estruturados possibilitou a ampliação de experiências sensíveis, táteis, visuais e auditivas potencializando a aprendizagem e o brincar dos bebês. O acontecimento do brincar não está separado do acontecimento do aprender, o que significa que o tempo do brincar configura-se como o tempo do aprender. Percebi uma maior concentração dos bebês nas relações com os objetos.

A pesquisa das possibilidades sonoras configurou-se no tempo do brincar revelando um tempo infantil distinto do tempo cronológico do mundo adulto que de acordo com Sarmiento (2004, p.11) é um tempo recursivo “[...] continuamente reinvestido de novas possibilidades, um

tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”. Saber que o tempo do bebê é diferente do tempo do adulto contribuiu para que não interrompesse os ritmos dos bebês e o tempo das infâncias para garantir uma ordem no funcionamento do CMEI, embora o tempo espaço da EF estivesse condicionado ao tempo cronológico.

Estar atenta ao ritmo dos bebês não significou abandoná-los ao espontaneísmo, mas respeitar seus ritmos e tempos ao iniciar e terminar uma experiência, entendendo ao mesmo tempo que os mesmos precisam de ordem e organização.

O plano de aprendizagem do ritmo frevo teve como tema “Os bebês dançam o frevo”. Foram disponibilizados guarda-chuvas, sombrinhas de frevo e arcos de fitas pela sala. A escolha pelo ritmo levou em consideração o principal elemento contextual da dança frevo, as sombrinhas.

O ritmo do frevo é caracterizado por dois instrumentos, principalmente o surdo e a caixa. O ritmo do surdo é binário: num compasso 2/4, o primeiro tempo tem uma pausa e no segundo, uma batida. O ritmo da caixa é bem mais complexo e exige dois compassos 2/4 para se completar (ritmo quaternário). Um terceiro instrumento rítmico muito comum no frevo é o pandeiro que no frevo-canção pede andamentos rápidos e até mais rápidos de 140-160 batidas por minuto.

A dança do frevo tem suas origens na capoeira sugerindo movimentos de ataque e defesa. Seus passos são firmes e agressivos, os dançarinos dançam individualmente e quase não há movimentos com as mãos no chão. A dança é marcada pelo improviso e seus passos não são rígidos sendo constantemente recriados. O passo do frevo é caracterizado pelo vigor, pela extensão e flexão dos membros, pela descida e subida do corpo, jogo dos ombros, expressão facial e pelos saltos (DOSSIÊ IPHAN, 2016).

Nas imagens 60 e 61 os bebês exploram os guarda-chuvas de diferentes maneiras. A princípio alguns bebês utilizaram-nos acima da cabeça, mostrando sua utilidade e funcionalidade. Depois de um tempo passaram a recriar suas funções sentando sobre eles como se fossem barcos e ora brincando de esconde-esconde e cabaninha. Sobre o tatame uma bebê cantarolou uma música infantil comumente cantada pelas professoras que retrata a chuva caindo. Enquanto cantava fazia o gesto com os dedos e mãos como se fossem gotas caindo.

**Imagem 60:** Brincando com a sombrinha.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 61:** A sombrinha se transforma.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Embora conhecessem a função utilitária de tais objetos os bebês criaram diferentes formas de explorá-los revelando o quanto são curiosos, inventivos, criativos e autônomos e fazem escolhas dos materiais e reelaboram seus usos, tornando tais explorações em experiências e aprendizagens significativas.

Nos momentos de demonstração dos passos característicos da dança frevo dançamos no centro da sala explorando as possibilidades de manuseio das sombrinhas: acima da cabeça, girando a frente do corpo e nas laterais. Realizei movimentos básicos saltando de um pé só (saci), cruzando as pernas e chutando de frente e de lado. Alternamos os movimentos com tecidos de cetim coloridos e com os arcos de fitas. Na imagem 62 os bebês marcham pela sala acompanhando o ritmo frenético do frevo e balançando as sombrinhas para cima e para baixo. Percebi que os coloridos das sombrinhas motivaram e despertaram a atenção dos bebês.

**Imagem 62:** Acompanhamento rítmico.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 63:** Interação com o tecido.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A imagem 63 mostra os bebês interagindo com os tecidos de tule pendurados. Nesse momento os descobriram as possibilidades do material, os balanços e as texturas. Notei que partir da demonstração dos passos os repertórios de movimento foram se ampliando revelando uma combinação de movimentos experienciados em situações anteriores como: os sapateados,

as duplas de mãos dadas com movimentação lateral de tronco, saltitos de mãos dadas com os adultos e a tentativa de erguer as pernas como no passo de chutes para a frente.

A imagem 64 mostra a assistente auxiliando uma bebê no uso do arco com fitas. Em momento anterior a mesma assistente havia dançado pela sala balançando o arco que estava envolto na cintura enquanto os bebês a observavam demonstrando interesse em realizar o mesmo movimento. Com os arcos suspensos os bebês exploraram as fitas movimentando-se debaixo dele enquanto outros bebês as puxavam pelas fitas de um canto a outro da sala.

A imagem 65 mostra a bebê dentro do arco explorando a movimentação das fitas. Observei em sua face a satisfação e o prazer em realizar essa ação. O arco caiu das mãos da bebê e a mesma iniciou uma investigação de como sair de dentro do arco. Depois de muitas tentativas a bebê agachou-se e na posição de 4 apoios passou um pé para fora do arco e depois o outro. Essa ação se repetiu várias vezes posicionando-se em 4 apoios para entrar no arco. Depois de um tempo foi possível perceber a conquista da bebê ao entrar e sair do arco na posição em pé. O colorido das sombrinhas e das fitas despertou a curiosidade dos bebês favorecendo a estimulação visual e tátil na exploração das texturas (tules, TNT, cetim) e cores.

**Imagem 64:** Assistente e bebê.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Imagem 65:** Bebê e o arco com fitas.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

No andamento do frevo com compassos tanto binários como quaternários e ritmo sincopado os bebês foram impulsionados a realizar movimentos mais frenéticos, eufóricos, rápidos e saltitantes. A intencionalidade na organização, seleção e disponibilidade de diferentes materiais e elementos culturais que não faziam parte da cultura local do CMEI permitiram, conforme Coutinho (2010), criar um contexto favorável para a criação e elaboração de enredos por parte dos bebês ao entrarem em contato com os objetos e disposição no espaço. Foi possível perceber a capacidade criativa dos bebês na exploração dos guarda-chuvas. Muitos bebês

mostraram familiaridade com tais objetos a ponto de saberem seus possíveis usos e funcionalidades.

Os bebês conheceram o próprio corpo no/com o mundo vivendo-o em um diversificado repertório musical. O som e o silêncio são opostos que se complementam. São duas partes que juntas formam o fenômeno musical. O som e silêncio<sup>31</sup> traduzem informações objetivas e também provocam sensações, emoções e reações subjetivas. São os seres humanos ao perceberem as vibrações do mundo que lhe conferem sentidos e significados (BRITO, 2003).

Entendemos por silêncio a ausência de sons, mas, na verdade, a ele correspondem os sons que já não podemos ouvir, ou seja, as vibrações que o nosso ouvido não percebe como uma onda, seja porque têm um movimento muito lento., seja porque são muito rápidas. Tudo vibra, em permanente movimento, mas nem toda vibração transforma-se em som para os nossos ouvidos! (BRITO, 2003, 17)

Nesse sentido os bebês vivenciaram sua musicalidade por meio das experiências de movimento corporal sem a presença do som musical. Nas experiências em que não foram utilizados recursos sonoro-musicais (rádios, CDs) os bebês vivenciaram sua musicalidade utilizando o próprio corpo como recurso e fonte sonora.

Embora o silêncio não exista efetivamente, na ausência de sonoridade os bebês puderam sentir e perceber as pulsações e ritmos do próprio corpo. Ora uns se atentaram às sonoridades que vinham do pátio e ora as sonoridades do ventilador (que por sinal muito barulhento). Intencionalmente deitei no chão da sala e com os olhos fechados fui improvisando minha própria dança, rolei lateralmente de um lado para o outro, realizei gestos manuais e movimentos em diferentes níveis (baixo, médio e alto). As assistentes cientes do acontecimento permaneceram sentadas no tatame enquanto improvisava alguns bebês me observaram curiosos, outros sorriram e um aproximou-se de mim imitando meus movimentos. Quando desci para o solo o bebê também se agachou, quando ergui os braços assim o repetiu. Improvisamos juntos enquanto os outros bebês nos observaram. Logo em seguida os outros bebês se levantaram e começaram a reproduzir, também, alguns gestos e movimentos. Iniciei um processo de

---

<sup>31</sup> O compositor americano John Cage (1912-1992) em sua experiência sonora numa cabine à prova de sons chegou à conclusão que a totalidade do silêncio não existe, pois depois de alguns segundos dentro dela identificou e ouviu dois sons: um produzido pelo seu sistema nervoso e outro produzido pela circulação do sangue nas veias. (apud BRITO, 2003).

percussão corporal numa sequência de batidas no peito, nas coxas, palmas e estalos com os dedos e batida de pés no chão.

Enquanto percutir no corpo vocalizei palavras referentes as partes do corpo ou o objeto que que produzia o som. Nas palmas falava Mãos, na batida com o pé no chão/Pé e chão, na mesa mão/mesa. Desde o nascimento a percepção da realidade pelos bebês vai se desenvolvendo na presença do outro e nas relações estabelecidas com os adultos e o meio. São os adultos que atribuem significados às sonoridades, aos movimentos e as coisas por meio da palavra. As atividades acima com o uso de palavras, sonoridades e movimento corporal contribuíram para que os bebês desenvolvessem a sua percepção da realidade associando o movimento e gestos às palavras e nominando as partes corporais e os objetos do ambiente.

Os bebês se relacionam de forma espontânea e singular com a realidade concreta. E foi no ambiente sonoro-musical que deram formas espontâneas às suas experiências de movimento corporal.

A improvisação em dança, significa criar movimentos não treinados, espontâneos e sem preparação previa dos mesmos, mas que carregam sentido a partir da iniciativa própria de cada pessoa. Nesse sentido, improvisar, além de ser um conteúdo da dança, é conteúdo de movimento, proposto na sua significação, pois depende de uma inspiração momentânea e, por isso, dependendo do nível da aprendizagem, os movimentos nem sempre são reproduzíveis. (SARAIVA-KUNZ, 2003, p.383)

Foi nas relações e interações com o ambiente e com o outro e agindo com autonomia e independência na presença de músicas diversificados que os bebês produziram experiências de movimento corporal em suas diferentes formas.

Nessas experiências sonoro-musicais e de movimento corporal foi possível perceber que os bebês se revelaram autênticos produtores sonoro-musicais e produtores de movimentos expressivos. A constatação de que mesmo na ausência de sons os bebês expressaram diferentes formas de movimentos corporais corrobora Rodrigues (2016) ao afirmar que a Dança é a necessidade intrínseca do corpo de manifestar o ritmo com o movimento corporal e de que na maioria das vezes o movimento é provocado pela música e quando a música não se faz presente a dança é provocada por ritmos espontâneos, corporais e por uma musicalidade própria.

O currículo é uma prática social em que a seleção e produção do conhecimento escolar esbarra com questões (relações de poder, interesses pessoais) que expressam os interesses e a lógica da cultura hegemônica, seja no currículo oculto ou na seleção dos tipos de dança e gêneros musicais. Nesse sentido, o CMEI comprometido com uma educação pública

democrática reconheceu a Diversidade Cultural, assumindo um currículo multicultural. Um currículo que reconheceu e evidenciou a existência de diferentes formas de experiências (produções culturais) e que buscou valorizar e privilegiar as experiências vividas e os conhecimentos produzidos pelas culturas localizadas ao sul (Epistemologias do Sul), não-hegemônicas, as culturas afroindígenas voltando-se a questão das Relações Étnico-Raciais.

Em relação ao projeto institucional foi possível observar que todas as ações do CMEI e especificamente do componente Educação Física inspiraram-se nos princípios estético, ético e político previstos nas DCNEIs (BRASIL, 2009a). As ações concretas de cada grupo e componente curricular se realizaram a partir desses princípios visando o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças como caminho para a cultura de paz e de respeito. Coletivamente o currículo foi elaborado, pensado e realizado numa perspectiva de Educação Inclusiva voltada para a o respeito e valorização de toda forma de vida, para a construção positiva das identidades, para o desenvolvimento da sensibilidade e valorização do ato criador das dos bebês e crianças através de uma formação infantil participativa e criativa.

A prática educativa intencionalmente organizada e planejada se constituiu como um projeto político, social e formativo na qual os sujeitos se educaram, ensinaram, aprenderam e constituíram suas identidades subjetivas e objetivas. Nesse sentido, o coletivo do CMEI assumindo o compromisso de educar cuidar para a formação humana cumpriu suas funções social, política e pedagógica assumindo um projeto voltado para a justiça social e igualdade de oportunidades através de ações concretas para alcançar o objetivo educacional, formar integralmente os bebês e crianças para a vida e para que sejam capazes de transformar a sua própria realidade concreta. Não dá para prever se daqui há 18 ou 20 anos os bebês e as crianças que passam e passaram por nossas mãos e educação serão pessoas sensíveis e críticas, uma vez que somos sujeitos que nos transformamos e constituímos nossas identidades e convicções em diferentes contextos, relações (sejam elas de preconceito, de dominação, de racismo) e estruturas sociais. No entanto estando situados na contemporaneidade, no presente, no hoje e no agora é possível afirmar que numa dimensão política o trabalho realizado no CMEI tem caminhado rumo a mudança das estruturas sociais injustas que dominam, oprimem e excluem ao reconhecer os bebês e crianças como protagonistas infantis do seu próprio desenvolvimento e das tomadas de decisão dentro da instituição, oportunizando assim um trabalho intencional e planejado voltado para o empoderamento, valorização e afirmação positiva das identidades

culturais e de pertencimento não só dos bebês e crianças, mas de todos os adultos que atravessam e atravessaram esse lugar.

Desse modo, o trabalho coletivo da instituição tem atendido os postulados teóricos da Sociologia da Infância no reconhecimento de várias infâncias, bebês e crianças, destacando e dando visibilidade às diversidades existentes na realidade concreta da instituição. Considerando que é nas interações e no cotidiano social que os bebês e crianças “[...] constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança” (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 62) e de ser bebê, o currículo multicultural revela-se eficaz e potente para o desenvolvimento integral dos bebês e para a efetivação de uma educação pública democrática e de qualidade.

Assumir o pensamento complexo e o princípio dialógico como balizadores da prática educativa possibilitou a compreensão das relações complexas e afetivas que emergiram no cotidiano do CMEI e especialmente a compreensão do bebê como ser integral e indivisível e as relações estabelecidas em seu ambiente com os adultos. Os primeiros passos para a organização da prática educativa foi o conhecimento e a compreensão das concepções e os princípios expressos na legislação, nos documentos curriculares para a educação infantil e na Sociologia da Infância. Esse conjunto de conhecimento permitiu a abertura para a mudança de postura que foi ocorrendo um dia após o outro, num exercício diário e permanente. Sistematizar o planejamento transformando-o em registros diários me permitiu rever e analisar continuamente os acontecimentos e a realidade concreta dos processos interativos oportunizando os bebês movimentarem a si com autonomia e liberdade e acessarem diferentes experiências e de selecionar metodologias e procedimentos que se adequaram às formas de ser/estar no mundo e comunicação e de construir conhecimento.

Os bebês foram compreendidos como pessoas capazes de agenciar suas próprias trajetórias e como sujeitos que se constituem singularmente nas relações estabelecidas nas ações de cuidado, nas descobertas dos objetos e dos espaços, nas trocas de olhares sempre acompanhando as trajetórias dos adultos. Constatei ainda que os bebês ao mesmo tempo que estabeleceram relação de dependência com as profissionais para suas necessidades fisiológicas, seus desejos e vontades foram determinantes nas ações cotidianas do grupo 1 e até do CMEI.

O princípio dialógico explica a relação complexa de interdependência entre duas lógicas que se opõem e se complementam ao mesmo tempo. Tal princípio se faz presente também nas ações cotidianas da educação infantil e no processo de socialização que envolve não só adultos e bebês, mas relações humanas, vínculos afetivos e confiança, haja vista que “[...] não há possibilidade de autonomia sem múltiplas dependências. Nossa autonomia como indivíduos não apenas depende da energia que captamos biologicamente do ecossistema, mas também da informação cultural. São múltiplas as dependências que nos permite construir nossa organização (MORIN; ROGER; DOMINGOS, 2002, p.31 apud HOYELOS, 2019, p.60).

A mediação de experiências de movimento corporal me exigiu, para além dos conhecimentos teóricos e técnicos, uma prontidão física e emocional nas relações de educação/cuidado de bebês. Embora com uma rotina diária desgastante e cansativa de uma carga de trabalho de 50 horas semanais de dedicação à docência, mais as 15 horas semanais de dedicação à família, esposo e filhos e as horas destinadas às tarefas acadêmicas do mestrado e também das escolas, o compromisso que assumi com a educação desde o momento que escolhi ser professora e pesquisar minha prática não me permitiu cair no conformismo, indiferentismo, irresponsabilidade, espontaneísmo e abandono.

Ao pensar sobre o dever que tenho, [...] de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. (FREIRE, 1996, p.64)

A docência é uma prática ética que exige da dinamizadora seriedade, retidão, respeito, responsabilidade e compromisso com a intencionalidade educativa, a organização e o planejamento de um ambiente rico e desafiador. O direito do bebê às experiências de movimento corporal em ambientes intencionalmente organizados não pode ser negado em razão de outros fatores, pois afinal, segundo Freire (1996) o trabalho da dinamizadora é com o bebê e não da docente consigo mesmo.

As trocas de afetos, de olhares, os gestos, as solicitações por colo e carinho, os sorrisos e as reações de alegria dos bebês com a minha chegada e presença no grupo foram aspectos determinantes para que não desanimasse do sentido da minha vida, ser docente, cuidar educar bebês e crianças na educação infantil. A indissociabilidade do cuidar educar também entendida

por Guimarães (2011) como uma postura ética que envolve a experiência compartilhada entre adultos e bebês caracterizou-se como uma relação dialógica que se constituiu pela afetividade. O movimento corporal e a afetividade tiveram papéis fundamentais na aprendizagem e constituição dos bebês como sujeitos e funcionaram como uma espécie de injeção de ânimo e amorosidade, pois toda vez que cheguei ao grupo 1 meu cansaço e desgaste físico inexistiu, reverberando em mim as experiências de movimento corporal dos bebês, a entrega e disponibilidade para com eles e comigo mesma.

As relações estabelecidas nas interações entre bebês, dinamizadora e assistentes foram marcadas pelos encontros, relação dialógica de dependência autonomia, por afetos, pela confiança e segurança. Somente agora nesse registro e reflexão consigo perceber que nas vezes que cheguei ao grupo 1 com uma aparência física de cansaço estava comunicando aos bebês o meu estado emocional e outras possíveis sensações e sentimentos. Embora não tivesse a intenção de informar e comunicar o quão corrido e desgastante havia sido o dia meus gestos e expressões convidavam os bebês a reagirem e me comunicarem, através de seus sorrisos, abraços e gestos que precisavam da minha presença, prontidão e disposição para o movimento corporal, o canto, rolamentos e outros. Essa situação confirma a afetividade como determinante no cuidado educação de bebês e o quanto somos afetados recíproca e mutuamente uns pelos outros, pelos objetos e ambiente no qual se realiza a prática.

Embora distanciada das situações numa intervenção indireta fomos (assistentes e dinamizadora) solicitadas em muitas situações às experiências lúdicas, invenções e criações dos bebês. Num estado de prontidão entramos nos seus universos brincantes e experienciamos muitas possibilidades e movimentos corporais, desde o rolar no chão, arrastar-se por debaixo da mesa, passar por dentro dos túneis, sentar embaixo dos guarda-chuvas e brincar de comidinha. Foram experiências nas quais, conforme Barbosa (BRASIL, 2009b), fomos tocadas em nosso poder de reaprender a espantar-nos e maravilhar-nos fazendo desse momento um aprendizado com os bebês. Estar na educação infantil e especialmente com bebês nos exige um estado de prontidão e a busca constante por experiências estéticas, artísticas e culturais fora da instituição, pois

[...] se não recuperarmos nossa dimensão inventiva e descobridora, dificilmente, poderemos oferecer instrumentos que nutram e ampliem a sensibilidade, cognição e afeto, no jogo metafórico que engendra os universos infantis. Para seguirmos alimentando processos criativos e criadores, é preciso reconquistar a beleza, retirando a repressão que a impede de se manifestar. (OSTETTO, 2011, p.38)

Para aprender e agir com autonomia o bebê necessita que o adulto lhe dê condições para alcançar suas buscas, conquistas e desafios. A intervenção indireta está diretamente ligada às concepções de infância e de criança. Conceber o bebê sujeito autônomo significou reconhecer suas experiências de movimento corporal como seus pontos de vistas. Para isso fez-se necessário assumir a tarefa de mediadora do processo oportunizando e oferecendo um espaço amplo para o movimento corporal adotando uma estratégia interventiva condizente com a concepção de bebê potente e singular.

A participação no processo educativo na Educação Física aconteceu por via da participação das famílias e da própria autonomia e autoria social dos bebês na elaboração do planejamento e na sua execução. A estratégia de intervenção indireta se mostrou eficaz por possibilitar a observação atenta dos bebês a uma certa distância, garantindo-lhes uma movimentação mais ampla e livre dos bebês. É importante compreender que esse tipo de intervenção implica em estar presente e com a criança, mas distanciando-se de suas ações, relações e interações. Referindo-se às situações de brincadeira como espaço privilegiado de encontro dos bebês na creche Coutinho (2010) aponta a necessidade de o adulto manter um certo distanciamento desse espaço que se apresenta como uma arena complexa de significação e de atuação das crianças. Esse entendimento de Coutinho corrobora a estratégia de intervenção indireta proposta, pois ao me distanciar os bebês tomaram decisões, fizeram escolhas, agiram com autonomia e descobriram todas as possibilidades de movimentos.

Cuidar como ética intensificou a atenção e disponibilidade para/com o outro. Desenvolvi a habilidade da empatia e da alteridade. Ao atentar-me às especificidades dos bebês e aos seus modos de aprendizagem e comunicação me dispus e me entreguei ao outro, colocando-me no seu lugar fui sendo afetada por seus sentimentos, sensações, desejos e emoções. Colocando-me no lugar do outro fui me envolvendo afetivamente nessa relação passando a compreendê-lo e a perceber/ser/estar o/com/no mundo sob sua perspectiva. Reconhecendo e compreendendo a singularidade de cada bebê e colocando-me no lugar das assistentes percebendo suas condições físicas e emocionais fui desenvolvendo a generosidade, a colaboração e cooperação dispondo-me ao cuidado do outro e às ações independentemente das funções.

Colocando-me em estado de prontidão para as ações de troca de fraldas, higienização, banho, alimentação, solicitação de aconchego de colo, de embalo não apenas atendi as necessidades físicas dos bebês, mas o inseri simbolicamente na cultura adulta ao criar expectativas e interpretar seus comportamentos, gestos, posturas e expressão nomeando suas ações, sensações e sentimentos. Nesse processo de cuidado como postura ética fomos nos constituindo (bebês, dinamizadora, assistentes) sujeitos e construindo nossas identidades individual e coletiva exercendo a alteridade e aprendendo a perceber nos outros suas potencialidades e possibilidades. Para Le Breton (2009 apud COUTINHO, 2017) o olhar solidariza-se com a maneira de ser do outro o que implica na alteridade, na interdependência entre adultos e crianças nas interações e relações sociais. Essas situações evidenciaram que o cotidiano com os bebês as relações entre professoras, dinamizadoras e assistentes não devem e não podem estar fragmentadas. O trabalho da educação infantil requer colaboração e parceria entre todos seus participantes.

O acompanhamento do percurso educativo dos bebês ocorreu de modo colaborativo especialmente com as assistentes, com as quais construí uma relação afetiva para além do muro do CMEI. A prática educativa com bebês exigiu não apenas a escuta dos bebês, mas principalmente a escuta das assistentes integrantes do grupo. Estas exerceram papel imprescindível no processo de acompanhamento dos bebês, haja vista que na ausência das professoras e das dinamizadoras as cuidadoras foram as que mais tempo permaneceram com os bebês, ausentando-se apenas 20 minutos de uma carga diária de 4 hs30m. Isto explica porque os bebês criam vínculos afetivos mais intensos com as assistentes. Mesmo nas situações de dificuldades como a proporção de 3 adultas para 18 a 20 bebês não desviamos nossos olhares dos bebês buscando qualificar o acompanhamento individualizado dos mesmos. O conhecimento individualizado dos bebês por parte das assistentes possibilitou-nos a organização de tarefas de modo a não sobrecarregar nem assistentes e nem dinamizadora.

Partindo das contribuições conceituais da Sociologia da Infância como: o reconhecimento das particularidades e especificidades dentro da categoria geracional infância e a capacidade de apropriação interpretativa dos bebês reproduzirem ações a partir da referência do mundo adulto pude identificar que embora os bebês fizessem parte de um mesmo grupo geracional apresentaram especificidades na realização das ações corporais ditas “comuns” a essa faixa etária. Cada bebê apresentou um modo próprio de realizar cada ação. Percebi tais

particularidades nas ações do engatinhar, onde alguns bebês se deslocaram de maneiras muito diferentes, uns se apoiaram mais sobre os membros da frente e se deslocaram como se estivessem sentadas, outros engatinharam apoiando mais sobre um joelho ficando o outro fora do chão enquanto outros se deslocaram com apenas um dos lados do corpo. As experiências de movimento corporal são estruturadas e construídas a partir da existência do outro e observando as ações corporais dos adultos em seus contextos educativo, familiar e cultural os bebês foram construindo e reconstruindo ações, modos de dançar e posturas próprias, hábitos semelhantes e específicos desses contextos. Esse conhecimento me fez pensar e reafirmar a necessidade de se respeitar a singularidade de cada bebê respeitando seus ritmos e desejos.

A teoria da estruturação afirma que os corpos dentro das estruturas sociais deixaram de ser exclusivamente moldados pela normatividade e passaram a agir com autonomia dentro delas. Ao mesmo tempo que a unidade de ensino educa reproduzindo a vida social no seu cotidiano através de rotinas os bebês agem com autonomia fazendo toda a instituição (re) organizar e (re) ajustar os tempos espaços em razão das necessidades dos bebês para atender suas demandas. Essa relação revela como a teoria da estruturação se concretiza dentro da instituição de ensino, principalmente quando se cuida educa bebês. O CMEI afeta os bebês ao mesmo tempo que é por eles afetado. Percebe-se uma adequação dos bebês à rotina do tempo espaço da EF no grupo 1 desde as canções atrativas de recepção e de encerramento de atividades. O tatame mostrou-se um lugar potente para que os bebês percebessem essa sequência temporal, pois nele o tempo espaço da EF começou e terminou. Essa sequência espaço-temporal foi intencional, uma vez que precisei cumprir as atividades dentro de um tempo cronológico e preestabelecido.

Na educação infantil a rotina é um dos elementos importantes para a organização do cotidiano. Trata-se das experiências realizadas ao longo do dia e que se repetem oferecendo aos bebês segurança e a possibilidade de antecipar um acontecimento (BARBOSA, 2010). As rotinas dos momentos de EF se estruturaram a partir do tempo de duração. As atividades aconteceram dentro de um horário definido e controlado pelo cronômetro. Embora a rotina tenha possibilitado os bebês perceberem o início e encerramento da Educação Física, percebeu-se uma normatização dos bebês ao tempo cronológico.

A prática educativa com bebês perpassou principalmente pela organização dos espaços e dos materiais. A organização da sala-referência assegurou, conforme as DCNEI,

deslocamentos e movimentos amplos dos bebês no espaço interno revelando o sentido e significado dado ao movimento na instituição. O chão revelou-se um lugar potente e referência para os bebês se observarem e se perceberem. O contato direto com o chão, com as paredes, portas, mesa e armários, ora com diferentes superfícies como o tatame e colchonetes estimularam ajustes posturais e a percepção tátil das superfícies.

Nos estudos do movimento de Laban o espaço se configura como um dos fatores do movimento, no qual a dança se corporifica. A sala referência foi o lugar que corporificou o jeito de ser e estar no mundo de cada bebê. Nas relações e interações entre pares, adultos e os materiais os bebês foram construindo essa espacialidade significando-a com o corpo em movimento. Os bebês experienciaram diferentes níveis e progressões espaciais, rolando lateralmente, deitados de decúbito ventral e dorsal, arrastando-se (baixo), sentado, engatinhando, agachando, de 4 apoios ou menos (médio) e em pé, dançando com os materiais e no colo dos adultos (alto). A presença da mesa, dos guarda-chuvas e tecidos que serviram de cabanas oportunizou os bebês vivenciarem ações em nível baixo e médio levando-os a buscarem ajustes posturais ao se relacionar com tais objetos para não bater a cabeça, por exemplo.

Em relação ao elemento espacial da dança a organização do ambiente possibilitou os bebês experimentarem a liberdade de movimento e as possibilidades do uso do corpo no espaço descobrindo suas possibilidades de movimento corporal. De um modo geral, posso afirmar que a espacialidade foi vivida, percebida e experienciada pelos bebês. E considerando as particularidades nas ações corporais de cada um deles e que nunca são feitas do mesmo modo é possível afirmar que nas vivências em dança houve a presença de muitas cinesferas e movimentos expressivos, uma vez que segundo Laban (1978) cada dança tem a sua cinesfera e seu modo de criar espacialidades.

A linguagem matemática envolve a relação do espaço, corpo, quantidade e expressão (grandeza e medidas). A existência dos bebês se dá na sua relação com o espaço e com o outro. Em todos os espaços os bebês se relacionam com essas noções matemáticas. Nesse sentido, a linguagem matemática foi concretizada pelos bebês não somente na manipulação e exploração de objetos e materiais, mas nas situações de aprendizagens no próprio espaço da sala de referência, vivenciando o tempo no ritmo musical, sua cinesfera espacial, níveis espaciais. Ao tentar buscar objetos que estavam sobre a mesa ou no alto, vivenciaram as trajetórias do próprio

corpo no espaço, projeções, gravidade. Em seus deslocamentos apreenderam conceitos de espaço, percepção espacial, manipulando objetos, formas e dimensões (noção matemática), bem como noção de dentro e fora da caixa (guardar brinquedos). Sendo assim, as experiências possibilitaram o desenvolvimento da capacidade organizacional da criança se perceber no espaço e em relação aos objetos, bem como a capacidade criativa de buscar soluções a partir dos desafios percebidos e provocados no ambiente. Isso revela o quanto os bebês a partir de suas observações, em suas vivências e experimentações vão elaborando compreensões e raciocínio matemáticos de grandeza, medida, distancia, volume, altura.

De acordo com Ilari (2002) nas últimas décadas estudos tem revelado que os bebês são ouvintes ativos e sofisticados antes mesmo de completarem 1 ano de idade. Nesses estudos constatou-se que o ambiente acústico uterino é um universo sonoro rico e que nele os bebês aprendem diversos sons, de música e linguagem e são capazes de perceber os sons internos e externos. Depois que nascem até os 6 meses de idade têm preferência por sons graves e depois preferem os sons agudos. Os bebês processam informações sobre altura musical e percebem os contornos melódicos, principalmente nas canções infantis e na fala. Ainda no primeiro ano de vida, os bebês aprendem e registram as informações musicais que lhes são apresentadas e têm preferência por cantores, estilos e modos de cantar (registro vocal mais agudo e andamento lento). Sendo assim, tais estudos revelam a capacidade dos bebês de discriminarem propriedades da música como altura, contorno melódico, timbre, ritmo e frases musicais.

Essa capacidade de discriminar as propriedades do som foi perceptível em todas as vivências musicais. Os bebês demonstraram preferências pelas sonoridades agudas principalmente na exploração dos utensílios de alumínio, nos armários de aço e na mesa. O uso dos armários para experimentar a sonoridade foi uma ação recorrente em todas as intervenções. Os objetos e brinquedos foram usados para a exploração sonora e musical em diferentes superfícies como o armário, mesas, paredes, janelas e portas.

Pude perceber que nas pesquisas sonoras os bebês repetem várias vezes as mesmas ações com o mesmo objeto, ora batendo nele com as mãos, ora batendo-o na parede, no chão, voltando a bater com as mãos. E que nesse processo descobrem, aprendem e produzem diferentes sonoridades umas mais agudas e outras mais graves, velocidades e durações. Essa investigação acontece também com o corpo, descobrem que batendo partes de seus corpos sobre outra superfície e sobre o próprio corpo produzem sons e música. A princípio a sonoridade não tinha

uma pulsação regular, mas depois de algum tempo de investigação parecia que os bebês desenvolviam certa regularidade.

Segundo Jeandot (1997) o contato com o objeto permite a interação da criança com o mundo sonoro, uma vez que o objeto é transformado num instrumento musical capaz de prender por um longo tempo a sua atenção. Considera o bebê um ser “rítmico- imitativo” que ao bater um objeto contra uma superfície usa o gesto de forma espontânea e repetidas vezes, de várias maneiras e intencionalmente para renovar a sensação provocada diversificando assim seus efeitos. A organização de um ambiente com diferentes materiais oportunizou aos bebês a interação com o mundo sonoro, a exploração e o conhecimento de suas diversas possibilidades.

A exploração sonora com os materiais em diferentes superfícies foi uma ação espontânea e de curiosidade e que a medida que descobriam algo novo e suas possibilidades os bebês continuavam suas explorações de modo intencional e prazeroso. Os bebês interagiram e brincaram com todas as mobílias, materiais sonoros e superfícies que o espaço da sala dispunha ora batendo a flauta na mesa como se fosse uma baqueta e ora batendo as colheres no armário. Isso nos revela a capacidade inventiva e criativa dos bebês de se relacionarem com os objetos e com o ambiente de forma não convencional.

Diante disso, é possível afirmar que os bebês agiram com espontaneidade, autonomia e intencionalidade produzindo sonoridades e músicas nas explorações por si mesmos sem a intervenção direta e a estimulação mecânica da professora. Por isso, faz-se importante que o professor organize o ambiente e objetos sonoros de modo que os bebês de forma autônoma os explorem, descobrindo e produzindo diferentes possibilidades sonoro-musicais.

Os bebês entendem de música e têm a capacidade de discriminar os parâmetros musicais como o ritmo e perceber diferentes gêneros musicais. Os bebês se revelaram ouvintes sofisticados respondendo corporalmente o ritmo musical.

Nos ambientes organizados com diferentes gêneros musicais os bebês perceberam e experimentaram o ritmo através do movimento em seus próprios corpos. A resposta corporal dos bebês ao ritmo musical vivenciado foi considerada dança. Kunz (2002 apud VAROTO, 2015) ressalta a importância da música na infância de modo que a criança possa perceber o ritmo musical transformando- o em movimento, em dança.

Nem todo movimento corporal constitui uma dança, mas, ao dialogar com o mundo com seu corpo, seja imitando um animal, um objeto, o jeito de andar de um

personagem, seja ao balançar ritmicamente ao som de uma música, a criança está explorando algumas possibilidades expressivas do seu corpo e alguns elementos importantes da dança. (SÃO PAULO, 2007, p.63 apud ANDRADE; GODOY, 2018, p.56)

A combinação das experiências de movimento corporal, a interação, as relações, os materiais, o espaço e o ritmo configuraram diferentes formas de dança. Reconhecer os bebês como seres dançantes implicou na organização da prática educativa e de ensino que permitisse a criação e a experimentação de movimentos expressivos, espontâneos e autônomos.

Ao oportunizar experiências de movimento corporal em dança não se criou expectativas em relação um padrão de movimentação e expressão. Quando se trata de bebês os aspectos normativos que se referem a passos, gestos e técnicas dão lugar à autonomia, criatividade, espontaneidade e liberdade de movimento. Essa capacidade criativa esteve relacionada à disposição de materiais diversificados, à organização dos espaços e ao papel do adulto de se distanciar de situações inventivas e de curiosidade dos bebês.

Considerando a integração do corpo, do movimento, do espaço e do ritmo os bebês puderam vivenciar experiências de movimento corporal menos restrita e mais criativa e expressiva. Ao responderem o ritmo musical, balançando os tecidos, os corpos, dançando a dois, sacudindo as sombrinhas de frevo, os arcos com fitas e percebendo as texturas dos tecidos os bebês exploraram a dimensão expressiva dos seus movimentos, realizaram conquistas no plano da sustentação corporal, do equilíbrio, dos ajustes rítmicos e posturais vivenciando assim os elementos da dança (movimento, corpo, espaço e o ritmo).

O movimento corporal, o comportamento, a postura, o modo de ser e a entonação da voz do outro se tornam ações familiares para os bebês. Foi no cotidiano do CMEI a partir da percepção da corporalidade criada nos diferentes ambientes sonoro-musicais que os bebês foram organizando, produzindo sentido no movimento corporal articulado com o ritmo musical. Por isso que foi importante apresentar um repertório com uma maior variedade de gêneros e estilos musicais. Essa variedade favoreceu a familiarização dos bebês com a organização sonora de cada gênero musical enriquecendo as experiências corporais e musicais as tornando mais significativas.

A partir dos repertórios vividos em ambiente intencionalmente planejado para as diversidades que os bebês foram significando a realidade e fazendo a leitura de mundo de corpo inteiro. Faz-se necessário democratizar o acesso de bebês e crianças pequenas aos Centros de

educação infantil de modo a ampliar seus repertórios que, certamente, fora da unidade de ensino não terão a oportunidade de experienciar, pois “[...] quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as ‘coisas do mundo’, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana” (OSTETTO, 2011, p.30)

Embora a experiência de movimento corporal possa ser dançada a partir do ritmo biológico sem a presença da música, a relação dança e música foi evidenciada e potencializada nos corpos dos bebês revelando sua capacidade e audição sofisticada em discriminar o ritmo métrico<sup>32</sup> nas batidas e pulsações musicais.

Os bebês experienciaram a percepção rítmica de diferentes compassos e pulsações. Em relação ao pulso musical que regula o ritmo percebi essa estrutura sendo acompanhada pelos bebês com palmas, com os brinquedos, com a marcação dos pés em deslocamento principalmente nos ritmos binários do samba, forró, baião e frevo. Na música do baião os bebês perceberam o som grave do instrumento musical zabumba marcando o tempo forte da música. Isso revela a capacidade dos bebês de perceberem o acento da música.

De modo informal algumas mães me relataram que seus filhos em casa apresentaram gestos e movimentos diferenciados que segundo elas não vivenciavam. Uma mãe relatou que por alguns instantes não encontrou seu bebê na sala, procurou-o embaixo da mesa, dentro do armário quando ouviu uma sonoridade vindo da sombrinha aberta próxima a parede. Levantou-a e seu bebê estava lá. Foi possível observar que o bebê ressignificou o uso da sombrinha não apenas dentro do CMEI, mas fora dele. Uma outra família relatou que sua bebê passou a brincar e dançar pela casa balançando os lençóis, com o guarda-chuva e com outros utensílios.

As ações corporais envolveram também peculiaridades e aspectos culturais, sociais e contextuais em relação à particularidade de cada bebê, bem como aprendizagem e a capacidade de descobrir possibilidades de realizar outros modos de ação corporal em função de vários fatores e informações vividas em seu cotidiano familiar.

Rudolf Laban desenvolveu 16 temas de movimento nos quais são tratados conceitos ou ideias de estímulo para ação corporal. No tema de movimento 1 trata das possibilidades do uso do corpo e de suas partes para o movimento expressivo e para dançar. O movimento corporal não se tratou apenas de deslocamentos e locomoções, mas também de ritmo interno, contrações

---

<sup>32</sup> O ritmo métrico trata-se dos movimentos métricos dirigidos, organizados e determinados por comandos externos, de forma mecânica (ARTAXO; MONTEIRO, 2013)

musculares, movimento da respiração e outros. Percebi variações de ações corporais dos bebês em ambiente musical. Bebês que engatinhavam conquistando estabilidade e desenvolvendo outras ações e posturas através das relações, interações, experiências, brincadeiras e das danças. Os bebês experimentaram ações corporais no chão explorando com espontaneidade todas as possibilidades do uso de seus corpos e partes dele para dançar, mover a si ao encontro dos seus pares e adultos, dos materiais, do estar só, das descobertas e dos lugares que se sentiam mais confortáveis.

As principais ações corporais observadas foram: arrastar-se, rolar lateralmente, agachar, sentar, deitar em decúbito ventral e dorsal, levantar apoiando-se no chão com 4 apoios, engatinhar, girar, pendurar-se na janela e na prateleira de brinquedos, apoiar-se na mesa para ficar de pé, caminhar, correr e alcançar objetos. No mover a si os bebês puderam perceber seus corpos em relação ao outro e à superfície (chão, tatame, colchonete, parede, armário, porta) sentindo suas estruturas corporais (pele, articulações, coluna vertebral, músculos) e percebendo as sensações, temperaturas e texturas. Os bebês movimentaram a si com liberdade buscando ajustes corporais, posturais e rítmicos.

Impulsionados pelas músicas os bebês evidenciaram movimentos com ênfase no tronco como de contração e relaxamento, na percussão corporal e no contato corporal com o outro. Percebi que o contato corporal entre os bebês é algo muito espontâneo e puro, eles se abraçam, beijam-se, se tocam, trocam olhares e sorrisos despidos de qualquer tipo de preconceito.

Desde que nasce o bebê está exposto a ambientes de interação familiar, social e cultural. Desenvolve-se e aprende nas interações e relações sociais. E quanto mais diversificada as experiências com outras pessoas mais o seu desenvolvimento se potencializa.

Nas intervenções foi possível identificar diferentes situações interativas entre os bebês e seus pares e adultos confirmando a premissa das abordagens sociointeracionista de que a interação assume um relevante papel na aprendizagem e no desenvolvimento dos bebês.

Com base nos registros posso afirmar que as interações no grupo foram se qualificando durante todo o trabalho educativo. E que essa qualidade interativa está intimamente relacionada ao modo como os materiais e o ambiente da sala referência foram organizados, à intervenção indireta e à relação colaborativa entre assistentes e dinamizadora. As singularidades e a diversidade dos sujeitos do contexto, o vínculo afetivo e o agrupamento etário potencializaram o desenvolvimento dos bebês confirmando que “[...] o desenvolvimento se constrói na e pela

interação da criança com outras pessoas de seu meio ambiente, particularmente com aquelas mais envolvidas afetiva e efetivamente em seu cuidado” (OLIVEIRA et al, 2011, p.41).

Todos esses elementos (organização, tipo de intervenção, ação colaborativa) são resultado das escolhas e concepções adotadas pelos cuidadores (adultos) dos bebês, revelando o importante papel do adulto na socialização e aprendizagem das crianças e na relação destas com o meio. Adotar a concepção de bebê competente revelou a integração das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. As concepções não significaram somente um conjunto de teorias e ideias, mas também de ações, expectativas e atitudes. Essas expectativas que fazem com que os adultos percebam e atribuam “significados diferentes aos comportamentos do bebê, agindo com ele de formas diversas” e organizem o ambiente educativo “[...] de maneiras diversas, de forma a favorecer o desenvolvimento de comportamentos que consideram apropriados para essa idade”. (OLIVEIRA et al, 2011, p.41-42). Assim, a decisão por essas concepções e abordagens repercutiram positiva, qualitativa e potencialmente no desenvolvimento infantil possibilitando que os bebês agissem com autonomia e espontaneidade e interagissem com diversos corpos e materiais, aprendendo a se perceberem e a perceberem seus pares respeitando as diferenças.

A dança no contexto do Grupo 1 foi uma experiência de movimento que possibilitou os bebês construir boas relações humanas e experimentarem o toque, a percepção tátil, a percepção de si em relação às cinesferas dos pares e dos adultos, ajustes posturais e rítmicos e a exploração das possibilidades expressivas de seus corpos. Foi possível observar que os bebês agiram de forma autônoma escolhendo seus parceiros para a dança e também não aceitando o convite para tal.

Nas vivências musicais de diferentes marcações rítmicas os bebês executaram diferentes ações e movimentos posturais<sup>33</sup> e conseqüentemente experimentaram o centro de gravidade, apoios<sup>34</sup> e tipos diferentes de equilíbrios<sup>35</sup>, gradações de peso, diferentes posições, posturas, transferências de peso acompanhado de movimentação bilateral do tronco o qual chamei de

---

<sup>33</sup> Movimento postural caracteriza-se por ativar o corpo como um todo com a mesma qualidade de esforço e forma. Um pequeno movimento de cabeça, mas que ative o corpo como um todo, é considerado um movimento postural. É um movimento associado à expressão de emoções (LAMB, 1965; SERRA, 1993 apud RENGEL, 2005)

<sup>34</sup> São as bases da sustentação do corpo. Ao se deslocar no espaço, a pessoa transfere o peso do corpo e muda os apoios (ALMEIDA, 2016)

<sup>35</sup> Trata-se de um estado corporal em que atuam forças iguais e contrárias, de resultante nula (ALMEIDA, 2016)

balanceios<sup>36</sup> e sapateios. Embora não tenham executado propriamente dito pulos e saltos percebi em seus pés a sensação de impulsos com a tentativa de sair do chão, principalmente no frevo que tinha um ritmo muito excitante que impulsionava o corpo a saltar (o salto requer força e ações rápidas para se lançar ao ar). Ao se deslocarem engatinhando os bebês experimentaram 4 e até três apoios, uma vez que houve diferentes modos de engatinhar. Na conquista de novas ações corporais como andar, apoiar-se, nas mudanças de posições corporais, nas mudanças de níveis espaciais e nas possibilidades do uso do corpo os bebês experienciaram diferentes apoios, equilíbrios e ajustes corporais.

Os bebês realizaram movimentos, posturas e gestos mais suaves e leves na exploração dos tecidos e bolas. Nas brincadeiras com os tecidos jogando-os para cima e observando suas quedas e trajetórias no ar, os bebês descobriram a força da gravidade e experimentaram a leveza dos tecidos que resistiam pouco ao ar. De um modo geral, a música clássica trouxe uma sensação de suavidade e tranquilidade. Sensação essa percebida tanto pelos bebês como pelos adultos.

Percebi nas músicas de forró, frevo e samba gestos e movimentos mais firmes e sensação de momento de firmeza como nas caminhadas acompanhando as batidas das marcações rítmicas. Tive a sensação de que o movimento era puxado para baixo, para o chão. O fato das qualidades terem sido mais enfatizados em um gênero que em outro não significa que somente aquela qualidade foi percebida. É possível que em algum momento a leveza e a firmeza tenham sido experimentadas em diferentes gêneros musicais. Nesse sentido, o tônus<sup>37</sup> foi vivenciado com estado de tensão menor (hipotônus) e com estado de tensão aumentada (hipertônus). Para Godoy (2007 apud ALMEIDA, 2016) o tônus é suporte da ação e auxilia no significado, sentido dado à intenção do movimento gerando linguagem comunicativa corporal.

De um modo geral, percebi movimentos mais centrais partindo do centro do corpo, do tórax e do quadril. Os bebês que não caminhavam evidenciaram uma movimentação do tronco para cima e para baixo e os bebês com mais independência corporal evidenciaram uma movimentação mais ampla e deslocamentos por toda a sala. Movimentos periféricos partindo da cabeça e dos membros inferiores e superiores como nas situações em que os bebês

---

<sup>36</sup> O movimento do balanceio caracteriza-se por ter uma qualidade de natureza pendular, combinando uma fase relativamente relaxada com outra relativamente tensa” (RENGEL, 2005)

<sup>37</sup> É o estado de tensão da musculatura, a força envolvida no movimento (ALMEIDA, 2016)

acompanharam muitas pulsações com o movimento bilateral da cabeça e pescoço reverberado pela movimentação do tronco e quadril. Considerando a totalidade e a integralidade do corpo os bebês também realizaram movimentos simultâneos com partes do corpo ao mesmo tempo que moveram o corpo todo. Em relação à dimensão expressiva do movimento é possível afirmar que os bebês experimentaram as possibilidades expressivas e as qualidades dos movimentos gestuais<sup>38</sup> demonstrando suas potencialidades expressivas, criativa e dançantes.

No CMEI os bebês encontram um ambiente propício para a construção de suas identidades ao interagirem e se relacionarem com diversidades raciais, étnicas, culturais, religiosas, de estruturas familiares, de faixas etárias, dentre outras. Nessas interações e convívios tiveram a possibilidade de ampliar o conhecimento de si mesmo e do outro, de vivenciar situações de autocuidado, de responsabilidade com seus pertences e com o meio ambiente, de agir com autonomia e principalmente de respeito às diferenças e o outro. Ao reconhecer as diversidades valorizando a diversidade racial e a construção das identidades infantis o CMEI revelou seu papel político possibilitando os bebês e as crianças negras e pobres construir positivamente suas imagens e identidades.

As atividades propostas ao longo do ano e especialmente do momento da pesquisa oportunizaram experiências e vivências nas quais cada bebê exerceu seus direitos de participar ativamente de situações individual e coletiva, de agenciar suas próprias ações, de manifestar seus desejos, de se expressar e se comunicar, de ser escutado e observado numa perspectiva complexa e dialógica, de ser bebê e viver sua infância como experiência e potência nas relações estabelecidas com outros bebês, crianças e adultos. Os bebês exerceram seus direitos à ampliação das possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo de si mesmo e de outras manifestações, linguagens e expressões culturais. Em relação aos princípios estéticos, considerando a capacidade dos bebês de apreciação estética da realidade concreta com o corpo inteiro foi possível afirmar que as experiências de movimento corporal nos ambientes sonoro-musicais e com materiais diversificados possibilitaram os bebês se expressarem em sua totalidade de sentidos.

---

<sup>38</sup> O movimento gestual caracteriza-se por ativar somente partes isoladas do corpo, quaisquer que sejam. É um movimento associado à expressão do pensamento (RENGEL, 2005)

## 10 CONSIDERAÇÕES

O presente estudo nos aponta caminhos e pistas de que é possível avançarmos ainda mais no que se refere ao ensino da Educação Infantil com e para os bebês em contextos coletivos. O objetivo de descrever e apresentar possibilidades e modos de como organizar as práticas educativas com bebês, reconhecendo-os como atores sociais foi alcançado. Esse trabalho revelou o importante papel do ensino em retirar os bebês do movimento corporal espontaneísta para introduzi-los na esfera da experiência de movimento corporal produzida mediante um ambiente organizado intencionalmente para a construção do conhecimento e desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas e relacionais.

Nesse processo investigativo foi possível perceber o quanto a intencionalidade educativa e o planejamento sistematizado numa perspectiva complexa podem ampliar as possibilidades de percepção de mundo do bebê e de seu educador. As propostas evidenciaram a contextualidade com o grupo, a família, o entorno social e o Projeto Institucional e pedagógico atendendo algumas nuances da complexidade como as diferenças, a diversidade, a inclusão, as singularidades e a coletividade. Considerando as incertezas e a imprevisibilidade do cotidiano educativo reconheço que o primeiro passo foi dado para uma possível transformação da educação e ruptura do pensamento simplista na educação infantil. A dinamicidade e complexidade da educação exigiu e continuará exigindo de mim e de tantos outros educadores a capacidade de reinventar-se, pois na busca pela melhoria da prática educativa e pelo desejo de qualificar as primeiras experiências curriculares dos bebês será sempre preciso atualizar-se e envolver-se nesse universo infantil.

Ao observar os modos como os bebês vão se constituindo subjetivamente, desenvolvendo-se em termos orgânicos, nos modos com se relacionam com seu próprio tempo e com outros bebês e nas diferentes formas de comunicação corporal, gestual, expressiva, intencional, inventiva e investigativa foi possível constatar que mesmo frente às rotinas impostas os bebês rompem com essa lógica normativa, assumindo uma relativa autonomia na medida que no cotidiano da educação infantil suas experiências de movimento corporal e pessoal são produzidas. Os bebês são de fato sujeitos contemporâneos que não se sujeitam ao tempo do adulto e às normativas da instituição. Vivem e experimentam um tempo que lhe é próprio e singular traçando trajetos e fluxos a partir de seus desejos e pontos de vista.

Em ambientes organizados com intencionalidade educativa os bebês ampliam suas possibilidades e modos de ser/estar no mundo. Através das experiências de movimento corporal vão se constituindo coparticipantes do processo de aprendizagem e protagonistas de suas próprias ações e trajetórias. Esse estudo revela a importância da presença das docentes na organização de um ambiente planejado a partir de conhecimentos sobre desenvolvimento, aportes teóricos sociológicos, antropológicos e filosóficos compreendendo o bebê em sua integralidade.

A presente experiência pedagógica apresentou possibilidades para o profissional de Educação Física desenvolver seus projetos educativos a partir das potências e pontos de vista dos bebês indicando como organizar, planejar e operacionalizar uma prática educativa condizente com o projeto de sociedade onde os sujeitos são efetivamente autônomos e participantes ativos dos processos de tomada de decisão.

Os bebês foram percebidos (ver e escutar) como pessoas capazes de agenciar suas próprias trajetórias e como sujeitos que se constituem singularmente nas relações estabelecidas nas ações de cuidado, nas descobertas dos objetos e dos espaços, nas trocas de olhares sempre acompanhando as trajetórias dos adultos. Constatei ainda que os bebês ao mesmo tempo que estabeleceram relação de dependência com as profissionais para suas necessidades fisiológicas, seus desejos e vontades foram determinantes nas ações cotidianas do grupo 1 e até do CMEI.

O momento da Educação Física com base no tempo cronológico e fixo de 50 minutos deve ser repensada, rediscutida e (re) organizada considerando e respeitando o tempo do bebê para o brincar e aprender. É possível organizar tempos espaços de modo a potencializar e qualificar o tempo das experiências dos bebês, como as ditas “aulas germinadas”.

Nesse processo, aprendi o exercício do registro e a me posicionar mais em relação às questões da Educação Física, fazer valer os momentos de planejamento com as pedagogas pensando e discutindo ações e proposições com as mesmas. Sabe-se que em muitas situações a Educação Física não participa de momentos e decisões importantes da instituição, mas essa é uma questão de postura e posicionamento político. Propor, refletir e falar nos momentos dedicados à formação continuada em serviço e com a gestão são ações possíveis e que qualificam o processo educativo.

É preciso efetivar um currículo de formação inicial que leve em consideração a especificidade da prática educativa com bebês de modo a formar profissionais com perfis

diferenciados para um público também diferenciado. Isso significa instrumentalizar professores de educação infantil e Educação Física com conhecimentos e competências para o cuidado e educação de bebês. Apresento resumidamente os aspectos e saberes que considero importantes para a prática educativa: primeiramente buscar perceber o mundo a partir do ponto de vista dos bebês, reconhecer sua autoria social; dialogar com concepções da Sociologia da Infância e áreas de conhecimento convergentes e coerentes com a concepções de bebê e infância adotadas; acolher e aproximar-se dos bebês e de suas famílias de preferência nas primeiras semanas de ingresso na educação infantil; documentar e registrar se possível todas as informações sobre cada um a partir das conversas com as famílias e das observações; conhecer o contexto do bairro onde moram; dialogar com os responsáveis sempre que possível; qualificar e otimizar os momentos de planejamento com a equipe pedagógica; dialogar, apresentar e propor ações compartilhadas com as professoras da sala; pesquisar e se aproximar de conhecimentos específicos da Educação Física (dança, ginástica, atividades circenses) mesmo que não se tenha afinidade com tais conteúdos; repensar e propor à gestão escolar a reorganização do espaço da sala se o berçário e/ou grupos da instituição ainda dispõem de berços, pois afinal a organização do espaço expressa a concepção e o sentido que é dado ao movimento na educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers et al. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. **Cadernos cedes**, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/32417>>. Acesso em: 20.abr.2019.

ABRAMOWICZ, Anete. **Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2009. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1467/1112>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. Infâncias em Educação Infantil. **Pró-Posições**. UNICAMP, v. 20, n. 3(60), set./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

ABRAMOWICZ, Anete; DE OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 39-52, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602/897>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danilo Di Manno Almeida. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Faced**, Salvador, n.14, p.73-85, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1393/1/2655.pdf>>. Acesso em 20 de ago.2020.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Que dança é essa? uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus, 2016.

ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades**. 1 ed. Curitiba: Appris Editora, 2018.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Movimento corporal humano: objeto de estudo/ensino exclusivo ou específico da educação física para a educação infantil. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar. **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimentos e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, p.177-225, 2008.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil**. Campinas, SP: [s.n.], 2011. (Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação).

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 19, n. 1, p. 55-71, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/26491/24401>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

ARTAXO, Inês; MONTEIRO, Gisele Assis. **Ritmo e movimento: teoria e prática**. 5ª ed. São Paulo: Phorte, 2013. (Coleção educação física e esportes)

AYOUB, Eliana. Brincando com o ritmo na Educação Física. **Revista presença pedagógica**. Belo Horizonte, v.6, n.34, p.44-57, jul/ago.2000.

AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil. 2000. (Tese de Doutorado da Faculdade de Educação da UNICAMP).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO- PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. p.1-17. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em 09 set.2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FOCHI, Paulo. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. **IX ANPED SUL**, 2012, 1-13. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1234/31>>. Acesso em: 20 de ago.2020.

BARBOSA, Maria Carmen; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, p. 185-198, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135352/000987199.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Saberes e Conhecimentos que compõem o currículo de Bebês e Crianças Pequenas. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 47-65, 2018. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1141>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.47, n.3, p. 1-12, 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BITENCOURT, A, F; RIBEIRO, F, M; MARQUES, I, V; CERON, L, FOCHI, P, PAULI, V, B; HECK, V, Z. Cesto dos Tesouros. In: FOCHI, Paulo (Org). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil-OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, p.59-84, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: nov.2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>. Acesso em 20 de out.2020.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB; UFRGS, 2009b. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil; consultora Maria Carmen Silveira Barbosa. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Texto **Base Nacional Comum Curricular Educação é a base.** Versão aprovada em 15 de dezembro de 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 ago.2020.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUSNEL, Marie-claire. A linguagem dos bebês sabemos escutá-los?. São Paulo: Editora Escuta, 1997. (Tradução de Mônica Seincman)

CABANELLAS, Maria, Isabela; CABANELLAS, Maria Clara Eslava; CABANELLAS, Juan José Eslava; RUBIO, Raquel Polonio. Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior. 2ª edição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.219p.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sergio. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 18, n. 36, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1949/1458>> Acesso em: 20 mar.2020.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, n. 34, p. 241-250, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n34/15.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?. JUNIOR, H, D; KUHN, R; RIBEIRO, S, D, D (Orgs). In: **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes.** São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, pág. 245-258, março de 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0245.pdf>>. Acesso em: 15 out.2020.

CORREA, Aruna Noal. **Bebês produzem Música? O brincar-musical de bebês em berçário.** 2013. (Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS).

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura:** Revista da Associação de Sociologia e

Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Acesso em: 20 out.2019.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>. Acesso em: 20 out.2019.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **A Ação Social dos Bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Estudos da Criança)-Universidade do Minho, Portugal.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 762-773, fev. 2017. ISSN 1983-7771. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5426>>. Acesso em: 20 set.2020.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino José. Apresentação do dossiê "Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação". **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, p. 21-30, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/02.pdf>>. Acesso em: 20 mar.2020.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt0781int.pdf>>. Acesso em 20 jan.2020

DOSSIÊ IPHAN. **Frevo**. Brasília, DF: Iphan, 2016. 92 p. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DossieIphan14\\_Frevo\\_web.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DossieIphan14_Frevo_web.pdf)>. Acesso em: 18 jan.2020

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016. (Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos)

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria; FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campina, SP: Autores Associados, 2011. Cap.3, p.55-80.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 14, n. 1, p. 85-110, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feef/article/view/3407>>. Acesso em: 20 de mar.2020.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**. jul/ago/set. Finep, p.20-23, 1991. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1357>>. Acesso em: 20 ago.2020.

FRIEDMAN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1ª ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Daniela; CONY, Carolina. Os bebês e a dança na educação infantil: entre convites sensíveis e contágios corporais-afetivos. **Revista Aleph**, n. 31, 2018. Disponível em:<<http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/822>>. Acesso em: 20 set.2019.

GUIMARÃES, Daniela. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre criança**. 22 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOYUELOS, Alfredo. A complexidade na escola infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria A. **Complexidade e relações na educação infantil**. 1.ed.- São Paulo: Phorte, p.19-72, 2019.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 7, 2002. <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/435>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

INÁCIO, Déborah Cristina. **Música erudita e crianças pequenas: possibilidades de interação**. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/26386/5/MusicaEruditaCrianças.pdf>>. Acesso em: 10 set.2020.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione,1997. (Pensamento e ação no magistério).

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. Linguagens geradoras: um critério e uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. **Cadernos de Educação**, n. 21, 2003.Disponível

em: <<https://docplayer.com.br/7770987-Linguagens-geradoras-uma-proposta-de-selecao-e-articulacao-de-conteudos-em-educacao-infantil.html>>. Acesso em: 18 mar.2019.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 5ª ed, 1978. (Edição organizada por Lisa Ullmann)

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor)

LUCKESI, Cipriano Carlos. Subsídios para a organização do trabalho docente. **Série Ideias**, n. 11, p. 88-103, 1991. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_11\\_p088-103\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p088-103_c.pdf)>. Acesso em: 20 jun.2020.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, nº 8, p. 7-22, jan/abr, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11441/29247>>. Acesso em: 06 out.2019.

MARCHI, Rita de Cássia. A criança como ator social-críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 617-637, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844847>>. Acesso em: 20 jan.2020.

MARTINEZ, Andrea Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A musicalidade dos bebês: educação e desenvolvimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 08-28, 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>>. Acesso em: 20 out.2020

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org). **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. Capítulo 1, p.9-22.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Gilsamara; ESPINHEIRA, Alexandre. **Laboratório de música e processos coreográficos**. Salvador: UFBA, 2017. 52 p.: il.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? Alguns elementos para discussão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 79-93, 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/nascimento.pdf>>. Acesso em: 06 set.2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar. **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimentos e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, p.45-96, 2008.

NOGUEIRA, Monique Andries. A expressão musical e a criança de zero a cinco anos. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 1, p. 108-119. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/451/1/01d14t08.pdf>>. Acesso em: 20 dez.2019.

NÖRNBERG, Marta. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. **Proposições**, v. 24, n. 3, p. 99-113, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/07.pdf>>. Acesso em: 06 set.2019.

OLIVERA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; ROSSETI-FERREIRA, Mari Clotilde. *Creche: crianças, faz de conta e & cia*. 16.ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos**. *Acervo digital Unesp*, v. 3, p. 27-39, 2011. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337954/1/caderno-formacao-pedagogia\\_8.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337954/1/caderno-formacao-pedagogia_8.pdf)>. Acesso em: 20 set.2020.

PONTE, João Pedro. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**, p. 5-28, Lisboa: APM, 2002. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)>. Acesso em: 20 out.2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação (SEME). Gerência de Educação Infantil (GEI). **A Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar**. Multiplicidade, 2006. Disponível em: <[https://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218\\_educacao\\_infantil\\_doc.pdf](https://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf)>. Acesso em: 09 set.2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação (SEME). Gerência de Educação Infantil. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. **Temas Infantis de Vitória**. Vitória-ES, 2017.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-644, Aug. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Os fazeres de bebês e suas professoras na organização pedagógica centrada na criança. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 51, p. 133-144, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/4971>>. Acesso em: 09 set.2019.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2005.124p

RENGEL, Lenira Peral; SCHAFFNER, Carmen Paternostro; OLIVEIRA, Eduardo. **Dança, Corpo e Contemporaneidade**. Salvador: UFBA, Escola de Dança, 2016. Disponível em: <[http://www.danca.ufba.br/arquivos\\_pdf/Livros/DCC\\_E-book.pdf](http://www.danca.ufba.br/arquivos_pdf/Livros/DCC_E-book.pdf)>. Acesso em: 20 ago.2020.

RENGEL, Lenira Peral; OLIVEIRA, Eduardo; GONÇALVES, Camila Correia Santos; LUCENA, Aline; SANTOS, Jadiel Ferreira dos Santos. **Elementos do Movimento na Dança**. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26148/1/eBook\\_Elementos\\_do\\_movimento\\_na\\_Danca-Licenciatura\\_em\\_Danca\\_UFBA.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26148/1/eBook_Elementos_do_movimento_na_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf)>. Acesso em: 20 ago.2020.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>>. Acesso em: 20 dez.2019.

RIERA, Maria Antonia. Do olhar ao observar. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria A. **Complexidade e relações na educação infantil**. 1.ed.- São Paulo: Phorte, p.73-116, 2019.

ROCHA, Lucas Valentim; AQUINO, Rita Ferreira de. **Laboratório artístico pedagógico**. Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2020.

RODRIGUES, Márcia Cristina Pires. Apreciação Musical através do gesto corporal. In (Org). BEYER, E; KEBACH, P. **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

RODRIGUES NUNES, Kezia; FERREIRA NETO, Amarílio. Os currículos da Educação Física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007). **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 12, n. 36, p. 485-507, jul. 2012. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4648>>. Acesso em: 27 out. 2019.

ROSA, Vitor. As técnicas de corpo em Marcel Mauss e o campo desportivo. **Estudos de Sociologia**, v. 24, n. 47, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/12063>>. Acesso em: 20 mar.2020.

SARAIVA-KUNZ, MC. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética**. 2003. Tese (Doutorado em Motricidade Humana na especialidade de dança)-Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Jacinto Manuel; CERISARA, Ana Beatriz. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA; 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina Almeida. **Políticas públicas e participação infantil**. 2007. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes (17-39). Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ancia%20Correntes%20e%20Conflu%20ancias.pdf>>. Acesso em: 26 out.2019.

SCHMITT, Aline da Silva; MARTINS FILHO, Altino José. Práticas Educativas e Pedagógicas com os bebês: múltiplas possibilidades no cotidiano da creche. **Humanidades & Inovação**, v. 4, n. 5, 2017. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/273>>. Acesso em: 17 dez.2019.

SCUDELEZER, Adriane Pereira Borges. O espaço para bebês e crianças pequenas. In: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves de (Orgs). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, p.119-142, 2018.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 41-64, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9694>>. Acesso em: 20 jul.2020.

SILVA, José Ricardo. **O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente**. 2017. (Tese de doutorado - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia).

SILVA, J. R.; DE LIMA, J. M. Indícios, pistas e sinais: Interlocação entre professor e bebê na creche. **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 1, p. 01 -18, 10 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/48930>>. Acesso em 20 de abr.2020.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, n. 112, p. 7-31, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>>. Acesso em: 26 de out.de 2019.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. 1.ed. São Paulo: Omnisciência, 2017.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, pág. 209-244, dezembro de 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 out.2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em: <[http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio\\_5427\\_368/TARDIF\\_Saberes\\_profissionais\\_dos\\_professores.pdf](http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf)>. Acesso em: 26 out.2019.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa**. São Carlos: UFSCar, 2013. (Tese de doutorado- Universidade Federal de Santa Catarina).

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, pág. 443-466, dezembro de 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 30 set.2020.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, v. 6, n. 9, p. 1-14, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360>>. Acesso em: 20 ago.2019.

UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. A prática educativa na educação infantil: organização do tempo/espaço. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 14, n. 1, 2007, p.231-240. Disponível em: < <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7695>>. Acesso em: 20 ago.2020.

VALE, Amanda R do. Sociologia da experiência e diálogos com François Dubet. In: TEBET, Gabriela (Org.). **Estudo de bebês e Diálogos com a Sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, p.413-423, 2019.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeiras: Perspectivas para uma escola da infância**. Porto Alegre, 2014. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VARGAS, Gardia. A prática educativa em creches: o que fazem os bebês?. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Educar na creche Uma prática construída como os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016. cap.7, p.99-115.

VAROTTO, Mirte Adriane. **Educação Física com Bebês: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 55-64, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/939>>. Acesso em: 30 ago.2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.