

O cuidado nas interações e na brincadeira dos bebês na creche

Care in the interations and play of babies in daycare center

El cuidado en las interaciones y en el juego de los bebés em la guarderia

Daniela Oliveira Guimarães 

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
danguimaraesufrj@gmail.com

Catarina Moro 

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil
moro.catarina@gmail.com

Elena Mignosi 

Universidade de Palermo, Palermo, Itália
elena.mignosi@unipa.it

Recebido em 10 de dezembro de 2024

Aprovado em 28 de dezembro de 2024

Publicado em 15 de abril de 2025

RESUMO

Esse trabalho tem como foco temático a docência na Educação Infantil, de modo especial, a docência na creche. Apresenta como objetivo compreender os sentidos do cuidado no campo da Educação Infantil, de modo particular nas práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas. A partir da interlocução com autores do campo da Filosofia e da Psicologia, discute-se o cuidado como ética, modo de atenção das pessoas adultas/professoras a si mesmas e às crianças, escuta ética, compromisso afetivo e responsividade. Nesta perspectiva, a partir da observação de cenas do contexto de estágio, focaliza-se o movimento atencional com bebês e crianças pequenas. Nas cenas observadas, destacam-se as situações de brincadeira nas quais eles/elas brincam de cuidar de bebês/bonecas. Nesse processo, ganha relevo o cuidado como sintonia afetiva. Para além da imitação do comportamento exterior do adulto, o brincar imitativo dos momentos de cuidado revela a capacidade intersubjetiva e a ressonância da partilha de um sentir entre adultos e crianças.

Palavras-chave: Bebês; Cuidado; Profissionalidade docente.

ABSTRACT

This work focuses on teaching in Early Childhood Education, especially teaching in daycare centers. Its objective is to understand the meanings of care in the field of Early Childhood Education, particularly in pedagogical practices with babies and young children. Based on dialogue with authors from the fields of Philosophy and Psychology, care as ethics, a way of paying attention to themselves and to children, ethical listening, affective commitment, and responsiveness are discussed. From this perspective, based on the observation of scenes from the internship context, the focus is on the attentional movement with babies and young children. In the observed scenes, play situations in which they pretend to care for babies/dolls stand out. In this process, care as affective harmony gains prominence. In addition to imitating the external behavior of adults, imitative play in moments of care reveals intersubjective capacity and the resonance of the sharing of feelings between adults and children.

Keywords: Babies; Care; Teaching professionalism.

RESUMEN

Este trabajo tiene como eje temático la docencia en Educación Infantil, especialmente la docencia en guarderías. Su objetivo es comprender los significados del cuidado en el campo de la Educación Infantil, particularmente en las prácticas pedagógicas con bebés y niños pequeños. A partir del diálogo con autores del campo de la Filosofía y la Psicología, se discute el cuidado como ética, forma de cuidar a los adultos/maestros hacia sí mismos y a los niños, escucha ética, compromiso afectivo, capacidad de respuesta. En esta perspectiva, a partir de la observación de escenas del contexto de la pasantía, se enfoca el movimiento atencional con bebés y niños pequeños. En las escenas observadas destacan situaciones de juego en las que juegan a cuidar bebés/muñecos. En este proceso gana importancia el cuidado como armonía afectiva. Además de imitar el comportamiento externo del adulto, el juego imitativo durante los momentos de cuidado revela la capacidad intersubjetiva y la resonancia de sentimientos compartidos entre adultos y niños.

Palabras clave: Bebés; Cuidado; Profesionalidad docente.

Introdução

Para a Educação Infantil é imprescindível o debate acerca dos significados do cuidado, sempre no entrelaçamento com os desafios e as potencialidades da educação e da docência, quando levamos em consideração o cotidiano das crianças, desde bebês, em instituições que compartilham com as famílias tais finalidades.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644490169>

Principalmente a partir dos dispositivos legais dos últimos 30 ou 40 anos, que estabelecem a educação como direito de todo cidadão e toda cidadã residente em território nacional desde seu nascimento, as relações entre educar e cuidar colocam-se como perspectivas importantes.

No início dos anos 1990, antes da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), iniciou-se um intenso debate sobre o binômio educar e cuidar das crianças pequenas, desde bebês, advogando sobre a indissociabilidade destas dimensões. Em 1993, vem a constar no documento governamental, “Diretrizes de Política Nacional de Educação Infantil”, uma das primeiras menções oficiais de que creches e pré-escolas assumem, entre suas funções, cuidar e educar as crianças, desde bebês. Em duas de suas assertivas lemos: “A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional”, e “A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.”

No ano seguinte, em 1994, são promulgados dois documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC) intitulados “Política Nacional de Educação Infantil” e “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”. No primeiro, está explicitada a intenção de fortalecimento da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis do trabalho pedagógico realizado com e para as crianças de creche e pré-escola. No segundo documento discutiu-se a questão da qualificação e profissionalização para o trabalho de educação e cuidado nas instituições para crianças com até 6 anos de vida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, consolida o lugar da Educação Infantil frente ao sistema brasileiro de educação, ao incorporar esta etapa e ao explicitar sua função eminentemente educativa, na qual o cuidado é algo constitutivo e intrínseco. Ao se considerar a trajetória da educação das crianças pequenas no Brasil, compor a Educação Básica brasileira é um efeito de importância ímpar, já que reconhece e valoriza sua finalidade de favorecer o desenvolvimento integral das crianças em complemento às ações da família e da comunidade, considerando as crianças no seu todo indivisível (corpo, intelecto, emoção) e

contribuindo para que elas possam construir e exercer sua cidadania como condição no presente, enquanto crianças.

É importante ressaltar que, desde os anos 90, sublinha-se a dimensão relacional do trabalho pedagógico como central na constituição do que foi reconhecido como uma Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil (Farias, 1993; Rocha, 1999). Neste cenário, contribuíram a Antropologia, a Geografia, a Sociologia da Infância, dentre outras áreas, para afirmar a função social das instituições de Educação Infantil, assim como a brincadeira e as experiências com a cultura como importantes forças no trabalho pedagógico. Para Rocha (1999), enquanto as escolas de Ensino Fundamental possuem como centro o aluno e as relações de ensino, atravessadas pelas diversas áreas do conhecimento, a creche e a pré-escola têm como sujeitos as crianças e como foco as relações educativas traçadas em contextos de vida coletivos.

Mais de uma década depois, em 2009, há a publicação do seguinte documento: “Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica - Diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Infantil”, fruto do trabalho encomendado pelo MEC/SEB, no qual os responsáveis destacam:

cuidar é acolher a criança, encorajar suas descobertas, criação e imaginação; respeitar a brincadeira; ouvir as crianças em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiar as crianças em seus desafios; interagir com elas, reconhecendo-se como fonte de informação, carinho e afeto. (Brasil, 2009, p. 17).

Em face da nossa atuação na formação docente para a Educação Infantil e das considerações anteriores que expõem a centralidade da pauta do cuidado em sua dimensão relacional nessa etapa da Educação Básica, o presente texto parte de algumas problematizações: em quais situações mostra-se a importância do cuidado nas interações cotidianas da creche? Como redimensionar a formação profissional e a atuação das e dos profissionais docentes que atuam com as crianças pequenas, em especial aquelas com até 3 anos de idade, do segmento creche, considerando o cuidado como eixo da prática pedagógica? Como podemos repensar os significados

do cuidado e da atenção na creche, considerando a dimensão social da Pedagogia da Educação infantil?

A partir destas questões balizadoras, o artigo que ora apresentamos foi assim estruturado: apresentamos as contribuições de alguns autores do campo da Filosofia, tendo em vista evidenciar o cuidado como ética e responsividade, no contraponto de uma atitude técnica; em seguida, explicitamos considerações sobre o cuidado na Educação Infantil brasileira, mostrando como ele acontece na tensão entre controle e atenção; neste caminho, trazemos referenciais da Psicologia para articular o cuidado com o conceito de atenção conjunta.

Trata-se da interlocução com autores deste campo que sublinham a dimensão social e afetiva do desenvolvimento infantil, em consonância com a produção do campo da Educação Infantil. Ao final, discutimos algumas situações das práticas cotidianas que focalizam o cuidado entre adultos e crianças, desde bebês, na prática profissional docente da creche. Neste contexto destacam-se as brincadeiras dos bebês que evocam os cuidados corporais, expondo como, para além da imitação dos comportamentos dos adultos, percebe-se a harmonização afetiva e a partilha de um sentir entre adultos e bebês.

Cuidado, ética e alteridade

Umas das primeiras pesquisas que tomaram como pauta o cuidado e a educação das crianças pequenas após a promulgação da LDB, foi a realizada por Maria Thereza Montenegro e finalizada em 1999, sob orientação de Fúlia Rosemberg. Nesta investigação, a autora defende o cuidado como prática cultural construída histórica e socialmente, em contraposição às premissas que naturalizam o cuidado como uma particularidade de gênero, como função exclusiva e inerente às mulheres, mesmo reconhecendo que no âmbito da Educação Infantil se trate majoritariamente de uma docência feminina. Advoga o cuidado como parte da consciência moral de quem o exerce e, nesse sentido, traz como discussão principal da sua pesquisa, a pergunta: *como formar para cuidar?*

Montenegro (1999) considera em seu estudo as ações de cuidado relativas à individualidade da criança, com especial atenção às suas necessidades emocionais, respeito aos seus tempos e ritmos e às diferenças das crianças entre si. A autora alude à raiz filosófica do termo *cuidado* para indicar a cisão decorrente da correlação do cuidado com o afeto e da educação com a cognição, o que incorreria na falaciosa interpretação quanto a não ser necessária a formação profissional para que as pessoas, majoritariamente mulheres, atuassem sobretudo com crianças pequenas e bebês em ações que envolvem o cuidar. Na continuidade dessa compreensão distorcida, espera-se que as/os profissionais exerçam o “bom cuidado” em relação às crianças, desde bebês, independente de terem uma formação congruente e propícia para tal.

No campo da Filosofia, Emmanuel Lévinas (1982) propõe pensarmos a ética pela via dos sentidos, dos afetos e da sensibilidade. Ser afetado pelo outro, pela diferença, pela alteridade, requer se pensar em uma ‘escuta ética’. Abordar o cuidado como escuta ética implica uma atitude de resposta às necessidades de outrem. De acordo com Lévinas (1982, 1988), significa uma ‘responsabilidade para com o outro’ e ao mesmo tempo uma relação ‘desinteressada’. Afetar-se e acolher o outro de acordo com suas exigências de respeito, sem objetificá-lo, sem apropriar-se dele, de sua alteridade, nem lhe ser indiferente ou exercer poder sobre ele e, principalmente, sem anulá-lo.

Uma relação ética de cuidado implica reconhecer, valorizar e preservar a singularidade e a individualidade do outro, daquele que é cuidado, tendo consciência de que “o espaço intersubjetivo não é simétrico” (Lévinas, 2005, p. 184). Essa relação ética assim considerada implicaria um encontro de alteridades, de subjetividades, que se preservam, assegurando desse modo a identidade de cada um dos envolvidos.

Ao entretecermos uma concepção ética do cuidado cabe lembrarmos também das palavras de Leonardo Boff (1999, p.33), quando assevera que cuidar é “uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. Cuidar requer a capacidade de transpor a subjetividade para focalizar a intersubjetividade, as interações, o protagonismo de quem cuida e de quem é cuidado,

a valorização da diferença e da singularidade de cada um e de seus modos de participar.

Nesta senda, destaca-se também o trabalho de Michel Foucault (2004) acerca do cuidado no seio do mundo greco-romano, a partir da correlação entre poder, liberdade e ética. Para o autor, no âmbito das relações de poder constituintes das organizações humanas, há práticas refletidas de liberdade, ou seja, possibilidades de manifestação ética. No contexto grego, o cuidado oscilava entre técnicas de dominação, moralização, sujeição e *técnicas de si*, que se constituem como práticas de interrogação sobre si e de cuidado de si mesmo.

O trabalho acerca do cuidado de si é tomado no cerne da constituição de uma arte da existência, do desenvolvimento de uma cultura de si. Trata-se de uma forma de viver que se constitui como prática social, abrindo-se para relações interindividuais, no movimento também de cuidar do outro.

Esses caminhos de compreensão do cuidado instigam-nos a refletir sobre seus sentidos na educação dos bebês e crianças pequenas no Brasil.

Sentidos do cuidado e Educação Infantil: entre o controle e a atenção

Ao longo da história da Educação Infantil no Brasil, o cuidado assume diferentes maneiras de ser compreendido e é experimentado de modo diverso nas práticas pedagógicas. Configura-se em experiências de controle e vigilância nas situações em que o banho, o sono e a alimentação, dentre outras experiências que incidem nos corpos infantis, são vividas de modo automatizado, serializado. Por outro lado, constitui-se como experiência ética, de atenção a si mesmos por parte dos educadores, e atenção ao outro, em situações nas quais está em foco a relação entre adultos e crianças com qualidade ética, dialógica e responsiva (Guimarães, 2011).

Estudos atuais situam a experiência do cuidado na educação dos bebês e crianças até 3 anos no plano dos cuidados corporais ou cuidados pessoais, indicando os momentos de banho, troca de fraldas, sono e alimentação como momentos de humanização, componentes curriculares na Educação Infantil, concretizadores da indissociabilidade entre cuidado e educação, potencializadores de condições efetivas

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644490169>

para a construção da identidade e do desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. (Akuri; Kohle; Pereira, 2020; Gomes; Lima; Schneider, 2022; Barbosa; Quadros, 2017).

No movimento de ampliação desta perspectiva e, em consonância com Montenegro (1999), Lévinas (1982, 1988, 2005), Boff (1999) e Foucault (2004), é importante sublinhar o cuidado como manifestação ética, ou seja, como um modo de atenção dos adultos/professores a si mesmos e às crianças, desde os bebês, um modo de questionar o sentido dessas interações em vários momentos cotidianos, na forma da escuta ética, do compromisso afetivo e da responsividade.

Nesta trilha, no diálogo com Muniz, Lima e Teodoro (2002), é possível compreender o cuidado inerente à relação pedagógica, constituindo-se na abertura do adulto às manifestações afetivas e singulares dos bebês, que interrogam e produzem desvios em relação às práticas instituídas, indo na contramão de um possível “cuidado universal”.

Atenção conjunta e intersubjetividade na constituição de um conhecimento relacional implícito

Em conexão com a visão do cuidado como ética, no campo da Psicologia, destacam-se estudos do cuidado como *atenção conjunta*, ou seja, capacidade de modular a atenção em copresença. Nesta perspectiva, cuidar e estar atento envolvem movimentos de abertura e partilha na relação com o outro e consigo. Trata-se do movimento de prestar *atenção com* alguém, mais do que prestar atenção a algo, ou ser capaz de ter concentração em algum objeto definido. Para Caliman, César e Kastrup (2023, p.249), “a atenção requerida pelo trabalho de cuidado não é controle, mas, ao contrário, é capacidade de cultivar a pessoa com suas próprias experiências e em situações sempre únicas”.

Os estudos do psicanalista e psiquiatra Daniel Stern inspiram essa perspectiva. Stern (1992) desenvolve investigações com bebês em períodos iniciais da vida, sinalizando que há *sensos de si* mesmos emergentes desde os primeiros dias, bem como domínios do relacionar-se que se constituem ao longo do desenvolvimento. Ou

seja, não há indiferenciação do bebê em relação à mãe e outros adultos de referência nos primeiros meses de vida, mas autoagência e capacidade de regular o adulto (não somente ser regulado), em experiências intersubjetivas que constituem modos de *sentir com o outro*. Ao longo do desenvolvimento compõe-se uma experiência de si que é mobilizada pela presença do outro, seja a mãe ou outra figura cuidadora. A regulação partilhada se orienta a determinados objetivos e requer negociação, ajustes, correções e consolidações contínuas nas interações intersubjetivas adulto-criança/criança-adulto.

Na via de uma compreensão plural dos caminhos de produção da subjetividade humana, o autor explora as possibilidades relacionais dos bebês, indicando níveis de subjetivação que se atualizam ao longo da vida, o que se distingue da proposição de fases lineares e sequenciais no desenvolvimento, tal como em outros projetos de uma psicologia ortodoxa, de inspiração moderna.

Neste percurso, ainda de acordo com Stern (1992), no final do primeiro ano de vida, com a construção de uma intimidade psíquica, surge a capacidade do bebê acompanhar e checar o foco da atenção do adulto, ao mesmo tempo em que compartilha intenções e afetos. Trata-se do que ele denomina de *atenção conjunta*; isto é, a possibilidade de prestar atenção a atenção do adulto, acompanhando a linha do seu olhar. Assim, desenvolve-se uma *inter intencionalidade* e a capacidade de partilha de estados afetivos, a *partilha de um sentir*, que acompanha as possibilidades humanas por toda a vida

Essa perspectiva da atenção contribui na ampliação das significações acerca do cuidado. Na compreensão do cuidado como atenção conjunta, desloca-se o cuidar do lugar da técnica, localizado no adulto/cuidador, considerando-o como atitude atenciosa, que envolve ambos. Cuidar envolve estar atento a algo que acontece *entre dois*.

Neste processo, ganha destaque, a partir do trabalho de Daniel Stern, a capacidade das crianças, desde bebês, de partilharem intenções, desenvolvendo comunicação num plano pré-verbal. Para o autor, a comunicação é, sobretudo, afetiva. Os afetos são tanto o meio primário como o assunto primário da comunicação

(Stern, 1992). O autor ressalta que os bebês que estão aprendendo o “modo discursivo”, ou seja, a linguagem verbal, são, assim, muito mais peritos no domínio da troca de afeto.

Podemos dizer que a dimensão afetiva se coloca como central no plano do cuidado como ética. Atenção conjunta, sintonia afetiva e cuidado reverberam nas relações pedagógicas responsivas e responsáveis entre adultos e bebês.

Destacamos as imitações que se desenvolvem a partir do primeiro ano de vida como gestos de partilha de sentido com os adultos envolvidos na relação. Não está em cena somente contágio motor ou reprodução de um comportamento. Há uma qualidade de sentimento na qual o comportamento encontra-se mergulhado, sendo reiterado na situação sintonizada afetivamente. Stern (2007) denomina esse processo de “harmonização afetiva”. Para o autor, não são as ações do outro que se tornam o referente; neste caso, o sentimento por trás das ações se torna o referente. Na harmonização afetiva reproduz-se a dinâmica temporal, a intensidade, o ritmo do comportamento imitado. Trata-se de ressoar a emoção do outro.

Mignosi (2017), a partir da perspectiva do ser humano ativo e propositivo no contato com seu ambiente desde o primeiro ano de vida, sublinha o movimento de imitação recíproca e regulação emocional que marcam as relações sociais que envolvem os bebês. No diálogo com as contribuições de Daniel Stern, localiza uma capacidade relacional pré-verbal, não simbólica e processual, que constitui um campo intersubjetivo, um modo de estar com o outro, desde os primeiros meses de vida.

Neste contexto, destaca-se o envolvimento emocional em situações cotidianas de cuidado, reconhecimento da intencionalidade e senso de agência dos bebês (não havendo somente passividade nos contatos corporais). Essa constatação é importante na reflexão sobre as rotinas, que, como situações reiteradas e repetidas diariamente, geram expectativas e mobilizam experiências relacionais e afetivas.

As rotinas mobilizam os adultos na direção de um cuidado sensível, condição necessária para o desenvolvimento de vínculos seguros entre adultos e bebês. Podemos dizer que as experiências de cuidado corporal e a dimensão do cuidado no

cotidiano da creche promovem ocasiões singulares para a experiência de sintonia afetiva entre adultos e bebês.

Henri Wallon (2008), também no plano da Psicologia, focaliza os processos iniciais de interação humana, destacando a emergência de gestos práticos, gestos rituais, contágios motores na presença do modelo, como gênese da imitação propriamente dita, ou seja, reprodução do comportamento do adulto na ausência do modelo. Entendemos que a noção de harmonização afetiva de Stern (2007) traz um diferencial, colocando a partilha do sentir (a possibilidade de *sentir com* o adulto imitado), como central na experiência imitativa, desde os seus inícios.

Na imitação e na harmonização afetiva há um movimento de experimentar o outro em si mesmo, participando da e na ação do outro. Para Stern (2007), trata-se da montagem da percepção do outro com um movimento proprioceptivamente guiado. Neste processo, ao lado da imitação fiel do comportamento aberto, visível, há uma harmonização ou sintonização afetiva, uma partilha de sentimentos internos, o que configura a concretização de uma matriz intersubjetiva constituidora do humano, desde o início da vida.

Ao interagir com crianças muito pequenas, percebemos que estamos envolvidos numa relação repleta de trocas comunicativas e de emoções que se realizam através do corpo (expressões faciais, qualidade do movimento, tônus muscular, modulação da voz). Como um ser humano entende outra pessoa desde os primeiros dias de vida? O que acontece e o que caracteriza a qualidade do encontro entre um adulto e uma criança que ainda não fala?

Essas são questões muito importantes do ponto de vista educativo, porque as posições que assumimos e as explicações que damos, influenciam não só a forma como entendemos as crianças, mas também como agimos e nos comportamos em relação a elas.

Inúmeras perspectivas teóricas e de pesquisa¹, apesar das diferenças, convergem em considerar o ser humano ativo e proativo em relação ao seu contexto de vida desde os primeiros dias após seu nascimento. Em particular, a abordagem intersubjetiva sustenta que as crianças, desde que nascem, são seres sociais que

procuram constantemente outras pessoas para se envolverem em trocas imitativas recíprocas e em regulação emocional mútua (Trevarthen; Aitken, 2001; Gallese, 2016).

Essa abordagem mostra que os bebês são protagonistas imediatamente ativos no diálogo com os adultos, porque são capazes de compreender os outros como “pessoas” semelhantes a eles. Esta é uma compreensão estritamente ligada a uma concepção “corporificada” da mente, que enfatiza um envolvimento subjetivo no diálogo, e que põe em causa aspectos psicológicos como a abertura e a intimidade no relacionamento interpessoal. Relação que envolve “sentir” a si mesmo e ao outro no “momento presente”, sendo interno na relação do ponto de vista psicocorpóreo (Gallese, 2015b). Perceber os outros está, de fato, estritamente ligado a perceber-se a si mesmo (assim, por exemplo, quando alguém vê, não se limita a ver, mas também se sente vendo algo com os próprios olhos).

Bebês e adultos podem se encontrar em uma relação que implica envolvimento emocional e afetivo porque se reconhecem como semelhantes do ponto de vista perceptivo e proprioceptivo.

Stern (1998, 2004) fala sobre o *conhecimento relacional implícito* que é pré-verbal, não simbólico e processual, e diz respeito às relações interpessoais e intersubjetivas, ou seja, aos modos de estar com os outros. Este conhecimento ocorre através de *processos interativos intersubjetivos* que modificam o campo relacional dentro do contexto em que os sujeitos em relação estão envolvidos e constitui um componente motivacional fundamental, não só em relação ao desenvolvimento do vínculo, mas também da aprendizagem à nível linguístico e cultural. Adulto e criança estão, portanto, mutuamente envolvidos num intercâmbio em que aprendem juntos a regular os estados afetivos e comportamentais.

Além disso, a partir da experiência vivida através dos acontecimentos de comunicação, as crianças constroem a imagem de si mesma e, portanto, também uma imagem da forma como são consideradas e aceitas. A qualidade da relação psicocorpórea e a experiência de ser visto e reconhecido dão origem à qualidade da construção do eu. Quanto mais os bebês vivenciam experiências emocionais

positivas, mais abertos se tornam ao envolvimento e ao conhecimento interpessoal. Além disso, as emoções positivas aumentam a atenção dos bebês para com os outros e esta condição, por sua vez, aumenta a participação ativa. Os processos de desenvolvimento (assim como os de conhecimento) parecem, portanto, ser substancialmente influenciados pela participação (Gallese, 2015a).

Brincar de cuidar na creche, experiência de si e do outro, sintonização afetiva

As considerações acerca dos modos através dos quais, nas relações, os bebês experimentam o sentir a si mesmos e aos outros, convocam-nos a pensar as relações comunicativas e emocionais que ocorrem na creche.

Nas experiências de pesquisa e na formação inicial de professores nas atividades de estágio, é possível perceber a presença de cenas nas quais os bebês, entre um e dois anos, imitam ações de cuidado corporal com as bonecas e bonecos disponíveis. O que esse movimento pode indicar? Qual a qualidade afetiva dessas situações tendo em vista que são tantas vezes reiteradas nas ações dos bebês?

Bondioli (1998) destaca que, para além da exploração do mundo físico, o jogo ou a brincadeira dos bebês e crianças pequenas apresentam qualidade social. Para a autora, “o espaço do jogo é, desde o início, um espaço que se constrói, uma experiência que se adquire enquanto compartilhada” (p. 213), enriquecendo-se com os modelos culturais participados. Ao longo do desenvolvimento intensificam-se as interações sociais e os diversos modos de relação com os objetos. Aos poucos, emergem situações nas quais “a criança junta objetos que correspondem a atividades similares da vida cotidiana; os objetos começam a ser usados de acordo com seus significados afetivos ou convencionais” (Bondioli, 1998, p. 219). Essa entrada no mundo ficcional, na experiência do faz de conta, a partir de uma mobilização afetiva, indica que, para além de uma exploração motora e sensitiva dos objetos, os bebês e crianças pequenas estão empenhados em expressar afetos, constituir sentidos, explorar a relação entre mundo interno e mundo exterior.

Também nessa linha, Savio (2013) aponta a brincadeira como lugar de expressão do ponto de vista infantil, relevante na discussão da participação das crianças, desde os bebês, nos contextos das instituições educativas.

Silva e Neves (2021), no diálogo com a perspectiva histórico-cultural da Psicologia, na análise da brincadeira entre os bebês, ressaltam que os acontecimentos sociais e culturais, dentre eles, as rotinas de cuidado familiares e da escola, atravessam esse brincar justamente porque afetam de modo singular os bebês. Para elas, a brincadeira é uma atividade constituída pela ação/imaginação, simultaneamente, evidenciando um processo de apropriação da cultura, um modo de assim conhecer a vida cotidiana, além de um processo de produção de sentidos e constituição subjetiva. Analisando os processos de produção cultural das brincadeiras em uma turma com bebês, observaram que algumas brincadeiras se reiteram. Uma parte delas foram agrupadas como brincadeiras com rotinas de cuidado (colocar para dormir, amamentar, oferecer comida), evidenciando atos de criação de sentidos para práticas de cuidado.

Essas situações de brincadeira que envolvem imitação e harmonização afetiva também conduzem à reflexão sobre a qualidade da observação das crianças e bebês nos contextos educacionais, compreendendo a observação como ação pedagógica, no movimento de acompanhar os sentidos dos bebês nas interações sociais.

Observar é desenvolver uma qualidade de presença, cuidado de si, troca de olhares, no âmbito da atenção conjunta e do cuidado como ética. Neste caminho, a cena interativa entre adultos e bebês modifica-se a partir do olhar interessado e responsável que se estabelece entre os sujeitos em interação.

Essa reflexão sobre a observação como atenção conjunta dilata suas possibilidades pedagógicas. Na construção de uma *pedagogia indireta*, na organização de contextos mobilizadores da interação dos adultos com as crianças e delas entre si e com as materialidades, é possível compreender a observação como prática de atenção com os bebês, provocada por uma qualidade de presença do professor, presença não intrusiva e sim cuidadosa.

Para Mignosi (2023), trata-se de uma competência profissional específica: a capacidade de presença do educador, ou seja, o desenvolvimento de uma escuta do momento presente, sintonizando-se com o bebê. A excessiva focalização do cuidado como atendimento às necessidades da criança, a perspectiva da dependência do bebê em relação ao adulto, apresentam-se como um risco de fragilização e automatização das rotinas que marcam a jornada educativa na creche.

Neste caminho, para conectar-se com o bebê e a criança pequena é importante sintonizar-se com suas dimensões lúdicas e criativas, na construção de significados partilhados.

A partir do movimento investigativo que atravessa nossa prática como formadoras de professoras, acompanhando estágios nos cursos de Pedagogia junto às creches municipais em nossas realidades, constituímos um conjunto de registros nos quais destacamos as brincadeiras de boneca que os bebês desempenham:

No meio da manhã, as professoras vão aos poucos levando os brinquedos para o solário e as crianças as acompanham, passando a ocupar e brincar nesse espaço externo, que alterna áreas nas quais a luz do sol passa integralmente e outras cobertas com telas de sombreamento. As crianças se movimentam ou buscam recantos em função da brincadeira na qual se envolvem. Clara, de 1 ano e 9 meses e João de 1 ano e 11 meses estão ambos com seus bebês (bonecos) ora nos braços, ora no berço, oferecendo a mamadeira e os cobrindo para dormir. Seus gestos são atentos, determinados e delicados com seus bebês para assegurar o bem-estar e fazê-los dormir. João ao lado do berço, enquanto mantém a mamadeira na boca de seu bebê, ajeita a coberta sobre ele. Clara, enquanto dá de mamar com a mamadeira, com a outra mão bate levemente no corpo de seu bebê e vai repetindo “nâna nenê”.

Olivia, 2 anos e 1 mês, aproveita quando a professora pega Ana para fazer a troca de fralda e se senta na poltrona pequena que tem na sala, ali começa a tirar a roupa da boneca com a qual está brincando; para, recoloca a roupa do bebê, se levanta, deixa o bebê na poltrona e busca uma fralda do bebê. Volta e recomeça a retirada da roupa. Tenta colocar a fralda que buscou, mas tem dificuldade de fazê-la parar no corpo do bebê. A professora que terminou a troca de Ana, vai ao encontro de Olivia, pergunta se pode ajudar, recebe o assentimento com um aceno de cabeça de Olivia. Em seguida, senta-se junto e começa a fazer a troca do bebê, vai conversando com Olivia sobre o que está fazendo e a deixa participar. Terminada a troca, Olivia sai com seu bebê em direção ao espaço da cozinha de brinquedo e começa a fazer comida.

As cenas relatadas permitem pensar em diferentes dimensões do cuidado implicadas nas ações relacionadas ao corpo das crianças. Enquanto dimensão física,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644490169>

envolvem delicadeza, respeito e sensibilidade para com quem se cuida. Constituem-se em ações que portam uma valência afetiva, podendo apoiar o desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia das crianças. Cabe considerar também as dimensões afetiva e organizativa do cuidado. Ambas estas dimensões remetem à necessidade de planejamento e reflexão sobre o pensado e o praticado. Exercer o cuidado corporal no coletivo de crianças pequenas e bebês, seja individualmente ou em grupos, muitas vezes depende das ações de vários adultos, profissionais. Portanto requer ações coordenadas sinergicamente para e com as crianças, nos espaços da instituição de Educação Infantil e com as materialidades necessárias para apoiar e promover as potencialidades das crianças a fim de que se tornem conquistas consolidadas.

No livro “Brincar para construir mundos”, autoras e autores do Brasil e da Itália falam de suas pesquisas e intervenções nos espaços educativos de creche e pré-escola e revelam a articulação sempre premente e formativa da brincadeira de faz-de-conta e do cuidado que é oferecido aos bebês/bonecas ou aos animais de brinquedo, que ganham vida na convivência com a comunidade educativa e familiar, nos gestos humanos de zelo, de atenção, de proteção que se apresentam nesse brincar (Savio; Moro, 2023).

Considerações acerca do discutido

Consideramos o cuidado como uma necessidade e uma possibilidade do humano. Os seres humanos são seres de relação e, geralmente, qualquer situação de cuidado envolve no mínimo duas pessoas. O cuidado implica uma dimensão relacional, que se ancora nas interações das subjetividades humanas, nas redes de afeto, de solidariedade. Quando se fala de uma relação de cuidado que envolve bebês e crianças pequenas, a relação ali instaurada perpassa e se desdobra em situações de brincadeira que revelam os sentidos do cuidado que as crianças vão construindo a partir do encontro intersubjetivo entre elas e os adultos que são responsáveis pelos seus cuidados. No cotidiano da creche, o cuidar implica uma ética relacional que necessita estar sempre atenta à alteridade das crianças, desde bebês.

Neste trabalho, buscamos mostrar que o cuidado envolve atitude atenta e responsividade, que se constitui *entre dois*, adultos e crianças, desde os bebês, ou mesmo nas interações entre pares, nas quais os bebês experimentam partilha e sintonia afetiva. Nesta direção, os momentos de cuidados corporais na creche são singulares pois mobilizam o olho no olho, o toque, as trocas sensíveis. As brincadeiras entre os bebês que reeditam a hora do sono, a alimentação, o banho, revelam a significatividade dessas situações. É possível perceber que para além do contágio motor, há uma sintonização do afeto, a partilha de um sentir, que se constitui como um importante aprendizado na vida coletiva na instituição creche.

O que foi afirmado envolve o nível ético e põe fortemente em causa a responsabilidade dos adultos para com as crianças nos primeiros anos de vida. Do ponto de vista pedagógico, sublinha para professoras/es de bebês e crianças bem pequenas a importância de estarem presentes e participarem na relação como pessoas inteiras (em que mente, corpo e emoções estão interligados), reiterando a necessidade de um profissionalismo no qual são centrais a observação, a auto-observação, o contato com as próprias emoções, a consciência psicocorpórea de si, a capacidade de descentralizar e “ouvir” momento a momento, no aqui e agora, durante o relacionamento com os pequenos. Portanto, deve-se adotar uma “visão binocular” (Bateson, 1979) que leve simultaneamente em consideração a criança na sua especificidade, a si mesma/o e o nível de interlocução.

Isto é particularmente importante quando se reflete sobre o entrelaçamento entre cuidado e educação e também fornece indicações importantes sobre o papel do adulto nas brincadeiras da criança.

Referências

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; KOHLE, Erika Christina; PEREIRA, Marcelo Campos. Cuidado e educação dos bebês e crianças pequeninas: um olhar por dentro da creche. **Revista de Educação Popular**, 19 (3): 171–192, 2020.
<https://doi.org/10.14393/REP-2020-53182>

BARBOSA, Maria Carmen; QUADROS, Vanessa. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**. 30 (100): 45-70, 2017. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3358>

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche *In:* BONDIOLI, Anna; MANTOVANNI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Diretrizes de Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1993.

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**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica - Diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

CALIMAN, Luciana; CÉSAR, Janaína Mariano; KASTRUP, Virgínia. Práticas de cuidado e cultivo da atenção com crianças *In:* CALIMAN, Luciana e KASTRUP, Virgínia. **A atenção na cognição inventiva**: entre o cuidado e o controle. Porto Alegre: Fi, 2023.

FARIA, Ana Lúcia G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma Pedagogia da Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GALLESE Vittorio. Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività *In:* ONNIS Luigi (a cura di) **Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio**. Franco Angeli, Milano, 2015a, pp. 105-130.

GALLESE Vittorio. Il corpo vivo: verso una neurofisiologia dell'intersoggettività *In* ONNIS Luigi (a cura di). **Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze**.

Dall'intersoggettività ai neuroni specchio. Franco Angeli, Milano, 2015b, pp. 30-51.

GALLESE Vittorio. Io e tu. Le basi neurobiologiche della relazione. In: Fallini S. Federici D. **Per un'Etica delle Relazioni Amoroze**, La Meridiana, Molfetta (BA), 2016, pp.75-91.

GOMES, Jessica; LIMA, Eleuza Aparecida; MORAES, Tatiana Schneider Vieira de. Os momentos de cuidado na educação de bebês e crianças pequenas: situações potenciais de aprendizagem e desenvolvimento humano. **Educação Em Revista**, 23 (1):197-216, 2022. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022>

GUIMARÃES Daniela. **As relações entre adultos e bebês na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1982.

LIMA, Patricia Moraes; MUNIZ, Jacira Karla Bosquetti; TEODORO, Cristina. O cuidado enquanto ética na educação infantil: uma etnografia com bebês em contexto coletivo de educação. **Zero-a-Seis**, 24 (46): 1358-1381, 2022. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e90451>

MIGNOSI, Elena. Intersoggettività e “prospettiva in seconda persona: una nuova cornice sulle relazioni educative nei nidi d’infanzia, **Studi sulla Formazione**, Anno XX, n.1, Firenze University Press, 2017, pp. 201-214.

MIGNOSI, Elena. Corpo e linguaggio : le interazioni comunicative e sociali nei primi anni di vita. **Bambini(1)**, Junior, Parma, 2023, pp. 32-37.

MONTENEGRO, Thereza. **A educação moral como parte da formação para o cuidado na Educação Infantil**. Orientador: Fulvia Rosemberg, 1999. Tese. (Doutorado em Psicologia - Psicologia Social). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia**. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1999. 291f.

SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

SAVIO, Donatella; MORO, Catarina. **Brincar para Construir Mundos**: perspectivas e experiências entre Itália e Brasil para a Educação Infantil. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora da UFPR, 2023.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Vivências no espaço-tempo, rotinas culturais coletivas e rotinas de cuidado na brincadeira dos bebês. Trabalho apresentado no GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos. **Anais da 40º ANPED**, 2021.

STERN, Daniel. **O mundo interpessoal do bebê**: uma vida a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

STERN, Daniel. **O momento presente na psicoterapia e na vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

STERN Daniel. Il “qualcosa in più” dell’interpretazione. Meccanismi non interpretativi in psicoanalisi In: ONNIS Luigi (a cura di), **Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall’intersoggettività ai neuroni specchio**, trad.it., Franco Angeli, Milano, 2015, pp. 75-104, 1998.

STERN Daniel. **Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana**, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2015.

TREVARTHEN, Colwyn; AITKEN, Kenneth. Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications, **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 42, 2001, pp. 3-48.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Entre estas, além da perspectiva psicanalítica desde o seu início e em seus diferentes desenvolvimentos, destacam-se a perspectiva socioconstrutivista, a pesquisa infantil, a psicologia cultural, a psicolinguística, a pesquisa neurocientífica.