

CADÊ O NENÊ? ACHOU... - BRINCADEIRAS E APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DA CRECHE

WHERE IS THE BABY? PEEKABOO... I SEE YOU- PLAY AND LEARNING IN THE NURSERY CONTEXT

Andréa Costa Garcia **1**
Mônica Appezzato Pinazza **2**

Resumo: Este artigo destaca a discussão presente no campo da educação infantil, quanto ao papel desempenhado pelas brincadeiras nas aprendizagens de bebês. Estudiosos da área e documentos oficiais ressaltam a importância das brincadeiras para a aprendizagem na faixa etária de 0 a 3 anos, por vezes, porém, especialmente quando se refere a bebês, brincadeiras são pouco visibilizadas, compreendidas como meras ações exploratórias ou passatempos. O estudo de caso realizado em uma turma de berçário de um Centro de Educação Infantil da rede pública do município de São Paulo, traz episódios do cotidiano, registrados em relatos escritos, vídeos e fotografias, com destaque às situações de relação de bebês e professoras. Quais situações mobilizam a curiosidade e atraem o interesse de bebês nas brincadeiras? Qual o papel do adulto educador diante deste brincar? Os registros das interações professoras-bebês fornecem indícios dos processos vividos em situações envolvendo brincadeiras e aprendizagens.

Palavras-chave: Bebês. Brincadeiras. Aprendizagem. Interações. Creche.

Abstract: This paper emphasizes the presente discussion in the early childhood education field related to the role played by play in the learning of babies. Scholars in this area and official documents highlight the importance of play for the 0 to 3 year old age group at times, but especially when it comes to babies, play is barely visible, and understood as mere exploratory actions or hobbies. The case study carried out in a nursery class at a public network Children`s Education Center of the city of São Paulo, brings episodes of daily life, recorded in written reports, videos, and fotos, highlighting the relationship between babies and teachers. What situations mobilize the baby`s curiosity and attract the interest of babies in play? Wha is the role of the adult educator in this play? The records of teacher-baby interactions provide evidence of the processes experienced in situations involving play and learning.

Keywords: Babies. Play. Learning. Interaction. Nursery.

Doutoranda em Educação do programa de pós-graduação da **1**
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3127291603858915>.
ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-2014-9561>.
E-mail: acgarcia@usp.br

Doutora em Educação. Professora Livre docente na Faculdade de **2**
Educação da Universidade de São Paulo (USP).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2520460241135610>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8980-6312>.
E-mail: mapin@usp.br

Introdução

Os estudos desenvolvidos por Rossetti-Ferreira¹ desde o final da década de 80 podem ser considerados, principalmente por seu pioneirismo no Brasil, uma contribuição relevante para a compreensão dos processos de adaptação, interação e desenvolvimento dos bebês no contexto de creche.

Rossetti-Ferreira, Ramos, Melo e Vitória (2007) apresentam uma concepção sócio-interacionista de desenvolvimento infantil na qual o adulto assume um importante papel de mediador na relação da criança com o meio. Neste contexto as interações criança-criança e a brincadeira são consideradas pelo importante papel que assumem no desenvolvimento infantil.

Em um tempo em que várias áreas como a medicina e a psicologia ainda concebiam o espaço familiar e as relações maternas como o espaço ideal, privilegiado para os bebês em que a mãe deveria estar em casa cuidando dos filhos, Rossetti-Ferreira (2004, 2012) indagava a respeito das relações estabelecidas entre uma educadora tendo vários bebês sob os seus cuidados, o que a encaminhou a estudos a respeito dos processos interativos dos bebês entre eles².

Rossetti-Ferreira e Amorim (2007) no DVD intitulado “Bebê interage com bebê”, apresentam ações de empatia de crianças muito pequenas em relação a seus parceiros o que para época representou uma mudança de paradigma em um momento que se defendia na literatura que a empatia só apareceria mais tarde, a partir dos 6 anos de idade.

Quanto à consideração da importância das brincadeiras e aprendizagens dos bebês, Kishimoto³ (2011), igualmente, destaca as possibilidades de ação dos bebês, em relação às brincadeiras, desde bem pequenos, não somente a partir dos 6 anos. Kishimoto (2002, 2011) defende o brincar e as brincadeiras como atividade fundamental da infância, ao discutir a natureza do jogo, suas funções e manifestações, bem como seu emprego nos processos educativos e na formação de professores.

A brincadeira é definida por Kishimoto (2011 p.24) como “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”, o lúdico em ação. Na mesma obra, a autora destaca que com a imagem de infância enriquecida, com auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, destaca-se a importância atribuída ao papel desempenhado pelos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.

Nosso objetivo neste estudo é identificar e problematizar algumas das situações que mobilizam a curiosidade e atraem o interesse de bebês nas brincadeiras em um berçário de uma creche pública da cidade de São Paulo, mediante a análise das interações professoras-bebês retratadas em episódios colhidos do cotidiano e registrados em relatos escritos, vídeos e fotografias. Algumas perguntas dirigem nosso olhar para os episódios: Há relação entre as brincadeiras desenvolvidas na creche e as aprendizagens constituídas? Quais situações no dia a dia dos bebês despertam o interesse e os convidam a brincar? Qual o papel do adulto educador diante do brincar dos bebês?

Para isso, realizamos a leitura de situações descritas em narrativas escritas produzidas na pesquisa (GARCIA, 2016) em diálogo com perspectivas pedagógicas de natureza participativa como: a Pedagogia-em-Participação, desenvolvida pela Associação Criança em Portugal, seus princípios, crenças e valores orientadores de uma visão de currículo para a educação da primeira infância; a Proposta de Elinor Goldschmied que empresta o olhar sobre a prática edu-

1 Maria Clotilde Rossetti Ferreira, doutora em Psicologia pela Universidade de Londres, professora Emérita da USP de Ribeirão Preto, fundadora e membro do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI) tem contribuição reconhecida nacional e internacionalmente em temas ligados à educação infantil.

2 Estudos realizados em creches (e não em laboratório, como seria usual até então) com esta mesma questão investigativa foram feitos desde a década de 80 por pesquisadoras francesas do Centro de Pesquisa em Educação Especializada e Adaptação Escolar (CRESAS) e italianas do Conselho Nacional de Pesquisa (CNR) com os quais Rossetti-Ferreira teve contato por ocasião de seus estudos na Universidade da França.

3 Kishimoto (1976) por ocasião de seu mestrado em educação, na dissertação intitulada: “Bruner: contribuição para o desenvolvimento do currículo”, anuncia importantes referenciais teóricos, que até os dias atuais se constituem como elementos explicativos a respeito dos processos de aprendizagem dos bebês, especialmente no que se refere à linguagem e às possibilidades comunicativas estabelecidas entre adultos e crianças.

cativa institucional com foco especial no período de 0 a 3 anos e a Abordagem Pikler, originariamente do campo da medicina, inspirando a educação de bebês e de crianças muito pequenas.

Ao eleger essas três perspectivas pedagógicas, reconhecidas as suas especificidades, pretende-se dar relevo aos princípios convergentes, ou seja, aos pontos de contato dessas pedagogias, que iluminaram o presente estudo na busca de compreensão dos acontecimentos focalizados na investigação.

Brincadeiras e aprendizagens dos bebês

Ao analisarem a organização do tempo e do espaço das situações educativas em creche, Rossetti-Ferreira (1992) apresentam alternativas de trabalho, a partir de quatro grupos de ações que podem ser organizadas segundo o grau de desenvolvimento das crianças e os objetivos propostos: ações de organização coletiva, ações de cuidado de si, ações coordenadas pelo professor e ações não orientadas como os momentos de brincadeiras. No que tange às situações educativas que provocam autonomia e aprendizagem, as referidas pesquisadoras dispõem que estas devem fazer parte da programação diária de todos os grupos de crianças.

Desde o berçário até as turmas de crianças maiores devem ser organizados locais e momentos para que as crianças explorem o ambiente com maior liberdade de escolher seu foco de atenção. Assim, observamos bebês manipulando objetos por longos períodos como se quisessem descobrir suas propriedades. Eles engatinham pela sala, gostam de subir em almofadas e colchonetes, atravessar tubos, entrar em caixas; olham com grande interesse sua imagem no espelho, põem e tiram objetos e brinquedos de caixas ou cestos, observam o rolar da bola e correm atrás dela, puxam ou empurram brinquedos de rodinha. Já acompanham o ritmo das cantigas infantis e tranquilizam-se com o som dos acalantos. Logo são observadas as explorações a dois e a realização de algumas brincadeiras com o parceiro. Esses momentos de exercício físico, exploração e descoberta, sozinhos ou com companheiros, são alternados por momentos de recolhimento em que pedem o colo e a segurança dos adultos (p. 120).

Kishimoto (2011) ao analisar teóricos de matriz sociocultural⁴, que focalizam o contexto e a linguagem como subsídios para o estudo da brincadeira, apresenta importantes elementos para compreensão das interações estabelecidas durante os momentos de brincadeira do bebê.

Para Bruner (1978, 1986, 1983, 1976) brincadeiras infantis como esconder o rosto com a fralda (*peekaboo*) estimulam a criatividade, não no sentido romântico, mas na acepção de Chomsky, de conduzir à descoberta das regras e colaborar com a aquisição da linguagem. É a ação comunicativa que se desenrola nas brincadeiras entre mãe e filho que dá significado aos gestos e que permite à criança decodificar contextos e aprender a falar. Ao descobrir as regras, nos episódios altamente circunstanciados, a criança aprende ao mesmo tempo a falar, a iniciar a brincadeira e alterá-la. A aprendizagem da língua materna é mais rápida, quando se inscreve no campo lúdico. A mãe, ao interagir com a criança, cria um esquema previsível de interação que serve de microcosmo para a comunicação e o estabelecimento de uma realidade compartilhada (KISHIMOTO, 2011, p. 37).

4 Destacamos a teoria de Bruner (1978, 1986, 1983, 1976) dentre os referenciais teóricos explicativos utilizados na análise dos dados que emergiram desse estudo.

A introdução de brinquedos e brincadeiras na educação infantil está intimamente relacionada com as concepções que se tem das crianças. As crianças, mesmo as bem pequenas tem saberes, preferências e são capazes de fazer escolhas e mostrar com seus gestos e olhares como são capazes de compreender o mundo. O brincar, nesse contexto, é considerado como a atividade principal do dia-a-dia da criança pelas inúmeras possibilidades de aprendizagem que o brincar oferece (KISHIMOTO, 2010).

A referida autora aponta que o brincar, desde o início da educação infantil, antes dos dois anos, é o que garante ações pedagógicas de maior qualidade:

Para educar a criança na creche, é necessário integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira. Essa tarefa depende do projeto curricular (KISHIMOTO, 2010, p.20).

Nesse contexto, a pedagogia da infância, anunciada como Pedagogia-em-Participação⁵, propõe a desconstrução do modo tradicional de pensar e fazer pedagogia, a integração de saberes, práticas e crenças mediante uma pedagogia transformativa, com uma ação pedagógica compartilhada e participativa, alicerçada em uma imagem de criança competente, com direito à voz e com agência, não à espera de um vir a ser, mas como alguém que vive, compreende e interpreta o mundo, construindo saberes/ cultura, participando como cidadão na família, na escola e na sociedade.

O núcleo central da Pedagogia-em-Participação está nos atores que constroem o conhecimento para que progressivamente participem através do processo educativo da(s) cultura (s) como seres sócio- histórico- culturais que são.

A Pedagogia-em-Participação é tributária da herança pedagógica deixada por pensadores progressistas como Froebel, Dewey, Freinet, Montessori, Piaget, Bruner, Vygotsky, Malaguzzi e Freire, com os quais propõe o estabelecimento de um diálogo histórico visando a desconstrução e reconstrução de modos de pensar e fazer pedagogia, na perspectiva da constituição de uma pedagogia para o século XXI (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Pensar na constituição de uma pedagogia com bebês dessa forma participativa implica necessariamente uma ação de profunda complexidade. Assim como uma composição de imagens no caleidoscópio, em que cada figura é constituída a partir da combinação única e imprevisível de elementos, será preciso lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto na composição da ação pedagógica regida por uma gramática pedagógica marcada pela escuta, diálogo e negociação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

As pessoas assumem o centro no processo de construção de saberes, não havendo espaço para padrões e prévias definições sobre os processos de ensinar e aprender, fazendo-se necessária uma contextualização cotidiana. A Pedagogia-em-Participação preconiza a harmonização de propósito e intencionalidade da criança e do educador na constituição do fazer pedagógico. “Assim os ‘ofícios’ de aluno e professor são reconstruídos com base na reconceitualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27).

A criança, nessa perspectiva, age de forma colaborativa no cotidiano, tendo o professor o papel de organizar o ambiente, observar a criança com o intuito de compreendê-la de forma responsiva. O processo de aprendizagem constitui-se pelo desenvolvimento interativo entre as crianças e os adultos, tendo os espaços, tempos educativos e as atividades a função de possibilitar essa interatividade de forma significativa e compartilhada.

Cardoso (2012)⁶ ao investigar a ludicidade e a aprendizagem faz referências à criação de ambientes educativos favoráveis à exploração, e desenvolvimento de aprendizagens signifi-

5 Perspectiva Pedagógica desenvolvida há mais de 15 anos pela Associação Criança em parceria com a Fundação Aga Khan, em Portugal, para a educação da infância envolvendo intervenções, formação e pesquisa em contextos de creche. Para detalhes sobre a história dessa abordagem consultar: Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012), Araújo (2011), Azevedo (2009), Cardoso (2012), Lucas (2006).

6 Cardoso (2012) desenvolveu sua tese de doutorado Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem, junto à Universidade do Minho, sob orientação da Profa Dra Júlia Oliveira-Formosinho, a partir dos referenciais teóricos da Pedagogia-em-Participação.

cativas por parte da criança. A autora destaca as possibilidades de reconstrução da pedagogia em creche, com relevância para a atividade lúdica, como uma poderosa forma de intervenção pedagógica.

Cardoso (2012) destaca: “[...]o reconhecimento do brincar como a forma privilegiada de intervenção pedagógica no período de zero-três anos. O brincar impõe-se assim como um imperativo para a construção de contextos de qualidade, que promovem o bem-estar e as aprendizagens das crianças” (p. 28).

A Pedagogia-em-Participação ao considerar o papel do adulto diante do brincar das crianças, atribui a ele a responsabilidade de providenciar às crianças oportunidades para cultivarem o seu próprio brincar, e não modelar, mostrar como se brinca, guiar ou assumir o papel de tutor diante das brincadeiras infantis. (CARDOSO, 2012).

O brincar é concebido aqui como atividade de alto impacto nas aprendizagens das crianças na faixa etária da creche, de tal sorte que é preciso zelar pelas condições ambientais para que este aconteça. Deve haver uma modulação na estimulação oferecida pelo ambiente, para que a carga ambiental não seja muito alta nem muito baixa.

Há uma unidade indissociável entre o brincar e a aprendizagem nos primeiros anos de vida, sendo essa uma questão curricular relevante do ponto de vista da Pedagogia-em-Participação. É indispensável oferecer aos bebês, no contexto da creche, oportunidades para brincar, a partir de um espaço intencionalmente preparado para que este brincar aconteça.

A proposta de Goldschmied e Jackson (1994)⁷ apresentam uma proposta bastante relevante para compreensão da educação junto à faixa etária de 0 a 3 anos. As postulações das autoras baseiam-se em suas atuações como educadoras e consultoras no Reino Unido e em diversos países europeus, especialmente na Itália. Essa perspectiva tem como objetivo construir um instrumento que possibilite aos educadores tomarem decisões em suas práticas diárias.

No que se refere às necessidades afetivas das crianças a posição de Goldschmied e Jackson fundamentam-se em Bowlby (1958), Ainsworth (1978) e nas teorias da vinculação e distanciamento. As orientações das autoras estruturam-se a partir do sistema do cuidador primário (pessoa chave, key-person), que mantém uma relação próxima e íntima a partir de dada regularidade com a criança e seus pais. Relações assim constituídas, mais responsivas e interativas, permitiriam uma melhor percepção da individualidade e das necessidades das crianças⁸.

Goldschmied e Jackson (2006) ao analisarem os ambientes institucionais indicam que é comum encontrar à disposição dos bebês nas creches uma série de brinquedos com o formato de animais, porém em geral estes animais, em sua maioria de plástico ou materiais sintéticos, não despertam o sentido de se transformar no brinquedo favorito ou o brinquedo pessoal da criança.

Para as autoras, os vínculos com objetos familiares ou muito usados persistem até a vida adulta e devem ser tratados com o devido respeito pelas cuidadoras e mantidos sempre em locais que a criança possa ter livre acesso a eles. A infinidade de brinquedos sem significado pode ser substituída por um número menor de objetos, como, por exemplo, animais realísticos e de boa qualidade, cobertos por tecidos naturais de texturas interessantes.

Além desses objetos especiais, outros materiais para o brincar com uma ampla gama de texturas e formatos podem ser oferecidos aos bebês para que possam explorar com as mãos e a boca como: blocos de cilindros, lata com furo para colocar bolas, poste e argolas, brinquedos do tipo “o que tem dentro”.

O cesto de tesouros⁹ e o brincar heurístico¹⁰ são conceitos adotados por Goldschmied

7 Goldschmied e Jackson (1994) publicaram a obra *People under three, young children in daycare*, traduzida para o português em 2006 como *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*.

8 Rutter (in Goldschmied e Jackson, 1997) procede a uma nova leitura da teoria original de Bowlby, concluindo que as crianças menores de três anos não vivem o sofrimento pela separação de suas mães, desde que seja possível estabelecer relações seguras e estáveis com os educadores na creche.

9 Goldschmied e Jackson (2006) consideram o cesto dos tesouros como sendo uma das mais importantes propostas pelas quais, o brincar e o aprendizado dos bebês podem ser estimulados, desde que possam já sentar-se sozinhos. A respeito do cesto dos tesouros a obra de Majem e Ödena (2010), *Descobrir brincando*, traz importantes elementos para o desenvolvimento de propostas pedagógicas envolvendo o brincar dos bebês.

10 Também conhecida como a brincadeira da descoberta (“o Eureka- encontrei”), se com o cesto dos tesouros,

e Jackson (2006) para a vivência de experiências a partir de uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos para os diferentes sentidos dos bebês, tendo o educador diante deste brincar um papel essencial de observador, aqui definido como um adulto atento.

O papel do adulto é definido, pelas referidas autoras, não como aquele que deve estimular os bebês a manipularem o material para o brincar, pois desde que tenham chance para isto, os bebês o farão. Do educador requer-se a atitude interessada e calma, capaz apoiar os bebês diante da exploração do desconhecido, que pode representar algo ameaçador, de tal sorte que possa apaziguar a ansiedade infantil, permitindo, assim, a liberação de energia para desfrutar da brincadeira de maneira concentrada.

A médica pediatra húngara Dr^a Emmi Pikler¹¹ (1902- 1984), ortopedista licenciada em Viena, na década de 1920, postulou conceitos importantes sobre o desenvolvimento motor integrado com os aspectos sociais, afetivos e cognitivos ao desenvolver uma metodologia de cuidados para crianças de 0 a 3 anos, tornando-se referência no mundo todo.

Emmi Pikler¹² defende a ideia de que o bebê não tem necessidade de intervenção direta do adulto, suas instruções ou exercícios para adotar posições como: sentar ou caminhar, mas sim que tenha asseguradas as possibilidades de ter iniciativa de movimentos livres e espontâneos.

A Pedagogia Lóczy¹³, concebida pela pediatra húngara, assim denominada em função do nome da rua onde se localizava o Instituto Pikler, em Budapeste na Hungria, destina-se ao atendimento de crianças e se orienta pelo reconhecimento do bebê como um indivíduo, pela valorização do vínculo afetivo, pela liberdade de movimentos e pelo desenvolvimento da autonomia. Essa abordagem valoriza, além da construção de vínculos saudáveis, o planejamento dos momentos de cuidado corporais, a organização dos espaços, a observação dos bebês e a adequação dos brinquedos oferecidos em cada fase.

Na abordagem Pikler os mesmos princípios de autonomia e iniciativa são considerados ao se analisar o brincar do bebê, necessidade extremamente importante para o desenvolvimento de suas potencialidades. Após os três primeiros meses em que o bebê está mais centrado em suas sensações internas, táteis, auditivas e visuais recomenda-se que o ambiente seja organizado para o brincar em que poderão pegar algo e soltar, sacudir, esfregar, golpear, produzindo efeitos sobre os objetos e se apropriando do mundo que os rodeia.

Aos educadores cabe observar a iniciativa e a atividade das crianças, interferindo apenas quando necessário, oferecendo possibilidades de escolha, decisões e um olhar atento na atividade livre, sem interrupções bruscas ou interferências diretas, o que possibilitará o desenvolvimento da segurança afetiva por parte da criança (SOARES, 2017, p. 33).

Kalló e Balog (2017) descrevem o bebê ao descobrir pela primeira vez a sua mão quase por casualidade, até que passa aos poucos a movê-la com mais regularidade, interagindo uma mão com a outra, assim como o pulso e recomendam que este é o momento ideal para oferecer um brinquedo à criança.

Quanto aos materiais adequados para o brincar da criança Emmi Pikler sugere que o primeiro objeto oferecido a um bebê entre três e seis meses seja um pano¹⁴ de algodão macio e colorido (cerca de 35cm X 35cm), sendo os de bolinha, especialmente apropriados pelo contraste da figura com o fundo facilitando a percepção visual.

Segundo Soares¹⁵ (2017) além deste pano de bolinhas, outros objetos leves e fáceis

diante dos objetos, bebês se perguntam: O que é isto?, no brincar heurístico, o bebê pretende descobrir: O que eu posso fazer com isto?

11 Emmi Pikler ao observar que crianças de um bairro operário se machucavam muito menos do que as que eram extremamente protegidas passou a orientar seus estudos defendendo as vantagens do movimento livre.

12 A médica aplicou na educação de sua filha Anna Tardos os princípios por ela investigados em pesquisas, os quais orientavam sua prática como médica pediatra de família.

13 Em 2004 foi lançado no Brasil o primeiro livro tratando desta abordagem: Educar os três primeiros anos; a experiência de Lóczy, de Judith Falk, traduzido por Suely Amaral Mello

14 O pano vermelho de bolinhas brancas, originariamente utilizado pelas educadoras junto aos bebês, no Instituto Pikler se transformou em um símbolo desta pedagogia e seus pressupostos.

15 Suzana Soares (2017) é membro da Rede Pikler Brasil, estudiosa da abordagem, atuando como formadora de educadores e famílias a partir dos princípios da motricidade livre.

de agarrar, feitos com materiais de diferentes texturas, formatos, temperaturas, cheiros são interessantes para que os bebês produzam seus próprios sons, ao invés de objetos que emitam luzes ou sons inexplicáveis para eles. Estes objetos devem ser colocados a uma distância suficiente de modo que seja preciso fazer algum esforço para os alcançar, mas que não estejam inacessíveis.

Com o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades motoras novos objetos devem ser incorporados como aqueles que permitem agrupar ou encaixar os menores dentro dos maiores ou passíveis de se montar coleções. Ao educador, diante deste brincar livre, cabe oferecer disponibilidade e interesse, “garantir segurança afetiva; preparar e transformar o ambiente; selecionar os brinquedos; manter a atenção, observar e interagir; registrar; interferir quando necessário sem ser invasivo” SOARES (2017, p.16).

No que se refere aos objetos, a educadora não deve oferecer continuamente novos objetos e brinquedos às crianças. Não deve temer que elas se cansem da repetição de materiais, porque muito pelo contrário “ se seus brinquedos são trocados muito frequentemente, sua brincadeira pode tornar-se rapidamente superficial” (KÁLLÓ; BALOG, 2017). A decisão quanto à introdução e retirada de brinquedos deve ser orientada, essencialmente pelo interesse da criança.

Após estudos minuciosos, pautados em observação, Tardos¹⁶ (2011) descreve os principais estágios do brincar livre. O percurso é iniciado com o olhar ao redor, em que busca de onde vem o som, virando a cabeça, seguida pela descoberta das mãos e a coordenação dos movimentos de braços, mãos e dedos com os quais passa a alcançar, pegar e mover objetos, inicialmente com uma das mãos e, posteriormente, com as duas, até ser capaz de mover um brinquedo pela base e brincar com dois brinquedos ao mesmo tempo.

A partir desse momento, segundo Gruss e Rosemberg (2017), os bebês passam a manipular jogos e experiências de juntar e separar, colocar dentro e fora; colocar e tirar; juntar e separar até os jogos de construção, empilhando objetos, o que vai se enriquecendo a cada nova conquista.

Relativo aos primeiros esboços dos jogos simbólicos, as autoras fazem referência às interações lúdicas e comunicativas desenvolvidas espontaneamente pelas crianças como os jogos de aparecer e desaparecer, a denominada brincadeira de cuco¹⁷, tampar e destampar, perder e recuperar, ou seja, jogos de presença e ausência. Simbolicamente trata-se de brincar simbolicamente com o encontro e separação da figura do adulto referência.

Para chegar a esta etapa, com imagens internalizadas, tendo passado pela exploração sensorial, pelo jogo de exercício já se manifestam ecomímias (imitação de mímicas faciais como surpresa, assombro), ecopraxias (imitação de movimentos e gestos, como acenar, aplaudir) e ecolalias (imitação de sons e onomatopéias) conforme Gruss e Rosemberg (2017).

As brincadeiras no contexto da creche

Apresentadas as teorizações acerca do brincar é possível procurar compreender como estes elementos se concretizam em uma creche pública a partir da análise de três episódios que sucederam ao longo de uma investigação realizada no ano de 2016, tendo como foco as relações estabelecidas entre bebês e suas professoras no cotidiano do berçário.

A pesquisa de natureza qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), caracterizada como um estudo de caso único (YIN, 2005 e STAKE, 1999) e de inspiração etnográfica (WOODS, 1999), foi realizada em uma creche pública direta municipal¹⁸, da região sul da cidade de São Paulo, que atende a faixa etária de 0 a 3 anos e implicou a imersão da pesquisadora no cotidiano de três agrupamentos de bebês reunidos em uma sala de Berçário I (0 a 1 ano), durante o período de

16 Anna Tardos, filha da Dr^a Pikler, patrimônio vivo dos princípios defendidos pela mãe é a atual Presidente da Associação Húngara Pikler-Lóczy.

17 Este tipo de jogo já aparece referenciado em escritos de Froebel, ao caracterizar as brincadeiras entre mãe e bebê, tendo sido estudado também por Bruner (1995) em sua obra *El habla del niño* enquanto uma forma de comunicação, a interação por turnos.

18 A rede pública direta municipal é composta por unidades que oferecem atendimento gratuito em prédios próprios municipais, mantidos pelo poder público com equipe docente e gestora constituída por funcionários públicos de carreira e concursados.

10 meses. As sessões de observação resultaram em registros escritos, fotográficos e fílmicos envolvendo situações de interação entre bebês e professoras.¹⁹

Os procedimentos de pesquisa, assim como os dados produzidos, foram considerados à luz dos preceitos éticos da pesquisa em humanidades, respeitado o direito de livre adesão ao estudo e a integridade física e moral dos participantes²⁰.

Brincadeiras de esconder

O episódio a seguir, descreve uma brincadeira bastante corriqueira no dia a dia daqueles que convivem com bebês desde a vida em família até o contexto da creche. De forma quase intuitiva é comum ver brincadeiras de esconder que geralmente produzem sorrisos nos bebês.

A grande questão, porém, reside no fato de que muitas vezes não se problematiza o que essa brincadeira, que aparentemente diverte e distrai os bebês, envolve enquanto inúmeras situações de aprendizagem e possibilidades de desenvolvimento.

No episódio a seguir pretendemos destacar o quanto o brincar de esconder no contexto da creche pode ser uma situação importante para compreender o pensamento dos bebês em ação junto a adultos significativos.

As crianças, neste momento, se encontravam em dois grupos, algumas no refeitório jantando com as professoras A. e M. no refeitório enquanto a professora E. permanecia na sala com os demais, escrevendo nas agendas, separando as mochilas e as roupas para troca das crianças que retornavam do jantar.

As crianças se deslocavam livremente pela sala, exploravam objetos e brinquedos que estavam disponíveis em cestos no chão da sala.

Enquanto isso, Miguel, (11 meses) com uma argola plástica grande, explorava os movimentos possíveis. Colocava a argola na cabeça, se deslocava pela sala, jogava a argola no chão e pegava novamente. A professora E. se aproximou dele e disse: *“Que lindo que você tá Miguel”*. Miguel sorriu animadamente e a professora E. repetiu: *“Que lindo que você tá com essa roda na cabeça”*. Miguel sorriu e colocou a mão na roda amarela na cabeça.

A professora E. se afastou e começou a chamar Miguel pela sala, com um som bem baixinho: *“Miguel...”*. Miguel olhava por todos os lados, procurando de onde vinha o som da professora E. chamando por ele. Quando a professora E. aparecia, dizia rapidamente (fazendo surpresa): *“Achou”*, Miguel ria muito e a professora E. muito animada, se escondia novamente e chamava de outro lugar: *“Migueeeel cadê você?”*.

Pelos cantos da sala, a professora E. se escondia atrás da cortina dizendo: *Cadê você Miguel?* e, após alguns minutos, aparecia. Miguel sorria novamente. A Professora E. se escondeu com o troco e a cabeça dentro de uma caixa de papelão e de lá continuou chamando Miguel, que foi ao seu encontro engatinhando, se apoiou na caixa, ficou em pé. A professora E. saiu e os dois sorriram demoradamente.

Permaneceram nessa brincadeira de ‘escondeu e achou’ por

19 Nos episódios retratados neste estudo, as professoras, denominadas no feminino por serem todas mulheres, foram identificadas pela iniciais dos nomes e os bebês por nomes fictícios. Essa distinção de tratamento no texto, teve o intuito de distinguir os dois grupos de colaboradores da pesquisa (professoras e bebês).

20 A entrada e permanência da pesquisadora no contexto do berçário e os registros produzidos nas sessões de observação tiveram autorização por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pela gestão da creche, pelas professoras colaboradoras e pelos familiares e/ou responsáveis dos bebês retratados nos episódios. A condição de bem-estar dos bebês foi considerada como referência para o aceite, manifestado pela linguagem não verbal e outras formas específicas de consentimento à participação e envolvimento.

um tempo considerável, até que a professora M. chegou do refeitório e disse: “*Vamos lá Miguel, só falta você pra jantar. Que brincadeira boa, hein!*”.

Fonte: Acervo da investigação (2016).

Neste jogo de “cuco”, envolvendo a situação de aparecer e desaparecer entre a professora E. e Miguel, a interação lúdica e comunicativa se faz presente. Podem-se considerar ações, dessa natureza, como um dos primeiros esboços do jogo simbólico (GRUSS e ROSEMBERG, 2017)

Durante a brincadeira ao dizer: *-Miguel, cadê você?* a professora E. vivencia com Miguel a experiência da presença e da ausência e estabelece com ele uma situação comunicacional. Miguel, mesmo sem ter desenvolvido a linguagem verbal, capta o significado da situação e do jogo, em que é chamado pela professora e responde apresentando-se a ela.

Dentre as fontes de inspiração da Pedagogia-em-Participação, com as quais propõe um diálogo histórico para a constituição de uma pedagogia para o século XXI (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) pode-se citar aqui Bruner (2010) e sua importante contribuição para compreensão desse episódio ao referir-se à comunicação por turnos, em que um fala e o outro responde. A professora E. ao brincar com Miguel, lida como o tempo de forma precisa. Nessa comunicação, o falar da professora E. e o responder de Miguel, com suas expressões faciais, ações e posturas corporais, vão constituindo uma das primeiras ocasiões para o uso sistemático da linguagem do bebê com o adulto. Esta forma de comunicação é uma das primeiras oportunidades do bebê perceber que com palavras se consegue que façam coisas. Miguel explora a situação de jogo sem sofrer consequências sérias, dentro de um campo limitado para atividades combinatórias e também permite dissociar meios e fins, no sentido de que há várias formas de alcançar os objetivos (BRUNER, 2010). A finalidade tanto de Miguel quanto da professora E. estava no jogo em si. A reaparição do um rosto atrás da cortina ou da caixa acompanhada da palavra: “*Achou!*” não tem significado funcional, além da forma de vida que é o jogo de “cuco”, é completamente convencional e não natural. As palavras ditas pela professora E. ao se encontrar com Miguel, assim como a resposta corporal que ele emite, são comportamentos aprendidos naquele contexto específico da ação.

O jogo é composto por elementos completamente inventados, artificiais, vinculado por um conjunto de regras parcialmente negociáveis e, claro, composto por uma série de atos, que seguem uma ordem particular, que para serem transformados devem levar em conta as regras (GRUSS e ROSEMBERG, 2017)

A força do jogo depende da incerteza de Miguel se vai ou não se reencontrar com a professora e esse jogo, conforme dispõe Bruner (2010), também inclui outra característica da linguagem, o assumir papéis intercambiáveis, o que podemos denominar como a comunicação por turnos, em que os papéis de emissor e receptor, em um diálogo, podem ser alterados e modificados.

Nesse jogo há um que esconde e outro que é escondido o que pode ser modificado de um jogo para o outro. O significado de cada ato ou enunciado no jogo depende de onde se origina e quem o faz, assim o jogo é conforme dispõe o autor uma “protoconversa”. Esses jogos ainda oferecem uma oportunidade de dispensar a atenção sobre uma ordenada sequência de fatos.

Kalló e Balóg (2017) destacam a raiz deste jogo de esconder e achar nas primeiras ações e experiências do bebê com um pano, destacando que este jogo inspira os adultos a ensinar às crianças o “*Cadê? Achou*” e o quanto o prazer é maior quando a criança descobre a brincadeira sozinha.

Ainda que a professora E. inicie a brincadeira Miguel imprime um ritmo à interação lúdica e comunicativa estabelecida entre os dois, estrutura similar podendo ser observada em situações como perder e recuperar, jogos de presença e ausência o que simbolicamente está associado ao encontro e separação da figura do adulto referência (GRUSS; ROSEMBERG, 2017).

Miguel demonstrou pelas suas expressões faciais, pela imitação de gestos e movimentos da professora E. que sentiu-se muito bem ao jogar, existiu um prazer, produzido pela ativi-

dade em si.

O prazer pela brincadeira manteve Miguel no jogo, que só foi interrompido com o chamado da professora M. para o jantar, uma atividade, portanto, surpreendentemente complexa.

Brincando de pega-pega com caixas

O episódio seguinte retrata o interesse por brinquedos ou objetos diversos, quando bebês se interessam mais pelas caixas, embrulhos e recipientes do que pelos objetos em si.

O que por vezes frustra familiares ou aqueles que convivem com bebês ao oferecerem brinquedos sofisticados pode ser facilmente explicável a partir do conhecimento das necessidades de desenvolvimento infantil.

O relato a seguir traz interessantes elementos para compreender a necessidade de explorar objetos, a ideia do contém e está contido, trazendo pistas para compreensão do porquê cabanas, tocas, passar pelos túneis ou entrar nos armários, se aconchegar embaixo de mesas ou pequenos espaços retratam princípio similar ao da brincadeira de esconder e procurar.

Neste dia, quando cheguei à sala do berçário, logo pela manhã, encontrei a professora N. organizando o espaço para receber os bebês e, ao me cumprimentar, disse: *“Ontem passei no supermercado e peguei umas caixas para eles brincarem”*. Colocou uma caixa grande no centro e outras menores espalhadas em outras áreas da sala.

Os primeiros bebês chegaram, alguns olharam para as caixas, mas sem se aproximarem. A professora N. disse a um deles: *“Vai lá brincar com a caixa”*, enquanto ela permanecia recebendo as famílias com seus bebês organizando as mochilas nos cabides.

Ao longo da manhã, as caixas estiveram em um canto, sem despertar muita curiosidade nas crianças, até que, no início da tarde, Joaquim (11 meses), Anna Laura (12 meses), Letícia (10 meses) Lucas (11 meses), alternando rápidas caminhadas com o engatinhar, pela sala começaram a utilizar uma das caixas como apoio para ficar em pé.

A professora E. ao chegar observou, por um tempo, os bebês dando voltas e engatinhando ao redor da caixa. Colocou-se na mesma posição de “gatinho” e começou a engatinhar atrás de Anna Laura (15 meses) dizendo: *“Anna Laura... eu vou te pegar!”* o que começou a causar muita euforia nos outros bebês que a procuravam, batiam com as mãos em suas costas e saíam engatinhando rapidamente para serem pegos.

A professora E. fez o mesmo movimento com Lucas (15 meses), engatinhando rapidamente atrás dele dizendo: *“Lucas... Eu vou te pegar!”* e ao inverter a direção e se encontrar com ele face a face disse: *Peguei!*

O pega-pega foi ganhando mais adeptos e um pequeno público de espectadores, alguns sentados, outros no colo da professora M., que observavam atentamente os movimentos dos demais.

Surgiu então mais uma surpresa quando a professora E. entrou com a cabeça e o tronco dentro da caixa, se escondendo parcialmente, o que reuniu um pequeno grupo ao redor da caixa que tentava “pegar” a professora de quem só avistavam pernas e pés.

Fonte: Acervo da investigação (2016).

Ainda que neste episódio a brincadeira com caixas mantenha a estrutura básica do jogo do “cuco”, o que se destaca é a experiência corporal, em que a movimentação passa a ser o grande desafio. A caixa de papelão só ganha sentido quando passa a ser o suporte para as

brincadeiras do grupo, envolvido com a inusitada possibilidade de ter a professora E., engatinhando ao redor da caixa.

A professora E. ainda que tenha, em outros episódios, se mostrado bastante acessível ao contato físico com os bebês, especialmente neste episódio, demonstra intensa disponibilidade corporal e emocional para brincar com eles o que, em alguns momentos, chega a provocar reações de euforia no grupo.

A mediação pedagógica estabelecida nessa situação, envolvendo a brincadeira de pega-pega, favorece a exploração, a descoberta, possibilitando às crianças uma imersão em experiências sensoriais, que Oliveira- Formosinho e Araújo (2015) consideram como a primeira forma de razão, inteligência e emoção, cujo acontecimento não se dá no isolamento, mas em companhia.

Ao experimentarem as possibilidades de pegar e serem pegos a professora E. e os bebês compartilharam da experiência, de forma horizontal, sem uma hierarquia desnecessária, partindo das possibilidades participativas entre adultos e crianças.

Letícia, Anna Laura, Joaquim e Lucas tem enfrentado os mesmos desafios motores do domínio da marcha, já se deslocando pela sala com apoio de caixas, cadeiras ou outros que usam como suporte para se levantar e ficar em pé. Nessa brincadeira se colocam à vontade, pois mesmo que já caminhem, recorrem ao engatinhar, quando pretendem fazer um percurso de forma ágil e rápida (GRUSS; ROSEMBERG, 2016).

Muitas vezes ouvem frases como: “- *Você já sabe andar, por que está engatinhando?*” Nessa brincadeira, o engatinhar é permitido, na medida em que, sob o ponto de vista dos bebês, inclusive a professora utiliza do mesmo recurso para movimentar-se.

Inicialmente, a professora E. engatinha rapidamente atrás de Ana Laura sendo, nesse momento, a pegadora e, posteriormente, assumiu o mesmo papel com Lucas A postura do adulto anuncia abertura para o brincar, o que produz o mesmo efeito sobre os bebês. Os encontros entre os bebês e a professora são de intensa comunicação, realizada através dos toques, dos olhares e da postura corporal. A caixa passa a ser o objeto mediador da comunicação entre a professora E. e o pequeno grupo envolvido na brincadeira.

A ação da professora de adotar a postura de engatinhar, aproxima-a dos bebês e isso é o gatilho que lhe permite partilhar da brincadeira com eles. As expressões de prazer e os sorrisos dos bebês e da professora E. são indícios do interesse pela brincadeira. A atenção é sustentada durante o tempo em que brincam juntos.

Ana Laura convida para a brincadeira e encontra um adulto à sua disposição, que facilita a continuidade da ação, a concentração e a continuidade da mesma. Ao responder à iniciativa de Ana Laura se instaura um diálogo em que ambas são protagonistas. A professora E reconhece e valoriza a proposta considerando Anna Laura uma interlocutora válida na relação. O espaço relacional constituído entre elas desenvolve-se em um ambiente educativo que oferece inúmeras possibilidades.

Brincadeiras com lenços e tecidos

Este episódio enuncia o interesse e encantamento de bebês pela fluidez de lenços e tecidos. Sem rigidez ou formas fixas, por não serem objetos estruturados, prontos para brincar, oferecem inúmeras possibilidades de serem transformados em uma série de coisas para vestir, esconder, achar, cobrir, descobrir, revelar e criar.

Ter à disposição materiais responsivos pode ser uma ótima oportunidade a bebês de atribuir e compartilhar significados, explorar possibilidades, experimentar sensações e sentimentos diversos.

As professoras do turno da tarde chegaram e encontraram as crianças, que despertavam e outras que permaneciam dormindo. Os que estavam acordados começaram a procurar o colo das professoras, que estavam sentadas no chão ao lado deles.

Na sala havia um cesto com vários pedaços de tecidos de cores e texturas variadas. A professora E., tendo Rodrigo (8 meses)

no seu colo, com o rosto encostado em seu tórax, o envolveu em um tule amarelo. Lucas (12 meses) se aproximou da cena. A professora E. disse a Lucas: *“Cadê o Rodrigo? Vai aparecer o Rodrigo”*; dizia olhando para Lucas, que se balançava com euforia, quando a professora E. retirava o tule de Rodrigo.

Após algumas repetições, retirou o tule e disse: *“Agora é você Lucas, agora a brincadeira é com você”*. Lucas balançou a cabeça negativamente e, então, a professora E. disse: *“Tá bom, não quer então tá bom, no Rodrigo então”*. Colocou novamente o tule envolvendo o corpo dela com Rodrigo em seu colo e repetiu várias vezes o movimento de cobrir e descobrir.

A brincadeira continuou quando Rodrigo (8 meses) saiu de seu colo e a professora E. retirou do cesto um tecido verde escuro, bordado de lantejoulas e se cobriu. A professora M. disse: *“Olha gente, quem é? Meu Deus! Que medo!”*. A professora E. começou a caminhar lentamente pela sala e quando encontrava uma criança em seu caminho, parava diante dela, se abaixava e, geralmente, os bebês puxavam o tecido e ao encontrarem o rosto da professora E., ela dizia: *“Acho a E.”* Os bebês se divertiam muito e começavam a engatinhar em sua direção. Praticamente todos do grupo dirigiram seu olhar para a cena. A professora M. disse animadamente: *“Olha isso, tá todo mundo olhando”*.

Os bebês foram se juntando em volta da professora E. que retirou o tecido e cobriu Anna Laura (13 meses) e perguntou aos demais: - Cadê a Anna Laura? Todos sorriam muito, alguns pulavam ou balançavam os braços, cada vez que alguém era descoberto. A brincadeira se prolongou até a chegada das mamadeiras da tarde. quando a professora E. disse: *“Agora não dá pra concorrer com o mamar”*.

Fonte: Acervo da investigação (2016).

Ao acolher Rodrigo, oferecendo seu colo, a professora E. inicia um jogo de escondê-lo do olhar de Lucas, com o tecido semitransparente. Lucas se mostra muito sorridente quando ela retira o tecido e Rodrigo reaparece. Rodrigo por sua vez estabelece uma experiência lúdica permanecendo sob o tecido envolvido no corpo da professora E. A receptividade de Lucas faz com que o jogo continue e se desdobre em outro jogo de cobrir e descobrir.

A professora E considera e respeita o desejo manifestado por Lucas de participar da brincadeira somente como observador, ao que diz a ele: *“Tá bom, não quer então tá bom, no Rodrigo então”*, ao que continuam este jogo de papéis.

Quando a professora E se cobre com o tecido e a professora M. diz: *“[...]tá todo mundo olhando”* é possível confirmar as múltiplas possibilidades de interação com os bebês, a partir de brincadeiras e quantas aprendizagens são construídas coletivamente nessas circunstâncias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) ratificam essa afirmação, ao considerar que as relações estabelecidas com os professores, e com as outras crianças, além de articularem as experiências das crianças com os conhecimentos socialmente constituídos, afetam a construção de suas identidades.

Nos encontros de revelar e ocultar que acontecem ao brincar com os tecidos, os bebês aprendem a respeito de si e do mundo que os rodeia, tendo garantido seu direito às brincadeiras, curiosidade, movimento e expressão conforme disposto no documento legal Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança (BRASIL, 1995, 2009).

Tendo como referência os eixos da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013), é possível compreender que a professora M. valoriza o envolvimento dos bebês com a situação lúdica e, com isso, propicia uma pedagogia de laços, em que os bebês vivem a sensação de fazer parte, pertencer e participar de forma extremamente significativa, repleta

de admiração.

Ainda sobre este aspecto pode-se destacar a concentração dos bebês diante de uma situação inusitada. Estabelecendo um paralelo com os elementos levantados por Goldschmied e Jacksson (2006) ao analisarem a concentração de um bebê nos conteúdos do Cesto do Tesouros, como algo que assombra, sendo capazes de permanecer por até uma hora ou mais diante nessa situação, podemos inferir dessa, indicativos para compreensão do interesse de “todo mundo” no momento lúdico criado.

Evidencia-se nos bebês uma forte curiosidade despertada pelo tecido que se movimenta, encobrindo a professora E. e um desejo de tomar posse do que é novo, instigante e que atrai o olhar. A professora E. alterna com Lucas e Ana Laura a ação de cobrir e descobrir, propõe a brincadeira e intervém, quando necessário, mas sem ser invasiva, tal como sugere Soares (2017) referindo-se ao papel do educador diante das ações exploratórias das crianças. Ao estar sob o tecido, Anna Laura decide quando irá tirar o tecido e reaparecer. Ao ter sua iniciativa acolhida, continua o jogo e volta a se esconder com muito prazer. Anna Laura se esforça para passar mensagens e a comunicação se efetiva com a ajuda de olhares, mímicas, gestos, posturas e vocalizações.

Kishimoto (BRASIL, 2012) considera a brincadeira como atividade principal da criança, um dos principais meios que possibilita a expressão, investigação e o aprendizado. O interesse dos bebês nesse episódio, pode ser assim atribuído à função que a brincadeira assume nesse caso. Há nesse episódio liberdade de ação e intermediação do adulto, elementos essenciais a serem considerados em um processo educativo de qualidade.

As reações, de forma geral, foram de envolvimento dos bebês. Na brincadeira se observavam diferentes reações e mesmo em ações aparentemente paralelas e independentes, foi possível ver coesão e complementariedade.

As professoras mostraram-se sensíveis para os componentes expressivos-emocionais das condutas infantis e as crianças pareciam se exibir umas para as outras, observando-se e esta ação foi mediada pelas professoras alimentando o maravilhamento e a curiosidade nos jogos de presença e ausência. Simbolicamente trata-se de brincar simbolicamente com o encontro e separação da figura do adulto referência.

Para chegar a esta etapa, com imagens internalizadas, tendo passado pela exploração sensorial, pelo jogo de exercício já se manifestam ecomímias (imitação de mímicas faciais como surpresa, assombro), ecopraxias (imitação de movimentos e gestos, como acenar, aplaudir) e ecolalias (imitação de sons e onomatopeias) GRUSS E ROSEMBERG (2017).

As brincadeiras oferecem um contorno à interação adulto-criança que favorece os encontros de intencionalidades, da forma como anunciada por GRUSS E ROSEMBERG (2016).

Compreendendo as brincadeiras

Os episódios não deixam dúvidas quanto às múltiplas possibilidades de encontros de bebês e suas professoras em que, ao brincar de “esconder e achar o Miguel”, no “pega-pega de Lucas” ou ocasiões em que “todos estão olhando” a disponibilidade em compartilhar significados e aprendizagens se constitui o elemento essencial da interação professoras-bebês, conforme preconizam as pedagogias participativas.

A partir dos episódios, foco de análise deste estudo, ficou explícito que a estrutura da brincadeira de esconder e achar se repete com vários objetos e situações, em grande medida, por corresponderem a algumas das necessidades de desenvolvimento desta faixa etária como, por exemplo, a noção de permanência do objeto, conceito bastante explorado pelos estudiosos do desenvolvimento infantil.

Nas situações observadas o inusitado ou o efeito surpresa foram elementos presentes de forma recorrente, que despertaram a curiosidade dos bebês e promoveram envolvimento e participação.

Os episódios apresentados evidenciaram o quanto as brincadeiras possibilitam inúmeras aprendizagens a bebês, especialmente quando estes participam em um ambiente que os convida a brincar, tendo materiais simples à disposição, seja sozinho, ao interagir com pares, em pequenos grupos ou com adultos brincantes, responsivos e disponíveis para compartilhar

de suas brincadeiras.

Fica claro que o adulto constitui-se um importante catalizador e ao assumir o papel de parceiro nas brincadeiras, momentos nos quais pode otimizar as condições de tempo e espaço, para que estas aconteçam de forma interessante e desafiadora, mediante a oferta de um ambiente adequado, com materiais potencialmente versáteis, sob uma perspectiva participativa em que seja possível aos bebês exercer a agência e desenvolver processos de autoria.

As brincadeiras com bebês são, acima de tudo, um território fértil para a constituição de situações comunicacionais e a construção de narrativas, elementos essenciais no processo de desenvolvimento da linguagem, além de propiciar ganhos consideráveis no que se refere ao desenvolvimento motor, afetivo, mediante a interação lúdica e comunicativa.

Além de todos os benefícios descritos, há que ser considerada a garantia das condições de bem-estar dos bebês ao brincar, em que o divertir-se significa estar confortável, sentir-se bem, acolhido e respeitado em suas especificidades e necessidades formativas.

A partir dos elementos emergentes deste estudo é possível ponderar a respeito do quanto brincar em ambientes institucionais, como o caso da creche, é diferente de brincar em ambientes familiares, como a casa, pois há no primeiro caso o contorno oferecido ao brincar enquanto ação pedagógica, pautada por um planejamento, em um espaço determinado, com um tempo definido e materiais selecionados.

Outro elemento interessante que emerge da análise dos dados é que para ocorrência de brincadeiras significativas, que promovam a construção de aprendizagens das mais diversas ordens, não basta oferecer brinquedos ou objetos para brincar pois o brinquedo por si não promove a brincadeira. Há que se considerar o contexto das brincadeiras sem valorizar modismos do que venha a ser “adequado” ou interessantes para bebês do ponto de vista dos adultos.

Quanto ao papel do adulto educador sua responsabilidade pedagógica vai muito além de providenciar brinquedos para que os bebês brinquem, em um brincar “abandonado”, mas sim participar, estar junto, seja como observador ou como parceiro ou até como aquele que provê materiais para enriquecer as brincadeiras ou desencadear novas descobertas.

Cabe destacar que as brincadeiras e aprendizagens no contexto da creche, ainda que considerem e incluam a livre escolha dos bebês acerca de com quem, como e por quanto tempo brincar, não podem estar desvinculadas da intencionalidade do educador que, junto aos bebês, é o responsável pela oferta e disponibilização de materiais, organização do ambiente, espaço, tempo e materiais para que estes possam interagir com os materiais, adultos e outras crianças, em situações em que seja possível, brincar e aprender.

Quanto ao disposto há que sintonizar os conhecimentos teóricos constituídos acerca do brincar e da importância das brincadeiras para os bebês e as situações concretas de brincar recorrentes no contexto de creche para que não se recaia nas incongruências de uma ação desvinculada de uma teoria.

É, assim, que hoje assistimos a uma quase esquizofrenia educativa em que se naturalizou a distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 13).

Nessa perspectiva, os centros de educação infantil devem refletir uma identidade entre o que concebem enquanto finalidade educativa e os princípios democráticos, expressos na inclusão das diversidades, na promoção de igualdade para todos, nos diversos níveis organizacionais desde a definição das metas até a escolha de métodos e técnicas.

A Pedagogia-em-Participação concebe a necessidade de espaços múltiplos que acolham os projetos das crianças, materiais pedagógicos que criem oportunidades e sejam responsivos, tempos que promovam interesses e formas de organização plurais, com espaço para o individual e o coletivo.

Na vida vivida no berçário, embora já seja possível localizar uma dada condição das professoras na consideração de saberes e potencialidades dos bebês, ainda há um longo caminho a percorrer na busca por um currículo para a creche, assentado nos preceitos das pedagogias participativas, o que implica o esclarecimento sobre o papel do adulto-educador e o dimen-

sionamento de um ambiente educativo condizente com as possibilidades dos bebês, tendo as situações de brincadeiras como essenciais na composição das práticas cotidianas.

Referências

BRASIL, Poder Executivo. **Lei Federal nº 9394 de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; **Resolução nº 5, de 132 17/12/2009**, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche**, Brasília: MEC, 2012.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre; Artes Médicas, 2010.

CARDOSO, M. **Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2012.

GARCIA, Andréa Costa. **Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRUSS, L; ROSENBERG, F. **Bebés en movimiento: el desarrollo postural em imágenes**. Buenos Aires: Continente, 2016.

GRUSS, L; ROSENBERG, F. **Los niños y el juego: la actividad lúdica de 0 a 5 años**. Buenos Aires: Continente, 2017.

KÁLLÓ, E; BALOG, G. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Ed. Omnisciência, 2017.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. (Org). Brincadeiras na educação infantil. In: **I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais (Anais)**. Belo Horizonte, 2010.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação** In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T.M; PINAZZA, M.A (orgs) **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.Araújo, S. **Educação em creche: Participação e Diversidade**. Porto: Porto Editora, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.Araújo, S. **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R; Melo, A. M.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI FERREIRA, M. C. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSSETTI- FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, S. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos.** São Paulo; Ed. Omnisciência, 2017.

STAKE, R.E. **Investigación con estudio de casos.** 2 ed. Madrid: Morata, 1999.

TARDOS, A; SZANTO-FEDER, A. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 39-52.

WOODS, Peter. **Investigar a Arte de Ensinar.** Porto/PT: Porto Editora. 1999.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em: 02 de dezembro de 2021.

Aceito em: 16 de dezembro de 2021.