

# O BRINCAR DE CORPO INTEIRO: O BEBÊ E A SUTILEZA DAS INTERAÇÕES

## FULL-BODY PLAY: THE BABY AND THE SUBTLENESS OF INTERACTIONS

Celita Maria Paes de Sousa 1  
Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima 2

**Resumo:** O presente artigo tem o objetivo de discutir sutis processos de desenvolvimento e aprendizagens constituídos pelo bebê ao brincar de corpo inteiro e suas relações com o ambiente e com os demais sujeitos. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, ancorado nos aportes teóricos, em especial de Wallon (1968, 2007, 2010) e Vygotsky (1991, 1996), que apontam o brincar como uma ação intrínseca para o desenvolvimento das crianças e uma forma de estar no mundo. Por ser a brincadeira um meio de apropriação de saberes pelo bebê, ele busca compreender, por meio das interações, os sentidos e significados do que está em sua volta. Compreende-se que o fazer docente no berçário ocupa o lugar de diálogo, de escuta e de observação com e sobre os bebês. E o brinquedo assume o valor simbólico na constituição desse bebê enquanto sujeito histórico-cultural que faz escolha e produz cultura lúdica.  
**Palavras-chave:** Brincar. Bebês. Interações.

**Abstract:** This work aims to discuss subtle development and learning processes constituted by the baby when playing with its whole body and its relationships with the environment and with other subjects. It is a bibliographic study with a qualitative approach, anchored in theoretical contributions, especially by Wallon (1968, 2007, 2010) and Vygotsky (1991, 1996). They point to playing as an intrinsic action for the development of children and a way of being in the world. Because playing is a means of obtaining knowledge by the baby, he seeks to understand, through interactions, the senses, and meanings of what is around him. It is understood that teaching in the nursery occupies a place of dialogue, listening and observation with and about babies. The toy in this context assumes symbolic value in the constitution of this baby as a historical-cultural subject who makes a choice and produces playful culture.  
**Keywords:** Playing. Babies. Interactions.

---

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP), Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação (INFANCE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4919699202327083>.  
ORCID: <https://orcid.org/000-0003-0983-854X>.  
E-mail: [celtips@hotmail.com](mailto:celtips@hotmail.com) 1

Doutora em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM-UFPA), Mestre em Educação (PPGED-UFRN). Docente do Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação (INFANCE). Coordenadora de Integração Estudantil (CIE/SAEST/UFPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7857318025231705>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1790-9259>.  
E-mail: [danidoroteia@ufpa.br](mailto:danidoroteia@ufpa.br) 2

## Introdução

A discussão sobre a importância do brincar ao longo da história da infância tem sido objeto de investigação de pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, como da psicologia, da educação, da sociologia, da história e da antropologia, entre outras, envolvendo compreensões e concepções que se encontram e apresentam suas singularidades enquanto campo de investigação científica.

O tema também aparece em textos legais no Brasil, em especial a partir da década de 1990, trazendo um debate fértil sobre o brincar em espaços da educação infantil, creches e pré-escolas. Desse modo, alguns esforços do Ministério da Educação (MEC) resultaram em documentos, entre eles o intitulado *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*, de 1995, reeditado em 2009. No referido documento, o brincar aparece como componente pedagógico potente aliado ao protagonismo infantil no planejamento do fazer docente.

Nesse percurso, outros documentos trazem essa centralidade do brincar para o desenvolvimento integral da criança, contemplando concepções, reflexões teóricas e indicando algumas ações pedagógicas que resultaram no pensar sobre a brincadeira com bebês e crianças pequenas, destacando-se a faixa etária de 0 a 5 anos.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, com a inserção das creches ao sistema de educação, considerando a faixa etária de 0 a 3 anos como parte da educação básica, mobilizam-se discussões em torno da superação do caráter assistencialista (BARBOSA, 2010). Novas perspectivas pedagógicas são pensadas para educar e cuidar de bebês e crianças pequenas enquanto sujeitos históricos e de direitos que produzem cultura e se apropriam de novas culturas.

A partir da década de 1990, tem-se a aprovação de três documentos que tratam do currículo da educação infantil e incluem em seu texto a importância do brincar como elemento principal na vida das crianças. Nesse cenário, foram aprovados o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e, por último, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Os referidos documentos representam um avanço ao considerar a criança enquanto protagonista no planejamento pedagógico e a necessidade de articular essas ações incluindo o brincar no cotidiano. Entretanto, a discussão envolvendo a educação de bebês de 0 a 3 anos só aparece de forma mais direcionada a partir das DCNEI/2019, nas quais ela se articula no currículo em movimento com as interações, sendo um dos eixos principais (OLIVEIRA, 2010). Cabe destacar que o Ministério da Educação elaborou outros documentos com a intenção de orientar a educação infantil brasileira quanto à valorização do brincar. Destaca-se o manual *Brinquedos e Brincadeiras de Creche* (BRASIL, 2012), que objetivava orientar os profissionais de creches quanto ao uso de brinquedos, materiais e organização de espaço propulsor para o brincar.

Gradativamente, o interesse pela discussão e pela importância da brincadeira na educação ganhou visibilidade e começaram a aparecer trabalhos e produções acadêmicas que revelavam esse objeto de investigação. Conforme Garcia et al (2021), no período entre 1998 e 2018, conforme o levantamento realizado pelas autoras no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram localizados, na área da educação, 241 trabalhos que tinham o brincar como objeto de pesquisa. Entretanto, apenas quatro deles abordavam especificamente o brincar na educação infantil em creche, o que revela a necessidade de investigação em relação ao brincar dos bebês de 0 a 3 anos.

Neste trabalho de pesquisa de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, pretende-se trazer contribuições teóricas especialmente de Henri Wallon e Lev Vygotsky, entre outros, para discutir sutis processos de desenvolvimento e aprendizagens constituídos pelo bebê ao brincar de corpo inteiro e suas relações com o ambiente e com os demais sujeitos

## O brincar e algumas concepções

Refletir sobre as contribuições e escritos de Wallon (1968, 2007, 2010) e Vygotsky (1991, 1996) não é uma tarefa fácil, pois nos provocam adentrar em reflexões teóricas e epistemológi-

cas complexas sobre o desenvolvimento humano, a brincadeira e a importância da afetividade nas relações humanas. O mesmo ocorre ao se mergulhar nos escritos potentes de Barbosa (2010, 2021), que abordam a especificidade de ser professora de bebês e as nuances que envolvem o cotidiano e os processos comunicativos deles, em que o brincar se faz presente. E ainda buscamos dialogar com outros autores que possam ajudar a fomentar nossas reflexões, pois falar do bebê e de suas manifestações corporais pulsantes e brincantes nos permite atravessar fronteiras de diversas áreas do conhecimento.

Não temos a pretensão de esgotar o debate, mas estabelecer “pontes” que permitam uma reflexão significativa e aproximada das questões que envolvem o brincar do bebê e suas relações com o ambiente e os demais sujeitos. Nesse corpo inteiro, o brincar e o brinquedo estruturado e não estruturado se entrelaçam por inúmeras dimensões, entre as quais destacamos as afetivas, culturais e motoras.

Para Wallon, a afetividade é indissociável da ação motora e da inteligência, sendo ela condutora para o desenvolvimento da criança, em que as manifestações emocionais do bebê são essencialmente sociais. É ela que garante a mobilização do adulto para atender às necessidades do bebê. “Significa dizer que o bebê expressa sua insatisfação por meio do choro, que de início é sua única maneira de relacionar-se” (ALFANDÉRY, 2010, p.37). Desse modo, ele estabelece comunicação com sua mãe, que, a partir de seus valores e significados culturais, busca compreender seus desejos e os motivos da sua inquietação, o que possibilita a interação, proporcionando o desenvolvimento das funções cognitivas na criança. Da mesma forma indissociável, ocorre com as funções motoras, que, na compreensão de Wallon, “vão além da tarefa de executar as ações pensadas pelo sujeito” (ALFANDÉRY, 2010, p.37), garantindo ao ser humano a gênese da função de expressão da afetividade, quando, por exemplo, o bebê se comunica com esse corpo por meio de gestos, manifestações faciais e movimentos corporais. O bebê se comunica pela ação motora, conforme Wallon, resultando em estados emocionais. E, com isso, acrescenta que:

Na medida em que a função simbólica se desenvolve, a representação possibilita internalizar o ato motor. Ou seja, quanto mais a criança passe a dominar os signos culturais e desenvolver os aspectos cognitivos, mais o gesto motor tende a se reduzir como agitação, ganhando em refino e qualidade motora autônoma (idem, p. 38).

No pensamento walloniano, a atividade tônica está relacionada ao desenvolvimento motor, que impulsiona o pensamento. Assim, à medida que vai crescendo, o bebê se apropria dos signos culturais e dos seus significados no meio, compreendendo e interagindo com eles. Em suas várias fases do desenvolvimento, a criança passa por vivências que envolvem rupturas, mas são fundamentais para o seu amadurecimento e para a busca de soluções para suas questões, o que, segundo Wallon, contribui para o seu processo de individuação e autonomização. Desse modo:

Para que uma nova e autônoma personalidade se forme, são necessários, portanto, a alternância entre momentos de ênfase no exterior, na experimentação e nos vínculos com outras pessoas; e momentos de maior interiorização e “ensimesmamento”, para que a criança elabore, incorporando, os processos de constituição de si mesma (idem, p. 41).

Segundo Wallon (2007), o brincar é a principal atividade da criança, isso inclui dar liberdade para que ela descubra o mundo, interagindo com os objetos, com os brinquedos e com o meio. O bebê precisa dessa liberdade e que seus momentos de “ensimesmamento” sejam respeitados. O primeiro brinquedo do bebê é o seu corpo, a descoberta das mãos e dos pés ocorre antes da manipulação dos objetos, ao observá-las, levá-las ao rosto, à boca e, mais adiante, ao segurar objetos e inúmeras coisas (KÁLLO; BALOG, 2017, p.21), descobrindo o potencial brincante de seu corpo. O brincar livre tem sido discutido por vários autores, e a

liberdade motora do bebê é vista como possibilidade de desenvolvimento e de interessantes descobertas (TARDOS E FEDER, 2011; PIKLER, 2010).

A partir dos estudos de Wallon (2007), o brincar é definido por estágios e categorias. O autor identifica como *brincadeiras funcionais* aquelas que envolvem os movimentos simples e que são muito presentes nas vivências dos bebês ao brincar com o corpo, movimentando seus membros como nas brincadeiras com as mãos, nos momentos em que fica observando os objetos e se movimenta para tocá-los e nas experimentações com sons produzidos pela voz. As *brincadeiras de faz de conta* envolvem as situações criadas pela criança, nas quais imagina, inventa e representa ações do cotidiano, como ao brincar de cozinhar, costurar, limpar a casa e utilizar objetos com funções diversas e/ou de ficção. Nas *brincadeiras de aquisição*, a criança busca ter uma atenção mais centrada, observando algo, olhando cuidadosamente ou ouvindo com atenção uma canção. As *brincadeiras de fabricação* estão mais voltadas para a combinação das coisas, como, por exemplo, encaixar, juntar, inventar novos encaixes e formas de manusear.

Aspectos importantes sobre os estágios do desenvolvimento da criança, em Wallon, nos ajudam a compreender como o brincar se insere na vida desde a mais tenra idade e de que forma as dimensões motoras, afetivas e cognitivas integram-se e entrecruzam-se na sua constituição de sujeito em sociedade. Duarte e Gulassa (2012) comentam que o primeiro estágio do desenvolvimento apresentado por Wallon corresponde à fase desde o nascimento até 01 ano de idade e está subdividido em impulsividade motora e emocional. Os primeiros meses do bebê são marcados por atividades de reflexo e movimentos impulsivos. “A impulsividade motora é um recurso ainda reflexo, característico desse período de contato inicial com a realidade (p.21)”. Dessa forma, o bebê vai estabelecendo formas de comunicação com as pessoas que fazem parte do seu contexto, e a partir das suas demandas os adultos apresentam respostas práticas e desejáveis às suas necessidades. À medida que o bebê se desenvolve, as transformações vão ocorrendo e as descargas motoras corporais abrem espaço ao campo emocional, que por meio de “gestos, atitudes, vocalizações e mímicas adquirem nuança cada vez mais diversificada (p.25)”, estabelecendo um importante canal de comunicação entre o bebê e o seu meio, marcado pela sutileza expressa na afetividade, sem relação intelectual. Nessa perspectiva, compreendemos que:

Os movimentos corporais, posturais, o choro, o sorriso atuam sobre o entorno de forma contagiante, estabelecendo um campo de comunicação e um vínculo entre criança e envolventes, suprimindo a insuficiência cognitiva do início da vida. Podemos entender “afetivo” aqui com a capacidade de afetar o outro, contagiando-o para o atendimento a uma solicitação. O bebê afeta o meio que o circunda, obtendo respostas deste para suas necessidades (DUARTE e GUALASSA, 2012, p. 25).

Nessa fase, os estímulos externos, auditivos e visuais, resultam em devoluções afetivas do bebê, representadas por manifestações de alegria, medo e surpresa, entre outras. É importante destacar que o interesse do bebê está mais voltado para as interações com as pessoas do que pelos objetos. Eles ficam atentos ao ouvir a voz da mãe, o ninar do pai, as brincadeiras e conversas estabelecidas por pessoas próximas, aparecendo os primeiros sinais de cognição. Os objetos ganham importância quando apresentados pelos adultos, como um chocalho que é manuseado ao cantarolar uma música ou as palmas ritmadas para chamar sua atenção. Nesse movimento de interação, aproximadamente aos 6 meses a criança inicia a experiência das atividades de repetição, as *atividades circulares*, para Wallon, que inicialmente são movimentos casuais, porém, com a repetição, a intencionalidade aparece. Dessa forma, ele explora o mundo envolvendo as dimensões sensoriais e musculares. Assim, o bebê durante a atividade circular,

Entrega-se repetitivamente à manipulação dos objetos, apalpando-os de diversas formas, colocando-os na boca, esfregando-os no corpo, atirando-os insistentemente no chão. Diverte-se com o barulho feito ao amassar o papel, ao rasgá-lo em pedaços, e ao espalhar o que restou dele. Percebe assim seus próprios gestos e os resultados de suas ações (idem, p. 28).

A descoberta da linguagem é mais uma conquista, primeiro, com os balbucios, experimenta a vocalização por meses. “Ela produz sons inicialmente casuais, e por meio das atividades circulares passa repeti-los, afiná-los, modificá-los (...) até selecionar aqueles que fazem parte de sua língua materna (idem)”. Desse modo, o bebê também vai descobrindo o seu corpo, e a atividade circular perpassa pelas inúmeras experiências dele, em diversas áreas, envolvendo vários aprendizados: toca o corpo, brinca com suas descobertas, repete e repete. Para Wallon, os aprendizados dessa fase são marcados pela subjetividade afetiva, na qual o bebê vai se constituindo enquanto um ser pertencente ao mundo com suas singularidades, abrindo horizontes para o desenvolvimento cognitivo articulado com a construção do real. A partir do estágio seguinte, sensório-motor e projetivo, os seus interesses ampliam-se com a percepção das coisas externas que envolvem o seu mundo, fase que acontece por volta dos 12 meses e se prolonga até os 3 anos de idade. Porém, não ocorre de forma linear, visto que:

Para Wallon, a evolução da criança é descontínua, cheia de conflitos, antagonismos e oposições, e entre um estágio e outro existem trocas de níveis e mutações. A evolução se dá por rompimento e não por continuidade ou filiação progressiva organizada (DUARTE e GUALASSA, 2012, p. 28).

Essa nova fase em que a criança se encontra, com a conquista do andar e a aquisição da linguagem, propicia descobertas, de modo que ela explora com maior independência o espaço e os objetos, nomeando e compreendendo a sua utilidade, desenvolvendo a inteligência prática. Conforme Costa (2012), os gestos precedem a palavra, o que resulta na necessidade de a criança representar o que imagina, quando a ação motora vai dando forma ao pensamento, naquilo que Wallon identifica como a *etapa projetiva*, caracterizada pela imitação e pelo simulacro. A partir dos 2 anos, quando a criança começa a contar algo, repete situações do cotidiano ou conta uma pequena história infantil. “O gesto é capaz de tornar presente o objeto e substituí-lo, ou seja, pelos gestos a criança simula uma utilização do objeto sem tê-lo, de fato (p. 35)”.

E assim, gradativamente, a criança é capaz de constituir a sua individualização e a representação de si mesma, ao perceber, de forma mais clara, aquilo que está em sua volta e que os objetos e os seres humanos são diferentes. O corpo da criança assume outro patamar de exploração, os movimentos tornam-se mais autônomos, a percepção corporal, mais completa, ela investiga e brinca com essas possibilidades corporais. Já consegue perceber a sua imagem refletida no espelho, o que antes não era possível, percebe que é ela, vê o seu corpo, busca tocá-lo no espelho, mas sabe que aquela é uma imagem, uma representação de si. Ao lado dessas conquistas, interage com o meio, com os objetos, com outras crianças, com o espaço, falando, rindo e fazendo escolhas.

Vygotsky (1991) anuncia que a brincadeira não pode ser simplesmente definida como uma atividade que dá prazer à criança e aponta duas razões para compreender tal reflexão. A primeira razão é expressa ao comentar que outras experiências podem, de forma mais intensa, proporcionar prazer, como chupar chupeta, por exemplo; enquanto a outra menciona que nem sempre a experiência com a brincadeira resulta em algo agradável. E finaliza sua reflexão dizendo que “o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brincar (1991, p. 62)”. Frente a esse processo constitutivo, o autor também ressalta a importância dos incentivos e motivações para impulsionar a ação, assim como a atenção à fase do desenvolvimento, já que o que pode ser interessante para o bebê em um determinado momento deixa de chamar sua atenção à medida que cresce e amplia seus interesses e a percepção do que está em sua

volta.

Concernente à visão de Vygotsky (1991), a imaginação ocupa um lugar especial para compreendermos o significado da brincadeira, característica singular da atividade humana. A imaginação é o brincar sem ação, que surge aproximadamente aos 3 anos de idade, o que difere do brincar do bebê, fase em que ele está voltado para situações circunscritas ao momento, como observar o objeto, se aproximar dele e ir em busca da exploração. Nesse contexto em que a natureza motivadora dos objetos provoca ações dos bebês, ocorrem situações como, por exemplo, quando veem uma caixa, logo querem manuseá-la, abri-la e ver o que há dentro.

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. Para uma criança com menos de três anos de idade, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária, uma vez que isso seria uma forma nova de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato (idem, p. 64).

Dessa forma, durante a brincadeira, o que envolve a motivação e a percepção da criança pequena ocupa um lugar central, refletindo em sua reação motora. À medida que a criança cresce, a ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos (idem, p.65). Ao lado dessas transformações, a criança amplia a percepção dos objetos reais e dos seus significados: um cabo de vassoura pode ser um cavalo, a massa de modelar transforma-se num boneco. De acordo com a teoria de Vygotsky, observa-se que no “brinquedo, o significado torna-se ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição de subordinação (idem, p. 66)”. E, ainda, ao brincar a criança compreende a funcionalidade dos conceitos e objetos, e a linguagem e as palavras adquirem uma dimensão concreta.

Outras conquistas são oportunizadas ao brincar. Quando a criança cria uma situação imaginária configura-se uma nova etapa em que ela não está mais submissa às restrições situacionais. Vygotsky (1991) menciona algumas características dessa etapa, posto que a criança vá além das situações reais, conquistando a capacidade de criar algo imaginário ao utilizar o brinquedo, e também busque brincar do que mais gosta, do que lhe dá prazer, além de aprender a conviver com os caminhos mais difíceis, explorando novos caminhos do brincar, arriscando em situações inusitadas e potencializando o seu desenvolvimento no aspecto físico, afetivo e social.

## **Os bebês aprendem desde que nascem? O bebê humano bebê**

[...] cada indivíduo aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV,1978, p. 267).

Falar sobre processos educativos do ser humano nos desafia a ampliar compreensões sobre a constituição inicial da vida em sua totalidade, marcada desde a vida intrauterina, porém, neste estudo, nossa proposta investigativa nos aproxima especificamente do ser bebê como potente protagonista e sujeito cultural e de direitos. Vieses construídos numa perspectiva histórico-cultural em que se busca ampliar o que é ser humano para além das características biológicas, mas também do constructo de processos socialmente constitutivos. De acordo com Leontiev, “o que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas” (1978, p. 264).

Desse modo, assumirmos uma concepção de sociedade como construção histórica em permanente processo de transformação; e de ser humano enquanto sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas, possibilita o fortalecimento

da construção de um currículo reflexivo e crítico voltado para a formação crítica desde a tenra idade, ou seja, desde o berçário, considerando os bebês como agentes históricos. Dessa forma, garante-se a permanência com sucesso de todos e a igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças e possibilitando a inclusão social, através de um trabalho que prima, principalmente, pela qualidade social que amplia experiências formativas. Sendo assim, buscamos focar o bebê com suas linguagens, brincadeiras e experiências que irão nortear e impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem na primeiríssima infância. Conforme afirma Larrosa:

A experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar (...) cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Nestes tempos corridos, para observar os bebês em seus corpos brincantes, em processos constitutivos, é necessário desacelerar, deter-se em sutilezas e nos detalhes para evitarmos marcas irresponsáveis de nossas ações adultocêntricas, aligeiradas, formatadas e pouco fundamentadas nas reais necessidades do tempo e espaço dos bebês. Mello (2017, p. 24) enfatiza que “o biológico é ponto de partida, condição necessária, porém, insuficiente para fazer de cada um de nós um ser humano”. E acrescenta que “sobre o nosso corpo biológico humano, precisamos assentar as marcas do tempo histórico em que vivemos e as marcas do desenvolvimento cultural alcançado até o momento em que vivemos”.

Portanto, essa ideia de que nossa personalidade e inteligência não vêm definidas em nosso nascimento como uma herança genética é recente, visto a necessidade de incorporarmos a compreensão de que elas vão se formando na vida concreta do dia a dia entre as interações que nos rodeiam, bem como com a cultura que nos é apresentada.

Nesse processo investigativo de práticas e aprofundamento teórico, observamos o quanto é fundamental revisarmos nossas concepções e assumirmos a criança como centro do planejamento, ou seja, como protagonista desde a mais tenra idade. Assim, nós, professores, somos desafiados a ficar mais atentos ao movimento com que os bebês sinalizam sobre suas reais necessidades e interesses. Com um olhar mais atento sobre a educação institucional que vem sendo oferecida aos bebês, ainda se evidencia que pouco exploramos intencionalmente as diversas realidades infantis. De tal modo, que é preciso tomar consciência docente de nosso papel em contextos que, inicialmente, descreditavam nas interações e brincadeiras dos bebês, tanto com crianças maiores quanto com espaços diversificados. Nesse movimento, passamos a compreender que a aprendizagem é construída pelas interações entre os sujeitos em suas práticas sociais e concordamos com o autor quando afirma que a criança se modifica nas relações e interações, e o meio modifica-se também, influenciando-a com novas formas (VYGOTSKY, 1991).

As DCNEI (2009) indicam que as “práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas”. Entretanto, o acompanhamento dessas ações ainda é tênue, frente a esses ordenamentos e orientações. Outro binômio também nos é apresentado: o cuidar-educar como fundamento do trabalho da educação infantil, fortemente necessário nos berçários, “mas como ensinar a cuidar numa sociedade que submete os indivíduos, os povos e a natureza aos interesses do mercado?” (TIRIBA, 2010, p.2). Frente à essa indagação, compreendemos que o trabalho a ser desenvolvido nos espaços de educação infantil exige uma organização pedagógica com tomada de consciência de todos os envolvidos no processo em que se deseja articular o educar com o cuidar. Dentro da rotina da creche, por exemplo, isso se dá desde a acolhida da criança, passando pelo momento do lanche, do sono e do banho, até seu retorno ao lar, contando sempre com a parceria da família e da comunidade. Além disso, Barbosa, nesse contexto atual, anuncia:

A preocupação com a infância, com as crianças brasileiras, especialmente as em situação de maior vulnerabilidade, indica que a escola de Educação Infantil é o espaço social que melhor cumpre a tarefa de acolhimento, socialização, ampliação da vida cultural, brincadeira, contato com a natureza, a ciência, as artes e as linguagens, possibilitando também acesso à alimentação, descanso, higiene e saúde. As fragilidades expostas com a situação da pandemia não estão restritas ao presente, uma vez que ela somente visibilizou e aprofundou as crises política, social e econômica, que irá continuar pelos próximos anos (BARBOSA, 2021, p.6).

Refletir sobre a relação entre criança e tudo que qualifica a vida nos desafia a propor ações educativas na perspectiva do pertencimento, do cuidado e do respeito com todos os seres humanos e não humanos, principalmente nesses tempos em que não podemos deixar de esperar.

A educação nos berçários é potente. Levando em consideração que existe especificidade do aprender na pequena infância (MELLO, 2017) e que os bebês são curiosos por e pela natureza, nós, adultos, somos mediadores desse processo de intervenção pedagógica. Portanto, ao compreendermos a criança como sujeito de direitos em seu tempo e espaço, buscamos, por meio das explorações, sensações e observações, vivenciar os projetos que valorizem e acreditem que a interação é fundamental no processo do desenvolvimento infantil, bem como no fortalecimento docente, em que “o processo vivido, ao ser refletido [...] vem constituindo olhares sobre o ser e o fazer docente. Um olhar que ultrapassa as teorias ditas, apresentando-se numa complexa teia onde cada elemento que guardamos é um pedaço autobiográfico” (LIMA, 2015, p. 115) de fazeres docentes e suas relações educativas, afetivas, culturais e brincantes com os bebês.

### **Os bebês e seus corpos brincantes**

O corpo do bebê é um currículo vivo, pulsante. Quando visto como uma interconexão de saberes e experiências, reestabelece novos caminhos que podem ser trilhados no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e apostamos que, ao refletirmos num corpo dinâmico, em movimento e brincante, ele se aproxima da riqueza de um corpo que,

[...] salta, que dança, que joga, que corre, que ginga, que caminha ou que nada. Que pisca e se estica, que rola e se enrosca, que vibra e sacode. Que foge. Corpo que ri, que chora, que grita, que sofre e goza. Corpos que se expressam fazendo aflorar as diversidades de sentidos criadas a partir do movimento.

O corpo é nossa possibilidade de existência. Imperfeito, maravilhoso; ao mesmo tempo em que se mostra, esconde muito do que é registrado durante suas vivências, sendo capaz de questionar as separações e fixações impostas pela ciência clássica (MENDES e NOBREGA, 2004, p. 133).

Maria Carmen Barbosa (2010) evidencia a invisibilidade dos bebês nas proposições curriculares na educação infantil, e em sua pesquisa destacou que os bebês são citados apenas em relação a três aspectos:

(a) a exigência de maior investimento quanto à proteção e aos cuidados físicos, como saúde, higiene, alimentação e sono; (b) a afirmação da adaptação como um dos processos pedagógicos que exige maior atenção quando a criança é um bebê, principalmente no que se refere aos vínculos com

a família; (c) a construção da concepção de dependência das crianças pequenas da presença do professor (2010, p. 7).

Passado esse tempo de um profícuo movimento de discussão curricular no Brasil, atualmente vem se tornando comum, nos discursos e ordenamentos, falar do protagonismo dos bebês, porém, na prática cotidiana, as ações ainda são marcadas pelo desafio de garantir uma educação humanizadora no berçário, visto que:

Há no primeiro ano de vida, uma sociabilidade totalmente específica, peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade, determinada por dois momentos fundamentais: o primeiro consiste em um conjunto de peculiaridades do bebê que é imediatamente percebido e se define quase sempre como uma total incapacidade biológica. O bebê não é capaz de satisfazer uma só de suas necessidades vitais. Suas necessidades mais importantes e elementares podem ser satisfeitas somente com a ajuda dos adultos que o rodeia. [...] A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social do desenvolvimento, ainda que a criança dependa por completo do adulto, esteja imerso no social, precisa, todavia da comunicação social na forma da linguagem humana (VYGOTSKY, 1996, p. 284-285).

Compreender que essas peculiaridades marcam o desenvolvimento dos bebês desde que nascem, reforça uma ideia basilar na teoria histórico-cultural, ao enfatizar que quanto mais o indivíduo se apropria da cultura, mais vai se humanizando. Portanto, o bebê, para humanizar-se, precisa da ação intencional do indivíduo mais experiente, visto ser o sujeito uma síntese de múltiplas determinações construídas tanto individualmente quanto no processo dialógico social, marcado pelas semelhanças e contradições tão necessárias nas histórias de vida e de constituição dos sujeitos.

Wallon (2007) afirma que para a criança só é possível viver sua infância, e compete a nós, adultos, a tarefa de conhecê-la. Suas reflexões valorizam o ser humano em seu início de vida, principalmente por compreender a criança em sua inteireza, considerando ser importante quatro aspectos na constituição do sujeito: o cognitivo, o biológico, o afetivo e o social. Segundo Wallon (1968, p. 148), “é a emoção que dá o tom ao real. Mas, inversamente, os incidentes externos adquirem quase seguramente o poder de desencadear.” Para o autor, a emoção apresenta-se ora pela motricidade emocional ora pela sensibilidade emocional. A primeira, mais característica dos bebês, desencadeia reações às situações externas, utilizando-se de movimentos apropriados, auxiliando a criança no seu relacionamento com o meio físico e social. Já a sensibilidade emocional permite conceituar o mundo físico internamente, buscando representações, além de transformá-lo conforme as necessidades do sujeito ou de seu grupo social. De acordo com Barbosa (2021), numa escola de bebês e crianças almeja-se que seus direitos à educação no espaço público sejam garantidos,

para que nela se constitua a aprendizagem da convivência com a pluralidade do mundo. Significa a vida na escola de Educação Infantil como iniciação a modos de ser cuidado e de aprender a cuidar do outro, de cuidar-se e conhecer-se (BARBOSA, 2021, p.11).

Os múltiplos fios que se interligam na educação de bebês presentificam-se também nos corpos docentes que buscam habilidades acadêmicas, mas que precisam investir em habilidades emocionais não para mediar o processo com os bebês, e sim para regular, na docência, as suas próprias emoções, informando, sensibilizando e conscientizando-se que existem sutilezas, tais como anuncia Tristão:

Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês. Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, estar atenta à temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e o descaso, característico das práticas desumanizadoras, para cada um daqueles meninos e meninas (TRISTÃO, 2004, p. 134).

Nos sutis e dialógicos encontros entre adultos e bebês, as práticas sociais nos possibilitam construir laços de cumplicidade que se intensificam em processos de desenvolvimento e aprendizagens tanto infantis quanto dos adultos. Portanto, à medida que assumimos o compromisso com os bebês nessa primeira etapa da educação básica, ultrapassamos idades cronológicas, fases rígidas de desenvolvimento e ampliamos o olhar para quem é esse bebê em seu potente processo de humanização, desde a mais tenra idade, e que não se dá isoladamente. Assim, ao atuar na docência com bebês, torna-se necessário ampliar saberes sobre o que é ser um bebê de corpo inteiro, como ele aprende e se desenvolve.

### **Considerações Finais**

O brincar de corpo inteiro do bebê envolve a compreensão dos aspectos relacionados ao seu desenvolvimento e das qualidades humanas ao longo dos primeiros anos da sua vida, que se relacionam enquanto sujeito histórico, cultural e social, sendo afetado pelo meio e transformador ativo desse meio.

Ao longo do artigo, buscamos evidenciar as contribuições de autores, em especial, Wallon e Vygotsky, para corroborar o debate sobre o desenvolvimento humano e a sua relação do brincar do bebê, enfatizando a faixa etária de 0 a 3 anos. Trouxemos, também, outros autores que discutem a especificidade do brincar e dos bebês em ambientes educativos.

Alguns aspectos convergem para a concepção teórica de Wallon e Vygotsky. O primeiro quando dizem que a brincadeira tem um valor em si mesmo para a criança e, desse modo, é importante dar liberdade para suas descobertas, o que não ocorre nas atividades diretivas do adulto, que tolem os corpos e seus movimentos. A professora de bebês pode potencializar o ambiente com materiais, objetos e momentos de interações, envolvendo os sujeitos e aquilo que está em volta. Porém, nem sempre direcionando, nem sempre interferindo nas atividades lúdicas, mas sim com uma intencionalidade criativa que respeite e dê abertura para novas escolhas e possibilidades. Outro ponto mencionado pelos autores é sobre a importância da brincadeira e sua contribuição para o desenvolvimento afetivo, emocional e motor, que envolve a realização de desejos por parte da criança.

A criança desenvolve o seu pensamento e sua imaginação a partir do brincar; e, a partir da apropriação da linguagem, ela amplia seu repertório lúdico, quando fala sobre o que faz ou compartilha com os colegas suas ideias. Os autores revelam que, quando a criança conquista o movimento de andar, essa conquista possibilita explorar melhor o espaço e arriscar em situações inusitadas.

É importante que os docentes dessa etapa ultrapassem a ideia dos corpos de bebês rígidos e possíveis de serem doutrinados, posto que deixar fluir a delicadeza de seus movimentos, em tempos e espaços singulares, intencionais e criativos pode representar um processo construído em ações, em que o valor social do professor se centra no fato de ser a pessoa mais experiente, que conhece e respeita os sujeitos de sua ação e sabe o que deve e como deve propor situações de aprendizagem e desenvolvimento que contribuam para um ciclo de humanização que valoriza as interações e as brincadeiras para além do mero prazer.

## Referências

ALFANDÉRY, Helene Gratiot (Tradução). **Henri Wallon**. Recife. Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBOSA, Maria Carmen. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós) pandemia. **Revista Zero a seis**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, v.23, n.44, p.1422 -1448, jul/dez, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC, SEB, COEDI, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 e 2.

COSTA, Lúcia Helena. Estágio Sensorio-Motor e Projetivo. In: ALMEIDA, Laurinda; MAHOMEY, Abigail (orgs). **Henri Wallon**: psicologia educação.11 ed. São Paulo.

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

DUARTE, Marcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia. Estágio Impulsivo Emocional. In: ALMEIDA, Laurinda; MAHOMEY, Abigail (orgs). **Henri Wallon**: psicologia educação.11 ed. São Paulo.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. 3 ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Daniele. D. R. S. **Clube de Ciências da UFPA e docência: experiências formativas desde a infância**. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Pará. Belém. 15/05/2015.

MELLO. Suely Amaral. O cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirigentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441 DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5273. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5273/>

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, p. 125-137, set-dez/2004.

OLIVEIRA, Zilma M. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento**. Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

PIKLER, E. **Moverse em liberdade**: desarrollo de la motricidade global. Madrid: Narcea Ediciones, 2010.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

GARCIA, Rosemary; SÁ, Fabrícia; RODRIGUES, Silvia. Brincar na Creche: Um Olhar Sobre Teses e Dissertações. In: **Revista FSA**. V. 18, n. 6 p. 118-132, jun, 2021. Disponível em: [www4.fsanet.com.br/revista](http://www4.fsanet.com.br/revista).

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escolhidas IV**. Madrid, Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1968.

Recebido em: 02 de dezembro de 2021.

Aceito em: 16 de dezembro de 2021.