

A CURIOSIDADE, A INTENÇÃO E A MÃO: O ETHOS LÚDICO DO BEBÊ

CURIOSITY, INTENTION AND HAND: THE BABY'S PLAYFUL ETHOS

Paulo Sergio Fochi 1

Resumo: Este artigo se propõe a fazer uma reflexão sobre o brincar dos bebês a partir de duas investigações que foram levadas a cabo em contextos de educação infantil nos últimos dez anos (FOCHI, 2013; FOCI, 2018). Com base nestas pesquisas, formulo a ideia de um ethos lúdico do bebê como alternativa para compreender a complexidade das atuações infantis. Para construir este conceito de ethos lúdico, discuto três núcleos conceituais: a curiosidade, a intenção e a mão. Para cada um destes termos, recorro a diferentes autores de diversos campos do conhecimento para ampliar a compreensão e construir um quadro reflexivo e interpretativo plural. Além disso, estabeleço alguns pontos de atenção que se direcionam ao professor de bebês para auxiliá-lo a pensar estes conceitos no seu cotidiano pedagógico.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bebês. Brincar. Ethos Lúdico. Curiosidade.

Abstract: This article proposes to reflect on babies' play based on two investigations that were carried out in early childhood education contexts in the last ten years (FOCHI, 2013; FOCI, 2018). Based on these researches, I formulate the idea of a playful ethos of the baby as an alternative to understand the complexity of children's actions. To build this concept of playful ethos, I discuss three conceptual cores: curiosity, intention and hand. For each of these terms, I turn to different authors from different fields of knowledge to broaden understanding and build a plural reflective and interpretive framework. In addition, I establish some points of attention that are directed to the baby teacher to help him think about these concepts in his pedagogical day-to-day life.

Keywords: Early Childhood Education. Babies. Play. Playful Ethos. Curiosity

A gênese da reflexão: duas pesquisas de base

Há dez anos eu terminava a minha pesquisa de mestrado que estava interessada em compreender o que os bebês fazem no berçário. A mudança de uma lógica de perguntar “o que fazer com os bebês” para “o que os bebês fazem” foi um ponto de viragem fundamental para reconhecê-los como sujeitos ativos e competentes para se relacionar com o mundo.

Um dos aspectos relevantes desta pesquisa, foi a percepção de que os bebês “demarcam um processo inaugural de aprendizagem e relação com o mundo” (FOCHI, 2013, p. 159). Daí, a partir de livretos e mini-histórias, narro jornadas de aprendizagens de bebês com idade entre 4 e 14 meses em uma instituição educativa e destaco o valor da intenção dos bebês em apreender e participar do mundo.

Esta ideia de intenção, que também é compreendida como iniciativa e decisão do bebê, foi um argumento crucial para uma segunda pesquisa, junto a 4 escolas (2 públicas e 2 privadas) integrantes do Observatório da Cultura Infantil – OBECI¹, que tratou a respeito do brincar heurístico, tendo sido desenvolvida entre 2016 e 2019, e publicada em 2018 (FOCHI, 2018). Nessa pesquisa, buscou-se compreender dois aspectos: (i) como organizar contextos para os bebês brincarem e (ii) como os bebês brincam, exploram e investigam o seu entorno.

Esta relação entre as condições externas criadas pelo adulto e as condições internas das crianças para atuar no mundo são o ponto de encontro entre as duas pesquisas mencionadas e seguem sendo um aspecto fundamental para compreender a respeito da aprendizagem e do brincar do bebê.

Neste artigo, como uma espécie de metainterpretação dos percursos destas duas pesquisas, formulo a ideia de *ethos lúdico do bebê* para tratar das características observadas sobre como os bebês brincam e aprendem e, acompanhando essa reflexão, deixo alguns pontos de atenção que poderão ser interessantes aos professores que atuam com bebês e desejam compreender melhor a respeito.

Ethos lúdico do bebê

O termo *ethos*, - palavra grega que significa costume, hábito, - refere-se ao conjunto de traços e modos de comportamentos que conformam a identidade de uma determinada coletividade. Também Bateson (1998) utilizou-se deste termo como instrumento conceitual para estudar as recorrências da expressão de um sistema cultural e simbólico de um determinado grupo cultural. Já o termo lúdico, recorro a Dewey (1979) quando este diferencia a ludicidade da brincadeira. Para Dewey (1979) a ludicidade é a atitude da mente enquanto a brincadeira é a atividade, ou seja, uma manifestação externa dessa atitude.

Assim, o conceito de *ethos lúdico do bebê* é entendido como um sistema comportamental, cultural e simbólico da mente do bebê, atitude pela qual ele lança mão para se relacionar, aprender e criar a dimensão cultural própria da infância que é o brincar. Nesse sentido, o *ethos lúdico* não é a brincadeira em si, enquanto atividade, mas, a estrutura cognitiva, corporal, expressiva e simbólica de que o bebê se vale para desenvolver e manifestar uma certa consciência de si e do mundo.

Isso me leva a retomar as ideias de Maturana e Verden-Zöller (2004) quando enfatizam que as crianças, em qualquer parte do mundo e do tempo histórico, vivem através das brincadeiras as mesmas estruturas que na origem da humanidade foram fundamentais para a construção de uma consciência de si, do social e de mundo. Portanto, pode-se dizer que esta atitude da mente, que é a ludicidade, é chave para a construção e reconstrução de realidades e para vive-las em sua plenitude.

Esta formulação, que hoje estrutura neste artigo, foi aparecendo especialmente durante o trabalho que fui acompanhando sobre o brincar heurístico com um grupo de coordenadores e professores de turmas de 0-2 anos no interior do OBECI. Na medida em que refletíamos e analisávamos as sessões do brincar heurístico, comecei a observar uma certa recorrência no

¹ O OBECI é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, criada em 2013, que envolve 6 escolas de Educação Infantil (3 públicas e 3 privadas) e que tem como objetivo a promoção e a sustentação da transformação dos contextos educativos. Para saber mais, ler Fochi (2019).

modo como os bebês utilizavam para se relacionar com os objetos que oferecíamos a eles.

Em nossos encontros do OBECI, passo a chamar atenção sobre esse *ethos* dos bebês e alterno a adjetivação dele entre lúdico, exploratório e investigativo. No entanto, nessa oportunidade de formular uma reflexão a respeito, percebo que o conceito de *ethos lúdico* já acolhe a dimensão exploratória e investigativa da qual me referia distintivamente. Isso porque, como nos lembra Dewey (1979, p. 207) ao se referir a noção de espírito lúdico, “desta maneira, se define e se constrói um mundo de significados, um arsenal de conceitos fundamentais para todo o desenvolvimento intelectual”. Também Maturana e Verden-Zöllner (2004) advogam que um dos fundamentos da condição humana é a dimensão lúdica, que além de ser um pressuposto para continuarmos a agir e a pensar quando chegamos na vida adulta, também é recurso para mantermos o autorrespeito e superarmos a alienação, a retórica vazia e a obediência.

São três os núcleos conceituais que estruturam o *ethos lúdico do bebê*: a curiosidade (a ontologia), a intenção (a epistemologia) e a mão (a metodologia). No interior desta tríade, outros conceitos são engendrados e, a partir da formulação de uma certa compreensão deles, pontos de atenção se desdobram para os professores que atuam com bebês. Passo a tratar cada um destes núcleos conceituais.

A curiosidade

Gelb (2000, p. 43), dirá que “todos nós chegamos ao mundo cheios de curiosidade”, e essa poderia ser a expressão ontológica do ser humano, ou seja, daquela visão mais abrangente do ser, como aquilo que torna possível as múltiplas existências.

Estudando sobre como pensava Leonardo da Vinci, Gelb (2000) chama atenção para o conceito de *curiosità* como o impulso natural em relação a vida e na busca contínua pelo conhecimento e, reforça, que “a fidelidade, a devoção e a paixão de Leonardo voltavam-se para a busca da verdade e da beleza” (GELB, 2000, p. 43). Daí que, tanto para as capacidades artísticas quanto para as científicas de Da Vinci, podemos dizer que sua força impulsional era a curiosidade.

Partindo desta ideia da curiosidade como uma força impulsional, ou, como a ontologia do ser humano, podemos chamar de uma curiosidade espontânea do bebê o seu constante esforço em compreender a si e ao mundo e, mais ainda, em fazer parte dele. É isso, por exemplo, que motiva os bebês a se comunicarem e a irem utilizando da linguagem convencional para participar do grupo social que fazem parte. Como já se sabe, nos primeiros anos de vida, a capacidade de perceber e diferenciar os sons dos diferentes idiomas e os diferentes fenótipos, é muito superior do que qualquer outro momento da vida de um sujeito (BRUNER, 1992; LIMA, 2021). No entanto, na medida em que os bebês percebem a permanência de determinada língua, com determinado sotaque e determinadas expressões, sua plasticidade cerebral vai se configurando de tal modo que sua estrutura neuronal se espelha nesse cenário mais presente, como uma alternativa de vinculação e construção de sentimento de pertença.

Uma outra formulação importante para abordar a curiosidade é a ideia que Paulo Freire (1996, p.61) faz quando afirma que a “curiosidade já é conhecimento”. Na verdade, a curiosidade é a primeira condição para que a aprendizagem aconteça, é uma espécie de motor propulsor e, por isso, é a base da construção de todo o conhecimento.

A curiosidade é o ponto chave da agência da criança em seu processo de aprendizagem (ou, o seu ímpeto interno, como irei tratar na sequência), e é também onde se instala o hábito da pergunta. São as perguntas que abrem as portas para o pensamento. Mazzeo (2011) destaca ainda que no termo curiosidade reside a expressão da vontade e a predisposição natural por fazer perguntas, dois ingredientes fundamentais para aprender.

A respeito da curiosidade, qual seria os pontos de atenção para os professores? O contexto que a criança participa tem um papel fundamental na complexificação e na ampliação desta que é uma curiosidade espontânea para ir se transformando em uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Cas Holman (2020), uma renomada design do brincar, comenta que seu papel como design não é o de projetar brinquedos, mas sim, de criar as condições para brincar. Tais condições envolve a abertura de possibilidades que os contextos podem oferecer para as crianças imaginarem, testarem, explorarem ideias e inventarem coisas novas, que é

exatamente o que precisamos proteger nas crianças. Enquanto brincam, as crianças também investigam, narram, inventam, se divertem. Brincar é um laboratório embrionário de cidadania, de aprendizagem da cultura, de construção de conhecimento, de legitimidade das crianças e de promoção da cultura infantil.

Por isso, gosto da ideia de transformar a escola em um oásis da pergunta, como uma alternativa para a construção de um ambiente em que a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico são focos de atenção. O compromisso com a pergunta se alinha com a ideia de conhecimento enquanto inacabamento e incerteza e para tal, o ambiente de aprendizagem precisa proporcionar a possibilidade para que as crianças explorem, imaginem, tentem, façam, refaçam, conjecturem, criem hipóteses e elaborem explicações sobre si e sobre os fenômenos.

Por sorte, como já alertado pelo letrista e músico Tom Zé: “mas o que salva, a humanidade, é que não há quem cure a curiosidade [...] A curiosidade que inventou a humanidade”. O que salva e o que inventa a humanidade é a curiosidade, portanto, proteger a curiosidade das crianças e criar boas condições para suas perguntas nascerem, é um caminho interessante a se seguir para aqueles que atuam com crianças.

A intenção

Subvertendo a noção de um bebê reativo, ou seja, que apenas responde aos estímulos externos, o que pude perceber desde a minha primeira investigação com bebês (FOCHI, 2013) e, mais tarde, acompanhando o trabalho que as professoras foram sustentando na investigação com o brincar heurístico (FOCHI, 2018), é a enorme capacidade de agir dos bebês. Essa leitura no modo como os bebês atuam é compreendida a partir da perspectiva de Jerome Bruner a respeito da noção do *saber-fazer*. O conceito de saber-fazer cunhado por Bruner (1992) envolve três dimensões interdependentes: a intenção, a informação de retorno e os esquemas de ações.

Nas palavras do Bruner (1992, p. 69, grifo meu), **a intenção**,

[...] pressupõe uma descarga interna no sistema nervoso, através da qual um ato prestes a ser realizado não é apenas realizado pela descarga de impulsos motores comuns, mas também sinalizado por uma descarga suplementar (Sperry, 1950) ou através de uma cópia de eferência (*efference copy*) (von Holst, Mittelstaedt, 1950) ou, como sugere Ewarts (1971), através de **um efeito interno que precede a ação** - aos correspondentes sistemas sensoriais e de coordenação.

Nesse sentido, entendo que o autor reforça que uma das partes que compõem essencialmente o saber-fazer de um bebê é o seu ímpeto interno em aprender e interpelar o mundo. Antes mesmo do ato em si, é preciso reconhecer este desejo dos bebês por saber e por fazer para entender melhor o mundo a sua volta. Como tudo é muito novo, a intenção do bebê está voltada em descobrir o seu entorno utilizando todos os seus recursos cognitivos, emocionais, sensoriais e comunicativos que dispõem. Nesse sentido, podemos recuperarmos a noção de sujeito epistêmico do bebê, ou seja, de alguém que também constrói conhecimento e não apenas usufruir de um patrimônio sócio, histórico e culturalmente construído.

É por isso que muitas abordagens pedagógicas como as de Montessori, Pikler e Goldschmied, para nomear algumas, irão destacar sobre a importância de não fazer pelo bebê aquilo que ele pode fazer sozinho, enfatizando que o bebê é competente em aprender a partir do seu interesse. Com isso, essas abordagens reforçam que os bebês, quando iniciam suas ações, também tem oportunidades singulares de apreender o mundo a sua volta, de levar a cabo suas perguntas e de formular suas explicações e sentido de si e do mundo.

A outra dimensão apontada por Bruner (1992) no que tange ao saber-fazer é a respeito da informação de retorno. O autor irá sublinhar três aspectos em relação a isso: (i) informação proprioceptiva, ou seja, a dimensão cinestésica do bebê em relação ao seu corpo no espaço. Esta informação proprioceptiva ocorre antes da ação propriamente dita; (ii) o efeito da ação em si e; (iii) a consciência do resultado, que só é possível depois da ação concluída. Como

próprio Bruner (1992) sublinha, não nos interessa saber qual o grau de consciência dos bebês, apenas reconhecer que eles o têm.

Como se pode perceber, entre a intenção e a informação de retorno, há uma dimensão integrada que se concretiza na coordenação das estruturas de ação mão – olho – cérebro (BRUNER, 1992) e no ato de tomar posse dos objetos (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2007).

Assim, os esquemas de ações asseguram a mediação entre a primeira e a segunda dimensão do saber-fazer. Os esquemas de ações são uma combinação de movimentos similares (ou de uma mesma classe) que costumam ser utilizados para que o bebê alcance seus objetivos. Mais uma vez, retomando as ideias de Bruner (1995, p. 28), “as ações infantis mostram um surpreendente grau de ordem e sistematicidade”, contrariando a visão de que seu modo de agir e pensar é caótico. Muito antes pelo contrário, a atividade de autorregulação que o bebê faz enquanto interage com os objetos é o que ajuda perseguir os seus objetivos e “é em função da intenção e a partir dela que o sujeito se coloca em movimento para rapidamente selecionar, entre todas as informações disponíveis, aquelas que poderão ser úteis à realização de um projeto” (BRUNER, 1992, p. 68).

Como foi visto, a noção de saber-fazer envolve um espectro amplo da intenção à ação propriamente dita. No entanto, a intenção (ou decisão, ou iniciativa) é o ponto chave para desencadear os esquemas de ação. Por isso que considero a intenção uma dimensão epistemológica do *ethos* lúdico do bebê, pois, se por um lado a expressão da existência do bebê é a curiosidade (a ontologia) e isso o faz estar atento e aberto ao mundo, por outro, o que o leva a se mobilizar em relação a esse mundo é sua intenção, que faz com que o bebê possa gerar modos de pensar e produzir sentidos e saberes a partir da sua experiência no e com o mundo.

O que, então, pode ser um ponto de atenção para o professor em relação a intenção do bebê? Como já tratei na primeira pesquisa que fiz sobre bebês, é fundamental que o adulto faça “o exercício de guardar a palavra para também guardar o excesso de intervenção” (FOCHI, 2013, p. 144).

Difícilmente haverá espaço para um bebê poder levar a cabo sua intenção e percebê-la, se estiver sendo mediado por um adulto que sobrepõe suas próprias perguntas e desejos às perguntas e desejos do bebê, que não permita que o bebê se conecte com sua própria atividade e perceba o prazer no modo como a empreende.

É por isso que antes reforcei sobre o valor de criar bons contextos. Na verdade, quando investimento na qualificação do entorno do bebê (em termos de espaço, materiais, tempo e relações), estruturamos um clima satisfatório para a sua atuação e, ao mesmo tempo, para o adulto se disponibilizar de uma forma respeitosa em relação ao seu mundo interior.

A mão

A curiosidade e a intenção são, respectivamente, o núcleo conceitual ontológico e epistemológico do *ethos* lúdico do bebê e, com isso, entendo que a mão do bebê é o núcleo conceitual metodológico. Bruner (1992, p. 67) já afirmou que “o uso da mão na resolução de problemas não é apenas uma questão clássica da psicologia do desenvolvimento, mas se trata de uma questão chave que envolve a própria evolução do homem.”

Corroborando com este conceito, o arquiteto finlandês Juhani Pallasmaa, no seu livro *La mano que piensa*, relaciona diretamente as mãos com a nossa capacidade de pensar e expõe de que forma na história da nossa civilização as mãos ocupam um papel crucial na transformação da destreza, da inteligência e das capacidades conceituais do homem. Nos oito ensaios que compõem o livro, o arquiteto problematiza o predomínio da palavra em nossa civilização e mostra o quanto a corporeificação dos conceitos ainda é silenciada, mesmo que ocupe um papel fundamental na elaboração do conhecimento tácito da vida cotidiana.

O conhecimento, em seu escopo cognitivo, emocional e social, forma um todo complexo que não separa a mente do corpo, a razão da emoção. Nesse sentido, é muito difícil apartar

² Projeto aqui não é entendido como “pedagogia de projetos” ou “projetos de aprendizagem”. Projeto é compreendido como todo e qualquer empreendimento cognitivo, emocional e motor que o bebê faz: empilhar blocos, tirar um objeto de um recipiente, pegar um objeto no cesto dos tesouros...

a compreensão que construímos a respeito de algo da sua vivência. Não se sabe ao certo os limites do que molda e o que é moldado nessa relação dialógica entre a cultura e o biológico, ou, dizendo de outra forma, dos limites da linguagem que temos para conceituar e a nossa experiência existencial no mundo. Pallasmaa (2011, p. 14) afirma “nem é a cabeça o único lugar do pensamento cognitivo, uma vez que nossos sentidos e toda nossa existência corpórea estruturam, produzem e armazenam diretamente conhecimentos existenciais silenciosos. O corpo humano é uma entidade sábia”. Nesse sentido, conforme o autor constrói seu argumento sobre a inteireza do conhecimento, também mostra que os limites que estabelecemos entre a racionalização de um conhecimento e a experiência que o gera é, senão, um modo artificial que dispomos para inventar uma dada realidade.

Tomando emprestado essa reflexão proposta por Pallasmaa (2011), gostaria de tratar de como vejo que a experiência tácita do bebê com as coisas o permite corporeificar os conceitos. Antes mesmo de saber nomear que um objeto é áspero, a mão (aqui enquanto uma metáfora também do corpo como um todo) já sabe a diferença entre a aspereza da casca de um coco e a maciez de uma pequena almofada de tecido. Mais ainda, já consegue identificar qual destas superfícies lhe agrada mais, ou, lhe causa uma sensação mais agradável. Mais tarde, na sua relação com o mundo (das coisas e das pessoas com quem se relaciona), esta experiência corporeificada passa a ganhar nome.

Por isso, a mão é a dimensão metodológica do *ethos* lúdico, pois é ela que experimenta, que faz, que constrói e que amplifica a produção de sentidos do bebê. Um bebê curioso, atento e aberto ao mundo, é tomado pelo desejo de interpelar o mundo das coisas, das pessoas, dos fenômenos e das ideias. Sua mão, gesto tátil de apreensão deste mundo, explora e apreende corporalmente que sensações e informações ele consegue extrair das coisas, dos fenômenos, do mundo. Assim, neste ciclo, um bebê brinca, investiga, explora, inventa e descobre a sua existência e o mundo que faz parte.

Além disso, a mão simboliza o ato do conhecimento. Tomar posse, eleger algo para explorar ou brincar é uma das atitudes mais importantes sobre conhecer algo. É eleger entre incertezas e ter a coragem de enfrentar o desconhecido para compreender o mundo, a cultura e a si.

E a respeito deste terceiro núcleo conceitual, quais seriam os pontos de atenção para o professor? Parto de uma provocação perspicaz que Bruner (1995, p. 30) faz em relação aos bebês: “o bebê faz muito a partir de muito pouco”. A tradução desta afirmação está em aprendermos a observar atentamente as ações dos bebês e o modo como a nomeamos.

No OBECI, costumo dizer que é preciso aprender a arrancar o verbo dos observáveis que fazemos dos bebês, sejam eles em fotos, em vídeos ou no próprio ato de observar e descrever o que se está observando. Com frequência, reduzimos a experiência do bebê em explorar e descobrir e com isso, empobrecemos aquilo que dá nome à sua complexa atuação. Há sutilezas nos gestos das crianças que vão diferenciando entre jogar, derrubar, soltar, arremessar um objeto. Além disso, as variações de como fazem (rápido, lento; forte, fraco) os gestos e o foco da sua atenção, o tempo de silêncio, o modo como o corpo todo reage, as expressões vão revelando uma série de informações a respeito de como o bebê brinca, investiga, explora.

Aprender a observar, nomear e narrar as atuações das crianças, é uma forma de restituir os processos de aprendizagem e de devolver às crianças não apenas o que aprenderam, mas como aprenderam. Ao mesmo tempo, acompanhar estas narrativas que tornam visíveis as aprendizagens, nos permite também monitorar e acompanhar a oferta educativa e as condições para aprender que estamos oferecendo para as crianças.

Uma imagem final

Quando um bebê, por exemplo, está diante de um cesto dos tesouros e, tomado pelo convite estético que aqueles materiais evocam nele, escolhe tomar posse de um dos objetos para explorar, perguntar e perceber a fisicalidade do objeto, ele não está apenas explorando ou descobrindo a respeito. Ele também está internalizando as experiências e sensações que o mundo do qual ele faz parte pode lhe oferecer. Está, antes de tudo, tomando a iniciativa de agir sobre o mundo e de participar dele a partir da sua própria estrutura cognitiva, corporal e

emocional. Está se percebendo capaz de atuar neste mundo e a interrogá-lo pelo modo como brinca, explora, investiga, degusta, tasteia, observa.

Como nos lembra MacKay, (2019, p. 155) “o processo de aprendizagem é um processo criativo”. Esta máxima fica ainda mais evidente se examinarmos o modo como uma criança brinca, já que o brincar pode ser entendido como o éthos da criança, ou seja, a sua forma peculiar de descobrir e construir sentidos e explicações ao mundo, a si mesma e aos outros.

O *ethos lúdico* do bebê é um convite ao exercício de observação atenta do adulto e de percepção sobre a complexidade da atuação dos bebês. É um convite para ajudar o adulto a se colocar nesta relação, quer seja na criação de boas condições para que o brincar aconteça, quer seja pelo modo como sustenta a continuidade das brincadeiras e explorações que os bebês fazem. Tenho a crença de que na medida que vamos verdadeiramente aprendendo a escutar as crianças, a perceber a sua não convencionalidade e dimensão inaugural no mundo como valor, mais afastados vamos ficando daquelas práticas que mais se parecem com recreação de shopping center ou daqueles programas de treino e estimulação de bebês. Desejo, fortemente, que a gente aprenda a observar o bebê na sua inteireza e responder a ele com a dignidade, ternura e respeito que tanto merecem.

Referências

BATESON, Gregory. *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la auto comprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen, 1998.

BRUNER, Jerome S. **Saper fare, saper pensare, saper dire: le prime abilità del bambini**. Roma: Armando Editora, 1992.

BRUNER, Jerome. **El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje**. Barcelona: Paidós, 1995.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FOCHI, Paulo (org). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FOCHI, Paulo Sergio. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GELB, Michael J. **Aprenda a pensar como Leonardo da Vinci**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educar de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOLMAN, Cas. **Abstract: Cas Holman – design para brincar**. Temporada 2, Episódio 4. Netflix, 45min, cor.

LIMA, Elvira Souza. **A incrível aventura dos primeiros dois anos de vida**. São Paulo: Editora Inter Alia, 2021.

MACKAY, Sara H. A criatividade no centro da aprendizagem. In: GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWILL, Charles. **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAZZEO, Rosario. **Studiare missione impossibile?** Dialoghi e lettere sull'imparare a scuola e in famiglia. Roma: La Scuola, 2011.

PALLASMAA, Juhani. **La mano que piensa.** Sabiduría existencial y corporal em la arquitectura. Madrid: Editorial GG, 2011.

Recebido em: 02 de dezembro de 2021.

Aceito em: 16 de dezembro de 2021.