

Disponibilidade Corporal como Conduta Pedagógica na Docência com Bebês

Márcia Buss-Simão¹
Isabel Rodrigues da Silva²

¹Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil

²Prefeitura Municipal de Palhoça, Palhoça/SC – Brasil

RESUMO – Disponibilidade Corporal como Conduta Pedagógica na Docência com Bebês. Este artigo se origina de uma pesquisa que buscou compreender como a composição das relações educativas são demarcadas pelo corpo na docência com bebês. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras e 12 bebês de uma instituição de Educação Infantil pública, sendo os dados gerados por meio de observação participante, registros escritos, fotográficos e audiovisuais. Os dados recolhidos dão visibilidade ao corpo e as *demandas e dinâmicas corporais* das professoras na composição dessas relações educativas na docência com bebês que requerem *relações individuais intermitentes* constantes e uma *disponibilidade corporal* como conduta pedagógica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência. Bebês. Corpo. Materialidades.

ABSTRACT – Bodily Availability as a Pedagogical Conduct in Teaching Babies. This article originates from a research that sought to understand how the composition of educational relationships is demarcated by the body in teaching babies. The research subjects were two teachers and 12 babies from a public Early Childhood Education institution, the data being generated through participant observation, written, photographic and audiovisual records. The collected data give visibility to the body and the *bodily demands and dynamics* of the teachers in the composition of these educational relationships in teaching babies who require constant and *intermittent individual relationships* and a *bodily availability* as a pedagogical conduct.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching. Babies. Body. Materiality.

Contextualizando o Campo de Pesquisa

O exercício¹ da docência para profissionais que se ocupam da educação e cuidado de crianças pequenas, desde bebês, e sua constituição profissional é relativamente recente. Ainda mais recente é a utilização do adjetivo docência para definir as ações educativo-pedagógicas de profissionais que atuam, especificamente, com a faixa etária de 0 a 3 anos, como apontam Rosemberg (2002), Schmitt (2014) e Delgado, Barbosa e Richter (2019). Somente depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que a exigência de formação para atuação nessa etapa educativa passa a ser o nível superior, com curso de licenciatura ou graduação plena em universidades e institutos superiores de educação. É admitida, ainda, como formação mínima para o exercício do magistério a formação inicial oferecida em nível médio, na modalidade normal; sendo que, antes, não havia exigência de qualificação/formação para atuar na Educação Infantil. Ou seja, atualmente: “Ser professor da primeira etapa da educação básica é pertencer a uma categoria profissional definida, sindicalizada e, portanto, com espaço legítimo de reivindicação” (Kramer; Corsino; Nunes, 2011, p. 16).

Nesse sentido, a docência na Educação Infantil, portanto, sua constituição profissional, está em processo de construção, cujas referências profissionais estão ainda pouco delimitadas. Nos termos da reflexão das italianas Mantovani e Perani (1999): é ainda uma *profissão a ser inventada*. No Brasil, Cerisara (2002, p. 107) já lançava esse alerta: “[...] uma melhor definição do papel das professoras de educação infantil, diferenciado do da professora de séries iniciais, só será possível na medida em que a especificidade do trabalho junto aos bebês e crianças pequenas for amplamente compreendida”. De lá para cá, sobretudo as pesquisas sobre docência com bebê têm contribuído para demarcar as especificidades dessa docência, que possui marcas, características e especificidades próprias, pois, “[...] as singularidades dos bebês e crianças pequenas, a função social conferida historicamente à Educação Infantil não se iguala às demais etapas, exigindo ações e organizações específicas por parte das profissionais e da própria instituição” (Schmitt, 2014, p. 4).

Tendo em vista as singularidades das crianças pequenas, desde bebês, e a complexidade das ações educativo-pedagógicas, próprias dessa etapa educativa, Eloisa Rocha (1999), em sua tese de doutorado, cunhou o que temos definido como uma *Pedagogia da Infância*. Essa definição demarca a particularidade de uma Pedagogia que se constitui a partir de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como preocupação as próprias crianças, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas singularidades e diferenças de acordo com a faixa etária e consolida-se a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância. Desde sua formulação, um conjunto de pesquisas têm sido desenvolvidas de modo a trazer indicativos e demarcar as especificidades da docência nessa etapa educativa, pois, nessa concepção de Pedagogia, as relações sociais ganham um novo

contorno e fundamentam a docência, tendo como pressuposto que toda apropriação cultural e qualquer aprendizagem é resultado de uma relação social e partilhada de significados coletivos.

A concepção de docência fundada nas relações sociais ganha densidade com as contribuições de Freire (2002), Tardif e Lessard (2013), Teixeira (2007), entre outras/os, que compreendem a docência a partir de uma perspectiva fundada no trabalho relacional e interativo, *com e sobre a/o outra/o*, como uma construção social permeada pelas relações humanas. Freire (2002, p. 75) assegura que as relações entre educador/a e educandas/os, incluem “[...] a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender, da autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela”. Essas são, portanto, questões que envolvem as relações educativas e constituem a docência.

Para Tardif e Lessard (2013, p. 8), a docência é como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Na delimitação das especificidades da docência na Educação Infantil, Teixeira (2007), mesmo não se debruçando sobre as especificidades da docência nessa etapa educativa, traz uma contribuição importante, pois demarca que a docência se estabelece a partir da relação social entre as/os docentes e as/os discentes. Segundo a autora: “Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro” (Teixeira, 2007, p. 429). Portanto, é a relação entre docentes e discentes (professoras e crianças) que caracteriza a docência.

Teixeira (2007) contribui também ao demarcar como características dessa profissão o fato de a docência ser da *ordem do humano, do político e da delicadeza*. Para a autora, docência é da *ordem do humano*, pois se refere aos seres humanos e “[...] seus encontros, desencontros, desentendimentos e conflitos; às suas tensões e incompletudes” (Teixeira, 2007, p. 430). É da *ordem do político*, uma vez que se trata das escolhas e das concepções de ser e estar no mundo que as/os docentes fazem e possuem. Por fim, é da *ordem da delicadeza*, pois “[...] diz respeito ao delicado envolvimento, ao delicado comprometimento, a uma delicada preocupação para com a vida humana, [...] – para com o bem comum” (Teixeira, 2007, p. 433), de forma que sua contribuição dá consistência para a docência como uma profissão relacional: é a partir da relação com o outro que ela ocorre.

Com o intuito de aprofundar o conceito de docência apresentado por Freire (2002), Tardif e Lessard (2013) e Teixeira (2007) – incluindo, nessa concepção de *docência como relação*, Schmitt e Rocha (2016) –, assim como Ôdena (1995), apontam que a docência na Educação Infantil é delineada por outras relações além daquela entre professoras e crianças, como “[...] a relação professora-grupo de crianças, a relação profes-

sora-família-criança, a relação professora-profissionais da instituição, a relação professora-comunidade” (Schmitt; Rocha, 2016, p. 2).

Na educação infantil, essa dimensão relacional ganha contornos próprios considerando a constância de *relações individuais*, sobretudo, na docência com bebês. Schmitt (2014, p. 263) chama atenção para duas composições relacionais dessa docência: “[...] a atenção individualizada e as relações entre os bebês e as crianças pequenas, de forma interconectada”. Essas composições relacionais são marcadas, segundo denominação da autora, pela *multiplicidade simultânea* e por uma condição polivalente, em que as circunstâncias de uma interferem na qualidade da outra. A *multiplicidade simultânea* se revela tanto na condição polivalente na *relação individual*, quanto no fato de que não se trata de uma ação a cada tempo, mas de muitas ações ao mesmo tempo como afirmam Schmitt e Rocha (2016, p. 7):

De fato, é bastante visível o fato de que as professoras que atuam com bebês realizam várias ações de forma concomitante. Acalentam um bebê ao mesmo tempo que conversam com outros, ao mesmo tempo que observam a segurança dos que estão no entorno, ao mesmo tempo que cantam para o grupo etc. Envolvem-se com um e os demais do grupo.

Nessa configuração, as *relações individuais* são constituintes e propulsores dessa *multiplicidade simultânea*, ou seja, o fato de as/os professoras/es terem que atender as/os bebês, de forma individual, possibilita às/aos demais bebês viverem relações intensas entre si e com o espaço e as materialidades. Assim, a docência com bebês é marcada por relações que envolvem uma intensa interação entre professor/a e bebês, entre as/os bebês e o/a professor/a e também das/os bebês entre si.

Pesquisas da área da Educação Infantil, como as desenvolvidas por Cabral (2019), Castro (2016), Coutinho (2002), Demartini (2003), Duarte (2011), Demétrio (2016), Gonçalves (2014), Guimarães (2008), Sabbag (2017), Schmitt (2008; 2014), Tristão (2004), entre outras, têm apontado também que a docência com bebês difere da docência com crianças maiores, pois trata-se de uma docência que envolve ações de educação e cuidado que entrelaçam o corpo com as emoções de maneira mais intensa. Essas relações entre corpo e cuidado, segundo Duarte (2011), constituem-se por meio de dimensões educativas, as quais se consolidam pelo entrelaçamento da dimensão corporal e das ações de cuidado. Para Duarte (2011, p. 208): “A dimensão das relações corporais entrelaça-se a todo o momento com a dimensão das relações de cuidado, e vice-versa, visto que se trata de dimensões que perpassam por relações com um outro”, demarcando uma especificidade da docência com bebês.

Buscando aprofundar e melhor compreender os indícios apresentados nas pesquisas da área, propusemos direcionar nossa atenção para as relações que envolvem a dimensão corporal e as ações de cuidado na constituição da docência com bebês. As/os bebês requerem ações de

cuidado constantes no atendimento de suas necessidades básicas, que envolvem o corpo, como, por exemplo, em momentos de alimentação, sono, higiene, troca, entre outros (Duarte, 2011; Schmitt, 2014).

Com base nesses indicativos da área da Educação Infantil, realizamos a pesquisa (Silva, 2018), que origina esse artigo, com o objetivo de compreender como a composição das relações educativas são demarcadas pelo corpo na docência com bebês, partindo da compreensão de que as demandas corporais das professoras nas relações educativas com bebês nascem, sobretudo, das demandas corporais dos bebês (Schmitt, 2008; 2014).

Para a delimitação do campo de pesquisa priorizamos alguns critérios:

- a) ser uma creche pública da rede municipal de São José/SC (Grande Florianópolis);
- b) ter atendimento da faixa etária que se pretendia pesquisar (0 a 1 ano de idade);
- c) localização geográfica acessível para a pesquisadora;
- d) disponibilidade da instituição quanto a realizar a pesquisa;
- e) autorização das/os profissionais e famílias; e
- f) aceitação das crianças diante a presença da pesquisadora.

A instituição eleita atende crianças oriundas de famílias de classe média, em período integral, das 7h às 19h; e parcial, das 7h às 13h para o horário matutino e das 13h às 19h para o vespertino, de segunda-feira a sexta-feira. No momento da pesquisa, atendia 219 crianças, divididas entre 10 grupos, sendo 9 grupos atendidos em período integral e 2 grupos em período parcial.

A geração dos dados se deu durante quatro meses, por meio de observação participante, registros escritos, fotográficos e audiovisuais. Iniciamos a pesquisa de campo, no primeiro semestre de 2017, apenas no período vespertino, sendo que as professoras (uma professora e uma auxiliar de sala), sujeitos da pesquisa, só trabalhavam no período vespertino, das 13h às 19h. O tempo de permanência variou de duas a três horas, em dois dias da semana, terças-feiras e quintas-feiras. Não definimos *a priori* um horário fixo de entrada e saída no grupo, pois desejávamos estar com as professoras e com as/os bebês em diversas situações, realizando um acompanhamento mais amplo do período em que estavam na instituição. Dessa forma, por vezes, chegávamos às 13h30 e saíamos às 16h, outras vezes, chegávamos às 15h e saíamos às 18h. A observação participante foi desenvolvida após a seleção do campo empírico, definição do horário e dia da semana a serem realizadas as observações e a obtenção das devidas autorizações.

O grupo pesquisado era composto por 12 bebês, que no período da pesquisa tinham entre 9 meses a 1 um ano de idade. A diferença de idade era de quatro meses, sendo que a/o bebê mais velha/o tinha 1 ano e a/o mais nova/o 9 meses. Onze bebês eram atendidas/os em período integral, das 7h às 19h, e um/a em período parcial, somente no período

do vespertino, das 13h às 19h. Desses 12 bebês, quatro eram meninos e oito eram meninas, sendo elas/es: Bento, Isabelle, José Aquilles, Laura, Lucas, Melissa, Olivia, Sophia, Valentina M^a Oliveira, Valentina M^a Padilha, Valentina Ramos e Vicente².

Com relação às profissionais que atuavam na sala do grupo pesquisado, havia uma professora (Rejane) e uma auxiliar (Jéssica)³, ambas com carga horária de 40 horas semanais, sendo que essa carga horária era distribuída em 30h de trabalho direto com as/os bebês e 10h eram destinadas à hora-atividade⁴ que ocorria uma vez na semana no contra turno. Esse tempo da hora-atividade era destinado à organização pedagógica da sala, participação em curso de formação que ocorria uma vez no mês, com tema pré-determinado pela Secretaria de Educação, na Casa do Educador, espaço concedido pela Prefeitura de São José para realizar as formações. Tanto a professora como a auxiliar atuavam somente no período vespertino que compreendia o horário das 13h às 19h.

Inicialmente, portando caderno de anotações e caneta e, posteriormente, a câmera fotográfica, fazíamos anotações descritivas de acontecimentos gerais demarcando onde os sujeitos estavam e o que faziam simultaneamente com anotações de acontecimentos particulares. Após o envolvimento com as/os pesquisadas/os durante a observação, introduzimos aos poucos a câmera fotográfica, como uma possibilidade de ampliar as possibilidades de captação e compreensão das experiências dos bebês e das professoras no interior da instituição, proporcionando um diálogo entre a linguagem visual, oral e escrita.

A opção pela fotografia se deu a partir da compreensão de que ela é mais do que um instrumento de registro, como sustenta Lopes (2004), é um recurso de documentação, um objeto de análise e mediação da relação dos sujeitos com o conhecimento do mundo e de si mesmo. Lopes, (2004, p. 105) considera que: “Além do visível captado pela lente da câmera, das inúmeras informações contidas na fotografia em si, existe a rica experiência que precede e a que é posterior ao momento de captação da imagem pela câmera”. Ou seja, a fotografia não é um instrumento neutro de representação da realidade, fotografar envolve todo um processo para a produção da imagem com sentidos e significados.

A opção pelo uso da fotografia não se caracterizou apenas como um mero recurso visual ou decorativo, mas como registro da fidelidade física e descritiva da realidade que suscita “[...] um outro modo de olhar o mundo, enriquecendo as possibilidades de apresentação dos fatos, objetos, pessoas e acontecimentos” (Souza; Lopes, 2002, p. 67). O uso da fotografia exige que o/a pesquisador/a assuma um olhar ativo, que perceba os detalhes, pois, segundo Caputo (2001, p. 9):

Às vezes, nossas formas de observar o real estão tão naturalizadas que, a não ser que as mudanças se imponham dramaticamente, deixamos de dar atenção a certas surpresas que o real nos reserva. Surpresas importantes e fundamentais para mudar os rumos de nossas observações.

Ou seja, como demarcam Souza e Lopes (2002, p. 79), “[...] a pesquisa pode encontrar na fotografia uma forte aliada metodológica para a construção de um olhar crítico sobre o cotidiano”, pois, na e pela fotografia, se pode resgatar experiências vividas e compartilhadas durante a pesquisa de campo.

Outro instrumento utilizado para a geração de dados foi a gravação de vídeo, que, segundo Graue e Walsh (2003), possibilita captar algo além da fala, oportuniza que a imagem gravada seja observada várias vezes e a perceber detalhes que, inicialmente, passam despercebidos. A utilização de vídeo foi muito importante devido à dificuldade de registrar, ao mesmo tempo, falas e imagens e observar as movimentações das professoras com as/os bebês. Por meio do vídeo, observamos com mais calma as movimentações das professoras com os bebês, capturamos fotos e registramos falas completas. Ao assistir os vídeos e verificar alguma cena interessante, primeiramente, fazíamos o registro escrito, congelávamos a imagem do vídeo e, em seguida, fazíamos a captura, conseguindo seqüências de imagens que aprimoravam o registro escrito.

Como opção metodológica, para organização e análise dos dados, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), agrupando dados de campo em categorias definidas a *posteriori*, ou seja, após o término da pesquisa de campo, permitindo assim que essas emergissem dos dados.

Docência com Bebês: relações individuais intermitentes e disponibilidade corporal

Autoras como Demétrio (2016), Duarte (2011), Gonçalves (2014), Guimarães (2008), Schmitt (2008; 2014), Tristão (2012) enfatizam, como uma das especificidades na composição da docência com bebês, a constância das *relações individuais*. Essas se constituem em ações educativo-pedagógicas dirigidas aos bebês, de forma individual, a fim de atender necessidades de troca de fralda ou de vestimentas, alimentação, banho, acalentos, etc. e que, no cotidiano educativo ocupam grande parte do tempo e das ações das/os professoras/es, pois são várias/os bebês que demandam, cada um/a deles/as esses atendimentos.

A exigência das/os professoras/es se envolverem intensamente nessas *relações individuais* desloca o/a professor/a da centralidade do grupo e possibilita que as/os bebês tenham mais tempo para outras relações entre si, com os espaços e materiais, que não são ações dirigidas de forma direta pelas/os professoras/es, ou seja, há uma *multiplicidade simultânea* de relações. A *multiplicidade simultânea* de relações, segundo Schmitt (2014), envolve e comporta não só as ações das/os professoras/es com as/os bebês, mas também, de forma conjunta, diversas outras ações e relações iniciadas pelas crianças entre si e com os espaços e as materialidades. Nessa composição, as/os professoras/es não estão, em todas as situações, mediando as ações de forma direta, mas, é preciso que, em suas ações educativas, planejem uma organização de es-

paços, tempos e materialidades propícias para que as/os bebês possam estabelecer múltiplas relações entre si e com o ambiente.

Tendo em conta esse acúmulo de conhecimentos nas pesquisas de Demétrio (2016), Duarte (2011), Gonçalves (2014), Guimarães (2008), Schmitt (2008; 2014), Tristão (2012) e a especificidades dessa docência, nossa proposta de pesquisa foi dar visibilidade ao corpo e às *demandas e dinâmicas⁵ corporais das professoras* na composição dessas relações educativas na docência com bebês, mais detidamente, nesses encontros e *relações individuais* entre as professoras e bebês.

Ao dirigir o olhar e as observações para as ações e relações das professoras e do grupo de bebês escolhido para a pesquisa, em diversos momentos, não só na sala, mas em outros espaços que as/os bebês também frequentavam, evidenciamos que as ações docentes requerem *relações individuais* para acolher às singularidades. No entanto, diferente do que se vinha compreendendo a partir das pesquisas anteriores, essas *relações individuais* se mostraram permeadas pela presença de outras/os bebês, ou seja, eram intermitentes, pois a todo momento, um/a ou outro/a bebê demandava atenção e acolhimento.

No decorrer da pesquisa, foi possível identificar que as *relações individuais* com as/os bebês eram sempre intermitentes, mesmo em um espaço previamente organizado pelas professoras, de modo a ampliar as interações entre as/os bebês e a disponibilizar diferentes objetos e materialidades para que as/os bebês pudessem interagir e explorar. Observamos que as *relações individuais*, como de alimentação e troca de fraldas, pelo fato de serem constituídas em um ambiente coletivo, composto por um grupo de bebês, poucas vezes eram realizadas sem a presença de outras/os bebês. Sempre havia outras/os bebês em busca de atenção e cuidados das professoras, o que significa que havia bebês sentados próximos uns aos outros no chão, em pé observando, no colo delas, apoiadas/os em seus corpos, ou sobre suas pernas, entre outras formas de aproximação. Tal fato pode ser visto no registro escrito e fotográfico que segue em uma situação de alimentação:

Enquanto Rejane está sentada alimentando José Aquilles, Jéssica está próxima alimentando Valentina Oliveira. Lucas se aproxima escala as pernas de Jéssica que estão cruzadas e senta em seu colo. Jéssica o olha, sorri e o ajuda a melhor se acomodar. Jéssica continua a alimentar Valentina Oliveira e ao mesmo tempo conversa com Lucas. Vicente que está sentado no chão em frente a Rejane, levanta e se aproxima da professora, mexe em seu colar, tenta mexer no pote de comida, senta em seu colo e se embala. Rejane direciona seu olhar a Vicente e sorri. Vicente coloca sua mão próximo ao rosto da professora, a professora a beija. Rejane volta sua atenção a José Aquilles e fala: ‘- *Humm... tá gostoso, tá?*’ José Aquilles balbucia alguns sons. Bento está próximo sentado no chão comendo um pedaço de banana e observando as ações das professoras. Olivia também se aproxima e se afasta por algumas vezes, sempre observando as ações das professoras e dos bebês que ali estão (Registro: notas de campo do dia 13.07.2017).

Imagem 1 – Professoras alimentando as/os Bebês



Fonte: Acervo pessoal das autoras (13 jul. 2017).

Com base no registro escrito e fotográfico, observamos que as professoras, mesmo estando ocupadas com *relações individuais* de alimentação, se envolvem em mais de uma ação ao mesmo tempo, demandadas por outras/os bebês. Esse registro revela a busca das/os bebês pelo diálogo corporal e atenção das professoras e, ao mesmo tempo, revela o quanto as *relações individuais* são intermitentes. Enquanto alimentam (Jéssica alimenta Valentina Oliveira e Rejane alimenta José Aquiles), de forma imperativa e intermitente, elas são interrompidas, em vários momentos, por outras/os bebês que sobem sobre suas pernas, sentam em seu colo, ficam próximas/os observando, entregam-lhe brinquedos e esperam uma ação das professoras frente às suas demandas. Cada uma das professoras, mesmo estando envolvidas em alimentar e atender um/a bebê, individualmente, são mobilizadas pelas singularidades dos bebês que requerem e demandam ações de educação e cuidado.

Importante ter em atenção que a premissa da necessidade de *relações individuais* constantes, como uma especificidade da docência com bebês, já apontada pelas pesquisas da área, a exemplo de Demétrio (2016), Duarte (2011), Guimarães (2008), Sabbag (2017), Schmitt (2008; 2014), têm suas bases na experiência do Instituto Lóczy, que traz como indicativos para a educação das crianças de 0 a 3 anos que a docência com bebês tem dois princípios marcantes:

- a) quantidade de *relações individuais* – em que reside uma dualidade relação-rapidez;
- b) o que fazem as/os outras/os bebês enquanto se relaciona com um/a bebê individualmente.

Com base nesses dois princípios, a experiência de Lóczy (Falk, 2011) trouxe para a área a premissa das *relações individuais* qualificadas, densas, atenciosas, cuidadosas e éticas, que se constituem como relações éticas de cuidado e educação. Essas *relações individuais* podem acontecer de forma mais tranquila e qualitativa se as/os outras/os bebês estão bem, ou seja, tenham ou estejam em um espaço preparado e organizado para elas/es, onde os encontros com as/os outras/os bebês

sejam possíveis, em que o espaço permita explorar, tanto os materiais e brinquedos disponíveis, como o seu próprio corpo.

As indicações da experiência de Lóczy e de pesquisas na área ajudaram a olhar para as *relações individuais* na docência com bebês como potência e constituidoras dessa docência, devendo ser densas e qualificadas. No entanto, ao olhar para os registros de campo, evidenciamos que essas *relações individuais*, por se darem em um contexto de educação coletivo, não ocorrem de forma individual, como proposto na experiência de Lóczy mas, são atravessados por uma intermitência constante, em que as professoras, também estabelecem relações com outras/os bebês.

Assim, os dados de campo da pesquisa revelam que as *relações individuais* acontecem de forma respeitosa, densa e qualificada, mas com uma grande intermitência, ou seja, de forma imperativa e intermitente as singularidades dos bebês (demandas físicas/biológicas/culturais/sociais expressas pelo sono, cansaço, fome, sede, desconfortos, produção de fluídos e excrementos e, anunciadas pelo choro, pelo gesto, pelo movimento) mobilizam as professoras a mudarem, muitas vezes, o rumo de suas ações, sendo convocadas para uma relação com um/a outro/a bebê enquanto estão numa *relação individual*, alterando assim, a composição relacional do grupo. Esse dado novo nos motiva a renomear a denominação *relações individuais* para *relações individuais intermitentes* por considerar que são ações direcionadas a um/a bebê, individualmente, mas que são intermitentes.

Pelo fato de os bebês, nesse momento de suas vidas, necessitarem das/os adultas/os de forma direta para terem suas necessidades básicas respondidas, a docência com bebês se configura como um espaço relacional em que as professoras estão constantemente envolvidas em situações de atendimento voltadas a cada um/a dos/das bebês, ocorrendo uma simultaneidade de eventos relacionais que são intermitentes. Aqui vemos, as *relações individuais intermitentes* como constituintes e propulsoras da *multiplicidade simultânea das relações*, ou seja, a composição relacional da docência é entremeada com as necessidades de cada bebê, que vão sendo acolhidas, significadas e reconhecidas em suas singularidades, pela ação docente, num espaço que é coletivo.

Cabe, assim, destacar a complexidade da docência nessa etapa educativa, sobretudo a docência com bebês, visto que a *multiplicidade simultânea das relações*, aqui demarcadas pelas *relações individuais intermitentes*, pode levar a um aligeiramento das ações educativo-pedagógicas e não resguardar o atendimento denso e qualificado à singularidade do bebê. Garantir que a intermitência não desqualifique o encontro principal exige das professoras uma *disponibilidade corporal*⁶ como conduta pedagógica e traz uma marca e uma potência para a docência com os bebês.

As *relações individuais intermitentes* em ações de alimentação e troca de fralda promovem uma proximidade corporal, mas, ao mesmo tempo, as/os demais bebês buscam também uma proximidade e solicitam, com frequência, esse diálogo corporal com as professoras. Especi-

ficidades que revelam uma *demanda e dinâmica corporal* própria que, por sua vez, requer uma *disponibilidade corporal* como conduta pedagógica na docência com bebês. Os dados de campo trazem professoras disponíveis, corporalmente, para entender e atender essas manifestações das/os bebês, expressas e presentificadas pelo corpo, que comunicam com o choro, com os gestos e com os olhares.

O registro que segue mostra o quanto as ações das/os bebês demandam e afetam a *disponibilidade corporal* das professoras e, também, o quanto essas/es são afetadas/os por conta dessa demanda:

‘*Vamos trocar cocô Valentina?*’ Rejane fala se direcionando a Valentina. Valentina a olha. Professora pega-a no colo, a põe no trocador e inicia a troca. Valentina pega a pomada que estava no trocador e fica brincando. Sophia e Bento estão próximos. Bento tenta se levantar apoiando-se sobre as costas de Sophia que está engatinhando. Sophia não gosta e começa a chorar. Bento continua. Sophia olha para Rejane, chorando, com um ar de desespero. A professora percebe a situação, olha e fala: ‘*Bento! Não Bento! Deixa a Sophia!*’. Bento cessa e fica olhando para a professora e para a Sophia. Sophia continua a chorar vai até as pernas da professora. Professora cessa a troca, se abaixa e acaricia Sophia. ‘*A Rê viu Sophi! Não pode Bento!*’ Fala a professora. Bento fica olhando. A professora se levanta e volta a trocar Valentina, conversa com ela e também continua a falar com Sophia que não cessa de chorar, agarrada em suas pernas. Rejane se abaixa novamente, conversa com Sophia e limpa o seu nariz. Volta a trocar Valentina, termina, tira Valentina do trocador a põe no chão para brincar e pega Sophia no colo, a acalenta e vai trocar sua fralda. Bento engatinha até as bolsas que ficam ali próximas e fica brincando com uma alça. Após a troca a professora coloca Sophia para brincar em cima do colchão, agora já está mais calma (Registro notas de campo do dia 09.05.2017).

Imagem 2 – Disponibilidade corporal da professora



Fonte: Acervo pessoal das autoras (09 maio 2017).

O registro apresentado mostra o quanto a/o adulta/o é convocada/o pela ação das/os bebês e vice-versa, e reitera o anúncio de uma perspectiva relacional e dialógica da docência. A professora, mesmo envolvida na ação de troca, de atenção com a bebê que ali está sendo cuidada de forma singular, continua a observar o que acontece com/entre as/os outras/os bebês, e, ao observar, Bento e Sophia intervêm; a professora, então, conversa com eles, acalenta Sophia e, ao mesmo tempo, continua o atendimento e troca de Valentina.

O episódio transcrito revela uma *demanda e dinâmica corporal* em que a professora se encontra posicionada em pé, realizando a troca e interagindo com Valentina e, ao mesmo tempo, se dirige para Bento e

Sophia, que, de forma imperativa e intermitente, mobilizam a professora a mudar o rumo de suas ações. A professora se coloca disponível afetiva e corporalmente, mobilizada pelas necessidades relacionais das/os bebês. Essa proximidade entre os corpos da professora e bebês, segundo Duarte (2011, p. 58), fundamenta as ações das professoras, ou seja, “[...] essa relação [...] intrínseca à docência com as crianças pequenininhas, tendo-se, assim, uma compreensão da significância que esse contato tem para que se estabeleça uma relação de seguridade e confiança”. A composição desse episódio mostra, além das *relações individuais intermitentes* constantes, uma atenção, um olhar sensível e uma *disponibilidade corporal*, frente às singularidades das/os bebês, como uma conduta pedagógica que instiga e amplia as experiências infantis.

Conceber essa *disponibilidade corporal* das/os professoras/es como conduta pedagógica pode ser compreendida com uma potência e circunscrever a própria docência com os bebês. Segundo Le Breton (2009, p. 40): “Não é apenas a palavra, mas o corpo, as atitudes e as posturas que primeiramente evidenciam a presença do outro na interação”. Logo, essa escuta sensível mantida com as/os bebês em torno das situações corpóreo-emocionais de forma receptiva e afetiva visa as/os envolver nas relações e evidenciar que elas/es também se comunicam. Esse diálogo e contato físico e corporal, demandado pelas ações das/os bebês, é:

[...] mais uma forma de fazer-se presente e buscar a relação. [...] É muito forte a demanda por colo e contato físico (as crianças sobem pelas pernas dos adultos, encostam, buscam o olhar e o contato corporal também). Trata-se de uma experiência de confirmação e acolhida, alimento para diálogos mediados pelo corpo e para explorações posteriores (Guimarães, 2008, p. 194).

Realizar diariamente, repetida e intermitentemente, diversas ações com as/os bebês – trocar, banhar, alimentar, acalantar, entre outras –, em geral, por seu caráter repetitivo, torna essas ações mais breves, mais rápidas e automáticas e, por isso, essa *disponibilidade corporal* das/os professoras/es como conduta pedagógica se configura ainda mais relevante. Segundo Tardos (1992), pode-se dizer que o trabalho do/a professor/a é facilitado devido a essa rapidez, porém, essa movimentação rápida, breve e mecânica impede que a/o bebê possa se preparar para os gestos do/a professor/a, impede que participe de forma ativa na ação e que goste do momento que lhe é dedicado. Assim sendo, Tardos (1992, p. 4), afirma que: “Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesses, enquanto que os gestos bruscos são um sinal de desatenção, de indiferença ou de falta de paciência”.

Dessa forma, essas ações, mesmo sendo repetitivas e realizadas simultânea e intermitentemente, devem ser densas, qualificadas e cuidadosas, respeitando o tempo e o corpo das/os bebês e exige do/a professor/a uma *disponibilidade corporal* como conduta pedagógica. Essa relação corporal precisa ser “[...] com mãos carinhosas, com mãos que esperam uma resposta e que estão sempre dispostas a receber essa resposta” (Tardos, 1992, p. 9), mãos que afetam e são afetadas.

Os dados de campo e as imagens captadas revelam que, além das *mãos das professoras* que afetam e se relacionam corporalmente, como aponta Tardos (1992), as *pernas das professoras* também são um elemento que permite aproximações, constituindo-se como um meio de apoio acessível, uma referência segurança às/aos bebês. Assim é possível depreender de pequenos recortes de alguns dos registros de campo:

Jéssica está sentada próximo alimentando Valentina Oliveira. Lucas se aproxima escala as pernas de Jéssica que estão cruzadas e senta em seu colo (Registro notas de campo do dia 13.07.2017).

Rejane senta para alimentar Bento [...] Valentina Oliveira e Sophia se aproximam da professora, se apoiam em suas pernas e observam o que acontece (Registro notas de campo do dia 18.07.2017).

Jéssica continua a alimentação e deixa que Melissa explore seu corpo. Laura que está próxima engatinha até um brinquedo de plástico e em seguida vai até Jéssica, senta sobre as pernas da professora e tenta mexer no pote de comida (Registro notas de campo do dia 21.07.2017).

Jéssica está fazendo a troca de Lucas, ao tirá-lo do trocador, abraça-o e dança com ele e o coloca no chão [...] Lucas chega próximo de Jéssica escala suas pernas. Jéssica se agacha e acalenta Lucas (Registro notas de campo do dia 27.06.2017).

As pernas também afetam e são afetadas, são inúmeros os registros que revelam esse contato corporal, essa busca, tanto das pernas na verticalidade (quando as professoras estão em pé) como também na horizontalidade (quando as professoras estão sentadas), sendo elas um ponto de referência, de apoio e segurança para as/os bebês.

Cabe destacar que essa *disponibilidade corporal*, como conduta pedagógica, circunscreve e pode ser compreendida como potência para a docência com as/os bebês, todavia, é premente problematizar a necessidade de materialidades próprias, pois essas *demandas e dinâmicas corporais*, (sentar no chão como vimos nos registros fotográficos) causam desconfortos físicos, cansaço e dores. Compreendemos que essa *disponibilidade corporal* poderia se dar de forma mais confortável, tanto para as professoras como para as/os bebês, se houvesse materialidades adequadas como cadeiras, poltronas, mesas, pias, entre outros materiais, que tornassem essas ações e essa disponibilidade mais cômodas.

Cultura Material da Educação Infantil: *dinâmicas e demandas corporais*, espaços e materialidades

A organização dos tempos e espaços em instituições de educação infantil tem sido considerada fundamental para pensar uma *Pedagogia da Infância*, sendo que faz parte da ação educativo-pedagógica o pensar, o planejar e o organizar o espaço-tempo e as materialidades⁷. Além disso, essa organização é realizada com base nas concepções de criança, de infância e de educação infantil que ancoram as relações educativo-pedagógicas. A disposição dos arranjos espaciais e temporais, em que ocorrem as ações educativas, são estruturantes das experiências, dos conhecimentos e das apropriações que se pode ter da dimensão corporal. Gimeno Sacristán (2005, p. 144) afirma que o corpo passa a ter

materialidade quando ocupa determinado espaço. Nesse espaço, a vida e as possibilidades de se envolver corporalmente de uma determinada forma dependem de como esses espaços são projetados pelo ser humano seja, materialmente, ou pelas regulamentações que ele impõe.

Os espaços são identificados a partir do que acontece neles, com o que é ou não possível fazer, seja porque tenham sido criados para realizar alguma coisa concreta, seja porque tenham consolidado um uso determinado dos mesmos. Quando a sala está arranjada de uma determinada maneira, ela predispõe uma experiência com a dimensão corporal, ou seja, como esse corpo pode ser experimentado, seja nas possibilidades ou nos constrangimentos. A organização dos tempos e dos espaços serão determinantes para as *demandas corporais das professoras*, ou seja, para “[...] a exigência do corpo nas relações docentes” (Sabbag, 2017, p. 25). O espaço e as materialidades disponíveis interferem em “[...] toda a movimentação exigida das professoras para as ações e relações educativas, principalmente aquelas de atendimentos individuais que envolvem o cuidado corpóreo-emocional e permeiam o cotidiano dos contextos de Educação Infantil” (Sabbag, 2017, p. 25). Da mesma forma, as *dinâmicas corporais das professoras*, ou melhor dizendo, os modos como os movimentos são/serão realizados, são delimitados por essa organização espaço-temporal e pelas materialidades existentes.

Nos dados de campo observados, a exemplo da Sequência de Imagens 1, apresentada anteriormente, que revelam *demandas e dinâmicas corporais* que requerem das professoras *relações individuais intermitentes* com as/aos bebês no momento da alimentação. As professoras sentadas no chão e a organização do espaço possibilitam às/aos bebês interagirem com outras/os bebês, com o espaço e as materialidades organizadas e, ao mesmo tempo, ficar próximas/os e interagir com as professoras. Ou seja, essa organização, possibilita que as/os bebês se apoiem, sentem, brinquem e explorem esse corpo adulto que se encontra acessível e disponível às suas singularidades. No entanto, essa organização espacial reverbera numa *demandas e dinâmica corporal* docente desgastante, exigente e cansativa, sendo agravada pela ausência de materialidades adequadas – mesas, cadeiras, poltronas, trocadores, pias etc.

A docência com bebês requer ações educativo-pedagógicas, que exigem, como vimos, uma *dinâmica corporal* própria, marcada pela horizontalidade, para estar na altura delas/es, compreendemos, no entanto, que essa organização não atende as necessidade e condições corporais das professoras. No contexto pesquisado, algumas alternativas foram concretizadas pelas professoras, a exemplo dos momentos de alimentação que, como vimos, eram realizados com as professoras sentadas no chão e as/os bebês sendo alimentadas/os no bebê conforto.

No segundo semestre do ano da pesquisa, quando as/os bebês já conseguiam sentar em cadeiras, as professoras passaram a utilizar uma mesa e cadeiras infantis para alimentá-las/os. No registro escrito e fotográfico a seguir podemos visualizar essa nova organização espaço-temporal e material:

Rejane está sentada alimentando Lucas e Jéssica alimenta Valentina Oliveira. José Aquilles se aproxima e estica a mão em direção da mesa. ‘– *Tudo bem José Aquilles? O que você deseja? A câmera? O pote?*’ Fala Rejane direcionando seu olhar a ele. Rejane entrega o pote a José Aquilles. ‘– *Pronto!*’ José Aquilles fica ali próximo brincando com pote e observando. ‘– *Está gostoso Valentina? Hmm... que delícia esse mingau!!*’ Fala Jéssica ao continuar a alimentação de Valentina. Sophia está embaixo da mesa brincando com uma tampinha de plástico. Durante esse momento de alimentação vários bebês se aproximam das professoras. Bento se aproxima em alguns momentos, fica só observando, por pouco tempo. Vicente se aproxima, apoia-se na cadeira onde Jéssica está sentada e encosta sua cabeça nas costas da professora. Laura se aproxima ergue a perna como se quisesse sentar no colo de Jéssica, fica próxima observando. As professoras continuam a alimentação e, ao mesmo tempo, observam as ações dos bebês que estão próximos buscando atenção. Rejane termina de alimentar Lucas e fala: ‘– *Oh, Lucas! Você está com muita fome hoje? Papou tudo. Você quer mais, a Rê vai pegar.*’ Professora levanta e vai pegar mais comida, volta e continua a alimentar Lucas. José Aquilles volta a se aproximar e fica a conversar com professora Rejane, balbucia sons, aponta para câmera que está em cima da mesa (Registro em vídeo notas de campo do dia 03.08.2017).

Imagem 3 – Professoras alimentando as/os Bebês na Mesa



Fonte: Acervo pessoal das autoras (03 ago. 2017).

Nessa nova organização espacial e material para realizar a alimentação, a *dinâmica corporal* consiste em as professoras sentarem próximas das/os bebês, em cadeiras infantis e as/os auxiliam na alimentação, essas/es, por sua vez, também ficam sentadas/os em cadeiras infantis. Mesmo não estando mais sentadas no chão para realizar a alimentação das/os bebês, as professoras ainda se encontram, corporalmente, próximas, como revelam o registro escrito e fotográfico. O fato de as professoras estarem sentadas nas cadeiras não impede que as/os bebês às procurem, que busquem uma proximidade corporal, fiquem próximos, observem, troquem olhares, toque nas professoras, apoiem-se em suas pernas, tentem subir no colo, balbuciem sons, entreguem brinquedos, tentem de alguma forma interagir.

O registro evidencia que, mesmo utilizando outras materialidades para o momento de alimentação, a *disponibilidade corporal*, a busca das/os bebês pela atenção e o contato físico e corporal, permanece. Duarte (2011, p. 190), em sua pesquisa, já apontava indícios da necessidade de bebês buscarem, recorrentemente, o contato físico das/os adultas/os: “[...] crianças buscam relacionar-se e, essa relação passa necessariamente pelo corpo, ou seja, por uma relação corporal”. Como revelam os registros escritos e fotográficos que apresentamos, nessa busca pela relação, as/os bebês, apesar de se relacionarem com o espaço organizado e com as/os demais bebês de forma autônoma, ficam, grande parte do tempo, próximas/os das professoras. Esse estar próximo pressupõe uma intermitência constante nos atendimentos às/aos bebês, pois as professoras, diversas vezes, interrompem o atendimento que estão realizando para atender a um/a ou outras/os bebês.

Cabe reafirmar que a condição docente para a escuta das/os bebês exige uma *dinâmica corporal* e posição terrena, ou seja, estar na horizontal, junto ao chão. Compreendemos que essa necessária *dinâmica corporal* e horizontalidade, para estar na altura delas/es, precisa ser melhor examinada, pois não acolhe as necessidades físicas e corporais das professoras no exercício de seu trabalho profissional. Assim, indagamos como forma de incitar para pesquisas futuras: que formas ou materialidades dariam conta de atender as necessidades e *demandas corporais* tanto das/os professoras/es quanto das/os bebês?

É evidente que as *dinâmicas corporais* que requerem ações de sentar e levantar diversas vezes são cansativas, e mesmo após a alimentação passar a ser oferecida na mesa, com as professoras sentadas em cadeiras, o cansaço corporal permanece, pois as materialidades usadas não são/eram adequadas: professoras sentavam em cadeiras infantis, a alimentação distante em uma prateleira, preparo da alimentação em pé, sem mobília adequada e distante do alcance. Assim, consideramos que talvez pudessem existir mobiliários próprios para preparo dos alimentos, que ficassem na altura das professoras para não necessitarem levantar inúmeras vezes e ficar muito tempo de pé, de forma a contribuir para que as *demandas corporais* sejam menos exigentes em termos de desgaste físico. Além do imperativo de haver cadeiras adequadas para o tamanho corporal das professoras, pois, assim como constata Sabbag (2017, p. 160) “[...] o fato de não haver materialidade indicada para seu tamanho [...] pode agravar muito seu desgaste corporal”.

A fim de dar mais visibilidade às *demandas e dinâmicas corporais* na docência com bebês, apresentamos recortes de várias imagens em diversos momentos que mostram a recorrência e a exigência do corpo e a movimentação exigida para as ações e relações educativas que constituem a docência com bebês na Educação Infantil.

Imagem 4 – Demandas e Dinâmicas Corporais da Docência com Bebês



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2017).

O que chama atenção desse conjunto de imagens, além da variedade e recorrência de movimentos corporais – as professoras sentam, levantam, pegam bebê no colo, se agacham, engatinham, acocoram, entre outros –, é a postura corporal das professoras. Observamos uma *dinâmica corporal* em que esse corpo se curva o tempo todo para estar próximo às/aos bebês, na maioria das imagens, as professoras estão com a coluna curvada, sentadas no chão ou em cadeiras infantis, que aparentam ser desconfortáveis e requerem uma maior *dinâmica corporal* para a ação docente.

As imagens revelam uma intensa movimentação das professoras, principalmente nos momentos de cuidado com o corpo. As exigências em torno do alimentar, trocar, higienizar, banhar e acalantar, entre outras, são ações que, além de exigirem uma mobilização das profissionais de forma mais intensa, quando comparada com as que ocorrem com os grupos de crianças maiores, são ações intermitentes. Assim, segundo Schmitt (2014, p. 214) “[...] além de ocuparem mais tempo, exigem, em certa medida, um grande investimento físico e emocional”.

A repetição dessas *dinâmicas corporais*, ao longo de um dia de trabalho e ao longo dos anos trará implicações para as professoras e para a ação docente, pois essa repetição ocasiona desgastes corporais e problemas de saúde decorrentes desses movimentos. Segundo Sabbag (2017, p. 13): “O agravante em relação à repetição dessas ações é que, em algumas situações as professoras as realizam com falta de atenção, justamente pela simultaneidade de eventos, relações e ações comuns nesses ambientes”.

Na sua pesquisa, Sabbag (2017) evidenciou que as professoras da creche (crianças de 0 a 3 anos) executam, repetidamente, várias ações como alimentar, trocar, banhar, assear, se abaixar, levantar uma criança no colo, se acocorar, entre outras, sendo que essas ações exigem muito em termos corporais, pois a maioria das ações são realizadas com cada bebê individualmente e várias vezes ao dia. Nas entrevistas e nos questionários realizados pela pesquisadora, as professoras informaram que a troca de fraldas se configura como a *demanda corporal* docente mais exigente. A autora destaca que, entre as professoras da creche, a *dinâmica corporal* também se apresentou como um fato importante, pois, ao buscarem estar próximas das crianças, na mesma altura que elas, acabavam permanecendo com a coluna curvada por longos períodos e, diversas vezes, acarretando desgastes em seu corpo. As dores, cansaço, exaustão, desgaste, tendinites, inflamações e problemas de coluna foram apontados como as consequências mais recorrentes da *demanda corporal* da docência em creches.

Ao observar atentamente a Sequência de Imagens 4, constatamos que essa *dinâmica corporal*, alicerçada em movimentos constantes e repetitivos de abaixar, levantar, acocorar, pegar um bebê no colo, engatinhar, ficar em pé, sentar em lugares baixos, carregar peso, entre outras ações, ganha um contorno acentuado em virtude das materialidades, mesas, cadeiras, poltronas, trocadores, pias, etc., e da estrutura física, muitas vezes, inadequada e desconfortável para as professoras.

Sabbag (2017, p. 126-127), ao abordar a falta de materialidades para as profissionais em contexto de creche e pré-escola, anuncia que:

A falta de materialidade própria para os adultos ocorreu com o passar dos anos, pois a princípio, com a constituição dos espaços da Educação Infantil muito próximos aos do Ensino Fundamental, havia ali mesas e cadeiras adequadas para os adultos, denominados mesa do professor e cadeira do professor. Com o passar dos anos, em virtude da busca pela especificidade da Educação Infantil, com o

processo das relações educativas e da sua não vinculação ao processo de ensino e aprendizagem, essa materialidade foi retirada da sala. O inconveniente é que esses móveis destinados aos adultos não foram substituídos por outros que identifiquem e tragam essa particularidade das relações educativas na Educação Infantil, pensando nesse adulto – professora.

O alerta feito por Sabbag (2017) foi temática na pesquisa de Broering (2014), que fez uma análise histórica da *cultura material da Educação Infantil*, a partir da arquitetura, dos espaços/tempos e materialidades da Educação Infantil, e constata permanências, rupturas e inovações. Segundo a autora, o espaço educativo precisa ser repensado, pois muitas materialidades foram sendo retiradas ou aprimoradas com o passar dos anos, mas, outras, apesar dos princípios pedagógicos e educacionais não serem mais os mesmos, acabaram permanecendo.

As pesquisas de Sabbag (2017) e Broering (2014) apontam a necessidade de construir diálogos entre Arquitetura, Pedagogia e outras disciplinas para propor espaços e materialidades apropriados para as crianças e para as/os adultas/os. Se, a relação educativo-pedagógica na docência com bebês “[...] exige proximidade, colo, toque, trocas de olhares e afagos isso deve ser possibilitado da forma mais aconchegante possível e, certamente, não o será quando o adulto tem que se sentar em uma cadeira de crianças, ou mesmo no chão” (Sabbag, 2017, p. 154).

Sendo assim, é preciso pensar em redefinições da *cultura material da educação infantil*, com incorporação de materialidades adequadas, contemplando as singularidades das crianças e das/os adultas/os e as *demandas corporais* exigidas para as ações e relações educativas. Sentar no chão ou em cadeiras infantis poderia ocorrer de forma esporádica, a partir de uma necessidade pontual, ou seja, ser uma exceção; no entanto, o que temos observado nas pesquisas é que essa tem sido a recorrência por não haver materialidades apropriadas. A proposição de materialidades adequadas evitaria *dinâmicas corporais* como as observadas na pesquisa em que as professoras precisam sentar no chão, em cadeiras infantis, levantar e sentar inúmeras vezes para preparar e buscar mais comida e ter que fazer uso de estratégias, em alguns momentos, para poupar seu corpo. Uma *cultura material da educação infantil* com a incorporação de materialidades adequadas resultaria em praticidade, em condições adequadas e em qualidade das ações e relações educativo-pedagógicas.

Considerações Finais

O artigo aqui apresentado traz dados de uma pesquisa de campo (Silva, 2018) que objetivou compreender como a composição das relações educativas são demarcadas pelo corpo na docência com bebês. Os dados recolhidos dão visibilidade ao corpo e às *demandas e dinâmicas corporais das professoras* na composição dessas relações educativas na docência com bebês.

Das análises dos registros escritos e fotográficos emerge uma *dinâmica corporal* em que o corpo da professora se curva o tempo todo para estar próximo às/aos bebês, na maioria das imagens, as professoras estão com a coluna curvada, sentadas no chão, ou, em cadeiras infantis, que aparentam ser desconfortáveis e requerem uma maior *demandação corporal* para a ação docente.

Os dados colocam em evidência a complexidade da docência com bebês, visto que a *multiplicidade simultânea das relações*, demarcadas pelas *relações individuais intermitentes*, pode levar a um aligeiramento das ações educativo-pedagógicas e não resguardar o atendimento denso e qualificado à singularidade do bebê. Garantir que a intermitência não desqualifique o encontro principal, exige das professoras, uma *disponibilidade corporal* como conduta pedagógica.

A *disponibilidade corporal* como conduta pedagógica, traz uma marca e uma potência para a docência com as/os bebês, todavia, é preciso pensar em redefinições da *cultura material da educação infantil*, com incorporação de materialidades adequadas, contemplando as singularidades das crianças e das/os adultas/os e as *demandas corporais* exigidas para as ações e relações educativas.

Recebido em 19 de janeiro de 2022
Aprovado em 6 de fevereiro de 2023

Notas

- 1 O presente artigo é um recorte de uma pesquisa, em nível de mestrado, desenvolvida pela segunda autora e orientada pela primeira (Silva, 2018).
- 2 Considerando questões éticas e aspectos de autoria e autorização (Kramer, 2002), utilizamos apenas os primeiros nomes dos bebês e das professoras ou os apelidos usados entre elas e optamos pela não identificação da instituição onde a pesquisa foi realizada. O uso das imagens dos bebês foi autorizado pelos pais. Já o uso das imagens das professoras foi autorizado por elas mesmas.
- 3 Importante ressaltar que na delimitação das especificidades da docência na Educação Infantil, se rompe com a lógica do ensino fundamental – que é a de um/a professor/a sozinho/a na sua sala, com sua turma. Na Educação Infantil, a ação docente necessita ser realizada em parceria, ou seja, exige a presença de um/a professor/a e um/a auxiliar, em que ambas/os estão ao mesmo tempo na sala e atendem o grupo de crianças e suas famílias. Por conta dessa compreensão, apesar de, na instituição pesquisada, as denominações utilizadas para se referir à essas duas profissionais fossem professora e auxiliar, havendo também diferenciação quanto ao cargo, atribuições, salário e exigência de formação, optamos por, ao longo dos registros de campo e análises, nomeá-las como professoras, sem diferenciar sua função e atribuição, por compreender que ambas atuam diretamente com as/os bebês e, portanto, exercem a docência.
- 4 A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, estabeleceu que 1/3 da carga horária deve ser destinada à preparação de aulas e demais atividades fora da sala de aula.
- 5 Quando nos referimos a *demandas corporais das professoras*, estamos compreendendo “[...] a exigência do corpo nas relações docentes [...] no sentido de referir toda a movimentação exigida das professoras para as ações e relações educativas” como esclarece Sabbag (2017, p. 25). Já, com a denominação, *dinâmicas corporais das professoras*, estamos compreendendo os modos como os

movimentos são realizados: “[...] se abaixar, se acocorar, pegar uma criança no colo, erguer a criança, correr, se virar, andar abaixada, engatinhar, carregar peso, sentar em lugares baixos, ou no chão, transpor objetos, deslocar-se, levantar, saltitar, falar, gritar, cantar, ficar em pé, dentre outras” (Sabbag, 2017, p. 21).

6 O termo *disponibilidade corporal* foi utilizado por Tristão (2004) em sua dissertação de mestrado, ao analisar as relações docentes com bebês. A autora menciona uma *disponibilidade corporal* das professoras que “[...] se apresenta como conduta pedagógica que instiga e amplia as experiências infantis, em especial, as de movimento” (Tristão, 2012, p. 78). Em nossa pesquisa, retomamos o termo e buscamos dar mais visibilidade a ele em diálogo com as *demandas e dinâmicas corporais* da docência com bebês.

7 Entendemos materialidades tal como Broering (2014, p. 40) “[...] mobiliário, brinquedos, utensílios, objetos e materiais pedagógicos variados”.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 09/2012, de 12 de abril de 2012**. Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2012.
- BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, Espaços, Tempos e Materiais: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012)**. 2014. 439 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- CABRAL, Viviane Vieira. **O Corpo dos Bebês na Constituição da Especificidade da Docência na Educação Infantil**. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- CAPUTO, Stella Guedes. Fotografia e Pesquisa em Diálogo sobre o Olhar e a Construção do Objeto. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 1-10, jul./dez. 2001.
- CASTRO, Joselma Salazar. **A Docência na Educação Infantil como Ato Pedagógico**. 2016. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As Crianças no Interior da Creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 2002. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da Docência na Creche: interlocução com pesquisas no Brasil. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 271-286, 2019.
- DEMARTINI, Patrícia. **Professoras de Crianças Pequeninhas: Um estudo sobre as especificidades dessa profissão?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- DEMÉTRIO, Rubia Vanessa Vicente. **A Dimensão Corporal da Relação Educativa com Bebês: na perspectiva das professoras**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Disponibilidade Corporal como Conduta Pedagógica na Docência com Bebês

- trado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.
- DUARTE, Fabiana. **Professoras de Bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- FALK, Judit (Org). **Educar os Três Primeiros Anos**: a experiência de Lóczy. Araquara: Junqueira & Marin, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2002. P. 47-53.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GONÇALVES, Fernanda. **A Educação de Bebês e Crianças Pequenas no Contexto da Creche**: uma análise da produção científica recente. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com Crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade e cuidado. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.
- KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.
- KRAMER, Sônia; CORSINO Patrícia; NUNES Maria Fernanda. Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: um balanço da década. 2011. In: REUNIÃO ANUAL NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPED, 2011. P. 1-18.
- LE BRETON, David. **Paixões Ordinárias**: antropologia das emoções. Tradução de Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho. **Olhares compartilhados**: o ato fotográfico com experiência alteritária e dialógica. 2004. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli. Uma Profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, UNICAMP, v. 10, n. 28, p. 75-98, 1999.
- ÒDENA, Pepa. **Infancia y Escuela de 0 a 3 Años**. Barcelona: Centro del Publicaciones del MEC, Associació de Mestres Rosa Sensat, 1995.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pesquisa sobre Educação Infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 61-71, jul.-dez. 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.
- SABBAG, Samantha. **“Porque a Gente tem um Corpo né... mas a Gente só lembra do Corpo quando Ele Dói!”**: a centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil. 2017. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. “**Mas eu não falo a Língua Deles!**”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As Relações Sociais entre Professoras, Bebês e Crianças Pequenas**: contornos da ação docente. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHMITT, Rosinete Valdeci; ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Composição das Relações Sociais entre Professoras, Bebês e Crianças Pequenas: indícios para uma docência não linear. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ANPED, 2016. P. 1-16.

SILVA, Isabel Rodrigues da. **Dinâmicas Corporais na Docência com Bebês**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

SOUZA, Solange Jobim e; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n. 116, p. 61-80, jul. 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDOS, Anna. A Mão da Educadora. **Infância**, n. 11, p. 1-9, 1992.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da Condição Docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 426-443, maio-ago. 2007.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora de Bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Márcia Buss-Simão é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e é doutora em Educação pela mesma universidade. É líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância do Centro de Ciências da Educação (Nupein/CED/UFSC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6076-0640>

E-mail: marcia.buss.simao@gmail.com

Isabel Rodrigues da Silva é mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). É orientadora educacional da Prefeitura Municipal de Palhoça/SC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3615-7435>

E-mail: isarodry2009@gmail.com

Editora responsável: Fabiana de Amorim Marcello

