

O movimento do bebê na creche: sinais orientadores para o trabalho docente

The movement of the baby in the day care: signs that guide the teaching work

José Ricardo Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP/PEP
Presidente Epitácio
José Milton de Lima
Faculdade de Ciências e Tecnologias - FCT/UNESP/PP
Presidente Prudente

Resumo

Na creche ainda há concepções assistencialistas. Contrariando estas concepções, a teoria histórico-cultural nos auxilia a afirmar que o bebê necessita de relações humanas. Para desenvolver este trabalho, o professor pode deixar-se guiar por sinais emitidos pelos bebês. Nosso objetivo é apontar a correspondência entre os movimentos e a situação social de desenvolvimento dos bebês no primeiro ano de vida. Quatro bebês foram fotografados e filmados enquanto se relacionavam com o entorno. O materialismo histórico e dialético, enquanto método de pesquisa, nos auxiliou na compreensão do movimento realizado pelo bebê. Desta compreensão, emergiram categorias de análises que apontaram as necessidades internas dos bebês enquanto se moviam. Concluímos que os professores podem se guiar pelos movimentos realizados pelos bebês para planejar e propor vivências que promovam desenvolvimento.

Palavras-chave: bebê; movimento; teoria histórico-cultural.

Abstract

In the daycare center there are still assistentialist conceptions. Contrary to these conceptions, the historical-cultural theory helps us to affirm that the baby needs human relations. To develop this work, the teacher can be guided by signals emitted by babies. Our goal is to point out the correspondence between the movements and the social development situation of babies in the first year of life. Four babies were photographed and filmed while relating to their surroundings. Historical and dialectical materialism, as a research method, helped us to understand the movement performed by the baby. From this understanding, categories of analyzes emerged that pointed out the babies' internal needs while moving. We conclude that teachers can be guided by the movements carried out by babies to plan and propose experiences that promote development.

Keywords: baby; movement; historical-cultural theory.

Introdução

Esta pesquisa, derivada de nossa tese de doutoramento, foi motivada a partir de constatações teóricas que indicavam que, no trabalho com bebês em creche, de modo geral, ainda há concepções assistencialistas que revelam a rotina como afazeres domésticos, focada na proteção, alimentação e higiene, caracterizando o trabalho docente como não-diretivo, espontâneo, embasado no cotidiano e na espera pelo desenvolvimento do bebê que há de vir e que, por isto, não há trabalho pedagógico a ser realizado com ele (MARTINS, 2009; RAMOS, 2011; OLIVEIRA, 2014).

Contrariando estas concepções, estamos convencidos sobre a importância de que o bebê seja atendido e compreendido para além dos aspectos biológicos e de suas necessidades fisiológicas. O desenvolvimento humano não ocorre com a simples e direta relação entre o homem e a realidade, mas na relação ativa do sujeito com a cultura mediada socialmente por outro com o uso de instrumentos e da linguagem, ou seja, há a necessidade do outro que contribua para a apropriação cultural. Portanto, todo o conhecimento e cultura humana são elaborados, transmitidos e transformados socialmente, possibilitando que as novas gerações se humanizem pelo mesmo processo.

Desde o nascimento, o bebê está inserido em relações sociais. Existe alguém com o bebê que pode promover seu desenvolvimento: adultos ou até mesmo outra criança mais experiente e os professores nas creches. Neste quadro, todas as relações sociais podem ser importantes para ele. Todavia, tomando como base Saviani (2011), entendemos que deve existir diferença entre relações cotidianas e espontâneas e as relações estabelecidas em âmbito institucional, com caráter de conhecimento organizado e sistematizado da cultura erudita, a aquisição de instrumentos, saberes e da própria linguagem. Nesse sentido, queremos destacar a creche como espaço privilegiado de promoção do desenvolvimento dos bebês.

Baseado nestes pressupostos teóricos, entendemos que, para desenvolver seu trabalho, o professor pode deixar-se guiar por sinais emitidos pelos bebês como representativos de sua situação social de desenvolvimento. Vigotski (2006) entendeu a situação social de desenvolvimento como uma combinação de processos internos, conquistas históricas do sujeito, com processos externos. Em suas próprias palavras, Vigotski (2006, p. 264) afirma que:

[...] a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irreptível para esta idade. Denominamos essa relação como situação social de desenvolvimento da dita idade.

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme no individual.

Para o autor, existe um nexos direto entre a situação social de desenvolvimento da criança e a reestruturação da personalidade a partir de sua existência. Uma vez estruturada, a nova formação influenciará o desenvolvimento posterior. Sua relação com o entorno muda qualitativamente. Isto ocorre justamente porque a nova formação, a reestruturação da personalidade, tem lugar no fim da idade e não no início. No fim da idade, a criança é totalmente diferente do que era no início.

Tal como nos próximos períodos de desenvolvimento, recai sobre o bebê, as leis gerais do desenvolvimento. As formações globais e a dinamicidade do desenvolvimento determinam o papel e o peso de cada linha específica do desenvolvimento. Vigotski (2006) nomeia de linhas centrais tudo aquilo que se relaciona com a nova formação e, de linhas acessórias, os demais processos já formados e aqueles em vias de formação. Com o avanço no desenvolvimento, aspectos isolados reestruturam a personalidade. Por isso, em cada período estável, encontramos uma nova formação central que guiará o processo de desenvolvimento em curso, reorganizando uma base nova para os próximos estágios. Estes esclarecimentos revelam que, em determinados momentos, as linhas centrais irão se converter em linhas acessórias e vice-versa. Este movimento ocorre porque as partes isoladas estruturam-se de tal forma que modificam a relação do indivíduo com a realidade, criando uma nova formação, um novo modo de relacionamento com o entorno. Sua relação atinge um novo patamar. Suas linhas centrais anteriores dão lugar a estas novas e mais desenvolvidas formas, que servirão como linhas acessórias. Por isso, em cada momento há uma estrutura específica e única.

Na rotina da creche, os bebês demonstram quando algo ou alguém lhes afeta, ao passo que outras vivências se tornam obsoletas. Quando isto ocorre, eles centram o olhar, procuram tocar, balbuciam, sorriem, entram em atividade, por exemplo, quando se deparam com um objeto ou brinquedo novo, frente a aparelhos eletrônicos que emitem som e/ou imagens, tais como: (televisão, tablete e celulares). Desta forma, os bebês sinalizam aquilo que afeta seus órgãos dos sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato).

O movimento do bebê na creche: sinais orientadores para o trabalho docente

Assim, com o intuito de avançar a problemática indicada no início deste texto e contribuir com o desenvolvimento dos bebês, objetivamos apontar a correspondência entre os movimentos realizados pelos bebês e sua situação social de desenvolvimento. A observação atenta aos movimentos ao longo do primeiro ano de vida pode auxiliar no planejamento de vivências, atendendo às necessidades psíquicas e contribuindo, assim, para o desenvolvimento dos bebês.

Na busca deste objetivo, realizamos nosso estudo em uma creche da rede pública de uma cidade no interior de São Paulo. Nesta instituição, optamos por um agrupamento composto por 4 bebêsⁱ (07 a 10 meses de idade), sendo 1 menina e 3 meninos. Com permanência em tempo integral, estes bebês ficavam sob a responsabilidade de 2 pedagogas que atuavam em turnos diferentes (matutino e vespertino). Contudo, apenas uma aceitou que a investigação fosse realizada em seu período de trabalho.

No processo investigativo, os movimentos dos bebês foram observados e captados por meio de câmeras. A observação, segundo Lüdke e André (1986), é uma técnica investigativa privilegiada que permite ao pesquisador o contato direto e próximo ao fenômeno pesquisado. Somada à observação, elegemos, também, a filmagem para captar os movimentos dos bebês enquanto se relacionavam com o entorno, composto por diferentes objetos, materiais, mobílias e pessoas. “Pela videogravação busca-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem a situação” (SADALLA, LAROCCA, 2004, p. 421). Vimos pela via da videogravação, possibilidades múltiplas de enxergar a realidade a partir de ângulos não vistos, detalhes que não foram percebidos no calor das ações. Além disso, as gravações permitiram a visualização do registro perpetuado quantas vezes fossem necessárias. Ainda, com o intuito de registrar momentos da observação, tivemos em mãos uma câmera fotográfica semiprofissional, utilizada para que o registro e a exposição das imagens captadas fossem capazes de dar vida ao relato descrito. De acordo com Kramer (2002), a fotografia está impregnada com a realidade para a contemplação do passado toda vez que é revista com os olhos do presente. A captura destes dados ocorreu semanalmente ao longo de um semestre. Posteriormente, foram selecionados e recortados alguns fragmentos das filmagens que acreditamos representar situações que apontem o quanto os bebês demonstram seus interesses por meio de seus movimentos. Alguns destes fragmentos duram segundos ou minutos, suficientes para a categorização e análise dos movimentos.

Para Marx (1978), o pensamento humano, ao observar a realidade de forma imediata, não atinge as suas múltiplas determinações, ou seja, mesmo fotografando, filmando e estando entre

os bebês ainda não seria possível compreender o objeto de pesquisa. Para avançar os aspectos que são, à primeira vista, observáveis, é preciso perseguir sua existência social, multideterminada. Para isso, torna-se necessário o processo de abstração, a análise crítica e filosófica de determinado fenômeno presente na realidade pela via do pensamento teórico.

Esta orientação do materialismo de Marx nos auxiliou a descartar, de imediato, quaisquer tipos de pensamentos, representações sociais de senso comum que pudessem permear a nossa compreensão sobre os movimentos realizados pelos bebês. O método nos subsidiou na identificação do gesto em si como unidade mínima de análise passível de ser compreendido em suas múltiplas determinações. Portanto, não olhamos para os movimentos simplesmente como causa/efeito e reduzido a manifestações de relações diretas entre bebê e objeto ou adulto. Ao contrário, consideramos estes movimentos como parte de um processo dinâmico, complexo e em desenvolvimento, tendo em vista a identificação do desenvolvimento do bebê em sua estrutura e dinâmica. Isto porque os movimentos são históricos e culturais, o que nos permitem considerar que, quando realizados pelos bebês, podem apresentar formas diferenciadas de manifestação do seu desenvolvimento psíquico que, ao ser compreendido dialeticamente, poderá orientar o professor na creche.

Na busca da compreensão destas múltiplas determinações, lançamos mão de preceitos da anatomia, da psicologia e da pedagogia histórico-crítica. Dos dados coletados emergiram categorias de análises que apontaram as necessidades internas dos bebês enquanto se moviam (os objetos e adultos presentes).

O recém-nascido e seus movimentos.

O bebê nasce com a herança biológica humana, mecanismos de reflexos não condicionados, “formas primitivas e inatas de comportamento, de qualquer maneira necessária para que a criança sobreviva e posteriormente atinja sua maturidade psíquica.” (MUKHINA, 1996, p. 41). Para a autora, estes comportamentos “revestem” o bebê com capacidades de proteção e de orientação no espaço, portanto, são necessários para sua sobrevivência. Como exemplos de reflexos de orientação, podemos citar: reflexo de sucção, reflexo de preensão, reflexo de impulso, o ato de piscar os olhos sob luz forte, assustar-se com altos sons, retraindo mãos e pés sob novas circunstâncias, mover a cabeça em direção ao alimento que lhe tocam os lábios. É preciso ressaltar que a maturação apresentada pelo cérebro neste estágio não assegura o

O movimento do bebê na creche: sinais orientadores para o trabalho docente

desenvolvimento dos sentidos que nortearão a relação do bebê em sociedade. Seu cérebro estará em desenvolvimento, pois continua a se formar depois do nascimento (MUKHINA, 1996).

Vale destacar que, para Luria (2010), diferentemente da corrente localizacionista, o cérebro humano e seu psiquismo compõem um sistema complexo que funciona de forma dinâmica. Para ele, o cérebro apresenta três unidades morfofuncionais que orientam o desenvolvimento desde o nascimento: a unidade do tônus do córtex cerebral, a unidade receptora e a unidade efetora. Estas unidades funcionais encontram-se organizadas de forma hierárquica em três zonas corticais: primária, secundária e terciária. Este aparato biológico orientará o bebê em suas primeiras relações com a realidade objetiva. Ao descrevê-lo, Luria (1981, p. 27) salienta que:

[...] elas podem ser descritas como uma unidade para regular o tônus ou a vigília, uma unidade para obter, processar e armazenar as informações que chegam do mundo exterior e uma unidade para programar, regular e verificar a atividade mental. Os processos mentais do homem em geral, e a sua atividade consciente em particular, sempre ocorrem com a participação das três unidades, cada uma das quais tem o seu papel a desempenhar nos processos mentais e fornece a sua contribuição para o desempenho dos referidos processos.

A unidade responsável por esta excitação recebida pelo cérebro do bebê é o córtex. A excitação do córtex cerebral ocorre sob três origens, a saber: processos metabólicos e respiratórios, a chegada do estímulo do mundo exterior (estes dois comuns a nós e aos animais como reflexo de orientação) e a terceira origem, intenções e planos que se formarão durante a vida social, efetuados com a participação da fala inicialmente externa e depois interna (própria do ser humano). Este terceiro tipo de ativação do cérebro se forma ao longo do desenvolvimento. Assim, o córtex proporcionará ao cérebro esta ativação quando em vigília, mediante as relações com o meio e o armazenamento dos vestígios destas excitações. Para que os processos mentais sigam o seu curso, o estado ótimo de vigília é essencial. O córtex é responsável, também, pela regulação de processos vegetativos quando o cérebro precisa se ‘recarregar’ e pelos comportamentos inatos e afetivos (LURIA, 1981).

Há que se lembrar que a primeira semana de vida do bebê é marcada pela vigília e pelo sono, um estado semissonolento, isolando-se quase que totalmente em relação ao mundo (LURIA, 2010). De acordo com Vigotski (2006) e Martins (2009), passado cerca de 45 dias após o nascimento, o chamado período de passividade, transição entre a vida intrauterina e a vida social, desponta no bebê interesse pelo mundo a sua volta, iniciando-se o chamado período de interesse receptivo. As estruturas que mantêm este estado de vigília do tônus situam-se abaixo do córtex. Estas estruturas desenvolvem uma relação dupla com o córtex, influenciando o tônus e sendo

influenciadas pela própria regulação que exercem. Possuem uma estruturação específica para a realização de tal função, uma rede nervosa, na qual localizam-se neurônios conectados uns aos outros por meio de processos curtos. A excitação proveniente do meio social se espalha gradualmente, modificando e modulando pouco a pouco, todo o sistema nervoso.

Algumas dessas fibras, denominadas de sistema reticular ascendentes, correm para estruturas nervosas superiores (tálamo, o núcleo caudado, o arquicórtex e as estruturas do neocórtex), desempenhando papel decisivo na ativação do córtex e na regulação do estado da vigília. Outras fibras de formação reticular correm em direção oposta, de estruturas superiores (neocórtex, arquicórtex, do núcleo caudado e dos núcleos talâmicos) em direção a estruturas mais baixas (mesencéfalo, hipotálamo e tronco cerebral). Denominadas como sistema reticular descendente, subordinam as referidas estruturas inferiores ao controle exercido por programas que surgem no córtex e que requerem modificação e modulação do estado de vigília para a sua execução (LURIA, 1981).

Essas duas partes da formação reticular constituem, assim, um único sistema funcional verticalmente arranjado, um único aparelho autorregulador construído segundo o princípio do “anel reflexo”, capaz de alterar o tono do córtex e ele próprio também sob influência cortical, sendo regulado e modificado por mudanças que ocorram no córtex e adaptando-se prontamente às condições ambientais e ao curso da atividade (LURIA, 1981).

Esta formação, portanto, contribui para manter o tono cortical e regular no estado funcional do cérebro, ou seja, fator determinante para a vigília. O ser humano consegue, desta forma, ‘selecionar’ aquilo que direcionará sua atenção ou não. Ao falarmos sobre bebês, devemos considerar a multiplicidade de estímulos presentes ao seu redor. Devido à sua situação social de desenvolvimento, tudo é novo. Assim, todo o entorno poderia lhe atrair, no entanto, seu organismo consegue filtrar estas informações para aquilo que o afete. Esta regulação torna-se essencial, pois, ao passo que ativam, também inibem, afetando igualmente todas as sensações e atos motores. Este indicativo teórico convida os profissionais que atuam nas creches a superar concepções assistencialistas que consideram o bebê como ser passivo em sua relação com o entorno.

Precisamos considerar também os mecanismos responsáveis pelas novas formações que estruturam a situação social de desenvolvimento, pelo surgimento de suas necessidades e motivos que o guiarão nesta relação, ou seja, suas funções psíquicas. Ao nascer, o bebê humano

O movimento do bebê na creche: sinais orientadores para o trabalho docente

apresenta funções psíquicas elementares indiferenciadas e, com as devidas relações sociais, vão se diferenciando e se destacando de acordo com os requisitos da atividade, como por exemplo: a sensação, a percepção, a atenção ou a memória (VIGOTSKI, 2006; MARTINS, 2013).

Devido a esta situação social de desenvolvimento, o bebê capta o meio com uma característica sincrética, uma percepção ainda primitiva, em estado caótico e difuso com o mundo exterior. Serão necessárias ativações da atenção e memória involuntária para que, com o passar do tempo, haja registros que possam guiá-lo em suas relações. Tomando-o como base, o bebê buscará o entorno. Esta captação do meio é realizada pelos seus órgãos dos sentidos. É verdade que irão se desenvolver, em particular, os setores responsáveis pela captação das impressões externas, mas não podemos perder de vista a característica dinâmica dos componentes cerebrais, os órgãos dos sentidos, organizadores dos outros esquemas sensoriais. De acordo com Elkonin (2009, p. 208), o desenvolvimento de setores sensoriais adianta-se aos atos motores. “Os movimentos da criança ainda são caóticos, ao passo que os sistemas sensoriais já se tornam dirigíveis.”

Por volta do segundo mês, o bebê apresentará uma forma especial de atividade, de comunicação emocional. A reação que aparece nesta fase, mediante a relação com o adulto, é, para a teoria histórico-cultural, uma relação complexa que objetiva o contato por meio de seus próprios meios: o olhar, o tato, o sorriso e as manifestações de movimento. Este afeto que o adulto causa no bebê, segundo Gomes (2008), não é natural e espontâneo, mas criado na relação estabelecida por ambos. O adulto cria e satisfaz a necessidade do bebê pelas primeiras impressões auditivas, táteis e comportamentais, favorecendo o surgimento da linguagem/comunicação para a incorporação da criança ao mundo social, caracterizando, assim, a comunicação emocional como a primeira atividade guia do desenvolvimento. Devido à sua situação social de desenvolvimento, o bebê não capta os motivos e as necessidades psíquicas da atividade do adulto. A ele, é visível apenas o processo e o produto da atividade adulta, de modo imediato.

O bebê vê, sente e ouve que objetos compõem as ações rotineiras nas relações que estabelece com os adultos. De acordo com Elkonin (2009), esta concentração nos objetos em movimentos e em direções e distâncias diferentes faz com que a convergência dos olhos e a contemplação se desenvolvam antes dos primeiros movimentos, sendo as premissas para as primeiras tentativas. Com este desenvolvimento, o bebê acompanha com o olhar a movimentação dos adultos e dos objetos em diferentes direções e velocidades, configurando os

chamados movimentos de iniciativa visual. O bebê, por sua vez, responderá a estas ações externas com movimentos desordenados de braços e pernas, determinando o complexo de animação.

Elkonin (2009) e Zaporózhets (1960) apontam para o curso do desenvolvimento das coordenações visomotoras (olho-mão) que facilitarão a relação entre a percepção e o comportamento, por exemplo, no ato de agarrar, compondo, assim, uma unidade senso-motora do desenvolvimento. A visão e os movimentos estarão intrinsecamente interligados. Zaporózhets (1960) ressalta que, com o uso da visão e das mãos, o bebê consegue alcançar, pegar e bater nos objetos. Neste ato de pegar, a movimentação contribui para o desenvolvimento da coordenação motora e das ações dirigidas pelo bebê. É verdade que esta movimentação representa o primeiro estágio do movimento que precisa evoluir, caracterizado por gestos malsucedidos. Vigotski (2000), por sua vez, denominou-o de gesto em si, de exploração, sem significado social.

Com o tempo, o bebê não quer mais ficar no colo de seus cuidadores, passando a esticar as pernas, empurrar os adultos com os braços, olhando para o chão e/ou para os objetos que estão ao redor. Com as devidas intervenções, no fim do primeiro semestre e começo do segundo, o bebê busca olhar e se movimentar em direção aos objetos que estão próximos, arrastando-se com o intuito de alcançar objetos de seu interesse.

À medida que se desenvolvem nas vivências, surgem novos interesses, bem como novas formações na estrutura da personalidade e da atividade, configurando-se em mudanças psíquicas e sociais que se produzem a partir das estruturas já fixadas. Suas novas capacidades entram em contradição com as velhas formas de relação com o entorno, perdendo interesse pelas coisas que a pouco lhe chamavam a atenção. As novas formações tendem a ocupar um plano de fundo quando, em desenvolvimento, outras novas formações emergem. São justamente estas novas formações, estas mudanças na personalidade, o critério fundamental para compreender o desenvolvimento infantil. Aparecem novas necessidades que dirigirão a atividade do bebê (LEONTIEV, 1981). Por isso, posteriormente à comunicação emocional com os adultos, há grande importância a atividade em conjunto com os adultos, vinculadas às manipulações com os objetos. A comunicação pura e livre com os adultos que até então ocupava o lugar de linha central na promoção do desenvolvimento, não corresponde mais aos anseios do bebê, podendo até mesmo aborrecê-lo. Nestas relações em conjunto, o complexo de animação decai, á dando destaque para os objetos e brinquedos que incentivam os bebês na realização de ações. Ocorre uma ampliação

O movimento do bebê na creche: sinais orientadores para o trabalho docente

de foco e interesses do bebê, do adulto para os objetos e, mais tarde, às ações com eles (ÁVILA, 2002).

Ocorre, então, uma transferência de foco de interesse do pequeno bebê, do adulto para os objetos e as ações com eles, demarcando a viragem de seu interesse, da relação emocional direta com os adultos, para a relação com os objetos mediada por estes. Nesta situação social de desenvolvimento, o adulto medeia a relação do bebê com o objeto, e o objeto medeia a relação do bebê com o adulto. Este processo demanda muito tempo, pois torna-se necessário que o bebê tenha atingido determinada situação social de desenvolvimento para conseguir esta mudança. Este interesse está ligado às novas formações que surgem no fim do primeiro semestre e começo do segundo, afirma Zaporózhets (1960), ao destacar que as zonas de proteção do córtex cerebral criam premissas orgânicas para a formação das ações objetais. Quando todas as estruturas psíquicas necessárias da criança estiverem estabelecidas por uma atividade, o seu interesse passará para uma nova atividade, a manipulação aleatória dos objetos que se caracteriza como principal nesta etapa (MUKHINA 1996; ELKONIN, 2009). Por esta razão, Leontiev (1981) explica que, a princípio, a necessidade é uma condição interna do organismo que regula e ativa as correspondentes funções biológicas e a excitação geral da esfera motriz que os bebês utilizam para realizar suas pesquisas frente àquilo que os afeta.

Para não perdermos de vista o objetivo proposto, destacamos o quanto os movimentos deste período são passíveis de observações na relação do bebê com o entorno, desde os seus primeiros dias, seja como movimentos reflexos e desordenados, seja pelo complexo de animação e o ato de se arrastar. À medida que crescem e se desenvolvem, por meio de seu contato com o mundo dos adultos, surgem novos interesses que mobilizam novas ações, outros movimentos.

As reflexões nos conduzem para o momento de entrada dos bebês na creche, de forma geral, entre quatro a seis meses de idade. Contudo, nossa discussão teórica não se encerra neste ponto, mas se aproxima de nosso objetivo. Doravante, procuraremos expor os dados colhidos no agrupamento de bebês, ao passo que damos continuidade às discussões teóricas.

Os movimentos dos bebês na creche

Como vimos, sob relações humanas de qualidade, no início do segundo semestre de vida, o bebê alcança êxitos no seu desenvolvimento sensório-motor. Gómez (2002) revela que, de modo geral, por volta de seis meses, idade em que o bebê começa a frequentar a creche, sinais de desenvolvimento já são possíveis de serem notados por meio dos movimentos realizados por ele, como por exemplo: permanecer sentado sem apoio, arrastar-se, colocar-se de pé com apoio,

estender a mão em direção aos objetos, apanhá-los, manuseá-los, enfim, movimentos que são conquistas humanas.

A partir de suas possibilidades e inseridos em determinada realidade espacial e temporal da creche, os bebês participantes da pesquisa se movimentaram. Os movimentos, filmados e fotografados, foram extraídos das cenas, agrupados em suas semelhanças e classificados de acordo com denominações de movimentos apontados pelos autores da teoria histórico-cultural: manipulação de objetos, complexo de animação, movimento concatenado, de iniciativa audiovisual, entre outras definições para facilitar a identificação. Acreditamos que este conjunto de dados empíricos demonstraram que os bebês, quando afetados, se movimentaram em busca de satisfazer suas necessidades. Com estes dados, os movimentos captados e transcritos a partir de situações microgenéticasⁱⁱ foram classificados, caracterizados, quantificados em números de incidências e organizados como categorias de análise:

1. Manipulação de objetos: pegar, manusear, bater, jogar, morder, chacoalhar objetos diversos, movimentos repetitivos, concatenados e reiterativos (52 incidências);
2. Complexo de animação: agitar mãos, braços e/ou pernas frente a fortes emoções, seja com adultos ou com objetos (1 incidência);
3. Movimentos estereotipados: chupar o dedo, balançar-se de cócoras, olhar ou apalpar o próprio corpo e vestimentas, deitar (7 incidências);
4. Mudança de posição: da posição bípede para sentado, de sentado para deitado, de sentado para engatinhar, de engatinhar para sentado (100 incidências);
5. Engatinhar/caminhar com apoio em busca de objetos: pequenos ou longos deslocamentos sobre quatro ou três apoios em busca de objetos (51 incidências);
6. Engatinhar/caminhar com apoio em busca dos adultos: pequenos ou longos deslocamentos sobre quatro ou três apoios em busca dos adultos presentes (20 incidências);
7. Caminhar livre em bipedia em busca de objetos: pequenos ou longos deslocamentos em bipedia em busca de objetos (1 incidência);
8. Caminhar livre em bipedia em direção aos adultos: pequenos ou longos deslocamentos em bipedia em busca dos adultos presentes na sala (1 incidência);
9. Movimento de iniciativa audiovisual em direção a objetos: mover a cabeça de um lado para o outro, de cima para baixo, de baixo para cima, mudando o foco do olhar na procura por objetos (27 incidências);

O movimento do bebê na creche: sinais orientadores para o trabalho docente

10. Movimento de iniciativa audiovisual em direção às pessoas (adultos e demais bebês): mover a cabeça de um lado para o outro, de cima para baixo, de baixo para cima, mudando o foco do olhar ao procurar pelos adultos e demais bebês presentes na sala (75 incidências);

11. Em pé, tomando como apoio o adulto: em pé tomando como apoio os adultos presentes (15 incidências);

12. Em pé, tomando como apoio a parede, móveis e outros: em pé tomando como apoio a parede, os móveis da sala e demais elementos (25 incidências);

13. Em pé sem apoios: em pé sem qualquer tipo de apoio (3 incidências).

O objetivo de captar, apresentar e agora descrever estes movimentos realizados pelos bebês na creche, permitiu a discussão de que estes movimentos podem orientar o trabalho dos professores na creche, ao passo que representam a busca por satisfação de suas necessidades.

O indício de que o bebê muda sua posição é dominante. Conseguir mudar de posição autonomamente é uma das primeiras e importante conquista motora que permite a ele mudar sua perspectiva e sua relação com o mundo. Sua percepção do espaço, quando na posição decúbito dorsal, é uma: o alto, o teto, em cima, por vezes, o impossível de ser tocado. Quando em decúbito ventral, tomando como apoio mãos e braços de modo a sustentar a cabeça afastada do solo, sua visão é outra: a parede, os objetos no chão, o outro (demais bebês e o adulto), mais próximos de serem alcançados. Porém, há que se recordar da importância de colocarmos os bebês em decúbito dorsal quando estes ainda não conseguem mudar autonomamente sua posição.

Para esta categoria, mudança de posição, consideramos todas as mudanças de posicionamento antes e depois de seu deslocamento, antes e depois de manipular um objeto. Assim, além de figurar o princípio da intensidade da movimentação dos bebês pela sala da creche, sinalizou, também, a autonomia de seu deslocamento e de manipulação de objetos, seja ele em quadrupedia, seja em bipedia, com e sem apoios. Os bebês se movimentaram o tempo todo, tomando como pontos de partidas e pontos de chegadas diferentes posições e posturas, visualizados pelas ações de sentar-se, engatinhar, colocar-se de joelhos, arrastar-se, levantar-se, tombar-se para um lado ou para o outro. Toda a movimentação na sala de aula se iniciava e terminava com uma mudança em sua posição. Por esta razão, este movimento se mostrou dominante. Os motivos que os levaram à mudança de posição, será melhor figurado em paralelo com as demais categorias.

A movimentação de iniciativa audiovisual foi tipificada pela movimentação da cabeça dos bebês em direção àquilo que lhes afetava a audição e/ou a visão. Como apresentado, esta categoria surgiu e foi filmada, devido às ocorrências de mudança na direção do olhar dos bebês. Eles mudaram o foco de seus olhares da direita para a esquerda, de cima para baixo e vice-versa. Então, esta categoria não foi representada quando o bebê a mudava o foco do olhar somente com o globo ocular, mas quando ele movia sua cabeça para outra direção. De modo geral, observamos que os bebês direcionavam suas atenções para as pessoas presentes na sala com grande intensidade, sejam elas adultas ou os outros bebês, como também para os objetos. Esta movimentação da cabeça do bebê em direção aos adultos e a seus pares foi guiada nas situações observadas pela voz da educadora ao conversar com outros bebês ou com eles mesmos, em situações de choro, grito e barulho realizado por outro bebê no uso de brinquedos e objetos. Este modo de procura pelos objetos e pelas pessoas dirigiu o deslocamento das crianças, seja de modo a atraí-los ou afastá-los.

Destarte, esta categoria precisou, ainda, ser dividida em duas, pois, nosso intuito foi demonstrar o que afetou e fez os bebês se movimentarem. Ao realizarmos esta divisão, foi possível observar o quanto os interesses dos bebês se ligavam aos outros (75 incidências) e aos objetos (25 incidências), confirmando, assim, que suas necessidades residiam nos adultos e nos objetos.

Em seguida, com 52 incidências, verificamos a manipulação dos objetos. Esta categoria expôs a incidência do movimento realizado pelo bebê sobre um objeto. A cada mudança de objeto, contamos uma incidência. Ao alcançar um objeto, o bebê manipulava-o por um determinado tempo.

Há que se destacar que a manipulação objetual, compreendida pelos movimentos concatenados e reiterativos de bater ou chacoalhar os objetos, realizados pelos bebês nos trechos analisados, não compreendeu o tempo ou a quantidade de vezes que um movimento foi realizado sobre o objeto, mas sim a quantidade de incidências dos bebês sobre e com os objetos. Se considerássemos o tempo utilizado em suas ações, poderíamos afirmar, indubitavelmente, que a manipulação de objetos se configurou como a categoria predominante observada nas filmagens. O afeto causado pelos objetos, tal como afirma a teoria histórico-cultural, é o fator motivador para os bebês, aparecendo também nas demais categorias.

O movimento do bebê na creche: sinais orientadores para o trabalho docente

Um dado que corroborou a afirmação de que os bebês foram afetados pelos objetos coincidiu com a categoria de engatinhar/caminhar com apoio em busca de objetos. Esta categoria configurou 51 manifestações de movimentos dos bebês, demonstrando que eles se movimentaram em pequenos e longos percursos em busca dos objetos. Então, ao se deslocar pela sala, houve mudanças no posicionamento, na largada e na chegada até ao objeto. *Pari passu*, o deslocamento do bebê foi motivado a satisfazer a necessidade por determinado objeto. Chegando até seu interesse, mudava seu posicionamento, sentando, como na maioria das vezes, além de explorar, pesquisar e manipular o objeto. Neste deslocamento, a ação de engatinhar ou caminhar com apoios em busca dos adultos, representou apenas 20 incidências.

Em seguida, ocorreram 25 incidências dos bebês ao ficarem em pé, tomando as paredes, os móveis e outros elementos da sala como apoios, ao passo que, ficar em pé tomando como apoio a educadora, representou apenas 15 incidências. Estes dados são interessantes à medida que demonstravam diferentes interesses dos bebês ao ficarem em pé.

Ficar em pé, tomando como apoio a educadora, apresentou um percentual menor que engatinhar/caminhar em direção a ela porque, por vezes, já pegava o bebê no colo antes mesmo que ele pudesse ficar em posição ereta. A incidência desta categoria ganhou destaque devido às inúmeras vezes que os bebês se movimentaram em busca do afago, carinho, proteção, à alimentação e ao colo, decorrentes de algum incômodo, seja mal-estar, incômodo com a fralda, choro.

Quando os bebês estavam de pé, tomando como apoio as paredes e demais elementos da sala, exploravam o espaço, sobretudo em busca de objetos. Como exemplo, as ocasiões repetidas em que os eles ficavam em pé, tomando como apoio a porta de entrada e saída e o parapeito das janelas, com a intenção de se observar as áreas externas; a caixa de papelão que guardava os brinquedos e objetos e as paredes da sala que possibilitavam a chegada mais rápida até certos objetos. Mais uma vez, os objetos apareceram como elementos motivacionais e que afetavam os bebês.

Os movimentos estereotipados apareceram apenas 7 incidências. Acreditamos que esta baixa porcentagem de incidência estava diretamente relacionada com a autonomia de movimentação dos bebês. Seus interesses se voltavam para os objetos, permitindo-lhes que se movimentassem para manipulá-los. Neste sentido, os movimentos de pegar as próprias mãos e pés, foram pouco observados. Contudo, embora houvessem brinquedos industrializados e objetos, acreditamos que esta incidência, mesmo que baixa, ocorreu devido à falta de

proposições ou aproximação da educadora junto aos bebês, levando-os à falta de interesse nos objetos.

O caminhar livre em bipedia, sem qualquer tipo de apoio, também teve apenas uma incidência. Os bebês, na ocasião, apresentavam dificuldades em dar passos sem apoios, o que foi dificultado ainda pela presença de objetos, brinquedos grandes e mobília na sala. Por esta razão, o ficar em pé livre, sem apoios, teve uma incidência maior que o caminhar em si. Houve 3 incidências em que os bebês conseguiram ficar em pé, parados, sem apoios. Ainda, pela mesma razão, o caminhar livre em busca dos objetos e em busca dos adultos, não configurou índices maiores que 1 incidência. Ainda em tempo, as observações permitiram-nos a constatação de que os bebês já avançaram a condição de complexo de animação. A incidência deste tipo de movimento (1) demonstra que a relação com os objetos já não era apenas de chacoalhar aleatoriamente, mas, por exemplo, de manipulação, de pesquisa, etc.

A partir dos dados apresentados, notamos a predominância dos interesses dos bebês pelos objetos e pela relação com os objetos em conjunto com os adultos. Tais interesses provocaram seu movimento. A intensa movimentação demonstrou o quanto os objetos e os adultos afetaram os bebês que, dentro das possibilidades, procuraram satisfazer suas necessidades por novas impressões. Por isso, os bebês se movimentaram de diferentes formas em direção aos objetos da sala e aos adultos ali presentes. De antemão, podemos afirmar que os objetos e a relação bebê-objeto-adulto representaram a força motivadora da atividade dos bebês participantes da pesquisa.

Esta situação social de desenvolvimento observada nos remeteu, inicialmente, à periodização do desenvolvimento. A teoria histórico-cultural destaca que, na periodização do desenvolvimento humano, algumas atividades são mais importantes que outras, regendo qualitativamente o desenvolvimento humano em relação às demais (MUKHINA, 1996; ELKONIN, 2009). Para que este salto qualitativo no processo de desenvolvimento ocorra nos bebês, tempo, condições concretas, materiais que, sob orientação do mais desenvolvido, guiem o desenvolvimento infantil são necessários. Frente às condições humanas de qualidade humanizadora de vida, há mudanças no tipo de relação estabelecida pelo sujeito com o entorno.

Este momento é a sua viragem, sua nova contradição. A viragem representa uma ruptura entre o momento anterior e um novo modo de se relacionar com a realidade. A nova condição exige outro patamar de relações sociais, pois agora existe outro modo de se objetivar, visto que

O movimento do bebê na creche: sinais orientadores para o trabalho docente

houve um avanço em relação com a atividade anterior, demarcando a nova necessidade do bebê, da relação emocional com os adultos, para a relação com os objetos. Sobre este assunto, Mukhina (1996, p. 47) aponta que “Na primeira infância, o interesse pelo adulto se transfere para os objetos. A criança se incorpora à ação com os objetos”.

Mukhina (1996) explica que existe uma força interna, ou seja, a necessidade motivadora do bebê ao estabelecer relações com os objetos. O próprio bebê que, tendo um órgão dos sentidos afetado por determinado objeto, fixa no objetivo de pegá-lo, evidenciando uma motivação interna. Nesse caso, a ação é orientada pelo desejo de pegar, e o objetivo e a motivação coincidem. Ao alcançar o objeto, o bebê satisfaz sua motivação, porém ele pode desviar sua atenção facilmente, visto que circunstâncias externas podem afetá-lo de outra forma. Assim começa o desenvolvimento das manipulações e o aparecimento dos movimentos e ações que se enriquecem.

Em suas manipulações, notamos que, como aponta Mukhina (1996), as ações dos bebês pretendiam pesquisar as propriedades externas dos objetos, manipulando-os da mesma maneira. Este nível psíquico, captado pelos movimentos realizados, apontava que o bebê ainda não captava a essência social dos objetos. Nestas afirmações, verificamos a importância da relação objetal em conjunto com os adultos, pois o bebê apenas conhecerá os objetos à medida que estabelecer esta relação em conjunto.

Nesse sentido, Mukhina (1996, p. 87) afirma que “O importante é que a criança não procura o objeto somente para vê-lo, mas também para prosseguir sua relação com o adulto”. Isto só se tornou possível graças às ações práticas realizadas no uso de seus movimentos em conjunto com os adultos. Deste modo, o desenvolvimento da manipulação é caracterizado pela mudança na relação do bebê com o objeto. Inicialmente, o bebê se orienta para o objeto e, posteriormente, buscará, em parceria com os adultos, um resultado em sua ação para alcançar resultados mais complexos.

Na atividade dos bebês, as relações com os objetos começaram a emergir como linha central, enquanto a relação emocional com os adultos passou a ocupar um papel de linha secundária. Com os dados coletados, foi possível observar que os objetos são importantes para eles a ponto de protegê-los um dos outros, revelando a força motivacional que o objeto exerce neste estágio do desenvolvimento.

Contudo, no desenvolvimento humano, a atividade principal não desaparece, mas serve de base para o surgimento da próxima. Nesta revolução, a atividade que anteriormente era principal,

passa a ocupar um patamar secundário. O adulto não desaparece, mas exerce um papel auxiliador na relação do bebê com o objeto. O adulto, que era sua fonte de desenvolvimento, ocupa agora uma importância secundária, um pano de fundo, quando os interesses dos bebês passam a ser os objetos. Na relação bebê-objeto, são os adultos que disponibilizam tempo, espaço e materiais para que o pequeno possa realizar as suas pesquisas com os objetos, suas propriedades, auxiliando, ainda, na compreensão e domínio da humanidade encarnada nestes elementos culturais.

Por isso, a relação do bebê com os objetos em conjunto com os adultos destacou-se nos dados encontrados. Esta relação em conjunto se constituiu como primordial no desenvolvimento das ações com os objetos. É claro que, devido às vivências de cada bebê, o afeto causado pelos objetos, sons, pessoas, TV, dentre outros elementos, geraram movimentos diferentes. Estavam no mesmo local e no mesmo horário, receberam a mesma impressão externa, mas foram afetados de formas diferentes, com vivências reveladas distintamente. Por esta razão, alguns se movimentaram de forma mais intensa que os demais, mesmo com a falta de objetos novos e diferentes que os afetassem a se moverem mais. Por vezes, eles não tiveram com o que satisfazer suas necessidades internas, evidenciando o estado de vigília do tônus num processo de decaída, o que não contribui para o seu desenvolvimento.

Considerações finais

Ao aproximarmos-nos teoricamente da temática aqui abordada, deparamo-nos com diversos problemas, entraves e obstáculos que marcaram e marcam o atendimento institucional de bebês, dentre eles: concepções assistencialistas que caracterizam a rotina como afazeres domésticos, focado na proteção, alimentação e higiene; trabalho docente não-diretivo, espontâneo, embasado no cotidiano e na espera pelo desenvolvimento do bebê que há de vir e que, por isto, não há trabalho pedagógico a ser realizado com ele.

Dos indicativos teóricos acima mencionados e a problemática acerca do atendimento de bebês em creche, emergiu uma contradição: de modo geral, os profissionais responsáveis pelos bebês em creche estão contribuindo de forma limitada com o seu desenvolvimento. Na busca pela superação desta contradição, ou seja, em defesa de uma qualidade educacional que inicie desde os primeiros meses de vida, torna-se imprescindível que os professores entendam e incidam sobre o desenvolvimento do bebê. Para isso, devem conhecer e identificar as necessidades psíquicas destas crianças.

O movimento do bebê na creche: sinais orientadores para o trabalho docente

Neste sentido, entendemos os movimentos realizados pelos bebês na creche como sinais desta situação social de desenvolvimento, portanto orientadores do trabalho do professor. Não seria um movimento mecanicamente realizado, mas um movimento ligado à psique. Nossa hipótese inicial era de que o movimento realizado pelo bebê, expressão de seus interesses, podia ser observado, captado e possível de orientar o trabalho do professor.

Após a captação dos dados colhidos na creche, estes foram categorizados e analisados. Dentre os movimentos realizados pelos bebês (sentar, engatinhar, caminhar com apoios, ficar em pé com apoios, movimentar a cabeça, ficar em pé, caminhar e correr), pudemos demonstrar que os maiores interesses nesta movimentação se deram em direção aos objetos e a uma atividade em conjunto com os adultos. Mesmo com toda limitação motora, a ausência de novos objetos, a falta de intervenção da educadora próxima aos bebês, foi possível evidenciar os objetos como principal fonte de interesse dos pequenos e os adultos presentes como fonte secundária nesta relação.

Tomando os movimentos como indicativos, constatamos a importância dos adultos, professor e pesquisador, e dos objetos para o desenvolvimento dos bebês. Nestes momentos, o professor apareceu como aquele que organiza os espaços, disponibiliza objetos e brinquedos variados, permite as ações de exploração livre, senta próximo e dialoga com o grupo ou com o bebê individualmente. Nessa relação, cabe ao professor oferecer, convidar, incitar o bebê a se relacionar com o objeto. Com o tempo, as formas iniciais e elementares precisam entrar em contato com as formas mais complexas e evoluídas do entorno. A relação do bebê com os objetos e o próprio modo de se movimentarem vão se modificando. Será, pois, na convivência coletiva que ele caminhará em direção à sua humanização. O professor responsável, atento aos indícios emitidos pelos bebês, perceberá as novas necessidades dos pequeninos.

Referências

ÁVILA, Elvira Anchía. Premisas de la actividad com los objetos em el primer año de vida. In GOMÉZ Ana Maria Silverio. Et al. **Estudio sobre las articularidades del desarrollo del niño pré-escolar cubano**. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2002.

ELKONIN, Danil Borisovic. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fones, 2009.

GOMES, Claudia Aparecida Valderramas. O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. 170 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

GÓMEZ, Ana Maria Silverio. Educa sua hijo. Um programa para la família. In GÓMEZ Ana Maria Silverio Et al. **Estudio sobre las articularidades del desarrollo del niño préescolar cubano**. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2002.

KRAMER S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf> Acesso: 12 de maio 2012.

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, consciência y personalidad**. Impreso, La Habana, 1981.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. - Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. (In) VIGOTSKI, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone Editora, 11ª ed., trad. Maria da Pena Villa lobos, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. (In) ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos** (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários. 2014. 172 f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Culturais, Escolas de Artes, Ciências e Humanidades), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RAMOS, Conceição de Maria Moura Nascimento. O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural. 2011. 140 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

SADALLA A. M. F. de A. LARocca P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de Formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf> Acesso em: 15 de jun de 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi et al. A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(2), p. 293-301. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a09v16n2.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. Trad. de Alexandra Marenitch; Luís Carlos de Freitas; Angel Pino. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho de 2000, p. 21-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 21 de jun de 2016

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Obras escogidas. **Tomo IV**. 2. ed. Madrid: Machado Libros. 2006.

ZAPORÓZHETS, Alexander. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 504-522.

Notas

ⁱ Os adultos responsáveis assinaram termos de consentimento livre e esclarecido para que seus filhos participassem da pesquisa.

ⁱⁱ A análise microgenética permite a apreensão dos gestos e olhares que surgem e duram poucos segundos. (VASCONCELOS et al, 2003, p. 296).

Sobre os autores

José Ricardo Silva

Possui licenciatura em Educação Física (2005) pela Faculdade de Ciências e Tecnologias (UNESP), Presidente Prudente – SP e em Pedagogia pela Universidade de Jales (UniJales), Pós-graduação nível *Latu senso* em Educação Infantil (2009), Mestrado em Educação (2012) e Doutorado em Educação (2017) pela Faculdade de Ciências e Tecnologias (UNESP), Presidente Prudente – SP. Professor de Educação Física do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Araraquara. Email: ricardosilvaunesp@gmail.com; Link Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6589-6969>.

José Milton de Lima

Possui licenciatura em Educação Física e Graduação em Pedagogia, concluiu o mestrado em 1995 e o doutorado em 2003 no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP), de Marília. Concluiu o primeiro Pós-Doutorado em 2008, junto à Faculdade de Ciências de Bauru, abordando o tema: Cultura Lúdica e Televisão na Infância: implicações para a prática educativa e o segundo Pós-Doutorado na Universidade de Salamanca na Espanha, em 2013. Foi aprovado no Concurso de Livre Docência em Educação Infantil em 2018. E-mail: milton.lima@unesp.br; Link Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5519-2618>.

Recebido em: 13/07/2020

Aceito para publicação em: 17/01/2021