


O corpo nas práticas sociais de cuidados entre crianças e suas implicações no cotidiano educativo: brincar de cuidar do outro e de ser cuidado pelo outro

Roseli Nazario
Andrea Simões Rivero

Roseli Nazario

Instituto Federal Catarinense, IFC,
campus Camboriú, SC, Brasil


E-mail: roseli.nazario@ifc.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4562-148X>

Andrea Simões Rivero

Universidade Federal da Fronteira Sul,
UFFS, campus Chapecó, SC, Brasil

E-mail: andrea.rivero@uffs.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4268-5920>

Resumo

As práticas sociais de cuidado têm-se constituído em um dos aspectos explorados pelas crianças em suas brincadeiras, de acordo com o que se observou ao longo das nossas trajetórias como pesquisadoras comprometidas com os novos Estudos da Infância. Via Etnografia, por meio de uma abordagem interpretativa e da compreensão desta como uma metodologia que enuncia um caminho possível para concretização de uma “experiência de proximidade” (Geertz, 1989) às crianças pequenas, deparamo-nos com a recorrência de situações em que o corpo ganha centralidade nessas brincadeiras e que nos mobilizam à análise dos modos como as crianças experienciam rotinas de cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado pelo(s) outro(s). Neste sentido, propõe-se com este artigo colocar em destaque as rotinas inerentes às brincadeiras das crianças, em suas repetidas, mas sempre renovadas interações, apropriações e transformações propostas e experienciadas coletiva e singularmente, com vistas a refletir suas implicações para as práticas educativas em cotidianos institucionais, tendo em conta que o corpo, nas relações de cuidado em instituições educativas (seja de Educação Infantil, seja de Acolhimento Institucional), tradicionalmente, é considerado a partir das perspectivas e ações dos adultos/profissionais. Assim, propõe-se a construção de “outras pedagogias dos corpos”, as quais reconheçam a totalidade humana corpórea desde a educação dos bebês, negando todo e qualquer processo de descorporalização que ainda marca os currículos centrados em uma pedagogia conteudista, cognitivista, promotora de concepções pedagógicas que concebem as crianças como mentes incorpóreas.

Palavras-chave: Corpo. Cuidado. Educação Infantil.

Recebido em: 18/04/2023

Aprovado em: 08/10/2024



Abstract

The body in social practices of care among children, implications in daily education: playing to care for another and being cared for by another

In their play, children explore social practices of care, as we have observed in our trajectories as researchers committed to the new early childhood studies. Using ethnography, and an interpretive approach, understanding this as a methodology that identifies a possible path towards the concretization of an “experience of proximity” (Geertz, 1989) to young children, we encounter recurring situations in which the body is central to this play. This mobilizes us to analyze how children experience routines of caring for others and being cared for by others. This article highlights routines inherent to children’s play, in their repeated, but always renovated interactions, appropriations and transformations, proposed and experienced collectively and singularly, to reflect on their implications for educational practices in the daily activity of institutions, recognizing that the body, in relations of care in educational institutions (whether for Early Childhood, or other Institutional Care) is traditionally considered through perspectives and actions of professional adults. We thus propose to construct “other pedagogies of bodies” that recognize the corporal human totality, beginning with the education of babies, denying all and any process of decorporalization that still marks cognitivist, content-focused pedagogy, which promotes pedagogical concepts that conceive children as bodyless minds.

Keywords: Body. Care. Early Childhood Education.

Resumen

El cuerpo en las prácticas sociales de cuidados entre los niños(as) y sus implicaciones en el cotidiano educativo: jugar a cuidar del otro y ser cuidado por el otro

Las prácticas sociales de cuidado se han convertido en uno de los aspectos explorados por los niños(as) en sus juegos, según se ha ido observando a lo largo de nuestras trayectorias como investigadoras comprometidas con los nuevos estudios sobre la infancia. A través de la etnografía, de un enfoque interpretativo y entendiendo esta como una metodología que plantea un camino posible para lograr una “experiencia de proximidad” (Geertz, 1989) a los niños(as) pequeños(as), nos encontramos ante la recurrencia de situaciones en las que el cuerpo gana centralidad en estos juegos y que nos movilizan a analizar las formas en que los niños experimentan rutinas de cuidar al otro(s) y ser cuidado(s) por el(los) otro(s). En ese sentido, este artículo se propone resaltar las rutinas inherentes al juego de los niños(as), en sus repetidas pero siempre renovadas interacciones, apropiaciones y transformaciones propuestas y experimentadas colectiva y singularmente, con miras a reflexionar sobre sus implicaciones para las prácticas educativas en el cotidiano institucional, teniendo en cuenta que el cuerpo, en las relaciones de cuidado en las instituciones educativas (ya sea Educación Infantil o Acogimiento Institucional), es tradicionalmente considerado desde las perspectivas y acciones de los adultos/profesionales. De esta manera, se propone la construcción de “otras pedagogías de los cuerpos”, que reconozcan la totalidad humana corpórea desde la educación de los bebés, negando todo proceso de incorporeidad que aún marca los currículos centrados en una pedagogía cognitivista, orientada al contenido, promoviendo concepciones pedagógicas que conciben a los niños(as) como mentes incorpóreas.

Palabras clave: Cuerpo. Cuidado. Educación Infantil.

Introdução

As práticas sociais de cuidado têm-se constituído em um dos aspectos explorados pelas crianças em suas brincadeiras, de acordo com o que se observou ao longo das nossas trajetórias¹ como pesquisadoras comprometidas com os novos Estudos da Infância. Via Etnografia², por meio de uma abordagem interpretativa e da compreensão desta como uma metodologia que enuncia um caminho possível para concretização de uma “experiência de proximidade” (Geertz, 1989) às crianças pequenas, deparamo-nos com a recorrência de situações em que o corpo ganha centralidade nas brincadeiras e que nos mobilizam à análise dos modos como as crianças experienciam rotinas de cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado pelo(s) outro(s).

Neste sentido, propõe-se, com este artigo, destacar rotinas inerentes às brincadeiras das crianças, em suas repetidas, mas sempre renovadas interações, apropriações e transformações propostas e experienciadas coletiva e singularmente, com vistas a refletir acerca de suas implicações para as práticas educativas em cotidianos institucionais, tendo em conta que o corpo, nas relações de cuidado em instituições educativas (seja de Educação Infantil, seja de Acolhimento Institucional³), tradicionalmente, é considerado a partir de perspectivas dos adultos/profissionais e pouco dialogam com as perspectivas das crianças.

Salienta-se a importância de uma aproximação à perspectiva das crianças, concebidas como sujeitos de direitos, não somente de provisão e de proteção, mas também de participação, porquanto, inseridos em uma realidade social que as influencia, mas também é influenciada por elas. Assim

¹ O texto ora apresentado decorre substancialmente de nossas trajetórias acadêmico-profissionais conectadas à formação inicial e continuada de professoras/es e demais profissionais da educação, especialmente da Educação Infantil e do Acolhimento Institucional com recorte etário de 0 a 6 anos, e traz contribuições para colocar em debate “questões perenes” (Sayão, 2004) que atravessam ambos os contextos educativos, dentre elas, concepções de criança, de infância, de educação e cuidado, para citar algumas.

² O movimento de orientar-nos pelas lentes da Etnografia tem nos ajudado a problematizar, inclusive, o conceito de cultura, no sentido de questionar as generalizações ou tipificações, como se todos de um mesmo grupo — nos nossos casos de estudos e pesquisas, crianças da Educação Infantil ou do Acolhimento Institucional — vivessem do mesmo modo, sem ambiguidades ou contradições internas. Também nos alerta para o cuidado de não obscurecer o papel do interlocutor, o que nos é bastante relevante, tendo em vista nossos estudos com crianças (que, em alguns casos, ainda não se manifestam pela oralidade, mas de formas múltiplas, sobretudo, por meio de expressões corpóreas, como acontece com os bebês).

³ Conceito amparado na Resolução nº 109/2009 (Brasil, 2009), emitida pelo Conselho Nacional da Assistência Social (CNAS), que aprova a “Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais”, que define que os Serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade para crianças e adolescentes são organizados em duas modalidades: Serviço de Acolhimento Institucional e Serviço de Acolhimento Familiar. Tratando-se da primeira modalidade (Acolhimento Institucional), esta ocorre de três formas distintas: Abrigo Institucional e Casa-lar, que se diferenciam pela quantidade de crianças e/ou adolescentes atendidos, e a República, voltada para até 6 jovens com vínculos familiares rompidos e em situação de vulnerabilidade, risco pessoal e social. Observa-se que em qualquer um desses casos, não implicará privação de liberdade. A medida pauta-se no caráter da provisoriedade e excepcionalidade. Isto é, o período de acolhimento não poderá ultrapassar os 18 meses, salvo comprovada necessidade, unicamente como forma de transição, seja para a reintegração familiar ou, na impossibilidade disso, seja para a colocação em família substituta (Brasil, 2017). No caso específico deste artigo, a experiência decorre de pesquisa realizada no âmbito do abrigo institucional, envolvendo crianças com até 6 anos de idade.

sendo, respaldamos nossas reflexões em abordagens dos novos Estudos da Infância, que compreendem as crianças — individual e coletivamente — como membros ativos da sociedade, e a infância como construção histórica, social e cultural.

A partir desta filiação teórica aos novos Estudos da Infância, e alinhadas a autores como Lahire que nos projeta ao encontro de uma sociologia disposicionalista e contextualista (Lahire, 2010), e dos estudos de Corsaro (2011) e de Garnier (2021) colocamos em tela o conceito de socialização. Le Breton (2012) oferece respaldo teórico para ancorar nossas reflexões acerca da Sociologia do Corpo, a qual traz luz para pensarmos os corpos-infância sujeitos da educação (Arroyo, 2017) e, por essa via, tecemos um *corpus* teórico que nos orientou a reconceitualizar o brincar como uma ação social pela qual as crianças produzem suas culturas e se autorregulam como grupo social (Ferreira, 2004a).

Assim, decorre desse trilhar teórico-metodológico e das observações e registros tecidos a partir dos nossos encontros com as crianças nos contextos coletivos de educação e cuidados as reflexões trazidas para este texto que se apresenta estruturado em três seções, seguidas de pontuais considerações, levando em conta os limites de um artigo. Situamos, em uma breve introdução, nosso ponto de partida anunciando nossos lugares de pesquisadoras (nos contextos de Educação Infantil e de Acolhimento Institucional), assim como, posicionamos nossa escolha teórico-metodológica. Na sequência, reservamos espaço para tensionar o conceito de socialização e para tratar da (in)visibilidade do corpo nas ações de participação das crianças na vida social, entendendo esse “corpo como eixo da relação com o mundo” e, como tal, “lugar de contato privilegiado com o mundo” (Le Breton, 2012, p. 7-10), mas que, entretanto, carece de melhor inserção nas novas abordagens sociológicas da infância, como alertam James, Prout e Jenks (1999) ao demarcarem a importância da corporificação no processo de participação das crianças da vida social.

Na terceira seção, ao dar visibilidade a uma brincadeira de faz de conta produzida em torno de um personagem — o Tigrinho filhote — colocamos em discussão algumas faces do cuidar, exercido pelas/entre as crianças em suas ações de brincar de cuidar do outro e de ser cuidado pelo outro em uma perspectiva interacional. É aqui que tensionamos a máxima ainda tão presente no imaginário social: da criança como sujeito meramente receptor de cuidados e nunca como aquele que cuida ou ainda como aquele que cuida e é cuidado ao mesmo tempo. Concluímos esta produção com algumas considerações bastante provisórias, em que reafirmamos nossa atenção ao corpo nas práticas sociais de cuidados entre crianças pequenas e suas implicações no cotidiano da Educação Infantil e do Acolhimento Institucional.

A Socialização como expressão da (in)visibilidade do corpo nas ações de participação das crianças na vida social: um corpo entre parênteses

A socialização, conceito caro aos novos Estudos da Infância, desde sempre se constituiu, de forma mais abrangente, em pedra angular da Sociologia. Entretanto, interessa-nos neste texto posicionar tal conceito a partir dos estudos de Durkheim (do final do século XIX), na intenção de evidenciar o quanto a concepção moderna de socialização, baseada na adaptação, interiorização ou incorporação, por parte das crianças, das regras, dos hábitos e dos valores do universo dos adultos, é compreendida como natural nos corpos das crianças (Garnier, 2021), corpos estes meramente assumidos em uma perspectiva biológica e, como tal, inscritos sob a dimensão da falta, da incompletude, cabendo, deste modo, um processo de socialização verticalizado do adulto para a criança.

Assim, sob essa égide — no final do século XIX e início do século XX — a infância é tomada como geração na qual os adultos agem no sentido de realizar a transmissão cultural e, deste modo, a socialização torna-se objeto de estudo de Durkheim. Desde então, o conceito de socialização passa por diferentes versões e revisões que continuam a compreender as crianças como estando em vias de ser seres sociais plenos por obra da ação adulta. Nessas teorizações, no âmbito do discurso sociológico, as crianças, mais do que ignoradas, são marginalizadas e minorizadas, como alertou Qvortrup (1995) e bem explicita Sarmiento (2008, p. 20) quando evidencia o conceito de socialização, não apenas como um “constructo interpretativo da condição social da infância”, mas sobretudo, “o próprio fator de sua ocultação”. Portanto, uma perspectiva que nega as características infantis, não reconhecendo a criança como cidadã ativa dotada de vontade e com capacidade de opinar sobre assuntos que lhe dizem respeito. Decorre desta análise, a imagem da criança como alguém “em vias de ser”, que não se constitui “como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência” (p. 20).

Contemporaneamente, o discurso sociológico pôs-se a fazer uma revisão crítica do conceito de socialização, concebendo as crianças como atores nesse processo e não como destinatários passivos da socialização adulta, atentando ao fato das relações de classe, gênero, etnia associarem-se “às características interindividuais que tornam o processo de transmissão e recepção dos saberes, normas e valores sociais muito mais complexos do que aquilo que a concepção tradicional de socialização propõe” (Sarmiento, 2008, p. 20). Portanto, uma revisão que recusa a ideia de socialização como processo universal de responsabilidade exclusiva dos adultos e à serviço da manutenção da reprodução social.

Bastante crítico à Sociologia da Infância⁴, Lee (2005) amplia essa discussão ao defender a posição de que não são apenas as crianças que se encontram em permanente processo de transformação, também os adultos assim se encontram. Na perspectiva desse autor, adultos e crianças são seres humanos (*human beings*) que se tornam incessantemente humanos (*human becomings*) e, sob essa ótica, questiona a lógica estandardizada do adulto como completo, pronto, ao mesmo tempo que não nega a ideia da criança como um ser em devir. Dito nas palavras de Garnier (2021, p. 448 – Grifo do original): “Lee defendeu uma ‘sociologia imatura’ que não considera a idade adulta como uma identidade definitiva e estável, mas como uma incompletude como a infância”, sendo que “o que está em jogo é como pensar as diferenças e equivalências entre crianças e adultos”.

Isso nos é bastante importante, se considerarmos a crescente expansão do atendimento à primeira infância em instituições outras, além dos contextos familiares. Justo porque este processo desestabilizou a visão generalizada de que a socialização ocorria na família, conduzindo à problematização da concepção tradicional de socialização, apresentada acima.

Assim, com Ferreira (2004a), compreendemos o fato de as crianças, nas instituições de Educação Infantil ou de Acolhimento Institucional, procurarem dotar de sentido para si, e na esfera da dimensão coletiva, processos referenciados ao mundo adulto e à ordem institucional definida pela professora/educadora, apropriando-se interpretativa, seletiva e criativamente, pela participação ativa em redes de sociabilidade intra e inter-geracionais, e vindo a construir, simetricamente, um lugar comum voltado aos interesses infantis, onde (re)produzem o seu próprio mundo social. Cada vez mais complexos, os processos de socialização ocorrem “em registros múltiplos e não, necessariamente, convergentes, protagonizados pelas próprias crianças quando procuram gerir a heterogeneidade de seus ofícios, papéis, identidades e posições sociais” (Ferreira, 2004b, p. 16).

Desse modo, na pequena infância, muitas crianças começaram a ser “confrontadas com diversos valores e perspectivas opostos, complementares e divergentes veiculados pelos pais, pela escola, meios de comunicação social, pela sociedade de consumo e seus pares” (Prout, 2004, p. 16), ocasionando menos poder por parte dos adultos em controlar e orientar tais fatores, em nome do bem-estar infantil. Temos, assim, conforme esse autor, uma “dupla socialização” em meio da qual as crianças, de modo ativo, individual ou coletivamente, procuram dar sentido ao mundo que habitam.

No final da década de 1990, Corsaro interroga⁵ a teoria da socialização, a mais relevante teoria sociológica sobre a infância, e advoga a tese de autoria de Qvortrup, da infância como categoria estrutural da sociedade. Corsaro (2011, p. 31) centra crítica nas concepções de socialização sustentadas na visão funcionalista de cultura, em razão da maior parte dos trabalhos tradicionais

⁴ Esta crítica centra-se, especialmente, na defesa de que a Sociologia da Infância acabou por esvaziar a categoria “*human becoming*”, isto é, do “tornar-se humano”, justo por tentar posicionar que a criança já é um ser humano de direitos plenos.

⁵ Na obra “A Sociologia da Infância”, publicada originalmente em 1997.

acerca da cultura de pares compreenderem tais culturas como valores e normas partilhados e internalizados, os quais orientam o comportamento, além de assumirem uma “doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança”.

No entendimento desse autor, tal visão impossibilitava a compreensão da socialização na perspectiva da apropriação, reinvenção e reprodução, reconhecendo nela a importância da atividade conjunta, em que as crianças negociam, compartilham e criam cultura entre pares e com adultos.

Corsaro (2011) direciona o foco para o lugar e a participação das crianças na produção e reprodução cultural, ao invés de na internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças, que selecionam ou se apropriam de informações do mundo adulto, criando e participando de suas próprias e exclusivas culturas de pares. Tal perspectiva é denominada pelo autor como “reprodução interpretativa”.

O termo “reprodução” parte da “ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais”, sugerindo também que “as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social”. Logo, a criança e sua infância seriam afetadas pelas sociedades e culturas que a integram, as quais “foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas” (Corsaro, 2011, p. 31). O termo “interpretativa”, por sua vez, “[...] captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto” (Corsaro, 2009, p. 31).

A participação das crianças nas rotinas culturais assume um lugar central nessa abordagem, visto que a análise recai sobre as rotinas e, não, sobre os indivíduos, levando em conta que, pela via da produção e participação coletiva nas rotinas, as crianças se afiliam às culturas de pares, tanto quanto, ao mundo adulto onde estão inseridas.

A reentrada do privado e do subjetivo no âmbito do social, conforme ressalta Sarmiento (2008), traz implicações para a redefinição da relevância analítica da Sociologia da Infância. Nessa direção, o autor destaca a sensibilidade dos estudos sociológicos de Lahire acerca da apropriação do indivíduo social pela Sociologia, justo por compreender esse indivíduo como uma construção singular do social, que atravessa diferentes contextos de socialização, incorporando diferentes formas de agir⁶.

⁶ “A heterogeneidade das experiências socializadoras, redescobertas atualmente por muitos pesquisadores, já era colocada centralmente por Maurice Halbwachs (1968, p. 67-68), em suas reflexões sobre memória: cada homem está mergulhado, ao mesmo tempo ou sucessivamente, em vários ‘grupos’, os quais não são homogêneos ou imutáveis. A idéia de pluralidade de experiências, portanto, já estava presente na visão desse sociólogo” (Lahire, 2002, p. 31 – Grifo do original).

Nas palavras de Lahire (2002, p. 31):

Esses grupos, que são os quadros sociais de nossa memória, são, pois, heterogêneos, e os indivíduos que os atravessam durante um mesmo período de tempo ou em momentos diferentes de sua vida são, portanto, o produto sempre variegado dessa heterogeneidade dos pontos de vista, das memórias e dos tipos de experiência. O que vivemos com nossos pais, na escola, no colégio, com os amigos, com colegas de trabalho, com membros da mesma associação política, religiosa ou cultural, não é necessariamente cumulável e sintetizável de maneira simples... Sem ser preciso postular uma lógica de descontinuidade absoluta ao pressupor que esses conceitos são radicalmente diferentes entre si, e que os atores saltam a cada instante de uma interação à outra, de um domínio de existência a outro, sem nenhum sentimento de continuidade, pode-se pensar e constatar empiricamente – que todas essas experiências não são sistematicamente coerentes, homogêneas nem totalmente compatíveis e que, no entanto, nós somos seus portadores.

Ao apresentarmos essas concepções conflitantes de socialização (de Durkheim e Corsaro), fizemos intencionadas a dizer o quanto ambas as concepções ainda são objeto de disputa entre diferentes visões de criança e de infância que embasam as práticas pedagógicas e socioeducativas nos contextos de Educação Infantil e de Acolhimento Institucional. São concepções teóricas inscritas em tempos e espaços diferentes, mas ainda assim, muito presentes na atualidade, e que impactam diretamente o processo de (des)corporalização das crianças nesses contextos educativos. Vale lembrar aqui, que é Durkheim que toma o corpo como lugar de individualização e, por consequência, da separação e de rompimento, da diferenciação individual e, como tal, de exclusão. Assim, cabe aos estudos contemporâneos tornar o corpo lugar de inclusão, de conector que o une aos outros; outros esses que “contribuem para modular os contornos de seu universo e dar ao corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento” (Le Breton, 2012, p. 9).

Arroyo (2017)⁷ é outro autor que contribui com esta discussão ao problematizar o processo de “descorporalização” escolar sob a luz do empreendimento das didáticas de ensino, justo por tais didáticas (conforme sua defesa) aspirarem silenciar as vozes dos alunos, mas que, no entanto, esbarram na impossibilidade de silenciar as linguagens de corpos desses sujeitos. Isso porque, segue afirmando, o corpo é fonte de informação, de sensações. O corpo é “caixa de ressonância de afetos, prazeres e dores, de desejos e repulsas”. Corpo é lugar onde se processam as aprendizagens, as emoções, a memória. Aparece em múltiplas faces e revela o quanto esses sujeitos (crianças, jovens ou adultos) são capazes de fazer e dizer pelo/com o corpo.

O corpo, diz Le Breton (2012, p. 8) “produz sentidos continuamente e assim insere o homem de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural”. Sob essa ótica, o corpo se constitui

[...] vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão de sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação,

⁷ A referida obra de Arroyo retrata suas reflexões em torno da educação de jovens, adultos e idosos no contexto da EJA. No entanto, as discussões relacionadas à diáde “corpo- educação” não se fixam em etapas cronológicas da vida.

conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc (Le Breton, 2012, p. 7).

A partir do referido autor, e com o olhar direcionado às crianças, entendemos o corpo como um lugar de contato privilegiado dessas crianças com o mundo. O corpo como aquele que as permite se inscreverem por distintas dimensões “na teia de significações que cerca e estrutura seu grupo de pertencimento” (Le Breton, 2012, p. 8), desenhando-se, deste modo, o estilo de sua relação com o mundo, o seu processo de socialização pela experiência corporal.

No entanto, alertam James, Prout e Jenks (1999), há que se atentar para a imprecisão do *status* do corpo em trabalhos inseridos nas novas abordagens sociológicas da infância, destacando simultaneamente a importância da corporificação no processo de participação das crianças da vida social. Eles defendem que, em muitos estudos amparados nessas abordagens mais contemporâneas, a análise transita entre a exclusão ou suspensão do corpo, convergindo o discurso somente para a infância, ou, por outro lado, o corpo aparece meramente como fenômeno empírico, em especial, nas pesquisas etnográficas centradas no ponto de vista das próprias crianças para compreender a experiência da infância.

Tal imprecisão dos estudos em torno dos corpos infantis acaba por “não perceber a importância da corporificação nos processos por meio dos quais as crianças participam da vida social” (James; Prout; Jenks, 1999, p. 209), mesmo quando posicionam a defesa na relevância da agência das crianças, concebendo-as como agentes ativos na vida social. Esses autores tecem tais considerações demarcando os riscos inerentes à perspectiva do construcionismo social no que tange os estudos do corpo, ressaltando “[...] que ação social é (falando em geral) ação corporificada, efetuada não só por textos mas por pessoas reais, vivas e corpóreas” (James; Prout; Jenks, 1999, p. 208).

Consonante com esse ponto de vista, Sarmento salienta, em entrevista concedida à Richter, Bassani e Vaz (2015), as contribuições de sociólogos da infância para a constituição da infância como objeto sociológico ao assinalar a sua construção histórica e resgatá-la de perspectivas biologistas e psicologizantes. Todavia, também alerta para o risco de a Sociologia da Infância “ter caído, em alguns momentos, no extremo contrário, que consiste em ignorar que a criança também é corpo, também é natureza – natureza culturalmente construída, mas também natureza”(p. 15).

Nesse sentido, é Sarmento que aponta a necessidade de dar atenção ao que Prout e outros sociólogos da infância sublinham a esse respeito, quando afirmam que “[...] é impossível pensar a infância a partir de um pensamento dicotômico, por exemplo, corpo (ou genética) *versus* cultura, biologia *versus* sociedade”, sendo improvável “estabelecer uma relação a partir de dicotomias de pares opostos. É fundamental compreender a criança como corpo e cultura, sendo que há aqui uma

dialética, que em cada momento é historicamente construída” (Richter; Bassani; Vaz, 2015, p. 15-16).

Tal compreensão, de acordo com Sarmento, aproxima-nos do quadro mais amplo dos Estudos da Infância, cuja perspectiva é o estudo da criança numa abordagem interdisciplinar. Explica esse autor, ao ser entrevistado, que cabe projetar ou resgatar as concepções de desenvolvimento infantil em uma perspectiva cruzada com aspectos históricos e culturais. Desse modo, o que hoje se propõe no campo investigativo é o diálogo interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento, de modo a superar essa visão dicotômica entre natureza e cultura, a qual coloca a criança entre isto ou aquilo (em alusão ao poema de Cecília Meireles [1977]).

Esses estudos interdisciplinares, expressos por Sarmento na entrevista, quando situados no âmbito da escola e das aprendizagens, perspectivariam a transformação do corpo aprendiz, confinado em uma dimensão institucional, em um “corpo aprendente, o corpo que se assume como um interveniente ativo na apreensão do sentido do mundo e, portanto, capaz de, pelo movimento, pela linguagem – principalmente a metalinguagem corporal –, construir conhecimento” (Richter; Bassani; Vaz, 2015, p. 19). Isso implica colocar entre parênteses a tendência prescritiva e assumir a necessidade de uma compreensão mais alargada acerca do movimento das crianças, desde os bebês, concebendo os corpos infantis como construídos, mas, igualmente, como corpos constituidores de novas relações sociais.

Ainda sob a ótica posicionada por Sarmento, esse corpo infantil brincante, por vezes, é tecido na relação com as tecnologias visuais, como a televisão, os celulares, os *tablets*, entre outros equipamentos com os quais as crianças estão em contato cada vez mais precocemente, e que acabam por produzir um corpo confinado, restrito. Mas, do mesmo modo, um corpo que se manifesta como uma linguagem. Isto é, “um corpo falante e, nesse sentido, um corpo que passa a resgatar, pela sua linguagem, algumas formas de dominação que o tentam conformar num corpo apagado, um corpo calado, um corpo silenciado” (Richter; Bassani; Vaz, 2015, p. 19).

Ao dirigirmos o olhar para a produção acadêmica nacional no campo da educação e na constituição da área da Educação Infantil, o corpo ganha centralidade em um número reduzido de trabalhos, fenômeno analisado por Buss-Simão (2021), quando afirma a ausência do corpo não apenas na produção acadêmica sobre esta etapa educativa, mas também na teoria social. Uma ausência que, conforme a autora, é histórica justo “pelo fato de que esse campo pretendia se dedicar somente às questões sociais e, com isso, recusou tudo aquilo que teria também uma relação com a dimensão biológica” (Buss-Simão, 2021, p. 1.544).

Ainda na análise da autora, estudos mais recentes têm se encarregado de mostrar que o corpo se constitui em uma questão social (e, como tal, educacional também), o que provocou a sociologia

a se interessar pela temática e recuperar as lacunas deixadas nos/pelos estudos sociais. Isso posto, aceitar que a corporalidade faz parte da vida humana não significa ignorar o efeito da cultura e da história, já que o corpo é ao mesmo tempo natural e cultural (Buss-Simão, 2021), cabendo ao movimento feminista o protagonismo quanto à mobilização social e política para trazer o corpo para o debate, sobretudo, acadêmico.

É importante estabelecer que, resgatado de sua concepção biologizante, compreendemos o corpo na interconexão natureza e cultura e, por isso mesmo, tão “central para uma compreensão da indissociabilidade do cuidar e educar na educação infantil”, sendo um delineador daquilo que é específico da docência nesta etapa educativa. Sob essa ótica, o corpo, “por ser ao mesmo tempo natural e social, carrega as marcas de nossos pertencimentos sociais, de gênero, etnia-raça, classe e geração”(Buss-Simão, 2021, p. 1.545).

Nas palavras da autora:

É importante compreender que essas dualidades e reducionismos trouxeram e, ainda trazem, limitações no âmbito das intervenções sociais, em especial, para a educação, pois desconsideram a complexidade presente no real ao não levarem em conta que o corpo se constitui na interconexão entre natureza e cultura, a partir de elementos dessas duas *heranças*. Os efeitos desse modo dicotômico de compreender o corpo têm repercussões até hoje, também, para a docência na educação infantil. Por exemplo, é com base numa concepção de corpo como *herança* da natureza e biológica, que nesta primeira etapa da educação básica, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças são menos valorizadas, ou até depreciadas, pois envolvem tarefas tais como alimentar, dar banho, trocar fraldas, (essa depreciação social das relações em torno dessas tarefas está também ligada ao trato com o limpar e com a produção de fluídos corporais) manter contatos corporais constantes com as crianças e estabelecer formas de comunicação cuja predominância reside em manifestações emocionais-corporais. Essas ações, parte integrante da especificidade da docência, eram - e ainda são em alguns contextos - desvalorizadas e diferenciadas das atividades tidas como ‘pedagógicas’ (Buss-Simão, 2021, p. 1.547-1.548 – Grifos do original).

Nesse sentido, as pesquisas de Coutinho (2002), Tristão (2004) e Duarte (2011) revelam os modos como a docência, especialmente com bebês, é contornada pela dimensão corporal “em sua interface biológica e cultural e, de certo modo, contribuem e dão visibilidade a uma superação aos modos dicotômicos de compreender o corpo e sua centralidade ao delinear as especificidades da docência na educação infantil” (Buss-Simão, 2021, p. 1.549).

Anunciados os pressupostos teórico-metodológico-epistemológico que amparam este artigo, a seguir enfatizaremos os aspectos analisados no encontro cotidiano com as crianças, ora a partir da Etnografia que guiou alguns dos nossos estudos, noutras, apropriando-se de importantes indicativos desta que tem sido tomada não apenas como uma perspectiva metodológica, mas igualmente, como epistemologia, justo por contribuir para o repensar do modo ocidental de produção científica a partir da modernidade, trazendo para as análises os contextos, as perspectivas, as culturas em que as crianças

estão inseridas, em alinhamento com as potentes discussões e reflexões tecidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Etnografia e Infância (GEPEI-UFSC).

Concentrando em uma abordagem interpretativa, ao nos aproximarmos dos cotidianos educativos, amparadas por esta perspectiva metodológica e epistêmica, nos esforçamos para não perder a riqueza multifacetada das experiências — relações, práticas sociais, repertórios/conteúdos culturais e interpretações — das crianças, seja na instituição de Educação Infantil, seja no Acolhimento Institucional.

Brincar de cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado pelo(s) outro(s): lógicas sociais e culturais imbricadas na corporeidade infantil

Chegando a este ponto do texto, reafirmamos nosso compromisso de manter o diálogo a partir de experiências vividas com crianças em contextos coletivos de Educação Infantil e de Acolhimento Institucional, na tentativa de fazer emergir pistas que contribuam para continuarmos pensando em uma educação da/e com a pequena infância que questione as noções ocidentais de corpo, avançando em direção a outras concepções de corporeidade humana, na relação com a natureza e, com isso, dando vazão para outras compreensões acerca do cuidado humano.

Portanto, o exercício de escrita a que nos propusemos comporta reflexões de uma situação observada no cotidiano da Educação Infantil, a qual traz elementos para pensarmos nas muitas faces do cuidar que se fizeram presentes nas experiências de crianças com quem realizamos nossos estudos, experiências cujas ações envolviam cuidar do(s) outro(s) e ser cuidado pelo(s) outro(s)⁸.

Presenciada no decorrer de uma de nossas pesquisas⁹, realizada no contexto de uma instituição de Educação Infantil pública¹⁰, a brincadeira de Tigrinho era parte significativa dos repertórios de algumas crianças do grupo. As interações, envolvendo esse personagem, ocorriam constantemente, revelando a introdução de inovações e complexificações que expunham a autoria das crianças. A repetição das interações, contudo, fornecia a base para um envolvimento mútuo relativamente ao tema, aos participantes, regras e sequências de ação, colaborando para facilitar a constituição de um repertório similar de brincadeiras, desenvolvido conjuntamente pelas crianças (Ferreira, 2004b).

A brincadeira iniciava-se, geralmente, a partir do momento em que Gabi, um dos meninos do grupo, incorporava o animal por meio de sons e movimentos que expressavam a sua condição de filhote. Gabi, começara a frequentar a instituição quando tinha aproximadamente 1 ano e 6 meses e

⁸ Situações registradas em diário de campo, registros fotográficos, em áudio e em vídeo. A observação descrita adiante é decorrente de um registro de vídeo com tempo de gravação de 5 minutos e 5 segundos.

⁹ Rivero (2015).

¹⁰ A instituição, localizada na região sul do Brasil, era frequentada por 225 crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade, em período parcial, das 7h às 13h no período matutino e das 13h às 19h no período vespertino. O grupo que participou da pesquisa encontrava-se diariamente nesse contexto, em período parcial, das 7h às 13h, e era constituído de 17 crianças — sendo 9 meninas e 8 meninos de quatro a seis anos de idade — e duas profissionais (a professora e a auxiliar de professora).

estava entre as crianças que possuíam as maiores idades. No âmbito socioeconômico, sua família ocupava uma das posições mais favorecidas e, em casa, costumava assistir desenhos animados em canais da TV por assinatura, além de brincar com brinquedos variados e jogos eletrônicos.

Na instituição de Educação Infantil, Gabi relacionava-se com diversos meninos e meninas do grupo, interagindo com todos de modo expressivo e hábil. Sua participação nas diversas brincadeiras era constante e a posição social que ali ocupava contribuía significativamente para a definição de enredos e papéis a serem assumidos, além de representar personagens centrais e ter grande influência no seu desenrolar. As brincadeiras, das quais participava regularmente, exploravam aspectos do contexto familiar/doméstico, e, nestas, ele assumia frequentemente o papel de filhote (Tigrinho ou Pikachu) ou de filho.

Ao assumir o papel de Tigrinho, solicitava e recebia auxílio para se deslocar, subir, descer, comer, entre outras ações e era protegido contra diferentes tipos de ameaças, tornando-se foco de manifestações de afeto, por meio de afagos e ofertas de colo por parte de outras crianças. No centro da brincadeira estava a relação do Tigrinho com sua mãe, representada por uma das meninas do grupo, e em torno dela/dele, a depender das especificidades de cada brincadeira, gravitavam outras personagens que também protegiam, cuidavam e procuravam decifrar os sons, movimentos e choros do filhote, que expressavam desconfortos ou desejos diversos. Os meninos observavam o Tigrinho atentamente, mas eram geralmente as meninas que faziam perguntas a ele, com o intuito de descobrir o que estava acontecendo.

Acompanhemos uma situação em que algumas crianças do grupo, ao brincar de Tigrinho, exploram e experienciam formas de se relacionar, cuidar do outro e ser cuidado.

Gabi, Dudu e Pedro vão para o canto delimitado por prateleiras e depois para o tapete, próximo ao espelho. Logo, Chico se junta a eles.

Gabi, Chico, Dudu e Pedro saem do tapete e vão para o espaço atrás de uma estrutura com formato de castelo.

Gabi (para o grupo): — *Vamos brincar de Tigrinho?*

Gabi imediatamente começa a andar sobre quatro pés, movimentando-se como um felino.

Gabi (para Chico): — *Se tu dá esse brinquedo para ele (Tigrinho) tu é amigo.*

Chico entrega ao Gabi o objeto que tem nas mãos (não é possível identificar o que é).

Gabi (para o grupo): — *O Tigrinho é filhote.*

Gabi escolhe objetos na prateleira ao lado do castelo, pega uma garrafinha (com a qual as meninas geralmente alimentam as bonecas) e um pano, que estende no chão.

Gabi (para o grupo): — *Vocês não podem deixar ele (Tigrinho) sair.*

Gabi sai do espaço do castelo e vai até Mari, do outro lado da sala, caminhando sobre quatro pés.

Gabi roça a cabeça nos braços das meninas. Mari e outras meninas fazem afagos na cabeça de Gabi.

Gabi volta para a parte traseira do castelo, onde estendeu o pano no chão.

Chico: — *Eu sou teu dono Tigrinho, eu sou um vampiro.*

Gabi (para o grupo): — *Quem bagunçar a cama vai ser arranhado.*

As professoras servem o lanche na sala.

Após o lanche, Chico retorna ao espaço do castelo e coloca o pano e a mamadeira do Tigrinho dentro de um balde.

Gabi desloca-se sobre quatro pés pela sala.
Gabi enrola-se nas pernas de Mari e Giovana e retorna ao espaço do castelo.
Logo depois, Ana Júlia e Mari vêm até o castelo, em busca do *Tigrinho*.
Gabi está deitado no chão.
Mari faz de conta que está chorando
Mari (para o grupo): — *O Tigrinho morreu*.
Alguém diz que estão atirando no *Tigrinho*.
Todos seguram a estrutura do castelo, tentando proteger o filhote.
Alguns tempo após o término da brincadeira, pergunto para o Gabi: — *O que aconteceu com o Tigrinho?*
E o Gabi responde: - *Homens de rua, e até bichos de rua, atacaram o Tigrinho*.

Vale registrar que, por detrás da estrutura do castelo, os meninos encontravam um espaço só para eles, mostrando-nos a sua preferência por áreas isoladas, “mais escondidas”, remotas, para estabelecer trocas relacionais (Agostinho, 2003; Vecchi, 2013). As ações de atenção, cuidado e proteção do *Tigrinho* eram expressas em gestos, falas, sons, movimentos, olhares, além de lançarem mão de alguns suportes materiais, como o pano e a mamadeira.

Compreendemos que, em suas repetidas mas sempre renovadas ações, essas crianças, ao brincarem de *Tigrinho*, evidenciam a centralidade do corpo no brincar, realizando apropriações e transformações culturais propostas e experienciadas coletiva e singularmente em torno do cuidar do outro e ser cuidado pelo outro, um processo que podemos refletir a partir das contribuições de Lahire (2002):

A cultura não é “transvazada”, mas apropriada e transformada [...]. Quem incorpora disposições sociais, hábitos, maneiras de ver, de sentir, de agir, apropria-se dos gestos, dos raciocínios práticos ou teóricos, das maneiras de dizer ou de sentir, etc., em função do que já é, isto é, em função de seu estoque de hábitos incorporados durante suas experiências sociais anteriores (Lahire, 2002, p. 175 – Grifo do original).

Tais situações permitem entrever as crianças em uma dimensão cultural, portanto, social e política, que provocam rachaduras na imagem convencionalmente construída sobre elas e suas experiências. Como bem salienta Rinaldi (2013, p. 125), “é a imagem de criança que, a partir de seu nascimento, sente-se parte do mundo e está tão determinada a experienciá-lo que desenvolve um sistema de habilidades complexos, aprende estratégias e maneiras de organizar suas relações”.

A organização desta instituição pesquisada, embora considerada nas proposições planejadas pelas professoras, não impedia que crianças e profissionais vivessem temporalidades mais alargadas. Lá encontramos uma composição espaço-temporal em que eram consideradas “tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também [...] o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário”, como afirma Barbosa (2000, p. 43). Nesse sentido, assim como Ferreira (2004b), percebemos que o brincar, no contexto investigado, era uma parcela central das ações comuns que as crianças desenvolviam.

Brincar, nessa perspectiva, é um dos meios de realizar e agir no mundo, não apenas para se preparar para ele, mas usando-o como recurso comunicativo, com o objetivo de participar da vida cotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações. Então, brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem (Ferreira, 2004a).

Defende Ferreira (2004a) que a valorização do brincar articula-se à necessidade de compreender as ligações do brincar de faz-de-conta com as relações sociais que prendem as crianças à vida real e também com os usos sociais que elas fazem do brincar no brincar:

Reivindica-se o brincar como uma parcela central das ações comuns que as crianças desenvolvem, sobretudo para se perceber como é que com “isso” elas constroem a sua cultura e se auto-regulam (sic) como grupo social. Ou seja, como é que ao desenvolverem ações comuns, as crianças estão envolvidas e a participar como membros de um grupo e implicadas em processos de aprendizagem social e cultural pelos quais a sua cultura se realiza. (Ferreira, 2004a, p. 85 – Grifo do original).

Tanto na Educação Infantil quanto no contexto do Acolhimento Institucional, as práticas sociais — entre elas, as de cuidado — assumem contornos diversos, em função de condições estruturais relacionadas aos fatores como classe, gênero, etnia e cultura, e o cruzamento dos indícios das trajetórias de algumas crianças do grupo, em seus contextos familiares e em suas brincadeiras, mostram que eram portadoras de práticas sociais de educação e cuidado derivadas de uma socialização produzida em ambientes diversos e desiguais, caracterizada por relações heterogêneas e até mesmo contraditórias (Lahire, 2002). Além disso, sobressaiu-se o fato de as crianças, nas brincadeiras (e em outras situações) em ambas as instituições, mostrarem-se muito ativas, protagonizando a construção social de suas singularidades, a partir das relações estabelecidas no grupo de pares, de modo frequente e durável, encontrando, desse modo, como salienta Setton (2004, p. 321), “[...] sua própria modalidade de comportamento em função da configuração na qual se vê inserido”.

A abrangência e significância das práticas e relações associadas ao cuidar nos contextos de vida de crianças e adultos provavelmente explicam a enorme mobilização e atração que estas lhes causam. As crianças, de modo geral, são elas próprias, desde bebês, objeto de cuidados; observam outras crianças serem cuidadas por adultos e, por vezes, participam de brincadeiras com crianças maiores nas quais essas práticas estão presentes. Além do mais, na tradição oral, na literatura e, contemporaneamente, nas produções midiáticas, não só crianças, mas filhotes de animais e seres diversos exibem características humanas e recebem atenção e cuidados nos moldes daqueles destinados a bebês humanos (Salgado, 2005; Pereira, 1997). Brinquedos e objetos diversos também

provocam as crianças a imitar as ações cotidianas dos adultos, entre as quais estão as práticas de cuidado (Brougère, 1995, 2002, 2004).

Brincar de cuidar do(s) outro(s) possibilitava experienciar agir no lugar daqueles que os cuidavam, tomar decisões e ter acesso aos espaços e materiais diversos. Além disso, ser cuidado pelo(s) outro(s), que, no âmbito da brincadeira, eram outras crianças, permitia reviver essa experiência de algum modo, mas também explorá-la com seus pares de outros modos, subordinando-se, mas também se insubordinando.

Campos (1994), Rosemberg (1994), Cerisara (1999), entre outras autoras, consideram o cuidado como prática cultural, um cuidado humano que se efetiva sempre na direção de um outro. Porém, identificamos nos estudos realizados — tanto no campo da Educação Infantil como do Acolhimento Institucional — que temos um acúmulo de conhecimentos acerca do cuidado por uma via de prescrição dos adultos para assegurar os direitos das crianças. Um cuidado que se manifesta por um processo de controle sobre as dinâmicas que regulam os corpos das crianças. Felizmente, a aproximação às crianças também possibilitou identificar, em ambos os contextos educativos, outros contornos de cuidados manifestados entre as próprias crianças, que aparece por uma disposição de carinho, de atenção ao outro, por um componente emocional.

Guimarães (2010, p. 45), ao tratar da etimologia do cuidado, nos diz da ideia de cuidar como “uma expansão de sentido [...] de agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, estar atento ao objeto do que se cuida; também, no sentido de desvelo, solicitude ou esmero (diferente de pensar ou cogitar como pesar, avaliar ou examinar)”. Assim, vê-se que o cuidado não envolve somente uma habilidade técnica que prescreve uma ação de atenção ao outro, no sentido do cuidado institucional, mas aparece como uma atividade relacional em uma disposição afetiva. Um cuidado que emergiu, no caso das nossas pesquisas, da potência dos encontros entre as crianças, onde o cuidar, o acalantar se faziam presentes como gestos de cuidado. A forma como as crianças se colocavam umas com as outras nas relações, apontavam para o ato de cuidar como práticas sociais próprias dos modos de ser da criança.

Agostinho (2010), ao falar acerca dos afetos entre as crianças, utiliza o conceito cunhado por Gil (1997) de “anestesia afetiva”, como um anestesiamento progressivo que incide nas relações humanas de amor, amizade, camaradagem, companheirismo, o que nos serve para afirmar que nas crianças encontramos as maiores manifestações de afetos, de cuidados, de anestesiamento afetivo. Sendo assim, pelas brincadeiras observadas nos cotidianos da Educação Infantil e do Acolhimento Institucional, vimos que a criança ao se expressar pelo campo de sensibilidades reconhecia a presença do outro a quem dirigia a ação do cuidado e revelava que a base do cuidado está na compreensão de como ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano (*human being*) e a reconhecer-se na sua

singularidade. Mostravam também, que nas instituições educativas há espaço para a atenção individualizada, cuidado e ternura; que há espaço para as formas de cuidado gestadas pelas crianças e entre elas. Um cuidado que se (inter)põe por gesto, toque, troca de olhares, acalento, sensibilidades e marca o cuidado humano como prática cultural (Maranhão, 2000).

Assim, pelas brincadeiras, as crianças assumiam posições e exploravam elementos relativos a práticas sociais de cuidado e, a partir dos papéis assumidos, eram experienciadas maneiras de ser mãe, pai, filhote, geralmente exercidas por meio de manifestações de atenção e afeto. Nessas brincadeiras, por vezes, dependendo do enredo criado, pelas suas ações as crianças acabavam por desestabilizar a tão arraigada “[...] concepção baseada em oposições e dicotomias binárias [em que] a razão pertence à masculinidade, enquanto a emoção pertence à feminilidade” (Buss-Simão, 2013, p. 188), quando, por exemplo, uma criança representa uma mãe que assume uma posição de comando, preocupada em orientar o pai a proporcionar aquecimento e aconchego ao filhote (bicho de pelúcia).

Nesse sentido, as brincadeiras de dramatização de papéis revelaram-se espaços férteis para experiências relativas ao gênero¹¹, possibilitando-nos perceber que as “expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si” (Corsaro, 2009, p. 34). Permitiam também que as crianças fizessem “experiências sobre como diferentes tipos de pessoas da sociedade agem e se relacionam entre si”, bem como, elas se utilizam da “licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro — a época em que terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros” (Corsaro, 2009, p. 34).

Recorrentemente as relações estabelecidas entre filhotes e papais, presentes nas brincadeiras das crianças, possibilitavam localizar formas de ser, sentir e agir de adultos e crianças, mas também indícios de modos de agir e relacionar-se com/entre animais. Destacavam-se, nessas representações, a autoridade adulta nos processos de educação e cuidado, e as ações de cuidado e atenção, como proteger, acolher e manifestar afeto, explicitadas nas falas, na entonação de voz e nas posturas corporais daqueles que brincavam. Formas de agir e relacionar-se que, também, estão presentes entre personagens de animais na Literatura Infantil, em desenhos animados, entre outras produções midiáticas e artefatos culturais, que os apresentam nos moldes de uma família humana ocidental.

Percebemos que as crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes e constroem um enredo complexo, no qual misturam e combinam diversos elementos, provenientes das relações que estabelecem no contexto familiar e nas instituições educativas, mas também no âmbito do contexto

¹¹ De acordo com as razões expostas por Buss-Simão (2013, p. 179) distinguiremos no texto os termos “gênero” e “sexo”. Embora a autora considere que “[...] não há uma sexualidade fora da cultura e, de certo modo, o sexo já nasce gênero, masculino ou feminino [...] (ela opta por manter) a diferenciação em que sexo é compreendido como um atributo biológico e gênero implica uma construção social, histórica e cultural para as relações sociais do masculino e do feminino”.

local (onde os animais e elementos da natureza fazem parte da vida das pessoas) e da cultura mais ampla, como é o caso da cultura midiática.

Ao constituírem os personagens e suas respectivas ações de forma ativa e criativa, as crianças não se limitam a imitar o mundo ao seu redor, demonstrando que “[...] se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. [Assim,] na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares” (Corsaro, 2011, p. 36). A aproximação a essas situações revela as variadas dimensões do corpo nas instituições educativas, bem como, a sua interconexão entre natureza e cultura ao expor as marcas de pertencimentos sociais, de gênero, etnia-raça, classe, geração, religioso e territorial, o que nos leva à impossibilidade de ignorar, como afirma Sarmiento em entrevista: “a criança também é corpo, também é natureza – natureza culturalmente construída” (Richter; Bassani; Vaz, 2015, p. 15). Um corpo emissor e receptor que produz sentidos, como afirma Le Breton (2012) e coloca em suspensão a perspectiva predominante do biologicismo ainda presente em alguns contextos institucionais.

Pelo brincar de cuidar se desenham “outras pedagogias dos corpos”: considerações finais

Encaminhando-nos para o fechamento deste texto, cabe demarcar o consenso na Educação Infantil sobre a notoriedade dos corpos das crianças, em especial, nos momentos de cuidados (Coutinho, 2002; Buss-Simão, 2021, entre outras), justo por se constituir em um tempo de atendimento mais individualizado e de relação adulto-criança mais intensa e, como tal, marcado por certa intimidade. Desse consenso é possível arriscar dizer que “o cuidado é constitutivo das relações humanas” e, como tal, “uma pedagogia do cuidado é estreitamente ligada a uma pedagogia do corpo” (Moro *et al.*, 2022, p. 457-460).

Fizemos eco a esta defesa, mas, ao mesmo tempo, problematizamos o quanto a atenção às situações de cuidados tem-se voltado majoritariamente para as intervenções educativas dos adultos sobre os corpos infantis. Assim, o que pretendemos ao longo deste texto, foi deslocar o olhar para as práticas de cuidados exercidas entre as próprias crianças, muito presentes nas suas brincadeiras de cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado. Portanto, práticas de cuidados muito presentes nas rotinas culturais das crianças (Corsaro, 2011), as quais servem de inspiração para a construção da docência na Educação Infantil e de ações socioeducativas nos contextos de Acolhimento Institucional, em direção à produção de “outras pedagogias dos corpos”, como defende Arroyo (2017).

Outras Pedagogias que reconheçam a totalidade humana corpórea desde a educação dos bebês, negando todo e qualquer processo de descorporalização que ainda venha a marcar os currículos centrados em uma pedagogia conteudista, cognitivista, promotora de concepções pedagógicas que concebem os corpos das crianças como um peso a ser controlado, bem como, as crianças como mentes

incorpóreas. O que se defende é um currículo que valorize a dimensão corporal para que esta ganhe processualidade nas práticas educativas e pedagógicas. Portanto, cabe perguntar: e os currículos de formação preparam professoras/es (da Educação Infantil) e educadoras/es (do Acolhimento Institucional) para atuar com outras pedagogias dos corpos? Têm sido problematizados no sentido de integrar corporeidade e humanização aos processos formativos? (Arroyo, 2017). Haverá lugar, nesses currículos, para tensionar as dicotomias corpo-mente; natureza-cultura, de modo a reconhecer que o corpo integra natureza e cultura, entendendo que carregamos uma materialidade física tecida no social?

Vê-se aqui a necessidade de questionar as noções ocidentais de corpo, avançando em direção a outras concepções de corporeidade humana, na relação com a natureza, entendendo esse corpo como realidade mutante de acordo com a sociedade em que está inserido (Le Breton, 2012). Nesta direção, compete-nos — enquanto professoras que atuam na formação inicial e continuada para profissionais da educação — lançar luz às zonas sombrias “sem ilusão nem ideia fantasiosa de supremacia, no entanto, com aquele fervor que deve conduzir qualquer pesquisa [e qualquer prática educacional], sem esquecer da humildade e da prudência, nem deixar de lado a imaginação que deve presidir o exercício da reflexão” (Le Breton, 2012, p. 93).

Concluindo, no excerto de registro que trouxemos para exemplificar nossas reflexões, vimos que pelas suas brincadeiras aquelas crianças afirmam “o cuidado como responsabilidade ética para com o outro, como doação recíproca, mesmo não intencional, que nutre as relações e oportuniza a criação de comunidades democráticas, solidárias e participativas” (Moro *et al.*, 2022, p. 457). E, também, dizem da importância do outro-criança nas relações que estabelecem entre si nos momentos de brincar de cuidar e do quanto isso contribui para “modular os contornos de seu universo e dar ao corpo o relevo social que necessita”, possibilitando “construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento” (Le Breton, 2012, p. 9), o que reafirma a importância de atentarmos e legitimarmos as formas como as crianças, pelas suas brincadeiras, corporificam os modos de cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. Orientador: Manuel Jacinto Sarmiento. 358 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, UMINHO, Braga, Portugal, 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11195>. Acesso em: 22 fev. 2024.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?** Orientadora: Eloísa Acires Candal Rocha. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84752>. Acesso em: 27 jan. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA** – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=456796>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução N° 109/2009**. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: Conselho Nacional de Assistência Social, 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_cnas_n109_%202009.pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.509, de 22 de novembro de 2017**. Dispõe sobre adoção e altera a lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 (estatuto da criança e do adolescente), a consolidação das leis do trabalho (CLT), aprovada pelo decreto lei n. 5.452, de 1. de maio de 1943, e a lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (código civil). Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13509.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. Os brinquedos e a socialização da criança. In: BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Corpo e infância nas pesquisas em educação infantil: trajetórias do Nupein. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 1540-1574, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/82296>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 939-960, out. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VWWfRYYzLPQxXrSmVk6Rq5J/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994, p. 32- 42.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. **Perspectiva**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 11-22, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 16 out. 2023.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e culturas de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida de. (Org.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. 2ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Orientadora: Ana Beatriz Cerisara. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2002. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_6036fed1580005aa63d338c5796249ce. Acesso em: 01 ago. 2023.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Orientadora: Eloísa Acires Candal Rocha. 288 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2011. Acesso em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95578>. Acesso em: 01 set. 2023.

FERREIRA, Manuela. “**A gente gosta mesmo é de brincar com outros meninos**”. Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2004b.

FERREIRA, Manuela. Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa editores, 2004a, p. 55-104.

GARNIER, Pascale. Socialização/Socialization. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspetivas Globais. Braga-PT: Editora Uminho, 2021, p. 445-451. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187>. Acesso em: 10 out. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

Gil, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

GUIMARÃES, Daniela. Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética. In: Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010, p. 32-41. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf. Acesso em: 23 mai. 2023.

JAMES, Allison; PROUT, Alan; JENKS, Chris. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. (Org.). **Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999, p. 207-238.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. Por uma Sociologia disposicionalista e contextualista da ação. In: JUNQUEIRA, Lília Maria (Org.) **Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010, p. 17-36.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. 6ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

LEE, Nick. **Childhood and Society**. Growing up in an age of uncertainty. Buckingham: Open University Press, 2005 (reprinted).

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre a saúde e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 111, p. 115-133, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/StnfHcKJLQ8fgwr7L69n8HR/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; FRANÇA, Franciele Ferreira. Pelo fio do nome: as proposições de Enzo Catarsi para as crianças de 0 a 3 anos. **Debates em Educação, [S. l.]**, v. 14, n. Esp, p. 445–467, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12637>. Acesso em: 16 out. 2023.

PEREIRA, Sara. Crianças e televisão: uma relação de influências. **Cadernos de Educação de Infância**. V. 44, Out./Dez. 1997. p. 14-18. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4928>. Acesso em: 13 out 2023.

PROUT, Alan. Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo multidisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004 – IEC. Trad. Helena Antunes. **Revisão científica**: Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal, 2004 (digitalizado).

QVORTRUP, Jens. *Childhood in Europe: a New Field of Social Research*. In: LYNNE Chisholm; BÜCHNER, Peter; KRÜGER, Heinz-Hermann. (Org.). **Growing Up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies**. New York: Walter de Gruyter, 1995.

RICHTER, Sandra Regina; BASSANI, Jailson José; VAZ, Alexandre Fernández. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: Infância, corpo e Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 11-37, 2015. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/entrevista-com-manuel-jacinto-sarmento-infancia-corpo-e-educacao-fisica/>. Acesso em: 22 set. 2023.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio e ZINI, Michele. (Org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 122-128.

RIVERO, Andréa Simões. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/157345>. Acesso em: 9 ago. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez. Fundação Carlos Chagas, 1994.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. Rio de Janeiro, RJ. Tese de doutorado. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, 2005. Disponível em: https://ppg.psi.puc-rio.br/uploads/uploads/1969-12-31/2005_cc521a92c8c0e351cbd7feac72742a5e.pdf. Acesso em: 17 mai. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares. de. (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAYÃO, Débora Thomé. O Fazer Pedagógico do (a) Professor de Educação Física na Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. **Formação em serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2004. p. 29-33.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n° 2, p. 315-321, maio 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/T3KTXSq8ByY975GQ9by8FwQ/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 30 jun. 2023.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Orientadora: Ana Beatriz Cerisara. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87179>. Acesso em: 17 nov. 2023.

VECCHI, Vea. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. (Org.) **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Trad. Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.