



BRINCAR E MODOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS

Play and modes of participation of children aged 0 to 3 years

Catarina TOMÁS

Instituto Politécnico de Lisboa
CICS.NOVA - Universidade Nova de Lisboa
Lisboa, Portugal

catarinatomas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9220-964X> 

Rosinete SCHMITT

Prefeitura Municipal de Florianópolis
Secretaria Municipal de Educação
Florianópolis, Brasil

rvschmitt@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5769-8495> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

O artigo, de caráter teórico-reflexivo e abordagem qualitativa, busca compreender o brincar como a forma de participação das crianças desde bebês em contextos de creche, destacando sua dimensão relacional e cultural nas experiências cotidianas entre crianças, adultos e ambiente educativo. Fundamentado nos Estudos Sociais da Infância, na Sociologia da Infância e na Pedagogia da Infância, entende o brincar como prática social e política por meio da qual as crianças produzem sentidos, constroem vínculos e participam ativamente da vida coletiva. A reflexão apoia-se em registros escritos e fotográficos produzidos entre 2022 e 2024 em um Núcleo de Educação Infantil de Florianópolis (Brasil) e aborda o ambiente relacional da creche em uma perspectiva dialógica, evidenciando o brincar como um dos modos de participação das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Modos de participação. Educação Infantil. Creche.

ABSTRACT

This theoretical and reflective article, based on a qualitative approach, seeks to understand play as a form of participation for children from infancy in nursery settings, highlighting its relational and cultural dimensions in everyday experiences among children, adults, and the educational environment. Grounded in the Childhood Studies, Sociology of Childhood, and the Pedagogy of Childhood, it conceives play as a social and political practice through which children produce meanings, build relationships, and actively participate in collective life. The reflection draws on written and photographic records produced between 2022 and 2024 in nursery settings in Florianópolis (Brazil) and discusses the relational environment of the nursery from a dialogical perspective, evidencing play as one of the children's modes of participation.

KEYWORDS: Play. Modes of Participation. Early Childhood Education. Daycare settings.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta em síntese o diálogo constituído entre uma pesquisadora de Portugal e uma professora de educação infantil do Brasil, durante um dos encontros do Ciclo de Seminários: “Brincar- Diálogos entre dois mundos”¹, ocorrido no ano de 2024. Neste, o brincar é abordado como modo fundamental de participação infantil, em constituição nos primeiros anos de vida. Para tanto, busca nos Estudos Sociais da Infância, na Sociologia da Infância e na Pedagogia da Infância referenciais teóricos interdisciplinares que permitem analisar as formas como as crianças desde bebês participam da vida cotidiana na creche.

Metodologicamente, o artigo apoia-se em registros das vivências de um grupo de crianças e suas professoras, entre 2022 e 2024, em uma instituição de educação infantil da cidade de Florianópolis, procurando dar visibilidade à constituição gradativa do brincar nas relações, considerando tal ação social como um modo essencial de participação das crianças na composição da vida cotidiana na creche. Ao considerar o brincar como prática social e cultural, as autoras focalizam as crianças de 0 a 3 anos, para as quais o brincar vai se tornando uma ação intencional na construção de relações e experiências, mediadas por interações com adultos, pares, natureza e cultura.

Reconhecendo a participação infantil como tema central nas discussões contemporâneas (Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Trevisan, 2014; Crowley; Larkin; Pinto, 2020), ressalta-se a necessidade de tornar visíveis os modos de agir e comunicar de bebês e crianças pequenas, a partir de uma perspectiva dialógica, social e política em contraponto com visões dominantes e despolitizadas sobre as crianças pequenas. Tal como defende Lignier (2019), as visões dominantes sobre a infância tendem a naturalizar as ações das crianças, sobretudo as mais pequenas, reduzindo-as a impulsos biológicos ou universais. Importa, porém, reconhecer que são atos sociais — chorar, chamar, agarrar, atirar, explorar, cheirar, entre outros —, que são também formas de agir socialmente situadas que adquirem sentido nas relações e nos contextos em que se produzem. Não se trata, pois, de comportamentos naturais ou pré-sociais, mas de práticas que expressam modos de relação, de aprendizagem e inscrição no mundo. Nos registros apresentados ao longo do artigo emergem negociações corporais, micro-decisões, diferenças nas escolhas e nas formas de uso dos objetos, bem como preferências e alianças entre crianças e entre estas e as professoras, evidenciando que,

¹ Para saber mais sobre o Ciclo ver: <https://mestrados.uemg.br/noticias-pggeduc/5013-ciclo-de-seminarios-brincar-dialogos-entre-dois-mundos>

mesmo nas interações corporais mais elementares, se produzem significados e distinções socialmente marcadas.

O ambiente relacional da creche é aqui compreendido como um espaço onde o brincar, mais do que uma atividade espontânea, se constitui como um processo de participação social. A análise parte da compreensão de que as ações das crianças, desde os bebês, são dotadas de sentido social. Tal como defende Stoecklin (2021), trata-se de ações sociais, isto é, práticas dotadas de sentido, situadas e orientadas para o outro, nas quais se produzem significados partilhados. Essas ações dão lugar a manifestações de agência (Oswell, 2021), entendidas não como atributo individual, mas como capacidade relacional de intervir e reconfigurar as interações e o ambiente. Na creche, essa agência se expressa por meio de gestos, olhares, movimentos e vocalizações - modos de expressão que convocam o outro e reconfiguram a dinâmica coletiva. É nesse plano que se inscreve a participação (Fernandes, 2009; Tomás, 2011), entendida como a presença ativa das crianças no mundo comum e como forma de coconstrução e de influência na vida cotidiana.

Desta forma, a participação resulta da articulação entre ação social, agência e estruturas sociais, nomeadamente a ordem geracional que organiza as posições, expectativas e margens de intervenção de crianças e adultos na creche. É neste quadro que as crianças se tornam visíveis, audíveis e atuantes nas relações e nas práticas que configuram o coletivo institucional. Não obstante, reconhecer a agência das crianças não significa ignorar os limites estruturais da sua participação, dependente de tempos, espaços, proporção adulto-crianças e decisões adultas. É precisamente nesta tensão entre possibilidade e constrangimento que se constroem as formas concretas de participação na creche - é nesse entre-lugar que o brincar assume particular relevância.

A partir deste posicionamento, se adota uma perspectiva que coloca em diálogo a Sociologia da Infância, na problematização das relações geracionais e do reconhecimento político das crianças, e a Pedagogia da Infância, para questionar, problematizar, analisar de que modos o brincar, enquanto prática social e cultural, inegavelmente educativa e pedagógica na creche, se constitui um dos modos de participação das crianças pequenas na vida coletiva institucional.

A reflexão desenvolvida neste artigo organiza-se em três eixos de complexificação interligados, que se inscrevem numa leitura sociológica e pedagógica das práticas sociais da infância: (1) discutir as imagens e concepções de infância e de crianças dos 0 aos 3 anos, considerando as representações e os discursos que as produzem; (2) compreender o brincar como prática social e cultural que organiza as

relações cotidianas e dá sentido às interações entre crianças, adultos e o contexto institucional; e (3) analisar os direitos de participação das crianças pequenas na educação infantil, evidenciando como o brincar se constitui em uma dimensão política da vida coletiva e em um princípio orientador das práticas pedagógicas na creche.

CONTEXTO, SUJEITOS E METODOLOGIA

Este convite à reflexão visa abordar questões relacionadas às crianças muito pequenas, nomeadamente aos bebês, tendo como foco o contexto da creche — entendido como o espaço destinado ao atendimento de crianças dos 0 aos 3 anos tanto no Brasil como em Portugal.

A creche se constitui em um contexto coletivo de vida e de educação, onde a presença dos bebês e das crianças muito pequenas é o motor do trabalho pedagógico e estrutura as relações que aí se desenvolvem. Por isso, falaremos permanentemente dessa presença ativa. Consideramos que não são apenas as profissionais docentes que se apresentam como atores sociais no contexto em que desenvolvem suas atividades, mas as próprias crianças que, de forma direta ou indireta, afetam esse contexto relacional (Schmitt, 2019).

Para ilustrar esta reflexão, tomámos como referência os registros de um grupo de bebês e suas respectivas professoras, entre os anos de 2022 e 2024, da cidade de Florianópolis. Estes materiais incluem registros escritos, fotografias, filmagens e notas de campo das professoras no âmbito das práticas pedagógicas, que nos permitem tornar visível e dar materialidade às relações estabelecidas, salientando a sua participação e ação ativa na configuração relacional desses espaços.

Trata-se de um ensaio teórico-reflexivo, ancorado na experiência docente e em observações de prática pedagógica. Não resulta de uma investigação empírica *stricto sensu*, mas de uma análise-reflexão fundamentada, interpretativa de situações de cotidiano institucional que permitem aprofundar a compreensão do brincar como modo de participação das crianças pequenas. Os episódios e imagens convocados ao longo do artigo foram selecionados pelo seu valor ilustrativo e analítico, por evidenciarem modos de participação, agência e brincar na vida coletiva da creche.

Um contexto educativo é visto como um espaço relacional, configurado por lógicas e encontros entre pessoas diferentes, cuja ação mútua interfere nos papéis assumidos e na forma como se relacionam. No que tange às relações educativas configuradas neste contexto da creche, importa afirmar que as intervenções dos bebês

apresentam singularidades nos modos como agem e se comunicam, implicando modos particulares de se relacionarem. Isto resulta, sem desconsiderar a ação dos adultos profissionais, em um modo de docência específica que se diferencia de outras etapas da educação (Duarte, 2011; Schmitt, 2014).

Neste artigo, as imagens, maioritariamente provenientes de uma instituição de educação infantil acompanhada desde 2022², envolvem um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos. Este acompanhamento prolongou-se por três anos, realizado em colaboração com a equipe de profissionais docentes. Foram também incorporadas imagens de outras instituições, selecionadas por constituírem objeto de investigação sobre a docência com bebês, contribuindo para a reflexão teórica e metodológica subjacente a este artigo.

Observa-se que as fotografias e a filmagem têm se apresentado nas pesquisas (Coutinho, 2010; Schmitt, 2014; Coutinho; Vieira, 2019) bem como na composição das práticas pedagógicas das instituições de educação infantil, importantes meios para documentar, conhecer e acompanhar os bebês em relações, dada a possibilidade de dar visibilidade e mesmo materialidade aos sutis modos de como eles agem nos contextos sociais de que fazem parte. Os modos de se comunicar e agir no mundo dos bebês, envoltos por gestos, olhares, movimentos intermitentes, por vezes escapam da observação e da memória daqueles que o acompanham (seja na pesquisa ou na ação docente). As imagens permitem um movimento exotópico, de olhar de fora da cena, repetidas vezes, de modo que detalhes e análises mais minuciosos possam ser aferidos, sem, contudo, desconsiderar a posição daquele que interpreta. Ou seja, os sentidos e análises atribuídos a essas imagens, não escapam das concepções teóricas e das posições políticas e pedagógicas, tanto daqueles que as produzem, como daqueles que as analisam.

A partir destas imagens procuramos dar materialidade e visibilidade à ação ativa dos bebês, não apenas na constituição do contexto relacional (Schmitt, 2019), mas também na configuração do papel dos adultos — seja como professora ou educadora³, conforme a nomenclatura utilizada. Mas, trata-se de um ensaio que repensa

² As imagens fazem parte do acervo pedagógico da unidade e possuem o consentimento das famílias para uso em pesquisas e publicações pedagógicas, bem como, passam por uma curadoria em que há o cuidado de evitar a captação de fotos com situações que possam expor de modo desrespeitoso às crianças e suas interações no âmbito institucional.

³ Ao longo do texto, utilizaremos o gênero feminino para designar a nomenclatura das trabalhadoras das instituições de educação infantil, partindo do fato de que tais cargos são exercidos majoritariamente por mulheres. Contudo, não negamos a presença dos homens no exercício da docência neste âmbito.

[...] as **premissas ontológicas** que perfilham acerca das crianças: concebê-las como seres cuja condição humana se encontra em déficit porque biologicamente imaturas, socialmente incompetentes, culturalmente ignorantes, moralmente irresponsáveis, cognitivamente irracionais (Ferreira, 2004) ou, não obstante as diferenças biossociais entre crianças e adultos/as, encará-las no presente como seres humanos potentes e atuantes no “aqui e agora” (Ferreira; Tomás, 2022, p.272).

Em Florianópolis, existem atualmente mais de 90 unidades de educação infantil — denominadas Núcleos de Educação Infantil Municipal — que atendem crianças dos 0 aos 6 anos⁴. O Núcleo de educação infantil referendado neste artigo, possui 07 grupos de crianças, entre 4 meses a 6 anos de idade, divididos da seguinte forma: G1: 4 meses a 1 ano; G2: 1 a 2 anos; G3: 2 a 3 anos; G4: 3 a 4 anos; G4/5: 3 a 5 anos; G5/6: 4 a 6 anos; e G6: 5 a 6 anos.

Os registros que tratamos neste artigo são oriundos de um grupo de bebês que ingressou nessa unidade educativa no ano de 2022, na época com idade entre 4 meses e 9 meses, e permaneceu com a mesma professora até o ano de 2024, quando tinha entre 2 e 3 anos. Contudo, é necessário mencionar que ao longo destes três anos houve alterações na composição com a saída e/ou entrada de novas crianças.

A matrícula das crianças pode ocorrer ao longo do ano e passa por um processo de seleção, visto que a demanda pela creche é maior do que a oferta de vagas. Na inscrição pela vaga as famílias devem apresentar documentação que comprove sua residência no município e sua renda familiar. O principal critério de seleção é a menor renda *per capita*, com prioridade às famílias que são atendidas pelo programa Bolsa Família, do governo federal. Assim, observa-se que as crianças, em sua maioria, são filhas e filhos de trabalhadores, com renda *per capita* de um a cinco salários mínimos.

Entre os anos de 2022 e 2024, todas as crianças inscritas nesta unidade foram atendidas, sem ocasionar qualquer lista de espera. Neste sentido, observa-se uma composição que abrange rendas familiares mais elevadas, passando de 10 salários mínimos. A atividade laboral das famílias envolve uma série de ramos profissionais, composta por trabalhadores do lar, empregadas domésticas, servidores públicos, empresários, professoras, jornalistas, mecânicos, aposentados, vendedores, comerciantes, doceiras, entre outros.

Normalmente, há até 10 crianças em matrícula integral, das 7h30 às 18h30, 5 crianças matriculadas apenas no período matutino (7h30–13h00) e 5 crianças no período vespertino (13h00–18h30). Em todos os momentos estão presentes pelo menos dois adultos, incluindo:

⁴ Consideramos aqui as crianças que ao longo do ano, e/ou após 31/03, que completam 6 anos.

- uma professora com carga horária de 40 horas semanais, sendo um terço dedicado a planejamento, estudo, registro e produção de material;
- uma professora auxiliar que substitui a professora em suas ausências;
- duas auxiliares de sala (uma no período da manhã e outra no período da tarde);
- uma professora auxiliar de educação especial 40 horas, que acompanhava a inclusão de uma criança com paralisia cerebral em 2023, e duas crianças com o Transtorno do Espectro Autista em 2024;
- uma professora de educação física, presente pelo menos duas vezes por semana.

Todas as profissionais são contratadas mediante concurso público, atendendo às exigências de formação mínima, de nível superior em licenciatura na área para professoras e de Ensino Médio, com formação para o magistério para auxiliares de sala.

Esta e as demais instituições de Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis são orientadas por documentação pedagógica curricular, produzida desde 1976 e renovada regularmente, com participação de professoras e pesquisadores. Os documentos atuais em vigor (desde 2010) centram-se no brincar, nas relações sociais e culturais, na relação com e na natureza e nas linguagens, contemplando ainda dimensões ético-raciais e especificidades como a Educação Física⁵.

Esta documentação e a investigação reforçam que, no espaço educativo coletivo, não são apenas os adultos que agem e interferem na dinâmica. As próprias crianças, mesmo as muito pequenas, desempenham um papel ativo na constituição relacional da creche. Isso levanta a questão: como considerar o papel participativo das crianças desde bebês na construção destas relações educativas?

IMAGENS E CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS

É necessário retomar a reflexão sobre a pertinência de revisitar conceitos centrais, reconhecendo a sua historicidade e especificidade epistemológica. No domínio do brincar e dos direitos das crianças, se observa que estes conceitos, embora amplamente interiorizados e recorrentes no discurso social e pedagógico, correm o risco de se esvaziarem e se naturalizarem se não forem objeto de discussão. No contexto da creche, falar em direitos da criança implica reconhecer que existe, por um lado, um

⁵ Os documentos de legislação e orientações curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, podem ser acessados no site: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educacao/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes++&menu=6&submenuid=254>

elevado consenso sobre a sua importância e, por outro, uma intensidade reduzida na sua concretização prática (Tomás, 2017; Buss-Simão; Rocha, 2017).

O alto consenso traduz-se numa concordância generalizada quanto à relevância dos direitos da criança, nomeadamente os de participação e de brincar. Todavia, este consenso nem sempre se traduz em práticas educativas efetivas, configurando-se uma lacuna entre o discurso normativo e a prática cotidiana — o que se afirma nem sempre corresponde ao que efetivamente se realiza.

Diversos fatores contribuem para esta dificuldade de concretização, particularmente em relação às crianças mais pequenas (dos 0 aos 3 anos) em contexto de creche. Uma dimensão relevante relaciona-se com as imagens dominantes e concepções de infância ainda presentes nas nossas sociedades. Apesar das transformações históricas registradas nas últimas décadas, persiste uma visão ancorada e cristalizada das crianças, marcada por uma lógica adultocêntrica e por uma abordagem evolutiva, centrada no que estas “não são” ou no que “ainda não conseguem” realizar (Sarmiento, 2005).

Esta perspectiva negativa se mantém especialmente em relação às crianças muito pequenas, tornando fundamental refletir sobre as imagens de infância que sustentam a ação educativa. Tal reflexão é relevante porque as concepções subjacentes influenciam diretamente a forma como as crianças são percebidas e como com elas se intervém. A intervenção educativa não é, nem poderá ser, neutra; do mesmo modo, não se configura como uma relação de via única. Professoras e professores não exercem suas funções educativas sozinhos: atuam em articulação com outros adultos, mas, sobretudo, em relação com as crianças, o que implica considerar as suas ações, posicionamentos e intervenções na vida coletiva.

Assim, torna-se essencial continuar a problematizar estas questões. Neste sentido, podem emergir questões orientadoras para discussão em contexto académico ou organizacional, tais como: como são denominadas as crianças nas diferentes instituições? De que forma são designadas as salas em creche, tanto do ponto de vista legislativo como organizacional? Como se inscreve o lugar das crianças, desde bebês, nos documentos estruturantes das instituições, como projetos educativos ou pedagógicos? Que imagens emergem nas avaliações das crianças? Que aspectos são valorizados ou negligenciados? Qual é o papel atribuído ao brincar e como este orienta as relações educativas? Como se conceptualiza a participação das crianças na creche?

Falar em direitos da criança, ainda que seja um debate histórico consolidado, mantém-se como um tema atual, sobretudo face às transformações sociais

contemporâneas, assumindo contornos renovados que exigem contínua problematização sobre as condições de exercício e reforços desses direitos.

DIREITOS DAS CRIANÇAS

Em 1989 foi aprovada a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), reconhecida como o documento internacional mais importante relativo aos direitos das crianças a nível global. Portugal e o Brasil ratificaram a Convenção em 1990, integrando-a no ordenamento jurídico nacional. Desde então, passaram mais de 36 anos, e a Convenção continua a assumir um valor simbólico e jurídico significativo, assinalando uma mudança paradigmática na forma como a infância é compreendida.

A Convenção introduz uma nova categoria de direitos — os de participação — complementando os de provisão e proteção já reconhecidos em declarações anteriores (Hammaberg, 1990; Fernandes, 2009; Tomás, 2011). Este avanço estabelece que a infância deve ser considerada uma categoria geracional competente, constituída por sujeitos com direitos próprios, reconhecidos na sua alteridade (Ferreira; Lima, 2020). Trata-se de uma perspectiva relativamente recente e contra-hegemônica, quando comparada com séculos de tradição e perspectivas dominantes que concebiam a infância de forma distinta, definindo-a como incapaz a partir de uma perspectiva adultocêntrica.

Os direitos de participação pressupõem que as crianças devem ser consultadas e ouvidas, tendo acesso à informação, liberdade de expressão e possibilidade de influenciar decisões que as afetem (artigos 12.º, 13.º, 14.º, 15.º). Neste contexto, é igualmente fundamental reconhecer o direito ao brincar, previsto no artigo 31.º da Convenção e detalhado no Comentário Geral n.º 17 (Comité dos Direitos da Criança da ONU, 2013), que sublinha o brincar como um direito em si mesmo e como condição essencial para o desenvolvimento, o bem-estar e a participação social das crianças.

A interpretação deste direito reforça o entendimento do brincar como prática cultural e política, e não apenas como atividade espontânea, recreativa e instrumental. Todos estes direitos implicam também a formulação de medidas e políticas públicas que traduzam o ponto de vista das crianças, reconhecendo legitimamente as suas formas de expressão, que podem diferir das dos adultos. Neste sentido, torna-se necessário criar tempos e espaços que possibilitem a efetivação destes direitos, transformando a relação entre adultos e crianças em processos mais democráticos e horizontais.

A participação das crianças implica desafiar a ideia de que estas são apenas objeto de proteção. Embora a proteção continue a ser essencial, especialmente para crianças muito pequenas, é igualmente importante reconhecer a sua capacidade de expressão e agência, respeitando as suas especificidades (idade, gênero, classe social, pertença étnica, etc.). Esse reconhecimento requer uma reflexão contínua sobre as imagens de infância que orientam as práticas educativas e sobre os modos institucionais através dos quais se legitima, ou se limita, a voz e a ação das crianças.

Estudos em Sociologia e Pedagogia da Infância destacam que as crianças têm capacidade de comunicar as suas experiências e perspectivas através de múltiplas linguagens, exigindo dos adultos imaginação metodológica e pedagógica para interpretar essas vozes (Schmitt, 2011; 2019; Ferreira; Lima, 2020). A comunicação de suas experiências ou perspectivas, no que tange sobretudo à condição dos bebês, emerge das relações com outros, com os espaços e com o meio cultural, implicando na compreensão de um processo em constituição, envolvendo diferentes manifestações comunicativas, dentre elas a brincadeira. Esta abordagem reforça que brincar constitui um direito e um modo de participação, se integrando na concepção mais ampla de participação individual e coletiva das crianças.

A reflexão em torno da participação coloca questões relevantes para a prática educativa: como as instituições promovem efetivamente a participação das crianças desde bebês? Quais são os espaços e tempos criados para esse efeito? De que forma são interpretadas as vozes das crianças desde bebês? Qual o impacto dessa participação nas decisões institucionais? Estas questões continuam a desafiar educadoras, professoras e investigadores a repensar práticas e estruturas educativas.

A CRECHE COMO UM ESPAÇO DE MÚLTIPLAS E SIMULTÂNEAS RELAÇÕES: UM OLHAR PARA A POTÊNCIA DOS BEBÊS

A imagem que temos da criança desde bebê influencia diretamente, como se afirmou anteriormente, a forma como organizamos e pensamos o contexto para as relações educativas, bem como o modo como a ação docente se constitui e se estabelece. Certamente há muitas diferenças entre a concepção de uma docência que se pauta a partir das ausências e fragilidades de um grupo de bebês, daquela que se orienta a partir das potencialidades e da ação destes. Admitimos que os bebês, assim como as crianças de mais idade e adultos, possuem fragilidades, algumas muito específicas no início da vida. Todavia, o cerne aqui não se pauta por desconsiderar o

seu direito à proteção e à provisão, mas por reconhecer (concomitante à necessidade de cuidados específicos) sua capacidade de agir e alterar as composições relacionais nos ambientes de que fazem parte.

Neste grupo de bebês, já em 2022, em uma reunião com as famílias que chegavam à unidade, na tentativa de explicar como se organizavam as relações cotidianas na creche, foram apresentados alguns princípios, a partir das perguntas: quem são os bebês? Como a imagem que temos dos bebês guia o modo como as relações educativo-pedagógicas são planejadas? O que podem os bebês? Deste modo, lemos com as famílias os seguintes princípios:

- os bebês como seres sociais, que possuem direitos de proteção, provisão e participação nos contextos sociais de que fazem parte;
- os bebês como seres humanos ativos que aprendem com outros seres humanos, mas que também interferem e ensinam outros seres humanos;
- os bebês necessitam de atenção individualizada, mas também de liberdade para se relacionar com outros bebês e com o espaço onde estão inseridos;
- os bebês dependem dos cuidados dos adultos, mas também são capazes de agir nas relações de que participam;
- os bebês são potentes e são capazes de nos indicar acerca de seus interesses e necessidades;
- os bebês possuem algumas características comuns, mas são diferentes entre si, e precisam ser respeitados em suas diferenças;
- toda e qualquer ação na relação com os bebês interfere na constituição de sua humanidade, e que, portanto, precisam ser pensadas com bastante cuidado;
- a creche possui uma função importante de cuidar-educar dos bebês, construindo relações e vivências que possam ampliar seus repertórios culturais. (Registro da documentação pedagógica das professoras, G1 - 2022).

Esses princípios apresentados, que tomam os bebês como seres humanos potentes, singulares e ativos, são vistos como ponto de partida para organizar o ambiente da creche, de modo a sustentar a composição das relações educativas. Ao considerar a ação ativa dos bebês e suas singularidades, vislumbrava-se que na condição da vida coletiva da creche, as relações educativas não se reduziriam àquelas que partem das profissionais para as crianças. Se os bebês agem, se eles são diferentes entre si, se possuem ritmos e histórias diversas, havia a necessidade também de assumir uma composição múltipla de interações e ações.

Assim, ao entrar na sala dos bebês, quando estes frequentavam o primeiro ano de creche, observavam-se diferentes acontecimentos simultâneos: : alguns dormiam, outros engatinhavam pela sala, outros comiam, um ou alguns ouviam histórias com uma das professoras, um estava no banho, enquanto outros brincavam ou manuseavam os objetos organizados no espaço, etc. Essa diversidade de ações e interações advém da condição singular de cada bebê que, no ambiente da vida coletiva, exige uma composição relacional dinâmica, diversa, múltipla e concomitante.

O termo policrônico de Hall (1983) parece nos ajudar a descrever o ambiente da creche, como um lugar em que há muitas ações e relações diferentes acontecendo ao mesmo tempo. No que se refere aos bebês, podemos tomar, dentre muitos aspectos, a necessidade do cuidado corporal como um delineador dessa dinâmica relacional. Tal necessidade exige uma atenção individual, o que mobiliza a ação das profissionais a estarem com algum bebê mais próximo, como por exemplo para trocar a fralda, para dar banho, para acalantar ou mesmo para contar uma história. Isto fomenta um contexto em que os demais bebês ficam muito mais envolvidos entre si e/ou com o espaço e seus objetos do que sob a ação diretiva das professoras (Ferreira, 1988; Schmitt, 2014).

Foto 01: bebês brincam e se relacionam com o espaço, enquanto as professoras se envolvem com a troca de fraldas



Fonte: Schmitt (2014).

Os registros permitem refletir sobre um conjunto de imagens recorrentes, em que aparecem as relações de cuidado das professoras com os bebês, concomitante à cena de bebês e crianças interagindo entre si ou com o ambiente. De certa forma, tais imagens exibem relações que historicamente não receberam a devida valorização na configuração docente, quais sejam: as relações em torno do cuidado (tidas muitas vezes como assistencialistas) e as ações e relações entre os bebês. Paradoxalmente, são as relações que mais ocorrem no tempo que as crianças e as profissionais passam cotidianamente na instituição educativa.

As profissionais, dadas as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas, se veem envolvidas em muitas trocas de fraldas, banho, alimentação, acalentos, etc. Os bebês precisam e têm o direito a que essas ações ocorram para sua proteção e provisão. Todavia, não são apenas ações sobre alguém. O cuidado, como

afirma Muniz (2017, 2024), se configura em uma relação social, entre aquele que cuida e aquele que é cuidado, entre seres humanos que se afetam mutuamente, ainda que não possamos ignorar a assimetria de seus papéis. Os adultos, no caso as professoras, são responsáveis por responder às necessidades dos bebês, mas sem negar o que este comunica e traz em sua singularidade. Nesta relação, tanto bebê quanto a professora se constituem mutuamente, o que torna imprescindível observar o cuidado como uma relação educativa, constituinte de suas subjetividades e de seus papéis sociais neste contexto.

Foto 02: A professora com um bebê no colo, narrando as imagens que observam em um livro



Fonte: Registro das professoras do G1, 2022.

Um bebê chora, enquanto alguns estão no solário e outros dormindo. A professora o pega no colo, o convida para ouvir uma história. Ela pega um livro, ajeita o bebê em seu colo e começa a folhear, descrevendo as imagens. O bebê para de chorar, fica atento à voz da professora, acompanhando com o olhar as imagens que seguem no livro. (Registro das professoras do G1, 2022).

Sob a perspectiva de considerar as singularidades dos bebês, o cuidado, ainda que institucionalizado, não ocorre de modo linear. Há uma certa intermitência na configuração das relações de cuidado no contexto coletivo. Os bebês, especialmente os mais novos, possuem tempos de sono, de fome, de necessidades de higiene, de comunicações emocionais, que se manifestam de modo bastante intenso e variado no contexto coletivo. Isso implica em uma disponibilidade ética (Muniz, 2024) das profissionais de re/conhecerem as singularidades dos bebês, de respondê-los ao longo do dia, o que exige uma atenção (ainda que esta seja compartilhada com todos) implicada com demandas individuais.

Os bebês indicam os seus interesses e necessidades, muitas vezes de forma singular e imprevisível — como quando alguns demonstram medo do trocador ou preferências específicas por alimentos ou objetos (Orrmalm, 2020). Essas respostas

individuais exigem atenção cuidadosa e respeitosa dos adultos, reforçando que o cuidado e a participação se entrelaçam na vida coletiva da creche. Ou seja, as manifestações comunicativas dos bebês interferem no modo como o cuidado é estabelecido. Todavia, é necessário que os adultos estejam eticamente disponíveis para reconhecer a alteridade dos bebês em suas ações.

Uma parte do grupo inicia a alimentação sólida. A experimentação de novos sabores, de alimentos com consistências diferentes do leite, a sensação da colher na boca e a necessidade de fazer novos movimentos para engolir o alimento estão sendo uma experiência bastante desafiadora para alguns bebês, com recusas iniciais que gradativamente vão superando. Para outros, no entanto, há uma vontade muito grande de comer, comer, comer... e quando a comida termina, até reclamam. O tempo para comer tem sido bastante próprio para cada bebê, pois são processos bastante diferenciados. Alguns não aceitam a comida no horário comum da unidade educativa. Assim, são feitos diferentes arranjos, combinados com as cozinheiras, que alteram o cardápio e os tempos de servir, de modo que atendam aos diferentes bebês. (Trecho da carta enviada às famílias do G1, abril de 2022).

Estas expressões singulares, a recusa de certos alimentos, ou ainda o medo diante do trocador, não devem ser entendidas como meras reações individuais, mas como indicativos que abrem a possibilidade para o diálogo, como forma de participação e agência. Elas, quando compreendidas como indicativos dos bebês sobre suas vidas, reconfiguram a prática dos adultos, obrigando-os a alterar ou negociar cuidados e organização nas rotinas, tornando o cotidiano da creche um espaço de co-construção, ainda que muitas vezes possa ser interpretado como caótico, complexo e cansativo.

Digamos, interpretado especialmente acerca de uma definição caótica, a dinâmica destas relações em que não há uma linearidade de acontecimentos. Ou seja, as ações e interações de adultos e bebês ocorrem de modo simultâneo, impulsionadas tanto por uma organização institucional como por uma ordem instituinte. No que diz respeito à instituição, há uma série de acontecimentos previstos, como a chegada, os momentos de alimentação, horários de troca de profissionais, tempos de trocas de fraldas, higiene, etc. Todavia, as especificidades de cada bebê, na vida coletiva, vão marcando um ritmo relacional diverso, mais dinâmico, em que várias interações coincidem ao mesmo tempo.

Neste contexto, os bebês não esperam as profissionais para interagir. Enquanto elas estão envolvidas com alguns bebês, outros continuam a agir no espaço, no encontro com seus pares.

Foto 03: Bebês interagindo em torno de um jogo de madeira



Fonte: Registro das professoras do G2, 2023).

Dois bebês se envolvem com blocos de madeira. Observam o material, oferecem um ao outro, empilham duas peças. À medida que se interessam pela ação de uma e outra, elas se olham, riem, vocalizam sons. Enquanto isso, as professoras estavam envolvidas com outros bebês e famílias que estavam em processo de inserção. (Registro das professoras do G2, 2023).

Foto 04: Dois bebês brincam com bois e cabras feitos de papelão e cabo de vassoura, enquanto, ao fundo, outro bebê empurra um carrinho com uma boneca



Fonte: Registro das professoras do G2, 2023.

As imagens acima e as anteriores são recortes de um contexto que se configura pela composição de múltiplas relações que ocorrem ao mesmo tempo, ao darem visibilidade a cenas em que professoras e bebês não aparecem todos juntos, mas em diferentes relações num mesmo espaço. Como citado anteriormente, o cuidado aparece como um contorno importante na configuração desta composição relacional ao

cadenciar o tempo dos adultos, implicando em momentos de aproximação e distanciamento dos bebês.

Falk (2004), ao descrever a experiência húngara do Instituto de Lóczy, fundado por Emmi Pikler na década de 1940, explica que na educação de 0 a 3 anos o binômio atenção e liberdade é imprescindível. Ou seja, a atenção individual precisa ocorrer, e sua qualidade depende também da confiança que os adultos depositam nas outras crianças e no espaço que as professoras inicialmente organizam. Neste sentido, a confiança nas crianças desde bebê implica reconhecer sua agência neste lugar, considerando que suas ações compõem e marcam a configuração relacional da creche. Exige compreender também que as crianças não aprendem apenas com os adultos, mas também entre elas. Isso demarca a necessidade de uma docência que não pense apenas nas ações que os adultos desenvolvem sobre ou com as crianças desde bebês, mas também na estruturação de tempos, espaços e materiais que possam apoiar as iniciativas relacionais delas e entre elas.

Este processo explicita como o brincar e o viver coletivo estão imbricados nas práticas de cuidado, dissolvendo fronteiras entre cuidar e educar. Ao observar as relações entre as crianças desde bebês e delas com o ambiente, observa-se que o brincar vai se configurando em uma ação, no início essencialmente corporal, que vai ocupando cada vez mais espaço no modo como a vida coletiva vai se configurando.

BRINCAR E MODOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS — O CONTEXTO COLETIVO DA CRECHE E A PRESENÇA ATIVA DESDE BEBÊ

A aprendizagem e o conhecimento são entendidos como “parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos” (Rocha, 2000, p. 28). As crianças não aprendem apenas com os adultos; aprendem, igualmente, e muito entre si. Quando compartilham, cotidianamente, o espaço, os materiais, a atenção dos adultos e a companhia de outras crianças, suas ações estão implicadas com a composição mútua de suas relações.

Nessas interações cotidianas na creche, o brincar constitui-se como uma das principais ações das crianças desde bebês. Quando elas são consideradas parceiras ativas nessas relações, altera-se a perspectiva sobre a docência. Passa a se adotar uma visão dialógica, que reconhece as suas manifestações e ações como enunciados

implicados na construção da ação das professoras e educadoras, ao mesmo tempo como parte das relações educativas.

Reconhecer a ação ativa do bebê, a sua agência, significa organizar e “garantir condições e oportunidades para ele transitar, eleger a ação, manipular e ressignificar o uso das materialidades disponíveis.” (Coutinho; Vieira, 2019, p.266) Neste ambiente múltiplo de relações, significa também assumir que o processo de aprender envolve os bebês e os objetos e os encontros com seus pares. Muitas vezes os adultos não acompanham de perto tais ações ou encontros entre os bebês, mas são responsáveis por criar condições que apoiem tais interações.

Fotos 05, 06, 07 e 08: sequência das ações de um bebê sobre uma bacia de metal



Fonte: Registro das professoras do G1, 2022).

O bebê manipula uma bacia. Olha atento a sua imagem refletida no metal. Vira, olha o seu interior, coloca na boca. Experimenta e sente de diversas formas o objeto. (Registro das professoras do G1, 2022).

Embora aparente ser simples, a ação das profissionais ao permitirem que as crianças fiquem livres pela sala representa um importante aspecto nas relações constituídas com os bebês, por ampliarem as possibilidades de encontro dos pequeninos entre si e com o espaço organizado para além da presença do adulto, que muitas vezes está envolvido individualmente com alguma criança. Nos registros analisados, observa-se que os bebês não utilizavam berços e permaneciam todo o tempo livres pelo espaço. Nesta composição se configuram encontros e iniciativas de ações entre os bebês.

A manipulação e as investigações tácitas sobre os objetos ocupavam grande parte do tempo dos bebês, constituindo gradativamente encontros e composições de

ações que implicam em muitas descobertas e atribuições de sentidos. Na cena acima, o bebê encontra-se com um objeto, um utensílio de cozinha, e o manipula de diferentes formas. As profissionais elegem os materiais que estão no ambiente; todavia, a ação das crianças sobre esses é desencadeada de modo livre, guiada pelo corpo, com a experimentação de movimentos e gestos, gradativamente orientados e significados pela inserção no mundo social e cultural.

Os objetos, além de instigar investigações das crianças, vão provocando também aproximações dos bebês entre si. Neste caso, não é apenas o interesse pelo objeto, mas também a ação que cada bebê observa em seus pares sobre esse.

Fotos 09, 10, 11 e 12: sequência das ações entre dois bebês



Fonte: Registro das professoras do G1, 2022.

Benício manipula uma bolinha que possui um guizo em seu interior, e Gael possui um livro que explora com a mão e a boca. Benício, à medida que movimenta a bolinha, provoca o som do guizo. Esta sonoridade chama a atenção de Gael, que deixa o livro de lado, inclinando-se em direção ao Benício.

Gael tenta pegar a bolinha, mas Benício a segura forte. Seu corpo fica tenso, com a força que faz para ficar com a bolinha. Benício balbucia algo, em tom zangado, e olha para a professora que filma. Gael se afasta um pouco. Parece entender o protesto do amigo. Entretanto, ele continua interessado em Benício. Ele olha e observa um dos pés de Benício, que está sem meia. Olha, analisa, faz menção de tocar. Mas o som da bolinha chama a sua atenção novamente; ele toca a bolinha, junto com as mãos de Benício. Os dois se olham, sorriem e se observam mutuamente. (Registro das professoras do G1, 2022).

Na cena, a bolinha com o guizo ganha um destaque quando um dos bebês a manipula, aguçando a atenção do outro. Nestes encontros, que vão tramando a

composição relacional do grupo, a brincadeira vai se constituindo a partir da ação das crianças sobre o mundo, da apropriação e reprodução interpretativa (Corsaro, 2011) dos significados e sentidos culturais a partir da relação com outros atores sociais. Assim, a bolinha de guizo, que outrora fora um objeto sonoro que aguça a atenção de dois bebês, passa a ganhar outros significados, como para jogar, para fazer comida, como peça de encaixe, etc.

Além da alteração dos significados e sentidos sobre os objetos, os encontros entre os bebês, à medida que crescem e convivem juntos, vão se alterando, compondo tramas inventivas acerca de suas ações, alterando e adensando a composição relacional no ambiente da creche.

Fotos 13: crianças brincando



Fonte: Registro das professoras do G2, 2023.

Há alguns animais em miniatura no tapete. Uma das professoras canta e brinca com os bichos, com algumas crianças. Um bebê pega um dinossauro e leva para a mesa, andando ao entorno desta. À medida que caminha, ele coloca o dinossauro a saltitar. Aos poucos, outras crianças, intrigadas com essa brincadeira, se juntam ao enredo [...] fazendo seus bichos andar, saltar e correr em círculo sobre a mesa. Eles se olham, riem, apressam o passo, fazem os bichos saltar cada vez mais alto. Há falas entre eles, palavras soltas, em meio aos risos e à troca de olhares. (Registro das professoras do G2, 2023).

Nestes encontros, as crianças, desde bebês, vão alterando as ações entre si e também a ação das professoras. De um lado, a composição do espaço, com suas materialidades, disposições, tempos e espaços, pode se reconfigurar a partir dos indicativos que as crianças apresentam, com seus modos singulares de expressar e comunicar. No caso da cena acima, os bebês dizem sobre um modo de se expressar que exige espaço para se movimentar (andar, correr, compor perseguições lúdicas...), materiais que instigam o faz de conta e que unem interesses mútuos, tempos sem interferências ou interrupções desnecessárias sobre suas invenções. Por outro lado, a cena também mostra que convites para brincar com as professoras podem ser alterados

pelas crianças, criando enredos que por vezes as excluem, de modo que seus pares se tornam os parceiros preferidos. Ou seja, a ação da professora se altera pelas ações imperativas das crianças. Contudo, é preciso ter abertura e disponibilidade dos adultos para compreender essas alterações, abrindo-se para a participação delas.

A brincadeira ocupa o tempo institucional, faz parte dos modos como as crianças interferem em seu funcionamento, alterando as relações educativo-pedagógicas. Os registros analisados indicam que na composição relacional entre crianças e adultos, dentre as múltiplas e simultâneas relações contínuas deste espaço coletivo, brincar é o que gradativamente as crianças mais fazem. Isso compõe um desenho dinâmico que descentraliza a ação dos adultos, colocando as crianças desde bebês como protagonistas importantes de seus processos educativos.

Foto 14: Crianças em diferentes ações de brincar



Fonte: Registro das professoras do G3, 2024.

Enquanto uma das crianças do grupo dorme, algumas se reúnem em torno de várias almofadas, construindo elevações (morros e rampas) que usam para formar estradas para seus carrinhos. Enquanto uma outra criança ajeita seus filhos (as bonecas nos bebês-conforto), se arruma com bolsas para trabalhar (Registro das professoras do G3, 2024).

Nesta última imagem, o recorte desta multiplicidade de relações entre as crianças, neste tempo já um pouco crescidas, com idade de dois a três anos, indica que a configuração do brincar vai ganhando contornos cada vez mais nítidos na convivência coletiva do grupo. Se outrora o cuidado, como dito anteriormente, dava ritmo ou engendrações na composição relacional, gradativamente a brincadeira vai ganhando espaço, tornando-se o eixo das experiências individuais e coletivas das crianças. Garantir tempo e espaço para tais relações abre possibilidades de participação das crianças, no modo como as relações educativas vão se compondo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste ensaio permitem compreender o brincar como um dos modos de participação social das crianças desde bebês, em que se cruzam dimensões políticas, pedagógicas, socioculturais e relacionais da infância. Ao evidenciar o brincar como prática social, reafirma-se que as crianças, desde bebês, constroem significados e formas próprias de interagirem com o mundo, produzindo sentidos e modos de convivência que configuram as relações educativas na creche.

A análise dos contextos e das interações mostra que o brincar não pode ser entendido apenas como um espaço de expressão individual. Ele é, antes de tudo, um campo de negociação e de copresença, em que crianças e adultos produzem conjuntamente sentidos, regras e vínculos. Pode-se dizer que, nessa perspectiva, o brincar assume um caráter social e político, pois convoca a escuta, a reciprocidade e o reconhecimento mútuo.

Como destaca Ferreira (2014), compreender as crianças como atores sociais implica reconhecer que suas ações, interações e linguagens produzem o social e transformam o cotidiano institucional. O brincar, nesse sentido, é também uma forma de expressão de poder e de pertencimento, por meio da qual as crianças afirmam modos próprios de estar, de se relacionar e de habitar o mundo. Essa leitura contribui para deslocar o olhar sobre a intervenção pedagógica, superando uma visão centrada no desenvolvimento e abrindo espaço para uma compreensão mais relacional, ética e situada da docência — uma docência que se constrói na escuta, no diálogo e nas relações cotidianas com as crianças.

Nessa direção, compreender o brincar sob a ótica da Sociologia e da Pedagogia da Infância é reconhecer a creche como um espaço coletivo e público de vida partilhada, no qual as crianças exercem direitos, constroem pertencças e ampliam as suas formas de participação. Isso implica defender práticas pedagógicas que valorizem as interações, respeitem o tempo das crianças e acolham as suas múltiplas linguagens como princípios de uma docência comprometida com a infância e com a construção de uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 25 set. 2025.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Comentário Geral n.º 17 (2013) sobre o direito da criança ao repouso, lazer, jogo, atividades recreativas, vida cultural e artes** (artigo 31). Genebra: Nações Unidas, 2013. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments/crc-c-gc-17-general-comment-no-17-2013-right-child-rest-leisure-play>. Acesso em: 25 set. 2025.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância). Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2010. Disponível em: <https://abrir.link/BtjC> Acesso em 15 out. 2025.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; VIEIRA, Daniela Marques. Ação social dos bebês, as narrativas visuais e a constituição da docência. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul**, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 256-275, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/8210/4630> Acesso em 20 out. 2025.

CROWLEY, Anne; LARKINS, Cath; PINTO, Luís Manuel. **Listen – Act – Change: Council of Europe Handbook on Children’s Participation**. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2020.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação**: representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, ISBN 978-972-36-1004-8. 2009.

FERREIRA, Manuela; LIMA, Patrícia de Moraes. Infância e etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-14, mar. 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e61820. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e61820>. Acesso em: 8 out. 2025.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. Investigação com crianças: é possível escapar à observação? In: VIEIRA, Cristina (org.). **Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022. p. 269-296. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CDPk6XzvTHYjmcKNWzBywRN/>. Acesso em: 25 set. 2025.

HAMMARBERG, Thomas. The UN Convention on the Rights of the Child and how to make it work. **Human Rights Quarterly**, Baltimore, v. 12, n. 1, p. 97-105, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/762167>. Acesso em: 25 set. 2025.

HALL, Edward T. **The dance of life: the other dimension of time**. New York: Anchor Books, 1983.

LIGNIER, Wilfried. **Prendre: naissance d'une pratique sociale élémentaire**. Paris: Seuil, 2019.

MUNIZ, Jacira Carla Bosquetti. **"E quem vai cuidar de mim, profe?": o cuidado como constitutivo da docência na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2024. disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/259830> Acesso em 15 out. 2025

ORMMALM, Alex. Culture by babies: imagining everyday material culture through babies' engagements with socks. **Childhood**, v. 27, n. 1, p. 93-105, fev. 2020. DOI: 10.1177/0907568219881676. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0907568219881676>.

OSWELL, David. Agência. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; LEOTE DE CARVALHO, Maria João; FERNANDES, Natália. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais**. Braga: Universidade do Minho, 2021. p. 21-27. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187>. Acesso em: 8 out. 2025.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 31-38, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 out. 2025.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135380>. Acesso 15 out 2025.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia. (orgs.). **Educação infantil: enfoque em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011. p. 17-35.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. Relações entre adultos e bebês na educação infantil: indícios para compreensão de uma docência não linear. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul**, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 313-330, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/821>. Acesso em: 25 set. 2025.

STOECKLIN, Daniel. Ação social. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; LEOTE DE CARVALHO, M. João; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: perspectivas globais. Braga: Universidade do Minho, 2021. p. 21-27. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187>. Acesso em: 8 out. 2025.

TOMÁS, Catarina. Além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 13-20, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/20>. Acesso em: 8 out. 2025.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo**: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, ISBN 978-972-36-1193-9. 2011.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **"Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós"**: infância e cenários de participação pública – uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. 2014. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança – Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uminho.pt/handle/1822/35121>. Acesso em: 8 out. 2025.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

BRINCAR E MODOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS

Play and Modes of Participation of Children Aged 0 to 3 Years

Catarina Tomás

Doutorada em Estudos da Criança - Sociologia da Infância

Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação de Lisboa

Departamento de Ciências Sociais e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais

Universidade NOVA de Lisboa - CICS.NOVA

Lisboa, Portugal

ctomas@esexl.ipl.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>

Rosinete Schmitt

Doutora em Educação

Prefeitura Municipal de Florianópolis

Secretaria Municipal de Educação

Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância

Florianópolis, Brasil

rvschmitt@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5769-8495>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Escola Superior de Educação de Lisboa, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal.

NEIM Dona Cota, Rua João Meirelles, nº 1515, Abraão, Florianópolis. CEP:88085-201

AGRADECIMENTOS

Às crianças, e suas famílias, do Núcleo de Educação Infantil Dona Cota, Florianópolis, SC.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: C. Tomás e R. Schmitt

Coleta de dados: R. Schmitt

Análise de dados: C. Tomás e R. Schmitt

Discussão dos resultados: C. Tomás e R. Schmitt

Revisão e aprovação: C. Tomás e R. Schmitt

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

As imagens utilizadas neste artigo fazem parte do acervo da documentação pedagógica de um Núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis e foram autorizadas para uso em pesquisas e publicações pelas famílias das respectivas crianças. A documentação de autorização está em arquivo na instituição.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO

Recebido em: 22-10-2025 – Aprovado em: 12-04-2026 - Publicado em: 20-08-2026