

GESTOS QUE FALAM: DESAFIOS E EXPECTATIVAS DE TRABALHO COM BEBÊS E SUAS LINGUAGENS

Bárbara de Mello
barbara_mello84@yahoo.com.br

Professora de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, graduada em Pedagogia pela UNESA e especialista em *Docência na Educação Infantil* pela UFRJ.

Introdução

A criança contemporânea nasce imersa em um mundo de símbolos, aos quais vai atribuindo sentido ao longo de sua vida através das interações com seus pares e com os adultos, (re)significando sua cultura e aprendendo novas possibilidades de leitura de mundo. A infância tem sido discutida em suas concepções e especificidades e há documentos e pesquisas preocupados em propiciar escolas que dialoguem com a cultura infantil.

Ao referir-nos à Educação Infantil, contemplamos a educação de crianças de zero a cinco anos de idade. No Município do Rio de Janeiro, ao qual este trabalho se refere, as crianças podem iniciar na Creche Pública ainda bebês, com seis meses de idade, na turma do berçário. A chegada das crianças neste novo convívio social requer toda uma estruturação enquanto espaço físico e profissional, pensando em ações de cuidado, afeto e atenção com elas e suas famílias. Ao pensar o planejamento pedagógico, norteador das ações desenvolvidas nas turmas de bebês, destacam-se alguns aspectos. Segundo Barbosa (2010):

O primeiro aspecto é a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos. [...]; o segundo é a defesa de uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade social e cultural [...] e, por último, a valorização das relações interpessoais [...] (BARBOSA, 2010, p.3).

Enquanto participante do Grupo “Encontros de Professores para Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE/UFRJ)” e professora regente de Turma de Berçário, localizada em uma Creche Pública na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, composta por seis adultos e vinte e cinco bebês com idade compreendida entre 6 a 18 meses de idade, percebi nas experiências vivenciadas durante o ano letivo de 2013, que eles criavam formas de apropriação de um

determinado brinquedo: a piscina de bolas em forma de tartaruga e seu grande casco. E na brincadeira de escalada e na imitação entre crianças maiores e menores, a turma estabelecia regras, construía sua identidade, criava uma cultura lúdica e ressignificava ações, alterando a percepção do adulto educador. Assim, através da observação, registro, reflexão docente e embasamento teórico, propõe-se na tessitura desse texto, analisar o lugar da brincadeira enquanto promotora de produção de linguagem e as possibilidades de trabalho com bebês a partir do diálogo e aprendizagem recíproca.

Os bebês têm muito a dizer...

"A criança é feita de cem.
A criança tem cem linguagens
Cem mãos cem pensamentos
Cem maneiras de pensar
De brincar e de falar".
(Loris Malaguzzi, 1996)

Ver a criança pequena como autora de sua história e produtora de cultura torna-se possível quando educadores das turmas de bebês permitem olhares sensíveis na direção das ações das crianças. Para isso, necessita-se cuidar. O cuidado não apenas do corpo, mas o cuidado como um todo, o cuidado consigo e com o próximo. O desafio está em compreender esse cuidado ético, responsável e promotor de autonomia como parte integrante da prática.

O corpo também entra em pauta quando se torna extensão do pensamento da criança, essencialmente porque a linguagem inicial se revela através da expressão não verbal. "No caso de bebês que ainda não falam, o corpo é o espaço privilegiado de configuração, de ação do outro, de aprendizagem sobre si." (GUIMARÃES 2011. p. 42). Os gestos, os olhares e os pequenos movimentos dão pistas para o trabalho, formas principais de linguagem e interação.

Através da e na linguagem, as crianças experimentam e vivenciam novas experiências. Quando partilham um espaço coletivo que privilegia a interação entre seus pares, vivem a possibilidade de ressignificar sua cultura e constituírem-se enquanto grupo social. "É na linguagem e por meio dela que construímos a leitura da vida e da nossa própria história." (SOUSA 1994, p. 21 *apud* GOUVEA, 2007, p.112).

Assim como a linguagem revela-se através de uma relação marcada pelo cuidado, também o brincar permite às crianças possibilidades de reconhecer e compreender o outro. Pois, na tentativa de estabelecer relações de pertença ao grupo, as crianças ampliam sua cultura, partilham conhecimentos e regras:

A criança se interroga sobre o mundo no qual ela se situa, estranha (estranhamento que é a condução primeira para compreensão e construção do conhecimento). [...] A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas o significa através dela. (GOUVEA, 2007, p.120)

Parece complexo tentar decifrar com precisão cada gesto “falado” pelo bebê, porém, as rotinas estabelecidas no cotidiano entre as falas das educadoras e os seus gestos dão pistas para um possível diálogo, seja ele entre gestos; ou entre gestos e palavras; ou entre balbucios e palavras; ou entre olhares; enfim, são inúmeras as possibilidades de tentar compreender e de se relacionar com o outro quando se põe em prática o conceito de alteridade. Como afirma Ramos, “o bebê torna-se interlocutor ativo quando encontra espaço para expressar seus interesses, necessidades e intenções por meio de gestos, de atitudes e de balbucios que ganham a interpretação de parceiros.” (RAMOS, 2012, p. 93).

Torna-se desafiador refletir sobre a reciprocidade possível nas interações ocorridas em uma turma de bebês e a importância do respeito ao corpo como principal campo de linguagem. Crianças bem pequenas transbordam de curiosidade e possuem uma forma muito particular de fazer relação e conhecer o mundo, desafiando-nos a desconstruir conceitos, repensar práticas e refletir sobre novas possibilidades de pensar o currículo. Muito se pode aprender e fazer quando reconhecemos nos bebês autores potentes e capazes, principalmente quando podem vivenciar espaços coletivos ricos em interações.

Bebês e suas falas: contribuições de Bakhtin sobre linguagem

“O silêncio é o começo do papo”
(Arnaldo Antunes)

Bakhtin (2011) focaliza a linguagem em sua dimensão discursiva, interação entre falante e ouvinte. Todo falante dirige-se ao outro através de seu enunciado, esperando que ele complete a sua fala e interfira em seu pensamento; sentido e

significado são objetos-chave nessa relação. Não se pode entender que a comunicação discursiva se faz na lacuna entre falante e ouvinte, onde o falante é aquele que age e fala, ao mesmo tempo em que o ouvinte é o que escuta passivamente. Para o ouvinte, compreender o enunciado implica colocar-se em uma posição responsiva, ativa (mesmo que silenciosa), pois “concorda ou discorda dele [falante] (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (p.271). E assim, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. (p.272)

O falante também é ouvinte porque busca um diálogo com o que escreve ou com quem o ouve, na intenção de se fazer compreender e confrontar-se com a palavra alheia, pois traz em seu discurso outras vozes colhidas de suas experiências e cultura. Dentro da perspectiva da comunicação discursiva, o falante sabe como falar àquele determinado ouvinte, as réplicas tornam-se elos de comunicação entre locutor e interlocutor.

Para Bakhtin, a fala [discurso], como produção de linguagem, é entendida como interação de enunciados e só existe quando há um sujeito do discurso.

A comunicação discursiva tem como característica a alternância dos sujeitos e as fronteiras entre enunciados anteriores e posteriores. A réplica constitui-se como a estrutura menor do enunciado, fomenta o processo de relação dialógica e sugere uma conclusibilidade do processo enunciativo. Essa conclusibilidade seria impossível “entre unidades da língua (palavras e orações), quer no sistema da língua (no corte vertical), quer no interior do enunciado (no corte horizontal).” (p.275) Ao contrário da oração, as réplicas do diálogo necessitam da ação imediata do outro para a construção do processo de comunicação discursiva. Contudo,

o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade de comunicação discursiva. (Idem. p. 278)

Em síntese, o enunciado coloca-se como unidade da comunicação discursiva (diferente de unidade de língua), onde é importante destacar os conceitos de réplica e de conclusibilidade (possibilidade de resposta aos enunciados). É no movimento da interação humana que os enunciados apresentam respostas, fechamentos (sempre provisórios) e permitem a comunicação.

Bakhtin (idem), ao falar sobre a possibilidade de conclusibilidade como peculiaridade específica do enunciado, define-a como aspecto interno de alternância do sujeito. Isso porque, para o falante, há intenção de se fazer entender no seu discurso, recorrendo à possibilidade de uma ação responsiva. “Alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder o enunciado. Para isso não basta que o enunciado seja compreendido no sentido de língua” (p. 280). Como já discutido anteriormente, a “oração não pode suscitar atitude responsiva” (idem). O enunciado provoca essa atitude através de três elementos: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”. (p.281)

O primeiro seria consequência do esgotamento do sentido e objeto. Isso pode ser derivado de uma ordem a ser cumprida e que não possibilite um espaço para criação e réplica, como, por exemplo, ordens militares.

Em relação ao segundo, pode-se dizer que em toda a construção de obras científicas ou literárias há possibilidades de diálogo e reflexão sobre o que está sendo ouvido ou lido. Com isso, há o processo de ressignificação. Subjetivamente percebe-se a intenção discursiva do autor.

Por último, e mais importante elemento, a conclusibilidade se refere à escolha de gênero pelo falante ao se reportar ao público, em que precisa pensar a linguagem dentro do contexto. Ou seja, entre as múltiplas formas de gênero, utilizar aquele que possibilitará sentido e significado ao ouvinte. Os gêneros não são remetidos à gramática convencional, aos aspectos formais da linguagem, mas ao que circula socialmente, constituindo a nossa fala, o que é aprendido usando a língua materna com as pessoas que nos rodeiam.

Rocha (2012) ajuda-nos, com sua pesquisa, a compreender as possibilidades desta conclusibilidade nas relações dialógicas entre crianças menores de três anos e adultos e, a partir disso, a construção de ações educativas em creches. “Acreditamos que no diálogo com crianças podemos aprender sobre elas com elas, e assim, construir com elas prática educativa na creche, incluindo-as como co-autoras desse contexto.” (Idem, p. 11).

A autora, em seu trabalho, traz importantes conceitos de Bakhtin (2003; 2010), que permitem a compreensão de sentido na construção de linguagem e diálogo entre adultos e crianças e entre elas. Entre os conceitos especificados na

pesquisa, destaco como partes principais na "sensibilização" do adulto para com a criança: a alteridade e a responsividade.

O exercício da alteridade parece ser fundamental na aventura docente, além de ser uma postura ética que viabiliza o diálogo. Permitir se alterar ante a diferença e a diversidade da criança em relação a nós, adultos, é fundamental tanto para quem trabalha diretamente com as crianças, quanto para o profissional que as pesquisa. E, alterados pela sua diferença, acolher e buscar compreender seus pontos de vista. Nessa perspectiva, o nosso ponto de vista é transformado e alterado a todo momento na relação com a criança que, por sua vez, também se transforma na relação com o adulto. Ambos deixam marca um no outro. (ROCHA, 2012, p. 33)

Responsividade, conceito definido por Bakhtin (2011), perpassa a relação da linguagem com crianças que ainda não utilizam a palavra falada, porém compreendem como ouvintes, não passivas, mas ativas em pensamentos e apropriando-se do discurso que possibilitará um diálogo futuro. O silêncio não é vazio, deve ser compreendido como uma resposta responsiva no diálogo. Do contrário, "Um choro ou qualquer outra comunicação afetiva por parte da criança que não seja incluída na corrente do diálogo pelo adulto corre o risco de tornar-se uma comunicação no vazio, pois sem resposta." (ROCHA, 2012, p. 43)

A mesma autora ainda nos chama atenção para a fala das crianças desde o seu nascimento:

Na verdade, voz a criança tem, desde que nasce. O problema parece ser que grande maioria dos adultos, em seus pontos de vista adultocêntricos, não concebe as crianças como competentes em se comunicarem, e por isso, esta voz não é ouvida com uma escuta responsiva, baseada em uma busca ativa e atenta de compreensão do que a criança comunica e de como ela se comunica. (Idem. p. 17)

Para tal, é por sua vez necessário que os educadores escutem e busquem reconhecer, se aproximar e dialogar, com as diversas expressões das crianças, e a partir do que elas nos dizem, criar uma educação para os pequenos a partir do seu ponto de vista. Essa parece ser uma resposta responsável que a criança espera do adulto. (Idem. p. 18)

Essas contribuições de Bakhtin (2003; 2010; 2011) e Rocha (2012) levam-nos a pensar sobre a linguagem na relação dos bebês entre si e com os adultos. Importante é compreender o enunciado como unidade da comunicação discursiva,

focalizando as ações/palavras das crianças como elos na cadeia discursiva que envolve ações/palavras dos adultos que com eles se relacionam. Os sentidos – das brincadeiras, das sensações, dos movimentos, das interações – constituem-se nestas interações.

Ao mesmo tempo, as contribuições do autor levam-nos a pensar sobre o mergulho dos bebês nos gêneros discursivos da sua/nossa cultura e sobre como se apropriam desta cultura em relações sociais vivas e concretas, em que se materializam modos de ser, falar, escutar.

O berçário: expectativas, desafios e experiências de trabalho

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro.

Mikhail Bakhtin

Ao iniciarmos na turma EI 50, grupamento berçário, pensávamos, enquanto grupo de seis educadoras (uma professora de educação infantil e cinco agentes de educação infantil), em como poderíamos receber as vinte e cinco crianças com idade entre seis e dezoito meses. Sabíamos que eram bebês e necessitavam de toda atenção e afeto em sua chegada.

Enquanto professora com dupla jornada de trabalho, permanecia em horário integral na creche e dividia o espaço pela manhã e à tarde com outras duas educadoras em cada turno; contávamos também com mais uma educadora para o horário intermediário. Com isso, prevíamos a necessidade de planejar espaços que nos facilitassem na hora de desenvolver o trabalho com os bebês.

A sala do berçário tem a característica de ser a maior da creche e, desde 2012, havia nela divisórias em material MDF, separando-a em três novos espaços. Inicialmente, as divisórias foram postas de forma a organizar a rotina e as crianças na execução das atividades diversificadas, proposta esta lançada em reunião entre a direção e o antigo grupo.

Ao planejarmos os novos espaços, priorizamos um local acolhedor, seguro, flexível e aberto à livre manipulação de materiais pelas crianças com a finalidade de promover a criatividade, imaginação e a interação entre os pares.

Sendo assim, denominamos os três novos ambientes: o salão grande de atividades (uma sala ampla com passagens para o solário, a porta principal, o banheiro e o lactário); a sala de atividades de mesa (uma sala menor com mesas, cadeiras e armários com material de papelaria e brinquedos); e o último, o espaço do soninho (uma sala com o mesmo tamanho da anterior com tatames e preparada para o descanso, pois havia a concepção que crianças desta idade tinham sono irregular e era imprescindível um lugar seguro e aconchegante).

Pensávamos nas formas de planejar para a heterogeneidade do grupo de crianças e contemplar os grupamentos em atividades específicas, visto que os interesses deveriam ser divergentes. Inicialmente, seguimos uma rotina organizando atividades coletivas que contemplassem todas as crianças (roda de cantiga, contação de histórias, brincadeiras em grupo, etc.). E, em sequência, em pequenos grupos, apostamos em atividades específicas para os grupamentos: sala maior, sala das mesas e do soninho, respectivamente contemplavam atividades para crianças que engatinhavam ou começavam a ficar em pé; crianças mais velhas que já andavam e falavam as primeiras palavras e o último para aqueles que eram bem pequenos.

No momento inicial, acreditávamos que desta forma possibilitaríamos a autonomia dos pequenos grupos e, acima de tudo, garantiríamos a segurança das crianças. Pensávamos que as crianças maiores poderiam cair por cima dos menores e machucá-las acidentalmente.

Ao sair da condição de docente e autora da prática e colocar-me na condição de pesquisadora, questionei-me no sentido de perceber se, de fato, proporcionávamos a autonomia das crianças e a interação entre elas, reconhecendo nelas potencialidades, possibilidades de criação, locomoção e atuação no mundo que confrontam. Esta reflexão só ocorreu devido aos olhares atentos às ações dos bebês que demonstraram ser ativos e autônomos, contudo em grupos heterogêneos, redefinindo espaços, rotinas e conceitos. E, também, às trocas realizadas no curso de especialização em docência na educação infantil e aos encontros no EPELLE.

Observei, com algumas semanas de interação no grupo, que os bebês percorriam a sala em busca de desvendar o novo, e a idade não era um impedimento ou um limite, pois havia reciprocidade entre eles; aprendiam entre si, considerando diferença de tamanhos, modos de ação e linguagem distintos.

Um evento recorrente chamou a atenção: percebemos que as crianças, entre um universo de brinquedos oferecidos, ressignificavam seus espaços e rotinas a partir de um objeto eleito em unanimidade pelo grupo: a tartaruga de plástico, especificamente, seu casco. Em variados momentos, podíamos ver as crianças de diferentes idades subindo na tartaruga e interagindo na relação com este objeto.

O brinquedo de todos: da eleição às regras

A piscina de bolas em formato de tartaruga, de material plástico e na cor vermelha, esteve presente na sala, como mais um recurso para atividade lúdica. Mantinha-se presente sob o interesse de divertir as crianças através das bolinhas contidas em seu interior. Porém, antes mesmo de ser apresentado aos bebês com essa finalidade, o objeto teve outro significado a partir do dia em que deixou de ser somente uma piscina de bolas, passando a ser um “ponto de encontro” dos bebês. Começamos a perceber o quanto tornara-se importante este objeto como meio de apropriação do grupo e pertença. Para Ferreira (2004):

Focalizar as relações entre crianças implica, desde logo, reafirmar pressupostos interacionista de que os objetos, pessoas, situações e acontecimentos não têm qualquer significado só por si senão quando este é constituído e partilhado socialmente nas interações que os indivíduos estabelecem. (FERREIRA, 2004, p. 59).

Observamos a curiosidade das crianças do grupo, inicialmente das que já conseguiam andar até o objeto, em desvendá-lo, descobrir sua funcionalidade. Percebemos na tartaruga um objeto novo e curioso, o qual convidava os bebês à brincadeira. A brincadeira se constituía em ações repetitivas de escalada ao topo do casco.

Logo, as crianças que ainda não andavam locomoviam-se, como podiam, até a tartaruga e pareciam apreciar os maiores em suas empreitadas de escalada. Na tentativa de imitá-los, esforçavam-se em repetir suas ações. Através da observação ocorrida entre as crianças e nas ações de repetição, elas pareciam experimentar sentimentos de prazer e desprazer. Tornara-se um grande desafio chegar, escalar, sentar no topo e observar do alto o movimento da sala. A escalada

constituía-se uma das “rotinas das culturas de pares” (FERREIRA, 2004, p. 63) entre as crianças, em que ao redor da tartaruga ocorriam momentos de interações, linguagem e negociação. De acordo com Corsaro (2011),

Pesquisas recentes identificam processos, rotinas, preocupações e valores específicos de pares. Esses estudos sugerem que as culturas de pares surgem, desenvolvendo-se e são mantidas e refinadas entre os diversos ambientes sociais que compõem o mundo das crianças. (CORSARO, 2011, p. 154).

A experiência das crianças na tartaruga tornara-se não somente uma experiência delas, mas, também, uma experiência das educadoras a partir do momento que perceberam a possibilidade de reconstruir a prática, antes limitada às idades das crianças, e passaram a planejar atividades integradoras de todas as idades, desmistificando a ideia das especificidades dos grupamentos. Percebemos ainda a reciprocidade de aprendizagem entre as crianças maiores e menores. Essas interações ocorridas, se observadas com um olhar sensível e especial para questões da infância e educação infantil, tornam-se pistas para a construção das ações coletivas. Coletivas porque o espaço não deve ser somente do professor, precisa ser de todos, apropriado por todos.

Considerações finais

As brincadeiras revelam-se presentes em toda a infância, seja através de brinquedos industrializados ou brinquedos improvisados, o ato de brincar demonstra ser uma ação descendente da cultura lúdica infantil. Os bebês, desde o seu nascimento, interagem com o mundo que os cerca e, ao longo de seu crescimento, constituem-se enquanto indivíduos. Logo, percebem a sua relação com seus pares, sejam estes adultos ou crianças. Geralmente, as primeiras interações ocorrem entre mãe e filho através de gestos, troca de olhares, carinho, expressões, falas, canções, etc. A linguagem pertinente às crianças na primeira infância inicialmente enfatiza o corpo e os gestos. Através das pequenas ações, pode-se tentar criar hipóteses sobre seus pensamentos e desejos.

Quando os bebês começam a ter um novo convívio social, que não seja o seu familiar, novas perspectivas de aprendizagem e novos desafios convidam-lhes

a superar seus limites e interagir com um novo grupo, as relações estabelecidas são frutos de ações decorridas de sentimentos de prazer e desprazer.

A creche como um espaço institucionalizado pode permitir aos bebês ferramentas e mecanismos para que eles possam crescer de forma saudável e prazerosa, fazendo valer os seus direitos e respeitando suas vozes e autorias. Importante salientar que a construção dos ambientes para recebê-los precisa respeitar a faixa etária com condições de segurança, mas que ao mesmo tempo tenha o objetivo de favorecer a criação, a criatividade e a motricidade. Lugares amplos e que permitam a locomoção, entendendo que o corpo precisa de liberdade para expressão.

Para que possamos colocar os bebês na posição de co-autores das relações nesses espaços, educadores podem partir da escuta e olhar sensível, práticas éticas de cuidado, respeito, autoria, reciprocidade, alteridade e primordialmente acreditar que crianças, mesmo bem pequenas, são potentes e capazes de ensinar e construir.

Nas relações diárias da turma, observei que bebês gostam de explorar objetos ainda desconhecidos, batucar e fazer barulho, subir e descer, entrar e sair na tentativa de desafiar os limites do corpo e de seus movimentos, mesmos os que ainda não andam. E, também, gostam de ouvir histórias, manusear livros, escolher e (re)inventar seus brinquedos, como na rotina da tartaruga, artefato eleito pelo grupo como um "objeto lúdico" (BROUGÈRE, 2010. p.67).

Dentro das interações ocorridas, percebi que as ações dos bebês partem da curiosidade, das experimentações e da formulação de tentativas e hipóteses. Em situações que os desafiem, bebês tendem a querer realizá-las e quando a ação gera prazer, procuram repeti-la diversas vezes até que sejam compartilhadas pelo grupo que o observa. Quando compartilhada com outro(s) bebê(s), a ação deixa de ser um ato individual e passa a ter regras de negociação, partilha de conhecimento e cultura, transformando-se em brincadeira. Dentro desta concepção, compreende-se que "a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura." (BROUGÈRE, 2010. p. 104) e ainda, "a brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões. Esse sistema se exprime através de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros." (Idem p. 107).

Faz-se necessário proporcionar momentos e ambientes que possibilitem a interação e as brincadeiras, acreditando nas crianças capazes de ser co-autoras do processo e construção das atividades, pois, como define Barbosa (2010):

Ora, não será certamente por meio de aulas, de exposições verbais, mas, como vimos anteriormente, a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, por meio das brincadeiras, na relação com os outros — adultos e crianças — que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BARBOSA, 2010, p.5).

Referências

BARBOSA, M. C. **Especificidades da Ação Pedagógica com Bebês**. IN: Anais do I Seminário Currículo em Movimento Perspectivas atuais. Belo Horizonte, Faculdade de Educação. UFMG, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, W. **Compartilhamento e controle em culturas iniciais de pares**. IN: CORSARO, W. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) orden(s) social(is) instituinte(s) das crianças no Jardim da Infância. IN: SARMENTO, M & CERISARA, A. (org) **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

GOUVEA, M. C. S. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, A.; MARTINS, A. A.; PAULINO, G.; CORREA, H.; VERSIANI, Z. (orgs). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: CEALE. Autentica, 2007, p.111-136

GUIMARÃES, D. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. IN: ROCHA, E & KRAMER, S. (org) **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Papyrus, 2011.

RAMOS, T. Ampliando recursos expressivos. In: RAMOS, T.; ROSA, E. (Orgs). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.92-111.

ROCHA, M. R. de S. Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa. **Mestrado em Educação**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.