

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL

ISABELA COSTA DOMINICI

**VALÉRIA E HENRIQUE: O  
ENTRELAÇAR DA CONSTITUIÇÃO  
DE SUAS SUBJETIVIDADES**

Belo Horizonte

2021

ISABELA COSTA DOMINICI

**VALÉRIA E HENRIQUE: O  
ENTRELAÇAR DA CONSTITUIÇÃO  
DE SUAS SUBJETIVIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Belo Horizonte

2021

D671v  
T Dominici, Isabela Costa, 1988-  
Valéria e Henrique [manuscrito] : o entrelaçar da constituição de  
suas subjetividades / Isabela Costa Dominici. - Belo Horizonte, 2021.  
208 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.  
Bibliografia: f. 194-200.  
Anexos: f. 201-208.

1. Educação -- Teses. 2. Psicologia infantil -- Teses. 3. Psicologia  
educacional -- Teses. 4. Lactentes -- Subjetividade -- Teses. 5. Lactentes  
-- Desenvolvimento -- Teses. 6. Lactentes -- Educação -- Teses.  
7. Educação -- Etnologia -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Maria de Fátima Cardoso, 1955-.  
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 155.4

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**



**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades**

**ISABELA COSTA DOMINICI**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 05 de fevereiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria de Fatima Cardoso Gomes - Orientador  
UFMG

Prof(a). Patricia Corsino  
UFRJ

Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves  
UFMG

Prof(a). Luciana da Silva de Oliveira  
IFMG - Campus Bambuí

Prof(a). Monica Maria Farid Rahme  
UFMG

Professora Dra. Andrea Moreno  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 3 de março de 2021.

## **Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação  
Área de Concentração: Educação  
Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação  
Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca examinadora

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes – orientadora

---

Profa. Dra. Patrícia Corsino (UFRJ)

---

Profa. Dra. Luciana da Silva de Oliveira (IFMG – Bambuí)

---

Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG)

---

Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme (UFMG)

---

Prof. Dr. Sandro Vinícius Sales dos Santos – suplente (UFVJM)

---

Profa. Dra. Maíra Tomayno de Melo Dias – suplente (UFMG)

*Dedico esta Tese a Valeria e Henrique, e às suas famílias, por nos permitirem conhecer o lindo processo de constituição de suas subjetividades.*

## AGRADECIMENTOS

Ao ano de 2020, que nos fez ficar em casa e fazer um mergulho em nossa subjetividade, devido à Pandemia da COVID-19, o que me possibilitou reflexões e leituras que, talvez em tempos normais, não seriam realizadas. Sou grata a este momento, que, infelizmente, trouxe dores a muitos, mas que também possibilitou o contato com o grupo de pesquisa, virtualmente, com as colegas e professoras que, com tanto carinho, traziam boas novas, ensinamentos e compartilhavam boas leituras.

Ao Matheus, meu amor, que, mesmo sem entender a lógica da escrita desta tese, esteve ao meu lado sempre amável e compreensível sobre minha ausência, buscando deixar os momentos tensos mais leves para que eu pudesse me dedicar.

À minha mãe, ao meu pai e aos meus irmãos que escutaram, em nossos encontros, as histórias da minha tese, mostrando interesse e apoio, mesmo sem saber quem eram Vigotski ou Wallon, mas se esforçando para dar uma opinião que pudesse ajudar.

À minha orientadora, querida Mafá, que desde a graduação esteve comigo, orientando, incentivando e compartilhando todo seu conhecimento. Sou muito grata por todos esses anos que venho aprendendo com você.

Às professoras Vanessa Neves e Patrícia Corsino pela leitura da tese ainda no exame de qualificação e pelas sugestões que foram aceitas e se transformaram neste trabalho. E aos demais professores que aceitaram o convite para ler esta tese e compartilhar seus conhecimentos para o aprimoramento deste trabalho: Luciana Oliveira, Mônica Rahme, Sandro Vinícius e Maíra Tomayno.

Às pessoas maravilhosas que pude conhecer na pós-graduação durante minhas vivências desde o mestrado na FaE, vocês deixaram esses momentos mais ricos e tornaram a Universidade um lugar muito bom de estar. A Alice, Aliene, Daiane, Denise, Elenice, Larissa, Luciana Oliveira, Luciana Pereira, Luciana Silva, Maíra, Virgínia e Viviane, sou grata por ter compartilhado esse momento com vocês.

À direção e às professoras da EMEI TUPI, que permitiram minha entrada, permanência e registro por meio da filmagem e das anotações no caderno de campo de seus cotidianos. Agradeço também por estarem juntas com o grupo de pesquisa sempre nos apoiando nas defesas e apresentações dos trabalhos.

A Valéria, Henrique e suas famílias, que permitiram a realização deste estudo, que aceitaram realizar as entrevistas e nos ofertaram preciosidades de suas subjetividades, de suas vidas.

A Ana Paula Rodrigues, pela revisão do texto e das normas da ABNT. Muito obrigada pelo olhar atencioso com o texto, com o trabalho.

À CAPES/PROEX pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG.

## RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de questões sobre o processo de constituição da subjetividade de bebês e busca dialogar com a literatura existente sobre o tema a fim de explorar o que vem sendo produzido e pensado sobre isso. Tal diálogo tem como foco os trabalhos que permitem aprofundamento teórico, especialmente com a Psicologia Histórico-Cultural e com a Etnografia em Educação. A fim de fazer uma análise contrastiva, que é uma das propostas de nossa orientação teórico-metodológica, escolhemos dois bebês como casos expressivos, de acordo com os seguintes critérios: (I) necessidade de romper com os paradigmas que não consideram o desenvolvimento dos bebês por gênero, aspectos étnico-raciais, socioeconômicos e familiares; (II) consideração dos diferentes usos da linguagem pelos bebês, seja ela falada, escrita, do desenho, dos gestos, das expressões faciais, dos olhares, do choro, do abraço, dos afetos e, por fim, (III) produção de discurso/linguagem em uso a partir das relações desses bebês com os demais bebês, professoras e pesquisadoras, tendo como foco as seguintes questões: Com quem? Onde? Quando? Por quê? Sob quais condições? O que defendemos e que foi por nós produzido ao longo do desenvolvimento deste trabalho é que, para se compreender a constituição da subjetividade de Valéria e Henrique, foi necessário percebê-los em sua totalidade. Entendemos que a compreensão holística dessa totalidade é um passo para compreender que o ser humano não é a soma de suas partes, mas o encontro delas em uma unidade dialética, que pressupõe [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] – (ACCL), constituindo um ser social que se individualiza nesse encontro. Sendo assim, defendemos nesta tese que o processo de constituição das subjetividades de Valéria, Henrique e dos bebês é social, singular e situado nos contextos culturais de sua produção. Ser irmã mais nova, ter em sua família professoras, elaborar estratégias para ter atenção do adulto, ser comunicativa, manifestar interesse pelos momentos de alimentação, vivenciar eventos de letramentos na escola e em casa e se interessar pela comunicação escrita, gestual e falada são marcas do processo de constituição da subjetividade de Valéria. Ser filho único, ser incentivado a ajudar nas tarefas de casa, ter com seus pais momentos de leitura de histórias, brincadeiras, ter preferências alimentares, ter uma prática cultural para o momento do sono são marcas da constituição da subjetividade de Henrique. Tais marcas, que os diferenciam, se encontraram no espaço coletivo da EMEI TUPI e se entrelaçaram, possibilitando a Valéria e Henrique, bem como aos outros bebês, se reconhecerem como pessoas diferentes umas das outras e potencializarem aquilo que os afetava, aproximando-os e distanciando-os no processo coletivo de individualização.

**Palavras-chave:** Bebês: Constituição da Subjetividade: Psicologia Histórico-Cultural: Etnografia em Educação.

## ABSTRACT

The present work was developed from questions about the process of constituting the subjectivity of babies and seeks to dialogue with the existing literature on the subject in order to explore what has been produced and thought about. Such dialogue focuses on works that allow theoretical deepening, especially with Historical-Cultural Psychology and Ethnography in Education. In order to make a contrastive analysis, which is one of the proposals of our theoretical-methodological orientation, we chose two babies as expressive cases according to the following criteria: (I) need to break with the paradigms that do not consider the development of babies by gender, ethnic-racial, socioeconomic and family aspects; (II) consider the different uses of language by babies, whether spoken, written, drawing, gestures, facial expressions, looks, crying, hugging, affection and, finally (III) the production of speech / language in use from the relationships of these babies with other babies, teachers and researchers focusing on the following questions: with whom? Where? When? Because? Under what conditions? What we defend and what was produced by us during the development of this work is that in order to understand the constitution of the subjectivity of Valéria and Henrique it was necessary to perceive them in their entirety. We understand that “the holistic understanding of this totality is a step towards understanding that the human being is not the sum of its parts, but their meeting in a dialectical unit, which presupposes [situated social affection / cognition / cultures / languages in use] - (ACCL)” constituting a social being that is individualized in this meeting. Therefore, we defend in this thesis that the process of constituting the subjectivities of Valéria, Henrique and the babies is social, singular and situated in the cultural contexts of their production. Being a younger sister, having teachers in her family, devising strategies to have adult attention, being communicative, expressing interest in eating times, experiencing literacy events at school and at home and being interested in written, gestural and spoken communication are hallmarks of the process of constituting Valéria's subjectivity. Being an only child, being encouraged to help with house work, having stories with his parents, playing games, having food preferences, having a cultural practice for the moment of sleep are marks of the constitution of Henrique's subjectivity. Such marks that differentiate them were found in the collective space of EMEI TUPI and intertwined, enabling Valéria and Henrique, as well as other babies to recognize themselves as different people from each other and enhance what affected them, bringing them closer and further apart in the collective individualization process.

**Key-words:** Babies; Subjectivity process; Historic-Cultural Psychology; Ethnographic in Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Esquema representativo da relação entre atividade-guia e o processo de constituição da subjetividade ..... | 49  |
| Figura 2 – Modelo de nota de campo (GEPISA/ENLACEI) .....   | 68  |
| Figura 3 – Organização da lógica de seleção de eventos .....  | 71  |
| Figura 4 – Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa .....   | 73  |
| Gráfico 1 – Renda per capita das famílias (2017) .....  | 74  |
| Figura 5 – Estrutura física da EMEI TUPI .....  | 78  |
| Figura 6 – Consistência do alimento dos bebês .....   | 79  |
| Figura 7 – Planta baixa da sala de atividades do berçário .....   | 80  |
| Figura 8 – Fotos da sala de atividades da Turma do Abraço .....   | 86  |
| Figura 9 – Momento da soneca (2018) .....   | 87  |
| Figura 10 – Escrita de Valéria em 08/02/2018 .....  | 144 |
| Figura 11 – Escrita de Valéria .....  | 148 |
| Figura 12 – Ajudante do dia – 04/07/2018 .....  | 163 |
| Figura 13 – Constituição da individualidade .....   | 182 |
| Figura 14 – Vivências culturais na família e na escola – Valéria (2018) .....   | 184 |
| Figura 15 – Vivências culturais na família e na escola – Henrique (2018) .....  | 185 |
| Figura 16 – Movimento dialético de apropriação de práticas culturais .....  | 186 |

## **LISTA DE TABELAS**

|  |    |
|--|----|
| TABELA 1 – ASPECTOS QUANTITATIVOS (2017) ..... | 67 |
| TABELA 2 – ASPECTOS QUANTITATIVOS (2018) ..... | 90 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Mapa de Eventos .....  | 70  |
| Quadro 2 – Sinais utilizados nas transcrições .....   | 72  |
| Quadro 3 – Eventos diários turma do berçário (2017) .....   | 82  |
| Quadro 4 – Eventos diários da Turma do Abraço (2018) .....  | 87  |
| Quadro 5 – Linha do tempo: eventos Valéria e Henrique (2017) .....                                  | 93  |
| Quadro 6 – Evento “Compartilhando a atenção da professora” .....                                    | 104 |
| Quadro 7 – Evento “Investigação do contexto do berçário” .....                                      | 106 |
| Quadro 8 – Evento “Exploração e apropriação do contexto da sala de atividades do berçário”<br>..... | 110 |
| Quadro 9 – Evento “Demanda pela atenção e cuidado do adulto” .....                                  | 112 |
| Quadro 10 – Evento acolhimento de Valéria a Henrique .....  | 116 |
| Quadro 11 - Evento: “Vamos papar” – 10/07/2017 .....  | 120 |
| Quadro 12 - Evento “Hora do almoço” – 14/08/2017 .....  | 123 |
| Quadro 13 - Evento “Livros e Revistas” .....  | 127 |
| Quadro 14 - Linha do tempo dos eventos com Valéria e Henrique em 2018 .....                         | 136 |
| Quadro 15 - Eventos de letramentos com Valéria em 2018 .....  | 140 |
| Quadro 16 - Evento “Escrita no caderno de campo” – 08/02/2018 .....                                 | 141 |
| Quadro 17 - Evento “Escrita de nomes” – 11/07/2018.....   | 146 |
| Quadro 18 – Transcrição da entrevista com a família de Valéria – parte 1 .....                      | 150 |
| Quadro 19 – Transcrição da entrevista com a família de Valéria – parte 2 .....                      | 153 |
| Quadro 20 – Transcrição da entrevista com a família de Valéria – parte 3 .....                      | 154 |
| Quadro 21 – Transcrição da entrevista com a família de Valéria – parte 4 .....                      | 155 |
| Quadro 22 - Evento “Hora da soneca” – 21/02/2018 .....  | 158 |
| Quadro 23 – Eventos coletivos com participação de Henrique – 2018 .....                             | 165 |
| Quadro 24 - Evento “Organização dos brinquedos” – 02/04/2018 .....                                  | 167 |
| Quadro 25 - Evento “Manuseio e leitura de livros” .....   | 171 |
| Quadro 26 - Evento “A amizade” – 09/11/2018 .....   | 177 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ACCL** – Afeto, cognição social situada, linguagens em uso

**ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

**EMEI TUPI** – Escola Municipal de Educação Infantil

**EnLaCei** – Estudos em Cultura, Educação e Infância

**FAE** – Faculdade de Educação

**GEPSA** – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula

**LBD** – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

**SCIELO** – Scientific Electronic Library Online

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UMEI** – Unidade Municipal de Educação Infantil

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>14</b>  |
| <b>CAPÍTULO I - JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E REVISÃO DA LITERATURA ...</b>   | <b>19</b>  |
| <b>CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA .....</b>   | <b>42</b>  |
| 2.1 Psicologia Histórico-Cultural .....   | 44         |
| 2.2 Etnografia em Educação .....  | 57         |
| 2.3 Entrada no campo de Pesquisa .....  | 63         |
| 2.4 Contexto de realização da pesquisa .....  | 65         |
| 2.5 EMEI TUPI .....   | 74         |
| 2.6 O berçário: Turma da Coruja .....   | 79         |
| 2.7 A turma de 1 ano de idade: Turma do Abraço .....  | 85         |
| <b>CAPÍTULO III - O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DE VALÉRIA E HENRIQUE EM 2017 .....</b>                           | <b>91</b>  |
| 3.1 Da qualificação para a tese: ampliação do olhar .....   | 91         |
| 3.2 Primeiro ano de vida: o início da história .....  | 95         |
| 3.3 Valéria e o processo de construção de sua subjetividade em 2017 .....   | 99         |
| 3.4 Henrique e o processo de construção de sua subjetividade em 2017 .....  | 108        |
| 3.5 Aproximações, distanciamentos, interesses e constituição de si na relação com o outro .....                                   | 114        |
| <b>CAPÍTULO IV- CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DE VALÉRIA E HENRIQUE NOS DESDOBRAMENTOS DOS EVENTOS EM 2018.....</b>             | <b>133</b> |
| 4.1 Mudanças e processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique em 2018 .....                                    | 137        |
| 4.2 Valéria na Turma do Abraço .....  | 139        |
| 4.3 Henrique na Turma do Abraço .....   | 156        |
| 4.4 Encontros e desencontros no processo de constituição das subjetividades das duas crianças .....                               | 175        |
| <b>CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DE VALÉRIA E HENRIQUE: UMA PERSPECTIVA CONTRASTIVA.....</b> | <b>181</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>190</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>194</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>201</b> |
| ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....   | 201        |
| ANEXO 2: TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS PAIS E DE USO DA IMAGEM .....  | 202        |
| ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....   | 203        |
| ANEXO 4: TERMO DE CONCORDÂNCIA DO PROFESSOR/PROFESSORA E DO USO DE IMAGEM..   | 204        |
| ANEXO 5: AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....   | 205        |
| ANEXO 6: AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE  | 206        |
| ANEXO 7: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS .....  | 207        |

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho<sup>1</sup> foi desenvolvido a partir de questões sobre o processo de constituição da subjetividade de bebês e busca dialogar com a literatura existente sobre o tema a fim de explorar o que vem sendo produzido e pensado sobre isso. Tal diálogo tem como foco os trabalhos que permitem, especialmente, um aprofundamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

O interesse pela Psicologia Histórico-Cultural sempre esteve presente em minha trajetória acadêmica, inicialmente com o objetivo de compreender como o ser humano aprende, em especial como as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprendem. Depois, também me interessei pelas questões relacionadas à aprendizagem da linguagem escrita, o que fundamentou minha dissertação de mestrado e, agora, pelo processo de constituição da subjetividade de bebês, no doutorado.

O tema inicial desta pesquisa voltava-se ao processo de constituição de identidades. Tal ideia inicial surgiu enquanto trabalhava como Assessora Pedagógica na rede pública de Minas Gerais em 2016, quando discutíamos o Regimento Interno e a Proposta Pedagógica da rede escolar. Ao longo das discussões com meu grupo de trabalho, sempre me intrigava a questão da cultura institucional ser algo significativo na constituição das identidades dos estudantes da escola. Durante esses debates, pude perceber o quanto as regras sociais e institucionais guiavam a constituição das identidades e da formação dos professores e demais profissionais da escola. É perceptível que nos apropriamos daquilo que nos toca, que nos afeta, que faz sentido e, nessa perspectiva, as regras que constituem a cultura da escola são apropriadas bem como modificadas e transformadas pelos professores, alunos e demais funcionários.

Partindo dessa observação, comecei a pensar sobre o processo de constituição de nossas identidades, que começa desde nossa concepção, passando pelo nascimento, e continua ao longo de nossas vidas. Surgiu, então, o interesse e a necessidade de investigar como se dá o processo de constituição de identidades de crianças, sendo que, inicialmente, tal investigação seria realizada com crianças de 5 anos, dando continuidade ao que iniciei no mestrado com crianças dessa mesma idade.

---

<sup>1</sup> Essa tese foi escrita na 1ª pessoa singular quando há a explicitação de ações da autora e na 3ª pessoa do plural quando há ações e reflexões da autora, da orientadora e até mesmo reflexões construídas pelo grupo de pesquisa. A escolha por escrever dessa forma se dá pela percepção de como há reflexões individuais e coletivas que constituem uma tese.

Contudo, foi necessário fazer mudanças no meu projeto a partir do convite das coordenadoras do Grupo Estudos em Cultural Educação e Infância - EnlaCei<sup>2</sup> e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula - GEPSA<sup>3</sup> – as professoras da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes – para participar da pesquisa “Infância e Escolarização (fase I): participação, amizade, cognição e cultura”. Essa pesquisa tem uma duração de seis anos e, no ano de 2017, iniciou a primeira fase de investigação, com 13 bebês de 04 meses a 1 ano de idade. O objetivo geral, na primeira fase, foi compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), o processo de desenvolvimento cultural dos bebês em uma instituição pública de Educação Infantil, da cidade de Belo Horizonte que chamamos de EMEI TUPI<sup>4</sup>.

As mudanças iniciais no projeto referiram-se à faixa etária das crianças que participariam da pesquisa. Se antes a pesquisa seria realizada com crianças de 5 anos, a partir do aceite do convite, a pesquisa foi reorganizada para ser realizada com bebês de sete meses a 1 ano e seis meses em 2017 e, em 2018, com as crianças bem pequenas de 1 ano e sete meses a 2 anos e 4 meses. Tal modificação implicou a ampliação de estudos e investigação de bibliografia sobre o que vem sendo pesquisado sobre bebês e desenvolvimento biológico, social e cultural nessa faixa etária. Tais modificações também foram essenciais para a minha formação enquanto pesquisadora, pois a postura de um pesquisador em uma turma de crianças de 5 anos é diferente da postura de um pesquisador em um berçário. Minha constituição enquanto pesquisadora na turma do berçário será detalhada no capítulo de fundamentação teórico-metodológica por ser parte fundamental da construção da pesquisa.

Antes da qualificação e após as mudanças iniciais no projeto de pesquisa, foi necessário submetê-lo ao Comitê de Ética em Pesquisa – COEP – da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. O COEP aprovou a realização da pesquisa ainda em 2017, o que nos permitiu entregar, ainda naquele ano, os termos de Consentimento Livre e Esclarecido às famílias das crianças e aos profissionais da escola (professoras, direção e coordenação pedagógica).

---

<sup>2</sup> Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCei) coordenado pela professora doutora Vanessa Ferraz Almeida Neves que tem como foco estudos e pesquisa longitudinal sobre bebês, crianças pequenas e educação infantil.

<sup>3</sup> Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural na sala de aula (GEPSA) coordenado pela professora doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes que tem como foco estudos e pesquisa longitudinal sobre a sala de aula pela perspectiva do diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação.

<sup>4</sup> EMEI TUPI é um nome fictício para preservar a identidade da instituição e dos servidores que nela atuam.

Assim, a minha pesquisa de doutorado, cuja fase de campo teve início em 2017 e continuou em 2018, teve como objetivo geral compreender o processo de constituição das identidades de crianças que, no ano de 2017, frequentaram o berçário e, no ano de 2018, frequentaram a turma de 1 ano da EMEI Tupi<sup>5</sup> (Escola Municipal de Educação Infantil). Dessa forma, buscamos compreender como as identidades das crianças se constituem a partir da apropriação da cultura institucional, que entendemos ser permeada de regras e combinados.

O termo “constituição de identidades” fundamentou a primeira versão da revisão bibliográfica e as primeiras análises, que foram apresentadas na qualificação em fevereiro de 2019. No exame de qualificação, as professoras que estavam na banca, Vanessa Ferraz Almeida Neves (FaE/UFMG) e Patrícia Corsino (FaE/UFRJ), fizeram apontamentos sobre o conceito que estava sendo trabalhado na tese e defenderam a ideia de que, para o campo da Educação Infantil, especialmente em pesquisas com bebês, era necessário modificar o conceito de “identidades” para “subjetividade”. Segundo elas, a mudança do conceito ampliaria a discussão e me permitiria focar no processo de individuação e de constituição de singularidades de cada bebê participante da pesquisa. Ainda de acordo com as referidas professoras, o termo “identidade” poderia ser explorado após a análise do processo de constituição das subjetividades dos bebês.

Concordamos com o posicionamento da banca de qualificação e decidimos realizar nossa revisão bibliográfica utilizando o termo “subjetividade”, bem como utilizar tal conceito para a construção do material empírico.

Nesse momento da pesquisa, não era apenas o conceito que seria alterado, outras mudanças na minha vida profissional estavam acontecendo. Naquele ano, assumi a vice-direção do Ensino Médio da escola em que atuo. Sendo assim, no dia da qualificação, percebi que 2019 seria um ano de mudanças e aprendizados.

Entre o exame de qualificação e a retomada da escrita da tese, diante da alteração conceitual proposta, foi necessário um tempo para que eu refletisse sobre as mudanças solicitadas e aceitas e, também, para que eu pudesse me organizar na mudança da vida profissional. Sendo assim, retomei a escrita em maio de 2019.

Ao retomar a revisão de literatura, percebi que os pesquisadores que investigam subjetividade o fazem pela filosofia, pela psicanálise e pela Psicologia Histórico-Cultural, sempre discutindo o que a subjetividade significa para cada área do conhecimento, mas nunca pensando no processo de constituição da subjetividade humana a partir do nascimento. No

---

<sup>5</sup> EMEI TUPI Tupi é um nome fictício aceito pela escola para manter o sigilo e preservar a identidade dos profissionais que atuam nessa instituição.

início, estranhei essa realidade pela dificuldade de encontrar trabalhos que me dessem a resposta que eu buscava. Mas, após ler os trabalhos encontrados, percebi a importância que esta tese teria ao enlaçar esses trabalhos já publicados, utilizá-los como embasamento teórico-metodológico para construir o material empírico e contribuir com reflexões, especialmente no campo educacional, sobre a constituição da subjetividade do ser humano desde o momento em que somos bebês.

Assim, para compreender o processo de constituição da subjetividade de bebês, partimos do pressuposto de que é necessário investigar os sentidos atribuídos por cada participante às ações que aconteceram no coletivo do berçário e da turma de 1 ano de idade. Isso significa que observamos as ações individuais nos momentos de atividades coletivas, seja no parquinho, no refeitório ou na sala de atividades dos bebês, para a construção e análise do material empírico. Tal processo de investigação, construção e análise do material empírico tem como fundamentação teórico-metodológica a Psicologia Histórico-Cultural, a Etnografia em Educação e a Análise do Discurso.

A fim de fazer uma análise contrastiva, que é uma das propostas da orientação teórico-metodológica, escolhemos dois bebês: Valéria e Henrique. A escolha de tais bebês como casos expressivos foi feita de acordo com os seguintes critérios: (I) necessidade de romper com os paradigmas que não consideram o desenvolvimento dos bebês por gênero, aspectos étnico-raciais, socioeconômicos e familiares; (II) considerar os diferentes usos da linguagem pelos bebês, seja ela falada, escrita, do desenho, dos gestos, das expressões faciais, dos olhares, do choro, do abraço, dos afetos e, por fim (III) a produção de discurso/linguagem em uso a partir das relações desses bebês com os demais bebês, professoras e pesquisadoras tendo como foco as seguintes questões: com quem? onde? quando? Por quê? Sob quais condições? Com quais resultados?

Para nós, torna-se necessário pontuar que a elaboração daqueles critérios está relacionada à nossa orientação teórico-metodológica e, também, à forma como a inserção no campo de pesquisa afetou a construção do material empírico. Ao longo da tese é apresentando como os eventos me afetaram e permitiram a reflexão sobre o processo de constituição das subjetividades da pesquisadora, das professoras e dos bebês, constituição esta que é um processo complexo, contraditório, que envolve o outro – os meios - família e instituição de educação infantil, os interesses pessoais, os compartilhamentos e as transformações das pessoas e dos meios.

Na construção do material empírico o entrelaçar da constituição das subjetividades de Valéria e Henrique afetou a forma como podemos compreender os bebês e as crianças bem

pequenas, ou seja, como seres sociais, culturais e históricos se individualizam, constituindo suas subjetividades, para além dos aspectos políticos que definem bebês e crianças bem pequenas (BNCC, 2017) centrados na dimensão biológica, ou seja, na faixa etária. Nossa ontologia do ser, baseia-se na Teoria Histórico-Cultural, que defende que o ser humano é um ser social que se individualiza e, os bebês, são os seres sociais ao máximo (VIGOTSKI, 2010).

Para melhor explicitar a organização deste trabalho, apresentamos um panorama da organização dos capítulos. No capítulo I, trazemos a reflexão sobre o conceito de subjetividade a partir da revisão de literatura realizada nos portais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e do Scientific Electronic Library online - Scielo. Essa reflexão contextualiza nosso estudo e evidencia nossa compreensão sobre o conceito de subjetividade, que auxilia na construção de nosso material empírico. No capítulo II está nossa fundamentação teórico-metodológica, momento em que exploramos os conceitos essenciais para a construção e análise do material empírico. O diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação são a base dessa fundamentação e nos permite explicar a entrada em campo e o diálogo entre o papel de pesquisadora e o embasamento teórico. No capítulo III, apresentamos o processo de constituição da subjetividade de Valéria e Henrique<sup>6</sup>, bem como o entrelaçamento entre família e escola nesse processo durante o berçário em 2017. No capítulo IV, apresentamos os desdobramentos dos eventos de 2017 no ano de 2018, quando Valéria e Henrique já estavam na turma de 1 ano, e, também, no entrelaçamento família e escola. No último capítulo, apresentamos a reflexão sobre a tese que defendemos neste trabalho e, por fim apresentamos as considerações finais.

---

<sup>6</sup> Bebês que acompanhei durante a pesquisa de campo. Para preservar a identidade deles, foram utilizados pseudônimos.

## CAPÍTULO I

### JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E REVISÃO DA LITERATURA

Toda pesquisa dialoga com o contexto histórico, social, político, econômico e cultural no qual está inserida. Sendo assim, buscamos, neste capítulo, explicitar o contexto desta tese, que, como já mencionado, não se limita ao ano em que foi desenvolvida. Além de dialogar com o grupo de pesquisa já apresentado na Introdução (GEPSA), pretendemos dialogar com trabalhos já publicados que se encontram disponíveis em plataformas de pesquisas científicas. É diante desse diálogo que o problema de pesquisa se justifica e se contextualiza, podendo vir a contribuir com as demais pesquisas que serão desenvolvidas, seja em nosso grupo de pesquisa e trabalho ou em outros que tiverem interesse em discutir o tema aqui desenvolvido.

Partimos do princípio de que a direção do desenvolvimento de bebês, segundo Vigotski (1983/1995), acontece do social para o individual, ou seja, partimos da concepção de que as crianças são seres sociais e, ao se apropriarem das culturas em que vivem, produzem suas singularidades de ser, estar e sentir o mundo, construindo a consciência de si e do outro.

É necessário ressaltar que essa revisão de literatura deu suporte à construção, análise e interpretação do material empírico e à defesa da tese de que o processo de construção de subjetividades de bebês é social, singular e situado nos contextos culturais de sua produção.

Ao longo do desenvolvimento de nosso trabalho, percebemos que a constituição das subjetividades acontece de forma social, individual, singular e situada, bem como há conceitos que são essenciais para a compreensão de tal processo. Nesse momento, buscamos dialogar com trabalhos que esclareçam esses conceitos (tais como: subjetividade, práticas de letramento, pensamento e fala, consciência de si e do outro, vivência) para que, a partir do 3º capítulo, quando apresentarmos, analisarmos e interpretarmos os eventos, possamos evidenciar a relação entre tais conceitos e nosso objeto de pesquisa: o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique. É importante ressaltar que nosso trabalho retrata o que se tornou essencial para que pudéssemos compreender o processo de construção das subjetividades de cada um ao longo de 2017 e 2018.

A partir da investigação proposta, conseguimos identificar os trabalhos que se aproximam e que se distanciam da nossa perspectiva de pesquisa, que é o processo de constituição da subjetividade de bebês a partir da apropriação cultural em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI TUPI. Tal investigação nas bases de dados constitui nossa revisão de literatura, que apresentamos abaixo de acordo com os critérios que seguimos.

A revisão da literatura foi realizada nos portais da Scielo, da Capes e ANPED com o recorte inicial de 10 anos, ou seja, de 2008 a 2018<sup>7</sup>. A escolha por esse recorte é que nos permitiu ver a perspectiva de mudança no olhar sobre o campo de pesquisa, bem como a formulação de construções teóricas sobre o tema.

Pela densidade do trabalho foi necessário realizar a revisão de literatura em quatro momentos. No primeiro momento revisamos os trabalhos que traziam em suas palavras-chave ou desenvolviam o conceito de consciência de si e do outro. No segundo momento, realizamos a revisão de literatura dos trabalhos que tinham suas palavras-chave ou o desenvolvimento do conceito de fala e subjetividade. No terceiro momento, a revisão foi dos trabalhos que apresentaram em suas palavras-chave ou desenvolveram o conceito de subjetividade, individualização, singularidade e bebê. Nestes três momentos, seguimos o mesmo padrão, ou seja, identificamos a quantidade de trabalhos publicados na CAPES, na ANPED e no Scielo, para depois filtrar para os trabalhos que nos ajudariam na reflexão e contextualização dessa pesquisa para, então, fazer a leitura detalhada e trazê-los para o texto. Esses três momentos se tornaram necessários, pois desde o texto preparado para o exame de qualificação havíamos notado que o processo de constituição da subjetividade é complexo e o estudo sobre tal processo com os bebês é ainda pouco explorado. Sendo assim, nos propomos colocar em nossa revisão de literatura os trabalhos que trouxessem importante contribuição para o desenvolvimento deste trabalho e sobre a complexidade da constituição da subjetividade em bebês.

Começamos pelas pesquisas, trabalhos e artigos que discutiram a *consciência de si e do outro*. Nosso cuidado foi o de escolher pesquisas sobre essa temática que se baseiam no olhar para tal consciência a partir da unidade “pensamento e fala”. A explicação de Vigotski é de que a fala possui um desenvolvimento peculiar que depende dos aspectos biológicos, sociais, culturais e históricos da pessoa, ou seja, não basta ter desenvolvido biologicamente as cordas vocais e demais órgãos, é necessário apreender e compreender os significados das palavras, do mundo e de si mesmo. Com isso, compreendemos que a fala é aprendida e “a criança aprende a utilizá-la para seus processos internos e a transforma em instrumento do seu próprio pensamento” (PRESTES, 2012 p. 182), não apenas para se comunicar com os outros. Essa discussão será aprofundada no capítulo dos pressupostos teórico-metodológicos.

---

<sup>7</sup> A investigação para a revisão de literatura foi focada neste recorte, no entanto, em alguns momentos foi necessário ampliar para o recorte entre 2006 a 2020, devido à complexidade do tema.

No Scielo, encontramos três artigos publicados entre 2006 e 2014. No caso dessa revisão, foi necessário ampliar o recorte para 2006, já que Toassa (2006) aborda o conceito de consciência na perspectiva de Vigotski, o que muito contribuiu com nossa análise.

O artigo “O conceito de consciência em Vigotski”, publicado na revista Psicologia da USP, em 2006, por Gisele Toassa, traz uma complexa discussão que permeia os trabalhos de Vigotski. O ponto que nos interessa tanto quanto nos instiga é a referência e análise feita pela autora sobre a consciência de si ser relacionada ao autoconhecimento. Instiga-nos porque nos permitir pensar sobre quando os bebês iniciam essa construção do conhecimento de si, ou seja, esse processo de autoconhecer-se. Toassa continua essa reflexão afirmando que “a consciência de si implica, pois, numa relação de alteridade da pessoa para consigo mesma, adquirida através da autoestimulação produzida pela palavra”. (TOASSA, 2006, p.64). Nesse ponto, ela faz a análise da unidade “pensamento e fala” proposta por Vigotski e nos permite, mais uma vez, pensar nessa unidade no processo de constituição da subjetividade dos bebês Valéria e Henrique, ou seja, desde muito pequenos, por volta dos 10 meses de idade, eles já compreendiam o significado das palavras. Podemos, então, afirmar que o processo de consciência de si e do outro já está acontecendo? Esse processo é chave para a constituição de suas subjetividades?

Tais perguntas são pertinentes e nos fortalecem para continuar a reflexão proposta, ampliando-a para o processo de constituição das subjetividades dos bebês em um contexto de vida coletiva proporcionada pela escola de Educação Infantil. Sobre esse processo, Toassa (2006, p. 74) “assinala que o bebê precisa tomar consciência de que alguém cuida dele para poder engajar-se no processo de comunicação emocional (atividade fundamental do primeiro ano de vida). Como próxima aquisição, num período subsequente, a criança precisa separar figura e fundo na sua atividade psicológica”. Tal reflexão sobre figura e fundo muito nos interessa, pois durante a construção do material empírico percebemos como tal processo se dá, inclusive entre os bebês, e como ela se tornou fundamental nos processos de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique.

É válido ressaltar que o diálogo com o trabalho de Toassa (2006) alimenta o nosso, especialmente quando ela retoma a afirmação de Vigotski de que a consciência de si e do outro se constitui de forma socialmente mediada, especialmente pela fala.

O segundo trabalho, que é “A formação do conceito de consciência em Vigotski e suas contribuições à Psicologia” de Carvalho *et al.* (2010), apresenta uma reflexão que nos indica uma continuidade ao trabalho feito por Toassa (2006), principalmente por utilizá-lo enquanto

referência. Nesse trabalho, há uma explicitação da relação entre subjetividade e consciência a partir de Vigotski que muito nos interessa. Os autores nos dizem que,

O processo de formação da consciência, por meio da internalização, constitui a subjetividade através das situações de intersubjetividade, possibilitadas pela mediação simbólica, em que a linguagem assume papel principal na formação do sujeito. Nesse sentido, podemos compreender o conceito de consciência em Vigotski como uma função de origem social, em que os signos possuem papel imprescindível em sua formação. Sua transformação implica em motivações mediadas por emoções, sentidos e significados, constituindo-se, dessa forma, como um processo que filtra o mundo e coordena as ações humanas. (CARVALHO *et al.*, 2010, p.18).

O conceito de intersubjetividade apareceu em outro trabalho e será discutido mais à frente. Neste momento, destacamos a origem social da consciência, que nos permite construir, interpretar e analisar nosso material empírico levando em consideração que a consciência não é inata e que o ser humano é social e se desenvolve nas e pelas relações sociais de forma dialética. É necessário ressaltar, antes de prosseguir que em nossa perspectiva “a dialética defendida por Vigotski diverge da proposta idealista de Hegel e seus seguidores, pois se baseia na concepção marxista de dialética. Apesar de ter sua formação filosófica e política inicial sob as bases Hegelianas, Marx acabou abandonando o idealismo e elaborando uma filosofia própria” (DIAS, 2015, p. 71). Ainda sobre a definição que nos orienta sobre a perspectiva dialética de Vigotski temos que a

história é entendida por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, significa “uma abordagem dialética geral das coisas”; em sentido restrito, significa “a história humana”. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: “a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico”. Podemos afirmar então, com bastante segurança, que a nota que abre o “Manuscrito” define o lugar de onde Vigotski fala e a matriz que lhe serve de referência nas suas análises: o materialismo histórico e dialético. Consideramos isto de suma importância, pois nos dá o perfil do autor como pensador da natureza humana, constituindo o núcleo duro da sua obra. (PINO, 2000, p. 48)

A história humana a que Pino (2000) se refere é marcada por evoluções, revoluções e contradições que constituem a perspectiva dialética da constituição do ser humano como humano da Teoria Histórico-Cultural.

Para finalizar a análise do trabalho de Carvalho *et al* (2010), citamos quatro categorias produzidas pelos autores para analisar a consciência a partir de Vigotski: 1) Consciência como função de origem social que regula o contato com outros indivíduos; 2) Consciência e sua relação com sentido e significado; 3) Consciência e signo; 4) Consciência como mecanismo que filtra o mundo. Em todas as categorias há uma revisão sobre o papel da fala, da mediação, da construção de sentido e significado. Assim, a que mais nos chamou a atenção foi a quarta (Consciência como mecanismo que filtra o mundo), inicialmente pelo título, que nos permite

indagar como a consciência filtra o mundo. Ao ler a descrição e análise dessa categoria fica evidente que os autores trazem algo que não apareceu no trabalho anterior, ou seja, a análise sobre o nascimento social da vontade. Tal vontade é definida por Vigotski como uma função psicológica superior e os autores a analisam a partir de um processo que se inicia por interconexões sociais, que transitam entre os níveis interpessoais e intrapessoais, ou seja, também não é algo inato, mas construído socialmente e dependente das vivências pessoais e da atribuição de sentidos que se constituem por meio do afeto.

O terceiro artigo encontrado no Scielo foi publicado em 2014 por Yves Clot, tem como título “Vigotski: a consciência como relação” e nos proporciona uma importante reflexão para findar a revisão feita no Scielo.

Clot (2014) tem como discussão central, como o próprio título apresenta, a consciência. Esse trabalho não traz como referência bibliográfica os trabalhos anteriormente citados e tem como referência principal os textos presentes na tradução francesa do trabalho de Vigotski que tem como título *Conscience inconscient, émotion*, traduzido como “A psique, a consciência e o inconsciente”, de 1930 de ; e “As emoções e seu desenvolvimento na infância”, de 1932. O autor propõe um diálogo com a psicanálise, afirmando-nos que tal diálogo foi feito por Vigotski para discutir o conceito de consciência. Ao longo dessa discussão, Clot (2014) define, a partir das leituras de Vigotski, que a consciência só existe na relação, quando há movimento e enunciação, assim como no conceito de enunciação de Bakhtin. Por fim, ele define que “a consciência é a retomada de uma atividade por uma outra atividade. É um trabalho. Um trabalho de conexão sempre sujeito à desconexão”. (CLOT, 2014, p. 137). Ao finalizar com essa reflexão, ele nos remete ao conceito de trabalho que, no livro “Estudo sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança”, de Vigotski e Luria, é definido como uma atividade que tem o propósito de aprimoramento da natureza para benefício próprio e que nos permite interpretar a relação entre cérebro e mãos para transformação dos recursos naturais em artefatos culturais e tecnologia.

Nessa perspectiva, compreendemos que para Clot (2014), a partir de Vigotski, a consciência não pode ser estudada e analisada sem um contexto, sem o meio físico e psíquico e sem olhar para a unidade afeto e intelecto, pois é no movimento dessa relação que se encontra sua gênese.

No portal da Capes, há 5.746 trabalhos publicados cuja palavra-chave é “consciência de si e do outro”. Contudo há muitos trabalhos da psiquiatria e, sendo assim, foi necessário refinar a busca para trabalhos que contemplassem bebês e tivessem sido publicados entre 2008 e 2018, o que resultou em 4.616 trabalhos. Isso indica que a maior produção de trabalhos sobre a

consciência de si e do outro foi desenvolvida entre 2008 e 2018. Os trabalhos que se centram na consciência de si e do outro com bebês resultam em 147, que incluem pesquisas na área da educação e da psicologia, bem como há trabalhos voltados a Sartre. Destacamos o trabalho de Cooley (2017), traduzido por Mauro Guilherme Pinheiro Koury e intitulado “The social self: the meaning of I/ O self social: o significado do eu”. Esse texto é a tradução do capítulo 5 do livro “Human Nature and Social Order”, de Charles Hornor Cooley, publicado em 1922 nos Estados Unidos. A fundamentação teórica desse autor é da área de Psicologia, mas não a Histórico-Cultural, e sua questão nesse texto é a relação entre o eu e o autossentimento. Ao discutir esse autossentimento, ele explica que é necessária a conscientização sobre si e as sensações que o ser humano experimenta ao tornar seus os sentimentos e as sensações. E, assim, ele explica que

Os primeiros pensamentos definidos que uma criança associa ao autossentimento são provavelmente os de seus primeiros esforços para controlar objetos visíveis - seus membros, seus brinquedos, sua garrafa, e coisas do gênero. Então ela tenta controlar as ações das pessoas sobre ele e, assim, o seu círculo de poder e de autossentimento se alarga sem interrupção aos objetos mais complexos da ambição madura. Embora ele não diga eu ou meu durante os dois primeiros anos, ele, contudo, expressa tão claramente através de suas ações o sentimento de que os adultos associam com essas palavras que não podemos negar-lhe um self desde as primeiras semanas. (COOLEY, 2017, p. 178).

Essa reflexão de constituição do eu na relação com objetos e pessoas se aproxima de nossa percepção, uma vez que compreendemos que tais objetos são artefatos culturais e, ao se apropriar de objetos e materiais, essas crianças se constituem e se transformam social e culturalmente. Contudo, o autor faz essa afirmação sem deixar claro em seu texto se houve construção de material empírico, ou seja, se essa é apenas uma reflexão baseada na literatura da época ou se crianças participaram de algum tipo de pesquisa empírica.

No portal da ANPED, não encontramos trabalhos específicos sobre a constituição de si e do outro, mas encontramos trabalhos sobre desenvolvimento da linguagem. Entendemos que tais trabalhos sobre desenvolvimento da linguagem nos auxiliam a compreender a constituição de si e do outro, já que não analisamos a linguagem sem considerar a unidade pensamento e fala.

No portal da ANPED, no GT 07 (Grupo de Trabalho sobre Educação de crianças de 0 a 6 anos), o trabalho encontrado foi o de Castro (2013), cujo título é “A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil”. Nesse trabalho, a autora relata que ficou em campo por 4 meses e acompanhou 13 bebês de sete meses a um ano e meio de idade. Sua fundamentação teórica e metodológica se deu a partir dos estudos da sociologia da

infância e da etnografia. Ao analisar seus dados, ela considerou que as relações sociais são “arenas da constituição da linguagem” (p. 5). Com tal afirmação ela explica que os bebês utilizam uma multiplicidade comunicativa para compreender o que acontece ao redor, na sala e na escola, bem como quem está envolvido e os motivos que constituem a situação observada. Essa autora aponta questões por nós também pensadas, como o tempo que os bebês permanecem na instituição, a relação com o adulto e o processo de significação das práticas culturais no processo de subjetivação. Diante dos apontamentos e reflexões, ela chega à conclusão de que as emoções e o enunciado na relação dialógica são fundamentais no desenvolvimento da linguagem pelos bebês.

Ao ler e refletir sobre o trabalho de Castro (2013), podemos inferir que as emoções e os enunciados, a partir da teoria de Bakhtin, não se limitam à constituição da linguagem e, sim, são peças fundamentais para o reconhecimento de si e do outro. Sendo assim, percebemos a contribuição do trabalho de Castro (2013) como uma reflexão inicial sobre a linguagem e os bebês, o que nos incita a buscar em Vigotski mais elementos sobre o desenvolvimento da fala, da linguagem e da conscientização sobre si e sobre o outro no processo de constituição da individuação. Usamos fala e linguagem para diferenciar uma ação da outra, pois, entendemos que o conceito de linguagem é mais amplo e inclui a fala e a outras formas de comunicação e constituição do pensamento que não são verbais, como o gesto, o olhar, a expressão facial, entre outras. Nessa perspectiva, o conceito de fala difere-se de linguagem, e tal diferenciação foi estudada e explicada por Vigotski.

Na pesquisa realizada com as palavras “fala” e “subjetividade” no portal de teses e dissertações da Capes, foram encontrados 36.440 trabalhos. Assim, foi necessário especificar tempo e área da pesquisa, ou seja, trabalhos entre 2010 e 2020, publicados na área da educação e da psicologia, o que resultou em 13.106 trabalhos. Entre esses, após se aplicar o filtro “bebê” (já que havia muitos trabalhos sobre o processo de desenvolvimento da consciência fonológica e trabalhos com reflexões filosóficas que se distanciam da nossa proposta), chegamos a 250 trabalhos. Em seguida, tivemos o cuidado de selecionar trabalhos que pudessem contribuir com a reflexão sobre a unidade fala e pensamento, tal como a consciência de si e do outro.

Sendo assim, focamos no trabalho de Costa (2012), cujo título é “Significações de bebês com seus pares de idade”. A pergunta que orientou essa pesquisa de mestrado foi: “qual a relação e a construção de significações entre bebês sobre suas próprias ações e as dos pares?”. Diante dessa questão, a pesquisa foi desenvolvida a partir do conceito de rede de significações que fundamenta as pesquisas do grupo do Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação – CINDEDI – da USP/Ribeirão Preto. Ao final do estudo, a conclusão foi de que as

significações sobre si e sobre o outro são construídas e reconstruídas a partir das interações e vivências dos bebês, o que inclui as negociações. Segundo a pesquisadora, a linguagem não se limita ao verbal e, para ela, isso significa que linguagem é “a interação, o corpo, a expressividade e ações realizadas pelo bebê reconhecendo-o como ator, autor e sujeito nas relações com os outros parceiros sociais” (COSTA, 2012, p. 12).

Essa dissertação nos leva a refletir sobre o papel das linguagens no desenvolvimento da consciência de si e do outro, do processo de constituição de subjetividades na relação com as práticas culturais, que ela nomeia como acontecimentos que incitam negociações entre bebês. O que distancia tal trabalho da presente pesquisa é a orientação teórico-metodológica, já que não construiu o material empírico a partir do diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Mas podemos ponderar que tal trabalho nos impulsiona a seguir com a pesquisa e investigar demais aspectos relacionados ao processo de individuação dos bebês que tem a linguagem/fala como elemento fundamental.

No portal Scielo – com as palavras-chave fala e subjetividade, encontramos quatro trabalhos, sendo que dois são relevantes para esta pesquisa e foram publicados na revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa* entre os anos 2012 e 2015.

O primeiro foi publicado em 2012 por Kátia de Souza Amorim: “Processo de significação no primeiro ano de vida”. Esse trabalho possui relação com a dissertação “Significações de bebês com seus pares de idade”, que foi orientada por Kátia de Souza Amorim, dando-nos a ideia de complementaridade entre o artigo e a dissertação. No artigo, a autora aponta que tanto a linguagem quanto a corporeidade são essenciais no processo de significações dos bebês. Para ela, tais conceitos a permitiram analisar um grupo de bebês de cinco a doze meses de idade e concluir que o bebê é um ser de linguagem e, portanto, de significações sobre si e sobre o mundo, sendo que tal processo de significação perpassa pelo gesto, pelo uso do corpo para se expressar e significar. Por fim, a autora ressalta o papel das relações sociais e do uso do corpo nesse processo vivenciado pelo bebê.

O segundo trabalho, de Mônica Roncancio Moreno e Angela Maria Uchoa Branco, publicado em 2015, tem como título “Desenvolvimento do Self dialógico nos primeiros anos de vida: teorias e pesquisa”. Nesse trabalho, as autoras apontam, inicialmente, a necessidade de análise microgenética das interações sociais entre as crianças. Tal apontamento é por elas desenvolvido em uma seção do artigo que analisa a teoria do *self* dialógico de Hubert Hermans, especialmente nos primeiros 24 meses de vida do ser humano. Nessa parte elas consideram que:

Quando a criança vem ao mundo, já existe um espaço sociocultural esperando por ela e, nesse espaço, serão negociados sentidos e significados ao longo do curso de vida. Assim, a dialogicidade consiste na característica inerente ao sistema de *Self* dialógico, que é imerso na cultura em que o bebê está envolvido desde antes do nascimento, em especial, nos diálogos estabelecidos entre os adultos em seus contextos culturais (MORENO; BRANCO, 2015, p.426).

O conceito de *self* dialógico que as autoras utilizam para o desenvolvimento do trabalho nos diz que a pessoa se constitui na relação com o outro, e tal constituição tem como base a linguagem, o diálogo, como explícito na citação acima, em que elas afirmam que a natureza do *self* dialógico está nos contextos culturais. Logo, compreendemos que esse trabalho se aproxima de nossa concepção de unidade entre pensamento e fala, já que é a partir de tal unidade que nasce a consciência de si e do outro e, portanto, do *self* (eu).

No portal da ANPED, com as palavras-chave fala e subjetividade, o interesse centrou-se nos trabalhos publicados nos Grupos de Trabalhos GT 7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos – e GT 20 – Psicologia da Educação. Foram encontrados quatro trabalhos que discutem e apresentam o termo subjetividades, seja na relação com brincadeiras de faz de conta, na análise da subjetivação na formação docente ou no processo de individuação.

O primeiro trabalho encontrado sobre subjetividade foi apresentado na 33ª Reunião da ANPED, no GT 07, em 2009. O trabalho de Schramm (2009), cujo título é “A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola” é fruto de uma pesquisa realizada em uma turma de 5 anos que revelou excessiva tônica disciplinar na relação entre adultos e crianças. Tal tônica, para a autora, é um elemento constituidor de sujeitos submissos ao mesmo tempo que é desafiador a algumas crianças que se posicionam frente ao excesso de controle por parte das professoras. Para a realização da pesquisa, Schramm (2009) fundamentou-se na obra de Henri Wallon, a fim de analisar e compreender o processo de subjetivação e, concordando com a perspectiva de Wallon, a autora define em seu trabalho que o processo de subjetivação é o caminho para a individuação. Para tal processo, Schramm (2009) pontua o papel da escola como ambiente que proporciona experiências para as crianças constituírem suas subjetividades, seja de insubordinação ou o contrário, dependendo das práticas estabelecidas na instituição. Nessa mesma perspectiva, temos Ramos (2018), que é membro do GEPSA, e desenvolveu pesquisa de doutorado com o título “Análise contrastiva das estratégias de resistência das crianças frente à regulação dos adultos em uma instituição de educação infantil brasileira e duas colombianas”. Ramos (2018) fez sua pesquisa em torno do tema resistência das crianças frente à regulação dos adultos em uma instituição de Educação Infantil brasileira e duas colombianas. Nesse trabalho,

assim como no trabalho de Schramm, há a discussão sobre o processo de constituição das crianças frente ao excesso de regras e atitudes regulatórias por parte dos adultos.

Diante desses dois trabalhos é possível compreendermos que o processo de constituição da subjetividade perpassa pela relação com o outro. Sendo assim, as regras institucionais têm peso no processo de individuação de cada criança, de forma única.

Na 34ª reunião da ANPED, encontramos, no GT 20, o trabalho de Scotton (2010), cujo título é “Contribuição da obra de Dostoiévski para a compreensão da subjetividade”. Nesse trabalho, a autora analisa a obra de Dostoiévski e cita Vigotski e Wallon como aportes teóricos. Contudo, ao longo do texto, esses autores são utilizados de forma aleatória e não subsidiam a análise dos dados de pesquisa. Sendo assim, não há análise pormenorizada do conceito de subjetividade a partir de Vigotski e Wallon, sendo somente um relato da obra de Dostoiévski. Tal relato é interessante e nos possibilita pensar que a constituição social perpassa crises econômicas e sociais.

Na 36ª reunião da ANPED, encontramos, no GT 07, o trabalho de Teixeira (2013), cujo título é “A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia”. A autora baseia-se nos trabalhos de Vigotski para estabelecer diálogo e relação entre cultura e subjetividade, afirmando que a subjetividade é constituinte da cultura. Para Teixeira (2013, p.2), subjetividade “é compreendida como um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos histórico-culturais em que acontece a ação humana”. A partir dessa definição, ela se propõe a analisar o papel das brincadeiras de faz de conta na forma de pensar e agir diante da realidade, possibilitando, assim, a constituição das subjetividades pelas crianças. Acrescentamos a essa perspectiva da autora que a cultura também é constituinte das subjetividades.

A análise proposta por Teixeira (2013) aproxima-se de nossa pesquisa sobre a constituição das subjetividades e nos indica a necessidade de investigar, analisar e compreender profundamente as práticas culturais no processo de constituição da subjetividade dos bebês em um contexto cultural específico, em que as práticas culturais que possibilitam a brincadeira são particulares, históricas e socialmente situadas.

Na 37ª reunião da ANPED, encontramos, no GT 20, o trabalho de Cavalcante (2015), cujo título é “A subjetividade histórico-cultural no ingresso docente na rede pública de ensino”. A pergunta que conduz o trabalho é sobre o processo de constituição das subjetividades dos professores da rede pública e a análise desse processo se dá a partir do trabalho de Fernando Gonzalez-Rey, que se baseia na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente em Vigotski. Sendo assim, a autora discute que a subjetividade se constitui a partir da produção de sentidos

subjetivos, que dependem da comunicação entre pessoas. Nessa perspectiva, compreendemos que Cavalcante (2015) define que a constituição da subjetividade é um processo que depende das relações sociais, bem como dos sentidos individuais atribuídos a essas relações.

O trabalho de Cavalcante (2015) aborda o conceito de subjetividade a partir da teoria da subjetividade, que, segundo a autora, foi desenvolvida por Fernando González-Rey a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Além do embasamento teórico, a autora faz uma interessante revisão de literatura, sem explicitar o recorte temporal, sobre o conceito, apontando-o como um processo que permeia a vida das pessoas no âmbito profissional e pessoal. Cavalcante (2015) não analisa o processo de constituição da subjetividade de bebês, mas nos indica que, de fato, é um processo constituído de elementos internos e externos à pessoa. Na nossa perspectiva, isso seria o entrelaçamento entre os níveis interpessoal e intrapessoal, que acontece de forma dialética. Sendo assim, entendemos que o processo de constituição das subjetividades de bebês relaciona-se às práticas culturais, o que nos instiga a aprofundar o estudo sobre essa questão.

Ao pesquisar, no portal da Capes, teses e dissertações com as palavras-chave *subjetividade*, *individuação*, *singularidade* e *bebê*, foram encontrados, inicialmente, 6768 trabalhos, dos quais 229 eram de programas de pós-graduação na área da educação e foram realizados entre 2008 e 2012. A partir desse resultado, foi necessário analisar os trabalhos encontrados a fim de selecionar os que nos possibilitariam uma discussão que contribuísse com o presente trabalho. Sendo assim, os critérios foram: 1) o foco do trabalho ser a Educação Infantil; 2) dialogar com a Psicologia Histórico-Cultural e 3) ter discussão teórica consistente sobre subjetividade. A partir dos critérios elencados, foi possível selecionar quatro trabalhos, sendo três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Das dissertações escolhidas, duas são da região de São Paulo e uma do Rio Grande de Sul. A tese de doutorado foi realizada no Rio Grande do Sul. Esses trabalhos são apresentados abaixo em ordem cronológica, iniciando-se pelas dissertações de mestrado.

O trabalho intitulado “Os bebês estão por todos os espaços: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil” é uma dissertação de mestrado realizada por Carolina Golbato no ano de 2011. Nessa dissertação, não há explicitamente a reflexão sobre o processo de individuação de bebês, mas há uma importante análise sobre a participação de bebês na vida coletiva da instituição de Educação Infantil. Essa análise foi realizada a partir da premissa de que os bebês, na instituição em que a pesquisa foi realizada, pouco se envolviam com as atividades desenvolvidas no coletivo. Para a pesquisadora, tal participação é fundamental para o desenvolvimento social, cultural e biológico dos bebês, com o que concordamos. Golbato (2011) nos proporciona uma interessante reflexão

sobre o desenvolvimento dos bebês na relação com o outro dentro do espaço escolar. Tal reflexão conduz o leitor ao entendimento de que os bebês participam da vida coletiva, de forma peculiar, modificando a cultura do ambiente enquanto modificam-se biológica e socialmente.

A outra dissertação encontrada, intitulada “Indivuação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural”, realizada em 2011 por Nancy Romanelli, já tem em suas palavras-chave a indivuação e a escolarização, sendo que a primeira muito nos interessa para este trabalho. Na pesquisa de Romanelli, o termo indivuação é definido como “contínuo processo ou movimento por meio do qual o sujeito diferencia-se, distingue-se, singulariza-se em relação aos seus pares e ao meio social”. (ROMANELLI, 2011, p. 40). A pesquisadora faz uma interessante relação entre o processo de indivuação e escolarização e nos apresenta que o elo dessa relação é a internalização da palavra, que ela analisa como apropriação dos conceitos espontâneos, que atuam na formação da consciência da criança. Romanelli (2011) aponta, também, para o importante papel da imaginação no processo de indivuação. Diante dos aspectos apresentados sobre essa pesquisa, é possível notar que há o embasamento na Psicologia Histórico-Cultural e nos conceitos trabalhados por Vigotski, assim como os conceitos de indivuação e escolarização dialogam com nossa pesquisa, que acontece em ambiente escolar e pretende compreender os processos de constituição da subjetividade de bebês no contexto de uma instituição de Educação Infantil que promove o processo de escolarização. O que não fica bem explicado na pesquisa de Romanelli (2011) é como acontece o processo de subjetividade dos bebês a partir dos detalhes e minúcias que pretendemos explicitar e analisar, como a relação familiar, o envolvimento com os pares e as práticas de letramentos, elementos por nós já percebidos na construção do material empírico.

A terceira dissertação de mestrado encontrada, cujo título é “Da indivuação em Simondon ao inventar-se pela educação infantil”, de Gustavo de Almeida Barros, realizada em 2015, parte da questão de como o indivíduo se constitui. O pesquisador se baseia em Simondon, filósofo francês, e realiza uma pesquisa bibliográfica sobre os trabalhos desse filósofo. Esse trabalho contribui com a presente pesquisa, já que o filósofo Simondon faz a relação entre o processo de indivuação e a singularização de cada pessoa. Para o autor, a partir de Simondon, indivuação é “um processo que se dá no corpo” (BARROS, 2015, p. 65), pois o corpo se relaciona com duas realidades que ele chama de pré-individual e individual, que se relacionam em uma realidade metaestável. A explicação dada ao longo da dissertação nos permite entender o processo de indivuação como algo que não é estável, ou seja, é permeado de mudanças. Sobre a singularidade ele afirma que não é formada por apenas uma determinação, ou seja, não

é singular aquilo que é único, mas aquilo que, no processo de modificação, não se fecha de possibilidades. Para tal explicação, ele usa o exemplo das modificações que acontecem no corpo e que são particulares de cada indivíduo.

Contudo, mesmo Barros (2015) trazendo em seu título o termo Educação Infantil, o pesquisador não a tem como foco, nem mesmo os bebês. Ele trata a Educação Infantil de forma generalizada para se referir à educação ofertada às crianças e aos seus corpos. Entretanto, ele aborda algo importante para refletirmos sobre as mudanças nos corpos das crianças ao indicar a produção de singularidades e a individuação. Essa perspectiva dialoga com a visão de Wallon (1968), que desenvolveu o argumento de que as mudanças no tônus muscular das crianças indicam seus processos de desenvolvimento com base em suas emoções. Tal argumento de Wallon (1968) está em seu livro sobre a evolução psicológica da criança, no qual ele explica sobre o processo de desenvolvimento humano, ou seja, os elementos constitutivos do ser humano desde seu nascimento até a fase adulta. Dentre tais elementos, ele ressalta a questão do tônus muscular, que possibilita ao ser humano o domínio do próprio corpo. A tal domínio está atrelado, segundo Wallon (1968), o desenvolvimento da relação com o mundo exterior. Para explicar a conexão entre o domínio do próprio corpo e a relação com o mundo exterior ele nos diz:

Entre o olho que observa o objeto e a mão que o agarra não há nenhuma semelhança de órgãos. Entre a impressão visual e as contrações musculares existem sistemas complexos de conexões nervosas. São necessários longos meses para a criança dispor deles. (WALLON, 1968, p. 66).

Percebemos, então, que o desenvolvimento do corpo e do intelecto perpassam tanto pelo desenvolvimento biológico quanto pela relação com o mundo, com o intelecto e as emoções. O intelecto e as emoções, como o autor nos explica, fomentam no corpo conexões nervosas, reações e respostas, indicando que o biológico, o social e o cultural dialogam em todo o processo do desenvolvimento do eu, da individualidade e da subjetividade.

A tese de doutorado encontrada, com o título “Bebês em suas experiências primeiras: perspectiva para uma escola da infância”, defendida em 2014 por Gardia Maria Santos Vargas, apresenta uma interessante reflexão sobre bebês de zero a dois anos de idade. Tal reflexão trata da experiência humana de forma peculiar. Para Vargas (2014), experiência humana é a representação da realidade pelo ser humano através de imagens e outras formas de expressar sentimentos e pensamento, e se constitui pela comunicação entre a pessoa e o mundo. Em vários momentos do texto, ela trata o termo experiência como sinônimo de vivências. Em nosso trabalho, não utilizamos o conceito de experiência por entender que ele não inclui aspectos

relacionados às emoções e aos sentidos atribuídos ao que foi vivido pela pessoa, por isso utilizamos o conceito de vivências. As vivências, como define a Teoria Histórico-Cultural, é a unidade entre afeto e intelecto, ou seja, é o ponto que une a razão e a emoção na situação vivida pela pessoa, também possibilita a unidade pessoa e meio. Nessa perspectiva, a diferença conceitual entre vivência e experiência está na possibilidade de dizer junto com Vigotski que nem toda experiência transforma-se em vivência (*perezhivanie*), pois para ser vivência há que haver a produção de neoformações, de algo novo nas mentes e nas práticas sociais das pessoas.

Retomando o diálogo com a tese de Vargas (2014), temos que ela defende “que os bebês são potentes e competentes na relação com o Outro e nos espaços de vida coletiva aprendem, mas que existem aspectos e princípios que devem compor as práticas pedagógicas na Escola da Infância”. (VARGAS, 2014, p. 192).

Sobre o conceito de subjetividade, Vargas (2014, p.154) explica que ele se remete “à singularidade que envolve o ato de estar no mundo e estar em relação com o outro”. Em tal relação, ela aponta um novo termo: a intersubjetividade que se constitui a partir da interação entre o bebê e o meio. A autora ressalta como as vivências na relação com as práticas culturais e o meio são essenciais para a constituição da subjetividade. O termo vivência, para Vargas (2014), se relaciona às emoções vividas, mas ela não cita ou faz referência à relação entre esse termo e o estudo de Vigotski sobre *perezhivanie* (*vivência*).

Ao *buscar* no portal da Capes trabalhos internacionais pelos termos *subjectivity*, *individuation*, *singularization/singularity*, encontramos 2044 trabalhos publicados em inglês e espanhol. Desses trabalhos, percebemos que há uma quantidade expressiva de publicações que investigaram aspectos relacionados à medicina. Foi necessário novo filtro em que nos fosse apresentado apenas trabalhos relacionados *ontology* e *psychology*. Esses filtros foram opções apresentadas pelo próprio portal e não são palavras-chave, mas categorias de filtro. A partir de então, a pesquisa foi reduzida para 637 trabalhos. Dentre todos esses trabalhos, ressaltamos dois que podem contribuir com a definição e compreensão do processo de individuação de bebês, já que os demais são referentes às áreas da filosofia e psicanálise e se distanciam da proposta desta pesquisa.

O primeiro trabalho, de Rune L. Molbak, intitulado “From a phenomenology of the subject to a phenomenology of the event: reconstructing the ontological basis for a phenomenological psychology” (*Da fenomenologia do sujeito à fenomenologia do evento: reconstruindo as bases ontológicas, fenomenológicas e psicológicas*), desenvolve uma análise da constituição da pessoa a partir das sensações e da memória, dialogando, portanto, com nossa pesquisa. Molbak (2012) faz uma análise do processo de individuação na relação com o meio,

entendido como algo que está para além do espaço físico, destacando que esse processo acontece no encontro do sujeito com esse meio, que se constitui de pessoas, contexto, espaço físico e possui uma história. A esse encontro, o autor dá o nome de evento e explica que é um momento original.

Os conceitos de evento e meio de Molbak (2012) aproximam-se de nossas concepções, já que são definidos como encontro original, ou seja, um evento é algo histórico, único e permeado de sentidos para os que o vivenciam, e o meio é o que possibilita tal encontro. Também compreendemos que o evento é uma situação interacional, em que há a construção de sentidos no encontro por meio da produção de discurso e, nesse sentido, os eventos são nossas unidades de análises. A partir de tais unidades de análise, pretendemos compreender o processo de subjetividade dos bebês, com base, também, no conceito Vigotskiano de *Perezhivanie*, em russo, que, traduzido para o português, seria Vivência, ou seja, aquilo que faz a unidade entre pessoa e meio, mediada pelas relações sociais e eventos que constituem esse meio e a pessoa.

O segundo trabalho encontrado foi o de Matthew McDonald e Stephen Wearing, publicado em 2013 com o título “A reconceptualisation of the self in humanistic psychology: Heidegger, Foucault and sociocultural turn” (*A reconceitualização do eu na psicologia humanística: Heidegger, Foucault e a virada sociocultural*). Esse trabalho nos chamou atenção pelo título, o qual aborda a ideia de reconceitualização do eu a partir da filosofia. Os autores fazem uma releitura do trabalho de Carl Rogers, de Foucault e Heidegger, apontando as lacunas dos trabalhos desses autores desde a definição até a conceitualização do processo de constituição da subjetividade. Por fim, eles argumentam que o eu se constitui no discurso, na história de vida da pessoa que dialoga com a história social, cultural e econômica em que as pessoas vivem. Os autores enfatizam os significados presentes no discurso de cada pessoa como elemento de investigação e análise. Eles ainda afirmam que tal análise sobre o discurso é importante para a reconceitualização do termo *self* na psicologia humanística e sociocultural.

Esse trabalho nos mostra uma reflexão e um questionamento sobre o conceito de *self*, que pode ser interpretado como individualidade constituída pelo discurso. Na perspectiva dos autores, o discurso acontece como resposta ao estímulo externo, desconsiderando a atribuição de sentidos e significados atribuídos por cada pessoa à situação vivida. Dessa forma, para eles, a constituição do *self* se dá como uma resposta ao estímulo externo. Em nosso trabalho, contrapomo-nos a essa ideia, já que entendemos que o discurso não se limita a uma resposta de um estímulo externo. O discurso se constitui na relação dialógica e somente acontece quando há produção de sentido, além de constituir as pessoas. O gesto, a fala, a expressão facial e as outras formas de expressar um pensamento ou um sentimento precisam afetar o outro e é a

partir dessa afetação que há produção de sentido e, portanto, o diálogo se forma e se transforma na alternância entre dois interlocutores. Assim, o que o outro fala e faz, quando me afeta, propicia uma reflexão que pode ou não mudar minha forma de pensar e sentir. Nessa perspectiva, defendemos, em contraponto ao trabalho referenciado antes, que o eu e o outro podem se transformar e formar novas opiniões e pensamentos sobre o mundo em que vivem, e que devemos entender que é necessário levar em consideração a unidade afeto e cognição, meio e pessoa na constituição da subjetividade de cada um de nós.

De forma geral, é possível considerar que os trabalhos encontrados em periódicos internacionais nos alertam sobre os aspectos culturais, vivenciais, emocionais, de espaço e tempo como fatores preponderantes na construção do eu dos bebês.

Na base de dados Scielo, ao realizar a investigação com o recorte de tempo de 2008 a 2018, encontramos trabalhos importantes sobre subjetividade e subjetivação que dialogavam mais com a área da saúde do que com a educação e, portanto, não nos possibilitariam um diálogo capaz de nos auxiliar na construção de uma tese sobre o processo de constituição da subjetividade de bebês com suporte nas abordagens histórico-cultural e etnográfica. Sendo assim, expandimos o recorte de tempo para 2005 e, com isso, encontramos 4 trabalhos que têm nas palavras-chave o termo subjetividade e/ou subjetivação no diálogo com a educação.

O trabalho de Pedroza (2005), que tem como título “Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar”, define subjetividade como: “um processo do indivíduo como sujeito psicológico concreto” (PEDROZA, 2005). A autora discute a relação entre esse conceito de subjetividade e a aprendizagem a partir do brincar e explica que as brincadeiras organizadas por oficinas favorecem o desenvolvimento integral da criança. Para a análise do material empírico, a autora baseou-se em González-Rey, Freud, Winnicott e Vigotski.

Em suas considerações finais, Pedroza (2005) pontua que a escola é um espaço privilegiado para o processo de construção da subjetividade das crianças, já que pode oferecer novas oportunidades nas situações propostas. Nessa perspectiva, entendemos que a autora compreende a subjetividade como algo processual, dinâmico e dialético que, em diálogo com a proposta pedagógica e didática da escola e dos professores, pode proporcionar às crianças desenvolvimento nos aspectos social, cultural, afetivo e biológico, que ela nomeia como desenvolvimento integral.

Pedroza (2005) realizou seu trabalho com foco nas crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, mas a sua reflexão sobre a subjetividade nos auxilia na construção da tese sobre o processo de constituição da subjetividade de bebês, especialmente quando a autora nos indica

o papel das brincadeiras nesse processo e o aborda a partir do olhar da atividade humana, nos explicando que:

A brincadeira assume um papel essencial porque se constitui como produto e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança. Essa atividade proporciona um momento de descontração e de informalidade que a escola pode utilizar mesmo que isso possa parecer um paradoxo já que o seu papel, por excelência, é o de oferecer o ensino formal, mas tendo também de exercer um papel fundamental na formação do sujeito e da sua personalidade. (PEDROZA, 2005, p. 62).

A partir desse trabalho, formulamos um questionamento que foi útil na construção de nosso material empírico, que é: quais são os eventos de brincadeiras entre Valéria e Henrique que nos indicam elementos importantes na construção de suas subjetividades?

Em 2006, Camila Saboia publicou o artigo “O papel do bebê no processo de acesso à subjetivação”, que nos chamou a atenção pelo termo acesso. No início do trabalho, já há uma reflexão sobre o fato de o bebê não ser apenas um ser que apenas se alimenta e requer cuidados, e, sim, uma pessoa em formação psíquica e emocional. O que nos interessa nesse trabalho é a discussão proposta pela autora sobre a constituição da subjetividade do bebê na relação interpessoal. Para ela a subjetividade é a imagem daquilo que pertence ao próprio sujeito, ao intuitivo (SABOIA, 2006). Ela continua dizendo que o que é próprio e íntimo do sujeito é constituído de forma progressiva, razão pela qual ela utiliza o termo acesso, nos informando que acesso é algo que não nos é previamente dado. Nessa perspectiva, ela nega o inatismo e defende que o ser humano se constitui na relação com o outro e, portanto, a subjetividade é constituída a partir dessa relação.

Esse trabalho também nos possibilita a reflexão sobre o papel da escola, das relações interpessoais possibilitadas pela instituição, pelas práticas pedagógicas no favorecimento da constituição das subjetividades dos bebês. Logo, nos indica que a questão sobre a cultura institucional nesse processo precisa ser levada em consideração, não isoladamente, mas na relação com a família e com as práticas culturais.

O trabalho de Peixoto Júnior e Arán (2011), “O lugar da experiência afetiva na gênese dos processos de subjetivação”, analisa a concepção de afeto de Daniel Stern para apresentar reflexões sobre o processo de subjetivação de bebês. Tal experiência afetiva, para os autores, é essencial no desenvolvimento global do ser humano e eles afirmam, conforme Daniel Stern, que “a vida sem afeto seria tão difícil de imaginar como a vida sem cognição (PEIXOTO JÚNIOR e ARÁN, 2011, p.728)”. Essa afirmação vai ao encontro da nossa perspectiva, pois

entendemos que afeto e cognição não podem ser analisados separadamente, pois juntos formam a unidade de análise que chamamos de vivências/ *perezhivaniya*.

O trabalho de Júnior e Arán (2011) não foi construído a partir de uma pesquisa empírica em *locus* com bebês, o que nos indica que se trata de uma reflexão sobre trabalhos já publicados por Daniel Stern sobre essa temática. Nesse quesito, esse trabalho se distancia do nosso, pois nossa pesquisa é de caráter longitudinal e etnográfica, que busca, por meio da análise minuciosa e contrastiva, compreender o processo de constituição da subjetividade. Entretanto, há uma afirmação dos autores que nos indica que estamos no caminho certo:

(...) infelizmente, muitas vezes, quando falamos de afetos esquecemo-nos de que eles só são experienciados no tempo. E é exatamente por isso que não se pode cortar uma pequena fatia temporal – como uma fotografia o faz – de uma frase musical nem de um sentimento, sem destruir o todo (JÚNIOR e ARÁN, 2011, p. 729).

Concordamos com o autor nesses aspectos e nos propomos, em nossa pesquisa, encontrar a história dos eventos, que possuem início, meio e fim, que nos proporcionem compreender melhor os processos de subjetividade dos bebês, especificamente, de Valéria e Henrique. Os autores discutem, brevemente, sobre a imitação na relação entre o bebê e a mãe, explicando que esse ato de imitar é um elemento do afeto de vitalidade, pois o bebê precisa ser afetado pelos atos e gestos da mãe para reproduzi-los, e isso envolve uma relação de empatia entre eles.

De forma geral, Peixoto Júnior e Arán (2011) contribuem para essa pesquisa quando nos apontam que a empatia, a imitação e o afeto são elementos essenciais no processo de subjetivação, e que esse processo deve ser analisado holística e historicamente.

Comprendemos que a constituição da pessoa acontece dialeticamente na relação com o contexto, que envolve as relações sociais e situacionais, em determinado tempo e espaço. Sendo assim, as mudanças que ocorrem com bebês tanto na esfera biológica, quanto cultural e social são fundamentais para que eles signifiquem o mundo e suas vivências e, portanto, construam suas subjetividades. Isso porque, ao se constituírem enquanto pessoas, os bebês, ao mesmo tempo constituem sua individualidade em um processo dialético, explicado por Maheirie (2002), que envolve corpo, consciência, contexto social e relações.

Como continuidade a essa reflexão, na construção do material empírico percebemos que o letramento se constituiu como fator muito importante na subjetivação de Valéria e Henrique e, por isso, a revisão de literatura sobre esse conceito fez-se necessária, especificamente, sobre o processo de letramento de bebês e sua relação com o processo de constituição de suas subjetividades. Adiantando o que será melhor explicitado nas análises, ao longo de 2017 e 2018,

a EMEI TUPI pesquisada, por meio das professoras, proporcionaram o contato das crianças com a leitura e a escrita, o que identificamos como eventos de letramentos. Diante disso, questionamos como esses eventos de letramentos se relacionaram à constituição das subjetividades de Valéria e Henrique. Para contextualizar e refletir sobre esse ponto, buscamos dialogar com trabalhos publicados nos portais de divulgação de trabalhos científicos, ANPED, Capes e Scielo, sobre os eventos de letramentos com bebês. Para tal revisão e contextualização também fizemos o recorte temporal de 2008 a 2018.

Dos trabalhos publicados no recorte de tempo estabelecido selecionamos dois, no Portal da ANPED, que possibilitaram um diálogo e reflexão sobre eventos de letramentos e a constituição das subjetividades de bebês. O levantamento foi realizado nos GTs 07, 10 e 20, sendo que só encontramos trabalhos sobre a temática no GT 07, que se refere à Educação Infantil.

O primeiro trabalho selecionado foi publicado em 2009 com o título “A literatura na Educação Infantil: o encontro da criança com o texto”. Apesar de, nesse trabalho, Silva (2009) não discutir propriamente os eventos de letramento e a constituição de subjetividades, ele foi selecionado por ser o primeiro trabalho que busca compreender a relação entre crianças a partir dos 2 anos de idade com a escrita por meio da literatura. Para a pesquisa, o autor selecionou algumas obras literárias do Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil da Universidade de Joinville – Univille. Ele organizou os livros por grupos, conforme a faixa etária indicada em cada obra. Nos encontros com os grupos, ele analisava a relação da criança com a narrativa, com a ilustração e como a criança escolhia os livros. O autor traz a reflexão de que o contato da criança com a literatura proporciona o olhar para a cultura, para o outro, bem como para os aspectos estéticos que permitem a expressão das emoções e impulsiona as ações.

Alinhando essa reflexão ao nosso material empírico, percebemos que tal contato com o material escrito por meio do livro literário é, de fato, algo singular e que merece atenção no processo de constituição da subjetividade, e esse contato é proporcionado, em um primeiro momento, pelo outro, no caso do bebê, pelo adulto, professora ou familiares.

O trabalho de Neves e Corsino (2017), intitulado “Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões”, buscou, em bases de divulgação científica (Scielo, ANPED, Ibict, Capes), trabalhos que explicitaram resultados de pesquisa sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil. As autoras se preocuparam em apresentar quantos trabalhos foram encontrados e, também, analisá-los. Sendo assim, houve tanto uma preocupação com os aspectos qualitativos, que dizem sobre o que foi sendo apresentado ao longo de 40 anos, bem como com aspectos quantitativos, já que as autoras

apresentaram a quantidade de trabalhos divulgados nesse período e o intervalo de tempo entre as publicações, nos informando, então, os períodos em que os pesquisadores manifestaram mais interesse pelo tema e quando a quantidade de publicações não se relacionava à quantidade de pesquisas que estavam sendo realizadas sobre a temática, ou seja, explicitaram que identificaram um número significativo de pesquisas sobre o tema em teses e dissertações que não se transformaram em publicação de artigos. Para tal análise, as autoras categorizam as publicações em três períodos, sendo o primeiro referente à década de 1980, o segundo à década de 1990 e o terceiro dos anos 2000 a 2013.

Com relação ao primeiro período, elas identificaram que as pesquisas foram influenciadas pela ideia de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil como compensação para a criança pobre. No segundo período, segundo elas, houve um interesse inicial pela pré-escola, seguido pelo interesse pela creche e, ao final da década, um interesse pela interação entre as crianças, bem como por inclusão, currículo, avaliação e função social da instituição de Educação Infantil. Sobre o terceiro período, elas identificaram o crescente interesse pela temática, que resultou no aumento de publicações.

A revisão de literatura realizada por Neves e Corsino (2017) nos mostra como a preocupação com a leitura e a escrita no trabalho com bebês não foi significativa ao longo dos 40 anos, sendo que começa timidamente a aparecer depois de 2005. Sendo assim, elas nos indicam a falta de pesquisas sobre as práticas de letramentos com bebês e nos berçários e creches.

No portal da Capes, a partir dos termos bebês e letramento, foram encontrados dez trabalhos registrados, sendo que dois se relacionam ao letramento matemático, que embora não nos interesse no momento, foi importante no sentido de percebermos que há pesquisadores interessados no tema. Dos oito restantes, um se relaciona ao trabalho realizado por fonoaudiólogos; um trata da relação família e escola na aprendizagem de crianças surdas, o que tem relevância, mas, no momento, não faremos o diálogo para não perdemos o foco; e um trabalho analisa a performance da secretaria de educação de Santa Catarina, o que não diz especificamente sobre o letramento com bebês. Dos cinco trabalhos restantes, selecionamos um que foi publicado em 2012. O critério para a seleção desse trabalho se deu pela possibilidade de diálogo e a possível contribuição para esta tese, além de ser especificamente sobre o letramento com bebês<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Os demais trabalhos apresentam a perspectiva de letramento e citam os bebês, mas somente um, de fato, foi uma pesquisa em que houve participação de bebês como sujeitos da pesquisa.

O trabalho que apresentamos é o de Hommerding (2012), com o título “O papel da biblioteca pública no Letramento Infantil (Early Literacy): o modelo norte-americano e a oportunidade brasileira”. Esse trabalho foi realizado em Miami e acompanhou a proposta norte-americana de incentivo e trabalho com letramento com os bebês até as crianças de 5 anos. Ao longo do artigo, a autora nos explica que, para a realização do trabalho nas bibliotecas públicas de Miami, houve, inicialmente, a formação de professores para a conscientização da importância do letramento infantil. Ela explica que o intuito do projeto não foi alfabetizar, mas trabalhar seis competências que os norte-americanos identificam como relacionadas ao uso social da linguagem escrita: vocabulário, motivação aos materiais impressos, consciência dos materiais impressos, habilidade de narrativa, conhecimento das letras e consciência fonológica.

Ao analisar a importância do trabalho realizado nas bibliotecas públicas de Miami, especificamente com bebês, ela explicita que

Na verdade, a partir dos seis meses de idade as crianças começam a interessar-se por figuras e imagens e a associá-las a sons. É por isso que, a partir de então, elas devem ter contato com os primeiros livros (feitos de materiais seguros, como cartão grosso, pano ou de plástico) contendo figuras simples, coloridas e facilmente identificáveis. No que se refere ao conteúdo, isso diversifica e expande a linguagem utilizada com a criança, amplia a realidade, estimula a imaginação, a associação de ideias, a capacidade de concentração, ajuda a lidar com emoções e medos, transmite regras e sistemas de valores. O livro é também uma ponte emocional entre as crianças e os adultos, ajudando-os a interagir e a estar juntos. (HOMMERDING, 2012, p.181).

Ela ressalta, em vários momentos do texto, a questão da linguagem e do vocabulário, que, para nós, se trata da fala e da atribuição de sentidos aos significados das palavras. Nesse aspecto da atribuição de sentidos, concordamos com a autora que ele é fundamental para o desenvolvimento da imaginação, do afeto, das emoções e da apropriação e transformação cultural pelo bebê.

Esse trabalho não foi realizado em uma instituição de Educação Infantil, mas entendemos que a biblioteca pública é um espaço institucional que possui uma cultura que dialoga com o contexto social, econômico, cultural e educacional dos bebês, assim como esta tese, sendo que as reflexões trazidas nesse artigo sobre a importância do contato dos bebês com a linguagem escrita por meio da literatura nos auxiliam a pensar na constituição dos bebês como atuantes nos espaços públicos e como leitores desse espaço, de forma singular e específica.

No Scielo não há artigos específicos sobre o letramento com bebês ou práticas de letramentos com bebês. Os trabalhos focam no letramento na Educação Infantil, especialmente com as crianças maiores de 3 anos, e na formação de professores para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

A revisão de literatura sobre práticas de letramentos com bebês foi a mais desafiadora deste capítulo. Primeiro porque foi um elemento identificado na construção do material empírico, ou seja, foi no exercício de nossa perspectivaêmica e ética<sup>9</sup> que identificamos o interesse dos bebês pelo uso social da linguagem escrita, possibilitado pela ação das professoras e da EMEI TUPI, como explicitado anteriormente. Em segundo lugar, foi desafiador pela escassez de trabalhos publicados com essa temática, o que dificulta o diálogo e, também, torna-o instigante.

Nessa perspectiva, entendemos que demos o primeiro passo nessa reflexão, especialmente na relação entre as práticas de letramentos com bebês e o processo de constituição de subjetividades.

Também apresentamos trabalhos em eventos, a fim de buscar interlocutores. O primeiro trabalho apresentado foi no evento Working Conference on Discourse analysis in Education Research, “Emotions, cognition and writing in a Brazilian Early Childhood Education Center”, em Ohio, no ano de 2018. Nesse Congresso, Maria de Fátima Cardoso Gomes e Vanessa Ferraz Almeida Neves, que coordenam a pesquisa que estamos realizando, como já apresentado na introdução, apresentaram o trabalho “Emotions, cognition and writing in a Brazilian Early Childhood Education Center”. Nesse trabalho, foi apresentado um evento de letramento em que Valéria escreve enquanto chora e é acolhida pela pesquisadora. Esse evento nos permitiu refletir que emoção, afeto e o letramento se tornaram essenciais no processo de constituição da subjetividade de Valéria. A discussão referente a esse evento será apresentada no capítulo em que analisamos o material empírico. Neste momento, cabe-nos apenas pontuar os aspectos desafiadores que nos impulsionaram a buscar interlocutores e refletir sobre a temática.

O segundo trabalho que apresentamos foi no evento “21th European Conference on Literacy”, realizado em 2019 na cidade Copenhagen/ Dinamarca. Nesse congresso, apresentamos o trabalho “Literacy events in the constitution of toddlers' subjectivities”, em que tratamos do evento apresentado no congresso de Ohio e seu desdobramento em outro evento de letramento em que Valéria solicita meu caderno de campo para escrever nomes dos colegas e seu próprio nome.

Embora nosso foco de análise tenha sido os eventos de letramento que aconteceram com Valéria, muitos outros bebês manifestaram interesse e relação íntima com a “leitura” dos livros que estavam à disposição no tapete da sala do berçário e da turma de 1 ano de idade. Quanto à escrita, Valéria foi o bebê que primeiro evidenciou interesse por praticá-la. Nesse evento, não

---

<sup>9</sup> Conceito de nossa fundamentação teórico-metodológica que se encontra no capítulo 2.

discutimos o processo de constituição da subjetividade de Henrique, mas, por ora, podemos adiantar que, em contraposição, ele demonstrou, ao longo de 2017 e 2018, interesse em ouvir histórias contadas pelas professoras, indicando-nos, também, que o processo de constituição de sua subjetividade perpassa pelas práticas de letramento e evidenciando-nos a relação desses bebês com a cultura, seja se apropriando dela ou transformando-a.

No próximo capítulo, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica que embasa a produção da pesquisa para que possamos alcançar o objetivo proposto de apresentar a tese sobre o processo de constituição da subjetividade dos bebês – Valéria e Henrique – no processo de apropriação da cultura institucional de uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo apresentamos nossa fundamentação teórico-metodológica, construída em uma lógica de investigação que tem base no diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA). Essa lógica de investigação, que será explicitada adiante,

(...) influencia as formas em que a aprendizagem pode ser estudada em contextos sociais, as perguntas que podem ser feitas, as decisões de investigação, os procedimentos utilizados e as formas de relatar e representar os resultados. (GEE, GREEN, 2003, p. 416 tradução minha)<sup>10</sup>.

Nessa perspectiva, buscamos construir o material empírico a partir da observação participante em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a EMEI Tupi para compreender o processo de constituição da subjetividade de dois bebês, Valéria e Henrique. Para isso, nos orientamos pela compreensão de que o ser humano é um ser biológico, social, cultural e histórico que se desenvolve nas e pelas relações sociais.

A escolha por esses dois bebês foi realizada a partir de critérios desenvolvidos ao longo do processo de construção do material empírico, pois foi ao longo da imersão em campo que fomos reformulando e refazendo as perguntas para alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Nesse processo de formulação e reformulação das questões analíticas, percebemos que estávamos evidenciando casos expressivos e reveladores – *telling cases* –, de acordo com a perspectiva metodológica desenvolvida pelo antropólogo Clyde Mitchell.

Para Mitchell (1984), as particularidades das circunstâncias em torno de um caso servem para evidenciar a relação entre os aspectos teóricos e o objeto de pesquisa, possibilitando novas construções teóricas, ou aprofundamento teórico. Nessa perspectiva, ele diferencia o estudo de caso do *telling case* (caso revelador), nos indicando que o *telling case* revela, ao longo da construção do material empírico, detalhes e minúcias a partir da perspectiva de um estudo de caso etnográfico.

---

<sup>10</sup> This logic of inquiry influences the ways in which learning can be studied in social settings, the questions that can be asked, the research decisions and procedures used, and the ways of reporting and representing findings.

Com isso, entendemos que o *telling case* se constitui durante a análise e interpretação do material empírico, tornando visíveis aspectos teóricos e do objeto de pesquisa à medida que a análise e as questões analíticas se transformam, aliadas ao referencial teórico.

Sendo assim, entendemos que, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, buscamos, nos eventos vivenciados na EMEI TUPI por nós, pelas professoras e pelos bebês, construir um material empírico por meio de *telling cases*, ou, traduzindo, por meio de “casos expressivos” (CASTANHEIRA, 2004, p. 74) que podem revelar os processos de subjetividade de Valéria e Henrique e iluminar outros processos relacionados e constitutivos das subjetividades de bebês em ambientes coletivos de instituições educacionais.

Nesse processo de construção do material empírico, nos demos conta de que,

Descobrir – intelectualmente, fisicamente e emocionalmente – é extremamente difícil quando se trata das crianças. A distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um outro bem definido e prontamente identificável. (GRAUE; WALSH, 1998, p.10).

Graue e Walsh (1998) argumentam que o processo de investigação que conta com a participação das crianças é um desafio, pois um adulto nunca se torna uma criança, mas pode compreender os sentidos atribuídos por elas ao mundo. Nosso foco foram os discursos produzidos no berçário pelas professoras e pelos bebês de até 18 meses nos anos de 2017 e 2018.

Os trabalhos de Vigotski (1934/1993, 1983/1997), Wallon (1968, 1975), Pino (2005), Green, Dixon e Zaharlick (2005) e Bakhtin (1975/2003) embasam a perspectiva ontológica e epistemológica que orienta o presente trabalho e constituem o diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação.

Gomes, Dias e Vargas (2017) demonstram a coerência entre a abordagem da Etnografia em Educação e da Psicologia Histórico-Cultural, considerando que as duas abordagens primam pela interpretação da cultura, histórica e dialeticamente:

(...) as abordagens consideram o caráter histórico e dialético dessa interpretação, não cristalizando momentos de interpretação dos eventos culturais, mas sim buscando compreender dinâmica e historicamente as relações entre o individual e o social na construção de oportunidades de aprendizagem para todos. (GOMES, DIAS & VARGAS 2017, p. 122).

Para a organização da fundamentação teórico-metodológica, este capítulo foi dividido em seções, nas quais são tratados, primeiro, os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e os

da Etnografia em Educação e, posteriormente, os pressupostos da Análise do Discurso que foram essenciais para a construção e análise do material empírico.

## 2.1 Psicologia Histórico-Cultural

Os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural necessários para o desenvolvimento desta pesquisa empírica, bem como para a análise e interpretação do material empírico referem-se a vivências, sentidos e significados. Tais conceitos foram essenciais para que pudéssemos compreender o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique.

Vigotski (1934/1993) não trabalhou com o conceito de subjetividade no processo de desenvolvimento de bebês, mas apresentou, de forma sucinta, estudos específicos sobre a constituição do *self*, do eu, da pessoa e da personalidade quando tratou da constituição do ser humano como humano, considerando sua condição estrutural de vida. Neste trabalho, aproveitamos o que Vigotski desenvolveu sobre *self* para compreender a constituição da pessoa e seu processo de subjetivação por meio da sociabilidade humana, vista aqui como essencial no processo de constituição da subjetividade do ser humano – portanto a unidade de análise central será “subjetividade”.

Segundo Pino (2000a),

O termo social, visto que ele é um conceito que qualifica formas de sociabilidade existentes no mundo natural, não permite por si só explicar formas de organização social que extrapolam o campo dos fenômenos naturais, como é o caso da sociabilidade humana. Quanto ao termo cultural, trata-se de um conceito entendido e utilizado pelo autor de formas diferentes, o que exige que seja devidamente conceitualizado no contexto próprio em que é utilizado por Vigotski. Especificar bem, este termo, é fundamental para precisar o outro, uma vez que a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural. Discutir a natureza do social e a maneira como ele se torna constitutivo de um ser cultural é, sem dúvida alguma, um detalhe muito importante da obra de Vigotski, o qual merece uma atenção especial. (PINO, 2000a, p. 47).

Seguimos um pouco mais com Pino (2000a), ao interpretar a obra de Vigotski, e concordamos com a afirmação de que a constituição da pessoa se faz na relação com o meio, com a cultura e com o outro. O meio não se restringe ao espaço físico, mas também é o ambiente psíquico e cultural no qual o ser humano se insere (Vigotski, 1983/1995). Sendo assim, ele se modifica para cada um de forma singular, por exemplo a partir das mudanças biológicas e psicomotoras dos bebês, no sentido de que todo ato motor é também psicomotor (WALLON, 1968), pois implica a constituição de unidade a partir da relação entre emoção e razão, meio e pessoa. Assim, segundo Vigotski,

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma, influencia a criança e norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. (VIGOTSKI, 1983/1995 p. 691).

O meio, como estudado por Vigotski, é dinâmico e modificável, portanto, não é algo finalizado e acabado que simplesmente influencia o desenvolvimento e o comportamento do ser humano. Esse meio é constituído por pessoas, artefatos, relações, signos e símbolos que dialogam entre si e se modificam. Vigotski (1983/1995, p. 683) explica que o que “determina a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a *vivência*”.

Como já mencionado no capítulo anterior, o conceito de vivência é essencial nesta tese para construção, análise e interpretação do material empírico sobre o processo de constituição da subjetividade de Valéria e Henrique. Esse conceito de vivência, *perezhivanie* em russo, é utilizado aqui no lugar de experiência, pois entendemos que experiência pode ser algo superficial como experimentar algo sem ser afetado e sem lhe atribuir sentidos. Já vivência é um conceito mais amplo, pois, ao vivermos determinada situação e sermos afetados por ela, atribuímos sentidos a essa vivência e nos transformamos. A vivência também depende de como a pessoa se relaciona com o meio em determinado contexto. Por exemplo, no meio educacional da EMEI TUPI, analisaremos os contextos do berçário e da turma de 1 ano de idade para compreendermos os processos de subjetividade de Valéria e Henrique.

Sendo assim, vivências são os processos de produção da unidade que surge da relação entre afeto-intelecto, entre interno-externo, entre pessoa-meio, a partir da concepção de que há espaço para o entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural (necessidade, afeto) e cultural (reflexão fundamentada sobre conceitos), e, em tal entrelaçamento, a vivência leva ao desenvolvimento da subjetividade, ou seja, da individualidade de cada pessoa. (JEREBSOV, 2014).

Por esse viés, inspirados em Vigotski, podemos inferir que a constituição da subjetividade perpassa a atribuição de sentidos ao que se vive, quando, com quem, como, para que, sob quais. Portanto, “vivência consiste num conceito que nos permite, na análise das regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança” (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 687).

O conceito de vivência, na perspectiva de Vigotski (2010), permite analisar como, porque, quando e em quais circunstâncias o processo de constituição das subjetividades acontece. Para Veresov (2016), o pesquisador que se propõe a utilizar as vivências como unidade de análise busca identificar a relação entre o meio, que é uma situação social situada com as pessoas e seus processos psicológicos, unidade situação social/subjetividade.

As vivências, vistas dessa forma, não se limitam à apropriação dos conceitos e da cultura, mas inclui a forma como a pessoa lida emocional e cognitivamente com as situações da vida cotidiana.

Nas palavras de Vigotski, segundo Veresov (2016):

Vygotsky introduziu a ideia de vivências/perezhivanie da criança como um prisma que refrata do meio momentos e determina a influência desses momentos ambientais no curso do desenvolvimento infantil. É possível interpretar essa citação do prisma como uma metáfora. Nós argumentamos que o foco no prisma está fora de lugar. Em vez disso, a atenção deve ser direcionada para o processo da refração. O princípio da refração desafia o princípio da reflexão que foi um fundamento básico do princípio da psicologia nesta época. Se um prisma é uma metáfora, ele desafia especificamente um espelho como metáfora do princípio da reflexão; o espelho reflete, o prisma refrata. A luz atravessa o prisma, a criança vive emocional e intelectualmente através da situação social<sup>11</sup>. (VERESOV, 2016, p.4 - tradução minha).

Em nossos grupos de pesquisa e trabalho – GEPSA e EnlaCei, nos debruçamos sobre tal conceito em nossas reuniões de estudos e há, especialmente, dois trabalhos que sintetizam essas discussões. O primeiro é a tese de Doutorado de Denise Alves de Araújo, cujo foco foi a Educação de Jovens e Adultos (ARAÚJO, 2017), e o segundo foi um capítulo de livro escrito por Virgínia Souza e Vanessa Ferraz Almeida Neves (SOUZA; NEVES, 2018) sobre o choro dos bebês no processo de inserção na creche. Esse capítulo fez parte da dissertação de mestrado de Virgínia Souza.

Para Araújo (2017), o conhecimento e as vivências dos estudantes possuem uma história, uma gênese, que interferem diretamente no aprendizado. Ela defende que as vivências pessoais dos participantes da pesquisa possibilitaram-lhes estabelecer a relação entre o que foi vivenciado significativamente e o conteúdo apresentado nas aulas de matemática para a construção do conhecimento e da aprendizagem. Ela finaliza a reflexão pontuando que “(...)

---

<sup>11</sup> Vygotsky introduced the idea of the child's perezhivanie as a prism that refracts environmental moments and determines the influence of these environmental moments on the course of child development. It is possible to interpret this quotation of the prism as a metaphor. We argue that the focus on the prism is misplaced. Rather, attention should be directed to the refraction process. The principle of refraction challenges the principle of reflection that was a foundational basic principle of psychology at the time. If a prism is a metaphor it specifically challenges a mirror as a metaphor of the principle of reflection; mirror reflects, prism refracts. The light goes through the prism, the child emotionally and intellectually lives through the social situation.

entendemos que as vivências de cada um não são o ponto de partida, mas o meio pelo qual se pode apropriar da matemática, inclusive a escolar”. (ARAÚJO, 2017, p. 271).

Araújo (2017) contribui com a compreensão do conceito de vivências ao analisar aulas de matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e entender que as vivências são a unidade entre o individual e o social, já que o meio social e o psíquico (individual) se entrelaçam e são interdependentes.

Sobre o conceito de unidade, ao qual nos reportamos de forma recorrentes nesta tese, Gomes e Araújo (2019, p. 446), com base em Vigotski (1934/1993, p. 19), o definem como “o resultado da análise, que diferentemente dos elementos, carrega todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade”. A unidade, nessa perspectiva, é o que permite ao pesquisador analisar as partes e o todo de forma peculiar, sem fazer distinção ou separação entre os elementos que constituem o todo. A partir dos estudos de Vigotski sobre o método da unidade, temos que “ao carregar a parte viva e indivisível da totalidade, a unidade a ser analisada carrega uma história de formação dessa totalidade, e somente pela análise de sua gênese, ao retornar ao ponto atual de análise, poderá ser compreendida de maneira concreta, por meio da análise histórica”. (GOMES, 2020, p. 40).

Nessa perspectiva, para que possamos compreender o processo de constituição da subjetividade de Valéria e Henrique, pontuamos que essa análise das relações entre partes e todo só pode ser realizada pelas vivências, que, segundo Vigotski (1932/2018), constituem uma unidade que integra a análise das unidades pessoa-meio; afeto-cognição; instrução-desenvolvimento; fala-pensamento. Em nossos grupos de estudo e pesquisa (GEPSA e EnLaCei) compreendemos que o encontro entre afeto, cognição social situada, culturas e linguagens em uso (ACCL) reúne as unidades de análise do desenvolvimento humano propostas por Vigotski, em uma unidade, partindo da seguinte argumentação:

(...) afeto e cognição social situada são constitutivos das pessoas em suas relações com as culturas, com o mundo, intersubjetivamente, discursivamente. Isto é, o processo de tomada de consciência de si e do mundo advém da produção de sentidos e significados, por meio das linguagens falada, escrita, do corpo, do olhar, dos símbolos e signos culturais. (GOMES; NEVES, no prelo, p. 15)

Na unidade de análise (ACCL) percebemos a totalidade do ser humano, que é complexo, contraditório que se individualiza nas e pelas relações sociais e, que produz discursos em suas vivências, que são constitutivos de suas subjetividades.

Segundo Souza e Neves (2018), as instituições possibilitam vivências qualitativamente diferentes aos bebês que deixam de vivenciar situações de cuidado e aprendizagem apenas em

casa para as vivenciarem também na EMEI TUPI, que possui uma organização própria de tempo e espaço que se difere da casa.

Vivenciar as práticas culturais nas escolas, famílias e grupos culturais pode possibilitar a constituição das pessoas, pois é por meio dessas vivências/unidades que atribuímos sentidos e significados às práticas culturais vividas, bem como nos apropriamos e transformamos a cultura. A criança e as infâncias também se constituem nessa relação entre ser humano e o meio/práticas culturais.

Gomes (2020, p. 46) nos diz que os eventos do meio que podem influenciar e constituir o desenvolvimento das crianças, segundo Vigotski, são as vivências. Com essa perspectiva, Vigotski (2010) afirma que a relação entre o bebê e o meio é semioticamente mediada pela fala e pelas diferentes linguagens. Portanto, a mediação entre o bebê e o meio é simbólica e se constitui de signos e artefatos que são produzidos nas práticas discursivas. São esses signos e artefatos que permitem a produção de sentidos e significados e, portanto, a modificação do meio e da pessoa. De fato, Vigotski considerou o meio como constituinte do desenvolvimento infantil, sendo esse meio dinâmico, ou seja, modifica-se ao mesmo tempo em que a criança também se modifica biológica, cultural e socialmente.

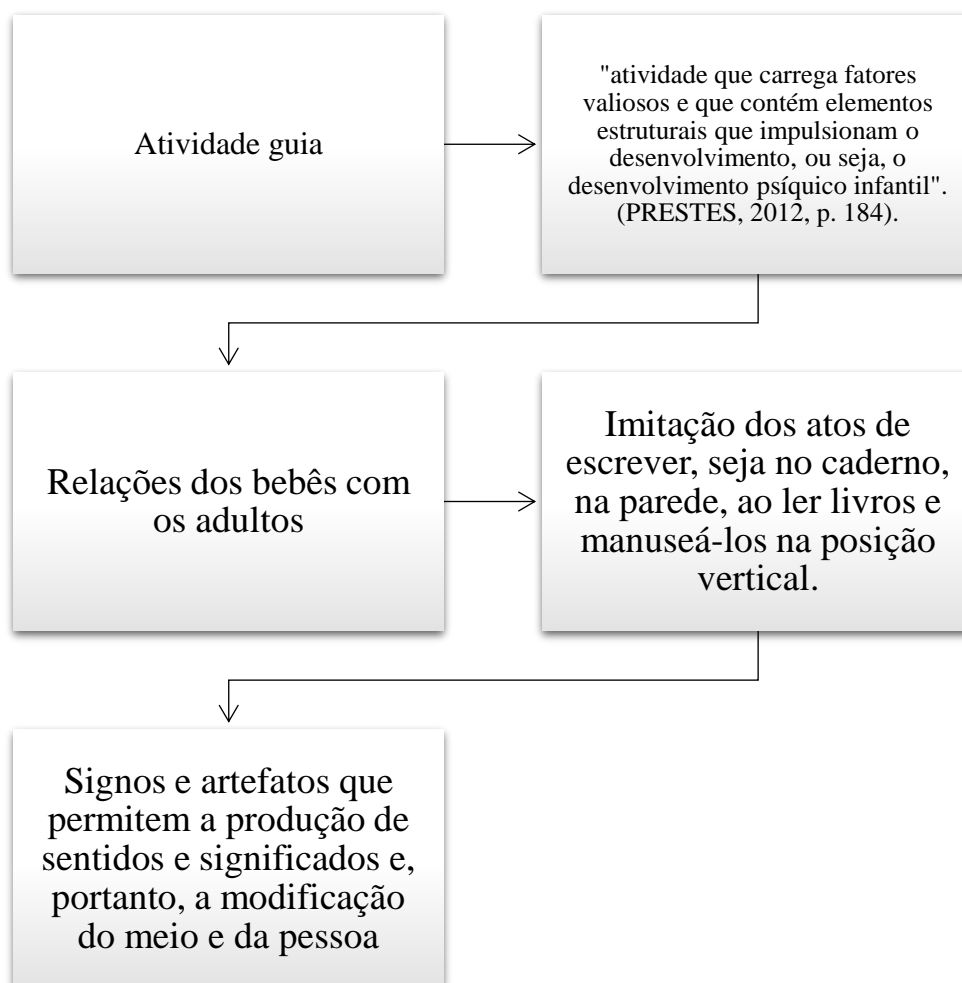
Tal modificação biológica, cultural e social deve ser compreendida como uma revolução que acontece dialeticamente entre o bebê e o meio, ou seja, os movimentos intrapsicológico e interpsicológico agem simultaneamente no processo de mudança a partir de atividades-guia. As relações entre os bebês, e entre esses e os outros podem ou não gerar crises. São essas crises a chave para a revolução no processo de desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva,

a atividade-guia que caracteriza a primeira infância será gestada no primeiro ano de vida, período marcado pela atividade emocionalmente orientada pelo adulto e momento em que o bebê, imerso em uma comunicação sem palavras, conquista grandes mudanças em sua percepção (processos sensoriais) e motricidade. (MAGALHÃES, 2016, p. 50)

O olhar de Magalhães (2016) sobre a atividade guia para o desenvolvimento no primeiro ano de vida é compartilhada por nós, especialmente porque ao longo da tese demonstramos essa comunicação e produção de sentidos pessoais ricos em olhares, expressões faciais, gestos, falas, movimentos do corpo todo que indicaram a produção dos discursos/linguagens em uso dos bebês nas atividades-guia de seus desenvolvimentos como práticas de letramentos, ajuda à professora, audição de músicas e histórias, danças e brincadeiras coletivas.

Para representar esse complexo raciocínio da relação entre a atividade-guia para o desenvolvimento e o processo de constituição das subjetividades dos bebês, apresentamos a figura 1.

**FIGURA 1 – Esquema representativo da relação entre atividade-guia e o processo de constituição da subjetividade**



Fonte: elaborado pela autora

Entendemos que a relação das crianças com os adultos impulsiona o que Vigotski chama de atividade-guia para o desenvolvimento, já que, ao conviver com o adulto, o bebê observa, sente e pensa sobre os atos dele, que são constituídos de culturas. Ao se apropriar dessas práticas culturais, as crianças, assim como os bebês, transformam as relações sociais em funções psicológicas superiores, de origem cultural.

A partir dessa perspectiva, Pino (2005) argumenta:

O desenvolvimento cultural na criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas (mundo, existência, e condições de existência humana). Mas o desenvolvimento cultural estará comprometido se ela não tiver acesso aos bens materiais produzidos pelos homens que são portadores dessa significação. (PINO, 2005, p. 152).

Angel Pino (2005) ainda afirma que as relações sociais se concretizam nas práticas culturais. É no movimento dialético entre os níveis interpessoal e intrapessoal que o ser humano se apropria das práticas culturais e converte as relações sociais em funções mentais, tornando-se único. Essa constituição dialética entre os dois níveis acontece em um contexto de práticas culturais que é social e histórico. Nesta tese, essas práticas culturais se constituem no entrelaçamento da escola e das famílias da EMEI TUPI.

No sentido dessa reflexão sobre o fato de o desenvolvimento cultural acontecer por meio da relação entre os níveis interpessoal e intrapessoal, temos o que Tomasello (2003) afirma e nomeia como o “efeito catraca”, ou seja, por meio da evolução cultural cumulativa acontece a transmissão cultural, bem como o aprimoramento de ferramentas, instrumentos e o processo de significação pelo ser humano. Isso nos dá pistas de que a ontogênese não repete a filogênese, e cada criança tem a possibilidade de criar a partir do que vivencia em suas práticas culturais. Sendo que

As crianças são capazes de participar plenamente dessa coletividade cognitiva a partir de mais ou menos os nove meses de idade quando, pela primeira vez, começam a fazer tentativas de compartilhar a atenção e de aprender imitativamente de e através de seus co-específicos. (TOMASELLO, 2003, p. 9).

Concordamos com o autor no que se refere ao fato de que as crianças são capazes de se apropriar e transformar práticas culturais quando as compreendem. Sendo assim, inicialmente, por meio da imitação do que vivenciam. Nesse ponto, é importante refletir sobre o contexto desta pesquisa, que aconteceu em uma instituição de Educação Infantil, em que as crianças que ali estavam dialogavam com práticas culturais familiares e institucionais. Nesse diálogo se apropriavam tanto das práticas culturais familiares quanto escolares e se transformavam, o que tornou peculiar o processo de constituição de suas subjetividades. Nessa perspectiva, podemos considerar que o diálogo entre tais práticas culturais e os bebês se tornou uma unidade pessoa-meio no processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique.

Continuando a reflexão, Vigotski (1983/1995) aponta, ainda, que, para se compreender o processo de individuação, ou seja, a formação da pessoa, é necessário compreender o processo de desenvolvimento biológico juntamente com o entendimento de como esse processo se encontra com o desenvolvimento cultural. Para ele, na ontogênese, há o entrelaçamento do desenvolvimento biológico com o cultural, uma relação de interdependência, sendo que o cultural atualiza o biológico (VIGOTSKI, 1983/1995).

O processo de desenvolvimento biológico e cultural, na perspectiva de Vigotski (1934/1993) acontece por meio de quatro domínios genéticos que são: a ontogênese (desenvolvimento genético humano individual), a filogênese (desenvolvimento genético da espécie humana), a sociogênese (desenvolvimento da gênese social e cultural) e a microgênese (desenvolvimento humano na relação entre parte e todo – coletivo e individual). É importante destacar que a perspectiva micro, pelo olhar de Vigotski, não significa pequeno, mas um recorte do processo histórico, social e cultural do desenvolvimento humano. Sendo que neste recorte é que estão localizadas as reflexões sobre o desenvolvimento humano na perspectiva de compreender: o que se desenvolve? Como se desenvolve? Por que se desenvolve? Em que circunstâncias o ser humano se desenvolve, entre outras questões. Vigotski (1934/1993) explica que o estudo do desenvolvimento psíquico humano, por meio da investigação genética é entendido como a evolução do encontro entre a ontogênese e a filogênese, sendo que a ontogênese não repete a filogênese. Há que se buscar as origens e as transformações desse desenvolvimento psíquico humano individual que não repete a história da humanidade, ele mostra a evolução deste desenvolvimento a partir do desenvolvimento cultural, que é histórico, social e cultural.

Sobre esse desenvolvimento cultural, Vigotski desenvolveu um capítulo chamado “El problema de la edad cultural”, que se encontra nas obras escolhidas – tomo III (1983/1995). Nesse capítulo, ele afirma que há uma distância entre idade cultural e cronológica; e o desenvolvimento cultural, assim como o biológico, possui formas de acontecer e diferentes resultados. Ao final do capítulo, Vigotski, após apontar as variáveis no desenvolvimento cultural, que inclui o papel do ensino, argumenta que um marco importante nesse desenvolvimento é o aparecimento da linguagem, que pode ser interpretado como o surgimento, desenvolvimento e utilização da linguagem oral, ou melhor, da fala. Isso porque ele continua seu raciocínio explicando que “a linguagem transforma o pensamento, na trilha de novos trilhos, transforma o pensamento natural imediato, cultural, verbal e, portanto, torna-o mais abstrato”. (VIGOTSKI, 1983/1995, p. 325).

A partir dessa relação, surge a indagação a respeito do processo de constituição da subjetividade dos bebês e suas relações com o desenvolvimento da fala e da consciência de si e do outro.

Com o pressuposto de que a fala e o pronunciamento de palavras com significados é uma construção cultural, Vigotski (1983/1995) nos explica que, para o desenvolvimento da fala, o outro se torna essencial; o outro, que também é um ser social, cultural, biológico e representa para o bebê a conexão com toda a produção cultural da humanidade. Sendo assim, a questão de

Vigotski é sobre o que se modifica no bebê quando ele percebe tal conexão e se apropria da fala e da significação das palavras. Ou seja, o que se desenvolve ao se desenvolver a fala? Podemos inferir que, ao se apropriar das palavras e de seus significados, o bebê e a criança se relacionam com o mundo de forma qualitativamente diferente, se conscientizando sobre o poder das palavras sobre as ações dos outros, sobre si mesmo, ou seja, iniciam o processo de formação da consciência de si a partir do outro, da fala e das ações do outro.

Para Vigotski (1983/1995), o encontro entre a fala e o pensamento forma uma unidade. Tal unidade de análise entre fala e pensamento é o significado das palavras, já que uma palavra sem significado é apenas um som vazio. Podemos interpretar, portanto, que essa unidade de análise é de significativa importância no desenvolvimento cultural do ser humano, uma vez que, ao compreender o significado das palavras, os bebês e as crianças modificam-se e modificam o meio, bem como iniciam o processo de tomada de consciência de si mesmos e dos outros por meio da fala e das ações com/dos outros.

Vigotski (1983/1995) afirma que as crianças se apropriam da cultura em que vivem, atribuindo sentidos e significados para as práticas culturais ao desenvolverem as funções psicológicas superiores nesse processo de apropriação das culturas. Sobre o conceito de sentido e sua diferenciação do conceito de significado temos que segundo Pino (2000), para Vigotski o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. É um todo fluido e dinâmico, com zonas de estabilidade variável, uma das quais, a mais estável e precisa, é o significado (PINO, 2000, p. 39). De acordo com Vigotski (1934/1993), portanto, o significado é social, mais estável e o sentido é pessoal e varia segundo as vivências das pessoas.

Góes e Cruz (2006) buscaram também analisar a diferenciação entre sentido e significado a partir dos trabalhos de Vigotski quando ele desenvolveu em seu trabalho a explicação sobre o desenvolvimento de conceitos. Nessa perspectiva “o conceito tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros, passando posteriormente a ser de domínio da própria criança. Primeiro, a criança é guiada pela palavra do outro e, depois, ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento. (GÓES; CRUZ, p. 31, 2006). Isso significa dizer que o significado é uma generalização e a sua utilização, dependendo do contexto, pode acontecer, a medida que a criança vai atribuindo sentido ao uso social do significado da palavra. O uso do significado das palavras pode ser expresso por meio da fala, mas essa generalização também é percebida nos gestos, nos olhares, no uso do corpo, durante o primeiro ano de vida.

Vigotski (1933/1996), principalmente no capítulo em que discorre sobre o primeiro ano de vida do ser humano e no capítulo sobre as crises do primeiro ano, que estão no tomo IV das

obras escolhidas, discorre sobre a relação entre o desenvolvimento da fala no bebê e o processo de desenvolvimento da consciência de si e do outro. No capítulo sobre as crises do primeiro ano, Vigotski faz uma revisão de literatura sobre os trabalhos que investigavam a vida psíquica dos bebês. Naquela época, muitos estudiosos da psicologia afirmavam que o bebê não era um ser social, com o que Vigotski não concordava. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano é um ser social desde seu nascimento, condição necessária para a satisfação das necessidades vitais, pois o bebê, segundo Vigotski, é incapaz de satisfazer tais necessidades e precisa do outro (do adulto) para sobreviver e se desenvolver. De fato, concordamos que o bebê necessita dessa relação com o outro, e não apenas para satisfazer as necessidades físicas, mas também afetivas. Sobre essa relação afetiva, Vigotski cita Henri Wallon, concordando com os estudos desse autor, especialmente sobre o desenvolvimento afetivo e sensorial, para exploração e compreensão do mundo em que se vive, seja por meio da visão, do tato, do paladar e dos sentimentos. Ele complementa que tal desenvolvimento acontece à medida que o cérebro se desenvolve e explica que é muito intenso o desenvolvimento do sistema nervoso central, indicando que:

A primeira coisa que descobrimos ao investigar as funções sensoriais e motoras do recém-nascido e do bebê é o nexo inicial e ininterrupto de percepção e comportamento. O elo entre as funções sensoriais e motoras pertence às propriedades fundamentais da atividade do aparelho psíquico e nervoso. Acreditava-se, inicialmente, que as funções sensoriais e motoras eram dissociadas e separadas umas das outras e que somente depois, no decorrer do desenvolvimento, era estabelecida uma conexão associativa entre os processos sensoriais e motores. De fato, a relativa independência de ambos se deve a um longo processo de desenvolvimento que demonstra o alto nível alcançado pela criança, mas o ponto inicial de desenvolvimento é distinguido precisamente por uma conexão indissolúvel de ambos os processos, o sensorial e o motor, que constituem uma verdadeira unidade. (VIGOTSKI, 1933/1996, p. 294).

Para Vigotski, é por meio dessa unidade, que surge da relação entre o sensorial e o motor, que se desenvolve a vida psíquica e intelectual do ser humano. Logo, os movimentos do bebê, as relações sociais proporcionadas e o contato com as práticas culturais são essenciais para tal desenvolvimento. É dessa perspectiva que ele discorre sobre as relações entre a consciência de si e do outro, o domínio do próprio corpo pelo bebê e a gênese das funções psicológicas superiores.

A partir do estudo das obras de Vigotski, é possível afirmar que a gênese das funções psicológicas superiores se encontra na relação entre o biológico, o social e o cultural, isso porque tais funções psicológicas podem ser compreendidas como a conversão das funções psicológicas elementares (biológicas) em funções superiores e culturais, como a memória

artificial, a atenção voluntária e a percepção complexa do mundo, do pensamento, da fala, de conceitos, do raciocínio.

Sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski afirma que “no bebê se encontram as raízes genéticas de duas formas culturais básicas de comportamento: o uso de ferramentas e a linguagem humana. Somente essas circunstâncias situam o bebê no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 1931/2013, p.18 tradução minha)<sup>12</sup>. Desenvolvimento cultural que implica dizer que os bebês são seres sociais ao máximo que desenvolvem sua singularidade/subjetividade ao longo desse desenvolvimento.

Vigotski fala sobre o desenvolvimento cultural do bebê para nos explicar que é nesse desenvolvimento que está localizada a gênese das funções psicológicas superiores, ou seja, quando o bebê atribui sentidos à linguagem humana (verbal, não-verbal), compreende os significados dessa linguagem, bem como do uso de ferramentas e artefatos culturais, ocorre uma revolução no desenvolvimento cultural dos bebês, contribuindo para que as funções elementares se transformem em superiores. Logo, as funções elementares não deixam de existir, mas ganham um novo formato.

Quando relacionamos os estudos sobre as funções psicológicas superiores ao processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique, nos perguntamos: em qual momento tal transformação aconteceu com eles? Como a unidade fala-pensamento aconteceu para cada um deles? Como ocorreu a transformação cultural subjetiva de cada um? Diante dessas questões, cabe pontuar que, possivelmente, houve vários momentos/eventos, nas práticas culturais do berçário e da turma de 1 ano de idade, que nos possibilitaram perceber e compreender o desenvolvimento e aprimoramento das funções psicológicas superiores – unidade fala-pensamento – e como tal desenvolvimento está relacionado ao processo de constituição de suas subjetividades. Sendo assim, na análise do material empírico buscaremos dialogar com aquelas questões.

Sobre a constituição da subjetividade dos bebês, podemos complementar as ideias de Vigotski com outros estudos que desenvolveram perspectivas afins à Psicologia Histórico-Cultural e nos permitem avançar na reflexão proposta. Segundo Bock; Furtado; Teixeira (1996),

Os fenômenos psicológicos referem-se a processos que acontecem em nosso mundo interno e que são construídos durante a nossa vida. São processos contínuos que nos

---

<sup>12</sup> En la edad del bebé se encuentran las raíces genéticas de formas culturales básicas del comportamiento: el empleo de herramientas y el lenguaje humano. Esta sola circunstancia sitúa la edad del bebé en el centro de la prehistoria del desarrollo cultural.

permitem pensar e sentir o mundo, nos comportarmos das mais diferentes formas, nos adaptarmos à realidade e transformá-la. Esses processos constituem a nossa subjetividade. A subjetividade é, portanto, o mundo construído internamente pelo sujeito, a partir de suas relações sociais, de suas vivências no mundo e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais. Não é à toa que utilizamos a expressão mundo interno, pois ele possui a riqueza e a realidade do mundo externo, só que construído internamente, de forma muito particular, por cada um de nós, em cada um de nós. E esta construção se dá na medida em que o homem vive esta realidade que o determina, de onde fluem os conteúdos para a construção de sua subjetividade. Criando e transformando o mundo (externo), o homem constrói e transforma a si próprio. (BOCK; FURTADO; TEIXERA, 1996, p. 23).

A definição do conceito de subjetividade por Bock; Furtado; Teixeira (1996) completa nosso raciocínio sobre a constituição da pessoa e dos processos que cada bebê vivencia na constituição de suas singularidades e individuação. Por isso, buscamos na vida coletiva dos bebês, especialmente de Valéria e Henrique, a constituição de suas subjetividades, afinal somos para o outro antes de sermos para nós mesmos, como afirma Wallon (1975).

Wallon (1975) contribui para esse debate ao afirmar que a constituição da pessoa, que ele chama de consciência do “eu”, é a individuação, que perpassa pelas relações sociais, pela emoção e pelos gestos que a criança imita do adulto:

Poder-se-ia comparar o primeiro estado de consciência a uma nebulosa onde estariam sem delimitação própria ações sensitivo-motoras de origem exógenas e endógenas. Na massa acabaria por se desenhar um núcleo de condensação, o eu, mas também um satélite, o sub-eu, o outro. A repartição da matéria psíquica não é necessariamente constante. Ela pode variar segundo os indivíduos, segundo a idade deles e mesmo perante certa alternativa da vida psíquica. Entre o eu e o outro, a fronteira pode ter novamente tendência para desaparecer (...). (WALLON, 1975, p. 157).

Wallon (1975) desenvolveu em sua obra a relação entre emoção e a construção do “eu”. Para ele, dos 3 meses a 1 ano de idade a criança encontra-se em um estágio nomeado como emocional, momento em que predomina entre a criança e a pessoa cuidadora estabelecem um diálogo sem palavras por parte das crianças, mas permeado pelo gesto e também pelas emoções que constituem a afetividade e a pessoa. Essa relação é mediada pela palavra/fala do adulto que cuida, cuidado que por nós é visto como uma prática social, uma atividade humana segundo Vigotski (1983/1995).

Silva e Luz (2019) concordam com essa perspectiva de que o cuidado é uma atividade humana, mas que é necessário pensar além da relação “cuidadores *versus* quem recebe cuidado”, já que, para elas, todos necessitam, em alguma medida, de cuidado, não sendo o ser humano um ser autossuficiente. Sendo assim, o cuidado ao bebê e à criança deve ser compreendido como além do cuidado de higiene e alimentação, incluindo o cuidado afetivo, que compreendemos ser essencial na constituição do humano que cuida, que se compreende

como um ser que recebe cuidados e que também cuida. Nessa perspectiva, podemos inferir que tal cuidado é essencial na constituição das subjetividades dos bebês.

Wallon (1975) defende que a construção do eu acontece desde os primeiros meses de vida a partir de uma alternância, a qual acontece por meio da imitação, sendo que a criança imita as ações do adulto a fim de significá-las e torná-las próprias, o que, segundo o autor torna-se confuso para a criança que, muitas vezes, não consegue distinguir suas ações das do adulto. Wallon ainda afirma que “os meios onde a criança vive e o que ambiciona são o molde que dá cunho à sua pessoa” (WALLON, 1975, p. 167). A partir dessa afirmação, ele diz que a escola é um dos meios onde se constituem grupos e práticas culturais que possibilitarão a apropriação da cultura institucional e a construção da pessoa, de sua subjetividade/ singularidade.

Neste ponto, podemos retomar as questões feitas anteriormente, quando refletíamos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente quando questionamos sobre a unidade fala-pensamento. Ao retomar, então, modificamos a questão e nos perguntamos como a vida coletiva, em um espaço em que há compartilhamento de educação e cuidado, auxilia na transformação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, logo, na constituição das subjetividades de bebês?

Na análise do material empírico, evidenciaremos essa reflexão, já que percebemos a necessidade de entrevistar as famílias de Valéria e Henrique para refletirmos sobre o processo de constituição de suas subjetividades, compreendendo-o além do espaço institucional. Compreendemos que o processo de constituição das subjetividades acontece enquanto o bebê se apropria das práticas culturais, seja na família, na escola e nos espaços que frequenta, por meio das pessoas com quem compartilha suas vivências. Nesse compartilhamento, ocorre a apropriação das culturas familiar e escolar, das vivências, por parte dos bebês.

Sobre o conceito de apropriação, Smolka (2000) afirma que este se refere aos modos de tornar próprio, de tomar como seu, mas também de fazer e usar instrumentos, ou seja,

(...) a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas. (SMOLKA, 2000, p. 37).

Sendo assim, é possível compreender que, para a apropriação acontecer, é necessário o envolvimento com práticas sociais e relações humanas, é necessário sentir-se parte, pertencer a algum grupo cultural, ou seja, é necessário que seja estabelecida uma relação de pertencimento

ao grupo cultural, fazendo um movimento de se diferenciar dele, ressignificando a si e ao mundo.

Viver e se apropriar do que foi construído historicamente não é algo linear e acontece diferentemente para cada ser humano, pois depende dos sentidos atribuídos por cada um à cultura e à forma como esta afeta cada pessoa. É interessante pensar que, ao atribuir sentido à cultura, a pessoa se apropria da cultura, mas também a transforma, pois contribui com seu posicionamento, sua forma de pensar e agir nas práticas culturais que constituem uma comunidade ou uma instituição.

Compreendemos, até o momento, que o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique se constitui a partir da apropriação das vivências e que elas são marcadas por transformações, que são tanto biológicas quanto culturais, sociais e históricas. Tais transformações, nas palavras de uma professora da EMEI TUPI, “acontecem entre o berçário e a turma de 1 ano, uma mudança radical”. Mas como essa “mudança radical” acontece nos corpos e mentes das crianças; nas práticas culturais da instituição; nas relações das crianças com as professoras e outros bebês?

Para compreender um pouco mais sobre essa “mudança radical” e o processo de constituição da subjetividade de Valéria e Henrique, apresentamos os pressupostos da Etnografia em Educação com os quais vimos trabalhando no GEPSA e no EnlaCEI.

## *2.2 Etnografia em Educação*

Neste ponto, pretendemos explicitar os conceitos desenvolvidos pela Etnografia em Educação, que, em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural, constituem nossa lógica de investigação. Explicitamos como os conceitos de evento, análise contrastiva, cultura, perspectiva ética e êmica dialogam com esta pesquisa e como contribuem para o desenvolvimento deste trabalho.

A Etnografia em Educação ou Etnografia Interacional, surgiu na década de 90 do século XX, com as pesquisas do Santa Barbara Classroom Discourse Group (1992), grupo que desenvolveu uma lógica de investigação que pressupõe uma postura do pesquisador a partir das perspectivas ética e êmica nas salas de aulas. A perspectiva êmica, ou seja, daqueles que pertencem à cultura que desejamos compreender, é fundamental para que o pesquisador entenda a construção das práticas culturais, as formas de participação nessas práticas e os sentidos atribuídos a elas pelos participantes da pesquisa. Essa perspectiva não pode ser desvinculada da perspectiva ética, que implica a descrição fiel dos eventos, no esforço do pesquisador para

compreender as práticas, os sentidos atribuídos a tais práticas, sem julgamentos ou juízos de valor.

A relação entre essas perspectivas tem como objetivo tornar o pesquisador um aprendiz das práticas culturais, já que é necessário vivenciar essas práticas, compreendê-las, mas também se aproximar e estranhar o que se faz, com quem se faz, quando se faz e por que se faz. Tornar-se um aprendiz de etnógrafo é essencial para que a construção e a análise contrastiva do material empírico possam “(...) revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida e como, por intermédio de suas ações (e interações), constituem seus valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos.” (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005, p. 30).

Para tal revelação, o etnógrafo, segundo Heath (1982), deve mapear os eventos, entrevistar, coletar informações sobre histórias de vida, estudar documentos relevantes sobre a história do grupo, gravar narrativas, conversar, entre outros. Ela complementa afirmando que “a descrição de um etnógrafo vai lidar com a totalidade da particular existência de um grupo em seu ambiente natural”. (HEATH, 1982, p. 34- tradução minha)<sup>13</sup>.

Para essa totalidade, há o desenvolvimento das perspectivas ética e êmica. Concordamos com a necessidade desse rigor para realizar a pesquisa, mesmo porque nosso interesse é defender uma tese sobre o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique, contudo nos deparamos com um desafio: construir uma perspectiva ética e êmica de bebês e compreender o processo de constituição de suas subjetividades. Isso significa que foi necessário um aprofundamento em nossas questões e na reformulação delas, como dito no início deste capítulo. Sendo assim, nosso material empírico foi construído a partir desse rigor e do cuidado com os discursos produzidos pelos bebês e professoras, de forma a ressaltar os casos expressivos por meio da análise contrastiva. Os detalhes desse processo estão neste capítulo quando descrevemos a entrada em campo, no item 2.4 e na figura 4 – Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa.

A construção do material empírico de forma contrastiva requer do pesquisador o estudo e a compreensão do evento por meio de uma análise descritiva sobre o contexto e as formas de participação de cada membro. A partir da justaposição dos discursos, o pesquisador pode dar visibilidade aos sentidos e significados produzidos por cada membro às práticas culturais. Essas

---

<sup>13</sup> The ethnographer’s description will, ideally, deal with the totality of existence of a particular social group in its natural setting.

práticas implicam a compreensão do conceito de cultura. Segundo Green; Dixon; Zaharlic, cultura é vista como um

(...) conjunto de princípios de prática que os membros usam para nortear suas ações uns com os outros, sugere que culturas, e por implicação, conhecimento cultural, não são fixas, mas sim abertas ao desenvolvimento, à modificação expansão e revisão de seus membros, à medida que interagem através do tempo e dos eventos. (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005, p. 30).

Nesse sentido, nossa postura é a de compreender o que os envolvidos nos eventos da sala de atividades do berçário estavam fazendo, por que, com quem, para que e sob quais condições, bem como a continuidade e os desdobramentos desses eventos na turma de 1 ano.

O evento é a nossa unidade de análise referente à dialética entre a situação social e a subjetividade. Focando em eventos podemos fazer relações partes-todo entre os discursos produzidos pelos membros da sala de atividades para compreendermos a produção de sentidos e significados que pretendemos pesquisar. É necessário considerar que os eventos são situados no tempo e no espaço e dialogam com o contexto em que acontecem, o que nos permite fazer uma análise contrastiva e uma descrição densa das práticas culturais da instituição. A análise contrastiva, conforme Green; Dixon; Zaharlic (2005), ampara-se na triangulação entre material empírico, teoria e método, para tornar evidentes princípios e práticas culturais inicialmente não visíveis aos participantes e pesquisador. Ao selecionar os eventos, buscamos, por meio dessa triangulação, tornar visíveis os padrões de práticas culturais que nos permitem avançar na reflexão proposta nesta pesquisa. Sobre os eventos que compõem o dia na EMEI TUPI, podemos compreendê-los como

(...) resultado de um processo interacional entre os participantes identificado a posteriori reconhecendo seu início, desenvolvimento e fim. É interpretado por meio de análise pormenorizada de quem faz, porque, quando, onde, com quem, com qual intenção e consequências, sempre olhando para a história e a conexão com outros eventos<sup>14</sup>. (NEVES *et al.*, 2018, p. 4 tradução minha).

Tendo em conta essa perspectiva de evento, foi necessário construir, na relação com as crianças, professoras e demais adultos, o lugar de pesquisadora como participante da sala de

---

<sup>14</sup> An event is a result of the interactional process among the participants and identified a posteriori by recognizing its beginning, development and end. It is interpreted through an in-depth analysis of who is doing what, when, where, with whom, with what purposes and with what consequences, always looking for its history and links with other events.

atividades do berçário e da turma de 1 ano de idade, para compreender as práticas culturais daquela instituição. Sendo assim,

Ao realizar uma pesquisa com crianças é incontestável que, como pesquisadora adulta, nunca serei uma criança e que, pelo menos, considerando a ordem geracional, sempre o adulto será diferente das crianças por estar agrupado a uma outra geração e cultura. (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 40).

O adulto que pretende fazer uma descrição densa das práticas culturais deve, como afirma Geertz (1978), descrever, interpretar, compreender e contrastar os eventos. Dessa forma, foi necessário olhar para as práticas culturais e discursivas do ponto de vista dos seus participantes ao longo do tempo e espaço das salas de atividades do berçário e da turma de 1 ano de idade da EMEI TUPI.

O olhar para as práticas culturais a partir do ponto de vista dos bebês, como é o caso desta pesquisa, é feito a partir das ações, interações, gestos, olhares, movimentos e ao longo do desenvolvimento da fala e do andar dos bebês. Para esse olhar, retomamos o que apresentamos no início deste capítulo, a concepção de *telling case*, já que compreendemos que as minúcias e particularidades no desenvolvimento do bebê nos permitem compreender toda história daquele evento, o que o constituiu e, logo, o seu desdobramento, tornando-se assim um caso expressivo, com uma densa descrição, análise e interpretação contrastiva que constitui nossa lógica de investigação.

Assim, levamos em consideração aspectos relacionados à fala, ao gesto, ao movimento corporal, às diferentes linguagens, artefatos produzidos no tempo e espaço da instituição de Educação Infantil. Tais aspectos são fundamentais para evidenciar o contexto e, inclusive, nortear as perguntas que elaboramos para realizar uma análise pormenorizada da cultura institucional e da constituição das subjetividades dos bebês, considerando que:

O contraste pode ocorrer em qualquer nível de análise; o tamanho da unidade não importa. A chave é mostrar a relevância desse contraste para entender o que os membros estão fazendo juntos. Uma perspectiva etnográfica, portanto, envolve a análise das escolhas de palavras e ações que os membros de um grupo usam para interagir uns com os outros no tempo, nas ações e na atividade. (GEE; GREEN, 2003, p. 419 tradução minha)<sup>15</sup>.

De fato, mostrar a relevância da ação entre os participantes é um ponto significativamente importante para destacar, analisar e interpretar tais ações. Nesse sentido,

---

<sup>15</sup> Contrast can occur at any level of analysis; the size of the unit does not matter. The key is to show the relevance of this contrast in understanding what members are doing together. An ethnographic perspective, then, involves analyzing the choices of words and actions that members of a group use to engage with each other within and across time, actions, and activity.

contrastar é como ressaltar detalhes que auxiliam a explicar, evidenciar e explicitar aquilo que permite ao pesquisador interpretar os sentidos atribuídos às práticas culturais.

Para que isto seja efetivado, a Etnografia em Educação tem como suportes teórico-metodológicos os aportes da Antropologia Cognitiva, da Sociolinguística Interacional e da Análise do Discurso. Sobre a sociolinguística interacional entendemos que “a utilização da Sociolinguística Interacional, em pesquisas na sala de aula, tem como finalidade compreender como os participantes desse grupo usam a linguagem para interagir nas atividades diárias, para construir oportunidades de aprendizagem e com isso alcançar objetivos (DIAS, 2015, p. 102).”

Nessa pesquisa não construímos nosso material empírico na sala de aula convencional do ensino fundamental, mas em uma sala de atividades em que não há cadeiras e mesas enfileiradas, quadro para registro de conteúdos e materiais didáticos como livros e cadernos; no entanto temos uma sala onde os bebês se encontram, brincam, dançam, manuseiam livros, revistas, escutam histórias, almoçam, dormem e, assim constroem e compartilham discursos. É nesta construção e compartilhamento que conseguimos compreender os discursos que são sociais, conforme Gumperz (2002). Este autor discute como por meio de pistas de contextualização da conversação podemos compreender os discursos/linguagens em uso produzidos pelos participantes da pesquisa. Essas pistas podem ser verbais, não-verbais e co-verbais, ou seja, pelo que faz e pelo que se fala podemos analisar o que contou como constituição das subjetividades de Valéria e Henrique.

A antropologia cognitiva tem como objetivo “entender e descrever o mundo dos indivíduos, partindo dos significados que eles próprios constroem. Um conceito central para o entendimento desse campo teórico-conceitual é a noção de cultura. Segundo Spradley (1980), cultura significa a produção de significados pelos participantes às suas práticas culturais. Do nosso ponto de vista, a cultura relaciona-se às práticas sociais construídas historicamente pelas pessoas de uma comunidade, aos significados e sentidos atribuídos a essas práticas que são necessários à interpretação de vivências socioculturais e a orientação de seu comportamento, bem como ao caráter constituinte da atividade humana (DIAS, 2015, p.99)”

A Análise do Discurso é o terceiro pilar que possibilita a realização da análise contrastiva dos eventos, ressaltando os pontos significativos deles e, então, sobrepondo ações, falas, gestos e contexto.

Para iniciar a discussão do procedimento de pesquisa que implica a Análise de Discursos produzidos pelos participantes, formulamos algumas questões: bebês produzem discurso? Se produzem, como? Quando? Com quem? Sob quais circunstâncias? Que tipos de discursos produzem?

Essas perguntas nos guiaram para que pudéssemos pensar a Análise do Discurso para além do conteúdo e do texto. Sendo assim, nos propomos a analisar a produção de discurso que é significativa para a atribuição de sentidos e, conseqüentemente, para a apropriação da cultura institucional pelos bebês, na constituição de suas subjetividades. Para aprofundar nessa perspectiva, consideramos que,

(...) ao resumir os objetivos e propósitos da etnografia, [Gee; Green] colocam o estudo do diálogo no centro do trabalho, seja esse diálogo através do discurso ou da ação. A análise do discurso, então, quando guiada por uma perspectiva etnográfica, forma a base para identificar o que os membros de um grupo social precisam conhecer, produzir, prever, interpretar e avaliar em um determinado ambiente ou grupo social para participar apropriadamente. (GEE; GREEN, 2003, p. 419 tradução minha)<sup>16</sup>.

Nesse sentido, ampliamos a análise para os contextos de produção dos discursos, considerando que os eventos discursivos são constituídos por meio de diferentes linguagens, ou seja, da linguagem falada, escrita, gestual, corporal, com o objetivo de compreender os sentidos e os significados do processo de subjetividade de Valéria e Henrique. Em outras palavras, a compreensão do discurso dos bebês e das professoras acerca da cultura institucional pode acontecer inicialmente por meio do que se faz, do olhar, dos gestos e, após o desenvolvimento da fala, com palavras e enunciados que nos obrigam a perguntar: com quem, como, quando, sob quais condições, com quais resultados.

O discurso, para Bakhtin (1975/2003) se constitui na alternância de enunciados, que estão inseridos em um contexto social, que é histórico, ideológico, cultural e dialético. Por meio desses, é possível compreender a individualidade do enunciador, sujeito ativo que produz e reproduz cultura, que transforma e é transformado por meio da prática discursiva e social.

Segundo Bakhtin (1975/2003, p. 21),

(...) quando contemplamos o outro, nossos horizontes concretos vivenciáveis não coincidem, isto é, enquanto sujeito singular e insubstituível ao contemplar um homem situado fora e diante de mim, nossas visões de e do mundo não são coincidentes (...). Em qualquer situação de proximidade que este outro esteja em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim não pode ver.

A produção desses discursos possui uma aliança com o tempo e o espaço que são indissociáveis. Nesse contexto, o próximo passo para dar continuidade à reflexão até aqui construída é a apresentação da entrada em campo. Sendo assim, apresentamos, na sequência,

---

<sup>16</sup> in summarizing the goals and purpose os ethnography in this way, they place study os dialogue in the center of the work, whether that dialogue be through discourse or through action. Discourse analysis, then, when guided by an ethnographic perspective, forms basis for identifying what members of a social grouo need to know, produce,predict, interpret and evaluate in a given setting or social group to participate appropriately.

como foi o início desta pesquisa e o desenrolar de questões analíticas e reflexivas que esses espaço e tempo nos permitiram.

### *2.3 Entrada no campo de Pesquisa*

A fundamentação teórico-metodológica que embasa a presente pesquisa permite que o pesquisador compreenda a realidade pelo olhar do outro, a partir da perspectiva ética eêmica que tal pesquisador deve exercitar ao construir o material empírico. Dessa forma, para compreender a realidade, as relações sociais e a cultura institucional da EMEI TUPI, foi necessário definir o papel do pesquisador em campo. Essa definição nos orientou sobre o trabalho a ser desenvolvido e guiou a construção do material empírico. É necessário ressaltar que o comportamento e posicionamento do pesquisador também é construído ao longo do tempo mediante seu relacionamento com os envolvidos na pesquisa. Sendo assim, inicio esta seção relatando, na primeira pessoa do singular, o meu processo de tornar-me pesquisadora em um contexto de berçário, para investigar e compreender o processo de constituição das subjetividades.

Meu primeiro dia na EMEI TUPI aconteceu em 13 de junho de 2017, quando o grupo de pesquisadoras não estava na escola para registrar os eventos. Nesse dia, fui apresentada pela Vanessa Ferraz Almeida Neves, coordenadora da pesquisa, à direção e coordenação pedagógica como membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico Cultural na Sala de Aula (GEPSA), do Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCei) e como aquela que também iria compor o grupo que estava na pesquisa de campo na escola.

Com o aceite da minha presença pela equipe pedagógica da EMEI TUPI, comecei a acompanhar as pesquisadoras que já estavam realizando a construção do material empírico desde fevereiro de 2017. Os instrumentos de pesquisa que estavam sendo utilizados eram a câmera fotográfica, a filmadora e o caderno de campo.

A câmera fotográfica era utilizada para registro de documentos, atividades realizadas pelas crianças e relatórios elaborados pelas professoras. A filmadora ficava posicionada na altura dos bebês no canto da sala, próximo à tomada e à porta de entrada e saída. Inicialmente, a câmera era segurada na altura dos ombros de quem estava registrando no momento, sendo que, para ficar na altura das crianças, era necessário à pesquisadora ficar sentada no chão da sala de atividades dos bebês. Posteriormente, a filmadora passou a ser colocada em um tripé que ficava ajustado para filmar na altura dos bebês. Mesmo com o tripé, ainda era necessário

ficar sentada no chão para movimentar a filmadora conforme aconteciam os eventos e as movimentações das crianças e professoras.

Retomando a entrada em campo, no primeiro dia não tivemos muito tempo para conversar sobre minha pesquisa de doutorado, devido à rotina e as obrigações cotidianas da diretora, coordenadora e professoras. Foi interessante saber, um mês depois desse início em campo, que as professoras acharam que eu era aluna da graduação e que estava realizando estágio na EMEI TUPI. Conteí a elas que, na verdade, eu era aluna do Doutorado, já lecionava na educação básica e no Ensino Superior e que estava ali para pesquisar sobre o processo de constituição das identidades dos bebês<sup>17</sup>. A partir desse momento, percebi muito interesse delas tanto pela minha atuação na educação básica quanto pela pesquisa. Essa aproximação foi benéfica para a realização do trabalho, pois a partir desse momento elas se sentiram mais à vontade para compartilhar suas reflexões sobre o desenvolvimento dos bebês e sobre as atividades que seriam desenvolvidas.

Sobre a minha relação com os bebês percebi que fui muito observada por eles desde o primeiro dia em campo. Tive a sensação de que eram eles que realizavam a observação e a pesquisa, e não eu.

Na primeira semana, nenhum bebê se aproximou de mim, mas todos me observaram muito, com cautela. Nesse momento, me questionei sobre como seria a construção do material empírico, pois não seria possível realizar entrevista com os bebês e era necessário pensar em atitudes e posicionamentos que possibilitassem minha aproximação e compreensão da constituição de suas subjetividades.

Assim, compreendi que o registro feito a partir da filmadora me auxiliaria a conhecer os bebês e que eles me conhecessem. Também as filmagens me permitiriam retomar os eventos para compreender os discursos produzidos pelos bebês e pelas professoras. Tais discursos, produzidos por meio de gestos, movimentos, olhares, balbúcio e choro, aconteceram concomitante no berçário e, muitas vezes, dificultaram o registro rápido e preciso no caderno de campo. Com isso, foi necessário posicionar a filmadora de forma a registrar os eventos o mais amplamente possível, mas manter em mãos o caderno de campo para anotar os eventos que, porventura, a filmadora não fosse capaz de registrar.

Diante das dificuldades de registro dos eventos, do posicionamento para filmar e da compreensão das interações entre os participantes, desenvolvi uma postura de pesquisadora coerente com os objetivos do grupo de pesquisa e com a realidade do berçário. Tal postura

---

<sup>17</sup> Naquele momento, a pesquisa ainda se tratava da constituição das identidades, posteriormente ao exame de qualificação é que o objeto de estudo passou a ser a constituição das subjetividades.

adotada, que se diferencia das ações das crianças e, também, do adulto/ professora, pode ser definida como um posicionamento de pesquisadora que se aproxima da realidade, mas a questiona e se afasta para compreendê-la.

Tal afastamento aconteceu em determinados momentos para questionar, refletir e compreender o que essas pessoas fazem, porque fazem, quando fazem, com qual frequência fazem e como fazem ao construírem suas práticas culturais. Esse afastamento também pode ser compreendido como uma forma de ser ver a realidade por uma perspectiva oblíqua, que é não é de cima e nem na mesma perspectiva, ou seja, horizontalmente, mas permite ver todos os movimentos.

A construção dessa postura para realizar a pesquisa nesse berçário aconteceu por meio de reflexões e desafios apresentados pelo campo de pesquisa e dialogados e estudados nas reuniões do GEPSA e do EnlaCei. Tal postura foi fundamental, inclusive, para o estabelecimento de critérios para a escolha de Valéria e Henrique como casos expressivos/*telling cases* para a compreensão da constituição de suas subjetividades.

A entrada em campo, então, pode ser considerada como um momento delicado e essencial para o desenvolvimento da pesquisa, já que é nesse encontro de perspectivas que se estabelece o diálogo entre as partes e a permissão ou não para se conhecer e investigar o campo. Portanto, é possível afirmar que nossa entrada, realizada com respeito ao tempo e às regras da instituição e da equipe pedagógica, nos proporcionou um vínculo profissional que permitiu o bom andamento e desenvolvimento da pesquisa.

Na próxima seção, detalhamos melhor esse contexto e os bastidores para a construção da pesquisa.

#### *2.4 Contexto de realização da pesquisa*

A preparação para a imersão em campo, em 2017, acontecia nas reuniões do GEPSA e do EnlaCei, quinzenalmente, às quartas e sextas-feiras. Nessas reuniões, os grupos se dedicavam ao estudo de textos e trabalhos referentes à Psicologia Histórico-Cultural e Etnografia em Educação, alinhando-os à análise de eventos registrados em notas de campo e filmagens. Esse exercício realizado nas reuniões do grupo foram fundamentais para o embasamento teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento da pesquisa, mas também para o compartilhamento das questões de pesquisa dos integrantes, o que nos possibilitou a construção de identidades enquanto pesquisadoras.

Diante do exposto, é necessário salientar que tal preparação foi importante e necessária, pois a construção do material empírico do grupo já havia iniciado antes da entrada de alguns participantes, como no meu caso. Foi no final do ano de 2016 que a escola assinou o termo de anuência permitindo a entrada do grupo de pesquisa para a construção do material empírico e foi no primeiro dia letivo de 2017 que as famílias dos bebês conheceram o projeto e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, permitindo a participação de seus filhos na pesquisa.

A escolha da escola para a realização de nosso trabalho aconteceu após a apresentação da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação – SMED pelas coordenadoras da pesquisa, as professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais Vanessa Ferraz Almeida Neves (coordenadora) e Maria de Fátima Cardos Gomes (vice-coordenadora). A partir desse diálogo, a SMED apresentou algumas escolas que acolheriam o trabalho do grupo. Diante das opções de EMEIs, o critério para a escolha foi a menor distância entre a UFMG e a instituição de educação infantil e, principalmente, a boa recepção da pesquisa pela direção da EMEI. Dessa forma, teve início a construção do material empírico na EMEI TUPI e, posteriormente, parte do grupo de pesquisa iniciou a construção do material empírico em outra EMEI, que demonstrou interesse em participar e contribuir com o grupo de pesquisa, sob a coordenação da professora Maria Inês Mafra Goulart. Assim, finalizamos 2017 com um vasto material empírico construído em duas EMEIs.

Nesse contexto, a presente pesquisa foi realizada na EMEI TUPI da cidade de Belo Horizonte. O nome fictício foi apresentado aos profissionais da escola, que gostaram e aceitaram tal nomenclatura a fim de resguardar a instituição e respeitar as questões éticas que envolvem a realização de pesquisas com seres humanos.

A construção do material empírico em 2017 aconteceu por meio de registro em notas de campo, disponibilizadas via Dropbox para os demais participantes da pesquisa, filmagens e fotografias. Sobre o quantitativo de dias filmados apresentamos a tabela abaixo.

**TABELA 1 – Aspectos quantitativos (2017)**

| <u>Mês/2017</u> | <u>Quantidade de dias letivos acompanhados</u> | <u>Quantidade de horas filmadas</u> |
|-----------------|--|-------------------------------------|
| Fevereiro       | 11   | 39h35min46s                         |
| Março           | 05   | 13h40min07s                         |
| Abril           | 07   | 24h6min15s                          |
| Maiο            | 11   | 37h06min02s                         |
| Junho           | 04   | 14h21min35s                         |
| Julho           | 04   | 15h18min33s                         |
| Agosto          | 06   | 18h13min56s                         |
| Setembro        | 09   | 27h29min01s                         |
| Outubro         | 06   | 23h56min21s                         |
| Novembro        | 07   | 24h43min48s                         |
| Dezembro        | 05   | 14h05min52s                         |
| <b>11 meses</b> | <b>75 dias</b>                                 | <b>252h37min16s</b>                 |

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com a tabulação do quantitativo de dias e horas destinadas à construção do material empírico, é possível considerar que permanecemos 37,5% dos 200 dias letivos, e filmamos 31,6% das 800 horas do ano letivo, o quadro de 2018 está no próximo capítulo. Esse quantitativo de 2017 representa, de acordo com a Etnografia em Educação, a importância do tempo para que o pesquisador possa compreender a cultura institucional, o discurso dos participantes e as significações que são construídas por meio das vivências das práticas culturais.

Foi por meio desse tempo e espaço que nosso grupo de pesquisa conseguiu construir as perspectivas ética eêmica acerca da cultura institucional, descrever, analisar e interpretar os discursos, ou seja, por meio do tempo de dois anos no espaço da sala de atividades do berçário e da turma de 1 ano de idade, pois é por meio do outro que me constituo, o outro que traz um excedente de visão sobre mim e vice versa. Nesse tempo e espaço, construímos as notas de campo que apresento a seguir:

**FIGURA 2 – Modelo de nota de campo (GEPISA/ENLACEI)**

*Bebês: participação, amizades, cognição e cultura -*

**FICHA DE OBSERVAÇÃO – NOTA DE CAMPO**

TURMA: |  
PROFESSORA(S) REGENTE(S) EM SALA:  
DATA DA OBSERVAÇÃO:  
DIA DA SEMANA:  
PESQUISADORA:

| HORA | SUJEITOS/<br>LOCAL | DESCRIÇÃO | PALAVRAS-<br>CHAVE |
|------|--------------------|-----------|--------------------|
|      |                    |           |                    |

EVENTO SELECIONADO: *A proposta é que, a cada dia, pelo menos um evento interacional seja selecionado para expansão e início de análise.*

NOTAS PESSOAIS: *A proposta é que as impressões pessoais, sentimentos, etc, sejam anotadas em separado.*

NOTAS METODOLÓGICAS/TEÓRICAS: *Aqui, a proposta é que sejam anotadas observações metodológicas (posicionamento da câmera, relação com as professoras, etc) e teóricas sejam anotadas com destaque.*

Fonte: Modelo elaborado pela professora Vanessa Ferraz Almeida Neves para o grupo de pesquisa

A seleção de um evento para registro na nota de campo tem como objetivo que sejam anotadas, com destaque, observações metodológicas (posicionamento da câmera, relação com as professoras etc.) e teóricas para salientar aquilo que foi importante no dia para análise pormenorizada. As impressões pessoais consistem nas questões, reflexões e relações estabelecidas entre os estudos do grupo e a construção do material empírico, que podem auxiliar na análise aprofundada do evento escolhido, tendo em vista os casos expressivos selecionados – constituição de subjetividades de Valéria e Henrique. As notas metodológicas e teóricas, como visto na figura acima, são ponderações para a reflexão pelo grupo sobre a utilização dos instrumentos de pesquisa para a construção do material empírico e estabelecimento de relações teóricas iniciais.

De acordo com nossa fundamentação teórico-metodológica, compreendemos que as práticas culturais são construídas por meio das relações sociais em um contexto que dialoga com o tempo e o espaço. Por isso, o registro e a consciência do tempo investido para a compreensão das práticas culturais são importantes e necessários, o que justifica a quantidade de horas destinadas à observação participante e à filmagem dos eventos. Sobre a postura do pesquisador na relação com o contexto para o desenvolvimento da pesquisa, concordamos que “(...) os investigadores pensem nas crianças como vivendo em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real”. (GRAUE; WALSH, 1998, p. 22).

Assim, nos propomos a descrever, analisar e interpretar esse contexto e os discursos produzidos pelos bebês, professoras e pelas famílias por meio da transcrição desses discursos em *message units*/unidades de mensagem:

as unidades de mensagem não são sentenças; e seus limites não seguem as regras de formação de sentenças, frases e orações. Ao contrário, a procedência teórica para determinar os limites das unidades de mensagem é que participantes em interação precisam construir limites de unidades, de forma compartilhada, para estabelecer sua comunicação e construir significados, e esses significados que os participantes utilizam são os mesmos que o pesquisador deve identificar<sup>18</sup>. (BLOOME et al, 2005, p. 19, tradução nossa).

Para a transcrição em unidade de mensagem levamos em consideração as pausas, a entonação, os gestos, a expressão facial, as aproximações, distanciamentos, ações e interações que são pistas sobre o que se diz, como se diz, para quem se diz, o que se faz, com quem, para que, sob quais condições e resultados. Tais pistas contextualizam os discursos – o que se disse e o que se fez no berçário em 2017 e na turma de 1 ano de idade em 2018.

Como já apresentado anteriormente, os eventos são historicamente produzidos em diálogo com o contexto. Sendo assim, construímos mapas para o estudo dos eventos. Esses mapas contêm a descrição com os detalhes sobre a duração dos eventos, data, participantes, formas de participação e os pontos relevantes (AGAR, 2002) que surgem das interações e são significativos para a compreensão do discurso produzido a partir das relações estabelecidas no evento.

O mapa de eventos constituiu-se também dos subeventos que aconteceram ao longo do dia na turma do berçário e na turma de 1 ano de idade da EMEI TUPI. A relação entre parte e todo é o que dá visibilidade à coerência das ações, interações e discursos que são produzidos, pois entendemos que entre o micro (partes) e o macro (todo) existe uma relação dialética que constitui as práticas culturais da instituição e dos participantes.

---

<sup>18</sup> Message units are not sentences; their boundaries do not follow the prescriptive rules for forming written sentences, phrases or clauses. Rather, the theoretical warrant for determining the boundaries of message units is that participants in interaction with each other need to construct shared unit boundaries in order to communicate and construct meaning, and the means they use for doing so are the same means that research must use for identifying unit boundaries.

Como mostramos no quadro abaixo:

### QUADRO 1 – MAPA DE EVENTOS

| <i>Tempo</i>  | <i>Fala, gestos e ações dos bebês</i>  | <i>Fala, gestos e ações das professoras</i>   | <i>Videoframes</i>   |
|---|--|---|--|
| Neste campo registramos o tempo da videogravação. Esse tempo nos orientou na construção do material empírico, já que por meio dele respondemos questões relacionadas a duração dos eventos. | Neste campo registramos as falas, os gestos, expressões faciais e ações dos bebês de acordo com o tempo que aconteceram no evento, buscando identificar as produções de discurso. E respondemos as questões: como, quando, porque, e em que circunstâncias o evento aconteceu. | Neste campo registramos, também de acordo com o tempo da videogravação as falas, gestos e ações da professora, buscando identificar a produções de discurso. E respondemos as questões: como, quando, porque, e em que circunstâncias o evento aconteceu. | Neste campo apresentamos os recortes da videogravação que nos auxilia na construção, análise e interpretação do evento. Esses recortes, que são fotografias da filmagem trazem significativos elementos das ações, do tempo e das circunstâncias em que o evento aconteceu |

Essa relação entre partes e todo é muito importante para compreendermos os processos individuais de constituição de subjetividades como sendo sempre processos sociais, coletivos de acordo com Vigotski (1983/1995), que não analisa elementos, mas unidades que constituem os seres humanos.

O olhar para esse macro faz parte de nossa lógica de investigação que pressupõe “que o campo de estudos do investigador que deseja aplicar o *método da unidade* há que considerar a conexão entre intelecto e afeto e procurar superar as dicotomias entre individual/social e interno/externo”. (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 114).

O método da unidade é o olhar para a totalidade que é contraditória, dialética e é construída ao longo do tempo e por meio das relações interpessoais. A unidade se constitui pela perspectiva holística. Isso significa que “a análise deve considerar como as partes se relacionam com o todo (...). Um determinado evento, portanto, pode ser analisado em profundidade para explorar e identificar demandas culturais e seus elementos” (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005, p. 43), assim como casos expressivos.

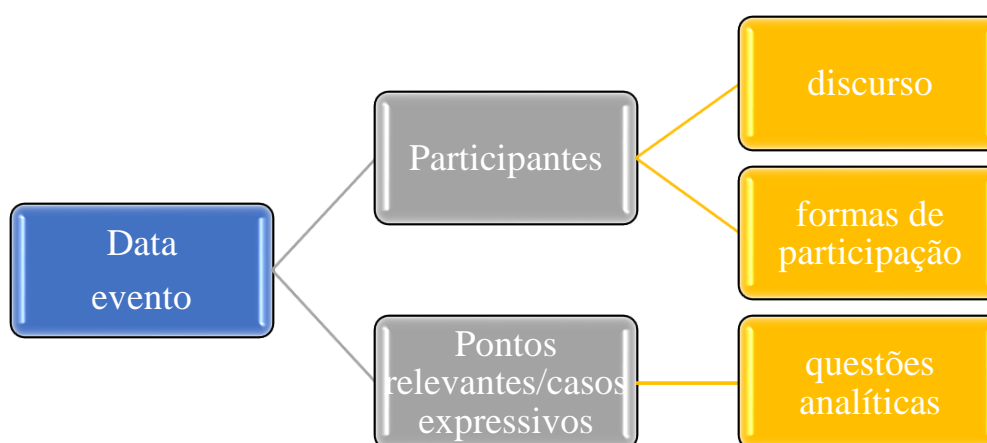
Para a construção do material empírico, na perspectiva holística, é necessário, segundo Vigotski, um olhar para “a gênese dos processos psicológicos particulares no curso das interações dos processos sociais”. (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 115). O olhar para a gênese dos processos psicológicos é o que Vigotski nomeia como microgênese. Segundo Góes (2000), a abordagem microgenética se insere na proposta da etnografia na reconstrução ou

descrição analítica do cenário e das regras de funcionamento de um grupo cultural. A expressão micro, segundo a autora, é utilizada para dar ênfase às minúcias e genética para focalizar tais minúcias ao longo tempo, o que implica buscar no passado as explicações para o presente e suas possíveis projeções futuras.

Para alcançar nosso objetivo de compreender o processo de constituição das subjetividades dos bebês, a análise microgenética é coerente e essencial, pois nos permite olhar para a gênese dos discursos produzidos pelos bebês e professoras nas práticas culturais, bem como a atribuição de sentidos por eles a essas práticas, sua apropriação e transformação das práticas e de si mesmos.

No processo de escolha dos eventos, organizamos a análise a partir da seguinte lógica de seleção:

**FIGURA 3 – Organização da lógica de seleção de eventos**



Fonte: elaborado pela autora

Esse diagrama demonstra o nosso olhar para os eventos analisados que dialogam com os eventos que acontecem na EMEI TUPI.

Para a análise dos eventos em unidades de mensagem, como descrito anteriormente, transcrevemos as falas dos membros do grupo nos preocupando com as sequências interacionais, ou seja, “o que, como, com quem, em quais condições pensam, sentem, agem, uns com os outros, de forma não linear”. (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 126). Para a transcrição das falas, nos apropriamos do quadro produzido por Gomes; Dias; Vargas (2017), fundamentado em Castilho; Preti (1986). A transcrição dos discursos dos participantes e membros do grupo será realizada juntamente com a descrição dos gestos e do contexto, por se

tratar de uma pesquisa em uma turma de berçário e de 1 ano de idade, onde a comunicação está no corpo, nos gestos e nos movimentos desses bebês, mas também das tentativas de falas dos bebês e nas falas das professoras.

**QUADRO 2 – Sinais utilizados nas transcrições<sup>19</sup>**

| Ocorrências                                 | Sinais            | Exemplos  |
|---|-------------------|---|
| Entonação enfática                          | Letras maiúsculas | PODE  |
| Alongamento de vogal ou consoante           | :::               | Papar:::  |
| Silabação                                   | -                 | Brin-ca-dei-ras                                       |
| Interrogação                                | ?                 | É o Henrique/Que você quer aqui?/Vou pegar ele então. |
| Superposição de vozes                       | [                 | Chegou papá!<br>Balbucio                              |
| Unidades de mensagem separadas por          | /                 | Muito bem/ o que disse/                               |
| Pausa                                       | ...               | Eu já sei por que...                                  |
| Incompreensões                              | (inaudível)       | Papa (inaudível)/Mais                                 |
| Hipóteses do que se ouviu                   | (hipótese)        | (Coloquei)  |
| Ações – mímica, gestos, expressões faciais. | (( ))             | ((Henrique brinca com a mesinha do cadeirão))         |

Fonte: elaborado pela autora

Ao longo desta seção, apresentamos os principais conceitos que são essenciais para a construção do material empírico que constituem nossa lógica de investigação, a qual, como já apresentado anteriormente, não se limita a métodos e técnicas para a pesquisa, mas orienta nosso trabalho na compreensão, análise e estudo de uma cultura que se constitui por meio de práticas culturais, a partir do diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Dessa forma, assim como Gomes; Dias; Vargas (2017, p. 129), ao considerar esses aspectos, “percebemos que tanto para a etnografia em educação quanto para a abordagem histórico-cultural o desenvolvimento individual é construído por meio do desenvolvimento coletivo”.

A lógica de investigação adotada nesta pesquisa pode ser representada por meio de um esquema que contempla a questão geral, questões analíticas que são construídas a partir da questão geral e da fundamentação teórico-metodológica, da representação do material empírico, da análise dos eventos e de outras questões que são construídas a partir de tais análises.

<sup>19</sup> Discursos constituídos por falas, ações e interações.

Abaixo apresentamos, na figura 4, esse esquema que representa nossa lógica de investigação, que foi desenvolvido pelo GEPSA e que vem sendo utilizado no desenvolvimento das pesquisas do grupo.

**FIGURA 4 – Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa**



Fonte: elaborado pela autora

A partir dessa representação, é possível perceber que partimos de uma questão geral e, a partir dela, propomos questões analíticas e retomamos a contextualização para, então,

pensarmos na construção do material empírico de modo que ele seja coerente com nossa perspectiva ontológica e epistemológica.

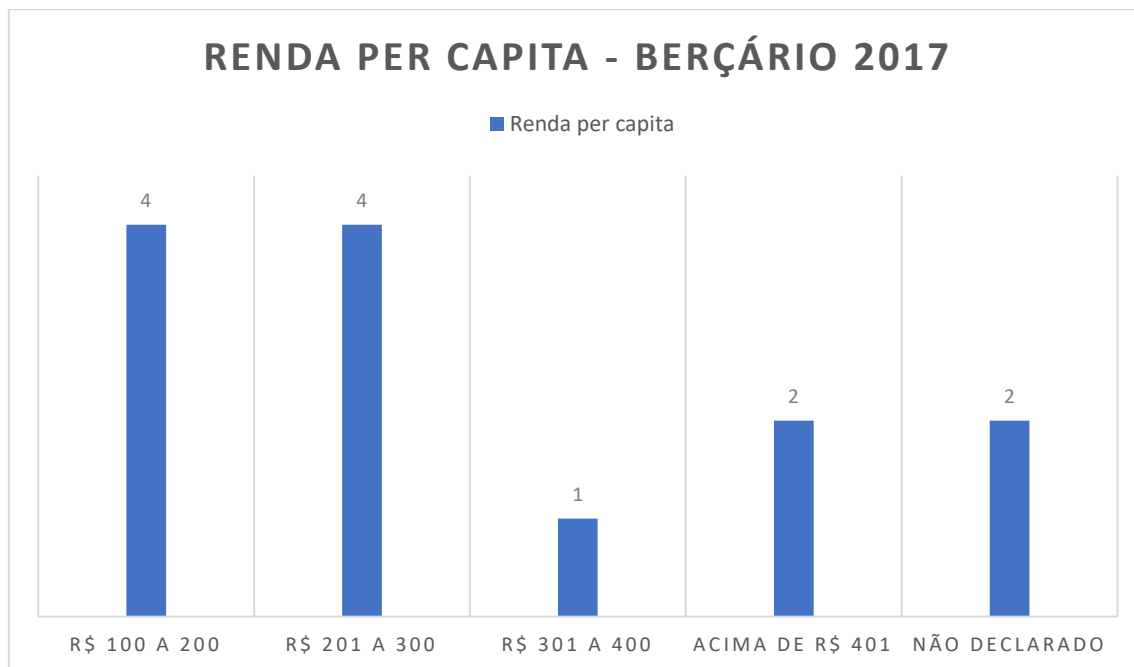
Para dar continuidade ao nosso trabalho, apresentamos o contexto institucional da pesquisa – a EMEI TUPI.

## 2.5 EMEI TUPI

A EMEI TUPI está localizada em um bairro residencial da cidade de Belo Horizonte distante da região central e próximo da divisa com a cidade de Contagem. Próximo à EMEI TUPI, há um posto de saúde, uma escola municipal e comércio para atendimento aos moradores da região.

No ano de 2017, estavam matriculadas na EMEI TUPI 400 crianças de 0 a 5 anos e 8 meses. Do total de crianças, 14 estavam matriculadas no berçário e ficavam tempo integral na escola. Segundo a direção da escola, a demanda de crianças em situação de vulnerabilidade social alcança quase 70% dos alunos matriculados. O perfil socioeconômico do berçário, que era a turma de nosso interesse, será apresentado conforme gráfico a seguir:

**GRÁFICO 1 – Renda per capita das famílias (2017)**



Fonte: Banco de dados da pesquisa

De acordo com a declaração das famílias, registrada nas fichas de matrícula, em 2017 não havia nenhuma família em que a renda por pessoa fosse inferior a 100 reais. Já em 2018

não houve esse registro, mas sabemos que havia uma família em que a renda era inferior a 100 reais por pessoa, o que indica que essa família vive em situação de vulnerabilidade social e pobreza. A criança dessa família entrou na EMEI TUPI em 2018.

É importante refletirmos que essa EMEI TUPI está inserida em uma rede, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Dessa forma, compreendemos que é necessário estabelecer um diálogo entre esses dados com os que são divulgados em trabalhos sobre a Educação Infantil e pela própria prefeitura de Belo Horizonte.

Sobre o quantitativo de crianças que são matriculadas na Educação Infantil, a prefeitura de Belo Horizonte afirmava, em 2014, que,

(...) o atendimento para alunos de 4 a 5 anos é universalizado, contudo trabalha-se para estender ao máximo o atendimento para crianças de 0 a 3. A rede recebe cerca de 40 mil crianças em prédios próprios, sejam escolas que oferecem Educação Infantil ou Unidades Municipais de Educação Infantil (Umeis). Além disso, outras 23 mil crianças são atendidas, hoje, em creches conveniadas, que são instituições privadas, confessionais ou comunitárias de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, credenciadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) para receber alunos da Educação Infantil. (BELO HORIZONTE, 2014).

Na cidade de Belo Horizonte, o processo de institucionalização da Educação Infantil tem sido gradual e lento. Esse processo, iniciado em 1908 (fundação da Escola Estadual Delfim Moreira), contou com as mudanças no contexto social, o aumento na demanda, o atendimento em espaços destinados à educação de crianças pequenas, que foi se ampliando até meados da década de 2000.

Segundo Silva (2002), é no final da década de 1970 e início da década de 1980, em Belo Horizonte, que eclodiu um amplo movimento social de mães trabalhadoras que buscavam não só um espaço onde pudessem deixar suas crianças, mas também um espaço educativo. Tal movimento, que recebeu o nome, inicialmente, de Movimento de Luta por Creches e, posteriormente, de Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), buscava atendimento à criança pequena na Região Metropolitana de Belo Horizonte e conseguiu, como resultado, a criação de creches comunitárias. De acordo com Silva, “em sua trajetória de luta, uma das estratégias adotadas pelo MLPC era a de lançar cartas abertas à população e encaminhá-las às diferentes instâncias de governo”. (SILVA, 2002, p. 71).

Mas as creches comunitárias não possuíam estrutura física para atendimento coletivo. Até mesmo as professoras eram reconhecidas como crecheiras e educadoras e não possuíam vínculo empregatício com as creches – recebiam pequenas gratificações.

Em 1990, com a Lei Orgânica do Município, a equipe técnica da Secretaria de Ação Social, elaborou o Projeto de Diretrizes para Implantação de Creches Públicas no Município de

Belo Horizonte. Esse projeto apresentava críticas ao funcionamento das creches conveniadas e ao processo de seleção dessas creches em gestões anteriores, afirmando que os critérios adotados sofriam influências e intromissões de políticos com interesses eleitorais e demagógicos, com a conivência do Poder Público. (SILVA, 2002, p. 88).

Desde a criação da primeira instituição de educação destinada às crianças pequenas até o ano de 1990, percebemos o aumento na produção científica, a modificação dos textos jurídicos acerca da criança e a preocupação acerca do ambiente que era destinado a essas crianças. Contudo, notamos, também, os interesses políticos, sociais e econômicos que orientavam tais modificações, como nos demonstrou Silva (2002).

Em 1994, a Prefeitura de Belo Horizonte implementou o Projeto da Escola Plural. Segundo Monteiro (1996), esse Projeto estava situado em um contexto histórico de movimentos pedagógicos que procuravam refletir sobre os princípios e a função da educação escolar. Em relação à Educação Infantil, essa autora afirma que o Projeto Escola Plural permitiu o reconhecimento da realidade das crianças pequenas, bem como seus interesses e conflitos.

A proposta pedagógica da Escola Plural defendia que a Educação Infantil se constituísse enquanto etapa da educação básica, com uma identidade, e não como preparação para o Ensino Fundamental, reconhecendo a criança como cidadã e a Educação Infantil como direito subjetivo do cidadão e dever do Estado, comumente é prestado em dois tipos de instituição: creches e pré-escola (TERRA, 2008).

Naquele momento, a SMED definiu como prioridade a ampliação do atendimento às crianças de 4 a 6 anos em pré-escolas municipais. Diante dessa ampliação, houve a preocupação com a melhoria do atendimento, do cuidado com as crianças, da socialização e da educação. Para isso, a SMED firmou convênios com instituições externas de Educação Infantil e contou com o auxílio da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social<sup>20</sup>. Em relação à qualidade do atendimento, a SMED tinha como meta, a ser alcançada até o ano de 1996, a implantação de, pelo menos, um Centro de Educação Infantil (CEIs) em cada uma das nove Regionais de Belo Horizonte. Foram formadas equipes de professores responsáveis pela discussão das políticas educacionais relativas à Educação Infantil e, principalmente, pela formação de professores das escolas e das creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte.

Do ano de 1996 ao ano de 2000, de acordo com os documentos oficiais da PBH cerca de 20.000 crianças de 0 a 6 anos foram atendidas nas creches conveniadas, e 6.000 crianças de

---

<sup>20</sup> Tal Secretaria, em 2002, passou a ser chamada de Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) e, em 2005, foi renomeada como Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social (SMAAS).

3 a 6 anos foram atendidas pelas treze escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Contudo, a ampliação de vagas não era suficiente para o atendimento da demanda. Segundo Gouvêa (2000), havia cerca de 55.000 crianças de 0 a 6 anos, na cidade de Belo Horizonte, que não tinham acesso às creches conveniadas ou às Escolas Municipais de Educação Infantil.

Foi a partir de 2004 que a prefeitura da cidade passou a atender crianças de 0 a 5 anos nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), hoje chamadas de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs)<sup>21</sup>. Ao mesmo tempo, a prefeitura manteve e ampliou os convênios com as creches comunitárias para atender a essa mesma faixa etária.

Sobre a estrutura física, a escola conta com três pavimentos, sendo que, no primeiro, se encontram a portaria, um parquinho e o estacionamento; no segundo, o hall, a secretaria, o refeitório e a cozinha, dois banheiros, a sala da coordenação, o berçário e seu banheiro, três salas de atividades, uma biblioteca, um parquinho e o galinheiro; no terceiro, as salas de atividades destinadas às crianças de 3 a 5 anos, seis banheiros e a sala de professores. No total, a escola possui 13 salas de atividades. Nas fotos abaixo mostramos a estrutura física da EMEI TUPI.

---

<sup>21</sup> LEI Nº 11.132, DE 18 DE SETEMBRO DE 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI Tupis, cria o cargo comissionado de Diretor de EMEI Tupi, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEI Tupi e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências.

**FIGURA 5 – Estrutura física da EMEI TUPI TUPI**



Fonte: acervo da pesquisadora

Em 2017, o espaço utilizado pelos bebês era a sala de atividades do berçário, a sala do sono e o solário. O refeitório não era utilizado, pois o formato do banco e a altura da mesa não atendiam às necessidades dos bebês. Além disso, a comida oferecida às crianças no refeitório não é a mesma do berçário.

A diferença de alimentos ofertados às crianças maiores de 1 ano e aos bebês é regulamentada pela prefeitura a partir da assessoria de nutricionistas, os quais indicam o cardápio adequado a cada idade e a consistência do alimento que será ofertado. Tal informação está exposta no quadro de avisos da escola, para conhecimento de todos, sendo uma importante fonte de informação sobre o olhar para a alimentação dos bebês pela prefeitura e pela instituição:

**FIGURA 6 – Consistência do alimento dos bebês**

| Consistência da Alimentação Complementar (de acordo com a faixa etária) |                                   |  |  |
|---|-----------------------------------|--|--|
| Tipos de alimentos  | 4-5 meses (Pastosa- bem amassada) | 6-7 meses (pastosa - amassada)                 | 8-11 meses (Branda - textura macia)  |
| Carne   | Bem cozida e desfiada             | Bem cozida e desfiada                          | Bem cozida em pedaços pequenos / Desfiada  |
| Ovo   | Gema bem cozida e amassada        | Ovo inteiro (gema e clara) - Cozido e amassado | Ovo inteiro (gema e clara) - Cozido e picado em pedaços pequenos / Mexido / Omelete em pedaços |
| Arroz   | Papa                              | Bem cozido                                     | Bem cozido   |
| Feijão  | Batido                            | Amassado                                       | Amassado   |
| Legumes   | Bem cozidos e bem amassados       | Cozidos e Amassados                            | Cozidos e picados em pedaços pequenos  |
| Verduras  |                                   | Bem cozidas e bem picadinhas                   | Bem cozidas e bem picadas  |
| Frutas  | Bem raspadas ou bem amassadas     | Raspadas / Amassadas                           | Pouco amassadas (com pedacinhos) / Pedaços pequenos  |

**OBSERVAÇÕES:**  
 Os alimentos deverão ser preparados e servidos, de acordo com a tabela de consistência, por faixa etária.  
 O leite e o suco não deverão ser adoçados.  
 O leite deverá ser diluído em água filtrada ou fervida.  
 Ressaltamos que todos os alimentos deverão ser oferecidos ao bebê, SOMENTE quando liberados pelos pais e/ou pediatra e/ou nutricionista.

*Giovana Ridoni Aburachid*  
 Giovana Ridoni Aburachid  
 Nutricionista CRN9- 11566  
 BM 101.343-0

Fonte: Quadro de avisos da EMEI TUPI

Conforme a figura 6, a consistência dos alimentos oferecidos aos bebês nos momentos das refeições modifica-se ao longo dos meses de vida. Esses alimentos são preparados na cantina da escola e levados ao berçário onde as professoras alimentam as crianças. Somente a partir de dezembro de 2017 os bebês começaram a frequentar o refeitório em momentos em que o alimento condizia com o documento que regulamenta a sua consistência.

Como apresentado nos parágrafos anteriores, a EMEI TUPI dialoga com o contexto histórico de constituição da Educação Infantil em Belo Horizonte, mas também apresenta suas peculiaridades, que dialogam com as relações construídas com a comunidade, com os profissionais e com as práticas culturais que a constituem cotidianamente.

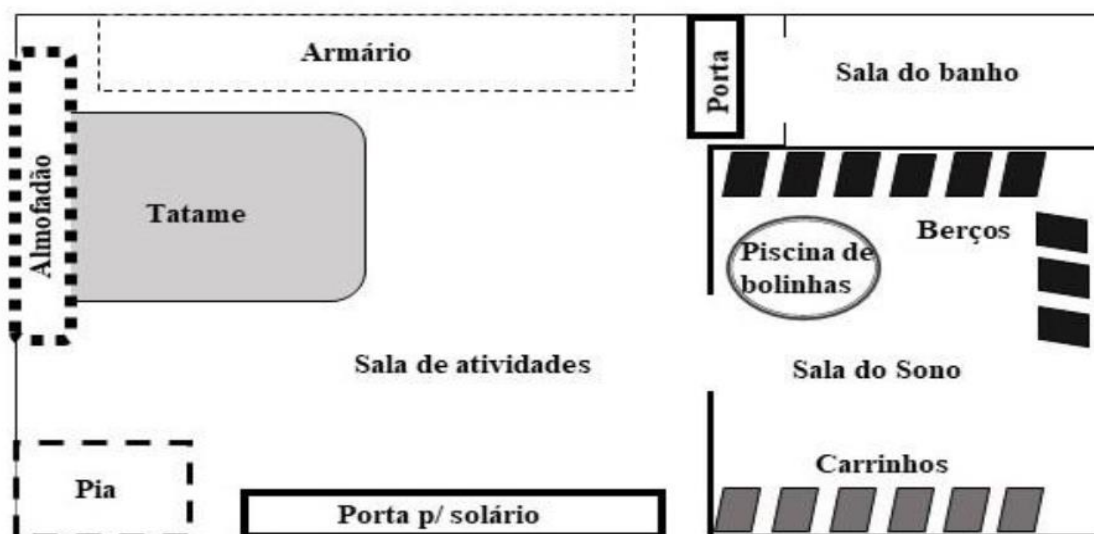
Na próxima seção apresentamos as singularidades do berçário no ano de 2017.

## 2.6 O berçário: Turma da Coruja

O berçário, na EMEI TUPI, não se restringe ao espaço físico destinado aos bebês. Ele é um contexto formado por bebês, professoras, auxiliares, cuidados, alimentação, atividades e as práticas culturais construídas ao longo do tempo a partir das e nas relações sociais.

Sobre o espaço físico, apresentamos sua planta baixa onde é possível visualizar a conexão entre os espaços onde acontecia a rotina do berçário:

**FIGURA 7 – Planta baixa da sala de atividades do berçário**



Fonte: SOUZA; NEVES (2018)

A planta baixa nos mostra o contexto da construção do material empírico. Esse contexto não se limita ao espaço físico, ele consiste no diálogo entre o espaço físico, as práticas culturais e as relações sociais.

Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macrossociais e micro sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente envolvidos. (GRAUE; WALSH, 1998, p. 25).

Nesse sentido, entendemos que os envolvidos nas práticas culturais compõem esse contexto. Assim, na sequência, apresentamos os bebês, as professoras e as práticas culturais que construíram o contexto do berçário em 2017.

Carlos, Danilo, Henrique, Isaura, Larissa, Lúcia, Maria, Marcela, Paulo, Simone, Valéria, Yara e Diogo<sup>22</sup> eram os bebês que constituíram a Turma da Coruja, do berçário da EMEI TUPI, em 2017. Todos nasceram entre abril e julho de 2016, portanto, no início da construção do material empírico tinham entre 7 meses a 1 ano de vida.

Como apresentado anteriormente, esses bebês pertencem a famílias que apresentaram situação socioeconômica com configurações diversas, desde a situação de vulnerabilidade

<sup>22</sup> Todos os nomes são fictícios.

social a famílias que possuem renda per capita acima de R\$ 401,00 e formação em nível superior de escolaridade, conforme dados fornecidos pelos pais na ficha de matrícula.

A matrícula desses bebês aconteceu após o sorteio das vagas no final de 2016. Somente Yara e Valéria tiveram suas matrículas efetivadas por meio de decisão judicial. O processo judicial para a garantia da vaga de Yara aconteceu pelo fato de ela ser uma criança em situação de vulnerabilidade social e ter sido entregue à adoção. Já o processo de Valéria aconteceu porque, segundo a família, eles sabiam que havia vaga ociosa e receberam orientação de outras famílias a recorrerem à vaga judicialmente.

Assim, a turma do berçário foi constituída por esses bebês no diálogo entre o contexto das famílias e da instituição, que será analisado no próximo capítulo. Esse diálogo é significativo e importante para a compreensão do processo de constituição das subjetividades dos bebês.

Para a realização do trabalho no berçário, a EMEI TUPI tinha sete professoras<sup>23</sup> sendo Verônica, Telma, Soraia, Cristina, no turno da manhã e, Ivana, Lucíola e Valquíria no turno da tarde e Samanta como auxiliar em tempo integral. Essas professoras que atuaram no berçário em 2017 possuem formação em nível superior, graduação em pedagogia, e uma das professoras também tem formação superior em enfermagem, e a auxiliar possui formação em nível médio.

Em 2017, o trabalho no berçário se iniciava às 7 horas da manhã e era finalizado às 17h30min. Assim, as crianças eram recebidas por duas professoras, que eram as responsáveis por oferecer a primeira mamadeira e que, por volta das 8 horas da manhã, ofereciam a primeira fruta. Elas ficavam com as crianças por 3 horas, ou seja, até as 10 horas da manhã. As outras duas professoras chegavam às 10 horas da manhã e eram responsáveis pelo almoço e, depois, por organizar os bebês na sala do sono. As professoras do turno da tarde chegavam às 13 horas e a lógica de troca de professoras seguia a organização do turno da manhã. Na parte da tarde, o jantar era oferecido às 15h30min e às 16 horas as crianças iam para a sala do sono. A saída tinha início às 17h20 min.

No quadro 2 apresentamos os eventos que constituíram a rotina diária dos bebês e das professoras. Ressaltamos que a rotina é uma forma da instituição de educação infantil organizar os momentos de atividade coletivas e usos dos espaços de forma escalonada para que todos possam usufruir deles. Já os eventos são os momentos que constituem essa rotina, marcados interacionalmente, por meio de conversação entre seus participantes e tem princípio, meio e

---

<sup>23</sup> Inserimos nomes fictícios para preservar a identidade das professoras.

fim. Cada item da rotina é construído por eventos e subeventos em cada sala de atividades de forma diferente, única.

**QUADRO 3 – Rotina da turma do berçário (2017)**

| Horário     | Rotina   | Eventos   |
|-------------|--|---|
| 7h          | Entrada  | Recepção das crianças<br>Café da manhã – 1ª mamadeira   |
| 8h          | Atividades (pintura, desenho, brinquedos, músicas, livros de literatura) | Brinquedos, manuseio de livros<br>Troca de fraldas  |
| 10h         | Higiene  | Banho<br>Preparação para o almoço   |
| 11h         | Alimentação  | Almoço é levado para a sala de atividades. As crianças são colocadas nos cadeirões              |
| 12h         | Horário do sono  | Sala do sono onde há berço e camas pequenas para os bebês dormirem                              |
| 13h         | Organização da sala  |   |
| 13h10       | Lanche   | 2ª mamadeira  |
| 13h40       | Atividades   | Brinquedos, manuseio de livros de literatura<br>Exploração da área externa/ visita à biblioteca |
| 14h30       | Higiene  | Troca de fraldas  |
| 15h30       | Jantar   | Comida é levada para a sala de atividades. As crianças são colocadas nos cadeirões.             |
| 16h         | Sono   | Sala do sono onde há berço e camas pequenas para os bebês dormirem                              |
| 17h – 17h30 | Saída  | Crianças brincam até os pais chegarem   |

Fonte: elaborado pela autora

A Rotina desta turma foi pensada para que os profissionais que trabalham na escola, professores, funcionários do serviço de limpeza e de alimentação pudessem atender a turma do berçário e, também, atender as outras turmas da escola.

Como já mencionado, a única turma que não se deslocava para fazer as refeições no refeitório era o berçário. Todos os alimentos eram preparados na cozinha do refeitório e levados à sala de atividades para que as crianças se alimentassem. Dessa forma, os profissionais da cozinha se organizavam para preparar os alimentos do berçário e das outras turmas, o que fazia com que os horários de alimentação fossem os que apresentamos no quadro 2.

A troca de fraldas acontecia em dois momentos fixos, como mostramos no quadro 2, mas, em caso de necessidade das crianças, outras trocas de fralda também aconteciam em horários flexíveis. Eram as professoras e a auxiliar de turma que realizavam as trocas alternadamente, isso significa que a troca e o banho das crianças não eram funções apenas da auxiliar de turma.

Após o momento da higiene, as crianças começavam a ser organizadas para o horário do almoço. Essa organização consistia em colocar as babetes (nome comum dado aos babadores) nas crianças e trazer para dentro da sala os cadeirões (cadeiras altas de alimentação), que ficavam na parte externa da sala quando não estavam sendo usados. Quando o almoço chegava, as crianças já estavam sentadas nos cadeirões e cada professora alimentava de 2 a 3 crianças ao mesmo tempo. Terminado o tempo de almoço, as crianças eram levadas a um anexo da sala, a sala do sono, nome dado pelas professoras, onde havia berços e caminhas onde as crianças dormiam de 11h30 às 12h50. Nesse intervalo, acontecia a troca de turno entre as professoras.

Às 13 horas, as crianças recebiam a segunda mamadeira de leite do dia e, assim como no turno da manhã, inicialmente, tomavam suas mamadeiras deitadas no carrinho, no colo da professora ou no tatame e, no final do ano, já recebiam as mamadeiras sentadas no tatame.

Entre o horário da mamadeira e o horário da fruta, as crianças ficavam brincando com brinquedos que as professoras colocavam no tapete da sala de atividades.

Às 14 horas, chegava a fruta. Ao longo do ano houve um incentivo para que as crianças comessem as frutas sozinhas, mas, mesmo com o incentivo, é possível afirmar que havia ajuda a todas as crianças e o cuidado para que todas se alimentassem.

Após esse momento, as crianças iam ao solário, que pode ser descrito como uma varanda da sala de atividades. Nesse solário havia árvores, brinquedos e um espaço para as crianças engatinharem e as que já andavam, andarem, pois era um espaço plano.

Por volta das 14h30, o momento da higiene começava. Assim como no período da manhã, as professoras e a auxiliar de turma se revezavam no trabalho de banho e troca de fraldas.

O jantar, assim como no momento do almoço, era servido pelas professoras, que alimentavam de 2 a 3 crianças ao mesmo tempo. Ao finalizar o jantar, as crianças voltavam à sala do sono onde dormiam até o momento da saída.

Na saída, os pais buscavam as crianças na sala de atividades e em vários momentos foi possível observar as crianças indo embora dormindo no colo de seus familiares.

Sobre esse contexto de construção do material empírico, que aconteceu ao longo do ano de 2017, vimos que “fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. (...) Requer atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos” (GRAUE; WALSH, 1998, p. 29).

Na turma do berçário, havia treze diferentes bebês, sete professoras e uma auxiliar de turma. Foi necessário selecionar os discursos de bebês e professoras que nos possibilitariam

uma análise contrastiva sobre os sentidos atribuídos à cultura institucional, bem como às mudanças de desenvolvimento cultural das crianças. Para a escolha desses discursos, como já mencionado, usamos os seguintes critérios: (I) necessidade de romper com os paradigmas que não consideram o desenvolvimento das crianças por gênero, aspectos étnico-raciais, socioeconômicos e familiares; (II) diferentes usos da linguagem, seja por meio da fala, de gestos, do corpo, de olhares, da escrita, entre outros, no desenvolvimento cultural; e, por fim (III) a produção de discurso a partir das relações dessas crianças com os demais, a partir das questões: Com quem? Onde? Quando? Por quê? Sob quais condições? Com quais resultados?

Tais critérios dialogam com nossa perspectiva teórico-metodológica, principalmente porque pensamos que “com efeito, desde os primeiros instantes da sua existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação que conferem às ações do bebê humano um caráter cada vez menos automático ou instintivo e cada vez mais imitativo e deliberativo”. (PINO, 2000b, p. 45).

Os bebês apropriam-se da cultura em que vivem desde o nascimento e se constituem humanos por meio dessa apropriação, que é única, singular e peculiar a cada um. Sendo assim, tornou-se fundamental pensar na relação entre esses bebês e seu desenvolvimento cultural, bem como a relação desse desenvolvimento cultural e a produção de discursos nos eventos analisados.

Valéria e Henrique permitiram-nos formular questões que orientaram a realização de uma análise contrastiva do processo de constituição de suas identidades: quando e como esses bebês chegam à EMEI TUPI? Ficam mais deitados? Quando assentam, engatinham, arrastam, andam, falam, se alimentam com ajuda e depois sozinhas? Brincam com outros bebês? Quais são os bebês preferidos delas? Batem? Fazem carinho? Choram muito? Em quais situações? Brincam com quais brinquedos? Gostam de música? Gostam de dançar? Gostam de instrumentos musicais? Gostam de ver filmes? Gostam de livros? Gostam de revistas?

Em outras palavras, “o que se procura no bebê humano são indícios não-verbais que atestem a existência em marcha de um processo de transformação da natureza sob a ação da cultura, processo responsável pela sua constituição cultural. (PINO, 2000b, p. 38).

A transformação da ontogênese, como afirmado por Vigotski, não repete a filogênese, e isso significa que os bebês buscam indícios para se inserir, se apropriar e se constituir como humanos, em um tempo histórico, transformado culturalmente. Essas reflexões nos auxiliaram a compreender as transformações de Valéria e Henrique tanto na turma do berçário quanto na turma de 1 ano de idade.

## 2.7 A turma de 1 ano de idade: Turma do Abraço

Para retomar a pesquisa, em 2018, nos propusemos a conversar com as professoras, principalmente com as que não participaram da pesquisa em 2017, a fim de nos apresentar e apresentar o projeto de pesquisa.

Essa conversa e apresentação foi agendada com a direção pedagógica para acontecer no primeiro dia escolar, momento em que não há alunos e acontece quando as professoras retornam as atividades na escola, após as férias.

Assim, no dia 1º de fevereiro de 2018, na EMEI TUPI, foi realizada uma reunião com o grupo de professoras para a apresentação do andamento da pesquisa, dos pesquisadores e dos instrumentos de pesquisa. Nesse dia, as professoras novatas fizeram perguntas sobre o que é filmado na sala, se há retorno da pesquisa para o grupo, quando é filmado e o que é feito com as filmagens.

Nesse rico diálogo, as professoras mostraram entusiasmo ao contar casos de crianças de 1 ano de idade e sobre situações que, provavelmente, encontraríamos nessa turma. Contudo, quando perguntamos qual professora seria a referência da turma, o grupo manifestou falta de interesse, não pela pesquisa em andamento, mas pelas mudanças que acontecem na turma e com as crianças dessa idade. Nesse momento, a fala da professora<sup>24</sup> Daniela, nos chamou a atenção. Ela afirmou que veríamos uma “mudança radical” entre o berçário e a turma de 1 ano. Para ela, a “mudança radical” está na relação entre as crianças e dessas com a rotina da escola, principalmente nos momentos de alimentação, já que no berçário as refeições são realizadas na sala de atividades e, na turma de 1 ano, as refeições são realizadas no refeitório da escola.

Mesmo com a explicação sobre a mudança que envolve a rotina, a alimentação, as mordidas, a fala, os movimentos de andar das crianças, ficamos com dúvidas sobre tal “mudança radical” dos bebês. Propusemo-nos, então, a compreender o que significava a “mudança radical” para as professoras da EMEI TUPI.

No dia 05 de fevereiro de 2018, iniciamos a pesquisa de campo na turma de 1 ano. Nesse dia, os bebês ficaram apenas na parte da manhã, acompanhados de seus responsáveis. No dia seguinte, os bebês ficaram apenas no turno da tarde, também acompanhados de seus responsáveis.

Aproveitamos a presença dos responsáveis para nos apresentar, mesmo que eles já soubessem de nossa pesquisa e do andamento do trabalho. Nesse dia havia apenas uma bebê

---

<sup>24</sup> Vamos dar o nome de Daniela a esta professora para preservar sua identidade.

novata, que já apresentamos anteriormente quando relatamos o perfil socioeconômicos dos bebês e de suas famílias. O pai que acompanhava essa bebê assinou o termo de consentimento livre e esclarecido e nos ouviu sobre o andamento da pesquisa.

A partir do terceiro dia, os bebês já ficaram na instituição por tempo integral. Vale ressaltar que, em 2018, houve alteração no horário de atendimento e funcionamento das EMEI TUPIS, que passaram a receber as crianças a partir das 7h30, ao invés de 7h da manhã e realizar a saída às 17h ao invés de 17h30. Essa mudança de horário, que resultou na redução de 1 hora no cotidiano da EMEI TUPI<sup>25</sup>.

Abaixo mostramos a sala de atividades da turma de 1 ano, a Turma do Abraço.

**FIGURA 8 – Fotos da sala de atividades da Turma do Abraço**



Fonte: acervo da pesquisa

Como apresentado na figura 8, a sala de atividades dos bebês, em 2018, não contava com a sala do sono e, no momento da soneca, eram colocados colchões no chão para os bebês, como mostramos na figura 9.

<sup>25</sup> Essa mudança nos despertou para a reflexão sobre como tal redução afetou as famílias e as crianças e se houve questionamentos por parte das famílias e dos profissionais que trabalham na instituição. No entanto, percebemos que tal questão seria mais complexa e ampla demandando todo um trabalho sobre o tema. Por isso pontuamos aqui essa breve reflexão que aparecerá nos demais trabalhos dos membros do grupo de pesquisa.

**FIGURA 9 – Momento da soneca (2018)**



Fonte: acervo da pesquisadora

Até o momento, é possível identificar duas mudanças, uma que impacta na organização da instituição, que é a mudança de horário de funcionamento e atendimento, e a outra que é a sala disponibilizada para os bebês quando completam 1 ano de idade.

Na perspectiva de reflexão sobre as mudanças, apresentamos abaixo o quadro de eventos diários dos bebês na turma de 1 ano.

**QUADRO 4 – Rotina da Turma do Abraço (2018)**

| Horário     | Rotina   | Eventos  |
|-------------|--|--|
| 7h30        | Entrada  | Recepção das crianças<br>Café da manhã – Refeitório/ Fruta ou suco/leite           |
| 8h          | Atividades (pintura, desenho, brinquedos, músicas, leitura de livros literários) | Brinquedos<br>Troca de fraldas   |
| 10h         | Higiene  | Banho<br>Preparação para o almoço  |
| 11h         | Refeitório   | As crianças vão até o refeitório para almoçar.                                     |
| 12h         | Horário do sono  | Os colchões são colocados no chão, forrados com lençóis para as crianças dormirem. |
| 13h         | Organização da sala  | Retirada dos colchões.   |
| 13h10       | Lanche   | Refeitório – fruta, bolo, biscoito ou vitamina                                     |
| 13h40       | Atividades   | Brinquedos, manuseio de livros<br>Exploração da área externa/ visita à biblioteca  |
| 14h30       | Higiene  | Troca de fraldas   |
| 15h30       | Jantar   | As crianças vão até o refeitório para jantar                                       |
| 16h         | Atividades (pintura, desenho, brinquedos, músicas)                               | Brinquedos, manuseio de livros<br>Troca de fraldas                                 |
| 16h50 – 17h | Saída  | Crianças brincam livremente até os pais chegarem                                   |

Fonte: elaborado pela autora

As duas mudanças relatadas e as mudanças que vamos registrar neste momento também têm reflexos em nossa postura enquanto pesquisadoras. Sendo assim, em 2018, tivemos que repensar o local de onde filmávamos e, até mesmo, nossa postura corporal dentro da sala de atividades dos bebês, pois, se antes organizávamos o tripé em um canto da sala e, muitas vezes, nos mantínhamos abaixadas na altura dos bebês, em 2018, a situação não nos permitia tal postura. Isso porque, em 2018, todos já estavam andando, havia deslocamento para o refeitório no momento de alimentação e alguns já utilizavam a linguagem oral para se comunicarem.

A mudança no corpo dos bebês os permitia se deslocar mais rapidamente pela sala de atividades, bem como para o refeitório, e a utilização da linguagem oral para comunicação exigiu que nos movimentássemos pela sala para que pudéssemos registrar o que estava sendo dito, o contexto da fala e as minúcias dessa nova forma de se comunicar.

Essa nova postura de pesquisadoras foi sendo construída pela percepção das mudanças e, também, com os erros cometidos. Digo erros, pois movimentar a câmera rapidamente para acompanhar um evento ou até mesmo a falta de deslocamento para acompanhar o que estava acontecendo nos levou a perder detalhes minuciosos de eventos. Sendo assim, foram necessárias algumas reuniões em que todos os membros do grupo de pesquisa puderam assistir às filmagens e opinar, bem como contribuir com a definição de como produzir o material empírico levando em conta os deslocamentos e uso da fala pelos bebês.

Após as reuniões, que nos proporcionaram estudos sobre o campo de pesquisa, a postura das pesquisadoras e a retomada de estudos sobre a etnografia em educação, construímos uma relação interativa com os bebês e professoras, adquirimos novas baterias para a câmera e nos organizamos para estar na Turma do Abraço em duplas de pesquisadoras.

A bateria reserva nos proporcionou o funcionamento da câmera em tempo integral, já que sempre tínhamos carga suficiente para registrar os eventos que aconteciam dentro e fora da sala de atividades, sem necessitar de tomadas. E a organização das duplas de pesquisadoras foi fundamental, já que nos dividíamos em quem filmava e quem fazia os registros dos eventos no caderno de campo. Em 2017 as pesquisadoras que se revezavam era Vanessa, Virgínia, Luíza e eu. Em 2018, no mês de fevereiro tivemos a colaboração de Mafá e de março em diante Vanessa, Luíza, Elenice e eu revezávamos nas filmagens. Ao final do dia no campo de pesquisa, cruzávamos as informações da dupla, produzíamos uma nota de campo fundamentada no olhar de duas pesquisadoras e compartilhávamos com o grupo via Dropbox.

Diante das mudanças que aconteceram na instituição e com os bebês, percebemos a importância do diálogo com a cultura institucional e, no caso de pesquisa longitudinal com

bebês, da atenção às mudanças e transformações proporcionadas pelo desenvolvimento biológico, cultural e social do ser humano.

Diante do exposto, é possível considerar que 2018 foi um ano de amadurecimento enquanto pesquisadora e para os membros dos grupos, um ano de estudos e fundamentação para o andamento das pesquisas que vêm sendo realizadas em níveis de mestrado e doutorado.

Nesse ano, acompanhei presencialmente a turma até o mês de setembro, mas continuei a acompanhar os eventos por meio das filmagens e das discussões que aconteciam nos encontros do grupo de pesquisa. As outras pesquisadoras permaneceram em campo e deram continuidade à construção do material empírico. Tal afastamento se deu pela quantidade de material construído pelo grupo e pela necessidade de análise minuciosa de tal material, seja para a qualificação seja para esta tese. Após a qualificação, ficou decidido que o ideal para a compreensão do processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique seria analisar e interpretar os eventos até o final do ano de 2018. Sendo assim, para a qualificação, analisei 31 dias letivos até o mês de julho de 2018, sendo este um semestre marcado por greves<sup>26</sup> e manifestações das professoras de Educação Infantil, que reivindicavam melhores condições de trabalho e equiparação salarial com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa situação impactou no tempo e no acompanhamento dos eventos. No aspecto quantitativo representou um tempo menor de observação, mas nos deu informações sobre a reivindicação das professoras por melhores condições de trabalho e salário. Sendo assim foi possível acompanhar de 60 dias letivos, até dezembro de 2018, como se pode ver na tabela a seguir:

---

<sup>26</sup> De acordo com Sind-rede BH, com a greve que ocorreu no 1º semestre de 2018 a Educação Infantil teve sucesso com as reivindicações, especialmente em relação às condições de trabalho, salário e progressão na carreira. Informação disponível em: [Educação Infantil é Vitoriosa! Fez uma greve forte e conquistou 80% da carreira! | Sind-Rede BH](#) acesso em 15/02/2021

**TABELA 2 – Aspectos quantitativos (2018)**

| <u>Mês/2018</u> | <u>Quantidade de dias letivos acompanhados</u> | <u>Quantidade de horas filmadas</u> |
|-----------------|--|-------------------------------------|
| Fevereiro       | 12   | 68h09min08s                         |
| Março           | 01   | 45min43s                            |
| Abril           | 05   | 26h49min55s                         |
| Mai             | 01   | 52min44s                            |
| Junho           | 08   | 40h54min21s                         |
| Julho           | 04   | 21h31min40s                         |
| Agosto          | 08   | 31h57min50s                         |
| Setembro        | 08   | 42h50min05s                         |
| Outubro         | 07   | 25h23min43s                         |
| Novembro        | 03   | 12h46min01s                         |
| Dezembro        | 03   | 10h15min01s                         |
| <b>11 meses</b> | <b>60 dias</b>                                 | <b>282h16min11s</b>                 |

Fonte: elaborado pela autora

Como mencionado anteriormente, o primeiro semestre de 2018 foi marcado por movimentos e greves das professoras da Educação Infantil, o que nos permitiu o afastamento do campo para estudo, reflexão sobre a pesquisa e diálogo entre a cultura institucional, a cultura da cidade, da legislação, das decisões governamentais e a construção da subjetividade dos bebês.

Assim, foi possível acompanhar a produção do material empírico ao retomar as filmagens, que nos proporcionaram reconhecer os detalhes das modificações da cultura institucional e do desenvolvimento social, cultural e biológico dos bebês. Tal afastamento e aproximação nos permitiu, enquanto pesquisadoras, exercitar nossa postura ética eêmica, ou seja, perceber pelo discurso do outro os sentidos das práticas realizadas pelas professoras da Educação Infantil, bem como compreender como tais sentidos renovam, transformam e remodelam a cultura institucional, que também tem impacto na constituição das subjetividades dos bebês.

Neste capítulo, buscamos explicitar a construção de nossa postura enquanto pesquisadoras ao longo dos anos de 2017 e 2018, o que aconteceu a partir de nossa fundamentação teórico-metodológica em diálogo com a construção do material empírico. No próximo capítulo, apresentamos as histórias de Valéria e Henrique, a chegada desses bebês na EMEI TUPI, bem como a descrição, a análise e os eventos que nos indicaram o processo de constituição das subjetividades desses bebês nos anos de 2017 e 2018.

### CAPÍTULO III

## O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DE VALÉRIA E HENRIQUE EM 2017

No processo de escrita do capítulo de fundamentação teórico-metodológica, precisei pensar em meu papel como pesquisadora, me apropriar do que significava a etnografia como lógica de investigação e, certamente, a observação participante apareceu e precisou ser definida. O que achei mais interessante desse segundo capítulo foi que ao escrevê-lo eu estava me preparando para a escolha dos eventos que seriam analisados nos capítulos seguintes; foi quando percebi que a observação participante não se limita a nossa postura e olhar enquanto estamos em campo, ela está presente no nosso olhar, na nossa postura e em nossa interpretação dos eventos que selecionamos. Penso isso, pois, de alguma forma, estamos participando da observação quando fazemos esse movimento de análise minuciosa, de interpretação contrastiva. Nesse sentido, o capítulo 3, assim como o capítulo 4, se constituem desse exercício proposto pela nossa lógica de investigação.

Nos capítulos anteriores, apresentamos os conceitos essenciais para a construção do material empírico desta tese, bem como a contextualização de realização da pesquisa. Tal apresentação foi fundamental para o desenvolvimento deste e dos próximos capítulos, pois é neste momento que os aspectos de fundamentação teórico-metodológicos se encontram e sustentam os eventos que selecionamos, analisamos e interpretamos contrastivamente.

A fim de contextualizar o processo de construção da tese, torna-se essencial relatar os passos que seguimos para o estabelecimento dos critérios de seleção, análise e interpretação dos eventos.

### *3.1 Da qualificação para a tese: ampliação do olhar*

No trabalho desenvolvido para a qualificação da tese, limitamos as análises ao ano de 2017, momento em que Valéria e Henrique estavam no berçário. Tal limitação se deu pelos significativos eventos que aconteceram naquele ano. No entanto, durante o exame de qualificação, foram levantadas questões sobre a história dos eventos e seus desdobramentos no ano de 2018, o que nos instigou a continuar a investigação. Assim, para a tese, nos propusemos a dar continuidade à análise de eventos na mesma turma no ano de 2018, quando as crianças já estavam com 1 ano e se aproximavam dos 2 anos de idade, já que é nesse desenrolar da história

que o processo da constituição de subjetividades pode ser evidenciado. Então, para iniciar as análises apresentamos, neste capítulo 3, a turma do berçário e algumas questões que nos orientaram na realização da análise pormenorizada.

Já apresentamos, anteriormente, de forma rápida e sucinta, a escolha dos bebês; mas cabe, neste momento, retomar detalhadamente esse processo que sustenta e fundamenta os eventos selecionados, analisados e interpretados.

Assim, na turma do berçário, tínhamos 13 bebês, que produziram, nas vivências da turma, diferentes discursos reveladores dos processos de construção de suas subjetividades. Isso nos exigiu selecionar os discursos que nos possibilitariam uma análise contrastiva sobre os sentidos atribuídos pelos bebês à cultura institucional, bem como às mudanças de si mesmos e dessa cultura. Para a escolha desses discursos, visto que todos possuem peculiaridades, foi necessário partir dos seguintes critérios: (I) a necessidade de romper com os paradigmas que desconhecem o desenvolvimento das crianças com base na diferença entre gêneros, etnias, aspectos socioeconômicos e configuração familiar; (II) o uso pelos bebês de diferentes linguagens, como fala, gestos, olhares, escrita, emoções; (III) a forma como aconteceu a produção de seus discursos: Com quem? Onde? Quando? Por quê? Para quê? Sob quais condições? Com quais resultados?

Com base nesses critérios, escolhemos os bebês Valéria e Henrique, primeiro porque seus movimentos de apropriação da cultura institucional possibilitaram-nos fazer uma análise contrastiva dos processos de constituição das suas subjetividades e, segundo, porque, ao analisar a trajetória desses bebês, foi possível formular algumas questões que julgamos essenciais para a compreensão do desenvolvimento cultural desses e de outros bebês.

Tais questões são: quando e como os dois bebês chegaram à EMEI TUPI? Ficaram mais tempo deitados? Quando assentaram? Engatinharam, arrastaram, andaram, falaram, se alimentaram com ajuda e depois sozinhas, brincaram com outros bebês? Quais foram os bebês preferidos delas? Batiam? Eram carinhosas? Choravam muito? Em quais situações? Brincavam com quais brinquedos? Gostavam de música? De dançar? De instrumentos musicais? De ver filmes? De livros ou revistas?

As questões anteriores, além de nos auxiliarem na escolha dos bebês para a construção do material empírico, também nos possibilitaram evidenciar os detalhes do processo de cada um, o que foi significativamente relevante para a análise contrastiva.

Diante dessas questões e de acordo com nossa lógica de investigação, construímos uma linha do tempo que evidencia a escolha que realizamos dos eventos que nos permitiram a análise, o contraste e a compreensão do processo de constituição das subjetividades de Valéria

e Henrique. O total de dias observados e os meses que ficamos em campo estão no capítulo anterior, sendo que, neste momento, fazemos um desdobramento do quadro, personalizando-o em forma de linha do tempo.

**QUADRO 5 – Linha do tempo: eventos Valéria e Henrique (2017)**



Fonte: elaborado pela autora

No quadro acima, apresentamos a linha do tempo diferenciando os acontecimentos por cores, ou seja, os que se referem a Valéria são os vermelhos; a Henrique, os azuis; a ambos, os roxos, simbolizando, por meio da mistura de cores, os eventos em que as duas crianças estão juntas desde o início da produção deste material empírico.

Desde sua chegada à EMEI TUPI, Valéria demonstra, como representado no quadro acima, sono antes do horário estabelecido pela instituição para a soneca, demandando atenção do adulto, ou seja, das professoras, e manifestando tal necessidade pelo choro. Além disso, a partir da linha do tempo, identificamos que, ela inicialmente explorou e investigou o ambiente pelo olhar, pelo gesto, pelo choro, engatinhando e pela fala, posteriormente, quando começou a andar explorou de outras formas esse contexto.

Henrique chega depois à EMEI TUPI, como apresentado na linha do tempo. Diferente de Valéria, já investiga o ambiente em seus primeiros momentos em pé, andando e, depois, passa a demandar a atenção das professoras.

O momento em que as histórias se entrelaçam é apresentado, analisado e contrastado ao longo da tese, pois compreendemos que esse encontro é um marco no processo de constituição das subjetividades desses bebês.

Como mencionado anteriormente, pelas questões apresentadas antes do quadro, focamos, inicialmente, no ano de 2017. Contudo, percebemos que tais questões nos indicavam a necessidade de acompanhar o desenrolar dos eventos em 2018. Um ponto essencial e muito discutido no exame de qualificação, sobre a continuidade das análises para o ano de 2018, foi o fato ocorrido no dia 01 de fevereiro de 2018 na EMEI TUPI. Nesse dia, como já mencionado no capítulo anterior, foi realizada uma reunião com o grupo de professores para a apresentação do andamento da pesquisa, dos pesquisadores e dos instrumentos de pesquisa, o que permitiu às professoras formularem perguntas sobre o que é filmado na sala, se há retorno da pesquisa para o grupo, quando é filmado e o que é feito com as filmagens.

Dessa conversa o que nos chamou a atenção foi a fala de uma professora que caracterizou a diferença entre o berçário e a turma de 1 ano como mudança radical. Assim, nos perguntamos o que seria a mudança radical? O que caracteriza tal mudança? Ela é um marco na constituição das subjetividades?

Já respondendo a essas perguntas, vimos que essa mudança presente na fala da professora está muito próxima do que Vigotski nos explica sobre o primeiro ano de vida, quando o ser humano desenvolve a fala, começa andar, expressa sua vontade com o corpo, com as expressões faciais, morde e elabora de forma mais complexa as relações sociais e as emoções.

Propomo-nos, então, a investigar e compreender essas mudanças no berçário e na turma de 1 ano de idade a partir da unidade de análise [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] – (ACCL), já que compreendemos que tais mudanças não são isoladas, mas acontecem no encontro entre as práticas culturais familiares e da instituição

de educação infantil. Sendo assim, compreendemos que tais mudanças acontecem nas situações sociais de desenvolvimento e nessa perspectiva temos que:

A situação social de desenvolvimento pode ser lida como o meio em que a criança vive; mais precisamente, interessa-nos conhecer o papel e o significado desse meio no seu desenvolvimento. No início da vida das crianças, o útero é o seu meio privilegiado, que se amplia ao nascer, articulando-se em torno de espaços estreitos, como seu quarto, ou quarto coletivo, dependendo da escolha da família ou das condições impostas pela situação social em que se nasce; passando aos outros cômodos da casa, a outras casas de familiares e amigos, e, no caso dos bebês que acompanhamos, na EMEI Tupi. (GOMES, NEVES, no prelo p.10)

As linguagens em uso, sejam verbais, gestuais, corporais permitem a comunicação, a expressão dos sentimentos e a produção de discursos, que por sua vez permitem a atribuição de sentidos àquilo que afeta às crianças e adultas, que lhes faz pensar e produzir algo novo. É nesse complexo envolvimento entre o que se faz, se fala, com quem, quando, onde, em que circunstâncias que se constitui a ACCL, unidade que significa a totalidade do ser e a necessidade de se analisar todo esse movimento dialético e contraditório que constitui as subjetividades humanas.

Assim, é por meio da ACCL que analisamos o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique. Inicialmente, vamos apresentar quem são Valéria e Henrique. Depois vamos descrever e analisar as transformações que aconteceram com eles e que entendemos serem permeadas pela apropriação e transformação da cultura institucional, em suas vivências no berçário, em 2017, e seus desdobramentos em 2018.

### *3.2 Primeiro ano de vida: o início da história*

Compreender o processo de constituição das subjetividades de bebês requer um exercício de investigação e reflexão sobre a constituição do ser humano como pessoa, o que acontece por meio da relação entre a pessoa e o meio. Essa relação dialética envolve as mudanças que ocorrem nos níveis intra e interpessoal em diálogo com o contexto e com as vivências dos bebês.

Antes de apresentar a história individual de Valéria e Henrique, é necessário refletir sobre aquilo que esses bebês têm em comum com a turma do berçário, ou seja, a faixa etária e a composição da turma, com meninos e meninas. Ambos completaram, em 2017, 1 ano de idade, o que, para Vigotski (1934/1993), representa um importante marco na vida do ser humano. Para melhor compreender essa importância, recorreremos aos trabalhos desse autor a fim de dialogar e iniciar nossa análise do material empírico. Nas palavras de Vigotski,

O bebê depende dos adultos que cuidam dele em todas as circunstâncias. Devido a isso, relações sociais muito peculiares são formadas entre a criança e os adultos em seu ambiente. Tudo o que a criança pode fazer mais tarde sozinho, durante o processo de sua adaptação individual, agora, devido à imaturidade de suas funções biológicas, só pode ser executado através de outros, apenas na situação de colaboração. Portanto, o primeiro contato da criança com a realidade (mesmo quando cumpre as funções biológicas mais elementares) está socialmente mediado. (VIGOTSKI, 1934/1993, p. 285 tradução minha)<sup>27</sup>.

A relação com o adulto no primeiro ano de vida é um fator de importância para o desenvolvimento social e cultural do ser humano, pois é por meio dessa relação com o outro que nos constituímos humanos, que aprendemos e nos apropriamos de hábitos e ações aparentemente simples, mas que possuem uma história cultural, por exemplo, alimentar-se utilizando artefatos como garfos, colheres e copos.

Para esse autor, o marco importante do primeiro ano de vida das crianças se encontra no desenvolvimento da fala, pois é por meio dela que o ser humano se comunica, expressa seus sentimentos, indica seus interesses, nomeia lugares, pessoas, objetos e organiza seu pensamento. A fala e o significado da palavra também dependem de uma imersão cultural que acontece ao longo das vivências dos bebês, sendo que é por meio da atribuição de sentidos que nomeamos pessoas, objetos, lugares.

Para Vigotski (1983/1995), o desenvolvimento da fala é um processo que acontece ao longo do primeiro ano de vida, mas, mesmo antes da fala, o ser humano já desenvolve a linguagem, ou seja, utiliza de outras formas, como gesto, choro, sorriso, imitação e o corpo todo, para se comunicar e compreender o mundo e a si mesmo. Em suas palavras:

(...) embora a criança dependa inteiramente de adultos, embora todo o seu comportamento esteja imerso no social, ela ainda carece dos meios fundamentais da comunicação social na forma da linguagem humana. Precisamente esta segunda característica, em conjunto com a primeira, confere a peculiaridade já mencionada à situação social em que o bebê se encontra. A organização de sua vida obriga-o a manter a máxima comunicação com os adultos, mas essa comunicação é uma comunicação muitas vezes silenciosa, sem palavras, uma comunicação de gênero totalmente peculiar. (VIGOTSKI, 1983/1995, p. 285-286 tradução minha)<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> El bebé depende de los adultos que le cuidan en todas las circunstancias; debido a ello se configuran unas relaciones sociales muy peculiares entre el niño y los adultos de su entorno. Todo lo que podrá hacer el niño más tarde por sí mismo, durante el proceso de su adaptación individual, ahora, por la inmadurez de sus funciones biológicas, puede ser ejecutado sólo a través de otros, sólo en la situación de colaboración. Por tanto, el primer contacto del niño con la realidad (incluso cuando cumple las funciones biológicas más elementales) está socialmente mediado.

<sup>28</sup> (...) aunque el niño dependa por completo de los adultos, aunque todo su comportamiento está inmerso en lo social, carece todavía de los medios fundamentales de la comunicación social en forma de lenguaje humano. Precisamente esta segunda característica, en unión con la primera, confiere la mencionada peculiaridad a la situación social en que se encuentra el bebé. La organización de su vida le obliga a mantener una comunicación máxima con los adultos, pero esta comunicación es una comunicación sin palabras a menudo silenciosa, una comunicación de género totalmente peculiar.

Para Vigotski (1983/1995), essa comunicação é fundamental para que o bebê estabeleça o vínculo com o adulto, compreenda as formas de utilização da linguagem humana e se torne humano. Essa apropriação da linguagem humana insere o bebê no contexto social, cultural e histórico, sendo essencial para o seu desenvolvimento cultural e, portanto, para a constituição de diferentes subjetividades.

Wallon (1942/2008) analisa esse primeiro ano de vida dos bebês, especialmente o desenvolvimento da fala e o desenvolvimento psicomotor, que envolve processos psíquicos e biológicos. Ele explica que, ao longo do primeiro ano de vida, o balbucio da criança faz parte do processo de apropriação da linguagem humana. Em suas palavras:

A criança não faz outra coisa em seu período do murmúrio, que a leva a descobrir, ao mesmo tempo em seu registro fonador e em seu registro auditivo, uma grande quantidade de sons articulados, muitos dos quais serão utilizados pela língua que ela irá falar. (WALLON, 1942/2008, p. 121).

A dialética dos aspectos biológicos e culturais, de acordo com Wallon (1942/2008), mostra que, ao longo do primeiro ano, o simples balbucio da criança é um exercício de apropriação cultural, já que, à medida que emite os sons, o bebê faz a relação entre o que escuta das pessoas que os cerca e os próprios sons que emite, provocando nos adultos a necessidade de produzir sentidos para esses sons. Essa atividade realizada pelo bebê permite a ele estabelecer uma relação de identificação, de pertencimento com o contexto em que vive.

A apropriação da linguagem humana, que acontece ao longo do primeiro ano de vida do ser humano, não acontece por meio de transmissão ou de absorção pela criança. Essa apropriação é processual, dialética e, segundo Vigotski (1934/1993), se constitui em um período de crise. Sobre essa crise, Vigotski (1934/1993) explica que os aspectos positivos se destacam sobre os negativos, afirmando que, “no desenvolvimento das idades críticas o essencial é o surgimento de novas formações mais peculiares e específicas (p. 286)”.

Entendemos por novas formações, o novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio ambiente, sua vida interna e externa, o curso inteiro de seu desenvolvimento no período dado. (VIGOTSKI, 1983/1995, p. 254)<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado.

Diante da discussão sobre o primeiro ano de vida do ser humano, fica evidente que o desenvolvimento não acontece por meio de estímulo e resposta, mas por ações, significações, crises e movimento de evoluções, revoluções e involuções dos bebês.

No primeiro ano de vida, o desenvolvimento biológico tem importância significativa para o ser humano no que tange ao funcionamento dos órgãos e ao seu crescimento. Esse desenvolvimento biológico dialoga com o desenvolvimento cultural e social. Tal diálogo é perceptível em processos como o engatinhar e o andar. O movimento do corpo para deslocamento acontece em um contexto em que a criança se desloca de um lugar para o outro para alcançar alguém ou alguma coisa. Assim, o desenvolvimento biológico do corpo, o crescimento e o funcionamento dos órgãos dialogam com aquilo que está no contexto, no ambiente, possibilitando que a criança tenha a interação com o outro e se desenvolva para o outro e para si. Nesse sentido, o engatinhar, o andar, o sentar-se, o apoiar-se manusear objetos são constituintes do ser humano biológico, social e cultural.

Sendo assim,

A razão de procurar as origens do processo de constituição cultural da criança funda-se no seguinte raciocínio: a) se o desenvolvimento humano é de natureza cultural; b) se a cultura não é obra da natureza, mas do próprio homem, o qual é, ao mesmo tempo, produtor e produto dela; c) então o desenvolvimento cultural deve ter um começo que não pode ser confundido com o nascimento biológico, pois este é condição da concretização daquele, mas não razão suficiente da sua existência. Os itens a e b são premissas que fazem parte do repertório de ideias que constitui o pensamento de Vigotski a respeito do desenvolvimento psicológico. O item C é apenas a conclusão lógica de tais premissas. (PINO, 2005, p. 34).

É a partir dessa linha de raciocínio que Angel Pino argumenta que a consciência de si e do outro é construída por cada indivíduo ao longo do primeiro ano de vida, já que, para ele, “a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do outro, detentor da significação”. (PINO, 2005, p. 61).

Nesse sentido, somos para o outro antes de sermos para nós mesmos. Isso implica pensarmos que Valéria e Henrique, ao chegarem à EMEI TUPI, construíram uma história cultural e social que os constituíram, para seus familiares e adultos da instituição de Educação Infantil e, para serem eles mesmos em uma perspectiva dialética. Isso porque o bebê vai sendo para o outro e para si mesmo, ao mesmo tempo, que continua sendo para o outro e modifica a si mesmo.

Dessa forma, o processo de constituição deles mesmos, de suas subjetividades, passa pelo processo de apropriação da cultura familiar e institucional, por meio da fala, do sorriso, do choro, das emoções, da cognição social situada no contexto escolar, dos movimentos do corpo,

do engatinhar e do andar propriamente humanos, marcos que, certamente, aconteceram de forma diferente para cada um.

Assim, damos sequência a essa reflexão apresentando, primeiramente, a história de Valéria a partir da fala de sua família e da observação participante feita na EMEI TUPI.

### *3.3 Valéria e o processo de construção de sua subjetividade em 2017*

Valéria nasceu em 02 de abril de 2016 na cidade de Belo Horizonte e, segundo a família, residia, no ano da pesquisa, com os pais, uma irmã adolescente e a avó, totalizando cinco pessoas na residência. Conforme ficha de matrícula, a família reside em uma casa cedida em região que não é considerada de risco e declarou ter renda per capita de R\$ 600,00. Sobre a cor, a família declarou Valéria como branca.

Sua matrícula na EMEI TUPI foi realizada após início do ano letivo, em 16 de fevereiro de 2017, já que sua vaga foi concedida por meio de ação judicial. Segundo a família, eles foram instruídos, a partir do auxílio de um advogado, a comprovarem a necessidade da vaga para Valéria na EMEI TUPI, que foi concedida após o início do ano letivo. Em entrevista, realizada em sua residência em 22 de novembro de 2017, a família contou como foi o processo para conseguir a vaga na EMEI TUPI, a expectativa com relação à instituição e a opinião sobre o trabalho realizado na escola, bem como a relação de Valéria com os colegas, as professoras e o seu desenvolvimento a partir desse trabalho.

Na entrevista, perguntamos sobre os primeiros dias de vida de Valéria e os pais nos contaram que ela ficava com uma cuidadora antes da concessão da vaga, estabelecendo uma comparação para nos explicar a diferença. Na fala da mãe, o termo lá se refere à casa da cuidadora, que, segundo ela, não tinha uma rotina, como a da EMEI TUPI, como transcrevemos abaixo:

*Então lá/a diferença de lá/foi só colocar a rotina/tipo assim/o horário dela dormir/porque lá ela dorme de:::/ 10 horas/mais ou menos/até as 13 ou 14/ tem hora que/assim que acaba o almoço/coisa assim/ela já dorme/então foi só o período mesmo de/ de rotina certinho/porque lá/ tipo/por exemplo/ ela chegava lá 7 horas da manhã/também/ ai/já tinha tomado mamadeira/então tinha lá/o horário que ela ia lanchar/então era o horário dela/não era coisa certinha/na agenda/porque era uma senhora de 75 anos/ (Entrevista realizada no dia 27/11/2017)*

Pela fala da mãe de Valéria, é possível compreender que, na casa da senhora de 75 anos, há uma organização do tempo e do espaço para os bebês e as crianças, diferente do tempo e

espaço da EMEI TUPI: por exemplo, a organização da cuidadora acontece sem registro na agenda e sem horário definido.

A mãe de Valéria explica que os momentos de alimentação aconteciam de acordo com a vontade dos bebês, diferente da EMEI TUPI, em que há a definição do horário para alimentação, assim como o momento do sono de acordo com o tempo da instituição. Diante das diferenças apontadas sobre o tempo de alimentação e sono, perguntamos à mãe sobre como ela poderia descrever os primeiros dias de Valéria na EMEI TUPI e ela diz: *Então::: esses dois dias/de quinta e sexta/pra mim/ foi uma coisa muito tranquila* (Entrevista realizada no dia 27/11/2017). Podemos compreender que foi tranquilo para a mãe porque não houve ligação da EMEI TUPI informando choro ou mal-estar de Valéria nos dois primeiros dias.

No primeiro dia de Valéria na EMEI TUPI, 20 de fevereiro de 2017, ela estava com 10 meses, ficava sentada e engatinhava. Definido pela escola como um período de adaptação das crianças, Valéria ficou, nesse dia, apenas no turno da manhã. Tal proposta de adaptação da criança à escola nos foi explicado como um cuidado que a instituição tem com os bebês e as crianças que são matriculadas no período integral.

No dia seguinte, seu segundo dia de adaptação, Valéria ficou apenas no turno da tarde e se revelou muito observadora das pessoas, dos objetos e, também, demonstrou gostar muito de se movimentar pelo berçário, engatinhando.

Depois de 21 dias na EMEI TUPI, no dia 13 de março de 2017, Valéria demonstrou necessidade de estar perto dos adultos/professoras de outras formas: olha para as professoras, estica as mãos pedindo colo, se mostra atenta quando escuta as professoras dizerem os nomes dos outros bebês, dorme antes do almoço<sup>30</sup> e chora quando é acordada, indiciando o que sua mãe havia dito dos tempos diferentes do dormir, acordar, alimentar-se, que seguiam as necessidades de Valéria quando ela ficava com a cuidadora. Na EMEI TUPI isso se modifica, pois os tempos são instituídos pelas necessidades de a instituição funcionar para todos, professores, cantineiras, bebês, no plural, e não mais no singular, como na casa da cuidadora.

A escolha desses três dias para iniciar a análise do processo de constituição da subjetividade de Valéria a partir da apropriação da cultura institucional foi importante porque já nos deram pistas de sua singularidade, como: 1) observação do ambiente, das pessoas, principalmente dos adultos; 2) uso de gestos para comunicação; 3) uso do choro para manifestar seus desejos. Diante dessas constatações, identificamos que Valéria fez uso do corpo,

---

<sup>30</sup> No capítulo anterior apresentamos a rotina da escola e mostramos que o horário de sono acontece após o almoço e o jantar.

especialmente do olhar e dos gestos, para se comunicar com os adultos, para manifestar seus interesses e seu descontentamento inicial com as regras da rotina da cultura institucional.

Nos dias 03 e 04 de abril de 2017, Valéria chorou muito, pediu colo, o que fez com que as professoras se questionassem se ela estava com a fralda suja, se estava com fome ou com sono. No dia 03 de abril, a professora Telma, do turno da manhã, se lembrou de que Valéria já havia manifestado vontade de dormir antes do almoço e a colocou no carrinho para uma soneca. Quando foi acordada, Valéria retomou o choro e, ao abrir a boca, a professora viu algumas “bolinhas”, o que a fez suspeitar de o motivo do choro ser afta, pelo incômodo do machucado na boca. A escola avisou a família sobre o fato e, no dia seguinte, Valéria retornou à escola já medicada, mas com choro constante. Foi possível notar que, ao ser colocada no colo e se sentir acolhida, Valéria se acalmava e o choro cessava.

No dia 07 de abril de 2017, Valéria já não estava chorando, mas, ao olhar para a auxiliar de turma, logo esticou os braços para receber colo. Como a auxiliar estava realizando as trocas de fralda, não a carregou. Valéria, então, se aproximou da pesquisadora e ficou sentada ao seu lado, por algum tempo, observando a câmera. Ao longo do período da manhã, engatinhou pela sala, movimentou o corpo, dançou ao ouvir a professora cantar. Próximo ao horário do almoço, Valéria começou a chorar e logo a professora identificou que aquele choro era fome. A professora a colocou no carrinho e Valéria continuou a chorar e erguer o corpo para sair, mas, ao ver o prato de comida, ela permaneceu sentada, sem chorar. Após o almoço, voltou a chorar até que a professora a tirou do carrinho e a colocou para dormir. Aqui, podemos ver que o choro tem uma dimensão biológica (fome, sono), mas também social, pois diante dele, o adulto acolhe o bebê e satisfaz suas necessidades básicas, de cuidado, atenção, carinho, alimentação, higienização e descanso.

Sobre a demanda pelo adulto, identificamos, na entrevista com a família de Valéria, um detalhe importante, quando a Júlia, mãe de Valéria, nos diz:

*Agora/ A coisa que eu acho diferente/ foi o que/ por que lá na Tia Naná não tem o processo de alfabetização/lá mesmo era a questão de cuidados/era olhar ela/tem criança/brincar/de relacionamento/de alfabetização não tinha/ então que que acontece/quando ela chegou lá/por que Valéria voltava/toda cheirosinha/lindinha/de maria Chiquinha/aquela coisa toda pra mim/quando veio de lá/ eu falei/no:::ssa/ o que aconteceu? (Entrevista realizada no dia 27/11/2017).*

Júlia nos explica que quando Valéria estava com a cuidadora todas as necessidades eram atendidas de acordo com a demanda do bebê. Ela compara os dois contextos e nos indica que a diferença é que a EMEI TUPI se preocupa com a alfabetização; e a cuidadora, com o atendimento das demandas dos bebês.

O pai de Valéria, Roberto, também participou da entrevista e, ao descrever a filha, complementando o que Júlia nos relatava, disse:

*Eu tava indo embora com ela hoje/me sai a mulher da cantina/que fala o::: Valéria já vai embora?/ai to vendo Valéria/baby/baby/que baby é esse?/ai na hora que foi ver/a mulher da cantina/o apelido dela é baby/Valéria sabe o nome das meninas tudo. (Entrevista realizada no dia 27/11/2017).*

Roberto fala de Valéria demonstrando satisfação em ver a filha tão pequena se relacionando com as funcionárias da EMEI TUPI, chamando-as pelo nome. Ele continua sua fala dizendo sobre o apetite da filha e de como eles compreendem o que ela gosta de comer e a forma, quando nos relata: *se der um biscoito ela não quer/ tem que ser dois biscoitos/prá ela segurar/um em cada mão. (Entrevista realizada no dia 27/11/2017)*

E Júlia acrescenta:

*Uma novidade recente/é que/ela tá querendo comer sozinha/novidade recente/é essa do momento/ela tá querendo comer sozinha/ela já tá brigando/prá querer sentar e comer sozinha/porque lá ela come a fruta/ e aqui/ a banana/sempe foi/ e tipo assim/ se você dá um pedaço de banana/a metade/ ela não aceita/tem que ser a banana inteira. (Entrevista realizada no dia 27/11/2017)*

Diante do que descrevemos e analisamos, recorreremos à abordagem histórico-cultural para compreender melhor a constituição das subjetividades na relação com as necessidades biológicas e sociais no âmbito individual e coletivo, e, no caso desta pesquisa, das particularidades de Valéria e dos bebês:

(...) as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 699).

Dessa forma, Valéria dialoga com o meio da EMEI TUPI, no contexto do berçário, que não se constitui apenas em espaços físicos, mas, sim, em práticas culturais que permitem ao bebê se apropriar delas e torná-las suas, de forma singular, constituindo-se como pessoa, com identidade própria, diferenciada de todos os demais.

Tal constituição, nas palavras de Vigotski nos revela que:

Da ação exterior que se dava entre a criança e as pessoas ao redor, surgia uma das mais importantes funções interiores, sem as quais o raciocínio da própria pessoa seria impossível. Esse exemplo ilustra essa posição em geral, no que diz respeito à compreensão do meio como uma fonte de desenvolvimento. No meio existe uma forma ideal ou final que interage com a forma primária da criança e, em resultado,







uma dada forma de ação se torna uma aquisição interna da criança, torna-se dela própria, torna-se uma função de sua personalidade. (VIGOTSKI, 2010, p. 699).

A partir dessa relação entre Valéria e o meio da EMEI TUPI, transformações vão acontecendo com ela (como querer “comer sozinha”, relacionar-se com outros adultos nomeando seus nomes- sendo esta uma relação com a “alfabetização” segundo sua mãe e seu pai), com os outros bebês, com as professoras, funcionárias e com a própria instituição.

Vejamos o que aconteceu no dia 10 de abril de 2017. Valéria observou a sala, engatinhou um pouco, olhou para a professora e começou a chorar, demandando a atenção do adulto somente para ela. O evento a seguir, que nomeamos como “Compartilhando a atenção da professora”, é significativo para percebermos as minúcias da relação que Valéria vai construindo com o meio e que são significativas para o processo de constituição de sua subjetividade como forma própria de ser, sentir e estar no mundo.

Valéria é a bebê que está no canto direito da imagem, com o bico na primeira, em posição de engatinhar.

## QUADRO 6 – Evento “Compartilhando a atenção da professora” 10/04/2017

| <u>Tempo da gravação</u> | <u>Ações, gestos e falas dos bebês</u>   | <u>Ações, gestos e falas das professoras</u>   | <u>Videoframes</u>  |
|--------------------------|--|--|---|
| 0:00:04                  | Valéria que está de frente para a câmera, de blusa verde engatinha pela sala. Os outros bebês estão próximos à professora.   | Bebês e professora Cristina estão na sala de atividades do berçário, enquanto a professora Telma e a auxiliar Samanta fazem as trocas de fralda. |    |
| 0:00:51                  | Agora, Valéria, assentada no chão da sala, tira o bico, olha para a Cristina e começa a chorar. Valéria permanece olhando para ela e chorando. As outras crianças observam Valéria.                  | Professora Cristina estica o braço, fazendo sinal com a mão, chamando Valéria. Cristina diz: <i>vem cá/vem</i>                                   |    |
| 0:01:02                  | Valéria acena com a mão para a professora, que retribui e acena para ela.  |  |   |
| 0:01:14                  | Valéria para de acenar, olha para a pesquisadora e volta a chorar. A professora, se movimenta para pegar um brinquedo para lhe distrair.   |  |  |
| 0:01:31                  | Valéria oferece o bico para a professora pegar. Simone, que está à direita, escuta a professora e estica a mão oferecendo outro brinquedo à professora.  | Cristina envia um carrinho, mas Valéria não pega. Então, a professora estica a mão diz: <i>Dá/dá</i>   |  |
| 0:01:51                  | Simone entrega o brinquedo à professora, que o joga em direção a Valéria, mas quem pega é Paulo, que o coloca na boca. Valéria para de chorar e estende a mão para que Paulo a entregue o brinquedo. |  |  |

Fonte: elaborado pela autora

Como vimos anteriormente, Valéria chorava, olhava para a professora e conseguia sua atenção sendo acolhida no colo. Contudo, nesse dia, a professora estava sozinha na sala de atividades, tendo de atender às necessidades de mais quatro bebês, enquanto as outras

professoras faziam as trocas de fraldas. Dessa forma, ela não acolhe Valéria em seus braços o que provoca o seu choro.

O detalhe importante desse dia é a percepção de Valéria de que as outras crianças também demandavam a atenção e cuidados da professora, quando essa professora diz: *Dá/dá*. Simone escuta e, solidariamente, entrega seu brinquedo à professora, ao mesmo tempo em que Valéria estende a mão com o bico e o oferece à professora. A professora não se levanta para pegar o bico e pega o brinquedo de Simone, para entregá-lo a Valéria. Porém, Paulo, que observava a situação, pega o brinquedo antes de Valéria e o coloca na boca. Para ter o objeto e atenção da professora, Valéria tenta trocar o seu bico pelo brinquedo, que estava com Paulo, o qual sai engatinhando e é seguido por Valéria. Poucos segundos depois, outra professora entra na sala e Valéria, que já não chorava, assenta-se próximo a ela e começa a manusear os brinquedos e objetos que estavam no chão. Realçamos, aqui, a manifestação de solidariedade de Simone diante do choro de Valéria e, por outro lado, a atitude de Paulo, em ficar com o brinquedo, possivelmente, por não ter se dado conta de que ele era destinado à Valéria.

Desse dia em diante, foi possível perceber que Valéria passa a explorar o ambiente, engatinhando, apoiando-se nos móveis para ficar em pé, manuseando livros, brinquedos e objetos que estavam no chão da sala. Os momentos de choro de Valéria, que interpretamos como solicitação de atenção do adulto, diminuem consideravelmente, o que nos indica que ela passa a interagir com outros bebês e outros artefatos que compõem o meio daquele berçário, se sentindo mais confortável, mais confiante, embora não tenha o colo da professora o tempo todo. Considerar a presença da professora referência, de outras professoras e dos outros bebês a fez sentir como pertencente àquele grupo pode ter lhe acalmado.

No dia 24 de abril de 2017, podemos ver Valéria apropriando-se da cultura institucional, do espaço, do contexto e do meio do berçário, o que nos possibilita, mais uma vez, a análise das ações/eventos que constituíram, naquele dia, o processo de transformação da Valéria na EMEI TUPI. Nomeamos o evento que vamos analisar como “Investigação do contexto do berçário”.

Como é um evento que possui mais ações do que falas, optamos por destacar as imagens que o constituíram e ressaltar os movimentos de Valéria, com roupa vermelha. Esse evento tem início quando a professora a recebe na porta da sala e a coloca no chão:

### QUADRO 7 – Evento “Investigação do contexto do berçário” 24/04/2017



Fonte: Elaborado pela autora

O evento “Investigação do contexto do berçário”, que aconteceu no dia 24 de abril de 2017 não está isolado de outros eventos, pois ele se constituiu ao longo dos dias e das vivências de Valéria no berçário. Assim, entendemos que o choro, a demanda por atenção do adulto, as ações dos adultos e dos pares em relações à Valéria é que possibilitaram que ela construísse uma relação de confiança com esse meio, explorasse o ambiente, seja para compreendê-lo, seja para se apropriar dele e do outro, transformando a si própria. Ela engatinha, fica de pé, segura-se à professora, no carrinho e nas paredes, interagindo com Simone quando assentadas no tapete com um livro nas mãos e, depois, descansando na cadeirinha. O que se destaca desse dia é a postura observadora e exploradora de Valéria, o que para nós marca o momento de transformação desse bebê em relação à apropriação da cultura institucional, que é permeada de regras que são organizadas para o funcionamento da instituição, seja para o atendimento das pessoas ou para o próprio funcionamento.

Amorim e Rossetti-Ferreira (2008), ao refletirem sobre os aspectos culturais vivenciados pelo bebê, concluem que:

(...) não só os bebês agem de acordo com as regras e concepções culturais do seu grupo, como, em um curto espaço de tempo, modificam seu comportamento de acordo com os diferentes adultos (familiares, educadoras, técnicas da creche) (...). Mais ainda, era possível verificar que, desde muito cedo, os bebês ativamente negociam sentidos e intenções, nas suas diversas relações. (AMORIM e ROSSETI-FERREIRA, 2008, p. 245).

A conclusão das autoras indica como os bebês são participativos nas práticas culturais, apropriando-se delas, mas também as transformando, enquanto transformam a si próprios, constituindo suas singularidades e subjetividades diferenciadas.

Essa constituição, segundo James (2000), indica as questões históricas e culturais que envolvem o corpo, suas transformações e movimentos. Isso instiga-nos ainda mais a pensar nos aspectos corporais dos bebês e suas relações com a constituição de subjetividades do ponto de vista histórico e cultural.

Assim, concordamos com Coutinho quando diz que

Reconhecer o corpo como componente importante da ação social nos permite reconhecer que os bebês são atores sociais competentes, tendo em vista que o corpo é para eles não só meio de comunicação, mas, sobretudo, uma forma de ser e estar no mundo, de colocar-se em relação com o outro e produzir cultura. (COUTINHO, 2011, p. 232).

De fato, o corpo do bebê, que ainda não fala, é o lugar do verbo, da comunicação e o instrumento de produzir significações para as relações sociais e culturais vivenciadas. Por isso, a forma como esse corpo é visto e compreendido é importante no processo de constituição de subjetividades. Ainda no dizer de Coutinho,

O corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que se desloca, que se aquieta, que se abaixa, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças, de modo geral, a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social, algo que observei durante todo o tempo de permanência em contato com as crianças na creche. (COUTINHO, 2011, p. 222).

Como é possível ver pelas imagens que compõem o evento, há uma intensa movimentação corporal de Valéria. Sobre esse trabalho corporal, Wallon (1942/2008) nos alerta sobre o papel do tônus muscular e sua relação com o social, pois o tônus muscular:

(...) acompanha o movimento, dando-lhe o suporte necessário à sua progressão regular, à dosagem exata que as resistências encontradas podem exigir. (...). Assim, ele não só é o sustentáculo do movimento que é efetuado, mas prepara-lhe a continuação, contém-no em potência, e este papel pode tornar-se exclusivo do próprio movimento. (WALLON, 1942/2008, p.140).

O domínio do corpo como uma atividade humana é essencial para a produção de singularidades, de diferentes subjetividades entre os bebês e, relativo a Valéria, podemos perceber, na sua intensa movimentação corporal, suas tentativas de comunicação com os outros, aproximando-se e distanciando-se das professoras, dos colegas, dos artefatos disponíveis na sala de atividades do berçário.

Continuando nosso trabalho, apresentamos, agora, Henrique e os significativos momentos em 2017 que nos instigaram a pesquisar sobre o processo de constituição de sua subjetividade. Assim como no processo de Valéria, também será possível perceber a movimentação do corpo, da comunicação de Henrique em relação à cultura institucional, mas de forma diferente, já que tal cultura afeta diferentemente cada indivíduo.

#### *3.4 Henrique e o processo de construção de sua subjetividade em 2017*

Henrique nasceu no dia 27 de abril de 2016, na cidade de Belo Horizonte e, segundo a família, reside com a mãe e o pai, totalizando 3 pessoas na residência. Conforme ficha de matrícula, a renda per capita da família é de R\$1.033,00 e eles residem em moradia própria em um bairro que não é considerado de risco. Sobre a declaração de cor, a família declarou que Henrique é pardo. Ele foi matriculado na EMEI TUPI em maio de 2017, após a liberação da vaga devido à transferência de outra criança que a família optou por matricular em outra EMEI TUPI, próxima da sua residência.

Henrique chegou à EMEI TUPI com 12 meses, ou seja, 1 ano de idade completo, no dia 22 de maio de 2017, e seu processo de adaptação aconteceu conforme a orientação da escola, sendo que, nos dois primeiros dias, o bebê permanece em apenas um turno, inicialmente no turno da manhã e, posteriormente, no turno da tarde, como regra da instituição para o período de adaptação do bebê e, depois permanece horário integral na EMEI TUPI.

Henrique, em seu primeiro dia, já estava andando, balbuciando e sorrindo. A peculiaridade da relação de Henrique com o ambiente é que ele explorou o ambiente por meio da movimentação corporal, os pares, os objetos desde seu primeiro momento. Henrique não chorou nesse primeiro dia e não manifestou necessidade de proximidade maior com a professora. Contudo, essa forma de se relacionar com o ambiente não se manteve.

Interessante notar que, em entrevista com Bárbara, mãe de Henrique, realizada em outubro de 2017, ela relatou sobre o processo de entrada de Henrique na EMEI TUPI, sob um pontode vista que nos sinaliza a necessidade de um olhar pormenorizado para o processo de constituição da subjetividade desse bebê, dentro do berçário:

*É porque assim:::/ eu sou mãe de primeira viagem:::/ né/ aí::: nos primeiros dias::/ nossa/ ele sentiu muito::: coitadinho::/ a foto da agenda dele eu não posso ver que eu choro:::/ ele tava muito abatido:::/ mas assim/ foi questão de vinte dias/ aí depois::: ele adaptou / mas no início::: / no:::ssa::: eu sofri mu:::ito::: tanto pra vim trazer ele::: ou às vezes pra buscar::: porque eu via que::: ele tava tristonho::: mas graças a Deus essa fase passou::: (Entrevista realizada no dia 17/11/2017).*








Conforme essa fala, nos primeiros vinte dias na EMEI TUPI, Henrique “tava muito abatido”, “tristonho”, mas se acostumou e passou a demonstrar alegria ao ir à EMEI TUPI. O abatimento e a tristeza de Henrique mobilizaram o sofrimento em sua mãe, levando-a ao choro ao olhar sua fotografia na agenda. Entretanto, ao adentrar a sala do berçário, Henrique não demonstrou esse sofrimento.

A tristeza e abatimento sentidos por sua mãe parecem se dissipar quando Henrique adentra a sala de atividades do berçário. Isso pode ser evidenciado pelo que aconteceu no dia 24 de maio de 2017, dois dias depois que entrou na EMEI TUPI. Henrique se movimenta, andando com firmeza pela sala de atividades do berçário, se olha no espelho, movimenta as mãos quando escuta a música do pintinho amarelinho, sorri para a professora, bate palmas. Nesse dia, não chora e é possível perceber que ele explora o ambiente a fim de conhecê-lo, como descrevemos no quadro abaixo, no evento “Exploração e apropriação do contexto da sala de atividades do berçário”<sup>31</sup>, quando a professora Ivana convida os bebês para dançar.

---

<sup>31</sup> Evento também analisado por Virgínia Souza Oliveira, membro do EnLaCeI, em sua dissertação: “O processo de inserção de bebês em uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte”, defendida em 2019.

**QUADRO 8 – Evento “Exploração e apropriação do contexto da sala de atividades do berçário” 24/05/2017**

| <u>Tempo da gravação</u> | <u>Ações, falas e gestos dos bebês</u>  | <u>Ações, falas e gestos das professoras</u>   | <u>Videoframes</u>  |
|--------------------------|---|--|---|
| 00:00:10                 | Henrique estava segurando o móbile que fica no centro da sala de atividades.  | Professora Ivana chamou os bebês para dançar e colocou a música “Pintinho Amarelinho”.         |    |
| 00:00:19                 | Henrique vai até as cadeiras, próximo de onde estava o som. Ao escutar a música bate com as mãos na cadeira.                                    |  |    |
| 00:01:03                 | Henrique então anda em direção ao móbile novamente.   | Ivana se aproxima dos três e sugere que eles façam um passeio, pois estavam próximo da tomada. |   |
| 00:02:04                 | Ao escutar a professora cantar “Pintinho amarelinho” Henrique deixa o móbile e caminha em direção à professora sorrindo e movimentando as mãos. |  |  |
| 00:02:13                 | Henrique percebe o espelho e logo vai conferir.   |  |  |
| 00:02:37                 | Caminha em direção à cadeira, que estava próxima do som. Nesse momento tocava a música “Escravos de jó”.  |  |  |
| 00:02:47                 | Ela sorri para ele e logo Henrique caminha em direção a ela batendo palmas e sorrindo.  | Ivana percebe o interesse de Henrique e diz: <i>Isso:::</i>                                    |  |

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a descrição das ações e do contexto do evento “Exploração e apropriação do contexto da sala de atividades do berçário”, que aconteceu no dia 24 de maio de 2017, vimos que, em aproximadamente 3 minutos, Henrique tocou o móbile, fez batuque na cadeira, olhou-se no espelho, interagiu com a professora e bateu palmas ao escutar a música.

O ambiente constitui o contexto da sala de atividades do berçário e conhecê-lo por meio das vivências com a música, com brinquedos, interagindo com a professora e outros bebês é parte importante do processo de identificação com esse ambiente, de se perceber como pertencente a esse ambiente e ao contexto que o constitui. Sobre o ambiente, as autoras Silvia Cruz e Rosimeire Cruz (2017), apoiadas no trabalho de Loris Malaguzzi, afirmam que

a escola ser um lugar habitável, também significa que ela seja um espaço de encontro e comunicação (entre pessoas e entre estas e o espaço, os objetos etc.), um lugar dinâmico, interrelacional, qualificado e aberto às múltiplas possibilidades de atuações humanas. (CRUZ e CRUZ, 2017, p.75).

Esse espaço de encontro é fundamental para o processo de constituição da subjetividade, já que nos constituímos humanos na relação com o outro ser humano. Nesse sentido, Henrique inicia o processo de constituição de sua subjetividade explorando esse ambiente, as pessoas que nele se encontram e as suas práticas culturais. O modo como o ambiente é explorado por Henrique e por Valéria é possível de ser contrastado. Apesar de serem formas diferentes de exploração do ambiente, em alguns aspectos, elas se aproximam, apresentando algumas similaridades.

O lugar do corpo como verbo, assim como no processo de Valéria, pode ser destacado nesse evento vivenciado por Henrique, que utiliza seu corpo para se comunicar e se apropriar do contexto, pessoas e ambiente. Ele utiliza de seu corpo para compreender o que estava acontecendo, conhecendo a si e ao outro.

Mas essa forma de se comunicar e relacionar com o ambiente vai se modificando. No dia 31 de maio de 2017, diferentemente dos nove dias anteriores, Henrique chora e demanda a atenção e cuidado das professoras. Como o dia se constitui de vários eventos significativos e longos, destacamos videoframes que mostram a demanda de Henrique pelo adulto e a menor movimentação pelo ambiente. Como há poucas falas e mais ações, priorizamos as imagens, que são significativas e nos possibilitam evidenciar e analisar o evento.

### QUADRO 9 – Evento “Demanda pela atenção e cuidado do adulto” 31/05/2017



Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se que, nesse dia, Henrique chega à EMEI TUPI chorando e é acolhido pela professora Telma. Como havia outras crianças chegando, a professora o entrega para a auxiliar de turma que o acolhe em seu colo e caminha pela sala para acalmá-lo. Ao ver a outra professora, Soraia, Henrique estica o braço para que essa professora o receba. Novamente ele é acolhido e cessa o choro, o que faz com que Soraia o coloque no carrinho para lhe dar a primeira mamadeira do dia. Ele recusa a mamadeira e, algum tempo depois, é retirado do carrinho para que possa brincar com os outros bebês. Henrique se direciona para a porta de vidro, atrás dos carrinhos e fica ali observando a área externa da sala de atividades até que a auxiliar lhe convida para se juntar à turma que estava brincando no tapete e na piscina de bolinhas que estava na sala do sono. Novamente Henrique começa a chorar e lhe dão o bico.

Sobre o choro, Pino (2005) explica que ele é um indício do desenvolvimento humano de difícil interpretação, mas que permite falar da “ação do meio cultural sobre uma função biológica (p. 204)”. Tal dificuldade se dá pelo fato de o choro não ser apenas uma manifestação de fome ou sono, mas poder ser passível de várias interpretações que abrangem o emocional e o cognitivo. Nesse dia, o choro de Henrique esteve além das necessidades de fatores biológicos

e, como afirmado pelo autor, é de difícil interpretação. No entanto, entendemos que ele utiliza de outras formas para demonstrar suas necessidades, do outro, de estar perto e de cuidado.

Continuando a descrição e análise, Henrique recebe o bico, fica parado em pé observando a movimentação de outros bebês e professoras na sala do sono e não manifesta interesse em se movimentar, como fez nos outros dias. Ele olha para a professora, a quem anteriormente ele havia pedido colo, esticando os braços. A professora atribui ao olhar de Henrique um pedido de colo e o acolhe. Sobre o olhar, Pino (2005) diz:

Os olhos constituem um dos componentes do órgão da visão cuja função é captar estímulos visuais que, uma vez transformados em impulsos elétricos, caminham para a área visual do cérebro onde são processados para dar origem às imagens visuais, as quais possibilitam a percepção que cada organismo tem do mundo. (PINO, 2005, p. 211).

Como afirma Pino (2005), os olhos e a visão não são exclusividades do ser humano, mas quando se tornam uma função simbólica, ganham uma peculiaridade. É por meio de tal peculiaridade, ou seja, pelo fato de ser atribuído sentido ao olhar do outro, que Henrique estabelece uma comunicação e um vínculo com a professora. O papel do olhar no evento descrito é maior do que enxergar, ele é uma forma de expressar um sentimento, um pedido, uma insatisfação.

No caso de Henrique, assim como o olhar desempenhou um importante elemento no processo de constituição de sua subjetividade, seu movimento e suas ações também foram destacados nos eventos selecionados.

Diante dos eventos, podemos dizer junto com Wallon (1942/2008), que o movimento motor é sempre psicomotor. Quando Henrique estava bem, movimentou-se com firmeza e alegria pela sala. Quando estava triste, sua movimentação diminuiu consideravelmente. A atitude de bater palmas, sorrir, andar com as próprias pernas desaparece para dar lugar ao choro, a permanecer parado diante da professora e à volta à condição de bebê no colo.

Em poucos dias, Henrique muda sua forma de se relacionar com o ambiente, demonstra seus interesses e necessidades biológicas, sociais, de carinho e de atenção, assim como Valéria. A mudança na forma de se relacionar com o ambiente e de se comunicar são detalhes da transformação que integram o processo da constituição da subjetividade desse bebê.

Na entrevista com Bárbara, realizada em 17 de novembro de 2017, ela nos fala sobre essa mudança quando relata sobre a alimentação dele, dizendo:

*Ah:: e é engraçado porque:: só esses dias que a moça mandou na agenda/ a professora/ que ele aceitou o leite::/ eu fiquei até feliz (inaudível) mas tem muita coisa que ele não aceita mais na mamadeira/ por exemplo:: é:: na água no início a*

*gente dava (na mamadeira) mas já cortou (agora) só dá no copo:::e é bom também que ele toma mais quantidade::: é::: o suco também eu já adaptei/ comprei o copinho::: aí é só o leite mesmo que dou na::: na::: mamadeira aí o leite também eu fiz assim::: eu dou só de madrugada::: né:::/ a noite quando ele pede:::/ e na hora que ele chega da escola::: e aí a gente/ na hora que vai dormir também ele toma::: Entrevista realizada no dia 17/11/2017).*

Ela continua relatando que:

*mas eu tô muito::: feliz::: dele tá aqui:::/ eu::: vejo que ele já consegue comer com talher:::/ por exemplo eu pico uma bananinha em casa::: e dou ele um garfinho pequenininho/ então ele já/ a coordenação motora dele já tá ó:::tima:::/ ele consegue levar (o garfo) na boca certinho:::/ faz uma bagunça danada:::/ né::: Entrevista realizada no dia 17/11/2017).*

Bárbara nos relata que Henrique manifestou interesse em se alimentar sozinho, assim como Valéria, e diz:

*É::: foi:::/ no feriado nós fomos pra casa da minha so:::gra::: aí eu:::/ a gente deixou/ a gente queria dar comida na boca dele/ ele não aceitou:::/ aí minha sogra falou “mas o que que tá acontecendo?” Eu falei assim “ah:::/ não sei:::/ então vamo tentar dá ele sozinho:::” Aí eu coloquei o pratinho::: / sentei ele no chão e::: ele pegou::: Entrevista realizada no dia 17/11/2017).*

Mas as transformações não se limitam a essas, já que outras situações foram vivenciadas por ele nos dias que se seguem. E, com nossa inserção prolongada em campo foi possível retomar nossas questões iniciais e as filmagens dos meses de junho e julho de 2017 para destacar eventos significativos que evidenciaram as transformações vivenciadas por esse bebê e os movimentos de aproximação e distanciamento entre ele e Valéria na sala de atividades do berçário.

### *3.5 Aproximações, distanciamentos, interesses e constituição de si na relação com o outro*

Em nossa fundamentação teórico-metodológica pontuamos a relação com o outro no processo de constituição das subjetividades e a relação com a cultura, com o coletivo e o processo dialético dessa constituição.

Sobre o papel do outro no processo de constituição da subjetividade de Valéria e Henrique, partimos do princípio de que “é pela reação com o Outro que a criança descobre a significação do seu movimento, o qual na ausência da fala, torna-se um meio de comunicar aos outros o seu desejo”. (PINO, 2005, p. 166).








Nessa perspectiva, entendemos que, ao agir e compreender os sentidos atribuídos pelo outro ao seu movimento, o bebê também atribui sentido ao seu próprio movimento e passa a

utilizá-lo para ter seu desejo atendido. Contudo, assim como já afirmado por Pino (2005), há indícios que são de difícil interpretação e, ao nosso ver, Valéria compreende a dificuldade dos adultos de perceber seu desejo por atenção e colo, mas nota que esses mesmos adultos atendem às necessidades de Henrique quando ele chorava.

Henrique chora do dia 31 de maio de 2017 até dia 09 de junho de 2017 todos os dias no momento da entrada e sempre era acolhido pelas professoras que lhe davam colo e atenção. No dia 06 de junho de 2017, os bebês estavam próximos à piscina de bolinhas que, neste dia, estava na parte onde ficam os berços e as caminhas. Valéria vê que a professora Soraia, que estava sentada no chão, está com Henrique no colo e se aproxima demandando a atenção dela. Soraia conversa com ela, mas não lhe dá colo, pois já estava com Henrique. Ao ser chamada pela professora Telma para auxiliar em outras tarefas da sala, Soraia deixa Henrique, que começa a chorar novamente e sai andando em direção à professora, e Valéria, ao ver o que estava acontecendo, pega um bico que estava no chão e estica seu braço oferecendo o bico a Henrique, que não vê a ação de Valéria e continua andando atrás de Soraia. Valéria cumpre a função de acolher Henrique e mostra solidariedade para com ele. Essa mesma atitude solidária e acolhedora pudemos ver por parte de Simone, outra bebê, em relação à Valéria, o que nos permite afirmar que os bebês não são centrados neles mesmos, mas são os seres sociais ao extremo (VIGOTSKI, 1932/2018).

As imagens da pesquisa mostram ao leitor nossas impressões e percepções, tanto no dia da filmagem, como na análise pormenorizada que realizamos ao construir o material empírico. Sendo assim, trazemos abaixo os videoframes deste evento, que tem início minutos antes do acontecimento propriamente dito. Isso reforça a história do evento e seus desdobramentos, bem como a linguagem, a comunicação e o olhar dos bebês para o que estão vivenciando.

**QUADRO 10 – Evento acolhimento de Valéria a Henrique 06/06/2017**

|  |  |   |
|--|--|---|
|  <p>29min09s (1º vídeo)</p>                                   |  <p>32min02s (1º vídeo)</p> |  <p>39min09s (com zoom para ressaltar expressão facial – 1º vídeo)</p> |
|  <p>21min44s (2º vídeo)</p>                                   |  <p>22min06s (2º vídeo)</p> |  <p>22min10s (com zoom para ressaltar a ação - 2º vídeo)</p>           |
|  <p>22min27s (com zoom para ressaltar a ação – 2º vídeo)</p> |  |   |

Fonte: Elaborado pela autora

O que aconteceu nesse dia foi sentido e percebido pelos envolvidos de formas diferentes, mas o que podemos ressaltar, neste momento e após assistir, analisar e interpretar as gravações de 2017 e de 2018, é que essas ações, os olhares e a comunicação entre esses bebês são um marco nas escolhas que eles fazem, em seus interesses e, portanto, na constituição de suas subjetividades.

Já no dia 09 de junho de 2017, na área externa da sala, Henrique já não chorava e estava andando pelo espaço quando Valéria o percebe longe da professora e começa a chamá-lo dizendo “*que-que*”. A professora Verônica, que estava com eles, percebe que Valéria chamava Henrique e diz: “*Tá chamando Henrique/Valéria?*”. Valéria continua chamando o outro bebê e vai em direção a ele. Verônica confirma que ela estava chamando e sinaliza à pesquisadora sobre o que estava acontecendo.

A postura observadora de Valéria nos mostra que ela está interagindo com o meio e se apropriando desse meio ao agir e falar. Ela percebe que Henrique, assim como ela, também demanda atenção do adulto. Ele o faz por meio do choro enquanto ela por meio da solicitação do alimento quando diz “*papá*” e bate palmas, como veremos no evento do dia 14/08/2017. Entendemos, então, que, para compreender a atenção que Henrique recebe dos adultos, ela se aproxima, observa, fica perto, demonstra-se simpática por meio de sorrisos, fala e palmas, auxiliando Henrique ao oferecer-lhe o bico quando ele chora e não há o adulto por perto. Essa postura de Valéria, próxima de Henrique, possibilita-lhe aprender a pronunciar o nome dele, mas, inicialmente esse interesse não parece ser recíproco. O uso da fala por Valéria inicia outra forma de comunicação e produção de sentidos da interação entre os dois bebês e as professoras.

O fato de Henrique ainda não fazer uso da fala e Valéria sim não impede o relacionamento interpessoal desses bebês, mas evidencia a ideia de que nos constituímos na relação com o outro e que somos para esse outro antes de sermos para nós mesmos. Henrique entendia o que Valéria e as professoras falavam com ele, antes de fazer uso da fala; o mesmo aconteceu com Valéria. Isso significa que o processo de constituição da subjetividade de Valéria e de Henrique perpassou, naquele contexto, pela produção de sentidos de como é possível conseguir a atenção do adulto, do artefato bico enquanto forma de carinho, cuidado e acolhimento, utilizado em momentos de tristeza e cansaço – pela mediação semiótica das significações dos movimentos do corpo, do choro e da fala.

Depois do dia 09 de junho de 2017, Henrique teve poucos momentos de choro e demanda pelo adulto, o que fez com que Valéria não ficasse tão próxima dele fisicamente, porém ela o observava de longe e o chamava pelo nome (“*que...que*”), tentando imitar as professoras. Uma hipótese que se pode levantar, ao imitar as professoras pela mediação semiótica da fala, é que Valéria não precisa estar tão próxima de Henrique, já que a fala faz um elo entre eles e não mais somente seus corpos.

Nos dias que se seguem, Valéria continua explorando o ambiente, os alimentos que são oferecidos nos momentos de refeição, se comunicando com os outros bebês e com as professoras que passam pelo berçário. Henrique também vivencia os dias que se seguem explorando o ambiente, chorando quando desejava a atenção das professoras, rejeitando a primeira mamadeira do dia, aceitando os alimentos oferecidos nas demais refeições, sorrindo, movimentando o corpo quando ouvia uma música de seu interesse. Esses bebês permanecem em movimento e

Mais que função, o movimento é a expressão da própria vida a qual ajuda a organizar. A observação atenta da sua evolução desde o nascimento revela, como mostra Wallon de forma magistral em seus escritos, que ele é o arquiteto da vida emocional que prepara a criança ao estabelecimento de vínculos sociais. Quando o movimento se torna expressão, o ato motor torna-se o signo de humanidade que permite diferenciar, sem sombra de dúvidas, a criança de qualquer filhote de mamífero. (PINO, 2005, p. 210)

Os movimentos de Valéria ao encontro de Henrique são carregados de sentido pessoal e significado social. As professoras significam essa aproximação de Valéria como interesse em ficar perto de Henrique. E, para Valéria, o que significou, qual foi o sentido da aproximação e do distanciamento em relação ao Henrique?

O fato de Valéria manifestar preocupação com ele, quando lhe oferece o bico, ou quando o chama, revelou para nós a sua capacidade de ser solidária com o outro, assim como ela também poderia obter a atenção e carinho, pois o choro e o olhar de Henrique foram interpretados pela professora como necessidade de atenção do adulto, o que não aconteceu com ela, que era vista como uma bebê esperta, carismática e que não demandava tanta atenção. Contudo, ao retomar as filmagens e realizar a análise pormenorizada dos eventos, constatamos que ela demandava muito do adulto, seja esticando as mãos, olhando fixamente, ou ficando próxima da professora, até mesmo buscando Henrique para aproveitar da atenção que ele recebia.

Quando Henrique cessa o choro, ela o chama pelo nome, mas já não o procura com tanta frequência, pois busca outras formas de atenção e carinho dos adultos que estavam presentes, ou seja, professoras e pesquisadoras. As professoras incentivavam a aproximação desses bebês, pois interpretam a ação de Valéria de aproximar e pronunciar o nome de Henrique como o nascimento de uma amizade, algo muito valorizado pela instituição EMEI TUPI.

Nessa perspectiva, retomamos as filmagens a fim de selecionar um evento, com indícios observáveis da amizade entre Valéria e Henrique, a qual se constituiu enquanto eles se apropriavam da cultura institucional, no primeiro semestre de 2017, momento em que ambos ainda poderiam ser considerados bebês, pois ainda tinham menos de 18 meses.

Para essa análise, selecionamos o evento “Vamos papar”, que aconteceu no dia 10 de julho de 2017 entre Valéria, Henrique e a professora na sala de atividades do berçário, minutos antes da hora do almoço. Esse evento possui 45 segundos, sendo curto, mas significativo, pois há ações e gestos dos bebês e professora que constituem a apropriação de uma regra: para almoçar é necessário colocar a babete. Ele tem início quando Henrique vê a babete na mão da professora e escuta quando ela pergunta “*quem vai almoçar?*”

Antes de descrever esse evento, pensamos ser importante destacar o papel da instituição de Educação Infantil no processo de constituição de subjetividades. Assim, buscamos nos documentos oficiais, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientações sobre esse papel no processo de constituição das subjetividades na Educação Infantil. Para esse documento, o ato de conhecer-se é um direito:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 36).

Podemos notar que, nesse documento oficial, há a previsão da construção da própria imagem na relação com seu grupo. Isso ressalta a ideia de que é na relação com os pares que nos constituímos.

Conforme esse documento, as instituições de Educação Infantil precisam assegurar que as crianças desenvolvam seu aprendizado em situações significativas. Assim, a BNCC define que a constituição das subjetividades é construída e a instituição de Educação Infantil precisa possibilitar situações significativas para que cada criança construa sua subjetividade. Aqui é preciso ressaltar que a BNCC argumenta a favor dos “direitos de aprendizagem” das crianças, o que, do nosso ponto de vista, pode limitar a compreensão do desenvolvimento cultural das crianças, das novas formações que as instituições escolares podem proporcionar a elas. Isso implica a responsabilidade da instituição, do papel dos professores, do ensino, das atividades – como, por exemplo, contação de histórias, brincadeiras, músicas, filmes, alimentação – que podem ou não levar ao desenvolvimento cultural e, também, pode levar ou não os bebês a aprendizagens.





Retomando a citação, é possível evidenciar que a BNCC indica que essa constituição da subjetividade acontece por meio da interação social, a partir da Educação Infantil, o que inclui os bebês e se aproxima do que estamos analisando e refletindo.

Assim como a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) também nos subsidia na reflexão sobre o processo de constituição das subjetividades, já que nos indica a definição do conceito de criança, de currículo, de escola de Educação Infantil. O conceito de criança, presente tanto nas DCNEI quanto na BNCC, é

(...) sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2017, p. 12).

Para esses documentos, o currículo da Educação Infantil, ou seja, as práticas cotidianas de cuidado e aprendizagem, deve ser elaborado e pensado a partir dessa concepção. Nessa perspectiva, a BNCC propõe que tal currículo seja desenvolvido a partir de campos de experiências, que são: “(I) eu, outro e nós, (II) corpo, gesto e movimento; (III) traço, sons, cores e formas; (IV) escuta, fala, pensamento e imaginação, (V) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. (BRASIL, 2017).

Seguimos nossa reflexão com a descrição do evento que aconteceu no dia 10 de julho de 2017.

| <b>QUADRO 11 – Evento: “Vamos papar” – 10/07/2017</b> |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <b>Tempo de gravação</b>                              | <b>Gestos, ações e falas dos bebês</b>  | <b>Gestos, ações e falas dos adultos</b>  | <b>Videoframes</b>  |
| 3min15s   | Henrique caminha olhando para a professora Verônica, que está com as babetes na mão, e a escuta narrando a ação.  | Verônica diz: <i>Quem vai papar?</i><br>Depois pega as babetes e caminha em direção às crianças.  |   |
| 3min21s   | Henrique fica parado aguardando a professora colocar-lhe a babetes.   | Verônica coloca a babetes em Henrique   |  |
| 3min34s   | Valéria, que observava a ação da professora Verônica, logo se levanta e caminha em direção a ela, para também receber a babetes.  | Verônica termina de colocar a babetes em Henrique e vai em direção a outras crianças. A professora vê Valéria se aproximando e diz: <i>Você já vai lá/ficando de costas/pra eu colocar a babetes.</i> |  |
| 3min55s   | Valéria está de costas aguardando a professora colocar-lhe a babetes. Valéria começa a andar atrás da professora acompanhando-a enquanto ela colocava as babetes nas outras crianças. Valéria bate palmas e diz <i>papá</i> , quando a professora coloca as babetes nas crianças. | Verônica coloca a babetes em Valéria e diz: <i>Muito bem!</i>   |  |

Fonte: Elaborado pela autora

No início do evento, Henrique escuta a professora e, logo olha para ela, se posicionando para receber sua babete. Verônica entende a ação e o olhar de Henrique. Nesse momento, havia outras crianças que brincavam e manuseavam objetos pela sala de atividades. Valéria, que era uma dessas crianças e estava mais distante do que outras, ao escutar a professora e ver a ação de Henrique, se levanta e caminha em direção à Verônica.

Nesse evento, notamos novamente a aproximação de Valéria e Henrique no momento em que ele é acolhido por Verônica e recebe o que deseja, sem pronunciar uma palavra.

Aos 3min34s da gravação, Valéria se aproxima da professora e já posiciona seu corpo para receber sua babete e, logo, estar pronta para almoçar. Vendo a ação desse bebê, a professora diz: *Você já vai lá/ficando de costas/pra eu colocar a babete.*

A partir desse evento, podemos refletir sobre o processo subjetivo de Valéria enquanto a bebê que demanda pelo alimento, que já decifrou o significado das babetes, que fala “*papá*”, bate palminhas e não mais chora para obter o almoço. Ela ressignifica os sentidos de se alimentar em um ambiente coletivo, mostrando que entendeu que esse evento precisa de muitas pessoas para constituir-lo, não sendo a hora em que somente ela irá almoçar. Já que:

O caráter social, cultural e histórico de nossa subjetividade não é o resultado de influências externas diretas agindo sobre as pessoas, como expressou bem Vigotski; de fato, toda experiência vivida se torna subjetiva dentro da rede de sentidos subjetivos que caracteriza a inserção social do sujeito em uma multiplicidade de espaços sociais, cujas consequências sobre a subjetividade aparecem integralmente dentro das configurações subjetivas que se organizam em toda expressão humana. (GONZALÉZ-REY, 2009, p. 15 tradução minha)<sup>32</sup>.

Os autores nos indicam um importante elemento: os sentidos e significados da inserção social. Tal inserção é complexa, dialética e contraditória, pois aquilo que realmente o indivíduo deseja pode ser compreendido de outra maneira e incide na sua forma de ver, interpretar e agir no mundo.

Como exemplo dessa complexidade, temos que Valéria foi significada pelo grupo de professoras, e também por sua família, como o bebê que não recusava comida, que era esperta, carismática; já Henrique não foi significado dessa maneira e, sim, como aquele que gosta de música, de ouvir histórias.

---

<sup>32</sup> El carácter social, cultural e histórico de nuestra subjetividad, no es el resultado de influencias externas directas que actúan sobre las personas, como bien expresó Vygotski; en realidad, toda experiencia vivida se torna subjetiva dentro de la red de sentidos subjetivos que caracteriza la inserción social del sujeto en una multiplicidad de espacios sociales, cuyas consecuencias sobre la subjetividad aparecen de forma integral dentro de las configuraciones subjetivas que se organizan en toda expresión humana.








Se Valéria foi se constituindo como bebê que não recusa alimentos, nos perguntamos: ela tem fome de quê? Chamamos atenção para o final do evento “Vamos papar”, quando Valéria recebe sua babete, diz *papá* e bate palmas. Esse gesto e fala constituíram o discurso de Valéria, que revelou satisfação por poder se alimentar tanto literal quanto simbolicamente, ao receber a atenção da professora. Compreender esse gesto como constituinte de sua subjetividade nos remete à análise psicanalítica da fome e do desejo de comer. Nessa perspectiva, encontramos o artigo “Você tem fome de quê?”, de Ana Paula Gramacho Varela, publicado em 2006, que analisa a relação entre a pessoa e o desejo de comer. Nesse artigo, ela faz uma breve análise sobre a relação do bebê com a comida e nos explica que

No bebê, as excitações provenientes das urgências somáticas e das experiências interativas invadem seu precário e embrionário aparelho psíquico e não encontram ainda possibilidade de escoamento por via de representações, pois o aparelho psíquico está sendo formado; então, essas excitações circulam de volta para o somático, sobrecarregando-o. Esse vazio representacional vai depender de três processos que marcam a diferença em cada indivíduo: a intensidade das excitações, a descarga nos sistemas somáticos e a pára-excitação. A pára-excitação é o aspecto principal desse início de desenvolvimento pulsional. É um momento composto por um aspecto objetivo, representado pela eficiência no atendimento às urgências físicas e psíquicas do bebê, e por um aspecto subjetivo, representado pelo significado que o ‘outro da maternagem’ (ou mãe), a partir de seus próprios referenciais inconscientes, dá aos gritos e demandas do bebê, supondo que este seja um sujeito que grita, sofre. Há um caráter fantasmático nessa interação, pela qual as representações psíquicas vão inscrevendo-se no sistema mnêmico do bebê e vão constituindo seu aparelho psíquico. A sensação de desconforto vai sendo suportada pelo bebê conforme a inscrição mnêmica ou ‘memória’ das experiências de satisfação, que é acionada, havendo, assim, uma realização alucinatória do desejo que origina a experiência psíquica do vazio, protótipo da angústia. (VARELA, 2006, p. 89).

Não é nossa intenção aprofundar em estudos psicanalíticos, mas, neste momento, tal explicação sobre a satisfação proveniente da alimentação se torna importante para compreender a constituição de Valéria enquanto uma bebê que sente prazer em comer e aos poucos, suporta o desconforto de não ser atendida imediatamente pela professora, pela instituição.

O final desse evento demonstrou a sensibilidade da professora em estabelecer a comunicação com Valéria, diante da satisfação apresentada por essa bebê ao bater palmas e dizer – *papá*. A continuidade desse evento revelou-nos o crescimento da proximidade entre Valéria e Henrique, continuidade que denominamos como “Hora do almoço”.

**QUADRO 12 – Evento “Hora do almoço” – 14/08/2017**

| <i>Tempo da gravação</i> | <i>Gestos, ações e falas dos bebês</i>  | <i>Gestos, ações e falas dos adultos</i>   | <i>Videoframes</i>   |
|--------------------------|---|--|--|
| 0min20s                  | Valéria já está no cadeirão, balbucia <i>papá</i> e movimentava as mãos e começa a falar:<br><i>Henrique (pronuncia sons bem próximos da sonoridade do nome Henrique – não apenas sílabas como fazia anteriormente)</i>   | Professora Verônica conversa com Valéria e pergunta: <i>É o Henrique/Que você quer aqui?/Vou pegar ele então.</i>  |   |
| 1min02s                  | Valéria continua balbuciando e movimentando as mãos. Valéria repete Verônica quando ela diz que Henrique vai sentar: <i>tá/tá</i>   | Verônica coloca Henrique ao lado de Valéria.<br>Verônica: <i>É o Henrique/que vai sentar aqui? Então/vamos sentar/então.</i><br>Ao colocar Henrique a professora diz: <i>A sua companheira/de cadeirinha/ó</i>   |   |
| 1min53s                  | Valéria diz: <i>O/Papá:::</i> Henrique brinca com a mesinha do cadeirão   | Verônica se afasta para organizar as outras crianças para o horário do almoço.   |    |
| 3min24s                  | Simone que estava em distante, escuta a fala da professora e vê a funcionária da cozinha com o almoço e bate palmas.  | Verônica diz às crianças: <i>Chegou o papá!</i><br>A funcionária da cozinha entra na sala do berçário com o almoço.  |   |
| 4min18s                  | Valéria vê a professora pegando os pratos com o almoço e começa a chorar.   | Verônica diz a Valéria: <i>Eu sei/que você está com fome/espera.</i>   |   |
| 5min13s                  | Valéria diz: <i>Papa/ (inaudível)/Mais</i> enquanto Verônica dava comida a Henrique. Henrique mostra em sua expressão facial que não gostou do ovo, enquanto Valéria diz: <i>mais/mais</i> Henrique cospe o ovo. Valéria observa a ação da professora e de Henrique e diz: <i>Papá/papá</i> | Verônica ao oferecer o almoço aos bebês, dizendo: <i>Olha só/Olha só que delícia/feijão/o feijão/gostou/gostou?/arroz:::u m:::/olha:: ovinho/ovo/</i><br>Professora reveza as colheradas de comida, ora Valéria, ora Henrique, para alimentar as crianças ao mesmo tempo.<br>Verônica ri da ação de Henrique, limpa a boca dele e diz: <i>Acho que ele não gostou/Eu errei não é o Carlos que não gosta/é você</i> | <br> |

Fonte: Elaborado pela autora

A conversa da professora com Valéria marca o início do evento “Hora do almoço”. Ao retomar as filmagens, percebemos que os sons emitidos por Valéria são próximos do nome verdadeiro de Henrique. Assim, como descrito na linha 1 do quadro 11, a partir do balbucio de Valéria, a professora lhe pergunta se é o Henrique quem ela deseja ao seu lado, interpretando sua fala. É interessante pontuar que a professora não parte apenas do balbucio de Valéria para compreender que ela desejava que o colega se sentasse ao seu lado, mas da história do início dessa amizade e da afinidade entre esses dois bebês. Depois de ter seu pedido atendido, Valéria para de balbuciar e, somente aos 4min18s da gravação (linha 5), é que começa a chorar, momento em que os pratos com o almoço chegam à sala. Novamente, a professora estabelece a comunicação com Valéria, interpretando seu choro ao dizer: *Eu sei/que você está com fome/espera*. Nesse momento, está em jogo não apenas aprender a esperar, mas também os sentidos do esperar para se alimentar junto com outros bebês pelas mãos da professora. Isso pode levar a novas formas de compreensão do contexto do berçário e do mundo ao seu redor. Podemos interpretar esse momento do evento como um processo de significação por parte de Valéria, que se relaciona a unidade fala-pensamento em que,

Os processos de significação são, portanto, dependentes das relações das crianças com o meio, de como elas sentem, se apropriam, pensam e manipulam a fala e as diferentes formas de linguagem nas diferentes situações sociais de desenvolvimento. Estamos nos referindo a uma fala viva, concreta, intimamente ligada às vivências das crianças, à unidade pessoal-social. (GOMES, 2020, p. 49).

Compreender o sentido pessoal e o significado social da palavra “esperar” denota um grande desenvolvimento cultural de Valéria que implica a unidade afeto-cognição, no suportar os desconfortos e angústias de ter que se adequar aos tempos da instituição para se alimentar. É por causa dessa dependência do adulto para se alimentar que, nesse evento, Valéria poderá vivenciar novas formações das unidades fala-pensamento e afeto-cognição, ou seja, da formação das funções psicológicas superiores, que, segundo Vigotski (1983/1995), são especificamente humanas.

O bebê precisa dos adultos para sua sobrevivência, diferentemente de outros animais. Contudo, essa relação não se limita ao cuidado e à alimentação, ela é afetiva, cognitiva, social e cultural. Ela se constitui como um grande salto qualitativo no desenvolvimento da ontogênese, que, no dizer de Vigotski (1983/1995) e Luria (1990), não repete a filogênese, sendo um outro desenvolvimento, que constitui a unidade biológico-cultural e converte as relações sociais em funções psíquicas superiores. No dizer de Vigotski (1983/1995),

O enraizamento de uma criança normal na civilização é quase sempre fundido com os processos de maturação orgânica. Ambos os níveis de desenvolvimento - natural e cultural - coincidem e se misturam. As mudanças que ocorrem nos dois planos intercomunicam e constituem, na realidade, um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico ocorre em um ambiente cultural, ele se torna um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um carácter particular, que não pode ser comparado com qualquer outro tipo de desenvolvimento, uma vez que ocorre simultaneamente e em conjunto com o processo de maturação orgânica e uma vez que a forma de utilização modifica o corpo da criança no processo de crescimento e maturação. O desenvolvimento da linguagem infantil pode servir como um exemplo bem-sucedido dessa fusão dos dois níveis de desenvolvimento: natural e cultural. (VIGOTSKI, 1983/1995, p. 36 - tradução minha)<sup>33</sup>

Nessa citação, Vigotski ressalta a importância dos processos biológicos e culturais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, neste momento, podemos ampliar essa importância para o desenvolvimento das unidades fala-pensamento e afeto-cognição. A forma como o momento da alimentação afeta esses bebês é única e particular, enquanto Valéria demonstra satisfação e insatisfação com esse momento, Henrique demonstra que não gosta de ovo ao cuspi-lo no prato, provocando a fala da professora de que havia confundido seu gosto com o de Carlos.

Dessa forma, percebe-se que Henrique brinca com a mesinha do cadeirão e aguarda pelo almoço, sem choro, sem balbucio, nos indicando que ele se apropriou da cultura institucional de que é necessário esperar pelo almoço (linhas 5 e 6 do quadro 11). Ele observa tanto a professora buscando os pratos, quanto o revezamento de colheradas que ela faz para alimentá-lo, juntamente com Valéria. Ele também observa enquanto a professora utiliza da linguagem oral ao alimentá-los, dizendo “mais”; “papá” e os nomes dos alimentos que oferecia a eles.

A apropriação dessa cultura institucional e a transformação de si e dos outros por meio dela incidem no desenvolvimento da vida psíquica e, portanto, na constituição das subjetividades desses bebês. Henrique e Valéria não haviam desenvolvido a coordenação motora fina para se alimentarem sozinhos e necessitavam da ajuda da professora para isso. Ajuda essa que os fortalece, pois permite que eles a imitem posteriormente e façam uso dos talheres para se alimentar sozinhos no refeitório ao completarem 1 ano de idade.

---

<sup>33</sup> El arraigo de un niño normal en la civilización suele estar estrechamente fusionada con los procesos de su maduración orgánica. Ambos planos de desarrollo —el natural y el cultural— coinciden y se amalgaman el uno con el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño. En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado. Al mismo tiempo, el desarrollo cultural adquire un carácter muy peculiar que no puede compararse con ningún otro tipo de desarrollo, ya que se produce simultánea y conjuntamente con el proceso de maduración orgánica y puesto que su portador es el cambiante organismo infantil en vías de crecimiento y maduración. El desarrollo del lenguaje infantil puede servir de ejemplo afortunado de esa fusión de los dos planos de desarrollo: el natural y el cultural.

Ao retomarmos as videograções, identificamos que, além dos eventos selecionados, havia eventos de letramentos que se mostraram essenciais no processo da constituição das subjetividades desses bebês. Assim, constatamos que, ao longo de 2017, aconteceram 68 eventos de letramentos no berçário. Se não tivéssemos o suporte das videograções, certamente, tais eventos não seriam percebidos, tamanha a sutileza e peculiaridade que os constituíram.

Os livros de literatura ficavam disponíveis no tapete de borracha ou na estante nomeada “Cantinho da leitura”, ao alcance dos bebês, que manuseavam e exploravam esse artefato de acordo com seus interesses e vontades e, também, por vezes, por iniciativa das professoras.








Nesse processo de compreender quem manuseava os livros, por que, quando, em que circunstâncias e com quem é que percebemos a quantidade de momentos em que as professoras liam as estórias, narravam os acontecimentos por meio das ilustrações e conversavam com os bebês tendo o livro como suporte. Nessa revisão das videograções, identificamos como Valéria e Henrique foram participativos nesses eventos. Notamos que pelo menos cinco eventos de letramentos tiveram continuidade pela ação desses bebês, seja de pegar o livro e manuseá-lo, seja de solicitar a leitura de um livro ou até mesmo de disputar o livro com outro bebê.

No processo de constituição da subjetividade de Valéria, os eventos de letramentos estiveram presentes de forma muito significativa, o que nos permitiu explorar a relação desse bebê com a linguagem escrita e seu processo de constituição da subjetividade. Esse interesse aconteceu pelo entrelaçar das ações da família e da escola (NEVES *et al.*, 2018). Nesse entrelaçar, apontado por (NEVES *et al.*, 2018) se desenvolve um processo de conscientização tanto pelas crianças em relação ao meio, quanto pelos adultos sobre as interações entre as crianças e delas com o mundo. Para as professoras, segundo as autoras, é necessário um esforço para compreender processos cognitivos e emocionais, e, para as crianças, um esforço para se apropriar, dialogar e construir as práticas culturais de suas famílias e da escola.




Com relação a Henrique, percebemos que ele também manifestava interesse pela leitura no berçário e, posteriormente, pela escrita, com semelhanças e diferenças em relação ao interesse de Valéria.

A seleção do evento de letramento que aconteceu no dia 30 de outubro de 2017 pode nos ajudar a elucidar os contrastes entre os dois bebês. Nesse dia, uma ação de Henrique nos chamou atenção por ser inusitada, enquanto Valéria nos mostra outro tipo de relação com esse colega e com o material impresso. Esse evento nomeamos como “Livros e Revistas”.

**QUADRO 13 – Evento “Livros e Revistas” 30/10/2017**

| <i>Tempo de Gravação</i> | <i>Fala, gestos e ações dos adultos</i>   | <i>Fala, gestos e ações dos bebês</i>   | <i>Videoframes</i>  |
|--------------------------|---|---|---|
| 00:00:01                 | Professora Lucíola:<br><i>Olha/Que legal.</i>   | Valéria observa a ação da professora.   |    |
| 00:00:16                 | Lucíola pega um livro, mostra a Valéria e diz:<br><i>Olha esse/Era uma vez uma menininha/chamada/ Branca de Neve.</i> | Valéria a imita, segurando o livro na vertical, enquanto Henrique observa uma capa de livro na horizontal.                |    |
| 00:00:35                 | Professora faz som de dinossauro: <i>UA:::/UA:::</i>  | Valéria larga o livro e volta a atenção à ação da professora que fazia o barulho do dinossauro.                           |   |
| 00:00:45                 | Professora vê que Henrique a observa e diz: <i>Olha esse aqui Henrique/Olha</i>                                       |   |  |
| 00:01:34                 | Professora pega outro livro e coloca no colo de Valéria.  | Valéria balbucia: <i>Pa/Bo</i><br>Henrique continua na mesma posição e está manuseando os livros que estavam disponíveis. |  |
| 00:01:52                 |   | Valéria começa a manusear o livro. Não é possível identificar o título.   |  |
| 00:02:28                 |   | Valéria deixa o livro, balbucia: <i>pa/bo</i> e levanta-se para andar pela sala. Henrique permanece                       |  |

|                                 |  |   |   |
|---------------------------------|--|---|---|
| <p>00:03:07</p>                 |  | <p>manuseando e observando os livros.</p> <p>Valéria pega outro livro para manusear. Henrique observa a professora que está entregando livros para os outros bebês.</p>   |    |
| <p>00:04:09</p> <p>00:04:24</p> |  | <p>Valéria escolhe uma revista e começa a passar as páginas. Uma revista rasgada e sem capa, com muitas imagens.</p>  |    |
| <p>00:04:54</p> <p>00:05:29</p> | <p>Professora: <i>Tá um silêncio né/ Eles estão interagindo.</i><br/> Pesquisadora: <i>É:::</i><br/> Professora: <i>Aí/daqui a pouco/começa:::</i></p> | <p>Henrique deixa os livros, se levanta, anda pela sala e se senta ao lado de Valéria.</p>  |   |
| <p>00:06:30</p>                 |  | <p>Valéria observa a revista, passa as páginas, lendo as imagens. Henrique engatinha até Valéria e toca na revista que ela está folheando. Ela está ao lado de Henrique com o livro “João e o pé de Feijão” que a professora lhe deu.</p> |  |
| <p>00:06:56</p>                 |  | <p>Valéria ainda estava lendo a revista quando Henrique deitou-se em seu colo.</p>  |  |

|          |  |   |  |
|----------|--|---|--|
| 00:07:15 |  | Henrique sai engatinhando e Valéria permanece manuseando a revista.   |   |
| 00:08:22 |  | Valéria pega o livro “Pinóquio”, coloca-o em posição vertical e começa a ler balbuciando (inaudível) por 20 segundos.                                       |   |
| 00:08:50 |  | Valéria fecha o livro, levanta-se e vai em direção à professora, para depois caminhar pela sala até que a professora pede a todos para guardarem os livros. |  |

Fonte: Elaborado pela autora

Como apresentado no mapa de eventos, é possível perceber que todos os bebês estão envolvidos com a atividade, manipulando e observando as fotos nos livros e revistas. É como disse a professora Lucíola: *em silêncio eles interagem*, ou seja, pela mediação semiótica, dos sentidos que produzem para os livros que manuseiam. Aproveitando que Valéria estava com um dos livros aos 16s da videogravação, a professora pega um livro e diz a Valéria "*Olha esse/Era uma vez uma menininha/chamada/Branca de Neve*". Henrique, que estava de frente para a professora e para Valéria, observa as ações discursivas por 4min24s, rindo e manuseando os livros que estavam disponíveis próximos de onde ele estava sentado.

Lucíola imita os sons dos animais do livro que estava nas mãos de uma bebê e diz: "*UA::/UA:::*". Valéria para de segurar seu livro e se vira para os sons onomatopéicos da professora, que, neste momento, oferece a ela outro livro. Ela deixa esse livro no chão, balbucia "*pa/bo*" e caminha pela sala sem segurar nenhum livro. Não parece para nós que se trata de um som de algum animal, imitando a professora. Aos 4min09s, ela pega uma revista e vira suas páginas, fica com essa revista por aproximadamente 2 minutos, manuseando e observando. Aos 4min54s, Henrique anda pela sala sem livro ou revista, em seguida senta-se próximo à Valéria e a observa manusear a revista. Enquanto ele se movimenta, as outras crianças estão envolvidas com os livros, e a professora reflete sobre a situação dizendo: *Tá um silêncio né/ Eles estão interagindo*. Essa reflexão direcionada à pesquisadora pode ser compreendida como o entendimento da professora de que os bebês se interessam pelos livros e de que aquela proposta feita por ela foi aceita pela turma. Segundo a teoria de Vigotski, bebês são os seres mais sociais que existem – mesmo no silêncio interagem pela mediação semiótica dos sentidos que produzem para as histórias dos livros. O fio que os conecta é o interesse e encantamento pelos livros.

Na sequência, ela afirma que logo eles perderão o interesse e diz "*Aí/daqui a pouco/começa:::*", nos indicando que o silêncio terá fim e em pouco tempo algo vai acontecer. Ao analisar o evento, percebemos que ela se referia à movimentação dos bebês pela sala e as constantes explorações do ambiente que eles fazem enquanto estão na sala de atividades. Quando a professora percebe que o silêncio está acabando e as crianças começam a se movimentar pela sala, ela pede ajuda dos bebês para recolher as revistas e os livros. Depois, pega a bandeja com as garrafinhas de água e as oferece às crianças que bebem a água assentadas próximas à professora.

Por volta dos 5min29s, a professora vê Henrique se movimentando e lhe entrega um pequeno livro dizendo que é o livro “João e o pé de Feijão”. Ele pega o livro e se apoia em uma almofada grande que ficava próxima à parede, ali perto estava Valéria. Ele manuseia o livro e observa a professora que estava guardando os brinquedos de montar em um balde. Ele se levanta, vai até o balde e se senta, ainda segurando o livro. É nesse momento que ele percebe a ação de Valéria de manusear uma revista. Aos 6min30s, Henrique deixa o livro que estava manuseando e se aproxima um pouco mais de Valéria em posição de engatinhar, observa a revista que ela está folheando, toca na revista, sorri e volta a tocar na revista. Depois se aproxima um pouco mais, se senta ao lado dela e deita a cabeça no colo de Valéria por alguns segundos – aos 6min56s da videogravação. Valéria dá um beijo na cabeça de Henrique, passa a mão em seu cabelo e, gentilmente, dá tapinhas na sua cabeça; ele se levanta e vai embora. A ação de Valéria e Henrique nos chama a atenção e nos indicia que havia afeto entre eles. Isso nos permitiu perguntar o que se desenvolveu naquele evento de letramento. Do nosso ponto de vista, por meio de gestos de carinho, balbucios e contatos corporais desenvolveram-se unidades como afeto-cognição, fala-pensamento, constituindo um sistema de significados para aquele evento tanto para Valéria quanto para Henrique (GOMES, 2020, p. 50). Tal sistema de significados é a forma de ver e interpretar o mundo de cada um no seu processo de individualização. Sendo assim, o ato de Henrique de deitar-se no colo de Valéria não aconteceu simplesmente por uma necessidade biológica de descansar, ou seja, esse ato possui uma história de laços afetivos e significações para ambos. Da mesma forma que a ação de Valéria de dar um beijo e depois tapinhas para que Henrique se levantasse significou seu carinho por ele e também que queria retornar ao que estava fazendo.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi quando Valéria recebe outro livro da professora e também passa suas páginas, observando cuidadosamente suas imagens e balbuciando, “lendo” a estória, por 20 segundos, alternando entre manter o livro na posição vertical, imitando um leitor experiente, ora na posição horizontal, possivelmente, pelo fato de o livro ser grande e ela não conseguir mantê-lo na posição vertical por muito tempo.

O envolvimento de Valéria e seus colegas com os livros e revistas tornou-se visível nesse evento. Os afetos e a cognição social e situada no berçário também estão evoluindo, como Valéria e Henrique demonstraram ao se apropriarem dos eventos de letramentos. A linguagem escrita é um outro mundo a ser compreendido pelos bebês e, para tal, é necessário o papel do outro, que faz a leitura de estórias, que deixa disponível livros de literatura e lhes apresenta o uso social da linguagem escrita.

Na turma do berçário, não era apenas nos livros e revistas disponíveis no tapete que a linguagem escrita estava presente, mas no quadro de avisos sobre os banhos e medicamentos aos bebês, nas agendas, na biblioteca, no corredor em que há murais de avisos e divulgação dos trabalhos feitos pelas crianças de outras turmas.

Entretanto, a apropriação da linguagem escrita não se dá somente pela cultura institucional, mas no diálogo entre tal cultura e aquela que é constituída no âmbito familiar. Sendo assim, fomos às famílias desses alunos, em 2019, com o objetivo de saber: 1) em suas casas, há livros de literatura infantil disponíveis? 2) os pais ou familiares fazem leitura de estórias? 3) como a linguagem escrita circula no ambiente familiar?

Essas perguntas serão respondidas no próximo capítulo, ao descrevermos e analisarmos os eventos de letramentos de 2018 que envolveram Valéria, Henrique, a escola e suas famílias, quando eles completaram 2 anos de idade.

## **CAPÍTULO IV**

### **CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DE VALÉRIA E HENRIQUE NOS DESDOBRAMENTOS DOS EVENTOS EM 2018**

Para iniciar a reflexão proposta neste capítulo, retomamos a finalização do capítulo anterior, quando indicamos que 2018 foi um ano de reflexões e desdobramentos dos eventos que aconteceram em 2017. Tais desdobramentos nos indicam que os eventos possuem uma história e, nessa perspectiva, entendemos que essa história só é possível para as ações que possuem sentido, que afetam as pessoas participantes.

Como já mencionado, o dia 01 de fevereiro foi um marco na construção do material empírico, pela fala de uma professora sobre a mudança radical.

Ao escutar o posicionamento da professora entendi que, naquele ano, tínhamos novidades, situações completamente diferentes das observadas, analisadas e interpretadas no ano anterior. Contudo, por já ter sido professora de uma turma de 2 anos, fiquei me questionando sobre o significado dessa mudança. Lembrei-me das constantes mordidas entre as crianças, dos choros, das reclamações das famílias e de suas cobranças para a compreensão do processo de desenvolvimento delas, da rotina a ser seguida, da relação entre tempo e espaço na instituição. Naquele momento, percebi que havia uma aproximação e um compartilhamento meu de preocupações com as professoras, mas, novamente, a postura de pesquisadora precisava ser construída a fim de investigar, analisar, interpretar e compreender aquele momento.

Sendo assim, a fim de estranhar o que era familiar, me propus a questionar ora aproximando-me, ora distanciando-me do campo de pesquisa. Esse movimento de aproximar e distanciar aconteceu em momentos de conversas informais com as professoras que decidiram assumir a “Turma Abraço” – nome recebido pela turma naquele ano – para conhecê-las melhor, saber suas opiniões sobre o trabalho docente, sobre o desenvolvimento das crianças, que, nesse ano, conforme os documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil (DCNEI, BNCC), já não eram bebês, mas crianças pequenas. Em meu caderno de campo fazia anotações e perguntas sobre o que havia observado e conversado com as professoras com o objetivo de me distanciar da situação social da pesquisa e poder produzir conhecimento com e sobre o que via, conversava e sentia. De forma geral, aproximar significa fazer perguntas, conversar com os participantes (professoras, funcionários, direção, pais, crianças), e distanciar é refletir, fazer silêncio para compreender o que foi dito pelos participantes. Ao longo do desenvolvimento da

pesquisa, tomei consciência da importância desse movimento de aproximar e distanciar, de fazer perguntas e pensar sobre o problema de pesquisa, já que é somente por meio desse processo que podemos construir o material empírico enxergando a realidade do campo nas perspectivas ética eêmica, o que a etnografia em educação aponta como fundamental.

No momento de aproximação por meio de conversas, as professoras manifestavam interesse em saber o que eu registrava no caderno de campo e, em alguns momentos, elas me pediram para ler o que eu registrava. Quando as mostrava, elas comentavam e, inclusive sabendo do nosso interesse por alguns aspectos específicos, no meu caso sobre Valéria e Henrique, até relatavam eventos em que não estávamos presentes, sempre auxiliando na construção do material empírico.

Retomando a questão das “mudanças radicais”, que, de fato, aconteceram, pontuamos algumas para contextualizar o que vamos contrastar em nossa investigação.

As mudanças identificadas logo de início, relativas ao padrão cultural de funcionamento da escola com crianças de 1 ano de idade, estavam visíveis na relação entre as crianças e entre essas e a rotina da escola, principalmente nos momentos de alimentação (já que, no berçário, as refeições eram realizadas na sala de atividades e, na turma de 1 ano, no refeitório da escola) e no momento do sono, que, na turma de 1 ano de idade, limitava-se à soneca depois do almoço. No ano de 2018, também houve uma mudança estrutural determinada pela Prefeitura de Belo Horizonte, que foi a diminuição em 1 hora no período em que as crianças ficavam na instituição. Essa redução se deu com a entrada meia hora depois e a saída meia hora antes do que no ano anterior.

As vivências de cada pessoa estão no contexto da relação entre tempo e espaço. Isso significa que cada discurso é particular e depende de como cada um vivencia e significa essa relação. Nessa perspectiva, os discursos, entendidos aqui como linguagens em uso, foram constituídos nas vivências, no tempo e no espaço daquela instituição, e provocaram “mudanças radicais” nas crianças, nas professoras e nas famílias.

Identificadas as primeiras mudanças, nos perguntamos: 1) Tais mudanças interferiram na relação das crianças com a instituição? 2) Houve manifestação de insatisfação ou satisfação das famílias em relação à mudança de horário de funcionamento da EMEI TUPI? 3) Houve interferência no planejamento diário das professoras? 4) Como essas mudanças foram significadas pelas famílias de Valéria e Henrique?

A mudança no horário de atendimento é um ponto que, no início do ano, teve um impacto na relação entre as crianças e a instituição, especialmente nos momentos do sono e da

alimentação, contudo essas mudanças aconteceram atreladas à troca de professoras de um ano para o outro e, ao assistir às videogravações e analisar essa questão, percebemos que essa troca foi mais sentida pelas crianças do que a relação com o tempo do sono e da alimentação.

Com relação às professoras, percebemos, ao longo do primeiro semestre de 2018, a insatisfação delas em relação ao tempo, expressa em questionamentos sobre o cumprimento do planejamento proposto por elas no início do ano, já que, com a diminuição do tempo das crianças na escola e a rotina de funcionamento da instituição a ser cumprida (lanche, almoço, sono, higiene, jantar), elas se questionavam sobre a sobrecarga de atividades para as crianças e sobre a qualidade do envolvimento delas em tarefas pedagógicas. Na finalização do primeiro semestre de 2018, esses questionamentos foram desaparecendo e uma possível explicação foi a reelaboração do padrão da cultura escolar por parte das professoras para realizar as tarefas pedagógicas propostas por elas dentro da relação espaço e tempo que era possível naquele momento.

Sobre o impacto dessas mudanças para as famílias de Valéria e Henrique, percebemos, nas entrevistas realizadas, que não houve prejuízos, já que ambos os pais possuem flexibilidade de horário durante o dia para levar e buscar as crianças. O maior impacto, que ficou evidente nas entrevistas com as famílias, foi a mudança de horário para o ano de 2020, já que a oferta passaria a ser de meio período e não de período integral. No entanto, como fiquei em campo apenas em 2017 e 2018, e no ano de 2020 vivenciamos a pandemia da COVID-19, que fechou temporariamente as escolas, não foi possível saber detalhadamente o impacto da mudança de oferta de horário para meio período.

Consideramos que essas mudanças, que podem ser vistas como radicais, nos forneceram importantes argumentos para a compreensão do processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique no ano de 2018, especialmente quando focamos nos discursos produzidos a partir dessas mudanças, que aconteceram na relação entre tempo e espaço, isto é, a “visibilidade do tempo é aquela que acompanha as transformações e as mudanças: ver o tempo no espaço; as idades dos seres e das coisas; as épocas dos acontecimentos”. (MACHADO, 2010, p. 215).

A produção de práticas sociais nessa interação entre tempo e espaço evidencia como cada um vivencia a realidade e constitui sua subjetividade – considerando a unidade dialética [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL) – como um sistema semântico, um construto teórico-metodológico com sentido e significado que constituiu cada um daqueles alunos e professoras na situação social pesquisada (GOMES, 2020).

Nessa perspectiva, apresentamos uma linha do tempo dos principais eventos que selecionamos de 2018, os quais nos auxiliaram a compreender as chamadas “mudanças radicais”. Nessa linha do tempo, mantivemos a utilização das cores para diferenciar os eventos protagonizados por Valéria (vermelho) e Henrique (azul). E, para os eventos em que há a participação dos dois, utilizamos a cor roxa para mostrar a intersubjetividade entre eles.

#### QUADRO 14 – Linha do tempo dos eventos com Valéria e Henrique em 2018

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| 08/02/2018<br>Evento “Escrita no caderno de campo” | 21/02/2018<br>Evento “Hora da soneca”           | 02/04/2018<br>Manuseio e leitura de livros literários       | 06/04/2018<br>Rodinha de conversa sobre a rotina da turma  |
| 19/04/2018<br>Contação de estórias                 | 19/04/2018<br>Valéria rabisca o azulejo com giz | 21/05/2018<br>Valéria desenha borboleta no caderno de campo | 15/06/2018<br>Valéria desenha no caderno de campo          |
| 15/06/2018<br>Brincadeira de roda com Henrique     | 04/07/2018<br>Henrique é o ajudante do dia      | 11/07/2018<br>Valéria escreve nomes no caderno de campo     | 16/07/2018<br>Henrique dança, bate palmas com a professora |
| 04/09/2018<br>Pintura de rosto                     | 11/10/2018<br>Desenho no quadro com pincel      | 09/11/2018<br>Evento “A amizade”                            | 11/12/2018<br>Escrita da carta para o Papai Noel           |

Fonte: Elaborado pela autora

Como mostramos na linha do tempo de 2018, os encontros entre Valéria e Henrique começam a partir do mês de abril e, nesse ano, fica mais evidente os interesses em comum entre eles. Tais momentos serão descritos e analisados ao longo deste capítulo e interpretados para

que possamos avançar no estudo proposto sobre o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique.

#### *4.1 Mudanças e processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique em 2018*

Para o começo desta reflexão, torna-se necessário apresentar os primeiros dias em campo em 2018. Nesse ano, a presença das crianças teve início no dia 05 de fevereiro de 2018, sendo que, nesse dia, elas ficaram apenas no período da manhã, acompanhadas por algum familiar. No dia seguinte, as crianças ficaram apenas no período da tarde, também acompanhadas por algum familiar. Nesses dois dias, aproveitamos a presença dos pais para esclarecer e responder questões sobre o andamento da pesquisa, apresentá-la a um pai de uma bebê<sup>34</sup> que acabara de ser matriculada naquela turma e pedir que ele assinasse o termo de consentimento livre e esclarecido.

Nesses dias de adaptação, já filmamos os eventos e os registramos no caderno de campo. Tal período de adaptação consiste em apresentar às crianças as novas professoras, a nova sala de atividades e nova rotina. A instituição adota esse procedimento para evitar sofrimentos por parte das crianças que estão voltando de férias e, portanto, de um longo período com os familiares, vivendo outra rotina, possivelmente, muito diferente da rotina escolar. Como os pais precisam estar presentes nesses momentos, eles também vivenciam e compreendem a rotina que é proposta para as crianças, o que, certamente, lhes dá mais segurança com relação à instituição e ao trabalho pedagógico realizado naquela escola de Educação Infantil.

A partir do 3º dia letivo, as crianças ficam na escola em tempo integral, ou seja, chegam às 7h30min e saem às 17h, totalizando 9 horas e 30 minutos de permanência na EMEI TUPI. O primeiro contato com essa totalização de horas nos instiga a pensar sobre o longo período que as crianças ficam na instituição. De fato, essa quantidade de tempo representa mais de um terço do dia e se aproxima da ideia de uma jornada de trabalho de um adulto. Contudo, é preciso voltar o olhar para as ações de cuidado e desenvolvimento e suas relações com o afeto, a cognição social situada, as culturas, as linguagens em uso, as vivências que se estabelecem nesse espaço e nesse tempo que constituem as subjetividades de Valéria e Henrique.

Dessa forma, argumentamos que não basta olhar para o quantitativo, é necessário um olhar para o qualitativo, para se compreender o que aconteceu, como aconteceu, com quem,

---

<sup>34</sup> A chamamos de bebê, nesta turma, pois ela tinha 1 ano e 3 meses, enquanto os outros já estavam na média de 1 ano e 8 meses – crianças pequenas – conforme documentos oficiais.

com quais objetivos, sob que circunstâncias, gerando quais resultados a partir dos eventos na sala de atividades da turma de 1 ano em 2018.

Do nosso ponto de vista, o contexto de produção do que aconteceu naquela turma está vinculado com a política de Educação Infantil, expressa nos documentos oficiais que regulamentam o tempo e o espaço dessa instituição.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB (1996), especificamente o artigo 31, a Educação Infantil deve ser organizada com o mínimo de 200 dias letivos e 800 horas anuais; o atendimento à criança deve ser de no mínimo 4 horas para as que ficam tempo parcial e, no mínimo 7 horas para as que ficam em tempo integral. Isso nos indica que a Prefeitura de Belo Horizonte cumpre o previsto e fornece às crianças que ficam em tempo integral um tempo maior do que o estipulado. A questão, então, é sobre a forma de organização desse tempo no espaço coletivo de cuidado e desenvolvimento.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs – a instituição de Educação Infantil deve “prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos” [...] para assegurar educação em sua integralidade, a indivisibilidade das dimensões motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (2009, p. 19), entre outros aspectos que envolvem a interação entre as crianças.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (2017) reforça o previsto pelas DCNEIs e inclui a ideia dos campos de experiências como forma de organização pedagógica dos tempos e espaços na Educação Infantil. Para além dos campos de experiência, vamos tratar das vivências das crianças na EMEI TUPI, já que compreendemos que as vivências constituem a unidade pessoa-meio e, portanto, nos permitem um olhar para além da experiência individual, relacionada com o meio, proporcionando intersubjetividades entre crianças e entre crianças e adultos.

Assim, entendemos que é essencial compreender a relação entre as crianças e a cultura institucional que está em constante diálogo com os documentos oficiais. Nessa perspectiva, apresentamos como foram vivenciadas as mudanças, o diálogo com a cultura institucional por Valéria e, posteriormente, por Henrique, em 2018, para, então, contrastar os eventos e identificar os pontos relevantes para conduzir nossa reflexão e tese sobre esses processos.

## 4.2 Valéria na Turma do Abraço

Em 2018, Valéria completou 2 anos de idade e, nesse ano, sua fala, a expressão de seus sentimentos e vontades começaram a tomar uma forma e um conteúdo que nos permitiram compreender o processo de constituição de sua subjetividade com detalhes qualitativamente diferentes do que em 2017. Entendemos a fala como uma função psicológica superior (VIGOTSKI, 1934/1993) que não pode ser analisada sem outra função psicológica superior – o pensamento. A relação entre essas funções forma um sistema de sentidos e significados das palavras que promovem um salto qualitativo no desenvolvimento cultural das crianças, e com Valéria não foi diferente. No terceiro capítulo desta tese discutimos o desenvolvimento da unidade fala-pensamento e vimos que ela se constituiu como essencial no processo de subjetividade de Valéria, inclusive distinguindo-a de seus colegas. Em 2018, ela apresenta um outro diferencial em relação aos seus colegas – seu interesse pelo uso da linguagem escrita – o que vamos incorporar como fundamental no processo de constituição de sua subjetividade.

Quando fazemos pesquisa com bebês e crianças bem pequenas como Valéria e Henrique, precisamos nos atentar aos sentidos e significados das palavras, que estão expressos em suas falas, nos rabiscos, nas garatujas, nos gestos, nos movimentos corporais, nas mímicas, nas expressões faciais, nas imitações. Todas essas formas de linguagem foram identificadas no processo de constituição da subjetividade de Valéria, mas a linguagem que sobressaiu e nos indicou uma peculiaridade dela foi a linguagem escrita, analisada nos eventos de letramento<sup>35</sup>.

Valéria participou com destaque de 19 eventos de letramentos que aconteceram em 2018, entre os quais seis estavam relacionados à contação de histórias; 10 estavam relacionados à escrita, seja com giz de cera, ou giz para escrita no azulejo, ou caneta para escrita no quadro, ou a escrita e desenho no caderno de campo da pesquisadora; e três desses eventos estiveram relacionados ao manuseio de livros e revistas quando ela estava sentada no chão da sala de atividades ou em pé. No quadro 14, apresentamos os principais eventos de letramentos, em número de nove, protagonizados por Valéria em 2018. Desses eventos, selecionamos dois para analisar pormenorizadamente, o evento do dia 08 de fevereiro de 2018 e o evento do dia 11 de julho de 2018.

---

<sup>35</sup> A análise desses eventos também compõem o capítulo de livro: “Literacy in the making: Integrating infant’s emotions, embodiment and cognition in a Brazilian Early Childhood Education Center.” Escrito por Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria de Fátima Cardoso Gomes e Isabela Costa Dominici.

## QUADRO 15 – Eventos de letramentos com Valéria em 2018



**08/02/2018 – Escrita no caderno de campo**



02/04/2018 – Leitura de livros



19/04/2018 – Contação de estória



19/04/2018 – Valéria rabisca o azulejo com giz



21/05/2018 – Valéria desenha uma borboleta



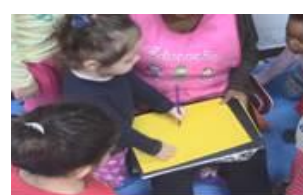
15/06/2018 – Valéria desenha no caderno de campo



**11/07/2018 – Valéria escreve nomes no caderno de campo**



11/10/2018 – Desenho no quadro com caneta.



11/12/2018 – Escrita da carta para o Papai Noel

Fonte: Elaborado pela autora

Ao destacar os eventos de escrita em diferentes suportes, como no caderno de campo da pesquisadora, em azulejos e em folhas de papel avulsa, nos perguntamos sobre as origens do interesse de Valéria pela linguagem escrita e a relação de tal interesse com o processo de constituição de sua subjetividade. Assim recorreremos ao trabalho de Vigotski sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, no qual ele afirma que:





Fica claro pelo que foi dito que o desenvolvimento da linguagem escrita tem uma história longa e extremamente complexa, que começa muito antes de a criança começar a estudar escrita na escola. A primeira tarefa da pesquisa científica é descobrir a pré-história da linguagem escrita da criança, mostrar o que a leva a escrever, os momentos mais importantes pelos quais a pré-história passa, a relação que ela tem com o ensino escolar. A pré-história da linguagem escrita da criança geralmente ocorre de maneiras que requerem análise especial, pois sem ela é difícil

conhecer as etapas preparatórias desse desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1931/2013, p. 185 tradução minha)<sup>36</sup>

Nessa perspectiva, entendemos que é necessário investigar em quais momentos ela teve interesse em leitura e escrita, com quem compartilhou esse interesse e o desdobramento dos eventos de letramentos na escola e na família, para, assim, compreendermos a história, a gênese do desenvolvimento da linguagem escrita de Valéria no processo de constituição de sua subjetividade.

Para continuar nossa investigação, escolhemos o evento que aconteceu no dia 08 de fevereiro de 2018, que possibilitou significativas reflexões e foi essencial para retomar as filmagens anteriores e investigar os eventos de letramentos vivenciados pelos bebês. Após a apresentação desse evento, retomaremos algumas questões para análise e interpretação.

#### QUADRO 16 – Evento “Escrita no caderno de campo” – 08/02/2018

| <u>Tempo de gravação</u> | <u>Gestos, ações e falas dos bebês</u>   | <u>Gestos, ações e falas dos adultos</u>  | <u>Videoframes</u>  |
|--------------------------|--|---|---|
| 29min42s                 | Valéria chega ao parquinho após tomar banho e, ao ver Ivana, corre para abraçá-la.   | Ivana fala: <i>Ei:::/Cadê meu abraço?</i><br>Professora carrega Valéria, a abraça e diz: <i>Gostosa/Tudo bem?</i>   |  |
| 31min3s                  | Valéria acompanha os passos de Ivana e observa quem ela abraça e com quem ela conversa.  | Ivana se abaixa para abraçar três crianças.   |  |
| 39min6s                  | Valéria se aproxima de Ivana, depois sobe no banco e caminha em direção à professora.  | Ivana assenta-se no banco e carrega no colo uma criança da turma de 2 anos. Antes que Valéria se aproximasse ela se levanta, pois era momento de chamar as crianças para retornarem à sala. |  |
| 40min53s                 | Valéria chora alto, repete <i>titia</i> e, caminha em direção à sala de crianças de dois anos, que estava com a porta fechada. | Pesquisadora Mafá vê Valéria chorando, aproxima-se dela e diz: <i>Titia?/Mas olha a titia aqui/ó/Tem outra titia/aqui/ó/</i>  |  |

<sup>36</sup> De lo dicho se desprende claramente que el desarrollo del lenguaje escrito posee una larga historia, extremadamente compleja, que se inicia mucho antes de que el niño empiece a estudiar la escritura en el colegio. La primera tarea de la investigación científica es la de descubrir la prehistoria del lenguaje escrito del niño, mostrar lo que lleva al niño a la escritura, los importantísimos momentos, por los cuales pasa la prehistoria, la relación que guarda con la enseñanza escolar. La prehistoria del lenguaje escrito del niño transcurre a menudo en unas formas que requieren un análisis especial ya que sin él resulta difícil conocer las etapas preparatorias de tal desarrollo.

|          |   |   |   |
|----------|---|---|---|
| 42min31s | Valéria para de chorar enquanto está no brinquedo. Ao descer do brinquedo ela volta andando e chorando.   | Mafá carrega Valéria no colo e a leva ao brinquedo, um túnel de plástico.   |    |
| 43min3s  | Valéria aceita o colo da pesquisadora. Ela continua chorando, mas o choro agora é baixo.  | Mafá se aproxima de Valéria novamente e diz: <i>Vem cá/no meu colo/vem?/Sua titia/daqui a pouco volta/tá?</i><br>Mafá continua registrando as notas de campo e Valéria observa. Valéria põe sua mão no caderno de campo e Mafá desenha a mão de Valéria nele. |    |
| 45min53s | Valéria fala novamente <i>titia</i> e, também, <i>mamãe</i> enquanto estava sentada no colo da pesquisadora e passando a caneta sobre a folha.<br>Valéria para de chorar e conversa com a pesquisadora. | Pesquisadora Mafá: <i>O que está escrito?</i><br>Pesquisadora Mafá: <i>Mamãe/titia?</i><br>Mafá conversa com Valéria sobre a escrita no caderno de campo.   |   |
| 48min24s | Valéria: <i>Titia</i><br><br>Valéria enquanto escreve no caderno de campo diz: <i>titia/volta/titia.</i>  | Pesquisadora Mafá: <i>Escreve pra ela[titia]/Escreve aí</i><br>Mafá pede Valéria para escrever para a titia.  |   |
| 51min8s  | Valéria põe a mão no caderno de campo e tenta desenhar a própria mão, como Mafá já havia desenhado.   | Professora: <i>Pessoal:::/Vamos entrar</i><br><br>Pesquisadora Mafá: <i>Olha lá/Vamos entrar?</i><br>Mafá chama Valéria que está concentrada no caderno de campo.   |  |

Fonte: Elaborado pela autora

Com base no Mapa de Eventos, aproximadamente aos 39 minutos de gravação, Ivana se levanta e chama as crianças de sua turma; nesse momento, Valéria caminha junto com Ivana e com as crianças mais velhas em direção à sala da turma de dois anos. Ao entrar na sala da turma de crianças mais velhas, a professora Ivana explica a Valéria que aquela não era sua turma e a encaminha para junto de seus pares, que estavam no parquinho. Em seguida, a professora volta para a sala e fecha a porta. Como não teve permissão para entrar na sala da outra turma, Valéria começa a chorar, indicando-nos um sofrimento pela separação imposta por

Ivana, que, naquele momento representa uma “mudança radical” imposta pela instituição, a mudança de professora quando se completa 1 ano de idade. Ivana foi sua professora no ano de 2017, no berçário.

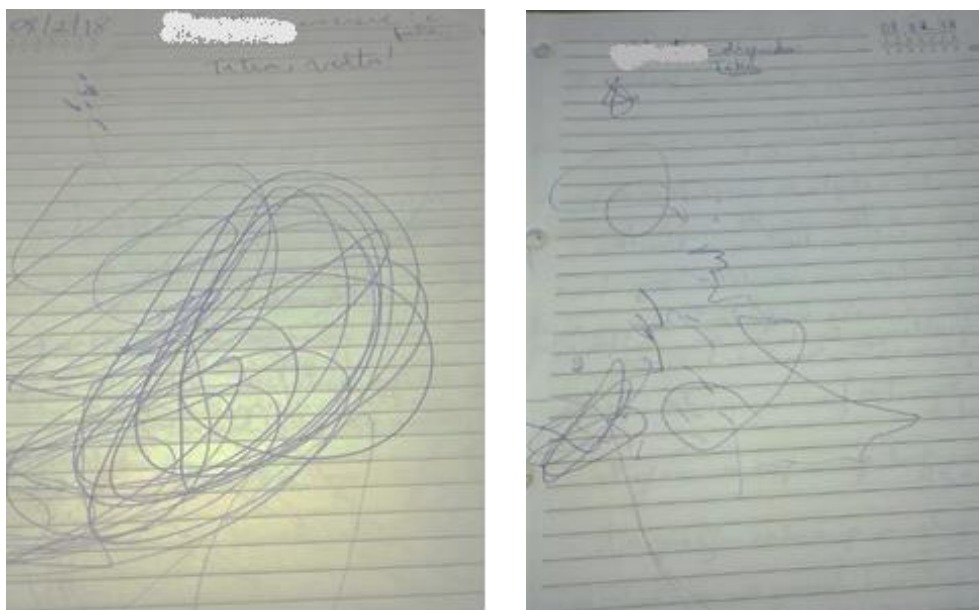
Ao ver esse sofrimento e a constante repetição da palavra “titia”, que depois compreendemos que é uma palavra carregada de sentidos para Valéria, Mafá aproxima-se dela. Tal aproximação se torna um ponto relevante para a análise e compreensão do processo de constituição da subjetividade de Valéria, pois Mafá não apenas fica perto, mas a carrega no colo, interage com Valéria e lhe permite expressar seus sentimentos por meio do choro, da linguagem escrita (rabiscos/escrita no caderno de campo), da fala e do gesto de apoiar a mão para ser desenhada no caderno de campo da pesquisadora.

Valéria fica com Mafá, escrevendo, desenhando e repetindo *titia/volta/titia* por aproximadamente 10 minutos. Como Mafá percebe que a ação de Valéria não era apenas um passatempo de riscar a folha do caderno de campo, mas sim uma forma de dizer, significar e compreender seus sentimentos, ela começa a conversar com Valéria sobre o que estava acontecendo. Essa compreensão dá continuidade ao diálogo entre as duas aos 45 minutos de gravação.

Aos 48 minutos de gravação, aproximadamente, ao ouvir Valéria dizendo *titia*, após dizer *mamãe*, Mafá diz à Valéria que escreva Ivana, denominada por Valéria como *titia*. A pesquisadora propõe tal escrita à Valéria por compreender a linguagem escrita como uma prática social, cuja função naquela situação era permitir a Valéria expressar seus sentimentos e elaborar a separação da professora com quem ainda mantinha vínculo afetivo forte de identificação. Aos 53 minutos de gravação, Valéria se levanta e vai em direção à sala, sem chorar, após ser chamada pela atual professora a seguir com a turma e Mafá ter dito a ela para entrar na sala.

A seguir apresentamos, na figura 10, a escrita de Valéria no caderno de campo de Mafá:

**FIGURA 10 – Escrita de Valéria em 08/02/2018**



Fonte: Acervo da Pesquisa

Após transcrever o evento, refletir sobre o processo que ali ocorrera e analisá-lo, podemos afirmar, junto com Bruner (1997) e Vigotski (1983/1995), que cognição e afeto constituem uma unidade socialmente situada. E junto com o GEPSA defendemos que,

(...) estudar o desenvolvimento cultural dos bebês, das crianças, dos jovens e adultos passa necessariamente pela unidade dialética – [*afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso* (ACCL)]- linguagens que envolvem fala, linguagem escrita, linguagem corporal, gestos, mímicas, expressões faciais, o corpo todo. (GOMES, 2020, p. 83).

Em nossas discussões nas reuniões de trabalho do GEPSA, chegamos à conclusão de que essa unidade de análise, como um construto teórico-metodológico, se constitui nas atividades humanas quando atribuímos sentidos a atividades sejam elas de leitura, de escrita ou desenho, brincadeiras etc.

Valéria, ainda muito pequena, estava vivenciando um drama de estar em uma nova sala de atividades, com arquitetura diferente da anterior e com professoras diferentes que organizavam suas formas de ensinar peculiares, mesmo que estivessem na mesma escola e agindo sob as mesmas bases dos documentos oficiais norteadores da Educação Infantil. Professoras e crianças produziram, portanto, vivências e relações peculiares com a instituição que nos possibilitaram a compreensão do processo de constituição da subjetividade de Valéria naquele momento.








Dessa forma, Valéria, por meio dessa vivência, que envolveu diferentes linguagens em uso – falada, escrita, corporal, gestual –, pôde evidenciar seu afeto pela professora Ivana ao chorar por sua saída do parquinho com sua nova turma e, ao mesmo tempo, precisar compreender, possibilitada pela cognição social situada, o novo padrão cultural, que causou um choque com a cultura escolar, um *rich point*/ponto relevante quando toma consciência de que não se pode estar perto de quem se quer, de qualquer maneira, na EMEI TUPI. Esse padrão cultural se explicitou na necessidade de Valéria compreender que a professora havia mudado e que ela deveria estabelecer relações com a nova professora – deixando claro a indivisibilidade/totalidade da unidade de análise [afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso - ACCL] (GOMES, 2020) na constituição da subjetividade dessa criança.

Diante da reflexão aqui levantada, percebemos que esse evento não afeta apenas Valéria, mas pesquisadoras, em especial a Mafá, que vivencia o evento junto com Valéria. Isso significa que o evento vivenciado por Valéria e Mafá afeta a constituição das subjetividades de Valéria ao mesmo tempo em que afeta Mafá enquanto pesquisadora, nos mostrando o movimento individual, que é social, do processo de constituição de subjetividade, que é modificável ao longo do tempo.

Esse evento apresenta desdobramentos ao longo de 2018. No dia 11 de julho, por exemplo, Valéria novamente demonstra seu interesse pela linguagem escrita quando pede meu caderno de campo para escrever. Naquele momento, ela já expressava melhor seus sentimentos, suas vontades e interesses por meio da fala, ou seja, se em fevereiro ela utilizou as palavras titia e mamãe, e chorou muito para expressar seu sofrimento e angústia, em julho, ela já formulava frases completas e solicitava aquilo que desejava.

O evento “Escrita de nomes”, do dia 11 de julho de 2018 tem 3 minutos e 16 segundos de duração. Apresentamos, a seguir, sua transcrição, que tem início quando Valéria, ao me ver com o caderno de campo, diz: *Deixa/eu escrever?* E logo lhe pergunto: *O que você/vai escrever?* E ela responde: *o nome/meu.*

**QUADRO 17 - Evento “Escrita de nomes” – 11/07/2018**

| <b>Tempo de gravação</b> | <b>Gestos, falas e ações das crianças</b>   | <b>Gestos, falas e ações dos adultos</b>  | <b>Videoframes</b>  |
|--------------------------|---|---|---|
| 02 seg                   | Valéria: <i>Deixa/eu escrever?</i><br>Valéria: <i>O nome/meu</i>  | Entrego o caderno de campo, ligo a câmera e pergunto: <i>O que você/vai escrever?</i>   |   |
| 07 seg                   | Valéria está apoiada no banco de azulejo, com o caderno de campo, segurando a caneta para escrever seu nome.  |   |    |
| 30seg                    | Ela responde: <i>O nome/meu/[Valéria]</i>   | Pergunto: <i>O que/ você escreveu?</i>  |    |
| 56 seg                   | Henrique se aproxima de Valéria para observar o que ela estava fazendo.   | Pergunto: <i>Você sabe/escrever o nome/ de mais alguém?</i>   |    |
| 1min32s                  | Valéria anuncia que está escrevendo o nome de Henrique e Lúcia e diz apontando pra sua escrita: <i>Lu ::: cia / Henri:::que/ Henri:::que/Lu:::cia</i> |   |   |
| 2min6s                   | Valéria olha para a professora, que percebe sua ação. Chama a auxiliar e diz: <i>Fabiana/ eu to esquevendo</i> . Ela não ouve o chamando de Valéria.  | Vejo a professora e lhe digo: <i>Ela está escrevendo/ o nome dela.</i><br><br>Telma diz: <i>Que lindo/ O nome dela/ Valéria</i> |  |
| 2min14s                  | Outra criança se aproxima e Valéria se move para a direita, acompanhada por Henrique que cuidadosamente observa a ação dela.                          |   |  |
| 3min15s                  | Valéria termina a escrita de nomes.<br><br>Responde minha pergunta: <i>é a mamãe</i>  | Pergunto: <i>Quem te ensinou escrever?</i>  |  |

Fonte: Elaborado pela autora

O evento “Escrita de nomes” tem duração de 3min16s e se inicia com o pedido de Valéria para escrever no caderno de campo da pesquisadora Isabela e termina quando Valéria

devolve o caderno de campo à pesquisadora e vai atender ao chamado da professora para ir jantar. Ela protagoniza esse evento do início ao fim.

Retomando os videoframes, aos 7 segundos de gravação, temos Valéria com o caderno de campo e caneta iniciando a escrita, na sequência é possível identificar alguns traços nas linhas que são semelhantes à escrita em letra cursiva. Logo a pesquisadora pergunta: *o que/ você escreveu?* E ela reafirma: *o nome/ meu/*. Aos 56 segundos da gravação, Henrique se aproxima de Valéria para observar o que ela fazia. A pesquisadora pergunta: *Você sabe escrever/ o nome de mais alguém?* E ela responde: *Lúcia* procurando pela colega. Logo em seguida Valéria anuncia que está escrevendo o nome de Henrique e diz: *Lú:::cia/Henrique! Henri:::que/ Lúcia*, olhando para sua escrita.

Por volta dos 2 minutos de gravação, outras crianças se aproximam e Valéria procura um espaço mais vazio no banco, e Henrique a acompanha para continuar observando o que ela fazia.

Após “escrever os nomes”, em forma de garatuja, ela se propõe a mostrar o que escreveu apontando com o dedo indicador cada garatuja, dizendo os nomes dos colegas e o seu próprio nome. Na sequência, chama a auxiliar de turma e diz: *Fabiana/eu tô esquevendo*. Mas, como estávamos no parquinho e havia outras crianças falando ao mesmo tempo, Fabiana não a escuta. A professora se aproxima e lhe digo: *Ela está escrevendo/ o nome dela*. A professora Telma me escuta e interage com Valéria dizendo: *Que lindo!/seu nome/ Valéria*, elogiando sua escrita.

Aproximando-se dos 3 minutos de gravação, ela finaliza a “escrita dos nomes”. A pesquisadora pergunta: *Quem te ensinou escrever?* E ela responde: *É a mamãe*.

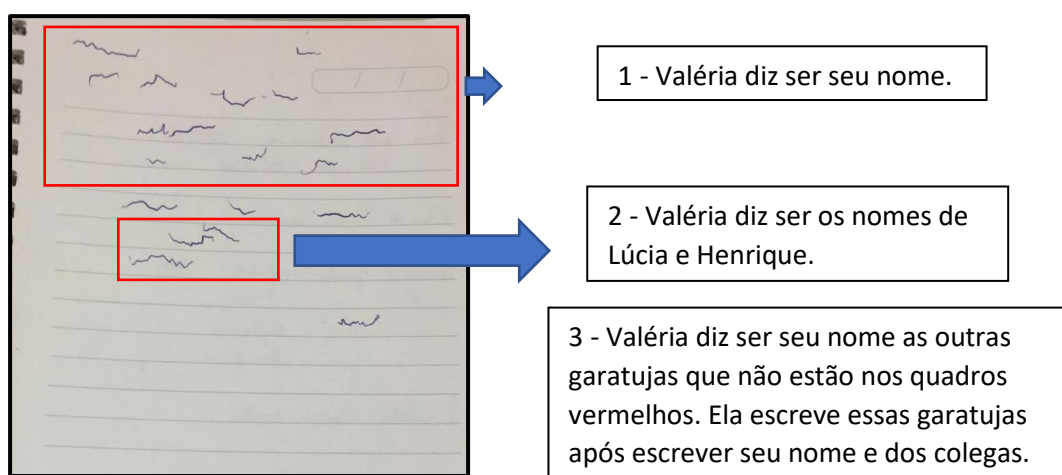
Essa “escrita de nomes” permite-nos dizer o que Valéria já havia aprendido sobre a princípio do escrever em nossa língua: a) a escrita entre linhas; 2) o espaço entre o que ela chamou de nome dos colegas; 3) a proximidade com o tracejado da escrita cursiva; 4) a direção convencional, da escrita ocidental, da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Ao retomar a videogravação e realizar a descrição por meio dos videoframes, foi possível destacar características próprias de Valéria, como: o desejo pela escrita de seu nome e dos pares, o interesse pela escrita desses nomes no caderno de campo e a forma como a caneta foi manuseada, demonstrando habilidades motoras de movimento de pinça, o tempo destinado à produção da escrita e a relação com a pesquisadora e com a mãe, que a ensinou escrever.

Consideramos que a escrita do próprio nome é relevante, especialmente quando pensamos no processo de subjetivação de bebês. Tal processo envolve o reconhecimento de si

e dos outros, mudanças e transformações que acontecem inter e intrapessoalmente, mediadas pela significação da relação com os outros ao escrever algo para alguém. Quando Valéria diz que vai escrever seu nome e de seus pares ela se distingue deles a partir do uso social da linguagem escrita. Esse uso não é um uso qualquer, o que procuramos mostrar a seguir na foto da página do caderno de campo da pesquisadora.

**FIGURA 11 – Escrita de Valéria**



Fonte: Acervo da pesquisadora

Esse evento – “Escrita de nomes” –, assim como o evento “Escrita no caderno de campo” evidenciam, para nós do GEPSA, a unidade dialética [linguagem escrita-desenvolvimento cultural] de Valéria, que expressa um traço de sua subjetividade que a diferenciou das outras crianças. Nas palavras de Vigotski (1983/1995), encontramos fortes argumentos para essa compreensão:

Do ponto de vista psicológico, o domínio da escrita não deve ser representado como uma forma de comportamento puramente externo, mecânico, dado de fora, mas como um certo momento no desenvolvimento do comportamento que surge inevitavelmente em um determinado ponto e é geneticamente ligado a tudo o que preparou e tornou possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, pois está relacionada ao domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. No entanto, para que o sistema de mídia externo se torne uma função psíquica da própria criança, é necessária uma forma especial de seu comportamento, de modo que a linguagem escrita da humanidade se torne a linguagem escrita da criança. São necessários processos complexos de desenvolvimento. (VIGOTSKI 1983/1995 p. 185 tradução minha)<sup>37</sup>.

<sup>37</sup> Desde un punto de vista psicológico, el dominio de la escritura no debe representarse como una forma de conducta puramente externa, mecánica, dada desde fuera, sino como un determinado momento en el desarrollo del

Pudemos demonstrar que há uma conversão do que é vivido por Valéria na escola e na família nos processos psíquicos que envolvem a unidade dialética ACCL. Para que tal conversão aconteça, pensamos ser necessária a atribuição de sentidos àquilo que é vivido pela pessoa. Dessa forma, a apropriação da linguagem escrita por Valéria perpassa os sentidos atribuídos por ela aos eventos de letramentos em que a escrita se fez presente nos meios escolares e familiares.

Como Valéria ainda era um bebê, entendemos que tal processo de constituição de sua subjetividade como uma pessoa que quer fazer parte do mundo letrado acontece na relação com o adulto, como ela mesmo afirma quando diz que sua mãe a ensinou escrever.

A relação com o adulto no primeiro ano de vida, seja na escola ou na família, é um fator de essencial importância para o desenvolvimento social e cultural do ser humano, pois é por meio dessa relação com o outro que nos constituímos humanos, que aprendemos e nos apropriamos de culturas, como a da linguagem escrita.

Podemos afirmar que os eventos “Escrita de nomes” e “Escrita no caderno de campo” não são fatos isolados, eles possuem uma história que começa na família, têm eco na escola e na família e nos auxiliaram a compreender uma faceta do processo de constituição de subjetividade de Valéria, que demonstrou muito interesse e intimidade com o mundo da escrita e da leitura.

Nessa perspectiva, a compreensão do entrelaçar entre família e escola foi se revelando ao longo de 2019 enquanto assistíamos às videogravações, retomávamos as questões norteadoras da construção do material empírico e durante as discussões sobre a pesquisa nos encontros do GEPSA e EnlaCei. Assim, diante desse contexto percebemos que era importante entrevistar a família de Valéria novamente, dessa vez para compreender a relação da família e de Valéria com o uso social da linguagem escrita.

No dia 26 de agosto de 2019, as pesquisadoras Mafá e Isabela foram à casa da avó materna de Valéria, como solicitado pelos pais, os quais também estipularam o horário, já que a mãe trabalha em período integral e tinha disponibilidade no turno da noite. Fomos recebidas pela mãe, pelo pai e por Valéria, que nos levaram para a sala da casa.

---

comportamiento que surge de modo ineludible en un determinado punto y está vinculado genéticamente con todo aquello que lo ha preparado e hizo posible. El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo que estamos tratando de explicar en sus líneas más generales.

O início da conversa foi marcado pelo relato do pai sobre uma caminhada ocorrida naquele dia no entorno da escola em que somente ele, entre os pais convidados, estava presente. Ele relatou que essa caminhada era referente à Semana da Educação Infantil, evento que teve como objetivo apresentar os trabalhos desenvolvidos pelas professoras com as crianças dessa instituição por meio de uma volta no quarteirão da escola com as crianças da EMEI TUPI, as professoras e os familiares. Uma forma de fazer o laço da escola com a comunidade que vive no seu entorno.

Após essa conversa com o pai de Valéria, apresentamos e contextualizamos o que queríamos conversar: sobre o evento que aconteceu no dia 08 de fevereiro de 2018, já descrito e analisado neste capítulo – “Escrita no caderno de campo”. Após essa contextualização, Roberto, pai de Valéria, toma a palavra, como apresentamos no quadro de transcrição em *message units*.

**QUADRO 18 – Transcrição da entrevista com a família de Valéria – parte 1**

| FAMÍLIA DE VALÉRIA   | PESQUISADORAS  | CONTEXTUALIZAÇÃO   |
|--|--|--|
| <p><b>Roberto:</b> <i>ela gosta muito/ pega agenda/ pega papel</i><br/> <b>Júlia:</b> <i>é:::</i><br/> <b>Roberto:</b> <i>pra fica desenhando / rabiscando</i><br/> <b>Roberto:</b> <i>desde pequena</i><br/> <b>Júlia:</b> <i>desde pequena / desde pequena</i><br/> <b>Júlia:</b> <i>é que eu fico com ela lá brincando / igual agora</i><br/> <b>Júlia:</b> <i>ela tem um livrinho das letrinhas / o abecedário... então eu fico incentivando ela a b c / eu vo tipo lembrano / falano com ela a letrinha a / a letrinha a é nome de quem? / eu falei da vovó ÂNGELA / aí ela vai aprendendo / a letrinha f é de quem? Ah é da dinda Fran</i><br/> <b>Júlia:</b> <i>ela já sabe / ela conhece</i><br/> <b>Roberto:</b> <i>ai depois de um tempo / cê só mostra a letra e ela fala</i><br/> <b>Júlia:</b> <i>ela já lembra / ela já consegue</i><br/> <b>Roberto:</b> <i>já assimi::: assimila a letra</i></p> | <p><b>Mafá:</b> <i>desde MUITO pequena?</i><br/> <b>Mafá:</b> <i>e vocês / incentivam? / Como que é?</i><br/> <b>Mafá:</b> <i>ahn</i><br/> <b>Mafá:</b> <i>ela já sabe</i></p> | <p>Estávamos na sala de estar da casa da avó de Valéria. Roberto e Júlia estavam em um sofá e eu e Mafá estávamos em outro, de frente.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora

Os pais dizem que Valéria tem acesso a lápis e giz de cera desde muito pequena. Esse é um indício da origem do interesse dela em fazer parte do mundo letrado desde os primeiros dias na EMEI TUPI.

Dando continuidade à entrevista, mostramos a videogravação realizada no dia 11 de julho de 2018, que constituiu o outro evento analisado neste capítulo, “Escrita de nomes”. Ao final do vídeo, a mãe sorri e diz estar feliz pela fala de Valéria, que, ao ser questionada pela pesquisadora sobre quem a ensinou escrever, afirma ter sido a mãe. Nesse momento, Júlia inicia uma conversa sobre a rotina da casa depois que ela chega do trabalho:

*Júlia: num é que a casa da vó / tem o quarto de brinquedo dela / aquela coisa to:::da/ então que acontece / chega lá em casa eu fico por conta dela e o Roberto por conta das coisa da casa / do jantar/ de arrumar as coisas / que a gente vai chegar a noite / e depois que vou arrumar a mochila dela/ olhar uniforme olhar agenda/então que que acontece/ eu fico brincando com ela. (Entrevista realizada no dia 26/08/2019)*

Ao dizer que “fica brincando com ela”, sua mãe desperta o interesse da pesquisadora Mafá em saber que brincadeiras são essas. Assim ela nos conta que brinca de escrever nomes, de ler livros de literatura infantil, de casinha, como se pode ver em suas próprias palavras:

*Mafá: e as brincadeiras que cê falou que brinca com ela/ elas também são voltadas pra:::/ pra escrita pra leitura/? E ela gosta de ouvir histórias/ ahn? ai que ótimo/ um:::*

*Júlia: é::: sim/ sim/ tamo brincano/ isso e outras coisa todos os dias/ a noite eu tenho que contar para ela a história do avião rosa/ e/ ai eu invento milhões de coisa/ eu falo não tem mais nada hoje pra gente falar do avião rosa/ então/ me conta a historinha que você sabe/ ela/ eu só sei do chapeuzinho vermelho/ então conta pra mamãe a história do chapeuzinho vermelho/ ela conta/ cabou:::/ é:::. a mamãe e a vovó/ é a vovó/ eu sou a mamãe do chapeuzinho/ e ai vai indo/ e eu falei/ então ta mamãe/ já ta dormindo boa noite/ e ela vira pro canto/ e/ quando dá tempo/ da gente rezar/ ainda reza e/ ela reza/ e sabe/ conta/ ai ela pede pra todo mundo/ e eu falo/ só algumas pessoas/ e ela continua entendeu?/ ai ela fala professora Silvana/ igual as vezes a gente vai dormi/ ta nos duas na sala/ assistino televisão/ ainda/ e ele também ta/ mamãe não to conseguindo dormir/ então só falo/ fecha o olho/ e ai eu pergunto pra ela como chama a boneca da Silvana?/ A Silvana barata/ porque tem duas Silvana na escola/ tem a Silvana aquela morena/ que tem uma barata de plástico/ a Silvana dona da barraca/ e ela chama Silvana da barata/ e tem a Silvana do bebezinho/ ai eu vo e falo com/ ai eu falo/ qual que é a boneca da Silvana barata?/ Como é que chama?/ Gabizinha e a da Vânia?/ Gabizona/ ai então falei vamos dormir/ boa noite/ ai ela/ boa noite/ ai ela fecha o olho/ e ela dorme entendeu?/ Ai a gente fica criando tudo. (Entrevista realizada no dia 26/08/2019)*

Nesse ponto da entrevista, apontamos para uma reflexão necessária sobre a cognição social situada de Valéria, que está intimamente vinculada ao afeto envolvido na contação de histórias e na relação com as colegas que ela apelida. Tal cognição social situada acontece por meio da linguagem em uso – falada – contando histórias – relacionando com linguagens em uso

– escrita, televisiva, das brincadeiras (corporal) com as colegas, revelando-nos o padrão cultural da família. Continuamos com a entrevista para aprofundar neste aspecto da análise.

**Roberto:** *ela põe nossos nomes na/ na história/ o papai é o lobo/ papai/ a vovó/ num dia/duma brincadeira/ ela levou a tal barraca/ Silvana da barata / e tem a Silvana do bebezinho/ e ela distingue as duas / tem a Silvana da barata e / a do bebezinho*  
(Entrevista realizada no dia 26/08/2019)

Roberto confirma o padrão cultural da família que estabelece diálogos com Valéria, demonstrando interesse pelo que acontece na escola, e isso favorece a construção de uma relação de afeto entre Valéria e o meio cultural da EMEI TUPI – materializado nas pessoas, lugares e objetos/artefatos.

Retomando as narrativas dos pais sobre a brincadeira que envolve a literatura infantil, começamos a compreender os eventos de letramento de 2017 e 2018 em que Valéria disputa livros com outros bebês, fica próxima das professoras na leitura de livros de literatura infantil e manifesta grande interesse em manusear livros, explorando-os e observando-os. Isso nos indica que o acesso a livros de literatura infantil possibilitado pela EMEI TUPI e pela família são elementos importantes no processo de constituição da subjetividade de Valéria. O entrelaçar das ações da família e da escola possibilitaram a Valéria atribuir sentidos às narrativas presentes na literatura infantil. Tais sentidos podem ser percebidos por meio de uma conversa com Valéria, no dia da entrevista. Ela estava com o celular da mãe ouvindo a estória da Cachinhos Dourados e, quando questionada por Mafá sobre o que fazia, tem início uma conversa que envolveu seu pai (Roberto), sua mãe (Júlia), Mafá e Valéria, transcrita em *message units*:

**QUADRO 19 – Transcrição da entrevista com a família de Valéria – parte 2**

| FAMÍLIA DA VALÉRIA  | PESQUISADORAS   | CONTEXTUALIZAÇÃO   |
|---|---|--|
| <p><b>Roberto :</b> Não / não/ Outros aplicativos/ Sabe tudo</p> <p><b>Júlia :</b> Ta veno desenho</p> <p><b>Valéria:</b> Cachinhos dourados</p> <p><b>Roberto:</b> Cachinhos dourados</p> <p><b>Valéria:</b> ela tem mãe e pai</p> <p><b>Valéria:</b> Também tem uma rimã</p> <p><b>Valéria:</b> Ela correu</p> <p><b>Valéria:</b> Ela ta desobedeceno/ O urso gran / o pai do pequenininho va / va / vai bater nela</p> <p><b>Roberto:</b> Oh Valéria/ Valé:::ria</p> | <p><b>Mafá:</b> cê ta jogano / Valéria?</p> <p><b>Mafá:</b> Desenho no celular? / Qual desenho cê ta veno no celular / Valéria?</p> <p><b>Mafá:</b> Cachinhos dourados / xô vê? / Gente que coisa mais linda</p> <p><b>Mafá:</b> Ela tem mãe e pai? / Tem! / Ela tem irmãos?</p> <p><b>Mafá:</b> Tem irmã / também</p> <p><b>Mafá:</b> Que ela ta fazeno agora?/ o que vai acontecer se ela desobedece?/ ix:::i</p> | <p>Valéria estava em pé na sala de estar, segurando o celular.</p> <p>Valéria mostra para Mafá o que estava assistindo.</p> <p>Depois desse diálogo ela sai da sala de estar e continuamos a entrevista com Júlia e Roberto.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora

Ao longo da conversa sobre o uso do celular podemos ressaltar, novamente, que os pais possibilitam a ela o acesso a estórias infantis. Contudo, ela vai além da narrativa padrão, ela ressalta que o urso vai bater na Cachinhos Dourados, pois ela desobedece. Valéria procura uma explicação para o castigo dado à Cachinhos Dourados. Ainda sobre o contato de Valéria com livros de literatura infantil, o pai relata a influência de tias que são professoras, as quais dão a ela, com regularidade, livros de literatura infantil de presente de aniversário e Natal.

Logo compreendemos que o interesse de Valéria pelos livros de literatura infantil, que se destaca em 2017 e 2018, é fruto das ações da família e da escola, que afeta essa bebê e lhe permite pensar e atribuir sentidos para a literatura infantil, seja ao relacioná-la ao cotidiano das crianças que desobedecem e apanham, seja ao utilizar a estória para entretenimento.

Seu interesse pela escrita também nos levou a perguntar aos seus pais sobre o acesso a giz de cera, lápis, caneta, caderno e folhas de papel dentro de casa, como apresentamos no quadro de transcrição em *message units*.



como família, o que conta como professora e alunos – dia após dia, mês após mês, ano após ano.

Interessante também foi ter o conhecimento de que o pai de Valéria lhe ensina palavras em inglês, demonstrando saber da importância desse tipo de letramento no mundo atual. Vejamos um trecho da entrevista, transcrito em *message units*:

#### QUADRO 21 – Transcrição da entrevista com a família de Valéria – parte 4

| FAMÍLIA DA VALÉRIA   | PESQUISADORAS   | CONTEXTUALIZAÇÃO   |
|--|---|--|
| <p><b>Roberto:</b> <i>Valéria / fala / fala com a titia aqui / que cor é a blusa da mamãe?</i></p> <p><b>Valéria:</b> <i>Vermelho</i></p> <p><b>Roberto:</b> <i>E vermelho é?</i></p> <p><b>Valéria:</b> <i>Red/ Que cor / que é essa da minha blusa?</i></p> <p><b>Roberto:</b> <i>É azul / e azul é?</i></p> <p><b>Valéria:</b> <i>Blue</i></p> <p><b>Roberto:</b> <i>I:::sto</i></p> <p><b>Valéria:</b> <i>que cor / que essa cor?</i></p> <p><b>Roberto:</b> <i>qual / que é essa?</i></p> <p><b>Valéria:</b> <i>verde</i></p> <p><b>Roberto:</b> <i>verde é?</i></p> <p><b>Valéria:</b> <i>Green</i></p> <p><b>Roberto:</b> <i>isso</i></p> | <p><b>Mafá:</b> <i>muito be:::m</i></p><br><p><b>Mafá:</b> <i>a:::h que chiqu:::e</i><br/><b>MUITO bom!</b></p> | <p>Valéria estava em pé na sala de estar. Roberto começa o diálogo com Valéria sobre as cores em inglês.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora

A família de Valéria demonstrava muita satisfação em nos relatar detalhes de seu cotidiano, o que fica evidente na fala de Roberto. Enquanto Roberto e Júlia nos relatava os detalhes já mencionados, Valéria entrava na sala buscando participar da conversa e, ao perceber esse movimento, Roberto a convida para falar as cores em inglês. Para nossa pesquisa, esse momento foi ímpar e nos indicou sobre a relação cognição e afeto, que são inseparáveis.

Finalizamos a entrevista, agradecendo a participação da família de Valéria, que nos recebeu em sua casa e nos relatou a rotina da família, nos forneceu detalhes do processo de constituição da subjetividade de Valéria em suas vivências.

Essa disponibilidade da família contribuiu de forma singular para nossa reflexão e, certamente, para os demais trabalhos e pesquisas que buscarem aprimorar esse problema de pesquisa. Refletindo sobre a entrevista e os eventos de letramentos vivenciado por Valéria, compreendemos que a escola se tornou uma extensão do padrão cultural letrado da família, isso porque ambos apresentaram livros, contação de histórias, bem como lápis e giz de cera para a escrita, além de brincadeiras envolvendo leitura e escrita.

Na próxima seção, apresentamos o processo de constituição da subjetividade de Henrique em 2018.

#### *4.3 Henrique na Turma do Abraço*

Em 2018, Henrique também completou 2 anos de idade, contudo, nesse ano, a expressão de seus sentimentos, desejos e insatisfações não se fez essencialmente por meio da fala, o que não significa que a unidade pensamento-fala não estivesse presente. Henrique, diferentemente de Valéria, produziu significados e atribuiu sentidos às vivências na EMEI TUPI sem a centralidade do uso da fala, o que nos instigou a olhar minuciosamente para o processo de constituição de sua subjetividade por meio de outras linguagens: corporal/emoções expressas no corpo, gestos, expressões faciais.

Esse olhar minucioso aconteceu após a pesquisadora assistir novamente a toda as videogravações de 2018, ler os registros no caderno de campo para construir o material empírico, dialogar com os eventos e com a fundamentação teórico-metodológica, propondo outras questões analíticas, conforme a figura de representação da lógica de investigação em uso que está no capítulo 2. Em tal figura, começamos com a questão: Como é o processo de constituição das subjetividades dos bebês a partir da apropriação da cultura institucional da EMEI TUPI? A essa questão acrescentamos outras: 1) Quais elementos são essenciais no processo de constituição das subjetividades dos bebês 2) Quais discursos produzidos pelos bebês podem ser analisados contrastivamente, evidenciando o processo de constituição das subjetividades? 3) Como entrelaçar os discursos de Valéria e Henrique, que dialogam com a cultura institucional e de suas famílias ao constituir suas subjetividades?






O uso da palavra discurso pode soar estranho ao leitor quando se trata de bebês e crianças pequenas, porém, para nós do GEPSA, discurso é linguagem em uso que envolve linguagem falada, escrita, linguagem do corpo, do olhar e uso de signos e símbolos (KELLY; LICONA, 2018, p. 11), o que nos autoriza a dizer que os bebês e crianças pequenas também produzem discursos.





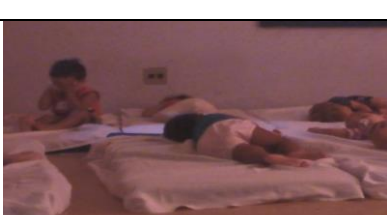
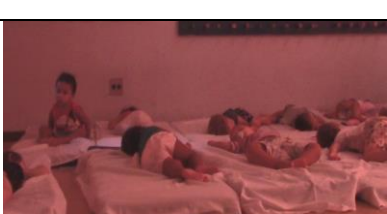
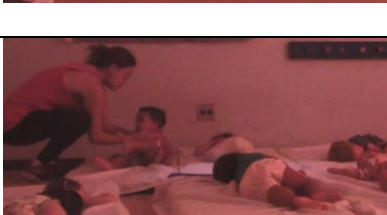
Henrique inicia o ano letivo de 2018 com uma postura observadora e exploradora do ambiente, produzindo discursos por meio da linguagem corporal, sem a presença da pronúncia de palavras para expressar desejos, insatisfações e significar suas vivências na EMEI TUPI. O fato de Henrique não fazer uso da palavra preocupou uma das professoras que o acompanhou no ano anterior, pois ela parte do padrão de desenvolvimento já estruturado pela Psicologia




tradicional de que, ao se completar 2 anos de idade, as crianças já se manifestam mais oralmente do que corporalmente.

Então, diante dessa interrogação da professora sobre o desenvolvimento de Henrique, buscamos nas videograções quais eventos poderiam evidenciar pistas para compreendermos melhor o processo da constituição de sua subjetividade. Sendo assim, voltamos ao mês de fevereiro de 2018, quando foi identificado o interesse de Henrique pelas atividades realizadas com o coletivo de dança, de música, de manuseio e leitura de livros e de brincadeiras, e a dificuldade para dormir no horário proposto pela instituição. Começamos nossa análise, então, pelo evento “Hora da soneca”, que aconteceu em 21 de fevereiro de 2018.

**QUADRO 22 - Evento “Hora da soneca” – 21/02/2018**

| <i>Tempo de gravação</i> | <i>Gestos, ações e falas das crianças</i>  | <i>Gestos, ações e falas das professoras</i>   | <i>Videoframes</i>  |
|--------------------------|--|--|---|
| 35 seg                   | Henrique não fica no colchão, levanta e anda pela sala.  | Professora carrega Henrique no colo e o coloca no colchão  |   |
| 2min9s                   | Henrique estava em pé, no canto da sala, fora do alcance da filmadora  | Fecham a cortina deixando a sala mais escura.<br>Professora diz: <i>Vai deitar/Henrique</i>                |  |
| 3min54s                  | Lúcia começa a chorar e Henrique a observa.<br>As outras crianças estão no colchão algumas deitadas e outras sentadas. | Professora senta-se próximo de Henrique e Simone passa a mão pelas costas dele para que conseguisse dormir |  |
| 13min                    | Henrique permanece sentado, na mesma posição   | A professora que substituía a regente senta-se próximo dele e o observa.                                   |  |
| 13min25s                 | Henrique estava sentado com os olhos fechados.   | Professora o deita no colchão  |  |

|          |  |  |   |
|----------|--|--|---|
| 14min8s  | Henrique senta-se novamente                                      | A professora fica por perto observando-o                                       |    |
| 16min    | Henrique está cochilando sentado.                                | A professora estava fazendo os registros diários.                              |    |
| 18min12  | Henrique continua cochilando sentado.                            | A professora se aproxima dele novamente.                                       |    |
| 18min26s | Henrique chora quando a professora o deita e senta-se novamente. | A professora o deita no colchão.   |   |
| 18min 40 | Henrique coça os olhos   | Professora diz: <i>ele não quer/vou ter que deixar/assim</i>                   |  |
| 23min    | Henrique permanece sentado. Todos as crianças estão dormindo.    | Professora continua observando-o enquanto faz os registros diários.            |  |
| 25min16s | Henrique recusa deitar-se e volta a se sentar.                   | Professora Gabriela chega, vê Henrique e se aproxima para deitá-lo no colchão. |  |

|          |  |   |   |
|----------|--|---|---|
| 26min25  | Henrique se movimentava no colchão.                                    | Em sua cadeira Gabriela faz gesto, colocando a mão no rosto para que Henrique se deite. |  |
| 40min55s | Henrique se recusa a ficar deitado                                     | Gabriela tenta novamente colocar Henrique deitado no colchão.                           |  |
| 51min27  | Henrique finalmente dorme deitado embalado pelos carinhos de Gabriela. | Gabriela deita Henrique, segura seu braço e faz carinho em seu rosto.                   |  |

Fonte: Elaborado pela autora

No mês de fevereiro de 2018 éramos cinco pesquisadoras e nos revezávamos nos momentos de filmagens (Luisa, Elenice, Monalisa, Maria de Fátima e eu), pois entendíamos que essa era uma tarefa exaustiva, que demandava muita atenção e esforço corporal de segurar a câmera, fazer anotações no celular ou no caderno de campo e de ficar por muitas horas em pé. Tal esforço se dava porque, em 2018, as crianças já estavam mais rápidas e andavam por todo o espaço, o que lhes permitia pegar a câmera e manusear os instrumentos de pesquisa.

Nesse sentido, para que todas soubessem o que era filmado, criamos um grupo de conversa em um aplicativo de mensagens e ali passamos a compartilhar os eventos. Tal compartilhamento permitia saber como prosseguir com as filmagens, especialmente no turno da tarde, e em quais eventos focar com mais atenção.

Assim, o dia 21 de fevereiro de 2018 foi acompanhado por Monalisa, de forma na parte da manhã e por mim, na parte da tarde. Quando a pesquisadora que acompanhava o turno da manhã identificou esse evento, ela compartilhou em nosso grupo de conversa o que estava acontecendo para que pudéssemos propor questões analíticas para a construção de nosso material empírico: Por que Henrique recusa-se a deitar? Por que está cochilando sentado? Estava doente naquele dia? O que ele desejava com essa atitude? Por meio dessas questões e das outras questões apresentadas anteriormente, construímos a lógica de investigação desta pesquisa.

Como todo evento possui uma história, o primeiro passo foi investigar a história desse evento para responder nossas questões analíticas e construir nosso material empírico.

Ao voltar nas videograções de 2018, identificamos que o longo tempo gasto por Henrique para deitar-se, tranquilizar-se e dormir se repetiu nos dias 22, 27 e 28 de fevereiro de 2018. Ao analisar todas as videograções desses dias, foi identificado um elemento em comum, que é a atenção e o carinho do adulto. Em todos esses dias, Henrique somente se entrega ao sono e dorme quando a professora se aproxima e lhe toca, várias vezes, seja fazendo carinho e/ou colocando-o no colo.

Tal atenção e carinho do adulto não é algo novo no processo de constituição da subjetividade de Henrique, pois, já que, como já destacamos, em 2017, também existia essa demanda, identificada nos momentos de choro por vários dias quando iniciou sua vida escolar na EMEI TUPI, quando ele se acalmava quando era colocado no colo ou recebia atenção diferenciada de alguma professora.

Voltando ao evento “Hora da Soneca”, ele nos possibilita pensar sobre o diálogo dessa criança com a cultura institucional, ou seja, o fato de Henrique se recusar a deitar nos indica o que vivenciava em sua cultura familiar e põe em questão a cultura da instituição de que todas as crianças devem dormir no mesmo tempo e da mesma forma. Essa cultura do sono não se restringe à EMEI TUPI, pois bem sabemos que, em outras instituições de Educação Infantil, existe essa prática, já que há um reduzido número de professoras para a quantidade de crianças e é necessária uma organização dos tempos e espaços para que todas as atividades previstas para o dia possam acontecer e atender às necessidades de cuidado da instituição para todas as crianças.

Henrique se apropria dessa cultura institucional, ou seja, começa a dormir no momento organizado para soneca, já que percebe, talvez não de maneira consciente, que não dormir traz consequências como o cansaço e o limite do corpo para brincar, desenvolver e aprender.

Sobre a entrevista realizada com os pais de Henrique, combinamos de nos encontrar na EMEI TUPI e, com isso, solicitamos à direção da escola autorização para utilizar uma sala vazia para realizar a entrevista. Com o consentimento da escola, agendamos a entrevista no período da tarde do dia 19 de novembro de 2019. Nesse dia, a mãe de Henrique entrou em contato com a pesquisadora informando que foi agendada uma reunião em seu trabalho e que não poderia comparecer, mas preferiu não desmarcar a conversa, pois queria muito saber o que tínhamos a falar e que o pai de Henrique compareceria à entrevista. Respeitando a vontade da família e a disponibilidade deles, nos encontramos com Elber, o pai de Henrique, na data agendada, quando

nos apresentamos, eu e Maria de Fátima Cardoso Gomes (coordenadora da pesquisa e minha orientadora), e solicitamos permissão para gravar a conversa. Elber autorizou que gravássemos a entrevista e, para preservar sua identidade, utilizamos nome fictício, assim como fizemos com os demais participantes da pesquisa. Para realizar essa entrevista organizamos um roteiro, que se encontra nos anexos, para orientar nossa conversa. Neste roteiro colocamos o assunto principal, mas conforme nossa orientação teórico-metodológica conduzimos a entrevista a fim de deixar o entrevistado confortável, e conduzimos como uma conversa.

Para compreender um pouco mais sobre o processo de constituição da subjetividade de Henrique, no momento da entrevista do dia 19/11/2019, perguntei ao pai sobre o momento de dormir, já que, como mencionado anteriormente, o evento que aconteceu no dia 21 de fevereiro de 2018 nos chamou a atenção pelo tempo gasto por Henrique para se entregar ao momento da soneca e deitar-se no colchão. Nosso diálogo, transcrito abaixo, nos permite compreender melhor aquilo que havíamos pensado anteriormente sobre a diferença entre o momento de dormir da EMEI TUPI e da casa.

*Isabela: ele dorme sozinho? Vocês fazem ele dormir?*

*Elber: não a princípio / ele dorme com a gente / ele dorme no mesmo quarto / que onde a gente mora tem dois quartos / só que é muito apertado / ai tem o berço dele / ai como eu trabalho a noite / ai/ isso acaba estragando/ ele dorme na cama com a mãe/*

*Isabela: ah/ entendi*

*Elber: mas quando eu tô em casa final de semana / parece que ele / como meu pai ta aqui/ eu vô pro berço / o berço tá do lado da cama / ele dorme no berço/*

*Isabela: que até teve / voltando nesses vídeos todos que eu te falei / tem um dia que ele demora 50 minutos que é no incincho do ano passado / que a professora já coloca os colchãozinho pra eles deitarem e ele fica sentado/ todo mundo dorme/ e/ ai/ ele fica sentadinho lá / ai só 50 minutos depois / quando a professora pega ele / que aí ele dorme/*

*Elber: aí/ ele dorme / eu acho provável isso no passado / no passado era mais assim / ele demorava mais pra dormir / hoje acho que com as atividades que ele tem de escola / essas coisas ele dorme mais rápido / em casa quando ele apronta também / tem um castigo que a gente tira desenho / ele deita lá dois minutos/ ele apaga/ (Entrevista realizada no dia 19/11/2019)*

Elber ressalta, na entrevista, que Henrique demorava mais para dormir, mas que essa já não era a realidade daquele momento, novembro de 2019. Diante dessa fala, nos perguntamos: o que acontece em casa pode ter reflexo na escola ou refratar e mudar o que acontece em ambos os contextos?

A apropriação da cultura institucional e as mudanças no nível intrapessoal e no nível interpessoal das duas crianças reflete e refrata a situação social de desenvolvimento. A compreensão da organização do tempo e do espaço institucional demanda tempo e não acontece de forma linear e passiva. Tal compreensão acontece por meio da apropriação e transformação

da cultura institucional. Isso significa que, ao longo do tempo e de suas vivências na EMEI TUPI, Henrique e as demais crianças, além de se apropriarem dessa cultura, com seus desejos, individualidades, satisfações e insatisfações também transformaram essa cultura. Diante desse evento, questionamos: houve algum indício de modificação dessa prática por parte das professoras? Ficaram mais relaxadas? Admitiram crianças sem dormir nessa hora?

Percebemos que a professora Gabriela promove um tipo de relaxamento em relação ao Henrique quando admitia que não havia outro jeito, devendo deixá-lo “dormir” sentado até quando o cansaço o vencesse e ele sentisse o carinho da professora ao promover o seu sono deitado.

Para continuar essa reflexão, retomamos o estudo feito por Angel Pino no livro “As marcas do humano”, quando ele explica a relação entre os signos, os sinais e a realidade. Nesse estudo, ele nos diz que os signos são invenções humanas utilizadas para representar a ideia que construímos sobre a realidade:

Isso é algo extremamente complexo que traduz não apenas a capacidade do homem de distanciar-se de algo que faz parte de seu próprio ato de percepção, mas também a capacidade concomitante de pensar a realidade, ou seja, procurar saber o que ela é, a razão de sua existência, coisa que não é dada imediatamente no ato da percepção. (PINO, 2005, p. 146).

Diante da releitura e estudo de Pino da obra de Vigotski e da Teoria Histórico-Cultural, podemos entender que o fato de Henrique não dormir na sequência de dias apresentados pode ser considerado um sinal que foi interpretado pelas professoras como uma forma de apropriação de Henrique da rotina/cultura escolar. A partir dessa interpretação, elas entenderam que, para ele compreender o tempo da cultura institucional, poderia demorar algum tempo, mas que, em certo momento, ele iria dormir no horário estabelecido pela instituição. Realmente isso acontece e, com isso, podemos entender que houve um processo de significação por parte de Henrique, que se esforça para compreender a cultura institucional e se apropriar dela, evidenciando a indivisibilidade da unidade afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL). O *rich point* aqui descrito e analisado nos mostra o choque cultural socialmente situado, entre o dormir na escola e o dormir em casa, o dormir sozinho ou com ajuda de alguém, expresso pela linguagem corporal de Henrique e ações de afeto e carinho por parte da professora, por várias vezes, até que ele se rende ao cansaço e/ou à confiança na professora de que poderia dormir.

Após a análise desse evento, nossa questão foi investigar, ao longo de 2018, como Henrique se apropriou da cultura institucional em diferentes eventos. Nessa investigação,

observamos que a relação que Henrique constrói com a cultura institucional não é linear e progressiva, mas se constitui em um movimento dialético que fica evidente para nós quando ele passa a manifestar interesse em participar das atividades coletivas, apropriando-se delas e as transformando.

Esse movimento dialético de se apropriar e transformar a cultura institucional pode ser percebido quando Henrique demonstra interesse em colaborar com as professoras, o que foi por elas interpretado como o desejo dele de ser o ajudante, pois ele manifestava alegria em contribuir com o momento de guardar brinquedos e de levar o diário de registros da professora para a secretaria da escola. Henrique entendia o que as professoras diziam, mas ainda não fazia uso da fala.

No dia 04 de julho de 2018, a professora escolheu Henrique para levar o Diário de Classe à secretaria da escola, acolhendo seu interesse por ser seu ajudante. A professora Verônica adotou essa prática de escolher as crianças como ajudantes do dia, e cada dia escolhia uma criança diferente.

**FIGURA 12 – Ajudante do dia – 04/07/2018**



Fonte: Acervo da pesquisa

Na figura 12, Henrique segura a pasta que contém o diário de registros da professora que será entregue por ele, junto com outra criança, na secretaria da escola. O sorriso estampado no rosto dele demonstra sua satisfação em realizar tal tarefa pela primeira vez. O sorriso também nos indicia o que ele não verbaliza, mas pela linguagem corporal sabemos de sua satisfação em ser o ajudante da professora.

No dia 17 de julho de 2018, Henrique faz uso da fala – uma palavra-frase – e da linguagem corporal para expressar seu desejo quando a professora Verônica termina de preencher o diário, por volta 14h10min, e o coloca em uma pasta rosa. Henrique aponta para si e ela diz: *Você/o quê?* E ele diz: *Eu*. Ela continua o diálogo e diz: *Você/ que vai levar?* Ele responde balançando a cabeça afirmativamente. Simone, uma coleguinha dele, observava o diálogo entre Henrique e Verônica e, quando a professora pergunta *Quem vai/com você hoje?*, Simone se desloca para perto deles e diz: *Eu*. Verônica pede que Simone coloque o chinelo e entrega a pasta com o diário a Henrique. A professora posiciona as mãos das crianças, dividindo o peso da pasta entre eles e abre a porta da sala para que eles possam ir à secretaria. O que se destaca nesse evento é o interesse em ajudar e fazer parte dessa cultura institucional, demonstrando satisfação. Pela fala da professora Verônica de que em nenhuma outra turma de 1 ano foi possível ter ajudantes, percebemos como Henrique transformou a cultura institucional de que crianças de 1 ano de idade não se interessam em ajudar alguém. Possivelmente essa cultura da instituição reproduz um conhecimento psicológico tradicional de que crianças dessa idade seriam centradas nelas mesmas e não se importariam com os outros. Portanto, surge a questão: de onde vem esse interesse de Henrique em ajudar a professora?

Ao longo de 2018, o interesse de Henrique em participar de atividades coletivas com os colegas e professoras e de ser solidário com os pares torna-se visível ao contrastarmos as relações que ele constrói com as professoras e colegas da Turma do Abraço, o que fortalece o argumento de Vigotski (1932/2018) de que os bebês são os seres mais sociais do mundo e que, por meio dessa sociabilidade, constituem suas subjetividades, suas individualidades, como vimos acontecer com Henrique.

Dando continuidade às nossas análises da constituição da subjetividade de Henrique, apresentamos sua participação nas ações coletivas da Turma do Abraço.

### QUADRO 23 – Eventos coletivos com participação de Henrique – 2018

|  |   |  |
|--|---|--|
|  <p>02/04/2018 –<br/>Organização dos<br/>brinquedos</p> |  <p>02/04/2018 – Manuseio e<br/>leitura de livros</p>                    |  <p>06/04/2018 – Rodinha para conversar<br/>sobre a rotina da turma</p> |
|  <p>15/06/2018 –<br/>Brincadeira de roda</p>            |  <p>16/07/2018 - dança e bate<br/>palmas, imitando a<br/>professora.</p> |  <p>04/09/2018 – Pintura de rosto</p>                                    |

Fonte: Elaborado pela autora

Como já demonstramos, ao longo do ano de 2018, Henrique manteve-se muito observador sobre as ações de seus colegas, das professoras e até mesmo das pesquisadoras. Sua participação teve destaque em momentos de atividades coletivas de contação de histórias, brincadeiras de roda, pinturas nos rostos, rodas de conversa sobre a rotina da turma, músicas acompanhadas de dança e palmas marcando o ritmo delas.





No Quadro 23 apresentamos cinco eventos que representam como foi a participação de Henrique nos momentos coletivos da turma e é notável a presença de Valéria em quatro desses eventos.

Dos quatro eventos, escolhemos os dois que aconteceram no dia 02 de abril de 2018, pois, como já mencionamos anteriormente, entendemos que os eventos possuem desdobramentos, o que nos permite entender o caráter histórico e genético da construção do padrão cultural dessa sala por meio de eventos e do tempo. Sendo assim, voltamos ao dia 02 de abril de 2018 para compreendermos a constituição da subjetividade de Henrique e dialogar com o que aconteceu nos dias 04 e 17 de julho de 2018, assim como com a fala do pai de Henrique, Elber, na entrevista que realizamos em 2019.

O primeiro evento, que chamamos de “Organização dos brinquedos” e que aconteceu no dia 02 de abril de 2018 aproximadamente às 14 horas e 15 minutos, teve duração de 43

segundos. Nesse dia, foi a terceira vez que os brinquedos foram guardados. A diferença entre esse momento e os outros foi a fala da professora Verônica, que disse cantando: *Quem ajuda:::/quem ajuda:::*. Neste momento, Henrique rapidamente se levantou para ajudar. Nos outros dois momentos anteriores, ele não havia se disposto a ajudar Verônica a guardar os brinquedos, mesmo diante de seu pedido, possivelmente porque, em um desses momentos Henrique, estava comendo uma banana e, no outro, ele andava pela sala, interessado em observar o que estava acontecendo ali. Também pode não ter ouvido o que a professora dizia.

**QUADRO 24 – Evento “Organização dos brinquedos” – 02/04/2018**

| <b>Tempo de gravação</b> | <b>Gestos, ações e falas das crianças</b>  | <b>Gestos, ações e falas das professoras</b>   | <b>Videoframes</b>  |
|--------------------------|--|--|---|
| 00:00:04                 |  | Verônica diz cantando: <i>Quem ajuda:::/quem ajuda:::</i>  |   |
| 00:00:11                 | Henrique se movimenta rapidamente para pegar a boneca que estava no chão                             | Verônica diz a Simone: <i>Dá/dá a bonequinha/pra tia Verônica guardar/</i><br>Verônica vê que Henrique foi buscar e diz: <i>Da aí/ Henrique/</i>             |  |
| 00:00:14                 | Henrique vai buscar outra boneca que está no chão, deixada por outra criança.                        | Verônica agradece a Henrique: <i>Obrigada/amor/</i>  |  |
| 00:00:37                 | Henrique pega a boneca para entregar. Simone também estava ajudando a guardar os brinquedos          | Depois de guardarem os brinquedos, a professora alerta Henrique que apenas ele estava sem chinelo para ir ao parquinho e diz: <i>Só falta você/Henrique/</i> |  |
| 00:00:43                 | Após entregar a boneca à professora, Henrique aguarda Fabiana pegar seu chinelo que está na estante. | Fabiana recebe a boneca de Henrique e vai buscar o chinelo de Henrique   |  |

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira questão que pensamos é o porquê de Henrique manifestar interesse em ajudar Verônica naquele momento, mas não manifestar em outros momentos do mesmo dia, com as

outras professoras. Ao analisarmos os vídeos e retomarmos a história deles, percebemos que há uma relação de afeto iniciada no ano anterior. No capítulo 3, mostramos, nos eventos selecionados, como Verônica conversa com Henrique, principalmente nos momentos de alimentação, quando identifica o que ele gosta de comer e o que não gosta, quando também dialoga com ele sobre Valéria, acatando a vontade deles de estarem próximos no momento de almoço, por exemplo.

Revelada a relação de afeto entre Verônica e Henrique, compreendemos os eventos que aconteceram nos dias 04 e 17 de julho de 2018, em que Henrique se torna o ajudante dessa professora no contexto escolar. Entretanto, foi na entrevista com Elber, pai de Henrique, no dia 19 de novembro de 2019, que pudemos saber as origens da disponibilidade e alegria dessa criança em ser o ajudante da professora.

Assim, na referida entrevista foi possível saber mais sobre o interesse de Henrique em ajudar a professora, sobre a manifestação e alegria quando é escolhido, e de insatisfação quando a professora não o escolhe para realizar alguma tarefa, como entregar o diário de registros na secretaria. O pai então tece a seguinte narrativa:

*E: isso é culpa minha / é porque desde bebê / a palavra não é obrigar / a palavra é...é trabalhá ele pra vida / porque eu fui criado assim / e queria que ele fosse / tenho trauma nenhum/ e só satisfeito / me sobressai muito nisso / é::: tudo que eu vô fazê / eu tento encaixá ele / seja fazê comida / seja limpá casa / seja lavá o carro / a moto / é terminamos de brincá / Henrique vai juntá seu brinquedo / então acho que isso foi fazendo/ trouxe já reflexo fora de casa pra ele / contanto que em casa vamo supor / minha esposa trabalha muito / se é que tô dando faxina / eu pego um pano e dou ele / Henrique/ esse móvel aqui/ vai tirá poeira / enquanto isso eu tô fazendo outras coisas e por ai/ vai / vô dá banho na cachorra / Henrique vem cá/ cê vai me ajudá / e por ai vai / acho que isso/ ai/ ajudô a construir nele essa questão aí/ (Entrevista realizada em 19/11/2019).*

Elber nos relata que ensinou Henrique a ser prestativo e a gostar de ajudar e participar de situações coletivas. Isso nos mostra como Henrique leva à escola o que aprendeu com o pai e como tal aprendizado o constitui como a criança que gosta de ser ajudante. O sentido que Henrique atribui ao posto de ajudante da professora se relaciona à unidade afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso (ACCL). Isso significa que Henrique foi ensinado por Elber que participar das tarefas domésticas é bom e traz alegria para a família. Certamente tal sentimento de alegria em seu núcleo familiar o afetou e o fez atribuir um sentido positivo a essa prática cultural e, assim, Henrique se propõe a vivenciar tal prática cultural por meio da linguagem corporal, da expressão facial de alegria e das palavras-frase no contexto situado da escola. Dessa forma, compreendemos que os sentimentos de compartilhamento construídos por Henrique a partir de uma concepção de vida de seu pai é um fator importante no processo de

constituição de sua subjetividade. Fator esse que muda o padrão cultural da instituição e o entendimento de que crianças de 1 ano de idade não poderiam ser ajudantes da professora, pois Henrique e Simone mostram que podem dividir tarefas com o outro.

Um pouco antes de conversar com Elber, na entrevista realizada em novembro de 2019, a direção da escola nos apresentou um dado novo e importante para o andamento da pesquisa do grupo para 2020<sup>38</sup>, que era a oferta de vagas em tempo parcial. Isso significou uma divisão entre as crianças que participam da pesquisa, já que as famílias teriam que escolher um turno para realizar a renovação da matrícula de seus filhos. Até aquele dia, alguns pais já tinham feito a opção e metade da turma seria matriculada no período da manhã e a outra metade no período da tarde. Diante dessa informação, surgiram algumas questões sobre como essa mudança afetaria o andamento da pesquisa. Essa mudança estrutural de funcionamento das EMEIs de Belo Horizonte nos obrigou a reorganizar nossa pesquisa de campo, que continuou em dois turnos, mas com turmas diferentes – seguindo as crianças que já faziam parte da pesquisa. Com a chegada da COVID-19 tivemos de interromper esse trabalho em final de março de 2020. Minha atividade de pesquisa de campo terminou em 2018, mas continuei a acompanhar as gravações e discussões por meio das reuniões do GEPSA e do EnlaCei.

Quanto ao turno em que Henrique ficaria na EMEI TUPI, seu pai nos informou que optaria pelo turno da tarde, pois seria a melhor opção para manter a rotina de trabalho, das tarefas da casa e de Henrique.

Aproveitando que Elber já começara a falar sobre a rotina da casa que envolvia ele, a esposa e Henrique, filho único à época da pesquisa, perguntei um pouco mais sobre essa rotina, explicando-lhe nosso interesse em conhecer de forma mais detalhada as vivências de Henrique, para que, então, pudéssemos compreender o processo de constituição de sua subjetividade. Assim ele nos disse que:

*Elber: é...é...é / em casa durante a semana é bem corrido né / sô eu que busco ele a tarde / que minha esposa chega mais tarde / é / no início quando ele nasceu / a gente deixava ele assistindo televisão no celular / era mais fácil / era muito simples / só que a gente começô a notá que isso atrapalhava ele / e...e / atrapalhava até na questão que durante a noi:::te / ele tinha / não é / pesadelo/ é/ ansiedade / em querer ver / acordava no meio da noite pedino / então a gente... eu pedia a minha esposa pra gente cortá 100% / a gente cortô 100% / é/ e eu falei com ela/ olha/ ele só vai assistir um poquinho de desenho na hora de dormir / fora isso/ é só brincadeira e livro / que é uma das coisas que ele mais gosta / que é o livro / ai eu procuro / a gente fala perde esse tempo / mas não é que ce ta perdeno / ce ganha / ce perde hoje mas ce ganha no futuro / eu falo isso muito com a minha esposa/ e/ pego muito pesado / não deixa ele assistir vídeo no celular/ (Entrevista realizada em 19/11/2019).*

---

<sup>38</sup> Essa mudança para 2020 não teve impactos na construção do material empírico desta tese, mas, como foi apresentado no dia, consideramos importante deixar registrado, já que essa pesquisa integra e se comunica com as demais pesquisas do grupo.

Nesse momento da entrevista, Elber nos revela as regras que foram construídas em sua casa em relação ao uso do celular, o que consideramos muito interessante, pois, a partir de sua fala, foi possível pensar sobre a tomada de consciência dele e da mãe de Henrique: do papel de adulto, que oferece artefatos e instrumentos culturais para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, cultural e social, por meio de livros de literatura, brincadeiras, coisas de que o Henrique gosta muito.

Quando Elber falou sobre a leitura de livros e as brincadeiras com Henrique, fomos instigadas a querer saber mais sobre esses momentos, quais eram as brincadeiras e os livros, pois, na escola, como já apresentado anteriormente, Henrique demonstrou muito interesse quando atividades coletivas com livros e brincadeiras de roda e brinquedos foram propostas. Então, o pai continua dizendo que:

***Elber:** a gente brinca / tem os / lego / LEGO / a gente tem as cartas que a gente brinca de montar as figurinha/ tem várias parte do corpo / é / a gente tem quebra-cabeça / inclusive ele vem surpreendendo a gente agora que ele ganhou um / já monta e desmonta ele todinho / ai quando foi esse final de semana ele ganhou um outro / assim já aprendeu a montá ele muito fácil / é patinete / bola / brincadeira de mão mesmo / de cantá música / ele gosta muito / a gente brinca muito disso / até passeia com o cachorro/ (Entrevista realizada em 19/11/2019).*

Nessa fala de Elber sobre a brincadeira, percebemos que os pais de Henrique se preocupam em oferecer a ele brinquedos e brincadeiras que possibilitam a interação no ambiente doméstico. Nessa perspectiva, podemos interpretar a ação dos pais como aqueles que proporcionam a brincadeira como atividade guia para o desenvolvimento. Tal atividade, para a Teoria Histórico-Cultural, é aquela que se transforma em funções psicológicas superiores, que possibilitam o desenvolvimento da imaginação e da criação, como no processo de manusear e explorar o jogo de montar, a brincadeira de mão (baseadas em cantigas ou desafios como pedra, papel e tesoura). Diante da fala de Elber sobre a interação com Henrique por meio das brincadeiras, podemos nos perguntar: o que se desenvolve em Henrique? Essa questão é fundamental para compreendermos o processo da constituição da subjetividade dele e, sendo assim, retornaremos a ela com mais subsídio para discutir o que se desenvolveu em Henrique no processo de constituição de sua subjetividade.

***Mafá:** e livros? Que tipo de livro ele gosta?*

***Elber:** livro/ é mais essas histórias convencionais mesmo / essas histórias/ tem do príncipe / tem... tem dos bichinhos igual/ tem o som né? / tem uns que você aperta os três porquinhos conta história / ele... ele escuta e depois ele/ ele / ele descreve a história novamente / tem hora que a gente vai dá banho nele primeiro/ que a gente*

*põe ele na cama / coloca/ filho espera ai / na hora que a gente tomá banho a gente volta/ reza/ ai/ depois/ cê vai assistir seu desenho/ nesse intervalo ele tá com o livro na mão / vira e mexe a gente pega ele lendo livro contando história pra parede / é BEM legal/ (Entrevista realizada em 19/11/2019).*

Nesse momento, identificamos um ponto de encontro entre a cultura institucional e a familiar, já que, em ambos os contextos, há momentos com a literatura, com a contação de estórias. Pela fala de Elber, percebemos que Henrique demonstra interesse por essa prática cultural, imita as pessoas que fazem a leitura dos livros, se apropria dessa prática e também a transforma ao contar, não para as pessoas, mas “para a parede”, talvez imaginando algum público ouvinte de sua leitura. Aqui vemos a unidade fala-pensamento pelo Henrique, em que há o encontro entre essas duas funções constituindo o significado da palavra na produção de discurso. No caso de Henrique a produção de discurso está no reconto, na reprodução das estórias que lhe foram contadas, apropriando-se delas ele ressignifica, transforma, atribuindo sentidos e se constituindo como leitor.








Entendemos que esse processo tem início com a imitação da ação de um adulto com uma ressignificação do ato por Henrique, que demonstra capacidade de imaginar um público ouvinte e de reproduzir um contexto para sua contação de estórias. A atividade reprodutiva ou reconstituidora presente na imaginação, para Vigotski, “está ligada de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes”. (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Nessa perspectiva, o que foi vivenciado por Henrique em relação à leitura literária, de alguma forma, está em sua memória e, ao ler os livros para a parede ou manusear livros na EMEI TUPI, ele resgata essa memória ao mesmo tempo em que isso o permite criar um novo olhar e uma nova forma de se relacionar com essa leitura, ou seja, de ouvinte a contador de estórias.

Sendo assim, ao vivenciar, imaginar, reproduzir e atribuir novos sentidos, transformando a ação, o ser humano conscientiza-se de si, do mundo e das relações possíveis com esse mundo, o que nos permite perceber que tal processo torna-se essencial no processo de constituição da subjetividade de Henrique.

Retomamos, agora, o segundo evento, que aconteceu no dia 02 de abril de 2018 por volta das 16 horas e 10 minutos, depois do jantar, com duração de aproximadamente de 8 minutos, o qual chamamos de “Manuseio e leitura de livros”. Esse evento inicia com a professora Verônica dizendo: *Tchan/Tchan/tcha:::n* (aos 7 minutos e 51 segundos de gravação).

**QUADRO 25 – Evento “Manuseio e leitura de livros” 02/04/2018**

| <i>Tempo de gravação</i> | <i>Gestos, ações e falas das crianças</i>   | <i>Gestos, ações e falas das professoras</i>        | <i>Videoframes</i>  |
|--------------------------|---|---|---|
| 00:07:51                 | Valéria vai em direção à professora e Henrique permanece sentado, observando os movimentos da professora. | Verônica diz:<br><i>Tchan/Tchan/tcha::n</i>         |    |
| 00:08:14                 |   | Verônica: Olha só/Está na hora/da estória!/ Vem cá! |    |
| 00:08:25                 | Henrique se levanta e fica próximo da professora.   |   |   |
| 00:08:30                 | Henrique pega um livro.   |   |  |
| 00:09:38                 | Henrique deixa o livro e se movimenta para ver o livro de princesa que estava com o grupo.                | Verônica: <i>Olha só gente/ A princesa</i>          |  |
| 00:09:45                 | Henrique troca de lugar para ver o livro de princesa  |   |  |
| 00:09:49                 | Simone pega o livro que se chama “A ovelha” e Henrique se levanta. Os dois disputam o livro.              |   |  |

|          |  |   |  |
|----------|--|---|--|
| 00:10:17 | Henrique se senta ao lado de Valéria, de frente para Simone para ver o livro.  | Verônica: <i>Henrique/Ela estava primeiro com o livro/Senta e vê/vocês dois!</i>  |   |
| 00:10:27 | Henrique observa os movimentos e falas da professora.<br><br>Simone segura o livro.  | Verônica pega o livro e diz: <i>Vamos mudar/ Espera/ Olha o cavalo/vamos apertar o cavalo/olha/</i><br>Professora muda a entonação da voz, deixando-a mais expressiva e diz: <i>Eu sou o cavalo/</i><br>Quando Simone pega o livro a professora diz: <i>Simone/ é para todo mundo ver/ Quando tem uma história legal/todo mundo quer!</i> |   |
| 00:12:04 | Simone aperta a imagem dos animais que há no livro, pois sai o som de cada animal e Henrique a observa. Depois Henrique aperta o livro, que estava com Simone. | Verônica percebe o interesse de Henrique e Carlos pelo livro e diz: <i>Simone/ depois de você é o Carlos/ depois o Henrique/ todo mundo/ um pouquinho.</i>  |                                        |
| 00:13:01 | Simone se afasta e Henrique permanece sentado, mas observa Verônica que está com outro livro.  | Verônica: (inaudível)   |                                       |
| 00:14:06 | Henrique pega um livro que estava no tapete e o manuseia. O livro estava no seu colo, na posição horizontal.   | Verônica se levanta para preencher o diário.  |                                       |
| 00:15:25 | Henrique se levanta e vai em direção a Simone, que ainda estava com o livro “A ovelha”   |   |  <p style="text-align: center;">↓</p> |
| 00:16:46 | Henrique olha para a pesquisadora e diz: <i>guada</i> . Ele se levanta e começa a pegar os livros que estavam no chão.   |   |  <p style="text-align: center;">↓</p> |

Fonte: Elaborado pela autora

Para analisar e interpretar esse evento, focamos na unidade pessoa-meio, que Gomes (2020), a partir do Vigotski e da pergunta: qual o papel do meio no desenvolvimento das crianças?, nos explica:

Essa pergunta é muito cara a nós pesquisadores que temos como objeto de estudo esse desenvolvimento, atuando em meios coletivos como a escola, onde crianças estão juntas em uma sala de berçário ou de atividades sob a orientação de adultos diferentes de seus pais. Entretanto, esse estudo não é do meio em si mesmo, mas sim do seu papel e significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança. (GOMES, 2020, p. 50).

Nesse evento, percebemos que a sala de atividades, bem como a ação das outras crianças e da professora são essenciais para que Henrique nos mostre sua relação com o meio e o sentido que atribui ao evento, ou seja, para que possamos compreender esse meio como fonte de desenvolvimento da subjetividade de Henrique.

Aos 8 minutos e 14 segundos, quando a professora anuncia a história, Henrique demonstra, em sua expressão facial, que está atento aos movimentos e às falas dela. Isso nos indica que ele estava aguardando o que aconteceria para se movimentar. Ele se levanta e muda de lugar quando a professora se aproxima do tapete e coloca os livros no chão. Henrique pega um livro para manusear, cujo título não conseguimos identificar, mas, quando percebe que há um livro para o qual a professora está chamando a atenção, dizendo que há princesa, ele passa a prestar atenção e se junta ao grupo que estava com esse livro, cujo título também não foi possível identificar. Nesse momento, Henrique deixa o livro que estava segurando, fica na expectativa de ouvir a história e começa a disputar o livro anunciado pela professora como sendo da princesa com Simone e, quando a professora faz a organização de quem ficará com o livro, ele aguarda sentado, observando-a.

Aos 13 minutos e 01 segundo de gravação, quando Simone se levanta e se afasta, ele pega outro livro, cujo título não conseguimos identificar, para manusear, mas não fica muito tempo com esse livro e volta a se aproximar de Simone, que ainda estava com o livro “A ovelha” nas mãos. Aos 16 minutos e 46 segundos, ele diz “guada”, se levanta e começa a pegar os livros que estavam no chão, nos indicando que o evento, para ele, finalizara ali.

Podemos perceber que Henrique está fazendo uso de uma palavra-frase para dizer o que quer à professora. Nesse evento ele faz uso da palavra “guada” e, no evento em que ele se torna o ajudante da professora, ele diz “Eu”. Nesses dois momentos, o uso dessas palavras-frase revela partes da fala e o todo de seu pensamento – relativo à palavra “guada” ele quer dizer “Hora de guardar o livro”; e, no uso da palavra “Eu”, revela-se o todo de seu pensamento expresso nessa parte da fala, que seria: “Eu quero ser o ajudante”. Dessa forma, nessa vivência,

fica evidente a unidade fala-pensamento como um sistema de sentidos e significados que não acontecem de repente, mas são fruto de um trabalho complexo que envolve a unidade pessoa-meio, promovendo a constituição da subjetividade de Henrique e das outras crianças.

No texto “A quarta aula: a questão do meio na pedologia”, Vigotski (1932/2018) nos chama a atenção para a necessidade de saber como as peculiaridades de cada criança determinam a atitude que ela terá em determinada situação social de desenvolvimento, leia-se meio. Em suas palavras:

(...) a vivência nos ajuda a destacar quais são essas particularidades que desempenharam papel para determinar a atitude frente a dada situação. Imaginem que eu, pela minha constituição, sou dotado de certas peculiaridades - é claro que eu vou vivenciar essa situação de uma maneira. Já se sou dotado de outras peculiaridades - claro que vou vivenciá-la de outra maneira. Por isso, fala-se sobre as singularidades constitutivas das pessoas diferenciando as excitáveis, as sociáveis, as animadas, as agitadas das pessoas mais indolentes, refreadas, obtusas. É claro que se nós tivermos em vista duas pessoas de dois padrões constitutivos diferentes, então um mesmo acontecimento suscita vivências distintas em cada uma dessas pessoas. Consequentemente, as singularidades constitutivas da pessoa, de modo geral, as particularidades pessoais da criança, como que se mobilizam sob a forma de uma dada vivência e vão se acumulando para se cristalizarem nessa vivência, mas, ao mesmo tempo, tal vivência consiste não apenas na totalidade dessas particularidades pessoais da criança que, por sua vez, determinam como ela vivenciou esse acontecimento, mas se constitui também nos diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 687).

Nessa perspectiva, as vivências de Henrique e a escolha de suas atitudes nos dois eventos do dia 02 de abril de 2018 relacionam-se às suas particularidades, ao seu jeito de ser, que foi se constituindo em sua relação com os meios familiar, social e escolar.

Ao longo dessa reflexão sobre o processo da constituição da subjetividade de Henrique, notamos, como no caso de Valéria, o entrelaçar das práticas culturais da família e da escola, bem como o fato de o processo de constituição da subjetividade de Henrique estar atrelado ao processo de constituição de Valéria e vice-versa, permitindo-nos questionar quando e como acontece a aproximação entre eles. Uma possível interpretação é o compartilhamento de interesses, ou seja, ao assistir a todas as videogravações, notamos que os dois compartilham o interesse pelos momentos de leitura de histórias, de músicas, de atividades coletivas desde os primeiros dias na EMEI TUPI.

Sendo assim, na próxima seção, fazemos uma análise contrastiva desse entrelaçamento, evidenciando o que compreendemos sobre os processos de constituição das subjetividades de cada um deles.

#### 4.4 Encontros e desencontros no processo de constituição das subjetividades das duas crianças

Ao longo desta tese, buscamos apresentar o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique durante os dois primeiros anos de vida deles. O que percebemos assistindo aos vídeos, foi o quanto há momentos de encontros entre essas duas crianças. Esses encontros, identificados por nós desde o momento em que eles estavam no berçário, foram permeados de trocas, de compartilhamento de interesse e de descobertas.

É por meio desses encontros, que podemos afirmar que nos constituímos na relação com o outro. Valéria e Henrique nos ensinam sobre isso ao estabelecerem diálogos entre as suas diferenças e semelhanças.

Sobre as histórias de vida de cada um, podemos destacar o que os torna singular. Enquanto Henrique é filho único, possui pouco contato com crianças, já que não tem primos na fase infantil, Valéria é uma criança que vive cercada por primos e outras crianças e convive com uma irmã que transita entre a adolescência e a fase jovem adulta (no momento da pesquisa, a irmã havia completado 18 anos). Esse lugar que eles ocupam na família nos indica muito sobre as suas vivências, que se refletem no e refratam o ambiente escolar.

Entendemos que o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique acontece quando esses contextos se entrelaçam, ou seja, quando aquilo que é particular das vivências familiares e de sua cultura dialoga com a cultura institucional por meio de gestos, ações e falas das crianças. Ou também quando se cria um choque cultural, um *rich point*, entre uma cultura e outra. Inicialmente, as crianças manifestaram esse choque cultural por meio do choro – nas vivências das horas de dormir (Henrique) e de se alimentar (Valéria), por exemplo.





O entrelaçar de tais culturas permitiu que Valéria e Henrique se aproximassem, dialogassem e compartilhassem suas apropriações dessas culturas e as transformassem, constituindo cada um a própria subjetividade, em um processo social que contou com intersubjetividades de muitas crianças e adultos.







Valéria, de um lado, é uma criança que passa a expressar seus sentimentos, desejos, satisfações e insatisfações por meio da fala muito cedo, tornando-se interessada no uso social da linguagem escrita; enquanto Henrique, de outro lado, ao elaborar estratégias para participar daquele contexto cultural e ter a atenção do adulto, torna-se a criança que sente satisfação em ajudar, que manifesta interesse e alegria nas atividades coletivas de leitura de livros e contação de estórias, nas brincadeiras de roda e nos momentos de dança, predominantemente, porém







inicia o uso da fala por meio de palavras-frase, em seu meio familiar passa de ouvinte a contador de estórias – salto qualitativo fundamental em seu desenvolvimento cultural.


Continuando os contrastes entre os processos de intersubjetividades que constituíram os desenvolvimentos culturais de ambas as crianças, chamou-nos a atenção o evento do dia 09 de novembro de 2018, o qual nos revelou os laços de amizade e solidariedade entre Valéria e Henrique. Esse evento tem aproximadamente 9 minutos de duração e o nomeamos de “A amizade”.

**QUADRO 26 – Evento “A amizade” – 09/11/2018**

| <b>Tempo de gravação</b> | <b>Fala, gestos e ações das crianças</b>   | <b>Falas, gestos e ações da professora</b> | <b>Videoframes</b>  |
|--------------------------|--|--|---|
| 13min41s                 | Valéria: <i>Vem Henrique/Vem:::</i><br>Henrique atende ao chamado e senta-se ao lado de Valéria  |  |   |
| 13min45s                 | Valéria: <i>Vamos cantar parabéns?</i><br>Valéria abraça Henrique e os dois começam a cantar   |  |  |
| 13min57                  | Valéria: <i>Cadê/ o bolo?</i><br>As duas crianças fazem gesto com a mão indicando não saber.<br>Henrique diz: <i>Sumiu</i>                               |  |  |
| 14min13s                 | Valéria propõe que o bolo imaginário está no chão e diz: <i>Derrubei o bolo</i><br>Ela diz fazendo o gesto com o pé e Henrique também faz o mesmo gesto. |  |  |

|          |   |  |   |
|----------|---|--|---|
| 14min18s | Valéria: <i>Henrique/vamos dormir agora?</i>  |  |    |
| 14min40s | Valéria: <i>inaudível</i><br>Empurra Henrique, que tenta sentar novamente e ela diz: <i>Eu quero sentar/aquí:::</i>   |  |    |
| 15min02s | Henrique vê a professora, se levantar e vai à cadeira vermelha para sentar-se. Valéria permanece assentada na almofada, no chão da sala de atividades.  | Professora se levanta para acompanhar a brincadeira das outras crianças.   |   |
| 15min9s  | Valéria: <i>Vamos cantar?!/ Fui morar/numa casinha/nha/ Infesta/da/da:::</i><br>Henrique faz os gestos da música que Valéria está cantando  | Professora Gabriela conversando com as outras crianças: <i>Que cor é essa?</i>   |  |
| 16min2   | Valéria: <i>Eu conheço/um jacaré/que gosta de comer:::</i><br>Henrique a observa e faz os gestos da música  |  |  |
| 17min18s | Valéria e Henrique observam a conversa e, na sequência, Valéria começa a cantar e os dois fazem os gestos propostos pela música: <i>Mão/na cabeça/mão na/cintura/um pé na frente/outro atrás</i><br><br>Quando a professora entra na música Valéria propõe a troca de música: | Professora conversa com uma criança que está chorando: <i>inaudível</i><br><br>Gabriela escuta a música e completa: <i>Estátua</i> |  |

|         |   |  |   |
|---------|---|--|---|
|         | <i>Não/agora:::/vaca amarela</i>  | A professora Gabriela ri da proposta de Valéria – cantar vaca amarela.         |   |
| 19min20 | Henrique se levanta e vai em direção à professora; Valéria o chama e propõe brincar de adoleta e repete:<br><i>Henrique/Henrique/vamos /fazer adoleta/ Henrique/Henrique</i><br>Ela vira a almofada para ficar de frente para a cadeira que Henrique estava sentado |  |    |
| 19min40 | Henrique volta com um livro “Animais na selva” na mão   | Professora diz: <i>Tem mais na caixa</i>                                       |    |
| 21min   | Valéria se levanta para pegar um livro na caixa. Henrique se levanta e vai até a caixa para trocar de livro.  |  |   |
| 21min37 | Valéria e Henrique estão manuseando os livros escolhidos.   | Professora diz para outra criança: <i>placa/placa indicando que está lendo</i> |  |
| 21min50 | Henrique se levantou para trocar de livro. Valéria simula a leitura da história do livro: <i>o papato/o papato/ cabou/Henrique/ pega outro livro pra mim?</i>   |  |  |
| 22min26 | Henrique se juntou ao grupo de crianças que estavam próximas à professora. Valéria o vê e se junta também.  |  |  |

|          |   |   |   |
|----------|---|---|---|
| 22min50s | Henrique responde, confirmando a cor: <i>Rosa</i> | Professora aponta para o livro e pergunta: Que cor é essa?<br>A professora sorri e responde à sua própria pergunta: <i>É rosa</i> |  |
|----------|---|---|---|

Fonte: Elaborado pela autora

Esse evento tem início aos 13 minutos e 41 segundos de gravação, mas antes é importante contextualizar o ciclo de atividades que aconteceram na biblioteca que envolveram Henrique e Valéria.

Ao chegar à biblioteca, as crianças *brincam com as almofadas*, que são utilizadas para montar obstáculos para elas brincarem. As almofadas são arredondadas, grandes e possuem um círculo vazado no meio, que nos indica que pode ser formado um túnel para as crianças atravessarem, um suporte para bebês se deitarem, entre outras funções. Quando Henrique vê essas almofadas, quer disputá-las com outras crianças, mas acaba desistindo, já que uma delas era maior e mais forte e acaba vencendo a disputa.

Na biblioteca, as crianças também brincam com uma casinha de madeira que estava em cima de uma mesa. Valéria se interessou pela casinha, mas logo perdeu o interesse. Logo depois, Valéria e Henrique passam a andar pela biblioteca, explorando-a, até que Valéria identifica uma almofada e, na disputa, consegue a almofada que tem formato de escada. Ela se senta próximo da porta, vê Henrique, que ainda andava pela biblioteca, e decide chamá-lo. É nesse momento que o evento “A amizade” inicia-se dentro do ciclo de atividades de brincadeiras com as almofadas.

A primeira proposta é de Valéria, para que os dois cantassem parabéns, que ele aceita e os dois batem palmas enquanto ela canta. Em seguida, ela o pergunta sobre o bolo e ele logo responde: *Sumiu* – outra vez fazendo uso de uma palavra-frase. Ela então propõe o início de uma brincadeira de dormir, mas o espaço em que eles estavam sentados era pequeno, então ela o empurra e afirma que desejava sentar ali. Ele se levanta e vai em direção à cadeira vermelha onde a professora estava sentada. Com isso, a interação entre eles é retomada e Valéria propõe que eles cantem outra música. Henrique sorri manifestando interesse na continuidade da brincadeira de cantar e dançar as músicas, que eles sabiam, pois eram músicas cantadas pela professora.

Aproximadamente aos 17 minutos de gravação, a professora entra na interação, Valéria volta sua atenção para ela e propõe uma música que Henrique não conhece – “Vaca Amarela”. A

professora ri da proposta, pois sabe da brincadeira popular com a rima: *Vaca amarela/pulou a janela/quem falar primeiro/come a bosta dela*. Tal brincadeira é muito utilizada entre crianças para ficar mais tempo em silêncio, aquele que consegue permanecer mais tempo ganha a rodada da brincadeira. Possivelmente, Valéria usa desse artifício para permanecer brincando com Henrique que, neste momento, identifica a caixa de livros e se levanta, assumindo o papel principal na brincadeira e propondo o manuseio e leitura dos livros.

Valéria, pressentindo que ele se afastaria dela, logo diz: *Henrique/Henrique/vamos/fazer adoleta/ Henrique/Henrique*. Ela coloca a almofada em frente à cadeira que ele estava sentado e ele volta, para junto dela com o livro “Animais da Selva” na mão. Ela aceita a proposta dele e também pega um livro na caixa. Eles permanecem com o livro; ela, inclusive, faz a leitura de imagens, mas ele faz nova proposta, de se juntar ao grupo de crianças que estavam próximas à professora. Valéria o acompanha e se junta ao grupo de crianças. O evento finaliza após a interação de Henrique com a professora, quando ela pergunta e responde sobre a cor que estava na capa de um livro de borracha – “rosa”, palavra que ele repete mostrando que concorda com a professora sobre a cor da capa do livro – “rosa”. Logo depois, ele volta a andar pela sala e Valéria permanece com o grupo.

Nesse evento, percebemos que há negociações entre Valéria e Henrique sobre seus interesses. Entendemos que essa negociação se tornou possível pela apropriação que os dois fizeram da cultura institucional, explorando ao modo de cada um as oportunidades de desenvolvimento oferecidas a todos.

Nesse sentido a constituição da subjetividade é um processo que depende das relações sociais, das vivências, do desenvolvimento da consciência de si, o que tem suporte, segundo Gomes (2020), na indivisibilidade da unidade dialética de análise: [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL), vista aqui como constitutiva dos processos de subjetividade de Valéria e Henrique.

No próximo capítulo tecemos nossas considerações sobre o entrelaçar do processo da constituição das subjetividades das duas crianças.

## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DE VALÉRIA E HENRIQUE: UMA PERSPECTIVA CONTRASTIVA

No início desta tese, foi apresentada a motivação para a sua escrita: a questão de a cultura institucional ser algo significativo na constituição das identidades dos estudantes da escola onde atuo. Essa hipótese foi sendo aperfeiçoada ao longo da construção do material empírico e, conforme nossa fundamentação teórico-metodológica, elaboramos questões analíticas que guiam nossos estudos e a investigação em campo. Isso porque

Ao procurarmos atingir os objetivos propostos, responder as questões formuladas, estamos conscientes do processo dialógico entre sujeitos que irá acontecer. Processo esse que afetará de alguma forma seus participantes, que provocará mudanças, transformações nas pessoas podendo também interferir de alguma forma no contexto pesquisado. Estamos em nossas pesquisas muito mais interessados nesse processo e no que ele desencadeia do que em buscar resultados mensuráveis. (FREITAS, 2010, p. 20)

Nessa perspectiva de aperfeiçoamento das questões e do envolvimento com o processo de investigar, analisar e interpretar o material empírico, notamos que a constituição da subjetividade humana está intimamente relacionada às vivências, o que já afirmamos anteriormente, e, com isso, no caso desta tese, as vivências não se limitam ao ambiente escolar. Isso significa dizer que o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique aconteceram em todos os ambientes em que lhes foram proporcionadas vivências variadas e em que houve atribuição de sentidos por eles a elas.

Nessa perspectiva, entendemos que a constituição das subjetividades acontece no plano individual e no plano social. Esse movimento entre o individual, o social, o coletivo e o cultural acontece de forma dinâmica, dialética por meio das vivências. Nesse sentido, podemos entender que

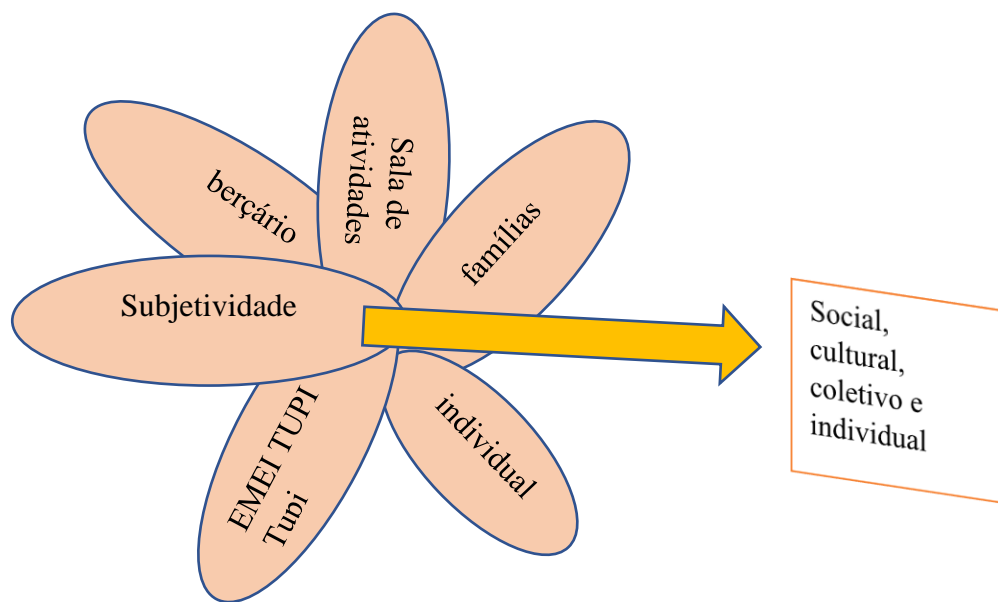
O diálogo e a comunicação têm um papel decisivo na gênese e no desenvolvimento da subjetividade, porque são os principais canais pelos quais as emoções são produzidas, capturadas como sentidos subjetivos como resultado da presença do rituais simbólicos associados ao surgimento do outro, como parceiros na comunicação desde a primeira infância. Este princípio permite que uma ponte entre emoções e subjetividade seja construída. (FLEER; REY; VERESOV, 2017, p. 5 tradução minha).<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Dialogue and communication have a decisive role on the genesis and development of subjectivity because they are the main channels through which emotions are produced, captured as subjective senses as a result of the

O que Valéria e Henrique vivenciaram na EMEI TUPI e em suas famílias, bem como a atribuição de sentidos produzidos por eles àquelas vivências aparecem em seus discursos, que, em muitos casos, aconteceram pelo gesto, pelo movimento, pelo olhar e, somente depois, por meio da fala. Tais discursos, que permitem o diálogo e a comunicação, foram essenciais para o processo de constituição das subjetividades dessas crianças. Pudemos constatar que o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique forma uma rede complexa, tecida de forma social, cultural, institucional e estruturalmente pelas vivências no berçário, na sala de atividades da EMEI TUPI e nas famílias, rede esta que é dialética, dinâmica e está em constante transformação.

**FIGURA 13 – Constituição da individualidade**



Fonte: Elaborado pela autora

Na figura 13 buscamos representar que cada ser, em sua individualidade, contribui para a constituição da subjetividade coletiva, e vice-versa, refratando, como em um prisma, suas vivências, preferências, desejos e suas personalidades. Nessa perspectiva entendemos que

Subjetividade significa que uma nova produção humana é parte desse mundo, mas nunca o reproduz, porque o mundo só pode ser representado pelas lentes daquele que

---

presence of the symbolical rituals associated with the emergence of the other, as partners in communication from early childhood. This principle allows for a bridge between emotions and subjectivity to emerge.

o vivenciam – como argumenta Vigotski com o conceito de *perezhivanie* (FLEER; REY; VERERSOV, 2017, p. 5 tradução minha).<sup>40</sup>

Valéria e Henrique nos permitiram perceber e refletir sobre esse aspecto único da constituição da subjetividade, de como o olhar de cada um para a realidade, para as situações e para eles mesmos é interpretado a partir dos sentidos atribuídos singularmente. No capítulo “Literacy in making: Integrating infant’s emotions, embodiment and cognition in a Brazilian Early Childhood Education Center” que escrevemos sobre o letramento e a constituição da subjetividade de Valéria apontamos que

A subjetividade da criança é social e emocionalmente envolvida em um processo de tomada de consciência, criação de significados e afetividade em relação ao que está acontecendo no ambiente. Nos referimos à subjetividade (o sistema de funções psicológicas) como um *processo* dinâmico, o que significa que ela muda no curso do desenvolvimento sempre em relação ao ambiente; e como um *produto*, o que significa que algumas características e sentidos atribuídos às experiências vivenciadas podem se tornar estáveis ou permanentes. A subjetividade abrange os fenômenos psicológicos que permitem ser e experimentar o mundo; a subjetividade é *individual* e *social*. É o produto de como uma pessoa constrói sentido com outras em diferentes contextos, mas, como é "individual" e "social", esse "produto" está sempre em movimento e muda com o tempo. (NEVES, GOMES e DOMINICI, 2021)

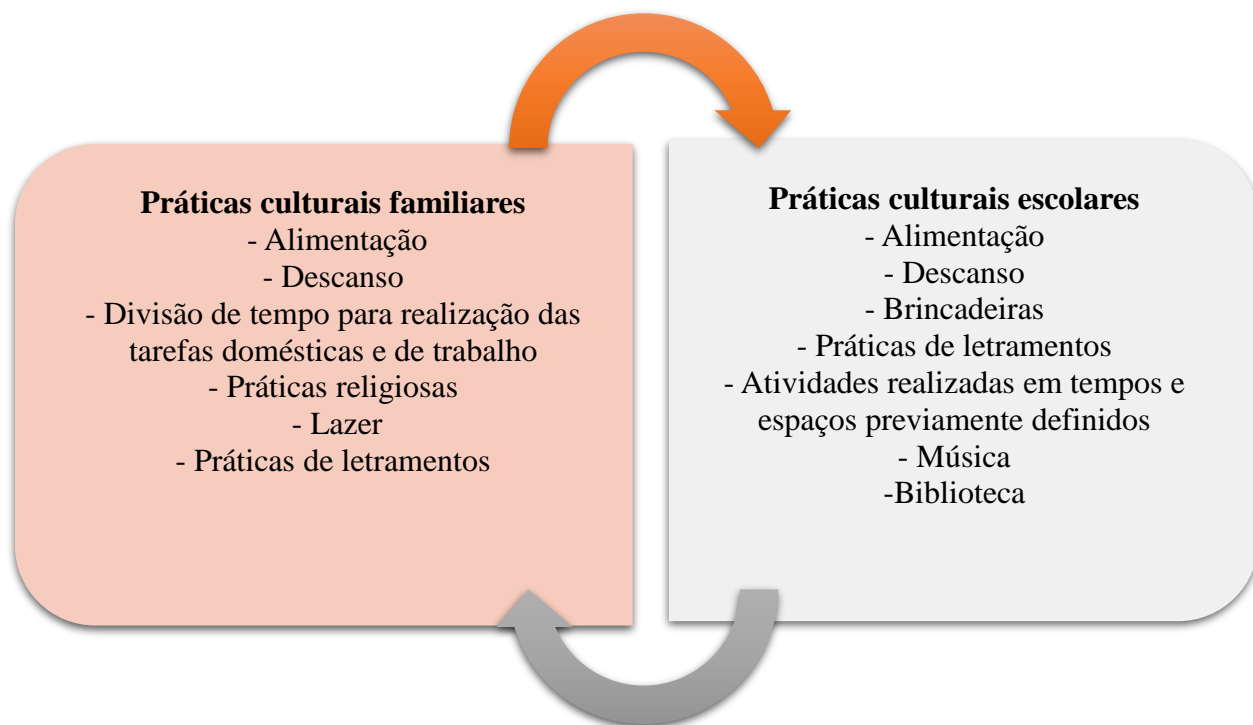
Ao pensarmos em subjetividade como processo e produto, como individual e coletivo defendemos o espaço da escola e as práticas pedagógicas e culturais como essenciais na constituição da subjetividade dos bebês. O encontro, o entrelaçar das práticas culturais significadas, apropriadas e transformadas pelo discurso foi o que Valéria e Henrique nos mostraram como sendo o essencial na constituição de suas subjetividades.

Sendo assim, apresentamos abaixo, na figura 14, um esquema do que foi vivenciado por Valéria e, na sequência, por Henrique, para, então, contrastar tais vivências e identificar o que foi relevante no processo de constituição de suas subjetividades em 2018.

---

<sup>40</sup> Subjectivity represents a new human production that is part of this world, but it never reproduces it; because the world can only be represented through the lenses of those who experience it—as was argued and captured by Vygotsky through his concept of *perezhivanie*.

**FIGURA 14 – Vivências culturais na família e na escola – Valéria (2018)**



Fonte: Elaborado pela autora

Na figura 14, buscamos evidenciar as práticas culturais vivenciadas por Valéria que se constituem por ações permeadas de escolhas que acontecem cotidianamente, tornando-se rotineiras, e possuem um padrão para que aconteçam. Ao analisarmos a prática cultural da alimentação, sabemos que ela acontece todos os dias, mas de forma diferente no âmbito familiar e no âmbito escolar. A escolha pelos alimentos, o local onde se alimenta, como, com quem, em que horários são elementos diferentes em casa e na escola, bem como os momentos de descanso, de brincadeiras e de envolvimento com o uso social da linguagem escrita.

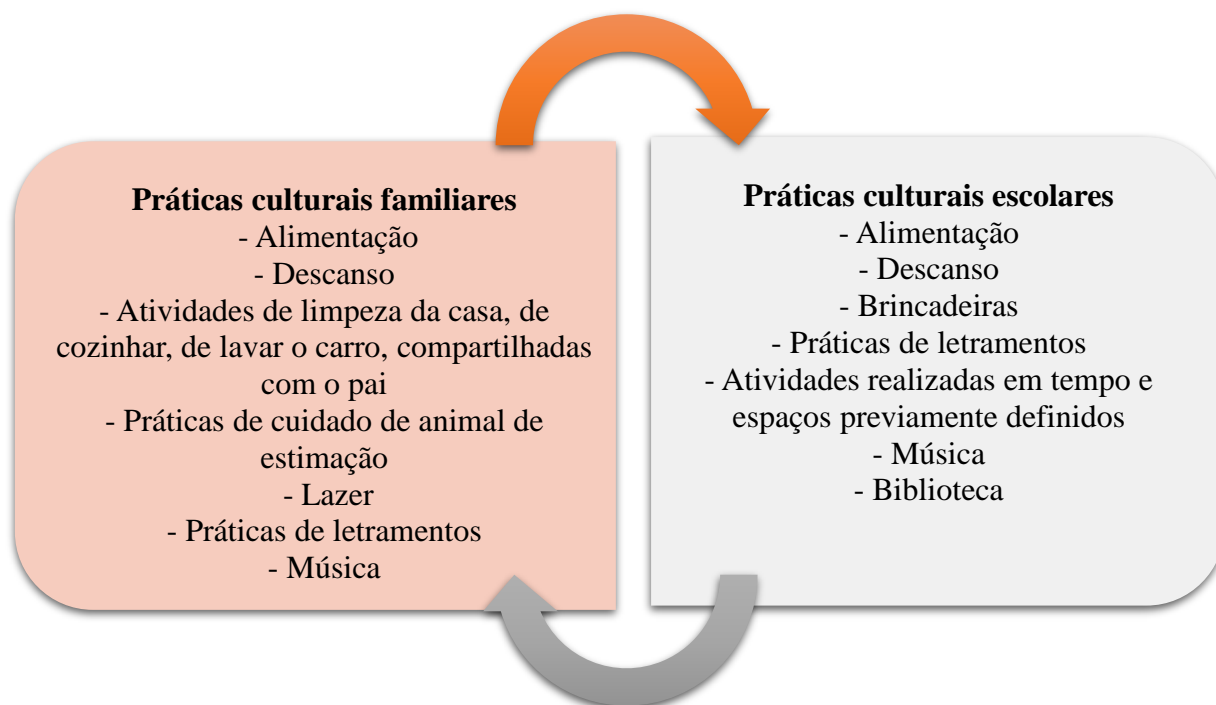
Sabemos que essas práticas culturais, tanto as escolares quanto as familiares, não são estáticas, mas se constituem pela ação das pessoas envolvidas e estão em constante transformação. Isso implica que tanto Valéria quanto Henrique atribuam sentidos para elas, diferenciando-as. Por isso, há que se tomar consciência do que conta como ser bebê na escola e do que conta como ser bebê nas famílias.

Nesse contexto, percebemos, por meio das ações discursivas de Valéria, que ela demonstrou grande interesse pelas práticas de letramento que se constituíram por meio dessas vivências proporcionadas em casa e na escola. Este se mostrou um traço distintivo na constituição de sua subjetividade. Entretanto, percebe-se um *rich point* quando, em casa, Valéria é proibida de escrever ou desenhar nas paredes, mas, na escola, lhe é permitida essa

prática na área externa – nas paredes do parquinho. Foi necessário colocar limites, pelos pais, para que ela se apropriasse dessa interdição e não mais rabiscasse ou escrevesse ou desenhasse nas paredes de sua casa. Dessa forma, Valéria atribui sentidos ao uso social da linguagem escrita explorando o que os adultos e as demais pessoas de seu convívio podem lhe oferecer como materiais: o giz, o lápis, a folha, o caderno, o celular, os livros, as revistas e a valorização desse tipo de letramento.

Como fizemos com Valéria, passamos agora a apresentar a representação das práticas culturais de Henrique, também, no entrelaçar da família e escola em 2018.

**FIGURA 15 – Vivências culturais na família e na escola – Henrique (2018)**



Fonte: Elaborado pela autora

Henrique vivencia, no âmbito familiar, ações que foram se constituindo e se padronizando, como o cuidado com o animal de estimação, já que, como afirma o pai, eles passeiam com o cachorro, dão banho e brincam; da mesma forma que ele auxilia o pai nas atividades domésticas de organizar e limpar a casa, o carro e a moto. Tais práticas culturais vivenciadas com a família são trazidas por Henrique à escola. Isso se evidencia quando ele manifesta interesse em ser o ajudante da professora – esse traço de subjetividade o distinguiu de outros colegas e nos chamou a atenção, assim como a atenção da professora, pois, até aquele ano, ela não havia vivenciado, com bebês e crianças pequenas, a manifestação, por parte dos alunos, de interesse em ajudá-la. Henrique inova essa prática cultural da sala de atividades,

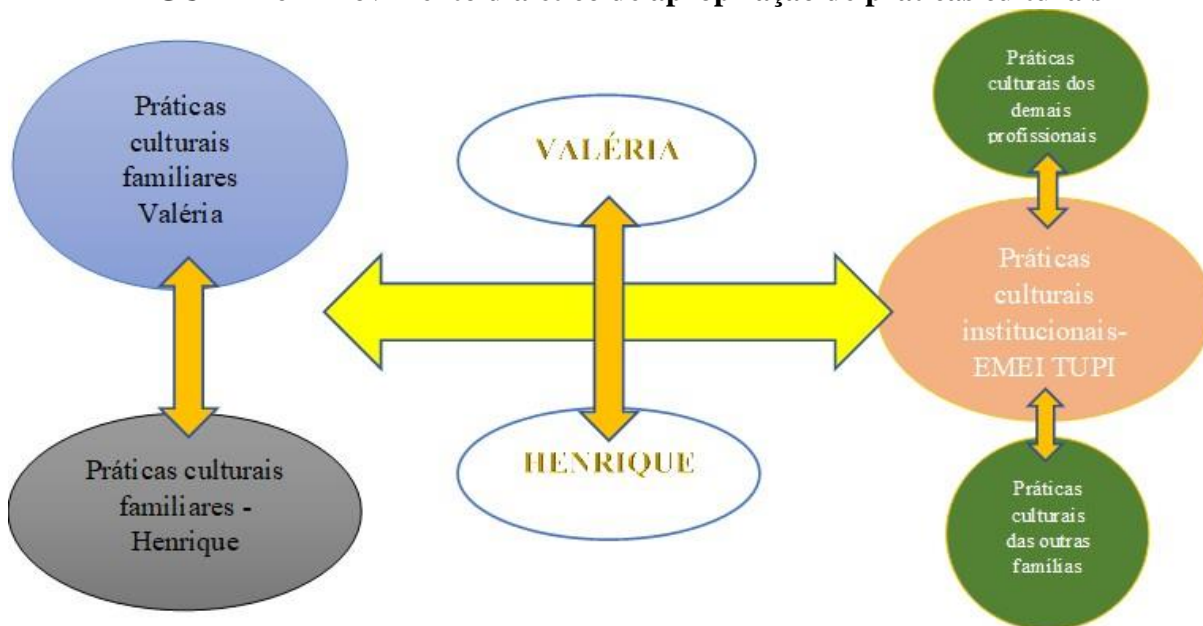
ressignificando os sentidos da escola com base no que vivencia em casa com seu pai – como ajudante.

Além do que já discutimos sobre as subjetividades das duas crianças, Valéria é apresentada pelos pais como uma criança participativa, alegre, que tem interesse pelas pessoas com quem convive, enquanto Henrique é apresentado pelo pai como uma criança carinhosa, que participa das atividades domésticas, que cumpre horários em casa e, de acordo com a situação, pode apresentar timidez.

Se partimos do princípio de que somos para o outro antes de ser para nós mesmos (WALLON, 1975; VIGOTSKI 1934/1993), entendemos que Valéria e Henrique também, além do já exposto, se constituíram pelos sentidos atribuídos por seus familiares às suas características pessoais. Sendo assim, eles dialogam com as impressões de seus familiares sobre eles, apropriando-se dessas impressões e se constituindo como pessoas em um processo contínuo de desenvolvimento.

No caso das práticas culturais escolares, vimos que elas são as mesmas tanto para Valéria quanto para Henrique, no entanto, a forma como cada um se apropria e atribui sentidos a elas está atravessada pelas suas vivências familiares. As vivências escolares e familiares constituíram histórica e dialeticamente as individuações de cada um, suas formas próprias de ser, sentir e pensar o mundo ao redor, suas subjetividades.

**FIGURA 16 – Movimento dialético de apropriação de práticas culturais**



Fonte: Elaborado pela autora

Para analisar a figura 16, retomamos a quarta aula: a questão do meio, de Vigotski (1932/2018), que nos explica que é necessário compreender o meio a partir de parâmetros relativos, pois o meio funciona como fonte de desenvolvimento, não simplesmente influencia o desenvolvimento. E não é o meio que se deve analisar, como um elemento em separado, mas as relações das crianças com esse meio. E foi isso que pudemos perceber: as relações de Henrique e de Valéria com o meio escolar foram diferenciadas porque permeadas pelas suas vivências nos meios familiares.

Isso nos leva a perguntar: como essas formas de ver, analisar e interpretar o acontecimento emergem e constituem a subjetividade de Valéria e Henrique?

Para refletir sobre essa questão e retomando a quarta aula de Vigotski, chegamos a um ponto já abordado em nossa revisão de literatura e no desenvolvimento da fundamentação teórico-metodológica, que é o despertar da consciência de si, para Vigotski, e da consciência do eu, para Wallon. Nesse sentido, a forma de ver, analisar, interpretar, apropriar-se e transformar-se diante de um acontecimento depende da vivência individual, que, por sua vez, está intimamente relacionada à consciência de si, a qual, nesse momento, podemos afirmar que acontece a partir das unidades discutidas por Vigotski (afeto-cognição, fala-pensamento, pessoa-meio); que foram reunidas na síntese elaborada pelo GEPSA – a unidade de análise: afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL). (GOMES, 2020).

Sendo assim, é nesse processo do desenvolvimento das unidades, por meio das funções psicológicas superiores, que Valéria e Henrique vivenciam as práticas culturais de suas famílias e as escolares, construindo a consciência de si como pessoas diferentes das outras pessoas, constituindo suas subjetividades e, portanto, individualizando-se.

Sobre o processo de desenvolvimento da consciência, já apontamos, no parágrafo acima, a consciência de si, mas ainda podemos nos perguntar: “consciência de quê?”. Vimos, ao longo de 2017 e 2018, que Valéria e Henrique desenvolveram consciência de si e do outro: dos sentimentos, da vontade, das preferências, do corpo, bem como da família, dos colegas, decidindo com quem queriam brincar, estar perto e se relacionar. Sobre o desenvolvimento da consciência Vigotski nos explica que

Tomar consciência de qualquer operação significa transferi-la do plano de ação para o plano da linguagem, ou seja, reconstruí-la na imaginação para expressá-la em palavras. O deslocamento da operação do plano de ação para o plano de pensamento implicará na repetição das dificuldades e incidentes que incluiu a assimilação daquela operação no plano de ação. Apenas termos variam. O ritmo provavelmente continuará. Durante a assimilação do plano verbal, a reprodução dos incidentes ocorridos durante

a assimilação das operações no plano de ação é o que constitui a essência da segunda lei estrutural da consciência. (VIGOTSKI, 1983/1995, p. 203 tradução minha)<sup>41</sup>

Quando Vigotski nos fala do movimento que acontece do plano da ação para o plano da linguagem, não podemos interpretar como uma via única, linear e constante. Esse movimento é o de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de um processo de construção de conceitos sobre a realidade. Em nosso estudo, produzimos evidências empíricas desse movimento no evento “ajudante do dia”, em que Henrique observa, pensa, questiona sobre essa cultura institucional, não da forma elaborada como apresentamos, mas a partir de suas emoções, já que podemos afirmar, a partir de nossos estudos, que toda ideia carrega a emoção e a transforma.

No caso de Valéria, em nossas evidências empíricas, identificamos esse movimento do plano da ação para a linguagem a partir de seu interesse pela escrita, especialmente quando ela passa a solicitar o caderno de campo e, quando questionada sobre quem a ensinou a escrever, ela nos responde que foi sua mãe.

Sobre esse processo de tomada de consciência, Vigotski nos diz que

A história do desenvolvimento mental infantil nos ensina que o primeiro estágio do desenvolvimento da consciência na infância, caracterizado pela não diferenciação de funções isoladas, é seguido por dois outros: a primeira infância e a idade pré-escolar. No primeiro, ela se diferencia e segue a principal via de desenvolvimento da percepção, que domina o sistema de relações interfuncionais nesta idade e determina a atividade e o desenvolvimento do resto da consciência como função dominante. No segundo estágio, a função dominante é a memória, que ganha destaque no desenvolvimento. Consequentemente, no limiar da idade escolar, já nos deparamos com uma percepção e uma memória que mostram sinais de notável maturidade. Essa maturidade faz parte das premissas fundamentais de todo desenvolvimento psíquico no decorrer desta idade. (VIGOTSKI, 1983/1995, p. 211 tradução minha)<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> En efecto, tomar conciencia de una operación cualquiera significa transferirla del plano de la acción al plano del lenguaje, es decir, reconstruirla en la imaginación para poder expresarla en palabras. El desplazamiento de la operación desde el plano de la acción al plano del pensamiento implicará la repetición de las dificultades y de las peripecias que incluía la asimilación de esa operación en el plano de la acción. Variarán sólo los plazos. El ritmo se mantendrá probablemente. Durante la asimilación del plano verbal, la reproducción de las peripecias que tuvieron lugar durante la asimilación de las operaciones en el plano de la acción es lo que constituye la esencia de la segunda ley estructural de la toma de conciencia. (p.203)

<sup>42</sup> La historia del desarrollo mental del niño nos enseña que el primer estadio de desarrollo de la conciencia en la edad infantil, caracterizado por la no diferenciación de funciones aisladas, es seguido por otros dos: la infancia temprana y la edad preescolar. En el primero se diferencia y recorre la senda principal del desarrollo de la percepción, que domina en el sistema de las relaciones interfuncionales en esta edad y determina la actividad y el desarrollo del resto de la conciencia en calidad de función dominante. En el segundo estadio, la función dominante es la memoria, que salta al primer plano del desarrollo. Por consiguiente, en el umbral de la edad escolar nos hallamos ya ante una percepción y una memoria que dan muestras de notable madurez. Dicha madurez forma parte de las premisas fundamentales de todo el desarrollo psíquico en el transcurso de esta edad. (p. 211)

Nessa perspectiva, finalizamos esta tese compreendendo que o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique aconteceu no entrelace feito por eles de suas vivências nas práticas culturais familiares e institucionais da EMEI TUPI. Eles nos permitiram ver e compreender esse entrelace por meio de seus discursos, os quais, nos primeiros momentos, estavam marcados pela necessidade de satisfação de alimentação, carinho e atenção por meio de choro, palmas, abraço, movimentos corporais, principalmente, e, posteriormente, por meio de uso da palavra para dizer o que se sentiam, o que desejavam, para demonstrar satisfação ou incômodo, angústia ou alegria, fazendo-nos atentar para a indivisibilidade da constituição do processo de individuação, ou seja, fazendo-nos compreender que o desenvolvimento cultural dos bebês passa pela unidade de análise tecida pelo GEPSA: afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL). (GOMES, 2020).

Nesse sentido, compreendemos que o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique, como talvez dos outros seres humanos também, está atrelado ao desenvolvimento da consciência de si na relação com o outro, com as culturas, com a linguagem em uso, o afeto e a cognição social e situada. Entendemos, nesse processo, que a escola, bem como a família tiveram distintas e peculiares contribuições. A escola possibilitou o encontro entre as práticas culturais que os bebês traziam de suas casas e a cultura institucional, que possui suas regras próprias de funcionamento e bom convívio entre os que ali estão. As famílias lhes apresentaram práticas culturais que os ligaram e permitiram uma construção da relação de identificação entre aqueles que vivem juntos na mesma casa, compartilhando suas vivências, e aqueles com os quais conviveram na EMEI TUPI.

O que defendemos e que foi por nós percebido ao longo do desenvolvimento deste trabalho é que, para se compreender a constituição da subjetividade de Valéria e Henrique, foi necessário percebê-los em sua totalidade. A compreensão holística dessa totalidade é um passo para compreender que o ser humano não é a soma de suas partes, mas o encontro delas em uma unidade dialética, afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL), constituindo um ser único que se individualiza nesse encontro. Sendo assim, defendemos nesta tese que o processo de construção de subjetividades de bebês é social, singular e situado nos contextos culturais de sua produção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às considerações finais desta tese compreendendo a complexidade da constituição da subjetividade humana por meio do processo de individuação de dois bebês, processo que é social e marcado por evoluções, involuções e revoluções.

Ao longo da tese, realizamos a revisão de literatura que foi essencial para contextualizar para o leitor e para nós o que significa constituição da subjetividade humana. Com essa contextualização, identificamos que o que constitui tal subjetividade depende do despertar da consciência de si e do outro que perpassa pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores de origem cultural, bem como pelo desenvolvimento do corpo, dos aspectos biológicos e dos afetos.

Nessa perspectiva, entendemos que a subjetividade é a unidade ou o resultado do encontro da individualidade com a coletividade. Nessa unidade dialética estão em convivência os aspectos biológicos, sociais, emocionais, culturais, discursivos e cognitivos, ora se aproximando ora se distanciando, que constituem as pessoas. Sendo assim, para se compreender o processo de constituição da subjetividade de Valéria e Henrique, foi necessário olhar, investigar, analisar e interpretar seus processos separadamente e, então, em seu entrelaçar.

A escolha dos casos expressivos para descrição e análise da constituição da subjetividade dos bebês não foi fácil e demandou um longo período de observação participante, de ver e analisar os vídeos e anotações de campo, pois todos os bebês possuíam histórias de vida e atitudes que possibilitam muitas teses. Sendo assim, depois de assistir novamente todas as filmagens, identificamos dois processos de constituição de subjetividades que se entrelaçavam em uma história peculiar de amizade – os de Valéria e Henrique.

Ao longo dos capítulos 3 e 4, buscamos explicitar os principais eventos de 2017 e 2018 que permitiram o entrelaçar da constituição de suas subjetividades. Os eventos “Compartilhando a atenção da professora”, do dia 10/04/2017, e o evento “Investigação do contexto do berçário”, de 24/04/2017, demonstraram as marcas da constituição da subjetividade de Valéria no ano de 2017 na relação inicialmente com os adultos mais do que com seus colegas, bem como sua curiosidade acerca do espaço que estava vivenciando.

Já os eventos “Exploração e apropriação do contexto da sala de atividades do berçário”, do dia 24/05/2017, e “Demanda pela atenção e cuidado do adulto”, do dia 31/10/2017, demonstraram as marcas da constituição da subjetividade de Henrique no ano de 2017 e sua necessidade de ser protegido e de ter a atenção dos adultos. E os eventos “Hora do almoço”, do

dia 14/08/2017, e “Livros e revistas”, de 30/10/2017, marcaram o encontro do processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique em 2017 que demonstraram um pouco mais de independência em relação aos adultos e mais proximidade entre eles e os outros bebês.

No ano seguinte, Valéria nos indica, por meio dos eventos “Escrita no caderno de campo” e “Escrita de nomes”, que aconteceram respectivamente em 08/2/2018 e 11/7/ 2018, como a escrita lhe afetava, sendo esta uma marca muito importante na constituição de sua subjetividade. Não percebíamos esse interesse em Henrique até este momento. Sobre o processo de constituição da subjetividade de Henrique em 2018, destacamos sua participação ativa nos eventos coletivos, como ouvir e dançar ao som de músicas infantis, de guardar brinquedos, ajudar a professora e ouvir estórias que aconteceram nos dias 02/04/2018, 06/04/2018, 15/06/2018, 04/07/2018, 16/07/2018 e 04/09/2018. Em 2018, também vimos Valéria e Henrique buscando aquilo que mais os afetava um em direção ao outro, o que mostrou o fortalecimento da “amizade” entre eles.

No capítulo 5, tecemos considerações sobre esse entrelaçar das subjetividades de Valéria e Henrique, o que nos possibilitou defender que os bebês faziam escolhas e as demonstravam pelo movimento do corpo, do olhar, da expressão facial, pelo choro, abraço, carinhos e, até mesmo, pela somatização de seus sentimentos, marcada pelos momentos de adoecimento. Mas também é desde essa fase da vida que os bebês demonstraram capacidade de entendimento do funcionamento da instituição escolar, de seus tempos, regras e combinados, mas também demonstraram seus desejos, ou seja, o que queriam e o que rejeitavam, com quem queriam estar, brincar e compartilhar as vivências do berçário e da turma de 1 ano de idade.

Valéria e Henrique se apropriaram das práticas culturais da EMEI TUPI de uma forma peculiar e contribuíram para que as práticas culturais também se modificassem, seja pela demanda de eventos de letramentos, de músicas, de estórias, ou até mesmo de ser o auxiliar da professora.

O que eles nos mostraram ao longo de dois anos de pesquisa é que o processo de constituição da subjetividade é complexo, que realmente somos para o outro antes de sermos para nós mesmos, principalmente para os bebês, os quais têm uma forma delicada e sutil de expressar seus desejos, sentimentos, pensamentos, vontades e repulsas, interpretados pelo outro que nem sempre acerta o que está sendo pedido.

Para Vigotski, no tomo III (1983/1995) a história do desenvolvimento cultural das crianças nos conduz à história do desenvolvimento da personalidade. Isso nos indica que entender a complexidade do processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique

nos mostrou que o processo de individuação é dialético, ou seja, permite a existência de contradições, já que, ao mesmo tempo que é interno, é externo, ao mesmo tempo que é social, é individual, e envolve [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL), como uma totalidade. E é a partir da compreensão dessa história do desenvolvimento cultural que chegaremos a compreender a constituição da personalidade da pessoa, conforme Vigotski no explica no tomo III: “o estudo do desenvolvimento cultural das funções psíquicas nos permite traçar o caminho da personalidade da criança. Nele se manifesta a intensão de criar uma psicologia do ser humano, que é a meta de toda a nossa investigação. A psicologia está se humanizando. (VIGOTSKI, 1983/1995, p.89)<sup>43</sup>”. Diante dessa citação identificamos a importância da presente tese que investigou o processo de constituição da subjetividade, que pode ser lida como constituição das personalidades de Valéria e Henrique a partir do entrelaçar de suas subjetividades, no sentido que Vigotski atribui à formação da personalidade como um processo dinâmico, histórico, dialético.

Isso indica o importante papel da Educação Infantil e das famílias na vida dos bebês, das crianças e dos seres humanos. Mas uma Educação Infantil consciente desse processo e responsável pelas vivências compartilhadas com os bebês, com espaços adequados, com práticas pedagógicas condizentes com o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês em diálogo com as famílias.

Sobre o papel das famílias no processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique, percebemos, durante as entrevistas, como as ações das mães e dos pais foram apropriadas pelos bebês e levadas para a escola enquanto brincavam e se relacionavam com os pares, professoras e pesquisadoras. Eles levaram para o ambiente escolar suas práticas culturais familiares, como: o uso social da linguagem escrita, as práticas culturais de ser ajudante do pai, das brincadeiras, a leitura de livros infantis, o dormir com ajuda de um adulto, demandando das professoras olhares atentos e diferenciados para cada um deles. As professoras tornam-se leitoras, escribas, acolhedoras nos momentos do sono, choro e fome, e com as pesquisadoras não foi diferente. Valéria e Henrique, inicialmente, nos viam como adultas, como seus familiares e professoras, e demandavam de nós o mesmo que demandavam dos outros adultos. Entretanto, nossa relação foi sendo diferenciada, já que, diferente de seus familiares e professoras, como pesquisadoras nos aproximamos e nos distanciamos desses bebês e de seus

---

<sup>43</sup> El estudio del desarrollo cultural de las funciones psíquicas nos permite trazar el camino del desarrollo de la personalidad del niño. En ello se manifiesta el intento de crear la psicología del hombre, que es la meta de toda nuestra investigación. La psicología se está humanizando.

colegas no tempo em que fizemos a observação participante, usando a filmagem e anotações de campo. Por isso tínhamos câmera, caderno de campo e ora ficávamos paradas na sala em pé, a fim de compreender o que ali acontecia, ora andávamos pela sala, pelos cantos, para que pudéssemos ter um olhar oblíquo sobre o que acontecia, com quem, quando, como e em que condições. É evidente que eles não tiveram a clareza imediata de diferenciar familiares, professoras e pesquisadoras, mas, ao longo do tempo, identificaram as diferenças e estabeleceram diferentes interações.

Finalizamos esta tese defendendo que o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique foi um encontro dialético, único e só foi possível pelo contexto social, histórico e cultural de que fazem parte.

## REFERÊNCIAS

- AGAR, Michael. **Language Shock: understanding the culture of conversation**. New York: Macmillan, 2002 (Original, 1994).
- AMORIM, Katia de Souza; ROSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos. **Paideia**, São Paulo, v.18, n. 40, 2008.
- AMORIM, Kátia de Souza. Processo de significação no primeiro ano de vida. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28 n. 1, p. 45-53, 2012.
- ARAÚJO, Denise Alves de. **Vivência e Instrução escolar: apropriação de conceitos matemáticos na EJA**. 2017. 235f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. GALVÃO, Maria Ermantina. São Paulo: Martins Fontes, 1975/2003.
- BARROS, Gustavo de Almeida. **Da individuação em Simondon ao inventar-se pela educação infantil**. 2015. 117f. Dissertação (Mestrado). UFSCAR, São Carlos cidade, 2015.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos**. SMED. Belo Horizonte, 2014. 136 p. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>. Acesso em: 04 set. 2018.
- BELO HORIZONTE. Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI TUPIs, cria o cargo comissionado de Diretor de EMEI TUPI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEI TUPI e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Belo Horizonte: MG, 19 set. 2018.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BLOOME, David; CARTER, Stephanie Power, CHRISTIAN, Beth Morton; OTTO, Scheila; FARIS, Nora Stuart. **Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective**. Lawrence Erlbaum Associates, publishers – Mahwah, New Jersey. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 15 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/infantil>. Acesso em: 05 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. 1996.
- BRUNER, Jerome. Atos de significação. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educação**, v. 14, n. 41, p. 37-59, 2014.

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira; ARAUJO, Sicília Maria Moreira de; XIMENES, Verônica Moraes; PASCUAL, Jesus Garcia. A formação do conceito de consciência em Vygotsky<sup>1</sup> e suas contribuições à Psicologia. **Arq. bras. psicol.** [online], v. 62, n. 3, p. 13-22, 2010.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem Contextualizada: discursos e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale e Autêntica, 2004.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; PRETI, Dino. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T.A. Queiroz/Fapesp, 1986.

CASTRO, Joselma Salazar de. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil. In: **36ª Reunião da ANPED**. Goiânia. 2013. p. 1-17.

CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro. A subjetividade histórico-cultural no ingresso docente na rede pública de ensino. In: **37ª Reunião da ANPED**. Florianópolis. 2015. p. 1-17.

CLOT, Yves. Vigotski: a consciência como relação. **Psicol. Soc.** [online], v. 26, n. 2, p.124-139, 2014.

COOLEY, Charles Horton. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. O self social: o significado do Eu. **RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 16, n. 47, p. 173-192, 2017.

COSTA, Carolina Alexandre. **Significações de bebês com seus pares de idade**. 2012. 157f. Dissertação (Mestrado). USP, Ribeirão Preto, 2012.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrini. O corpo e a ação social dos bebês na creche. **Revista Poiésis**, v. 4, n. 8, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção de identidade da criança. Brasília. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, 2017.

DIAS, Maíra Tomayno Melo. Leitura como atividade humana: pra que que a gente lê? 2015. 317f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte. 2015.

DOMINICI, Isabela Costa; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Literacy events in the constitution of toddlers' subjectivities. In: **21th European Conference on Literacy**, 2019, Copenhagen. Learning from the Past for the Future: Literacy for All. Copenhagen: AKAPRINTa/s, Arhus, Denmark, 2019. v. 1. p. 01-2.

FLEER, Marylin, GONZÁLEZ REY, Fernando, Veresov, Nikolai. (Eds.). **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy**. Singapura: Springer. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9>. Acesso em: 02 set. 2020

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna

Sola (Org.). **Fazer Pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

GEE, James Paul; GREEN, Judith L. Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. **Review of Research in Education**. Published By: American Educational Research Association, v. 23, p. 119-169, 2003.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. (p. 13-41).

GÓES, Maria Cecília Rafael. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr, p. 9-25, 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Vigotski. *Pró-posições*, v. 17n. 2 (50), maio/ago p. 31-45, 2006.

GOLBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**. 2011. 223f. Dissertação (Mestrado). UFRGS, Porto Alegre, 2011.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maíra Tomayno de Melo; VARGAS, Patrícia Guimarães. **Entre textos e pretextos: A produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. ; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida . Emotions, Cognition and writing in a Brazilian Early Childhood Center. In: **Working Conference on Discourse analysis in Education Research**. Ohio. 2018.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; ARAÚJO, Denise Alves. Pós-Graduação em Educação: a Dialética da Teoria e Método. **Revista de Educação Pública**, v. 28, p. 441, 2019.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Memorial Trajetórias de uma Pesquisadora e suas Apropriações da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano (**No prelo**).

GONZALÉZ-REY, Fernando. Epistemología y ontología: un debate necesario para la psicología hoy. **Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología**, v. 5, n. 2, p. 205-224, 2009.

GOUVÊA, Maria Cristina. A cultura da infância, a infância na cultura. **Infância na Ciranda da Educação**. Belo Horizonte, n. 4, fev. 2000.

GRAUE, Elizabeth M.; WALSH, Daniel J. **Studying children in context: Theories, methods and Ethics**. Thousand Oaks: California, SAGE, 1998.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol & ZAHARLIC, Amy. Etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, 2005.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro (Org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

HEATH, Shirley. **Ethnography in education: defining the Essentials**. Washington, D.C: Center for Applied Linguistics, 1982.

HOMMERDING, Nádia M. S. O papel da biblioteca pública no Letramento Infantil (Early Literacy): o modelo norte-americano e a oportunidade brasileira. **Ciência Da Informação**, v. 41, n. 2/3, 2012. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1344>. Acesso em: 28 nov. 2020.

JAMES, Allison. Embodied Being(s): Understanding the Self and the Body in Childhood. In: PROUT, Alan (Org): **The body, childhood and society**. London: Sti Martins Press, 2000.

JEREBTISOV, Serguei. Gomel – A cidade de L. S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S Vigotski. In: **VERESK – Cadernos acadêmicos internacionais: estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília, UniCEUB, 2014.

KELLY, Gregory J.; LICONA, Peter. Epistemic practices and Science Education. In: In M. Matthews (Ed.), **History, philosophy and science teaching: New research perspectives** (pp. 139–165). Springer: Dordrecht, 2018. (p. 139-165).

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira, São Paulo: Ícone, 1990.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. São Paulo: **Revista Interações, São Paulo**, v. 7, n. 13, p. 31-44, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v7n13/v7n13a03.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MAGALHÃES, Giselle Modé. Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico- Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino. 2016. 253f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo. UNESP. 2016.

MCDONALD, Matthew; WEARING, Stephen. A reconceptualisation of the self in humanistic psychology: Heidegger, Foucault and sociocultural turn. **Journal of Phenomenological Psychology**, v. 44, n. 1, p. 37-59, 2013.

MITCHELL, Clyde. Typicality and the case study. In: R. Ellen (Ed.). **Ethnographic Research: A guide to general conduct**. London, Academic Press, 1984. (p. 237-241).

MOLBAK, Rune L. From a phenomenology of the subject to a phenomenology of the event: reconstructing the ontological basis for a phenomenological psychology. **Journal of Phenomenological Psychology**, v. 43, n. 2, p.185-215, 2012.

MORENO, Mônica Roncacio; BRANCO, Angela Maria Uchoa. Desenvolvimento do Self dialógico nos primeiros anos de vida: teorias e pesquisa. **Psic.: Teor. e Pesq**, Brasília, v. 31 n. 4, p. 425-434, 2015.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CORSINO, Patrícia. Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. In: **38ª Reunião da ANPED**. São Luís, 2017. p. 1-19.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; KATZ, Laurie; GOULART, Maria Inês Mafra; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Dancing with the pacifiers: infant's perizhivanya in a Brazilian early childhood education centre. **Early Child Development and Care**, v.1, p.1-12, 2018.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DOMINICI, Isabela Costa. Literacy in the making: Integrating infant's emotions, embodiment and cognition in a Brazilian Early Childhood Education Center. In: KATZ, Laurie; WILSON, Melissa (Eds). **Understanding the Worlds of Young Children: Exploring Social-Cultural practices in Literacy Learning**. Charlotte: Information Age Publishing, 2021.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Rev. Dep. Psicol.**, Niterói, UFF, v.17, n.2, p. 61-76, 2005.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto; ARÁN, Márcia. O lugar da experiência afetiva na gênese dos processos de subjetivação. **Psicol. USP** [online], v. 22, n. 4, p.725-746, 2011.

PINO, Angel. Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000a.

PINO, Angel. Sirgado. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. Campinas, **Cadernos CEDES**, n. 24, p. 33-43, 2000b.

PINO, Angel. Sirgado. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando quase não é a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**.2010 295f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UNB, Brasília, 2010.

RAMOS, Joaquim. **Análise contrastiva das estratégias de resistência das crianças frente à regulação dos adultos em uma instituição de educação infantil brasileira e duas colombianas**. 2018. 404f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2018

ROMANELLI, Nancy. **Individação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural**. 2011. 202f. Dissertação (Mestrado). USP, São Paulo, 2011.

SABOIA, Camila. O papel do bebê no processo de acesso à subjetivação. **Estilos da Clínica**, v. 11, n. 21, p. 186-195, 2006.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H (Ed.). **Redefining student learning: roots of educational change**. Norwood, NJ: Ablex, 1992. (p.119-150).

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola. In: **32ª Reunião da ANPED**. Caxambu 2009.p.1-19.

SCOTTON, Maria Teresa. Contribuição da obra de Dostoievski para a compreensão da subjetividade. In: **34ª Reunião da ANPED**. Salvador. 2010.p.1-17.

SILVA, Isa Terezinha Ferreira Rodrigues da. **O processo de constituição de políticas públicas da educação infantil em Belo Horizonte de 1983 a 2000**. 2002. 223f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, Cleber Fabiano da. A literatura na Educação Infantil: o encontro da criança com o texto. In: **32ª Reunião da ANPED**. Caxambu. 2009. p. 1-19.

SILVA; Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. **ECCOS Revista Científica**, n. 50, p.1-19, 2019.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas ano XX, n. 50, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/32357/1/S0101-32622000000100003.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

SOUZA, Virgínia Oliveira.; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. "Aqui é lugar da gente ser feliz": o choro dos bebês e o enlaçamento do outro. In: Levindo Diniz Carvalho; Vanessa Ferraz Almeida Neves. (Org.). **Infâncias, Crianças e Educação: discussões contemporâneas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018. (p. 93-110).

SPRADLEY, James P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. In: **36ª Reunião da ANPED**. 2013. p. 1-16.

TERRA, Cynthia Alessandra. **A Implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: Processos e perspectivas**. 2008. 219f. Dissertação (Mestrado). PUC/Minas, Belo Horizonte, 2008.

TOASSA, Gisele. O conceito de vivência em Vigotski. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, 59-83, 2006.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VARELA, Ana Paula Gramacho. Você tem fome de quê? **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 82-93, 2006.

VARGAS, Gardia Maria Santos. **Bebês em suas experiências primeiras: perspectiva para uma escola da infância**. 2014. 226f. Tese (Doutorado). UFRGS, Porto Alegre cidade, 2014.

VERESOV, N. Perezhivanie as a theoretical concept of researching young children's development. **Mind, culture and activity**, n. 4, p. 325-335, 2016.

VIGOTSKY, Lev. S. **Obras Escogidas**, I. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 1931/2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 Aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da Pedologia. [Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes]. Rio de Janeiro: E-papers, 1932/2018.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**, II. Madrid: Visor Distribuciones, 1934/1993.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**, III. Madrid: Visor Distribuciones, 1983/1995.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**, IV. Madrid: Visor Distribuciones, 1933/1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luíza Smolka, tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. VINHA, Márcia Pileggi, & WELCMAN, Max. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 1968/2007.

WALLON, Henri. **Do ato ao Pensamento**. Ensaios de Psicologia Comparada. Tradução Gentil Avelino Tilton. São Paulo. Editora Vozes, 1942/ 2008.

WALLON, Henri, **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

## ANEXOS

### ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos Pais de alunos que participarão da pesquisa: **Apropriação da Cultura Institucional na Educação Infantil: um olhar para a construção de identidades**

Prezados Pais,

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Programa de Pós-Graduação, tem o prazer de convidá-los para participar da pesquisa denominada: “Apropriação da Cultura Institucional na Educação Infantil: um olhar para a construção de identidades”, que será realizada na escola de seu filho/filha. A orientação dos trabalhos estará a cargo da professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, como orientadora e membro do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação.

Esta pesquisa tem como propósito investigar como acontece a construção das identidades das crianças e das professoras em uma instituição de educação infantil, por meio da apropriação da cultura institucional. Partimos do pressuposto de que tal cultura está permeada de regras e combinados que são desenvolvidos e praticados no cotidiano desta instituição. Na universidade, há o interesse em aprofundar o conhecimento acerca da demanda das crianças pela aprendizagem de aspectos culturais, assim como compreender o desenvolvimento cognitivo e cultural.

É por isso que estamos convidando vocês a participarem conosco desta pesquisa.

Para sua realização, serão necessárias fotografias, filmagens do espaço físico, de atividades, brincadeiras realizadas com as crianças da UMEI Itatiaia, e de entrevistas com os professores. O material que pretendemos coletar se refere às atividades em sala de aula, das interações entre as crianças e das crianças com a professora. Por isso, viemos pedir a sua concordância formal para o uso de imagens dos seus filhos e dos demais materiais produzidos por ele para fins de estudo. Os dados analisados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação – UFMG; apresentação do trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais. É importante ressaltar que manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição.

A permanência na escola de Educação Infantil será de fevereiro a dezembro de 2018 e o acompanhamento da pesquisa será feito pela Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes como orientadora juntamente com os professores que participarão diretamente da pesquisa. Esta parceria é de vital importância. Por meio dela estaremos não só esclarecendo todo o percurso empreendido como também ampliando nossa formação enquanto profissionais da Educação Infantil. Este será um dos maiores benefícios que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca das crianças desta faixa etária. Durante o desenrolar da pesquisa, os pais serão convidados para reuniões onde informaremos os resultados obtidos.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se, porventura, ao iniciar os trabalhos na escola vocês não estiverem se sentindo confortáveis com os procedimentos usados pelos pesquisadores, estarão livres para colocar restrições ou mesmo retirar o consentimento da participação de seu filho na pesquisa sem que haja qualquer tipo de penalização.

Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que seguiremos todos os passos da Resolução 466/12 para evitar procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral aos participantes da pesquisa. As filmagens não oferecem riscos às crianças e às professoras. Entretanto, há a possibilidade de desconforto com a filmagem e com a presença das pesquisadoras. Sempre que necessário conversaremos sobre as filmagens. Há plena liberdade para os participantes de recusarem a participar ou retirar seu consentimento. Gostaríamos de agradecer a colaboração de vocês para a realização deste estudo.

Atenciosamente,

  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Cardoso Gomes

  
Aluna de Doutorado: Isabela Costa Dominici

## ANEXO 2: TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS PAIS E DE USO DA IMAGEM

Em vista dos esclarecimentos prestados dou o consentimento da participação e do uso de imagem, para fins didáticos (análise de dados na tese de doutorado), de meu filho/filha \_\_\_\_\_ na pesquisa: “Apropriação da Cultura Institucional na Educação Infantil: um olhar para a construção de identidades” realizada pela doutoranda Isabela Costa Dominici, sob orientação pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Pai/Mãe ou Responsável

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Isabela Costa Dominici – [isabelacd@hotmail.com](mailto:isabelacd@hotmail.com)

Faculdade de Educação

Av. Antônio Carlos, 6627

Telefones: (31) 3409-6222

### ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos Professores da escola que participarão da pesquisa:

Apropriação da Cultura Institucional na Educação Infantil: um olhar para a construção de identidades  
Prezados Professores,

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Programa de Pós-Graduação, tem o prazer de convidá-los para participar conosco da pesquisa denominada: “Apropriação da Cultura Institucional na Educação Infantil: um olhar para a construção de identidades”, que será realizada pela aluna Isabela Costa Dominici, doutoranda da Faculdade de Educação do Curso de Pós- Graduação/ Conhecimento e Inclusão Social em Educação, sob orientação da Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes membro do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Esta pesquisa tem como propósito investigar como acontece a construção das identidades das crianças e das professoras em uma instituição de educação infantil, por meio da apropriação da cultura institucional. Partimos do pressuposto que tal cultura está permeada de regras e combinados que são desenvolvidos e praticados no cotidiano desta instituição. Na universidade, há o interesse em aprofundar o conhecimento acerca da demanda das crianças pela aprendizagem de aspectos culturais, assim como compreender o desenvolvimento cognitivo e cultural.

Vocês são nossos convidados a participar desse projeto. Para sua realização, serão necessárias fotografias, filmagens do espaço físico, de atividades realizadas com as crianças da UMEI Itatiaia, e possivelmente de entrevista com os professores. O material que pretendemos coletar se refere às atividades em sala de aula, bem como produções das crianças. Por isso, viemos pedir sua concordância formal para o uso de suas imagens e dos demais materiais coletados em sua sala de aula para fins de estudo. Os dados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação – UFMG; apresentação do trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, produção de vídeos didáticos. É importante ressaltar que manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição.

A permanência na escola de Educação Infantil será de fevereiro a dezembro de 2018 e a parceria entre a pesquisadora e os professores da escola pesquisada é de vital importância. Por meio dela estaremos não só esclarecendo todo o percurso empreendido como também ampliando nossa formação enquanto profissionais da Educação Infantil. Este será um dos maiores benefícios que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca das crianças desta faixa etária.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se, porventura, ao iniciar os trabalhos na escola vocês não estiverem se sentindo confortáveis com nossa presença, já que compreendemos os riscos e o possível desconforto trazido pela videogravação, ou se a entrada do pesquisador em sala de aula causar perturbações indesejáveis, vocês estarão livres para colocar restrições ou mesmo retirar o consentimento para o prosseguimento da pesquisa em sua sala de aula sem que haja qualquer tipo de penalização. Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que seguiremos todos os passos da Resolução 466/12 para evitar procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor, danos físicos ou moral aos participantes da pesquisa. As filmagens não oferecem riscos às crianças e às professoras. Entretanto, há a possibilidade de desconforto com a filmagem e com a presença das pesquisadoras. Sempre que necessário conversaremos sobre as filmagens. Há plena liberdade para os participantes de recusarem a participar ou retirar seu consentimento.

Gostaríamos de agradecer a colaboração de vocês para a realização deste estudo.

Atenciosamente,



Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria de Fátima Cardoso Gomes



Aluna de Doutorado: Isabela Costa Dominici

**ANEXO 4: TERMO DE CONCORDÂNCIA DO PROFESSOR/PROFESSORA E DO USO DE  
IMAGEM**

Concordo com a minha participação e da utilização de imagem para fins didáticos (análise de dados na tese de doutorado) na pesquisa: “Apropriação da Cultura Institucional na Educação Infantil: um olhar para a construção de identidades”, realizada pela aluna Isabela Costa Dominici e orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Professor/Professora

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Isabela Costa Dominici – [isabelacd@hotmail.com](mailto:isabelacd@hotmail.com)

Faculdade de Educação

Av. Antônio Carlos, 6627

Telefones: (31) 3409-6222

## ANEXO 5: AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE - 62621316.9.0000.5149

**Interessado(a): Prof. Vanessa Ferraz Almeida Neves**  
**Depto. Métodos e Técnicas de Ensino**  
**Faculdade de Educação- UFMG**

### DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 17 de fevereiro de 2017, o projeto de pesquisa intitulado “**Infância e escolarização em bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase I)**”, bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Prof. Dra. Vivian Resende  
Coordenadora do COEP-UFMG

Av. Pres. Antonio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005 – Cep:31270-901 – BH-MG  
Telefax: (031) 3409-4592 - e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Scanned by CamScanner

## ANEXO 6: AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE



PREFEITURA MUNICIPAL  
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SMED/EXTER/0883-2016.

Belo Horizonte, 28 de setembro de 2016.

Senhora Vice-Diretora,

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI), solicitou a esta Secretaria Municipal de Educação autorização para realizar a pesquisa "Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase I)".

A Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves – coordenadora da pesquisa – e a Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes - vice-coordenadora da pesquisa - estiveram na Gerência de Coordenação da Educação Infantil para apresentar a proposta da pesquisa, que tem por objetivo "acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil, por meio de uma abordagem etnográfica".

Após análise do Projeto de Pesquisa e diálogo com o pesquisador, o estudo foi autorizado pelo Gabinete da Secretaria Municipal de Educação.

Ressaltamos, entretanto, a necessidade de o responsável pela pesquisa fazer contatos prévios com a UMEI; apresentar a proposta de metodologia e as necessidades da pesquisa; verificar os profissionais, alunos e responsáveis que se mostrem interessados e disponíveis para colaborar com a pesquisa; respeitar aqueles que optarem por não participar e respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a UMEI, os profissionais, os alunos e os responsáveis.

Solicitamos à Vice-Direção que receba as pesquisadoras; apresente-as, junto à proposta, aos profissionais; oriente-as, acompanhe-as e viabilize-lhes o acesso autorizado.

Agradecemos a V. Sa., desde já, a atenção e os encaminhamentos.

Atenciosamente,

  
Sueli Maria Baliza Dias  
Secretária Municipal de Educação – SMED

Requel Pamela Reis Conselho  
BM 105.890-6  
Chefe de Gabinete  
Secretaria Municipal de Educação

À Senhora  
Anelisia Geralda Santos Marques  
Vice-Diretora da UMEI Itatiaia  
UMEI Itatiaia  
NESTA

C.c.:  
Sra. Vanessa Ferraz Almeida Neves – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino –  
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG)

## **ANEXO 7: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS**

### **Roteiro da entrevista com a família de Valéria – 2019**

Depois de assistir ao evento do dia 11/07/2018 (3 minutos):

1- Ouvir da família, o que aconteceu ali? Desde quando Valéria demonstrou interesse pelos cadernos, canetas, escrita e leitura? De onde vem esse interesse?

2 – Observar e perguntar se:

Há à disposição de Valéria lápis, caderno, caneta, lápis de colorir, giz, livros de literatura ou outros livros? Ela pede para que alguém leia livros de literatura para ela? Ou outro livro qualquer? Ela costuma escrever, desenhar, rabiscar coisas em folhas de papel? Nos livros?

3- Algum familiar lê histórias para ela? Desenha com ela? Escreve algo para ou com ela?

### **Roteiro da entrevista com família de Henrique - 2019**

1 – Como era a rotina do Henrique antes e depois que ele foi para a escola?

2 – Tem irmãos ou convive com outras crianças da família, vizinhos, amigos?

3 – Em casa ele é solicitado a ajudar? Quando isso acontece?

4 – Ele gosta de música? É hábito da família escutar músicas? Ele brinca de roda em casa ou com outras crianças?

5 – Sobre os colegas da sala, ele fala ou demonstra mais afinidade por alguém? Se sim, como é essa fala ou a demonstração?

6 – Ele tem livros de literatura infantil em casa? Gosta de ouvir histórias?

7 – Em casa ele dorme sozinho? Tem quarto separado? Em 2017 e 2018 como era a rotina de sono dele?

8 – No próximo ano ele permanecerá na EMEI? Se não, já há previsão de escola para ele ser matriculado?

9 – Sobre o tempo que ele esteve na EMEI o que aconteceu de positivo para ele e para a família?