UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

ELIZABETH VIEIRA RODRIGUES DE SOUSA

A INSERÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DE BEBÊS EM ATOS DE CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Belo Horizonte
2025

ELIZABETH VIEIRA RODRIGUES DE SOUSA

A INSERÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DE BEBÊS EM ATOS DE CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves.

Belo Horizonte
2025

S725i
–

Sousa, Elizabeth Vieira Rodrigues de, 1975-

A inserção e a participação de bebês em atos de cuidar na educação infantil [manuscrito] / Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa. -- Belo Horizonte, 2025.

203 f. : enc., il., color.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses.

3. Recém-nascidos -- Cuidados -- Teses. 4. Lactentes -- Cuidado e higiene -- Teses. 5. Lactentes -- Educação -- Teses. 6. Lactentes -- Desenvolvimento -- Teses. 7. Psicologia da primeira infância -- Teses.

8. Berçários -- Aspectos educacionais -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Educação de crianças -- Teses.

I. Título. II. Neves, Vanessa Ferraz Almeida, 1970-.

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

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DE TESE DA ALUNA ELIZABETH VIEIRA RODRIGUES DE SOUSA

Realizou-se, no dia 23 de abril de 2025, às 14:00 horas, na sala 5102 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 992ª defesa de tese, intitulada *A INSERÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DE BEBÊS EM ATOS DE CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL*, apresentada por ELIZABETH VIEIRA RODRIGUES DE SOUSA, número de registro 2021654782, graduada no curso de PEDAGOGIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves – Orientadora (UFMG), Prof(a). Daniela Oliveira Guimarães (UFRJ), Prof(a). Isabel Oliveira e Silva (UFMG), Prof(a). Érica Dumont Pena (UFMG), Prof(a). Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR).

A comissão considerou a tese aprovada, destacando a originalidade e densidade da discussão teórico-metodológica, bem como a contribuição para o campo da Educação Infantil. A banca salienta ainda a qualidade da defesa oral da tese pela candidata e recomenda a publicação e divulgação em artigos e eventos científicos.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 23 de abril de 2025.

Documento assinado eletronicamente por **Daniela de Oliveira Guimarães**, **Usuária Externa**, em 28/04/2025, às 22:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Erica Dumont Pena**, **Professor(a)**, em 29/04/2025, às 07:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Ferraz Almeida Neves**, **Professora do Magistério Superior**, em 29/04/2025, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Angela Maria Scalabrin Coutinho**, **Usuária Externa**, em 29/04/2025, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Isabel de Oliveira e Silva**, **Professora do Magistério Superior**, em 30/04/2025, às 09:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4166970** e o código CRC **A7F395D6**.

Referência: Processo nº 23072.226525/2025-91 SEI nº 4166970

Dedico este trabalho a todos os meus familiares, especialmente meu marido Gilmarx e meus filhos, Gabriel, Pedro e Tiago, pela compreensão; aos meus amados irmãos e irmãs, pelo incentivo e apoio; à minha mãe, Rita Rosa Vieira, e ao meu pai, Nilson Maria da Conceição (In Memoriam), por acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser meu grande amigo, conhecer os meus sonhos e tão cuidadosamente guiar a minha vida.

Aos meus pais, Rita e Nilson (In memoriam), por sempre acreditarem na minha capacidade e que eu poderia conquistar meus sonhos.

Aos meus filhos, Gabriel, Pedro e Tiago, por compreenderem as minhas ausências e demonstrarem satisfação nas minhas conquistas, e ao meu marido Gilmarx, por ter se mantido ao meu lado.

Aos meus irmãos e demais parentes, por sempre apoiarem minhas escolhas. Agradeço especialmente à minha irmã Nilza, por sempre acreditar em mim e me apoiar, me incentivando e me animando a prosseguir com meus trabalhos.

À professora Dra. Vanessa Neves, querida orientadora. Obrigada pelo respeito, cuidado, organização e atenção durante todos esses anos.

Às minhas colegas de grupo: Virgínia, Camila, Jacqueline, Alessandra, Ana Cristina.

A todos/as colegas do GEPSA e EnlaCEI, pelo conhecimento compartilhado ao longo desses anos.

À Prefeitura de Vespasiano, em especial à secretária de Educação Laís Castro Brant, pela licença para a capacitação concedida em tempo hábil para eu conseguir finalizar esta tese.

Aos professores das disciplinas cursadas e aos demais professores com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender, em especial, à professora Mafá pelos conhecimentos compartilhados, carinho e atenção.

Agradeço à direção, à vice direção, à coordenação, às professoras, aos/as bebês da EMEI pesquisada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

RESUMO

A presente pesquisa, inserida no Programa "Infância e Escolarização", tem como objetivo compreender como um grupo de bebês se insere e participa em atos de cuidar no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte (EMEI Tupi). O cuidado foi conceituado a partir de várias perspectivas: social e política (Tronto, 2007; Hirata, 2022); como prática cultural (Maranhão, 2000); inerente às relações entre indivíduos (Noddings, 2013, Katz et al., 2020); e como essencial para as experiências dos bebês na formação de suas subjetividades (Vygotsky, 1983). Compreendemos o cuidado em suas dimensões biológica, social, cultural, cognitiva e afetiva. Constitui uma relação consigo mesmo, com os outros ou com o ambiente, envolvendo atenção e capacidade de resposta a uma demanda ou necessidade do cuidador ou daquele que está sendo cuidado. O enfoque teórico-metodológico baseia-se nos princípios da Etnografia em Educação, em diálogo com a Psicologia Histórico-cultural. A produção do material empírico baseia-se no banco de dados do Grupo de Estudos EnlaCEI/UFMG, produzido pela equipe de pesquisadoras nos anos de 2017. Esse banco de dados é composto por notas de campo, registros de videogravações e fotográficos produzidos na EMEI Tupi. Utilizando uma abordagem microgenética, por meio da unidade de análise [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL), analisamos um conjunto de eventos em que uma bebê, Maria, iniciou atos de cuidado. Atos de cuidado ficaram evidentes nas práticas das professoras, que Maria imitou e ressignificou por meio do processo de apropriação cultural e de desenvolvimento de sua própria subjetividade. Maria tentou confortar outras crianças quando elas choravam e alimentá-las. Identificamos que as práticas e as interações do contexto do berçário possibilitaram as vivências de atos de cuidar. Percebemos que os significados que as professoras atribuem às demandas dos/as bebês e o modo de atendê-las podem ser diversos, considerando que o cuidado é uma construção cultural. Mas, também, os/as bebês, sendo sujeitos ativos e participativos no berçário, respondem às formas de cuidado direcionadas a eles/as, envolvem-se nestes atos, o que os/as leva a reconhecê-los e criarem uma compreensão sobre o significado de interagir de maneira cuidadosa. Defendemos a tese de que os/as bebês são capazes de iniciar atos de cuidar. Estes atos de cuidar refletem um processo de apropriação da cultura do cuidado no berçário constituído pela interação entre os/as bebês e adultas. São atos que evidenciam a imitação por parte do/a bebê dos comportamentos das adultas, o que inclui sua participação ativa em um movimento de criação que repercute na transformação do biológico/cultural. Portanto, consideramos a importância das práticas dos professores na promoção de uma cultura do cuidado que possibilite os/as bebês se envolverem, participarem, interpretarem e iniciarem atos de cuidar.

Palavras-Chave: cuidado; educação infantil; bebês.

ABSTRACT

This research, part of the Childhood and Schooling Program, aims to understand how a group of babies participate in and participate in acts of care in the nursery of a Municipal Early Childhood Education School in Belo Horizonte (EMEI Tupi). Care has been conceptualized from several perspectives: social and political (Tronto, 2007; Hirata, 2022); as a cultural practice (Maranhão, 2000); inherent to relationships between individuals (Noddings, 2013, Katz et al., 2020); and as essential to the experiences of babies in the formation of their subjectivities (Vygotsky, 1983). We understand care in its biological, cultural, cognitive, and affective dimensions. It constitutes a relationship with oneself, with others, or with the environment, involving attention and the ability to respond to a demand or need of the caregiver or the person being cared for. The theoretical-methodological approach is based on the principles of Ethnography in Education, in dialogue with Historical-Cultural Psychology. The production of empirical material is based on the database of the EnlaCEI/UFMG Study Group, produced by the team of researchers in 2017. This database is composed of field notes, video recordings, and photographs produced at EMEI Tupi. Using a microgenetic approach, through the unit of analysis [affection/situated social cognition/cultures/languages in use] (ACCL), we analyzed a set of events in which a baby, Maria, initiated acts of care. Acts of care were evident in the teachers' practices, which Maria imitated and reinterpreted through the process of cultural appropriation and the development of her own subjectivity. Maria tried to comfort the other children when they cried and feed them. We identified that the practices and interactions in the nursery context made it possible to experience acts of care. We noticed that the meanings that teachers attribute to the demands of babies and the way they meet them can be diverse, considering that care is a cultural construction. However, babies, as active and participatory subjects in the nursery, also respond to the forms of care directed at them, get involved in these acts, which leads them to recognize them and create an understanding of the meaning of interacting in a caring manner. We defend the thesis that babies are capable of initiating acts of care. These acts of care reflect a process of appropriation of the culture of care in the nursery constituted by the interaction between babies and adults. These acts demonstrate the imitation by babies of the behaviors of adults, which includes their active participation in a movement of creation that has repercussions on the transformation of the biological/cultural. Therefore, we consider the importance of teachers' practices in promoting a culture of care that allows babies to get involved, participate, interpret and initiate acts of care.

Keywords: care; early childhood education; babies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos Selecionados 20
Quadro 2 - Participantes da Pesquisa - Bebês 96
Quadro 3 - Professoras 97
Quadro 4 - Rotina 98
Quadro 5 - Eventos da pesquisa 108
Quadro 6 - Sinais usados na transcrição 111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Descritores usados, números encontrados e selecionados em cada base de pesquisa 19
Tabela 2 - Quantidade de dias observados e horas filmadas 99
Tabela 3 - Quantidade e tipo de evento em cada mês 109
Tabela 4 - Quantidade de eventos de atos de cuidar relacionados à alimentação selecionados em cada mês 110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Imagem de cartaz de hitória 16
Figura 2 - Representação da Unidade ACCL 92
Figura 3 - Sala de atividade 93
Figura 4 - Sala de sono 94
Figura 5 - Sala de banho e de troca de fraldas 94
Figura 6 - Fotos do solário 94
Figura 7- Tomada de consciência 105
Figura 8 - Interações percebidas como carinhosas 120
Figura 9 Cuidado recebido do outro 139
Figura 10 - Maria observa atos de cuidar 140
Figura 11 - Eventos cuidado de si 141
Figura 12 - Eventos cuidado com o outro 142
Figura 13 - Telma oferece mamadeira para Maria 145
Figura 14 - Telma para de dar mamadeira para Maria e em seguida retorna a oferecê-la 145
Figura 15 - Maria para de tomar o leite 146
Figura 16- Larissa coloca comida no prato de Maria e Maria também coloca comida no prato de Larissa. 154
Figura 17 - Larissa coloca comida na boca de Maria 154
Figura 18 - Larissa coloca o prato na mesinha de Maria 155
Figura 19 - Interação entre Larissa e Maria 156
Figura 20 - Telma caminha com Maria até o tapete e Maria fica em pé sozinha 162
Figura 21 - Telma tira a blusa de Maria e oferece mamadeira para ela 163
Figura 22 - Telma oferece mamadeira para Maria que ao terminar fica em pé sozinha 164
Figura 23 - Maria almoça sozinha 168
Figura 24 - Maria segura a colher 169
Figura 25 - Cristina retira o babador de Maria e pega o prato 169
Figura 26 - A professora segura a mão de Maria e a solta próxima a Carlos 174
Figura 27 - Maria manipula a colher na vasilha e diz “papá, papá” 174
Figura 28 - Maria tira o bico da boca de Carlos e começa a pegar “comida para ele. 175
Figura 29 - Maria faz de conta que alimenta Carlos 175
Figura 30 - Lúcia e Maria estão sentadas uma do lado da outra para jantar. 180
Figura 31- A professora Ivana aproxima Lúcia de Maria e Maria oferece comida para Lúcia. 181
Figura 32 - Ivana aproxima mais as bebês, facilitando Maria continuar a dar comida para Lúcia. 182
Figura 33 - Lúcia sorri para Maria e Jany termina de dar comida para Lúcia 182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDC - Convenção dos Direitos da Criança

COEDI - Coordenação de Educação Infantil do MEC

DNCr- Departamento Nacional da Criança

DCNEI-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA-O Estatuto da Criança e do Adolescente

EnlaCEI - Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil EMEI

ERIC - Educational Resources Information Centre

FaE - Faculdade de Educação

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

GT-Grupo de Trabalho

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LBA-. Legião Brasileira de Assistência

LDB/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC -Ministério da Educação e Cultura

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
O que dizem as pesquisas 18
CAPÍTULO 1 – CUIDADO E EDUCAÇÃO 26
1.1. Aspectos históricos da constituição do cuidar e educar enquanto direito na Educação Infantil. 26
1.2. Cuidado e Educação: Indissociabilidade ou dicotomia? 37
1.3. O que significa cuidar 43
1.4. Cuidado como prática cultural 62
1.5. Conceito de cuidado e a Educação Infantil 65
1.6. Cuidado e o Processo de Desenvolvimento Cultural dos/as Bebês 72
1.7. Qual é o conceito de cuidado que defendo 80
CAPÍTULO 2 - ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA 87
2.1. EMEI Tupi 93
Auxiliar 97
2.2. A construção da lógica de pesquisa 98
2.2.1. Desafios e possibilidades 101
2.2.2. A seleção dos Eventos 106
CAPÍTULO 3 - DADOS DA PESQUISA 114
3.1. Os primeiros dias na EMEI Tupi 114
3.2- A constituição de uma cultura do cuidado no berçário. 118
3.3. A participação de Maria em atos de cuidar 130
3.4. Os eventos selecionados que se conectam por meio da alimentação 138
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS 144
4. 1. O processo de cuidado recebido pelo outro 144
4. 2 - O processo de cuidado de si 161
4.3 - O processo de cuidado com o outro 172
4.4 - O processo de transformação de Maria em atos de cuidar 184
CONSIDERAÇÕES FINAIS 189
REFERÊNCIAS 197

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa está vinculada a um estudo longitudinal do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização (2017-2022)* que tem como objetivo principal analisar o desenvolvimento cultural de bebês e crianças pequenas em ambientes coletivos de cuidado e educação. O programa é desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI) que tem como coordenação as professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes (Fae/UFMG) e conta com a participação de estudantes da iniciação científica, mestrado e do doutorado da Fae/UFMG. Por meio de pesquisa, este programa buscou, desde 2017, acompanhar um grupo de bebês com idades entre sete e dez meses, desde sua entrada na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI Tupi) até sua transição para o Ensino Fundamental, em 2023.

Ingressei no doutorado no ano de 2021, passei a participar do grupo EnlaCEI e fui apresentada ao programa de pesquisa ressaltado. Naquele momento, vivíamos ainda o fechamento das instituições motivado pela pandemia de COVID-19. A orientadora desta pesquisa, professora Vanessa Neves, explicou que a pesquisa de campo na EMEI Tupi iniciou-se em 2017, mas com a pandemia do COVID-19, não houve possibilidade de continuar o acompanhamento da turma em forma presencial em 2020 e 2021. Contudo, entre 2017 e 2019, houve o registro de vários eventos por meio de videogravações do cotidiano institucional, a elaboração de notas de campo e entrevistas com famílias e professoras dos/as doze bebês participantes da pesquisa. Além disso, foram elaborados quadros com registros dos meses, dias e horas filmadas em cada ano, quadros com informações sobre os participantes da pesquisa e carômetro[1] para melhor identificá-los. Assim, considerando todo o material produzido com o desenvolvimento da pesquisa na EMEI Tupi, decidimos produzir uma pesquisa por meio da análise de videogravações realizada nesta instituição. O meu interesse era trabalhar com uma temática que estivesse entrelaçada à minha história de vida. Assim, após refletir sobre a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, optei pela temática do cuidado.

Ao pensar no significado do cuidado, logo vêm à minha mente as primeiras imagens que consigo identificar sobre a minha infância: eu, uma criança de 4 anos, meu irmão, de 8 anos, uma caneca e uma escola. São imagens que se tornaram significativas para mim porque remetem o início do entrelaçamento da minha história pessoal e profissional que contarei a seguir.

---

[1] Carômetro é um repositório de informações pessoais de pessoas ou grupos, que inclui uma foto e uma descrição resumida.

Comecei a conhecer a instituição escola, por meio do meu irmão que já a frequentava. Ele estudava em uma escola que se localizava em uma rua perpendicular à rua que ficava a nossa casa. Ela não tinha muros, apenas havia uma cerca, o que permitia ter uma boa visibilidade das salas de aula e do pátio onde as crianças brincavam nos intervalos. Eu sempre ia para lá e ficava na beira da cerca olhando as crianças brincarem, também era ali que tinha minha primeira refeição do dia. Isto porque meu irmão, naquela época, havia feito um acordo com as funcionárias: ele ajudaria na organização da escola todo final de aula e, em troca, ganharia uma merenda a mais para me dar. Lembro-me com emoção do sinal da escola soando, eu pegando minha canequinha e descendo a rua correndo até chegar à beira da cerca da escola, meu irmão estendendo a mão por entre a cerca e pegando a caneca, indo até à cantina e voltando trazendo aquela deliciosa vitamina, da qual jamais esqueci o sabor, o cheiro, a sensação de uma necessidade suprida. Aquela escola passou a ser o lugar de encontros, que me afetavam com proteção, respostas, acolhimento e me traziam possibilidades de transformações. Assim comecei a enxergar a escola atribuindo estes sentidos... Passaram-se os anos, estudei, me formei na Educação básica e, por continuar a perceber a escola como um lugar de possibilidades de encontros, de afetos e transformações, decidi que seria o lugar que eu queria estar.

Neste sentido, fiz o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais e concluí no ano de 2001. Logo comecei a trabalhar de forma informal na Educação Infantil. No ano de 2005, fui aprovada no concurso da prefeitura de Vespasiano e comecei a trabalhar como supervisora dos anos iniciais do ensino fundamental. No ano de 2012, fui aprovada também no concurso do município de Lagoa Santa e comecei a trabalhar como professora da Educação Infantil. Neste município conheci o Projeto Alfaletrar e logo me tornei integrante do núcleo de alfabetização deste projeto. À medida que me envolvia com as atividades do núcleo, crescia em mim um interesse de entender melhor a Alfabetização e Letramento na Educação Infantil conciliando práticas adequadas ao universo Infantil. Assim, ingressei no mestrado profissional da Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 2014 com a temática alfabetização e letramento na Educação Infantil. Enquanto desenvolvia a pesquisa, passei também a trabalhar com bebês no município de Lagoa Santa. Foi neste momento que passei a cursar disciplinas no mestrado que me aproximaram dos estudos sobre as crianças e a infância, o que provocou uma ampliação no meu modo de compreender o trabalho com bebês e com as crianças pequenas. Passei a me aproximar mais delas, a estar mais atenta, a observá-las, a compartilhar brincadeiras e a percebê-las mais como sujeitos que atuam no mundo e pensam sobre ele, que são atentas e olham sempre para detalhes que, muitas vezes, para nós adultos, passam despercebidos. À medida que me aproximava das crianças, a minha prática se alterava e passei

a me reconstituir enquanto docente e refletir melhor sobre as especificidades do trabalho na Educação Infantil.

Terminei a minha pesquisa de mestrado, mas com vários questionamentos sobre a inserção e participação dos bebês no processo de apropriação da leitura escrita e as especificidades da Educação Infantil. Meus questionamentos pautavam-se muito na compreensão das práticas mais adequadas, considerando a indissociabilidade do cuidado e educação. Logo resolvi continuar meus estudos e ingressei no doutorado em 2021 passando a participar do grupo EnlaCEI, como já ressaltado.

Dentre as diferentes perspectivas estudadas por este grupo, o cuidado era o que me chamava atenção, pois, ao longo da minha trajetória, fui entendendo que havia uma relação importante entre cuidado e educação como possibilidades de transformações na vida das pessoas. Como professora de Educação Infantil, especialmente de bebês e crianças pequenas, o meu interesse era desenvolver uma pesquisa com esta temática que partisse de uma inquietação provocada pela minha vivência na Educação Infantil. Neste sentido, tive a possibilidade de compartilhar vários momentos na Educação Infantil com os/as bebês, pois já tinha cerca de 10 anos de experiência como docente nesta etapa. Recordei-me de um dos momentos como professora que se tornou muito significativo para a discussão que pretendo desenvolver neste trabalho e que relato brevemente a seguir.

No ano de 2016, eu estava com a minha turma do maternal I (crianças de 1 a 2 anos) contando uma história chamada “Jardim da Bicharada” (autor desconhecido). Nessa história, uma borboleta bebê havia perdido a sua chupeta e estava chorando, enquanto seus amigos, alguns bichinhos de jardim, procuravam ajudá-la. Como recurso na contação, eu usava cartazes com a ilustração de cada parte da história. Durante a contação da história, as crianças, sentadas no tatame, prestavam atenção, demonstrando envolvimento por meio dos olhares, sorrisos, gestos, balbucios e até por meio de algumas palavras. Quando falei que a borboletinha chorava, mostrando o cartaz com esta ilustração, Tiago[2], que na época tinha 1 ano e 7 meses, tira o seu bico da boca, se levanta, anda em minha direção, de forma cuidadosa e um pouco cambaleante, e para na minha frente. Eu ainda estou com o cartaz nas minhas mãos tentando entender o que ele estava querendo. Então, percebo que o seu olhar não veio ao encontro do meu…. Seus olhos estavam direcionados para a borboletinha ilustrada no cartaz com uma feição triste e chorosa. Ele, com um olhar repleto de carinho, estendeu as mãozinhas tão pequenas e

[2] Nome fictício

singelas, segurando firmemente o bico e tentando colocá-lo na boca da borboletinha. Fiquei estagnada, observando aquele momento… Ele balbuciou, fazendo gestos carinhosos, persistindo na tentativa de entregar o bico para borboletinha. A seguir, apresento a imagem contida no cartaz que apresentei naquele dia para as crianças e que motivou o ato de Tiago.

Figura 1- Imagem de cartaz de hitória

Figura 1- Imagem de cartaz de história Fonte:Livro de Vivências Grupo 1 Positivo

Este ato tão cheio de significados, muito me encantou. Aquela criança, ainda tão pequena, foi capaz de identificar uma necessidade, atribuir um significado e realizar um ato de cuidado repleto de sentidos. Um ato simples, mas capaz de despertar em nós, adulta/os, da forma mais poética, a nossa própria humanidade. É um convite a olhar a criança buscando compreender que o modo como ela se constitui não é marcado por um tempo cronológico e, sim, um tempo de vivências. Isso desperta em nós mesmos esta sensibilidade para o mundo que a criança vivencia trazendo questões como: *Qual foi o caminho percorrido até que ele efetivasse esse ato? Foi o cuidado vivenciado em diferentes contextos que o gerou? De que forma?*

Estas questões mobilizaram o desenvolvimento deste trabalho. Após algumas conversas com a orientadora de doutorado, Vanessa Neves, considerando meu interesse por trabalhar com bebês, optamos por desenvolver uma pesquisa com o foco nas formas de inserção e participação dos bebês em atos de cuidar entre si no berçário. Assim, optamos por analisar as videogravações

relativas ao ano de 2017 do Banco de Dados do EnlaCEI.

Temos como objetivo geral da pesquisa compreender como um grupo de bebês se insere e participa em atos de cuidar no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte (EMEI Tupi). Os objetivos específicos são:

I. Identificar e analisar os atos de cuidado realizados pelos/as bebês, nos diversos momentos da rotina do berçário.

II. Analisar as transformações desses atos de cuidado ao longo do tempo de permanência no berçário.

Deste modo, nesta pesquisa discutimos aspectos que consideramos importantes para o desenvolvimento do tema proposto: (i) a constituição do cuidar e educar enquanto direito na trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, (ii) o significado do cuidar e diferentes concepções de cuidado, (iii) o cuidado como prática cultural e (iv) cuidado e Educação Infantil (v) cuidado e o processo de desenvolvimento cultural dos/as bebês
(vi) o conceito de cuidado que defendemos.

Esta pesquisa pode contribuir para intensificar, no meio acadêmico e também em outros contextos sociais, debates com relação aos direitos dos/as bebês nos processos educativos, promover reflexões sobre as concepções de infância e a importância da compreensão da participação dos/as como sujeitos ativos e, por fim, problematizar a prática pedagógica com bebês. Assim, pretendemos ampliar os modos de compreender a estruturação e o desenvolvimento destas práticas nas creches, reforçando a indissociabilidade do cuidado e educação.

O trabalho tem como enfoque teórico-metodológico a Psicologia Histórico-cultural e os princípios da Etnografia em Educação. Este enfoque possibilita reflexões importantes que se referem aos direitos dos/as bebês e à relação do cuidado com o desenvolvimento cultural. Sendo assim, contribui para problematizar e analisar as seguintes questões: *Como um grupo de bebês se insere e participa em atos de cuidar? Quais ações caracterizam os atos de cuidar? Como as práticas e interações no berçário relacionam-se aos atos de cuidar?*

Buscamos, ao longo deste trabalho, defender a tese de que os/as bebês são capazes de participar, interpretar e iniciar atos de cuidar. Elaboramos também um conceito de cuidado, no qual entendemos o cuidado em suas dimensões biológicas, sociais, culturais, cognitivas e afetivas. É uma relação consigo, com o outro ou com o ambiente, que envolve atenção e responsividade a uma demanda ou uma necessidade de quem cuida ou de quem é cuidado. Envolve, também, conhecimentos técnicos. Além disso, é uma relação de reciprocidade, interligada ao pessoal e social, na qual todos estão imersos. O afastamento destas dimensões

implica o descuido.

No capítulo 1, exploramos a interconexão entre cuidar e educar, destacando sua importância histórica como direitos fundamentais das crianças na Educação Infantil. A análise revela como as percepções sobre a infância moldaram lutas e movimentos por uma educação de qualidade, influenciando documentos oficiais que reconhecem a relação indissociável entre essas práticas. Mas, apesar dos avanços, desafios persistem nas políticas públicas e na estruturação das instituições. O capítulo discute diferentes abordagens sobre o cuidado, incluindo perspectivas sociais, políticas e relacionais, enfatizando o conceito de cuidado em uma perspectiva mais ampla, como essencial para a constituição das subjetividades, com base nas teorias de Vigotski.

No capítulo 2, apresentamos nossa perspectiva teórico-metodológica e mostramos como construímos o nosso material empírico e como os eventos foram analisados.

No capítulo 3, analisamos dados obtidos das videogravações do berçário da EMEI Tupi em 2017. Apresentamos considerações sobre o ambiente, destacando as relações de cuidado entre os participantes da pesquisa e a importância da palavra "carinho" nas interações. Enfatizamos a participação da bebê Maria e descrevemos categorias de atos de cuidar identificadas durante os eventos observados.

No capítulo 4, analisamos seis eventos a partir de seis formas de cuidado que se interconectam: cuidado recebido, cuidado de si e cuidado com o outro. Discutimos como essas formas de cuidado se relacionam e refletem a essência humana. Além disso, investigamos as transformações nos atos de cuidar de Maria durante sua permanência no berçário. Em seguida, apresentamos as considerações finais desta tese.

Para conduzir este estudo, procuramos levar em conta o que já está sendo produzido na área, com o intuito de compreender o que outros/as pesquisadores/as têm desenvolvido. Isso nos permitiu estabelecer um diálogo com nossas próprias investigações, seja através de abordagens diferentes ou validando nossos objetos de estudo, contribuindo, assim, para ampliarmos nas discussões voltadas para as pesquisas com bebês. Sendo assim, apresentamos na próxima seção nossa revisão de literatura.

O que dizem as pesquisas

As crianças e suas infâncias têm sido objeto de estudos e pesquisas que contribuem para a noção da criança como sujeito ativo e participativo, para a compreensão do cuidado e educação como direitos da criança, da importância das relações com o outro e com o meio e para reflexão sobre as concepções de infância que orientam a indissociabilidade do cuidado e educação. Deste

modo, para fazer um levantamento das produções que abrangessem o tema proposto neste trabalho, fizemos busca em bases de dados a partir das palavras-chave: "*Cuidado", "Educação Infantil" e "Bebês"*. Fizemos o levantamento de trabalhos acadêmicos dos últimos 24 anos, de 2000 a 2024, nas bases de dados Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Educational Resources Information Centre (ERIC), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, mais precisamente no Grupo de Trabalho 7[3] - GT 07. Além dessas pesquisas, ao realizar novas buscas, descobrimos mais 6 artigos que adicionamos na tabela abaixo. Isso ocorreu porque, durante o doutorado, houve disciplinas que mencionavam esses estudos. Encontramos um total de 299 trabalhos. Após ler todos os títulos, selecionamos 30 trabalhos que se aproximavam do nosso objeto de pesquisa, lemos os resumos dos trabalhos selecionados e concluímos que apenas 19 eram, de fato, mais próximos do nosso objeto de pesquisa. Na tabela 1, a seguir, podemos verificar os termos usados na pesquisa: "*Cuidado",* "*Educação" "Infantil", "Bebês"*. Nas colunas referentes aos bancos de dados, ao lado esquerdo de cada coluna, podemos verificar a quantidade de trabalhos encontrados e, ao lado direito, a quantidade de trabalhos selecionados. Em seguida, no quadro 1, apresento os trabalhos selecionados.

Tabela 1- Descritores usados, números encontrados e selecionados em cada base de pesquisa

Descritores:	**Bases**	**Trabalhos encontrados**	**Trabalhos selecionados**
"Cuidado" "Educação Infantil" "Bebês"	CAPES	65	03
	SCIELO	07	02
	ERIC	36	0
	IBICT	163	06
	ANPED	22	2
Incluídos		6	6
TOTAL		299	19

Fonte: elaborado pela autora. Quadro 1 – Trabalhos selecionados

[3] O referido grupo de trabalho congrega pesquisadoras e pesquisadores do Brasil que demandam esforços em estudar as infâncias, e respectivamente os/as bebês e as crianças.

Quadro 1 - Trabalhos Selecionados

Título	Autoras/es	Ano	Banco de dados	Tipo de trabalho
O Cuidado Como Elo Entre Saúde Educação	Dámaris Gomes Maranhão	2000	Incluído	Artigo
Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada.	Fernanda Tristão	2004	IBICT	Dissertação
Políticas integradas de educação e cuidado infantil.	Lenira Haddad	2006	Incluído	Artigo
Cuidar: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil	Erica Dumont Pena	2015	IBICT	Tese
O cuidado e educação das (os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à educação infantil n a interação com bebês e professoras.	Laís Caroline Andrade Bitencourt e Isabel De Oliveira e Silva.	2017	CAPES	Artigo
Cenas do cotidiano na Educação Infantil: desafios da integração entre cuidado e educação.	Maria Aparecida Guedes Monção	2017	SCIELO	Artigo
As vivências dos bebês no berçário de uma escola municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte...	Viviane Tolentino da Silva	2018	IBICT	Dissertação
Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia.	Daniela G Guimarães, e Rachel Arenari	2018	SCIELO	Artigo
Docência na creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos.	Deise Arenhart, Daniela Guimarães, e Núbia Oliveira Santos.	2018	Incluído	Artigo
Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco	Thamisa S. de Andrade Rodrigues e Tacyana Karla Gomes Ramos	2019	ANPED	Resumo expandido
Cuidado e Educação de Bebês: As práticas alimentares na creche.	Deise Bruna M. Leite	2020	IBICT	Dissertação
Cuidado E Educação Dos Bebês E Crianças Pequeninas.	Juliana Guimarães Marcelino Akuri, Érika Christina Kohle, e Marcelo Campos Pereira.	2020	CAPES	Artigo
Experiências de cuidado de si, do outro e do ambiente nas múltiplas narrativas das crianças na Educação Infantil. **Zero a Seis**, Florianópolis, 22, 2020. 232-252.	Damaris Gomes Maranhão Débora F. Zóia	2020	CAPES	Artigo
Making Visible Acts Of Caring Among Infants & Toddlers.	Laurie Katz., Vanessa Ferraz Almeida Neves, Deborah Zurmehly e Michele Sanderson	2020	Incluído	Artigo
Crianças, Ética Do Cuidado E Direitos: A Propósito Do Estatuto Da Criança E Do Adolescente	Sônia Kramer	2020	Incluído	Artigo
El Derecho A La Educación Y AlCuidado En La Primera Infancia:ctivas Desde América Latina Y ElCaribe.	Mercedes M. Lassale, Camila Croso e Giovanna M. Magalhães	2020	Incluído	Artigo
Vivências do espaço-tempo, rotinas culturais coletivas e rotinas de cuidado nas brincadeiras dos bebês	Elenice de Brito T. Silva; Vanessa Ferraz Almeida Neves	2021	ANPED	Resumo expandido
Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês	Elenice de Brito T . Silva	2021	IBICT	Tese
Processos de imitação das ações de cuidado pelos bebês na Educação Infantil	Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro	2022	IBICT	Tese

Fonte: elaborado pela autora.

Dedicamo-nos a analisar os trabalhos identificados no quadro apresentado e outros trabalhos[4] que foram analisados no desenvolvimento da tese. O estudo[5] destes trabalhos acadêmicos possibilitou identificar a abordagem da integração cuidar e educar na Educação Infantil e, de forma mais específica, na creche.

Os trabalhos que abordam as relações entre cuidado e direitos das crianças (Haddad, 2006; Kramer et al., 2020; Lassalle et al., 2020) evidenciam a relevância da integração do cuidar e educar, percebendo estes termos como um processo único, no qual as duas dimensões são indissociáveis. Os trabalhos ressaltam que a dificuldade de considerar esta integração tem sua gênese em fatores políticos ideológicos (Haddad, 2006), influenciam o descompromisso das políticas públicas com a Educação Infantil (Lassalle et al., 2020) e focalizam o desenvolvimento e implementação de serviços integrados ou coordenados de educação e cuidado infantil em uma perspectiva sistêmica (Haddad, 2006). Além disso, apontam para a discussão do cuidado e da ética como essenciais para a relação com o outro (Kramer et al., 2020).

Lassalle et al (2020) afirmam a indissociabilidade do cuidar e educar, ressaltando que o direito da criança inclui o seu bem-estar físico, cognitivo, afetivo, social. Os autores ressaltam a importância da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989 para a compreensão do direito das crianças que tem como princípio o interesse supremo da criança.

Já Haddad (2006) considera que a dicotomia cuidar/educar, muitas vezes, é associada ao formato que as instituições de Educação Infantil foram adquirindo ao longo da história: instituições que estavam voltadas ao atendimento de crianças e famílias em condições de vulnerabilidade, e instituições que se desenvolveram a partir da implementação de modelos de educação para a criança. Contudo, a autora ressalta que há evidências de que a cisão entre cuidar e educar não existe nos primeiros momentos da Educação Infantil e que ela resulta de fatores político-ideológicos.

Kramer et al. (2020) analisam as relações entre cuidado e direitos das crianças a partir de práticas consideradas positivas de cuidado em seis instituições públicas municipais do município do Rio de Janeiro (duas creches; duas pré-escolas; duas escolas de Ensino Fundamental). Este trabalho contribui para a construção de um olhar crítico das concepções e

[4] Montenegro (2005), Tiriba (2006), Tronto (2007), Guimarães (2011) Maranhão (2011), Noddings (2013), Boff (2014), Brennan (2016), Hirata (2022)

[5] Alguns desses trabalhos serão melhor explorados no capítulo teórico.

relações de cuidado do outro e de si, tendo como foco principal a responsabilidade dos adultos pelas crianças nas instituições e famílias com uma perspectiva ética.

Os trabalhos que focalizam as ações das professoras e o contexto no qual ocorreram (Tristão, 2004; Arenhart et al. 2018; Akuri et al. 2020; Guimarães e Arenari, 2018) discutem como estas ações podem ampliar, ou não, as possibilidades de práticas significativas com os/as bebês na Educação Infantil. Argumenta-se pela necessidade de reestruturação das práticas desenvolvidas pelas professoras desta etapa educativa, bem como de uma construção de uma Pedagogia para a Educação Infantil. Nesse sentido, o trabalho de Guimarães e Arenari (2018) buscou compreender as manifestações afetivas e as possibilidades dialógicas na relação professora-bebê na creche, em particular no berçário. As autoras afirmam a importância da centralidade do diálogo e do afeto para o trabalho docente na Educação Infantil.

Tristão (2004), por sua vez, ressalta que o trabalho docente com bebês requer o estabelecimento de uma forma de comunicação que valorize as diferentes formas de linguagens dos/as bebês, reconhecendo-os/as como seres competentes, o que amplia as possibilidades do trabalho pedagógico no berçário. Neste sentido, Tristão (2004) apresenta dados do cotidiano de berçários que dão visibilidade às ações dos/as bebês, às interações com o meio e às influências das concepções sobre Educação Infantil para a organização dos materiais, espaço e tempo na creche. A pesquisadora conclui que a identificação do trabalho docente realizado com bebês está enraizada na concepção de infância que as profissionais desenvolvem na prática cotidiana. Em sua pesquisa, ela considera que a professora, cujo trabalho foi observado, desenvolveu uma escuta e um olhar atento. Este olhar permitiu à professora conhecer cada um dos/as bebês e perceber suas preferências e os seus diferentes modos de ser, agir e sentir. A pesquisadora ressalta que, no decorrer da pesquisa, percebeu muitos momentos marcados pela sutileza de um olhar atento acontecer na relação da professora com os/as bebês. Apesar disso, muitos deles não eram percebidos pela docente como essenciais para a prática pedagógica com crianças pequenas. Não sendo percebidos, não eram avaliados e significados ou ressignificados.

Tristão (2004) chega à conclusão de que o cuidado é constitutivo das relações humanas, destacando que ele é essencial tanto para os/as bebês quanto para as professoras. Para a autora, a pesquisa revela também a necessidade de se problematizar o uso e o entendimento da expressão cuidar/educar junto às professoras da Educação Infantil como forma de ampliar a concepção acerca desses termos e suas implicações para a prática pedagógica. Tristão (2004) focalizou as professoras não dando destaque à inserção e participação de bebês em atos de cuidado.

Identificamos, também, outras pesquisas que dialogam com a prática educativa (Dumont-Pena, 2015; Bitencourt e Silva, 2017; Leite, 2020; Monção, 2017; Rodrigues e Ramos, 2019; Silva e Neves, 2021; Katz et al. 2020; Ribeiro, 2022) e que discorrem sobre como as ações de cuidado estão sendo constituídas, tomando como fundamento as vozes das auxiliares, professoras e, em alguns casos, dos/as bebês e das crianças. Estas pesquisas têm como foco a qualidade das práticas, considerando as concepções das professoras sobre cuidado e suas ações (Leite, 2020; Monção, 2017), na participação dos/as bebês e das crianças nas práticas de cuidado (Rodrigues e Ramos, 2019; Katz et al.,2020; Silva e Neves, 2021; Ribeiro, 2022); nos modos de ocorrência das práticas de cuidado na creche (Bitencourt e Silva, 2017). De maneira específica, enfatiza-se o lugar do cuidado na organização do tempo, do espaço e das materialidades, para fomentar que a disponibilidade dos/as adultos/as seja atrelada a esses marcadores. Durante a alimentação, higiene e descanso (Rodrigues e Ramos, 2019; Leite, 2020; Monção, 2017), tais marcadores constituem ligações, aprimoram capacidades de aprender e abrem oportunidade de desenvolvimento, incentivam o cuidado de si e do outro. Neste sentido, destaco o trabalho de Leite (2020) que ressalta que a indissociabilidade de Educação e Cuidado na Educação Infantil é bastante expressiva nas práticas alimentares, experiências ricas em aprendizagens diversas que vão além de apenas nutrir o corpo com vitaminas e sais minerais para mantê-lo saudável. Por isso, para a autora, é relevante ampliar os estudos das práticas alimentares dos/as bebês na creche na área da Educação, analisando-as em toda a sua dimensão educativa, nos processos de cuidado e educação em ambientes coletivos. Assim, a autora analisa a prática alimentar em duas dimensões: como um momento em que laços de afeto são formados e como uma prática social e cultural que demanda tempo de qualidade. Neste sentido, trata-se de uma prática que mobiliza aprendizagens das crianças sobre si mesmas, sobre o outro, sobre os ambientes físico e social, favorecendo sua constituição identitária e apreensão do mundo.

Leite (2020) conclui que o espaço do refeitório e a prática alimentar são experiências complexas que integram a formação humana dos/as bebês marcando a indissociabilidade do cuidado e educação na creche, já que os processos de aprendizagens dos/as bebês não são interrompidos durante as práticas cotidianas de higiene, sono, alimentação.

Leite (2020) evidencia que as possibilidades das professoras, auxiliares e coordenadoras refletirem e construírem conhecimentos sobre a alimentação infantil são insuficientes. Revelou a importância da função da docência com bebês durante as práticas alimentares na creche, principalmente com relação à atenção às subjetividades dos/as bebês. Além disso, evidenciou o cuidadoso papel do adulto durante a alimentação na distinção entre aquilo que os/as bebês dão conta de fazer sozinhos e o que as professoras precisam auxiliar. As análises desta pesquisa

indicam a necessidade de realização de novos trabalhos que abranjam as relações entre os diferentes profissionais responsáveis pela alimentação dos/as bebês e crianças pequenas no ambiente coletivo de educação, assim como a necessidade de pesquisas que focalizem o trabalho do setor de nutrição e dos nutricionistas das redes e sua formação para o ambiente escolar.

Outro aspecto importante na conclusão desta pesquisa, e que contribui para o presente trabalho, é a constatação de que as experiências dos/as bebês na instituição pesquisada revelam a sua agência. Os/as bebês participaram de maneira ativa das suas refeições, exercitando o desenvolvimento da sua autonomia, por meio da criação de estratégias para comer e interagir no espaço da creche.

Com relação à participação dos/as bebês em atos de cuidar, ressaltamos o trabalho de Katz et al. (2020). As autoras analisam como crianças pequenas participam de atos de cuidar e como isto possibilita a ampliação de suas interações entre si em uma turma multi-idade (entre 7 e 36 meses) em uma creche estadunidense. As autoras identificam atos de cuidar iniciados pelos/as adultos/as e pelas crianças, considerando que esses atos possibilitam o envolvimento da criança como um todo, ou seja, tais atos integram dimensões físicas, sociais, emocionais, comunicativas e cognitivas de seus processos de desenvolvimento. As pesquisadoras constataram que atos de cuidado ampliam as possibilidades de interações entre as crianças, evidenciando que o cuidar envolve a possibilidade de identificar a necessidade do outro e a tomada de atitude de cuidar do outro.

No levantamento realizado, encontrei pesquisas que evidenciam concepções do significado do cuidado atrelado à educação (Maranhão, 2000; Silva, 2017; Maranhão e Zóia, 2020). Deste modo, Maranhão (2000) traz a discussão relacionada às interfaces da saúde e educação nas práticas educativas abordando diferentes concepções sobre o cuidado e sua relação com a educação.

Maranhão (2000) discute o cuidado em seu sentido mais restrito (cuidado como ações especializadas, como complemento da ação educativa) e no sentido mais amplo (como prática cultural). No sentido mais restrito, o cuidado se relaciona com a educação de forma paralela. Como prática cultural, não é possível separar as atitudes e os procedimentos dos cuidados que visam à educação, das atitudes e dos procedimentos que visam à promoção da saúde. Nesse sentido, não é possível separar o biológico do cultural e do afetivo nos processos de desenvolvimento das crianças. Discussão fundamental para esta pesquisa.

Maranhão (2000) constatou que os cuidados com os/as bebês e crianças pequenas, na creche onde se desenvolveu sua pesquisa, têm como diretriz uma concepção assistencialista de creche e identifica o/a bebê atendido/a no berçário como frágil, dependente e carente (no sentido

da falta). Deste modo, os cuidados são organizados na rotina, privilegiando a higiene, a nutrição e a segurança da criança, de forma dissociada das atividades chamadas de pedagógicas.

Os trabalhos analisados identificam a presença dos/as bebês na creche, as interações e a organização dos tempos e espaços (Tristão, 2004; Dumont-Pena, 2015; Bitencourt e Silva, 2017; Monção, 2017; Arenhart et al., 2018; Guimarães e Arenari, 2018; Rodrigues e Ramos, 2019; Akuri et al., 2020; Leite, 2020; Silva e Neves, 2021; Katz et al., 2020; Ribeiro, 2022), o que possibilita problematizar e analisar a indissociabilidade do cuidado e educação na Educação Infantil. Contudo, a abordagem de atos de cuidar na perspectiva da participação dos/as bebês como iniciadoras destes atos e sua relação com o desenvolvimento cultural apareceu somente nos estudos de Katz et al. (2020), Silva e Neves (2021); Ribeiro (2022).

Todos estes estudos trazem contribuições importantes para se pensar as vivências dos/as bebês em atos de cuidado, o que é fundamental para compreender como as relações de cuidado engendradas no contexto social afetam seu processo de desenvolvimento cultural. Portanto, os estudos dos autores referenciados acima apresentam pesquisas que contribuem para a problematização, reflexão e análise da temática que este trabalho propõe.

CAPÍTULO 1 – CUIDADO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, abordo o cuidado e a educação buscando ressaltar alguns pontos importantes que envolvem esta relação. Sendo assim, inicialmente, ressaltamos aspectos da trajetória histórica da constituição do cuidar e educar enquanto direito das crianças da Educação Infantil. A análise dessa trajetória revela como as concepções sobre infância e criança direcionaram as lutas e os movimentos em prol da Educação Infantil e como isto, ao longo do tempo, repercutiu nos documentos oficiais que tratam sobre a Educação Infantil. Estes documentos passaram a considerar a indissociabilidade do cuidar e educar. Entretanto, ainda há muitos desafios do ponto de vista das políticas públicas e das formas de estruturação das instituições de Educação Infantil. Além disso, tais documentos revelam o quanto é importante pensar os espaços coletivos para os/as bebês e crianças pequenas como espaços onde o cuidar e o educar se relacionam de forma indissociada.

Considerando os desafios na compreensão do significado do cuidar na Educação Infantil, discutimos seu conceito esclarecendo que há diferentes estudos relacionados ao cuidar: alguns que enfatizam o cuidar a partir de uma visão social e política e outros que focalizam as relações entre os sujeitos.

Ressaltamos também, de forma mais geral, o cuidado como prática cultural para, posteriormente, ressaltar especificamente a relação do cuidado com o processo de desenvolvimento cultural dos/as bebês a partir da teoria de Vigotski.

1.1. Aspectos históricos da constituição do cuidar e educar enquanto direito na Educação Infantil.

A discussão sobre o cuidado e educação na perspectiva do direito das crianças nos remente à reflexão da trajetória histórica da Educação Infantil e de como esta relação se configurou ao longo dos anos. A expressão Educação Infantil nem sempre existiu. Ela surgiu para expressar uma concepção de educação para as crianças 0 a 6 anos que foi sendo construída a partir dos anos 70 e se consolidou nos anos 90. Nas primeiras instituições dedicadas às crianças menores de 6 anos no Brasil, é possível constatar que houve trajetórias paralelas para o atendimento dessas crianças. Embora houvesse desde o início um projeto educacional para atender as crianças nas instituições, este projeto

assumia características diferentes de acordo com a classe social a ser atendida e a idade das crianças. Os estudos de Kuhlmann Junior (2000) apontam que, para as crianças das classes populares, previa-se um atendimento sem grandes investimentos financeiros, configurando-se para as crianças das classes mais pobres uma perspectiva educativa assistencial. Neste sentido, o atendimento à criança era entendido como forma de reduzir conflitos sociais gerados pela precariedade das condições de vida a que estas crianças estavam sujeitas.

Kuhlmann Junior (2000) esclarece que houve direcionamentos diferentes também para o atendimento segundo a idade das crianças. Sendo assim, o atendimento às crianças de zero a três anos de idade vinculava-se aos órgãos de Saúde e de Assistência, cujas instituições eram denominadas creches. Já o atendimento das crianças de quatro a seis anos estava ligado ao sistema educacional e ocorria nos Jardins de Infância, inspirados pela pedagogia de Fröebel[6].

O atendimento às classes mais pobres e nas creches baseava-se em uma perspectiva educativa com uma concepção assistencialista relacionada à ideia de proteção, higiene e saúde. O atendimento, em sua grande maioria, era de responsabilidade dos órgãos do governo, vinculados à Saúde ou à Assistência Social, mas havia, também, em proporções menores, o atendimento sob a responsabilidade de empresas que se propunham a atender os filhos das trabalhadoras e o faziam desde o berçário, como em São Paulo, em 1920. Kramer (2006) esclarece que a criação destas instituições foi constante. Contudo, Saúde, Assistência e Educação não se articularam ao longo da história, e nenhuma destas esferas considerou-se responsável efetivamente pelo atendimento à criança.

A ausência de integração de cuidado e educação nas instituições para a criança pequena foi uma tendência não só no Brasil. Haddad (2006), ao analisar esta integração na história do atendimento às crianças menores de 6 anos em instituições de educação no mundo, constatou que ela é permeada por dois fenômenos: o desenvolvimento paralelo das instituições e fatores políticos e ideológicos. No desenvolvimento paralelo das instituições para as crianças pequenas, observa-se o desenvolvimento de duas categorias de instituições: as que surgiram a partir de programas sociais e filantrópicos de proteção e prevenção ao abandono e à delinquência, voltados ao atendimento de crianças e famílias em condições de vulnerabilidade, e as que se desenvolveram a partir da implementação de modelos de educação para a criança

---

[6] Friedrich Wilhelm August Fröebel, nascido em 21 de abril de 1782, foi um pedagogo alemão que fundou o primeiro jardim de infância.
Fröebel ressalta a importância do exercício da cooperação e da ajuda mútua na prática educativa com crianças; atividades impulsivas e instintivas como fontes primárias das atividades educativas e a valorização das atividades espontâneas – jogos, dramatizações e movimentos livres como base da ação educativa.

pequena concebidos por educadores, como Oberlin (salles d_asile), Robert Owen (infant school), Froebel (Kindergarten) e Montessori (casas del bambini). Estes modelos acabaram sendo difundidos por todo o mundo.

Para Haddad (2006), embora a dicotomia cuidar/educar seja associada, muitas vezes, ao formato que estas duas categorias de instituição foram adquirindo ao longo da história, em razão de seus objetivos e funções. Há evidências de que essa cisão resulta de fatores políticos e ideológicos. Tais fatores são menos evidentes e estão relacionados aos eventos econômicos, políticos e culturais como a Guerra Fria, a revolução cultural dos anos 1960 e 1970 no Ocidente e a globalização que marcaram a história mundial, influenciando fortemente a adoção de abordagens mais ou menos integradas do cuidado e educação.

A cisão entre serviços de atendimento infantil e educação pré-escolar, acentuada nos países capitalistas durante o período da guerra fria, serviu para estabelecer uma distância dos princípios subjacentes aos serviços de cuidado coletivizado, adotados pelos países comunistas, visto que a expansão de um tipo de socialização infantil coletiva era vista como uma ameaça ao sistema político capitalista, fundamentado na primazia da família (Haddad, 2006, p. 526).

Em vista disso, ela ressalta que, nas sociedades comunistas, as instituições de Educação voltadas para as crianças menores de 6 anos eram importantes porque reduziam a carga de trabalho das mulheres em casa e as responsabilidades do cuidado, o que possibilitava o maior envolvimento delas do ponto de vista político e social. Já no ocidente, ressaltava-se a importância da família e os ideais de maternidade como única maneira de garantir a saúde mental e psicológica da criança, o que era respaldado por estudos que afirmavam que a separação materna e a institucionalização da criança pequena causariam danos ao desenvolvimento infantil, especialmente na criança menor de três anos.

Os Estados Unidos e a Inglaterra, de acordo com Haddad (2006), estiveram à frente da campanha que pregava a educação e o cuidado da criança como um assunto privado, recusando, assim, a adoção de medidas de apoio a famílias com crianças pequenas. Os governos desses países acabaram influenciando a direção das políticas para a infância nos países em desenvolvimento, como o Brasil.

> Por exemplo, o programa americano Guerra contra a Pobreza, lançado na década de 1960, com o objetivo de promover as condições das crianças em situação de privação e desvantagem cultural via programas de educação compensatória, teve um enorme impacto sobre as políticas educacionais brasileiras. A expansão da educação pré-escolar durante a ditadura militar foi promovida a partir de um modelo de baixo custo visando prevenir o futuro fracasso escolar (Haddad, 2006, p. 528).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o

Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), ao exigirem que as políticas sociais dos países pobres fossem de baixo custo, influenciaram a política de atendimento da Educação no Brasil nos anos 70. Nota-se uma concepção que mobiliza o atendimento às crianças de classes mais pobres, consideradas com deficiências culturais e fadadas ao fracasso escolar. Baseada na ideia de que seria preciso criar estratégias e políticas compensatórias, desde os primeiros anos de escolarização, para superar este fracasso escolar e promover a democratização do ensino, surgiu a política que ficou conhecida como Educação Compensatória (Kramer, 1982).

O Unicef, que em 1965 promoveu a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, trazia a ideia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo, apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade. Esta ideia acabou influenciando a elaboração do Plano de Assistência do Pré-escolar, do Departamento Nacional da Criança – DNCr – de 1967. Neste plano, havia as orientações que guiaram as propostas de pré-escola de massa, elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – formuladas durante a década de 1970 e 1980. Proposta que se configurou em uma política de assistência ao pré-escolar sem recursos orçamentários específicos e se apoiou no trabalho voluntário, na cessão de espaços, baseando-se na participação comunitária. Marcando o início da expansão do atendimento das crianças a partir de 4 anos em instituições educacionais, em 1975, o MEC formulou o projeto Casulo, primeiro programa brasileiro de educação de massa voltado para crianças menores de 6 anos, que acabou sendo desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência – LBA.

> Apesar de ter formulado um programa nacional de educação pré-escolar de massa, não foi o MEC que conseguiu implantá-lo na década de 70, mas sim a LBA, através do Projeto Casulo. Lançado em 1977 o projeto rapidamente se expandiu, ultrapassando a meta prefixada de atender 70 mil crianças no ano de implantação. Apesar de autodenominar-se Creche Casulo, o modelo mais se aproxima da pré-escola, pois oferece vagas predominantemente em meio período (quatro horas), principalmente para crianças a partir dos 4 anos. Atuando de forma indireta, repassando recursos a instituições privadas e prefeituras, a LBA conseguiu implantar um programa nacional antes do MEC (Rosemberg, 1992, p. 26).

De acordo com Dumont-Pena e Silva (2018), os estudos sobre essa política de atendimento revelavam a escassez de recursos materiais e a fraca qualidade das interações entre aqueles que cuidavam das crianças em creches e outras instituições de acolhimento. Verificou-se que, na maior parte dos casos, esses serviços eram prestados por mulheres provenientes de comunidades carentes, com níveis de escolaridade baixos e sem formação adequada para o cuidado e a Educação Infantil em contextos coletivos.

Além das pesquisas desenvolvidas sobre o cuidado e educação, o movimento das

mulheres em favor deste direito das crianças foi muito significativo. A crítica feminista à vinculação da creche como necessidade de crianças cujas mães trabalhavam fora de casa concebendo, portanto, a creche como um substituto materno, foi importante para evidenciar a divisão sexual do trabalho, as desigualdades entre homens e mulheres e os impactos dessa desigualdade na organização das instituições. Haddad (2006) pontua que este movimento teve um papel importante ao sinalizar novas possibilidades de socialização extra parental. O conceito de atendimento infantil voltava-se para uma concepção de um serviço educacional, não filantrópico, de direito da criança, da mulher e da família. Para a autora, esta concepção estaria em consonância com as profundas transformações de valores, atitudes, práticas e papéis que permearam as décadas que se seguiram.

> Possivelmente, esse novo conceito foi o embrião do que é chamado agora de educação e cuidado infantil, o precursor de um modelo moderno de socialização extrafamiliar com componentes profissionais e educacionais, capaz de atender tanto às necessidades de cuidado e educação da criança quanto às necessidades sociais, ocupacionais e familiares dos pais (Haddad, 2006, p. 529).

Outro aspecto importante, ressaltado por Dumont-Pena e Silva (2018), é que a consolidação das creches comunitárias nas comunidades vulneráveis foi importante na conquista de convênios com órgãos públicos e deu visibilidade social às suas práticas e lutas, fortalecendo a defesa das condições políticas das comunidades para assumirem, no espaço público, o cuidado e a educação das crianças.

> Era comum encontrar entre as lideranças dos movimentos de luta por creche a defesa de que as comunidades, por conhecerem os próprios problemas, eram capazes de organizar e realizar o atendimento, preservado dimensões culturais dos processos de cuidado e educação das famílias, o que não significa que não reivindicassem formação para os educadores (Dumont-Pena e Silva, 2018, p. 39).

Este processo inicial de configuração dos direitos das crianças às instituições infantis tem uma forte correlação com as concepções que vão se constituindo durante os movimentos de lutas sociais. A partir dos anos 1980, os estudos das diversas áreas (sociologia da infância, antropologia, psicologia histórico-cultural) contribuem para o olhar diferenciado para as crianças e para a infância. São estudos que consideram as crianças como sujeitos de plenos direitos, capazes de produção simbólica e de constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Concebem a criança como um ser ativo e autônomo, considerando-a a partir de seu contexto concreto, e não do ponto de vista do que ela pode vir a ser. Esta imagem social da criança considera toda sua potencialidade no presente, com a necessidade de ouvir sua voz, entender sua ação e sua produção de cultura, reconhecendo a infância como construção social, elaborada com as crianças no conjunto das relações sociais.

Estas concepções, engendradas também pelas lutas dos movimentos sociais, contribuíram para entender como processo indissociável o cuidado e a educação, impulsionando o reconhecimento dos direitos das crianças e fazendo com que os instrumentos normativos expressassem essa indissociabilidade. Por meio da força de um movimento social que conseguiu se introduzir no processo constituinte e se manter presente a partir de uma emenda popular, com mais de um milhão de assinaturas de todas as unidades da Federação, construiu-se uma nova forma de olhar a criança — a criança cidadã — expressa na Constituição Federal (BRASIL, 1988). As crianças se inseriam no mundo dos direitos humanos dando visibilidade à necessidade de implementação de novas políticas para a infância.

> Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público (BRASIL, 2005, p. 9).

Outro marco importante na construção histórica do direito à Educação e ao cuidado na primeira infância foi a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989, ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. A CDC explicitou que o direito à educação e ao cuidado envolve a necessidade do reconhecimento na legislação, da elaboração de políticas públicas e mecanismos legais para que o cidadão possa reivindicá-la. Contempla, de maneira mais ampla, os direitos humanos: direitos civis e políticos; econômicos, sociais e culturais; direitos especiais (proteção). Este último tem mobilizado discussões sobre a possibilidade destes direitos figurarem ao lado dos direitos civis de forma coerente. Isto porque os direitos civis tratam dos direitos relacionados à liberdade individual, de se expressar, de ter opinião, de ter consciência e religião, de associação, de reunião pacífica e direito ao respeito à vida privada. Direitos que, para muitos, seriam incompatíveis com o direito de proteção.

> A maior particularidade da Convenção reside em que, ao lado dos direitos de liberdade, reconhece os direitos de proteção, ou denominados passivos, ou ainda, "direitos-créditos", conforme Renaut (2002). Se os direitos de liberdade e participação são reconhecidos à criança devido à sua identidade com o homem, os direitos de proteção são devidos em razão da especificidade de ser criança. Assim, para vários analistas, aqui estaria posta uma de suas incongruências internas: a coexistência entre os direitos de proteção e os de liberdade (Rosemberg e Mariano 2010, p. 711).

O avanço na atribuição do direito das crianças à autonomia e de terem suas vozes ouvidas acaba levando a tensões relacionadas a essa possível incompatibilidade. Neste sentido, para Rosemberg e Mariano (2010), um dos pontos cruciais na tensão instaurada é o significado da proteção. Para as autoras, é necessário questionar se o reconhecimento das crianças como atores

sociais significa reconhecer que devem assumir decisões importantes ou serem envolvidas em processos judiciais, cujo controle lhes escapa, visto que as instituições são constituídas e funcionam em sociedades adulto cêntricas. Para refletir sobre esta questão, por um lado, Rosemberg e Mariano (2010) problematizam a unicidade da categoria infância, que tem o acesso a recursos sociais, políticos e econômicos de forma desigual tanto com relação aos diferentes segmentos sociais, quanto em relação aos diferentes subgrupos etários que a compõem. Por outro lado, destacam que há diferenciação entre vulnerabilidade inerente a essa etapa da vida e a vulnerabilidade estrutural, decorrente da posição socialmente subordinada da infância. Neste sentido, elas consideram que os direitos de liberdade são um ideal regulador das interações entre adultos e crianças no espaço público e na família, que precisam ser interpretados à luz da posição de subordinação das infâncias, ou seja, da sua vulnerabilidade estrutural nas sociedades contemporâneas. Elas ressaltam também que a concretização de direitos de liberdade para crianças não está apenas vinculada às relações interpessoais, mas adentra as instituições e os diversos setores da vida em sociedade, o que faz com que os direitos de liberdade da criança sejam ressignificados pelos limites determinados pelas políticas públicas e pelos riscos reais derivados de nós adultos e das instituições que criamos, ao impingirmos à infância uma posição de subordinação.

> Sabe-se que a concretização de direitos de liberdade e de proteção ultrapassam as relações cotidianas, pois são as instituições sociais que vão ressignificar as palavras e traduzi-las em atos, normas e formas de aceitação do outro, influenciadas pelo lugar que a infância ocupa na sociedade, que dão o contorno sobre o modo com que as crianças serão tratadas e, consequentemente, como os adultos irão enxergá-las (Kramer, Nunes e Pena, 2020 p.5).

Nota-se a necessidade de analisar as relações de dominação, inclusive as etárias, para que as declarações, estatutos ou convenções dos direitos das crianças não corram o risco de gerar dispositivos que ampliem o poder do adulto. Neste sentido, a tensão intrínseca à complexidade da relação de liberdade e proteção nos faz refletir sobre a CDC e outros dispositivos legais que a sucederam. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), por exemplo, teve como fonte de inspiração a CDC, tornando-se também outro importante marco para a atribuição de direitos à criança. Entretanto, Didonet (2015) ressalta que o ECA expressa menos do que foi postulado na Convenção dos Direitos da Criança ao não deixar claro que não é só o adulto que fala, que tem voz, interpretação e decisão sobre os assuntos de interesse da criança, mas também a criança tem o que dizer e deve ser ouvida.

O ECA foi uma das conquistas mais relevantes com relação aos direitos das crianças e

adolescentes. Contudo, sofre constantemente com um dilema de avanços e retrocessos que são gerados principalmente por parte daqueles que desconsideram os direitos das crianças, impondo uma concepção que busca legitimar um imaginário de criança que desconsidera a diversidade. Neste sentido, o ECA acaba sendo usado como uma forma de minimizar os direitos ao ser utilizado de forma equivocada, dando ênfase ao uso punitivo dos direitos contra as crianças e adolescentes, usando de forma discriminatória esses direitos contra a diversidade do ser criança e adolescente. É necessário, portanto, romper com estas concepções que impedem a afirmação, de forma concreta, dos direitos das crianças expressos no ECA e em outros documentos legais.

O reconhecimento do direito das crianças ao cuidado e à educação por parte do Estado foi um avanço importante, segundo Dumont-Pena e Silva (2018), porque possibilitou intensificar a discussão sobre o que consiste o cuidar e educar de bebês e de crianças pequenas em espaços coletivos, o que levou o foco para as discussões relacionadas ao currículo, às práticas pedagógicas, à organização dos espaços e dos tempos e à formação adequada para os docentes. Estas discussões consideravam também que, para estruturar uma Educação que ampliasse as experiências das crianças de forma significativa, era necessário considerar as especificidades da fase de desenvolvimento humano compreendida entre o nascimento e os seis anos.

> Nesse sentido, grande esforço foi e tem sido empreendido para tratar o acesso à creche e à pré-escola, especialmente à primeira, como um direito da criança (e não mais apenas uma necessidade da família pobre) e um dever do Estado. Dessa forma, a expressão educar e cuidar pretende expressar o que se entende como funções da Educação Infantil, e buscar a superação da forma dissociada com que as atividades relacionadas aos cuidados básicos e aquelas consideradas especificamente educativas foram tratadas ao longo da história (Dumont-Pena e Silva, 2018, p. 39).

A concepção da indissociabilidade do cuidar e educar para as crianças de 0 a 6 anos, assim, passou a ser expressa nos documentos que foram lançados pelo Ministério da Educação (MEC) após 1990. Já com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), a expressão Educação Infantil consolidou-se como forma de expressar uma concepção, uma perspectiva política em relação às crianças dessa idade. A LDB define a finalidade da Educação Infantil como sendo o desenvolvimento integral da criança até 6 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Tornou-se um documento importante para o processo de mudanças para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, trazendo esta noção de indissociabilidade do cuidar e educar. A partir de então, as creches foram inseridas no sistema de ensino, desvinculando-as da assistência social e demarcando que a criança tem direito a educar-se em uma instituição independente da necessidade de seus pais ou do responsável que possui sua guarda.

Estas mudanças foram sendo percebidas aos poucos na rede municipal de Belo Horizonte, município onde se desenvolveu esta pesquisa. Assim, até o ano de 2003, o atendimento de bebês e crianças bem pequenas, até três anos, era feito, neste município, por instituições com iniciativas privadas em parceria com a rede pública. A partir de 2003, houve a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil -UMEIS e o cargo de educador infantil. As creches que eram vinculadas à assistência social passaram a ser vinculadas, então, à Secretaria Municipal de Educação.

A Educação Infantil, então, a partir dessa data, passou a ser considerada legalmente, no município, como uma etapa da educação básica. As UMEIS eram vinculadas às escolas municipais e não tinham autonomia. No ano de 2018 houve uma mudança da nomenclatura, as UMEIS tornaram-se EMEIS, Escola Municipal de Educação Infantil. Estabeleceu-se também a autonomia dessas instituições criando o cargo de diretor antes inexistente.

Percebemos, nestas últimas duas décadas, avanços e retrocessos no atendimento em instituições educacionais dos/as bebês e crianças pequenas desse município. Com as lutas coletivas por educação de qualidade, houve o reconhecimento da Educação Infantil e ampliação significativa do atendimento do berçário com uma perspectiva de educação integral em tempo integral. Além disso, houve uma valorização das professoras e aumento de salários. Depois, percebemos um retrocesso com a contratação de auxiliares, que não havia antes, o que acabou promovendo o trabalho de cisão, de separação. Isto porque a rede municipal de Belo Horizonte, ao contratar auxiliar para fazer o trabalho de cuidado com o corpo da criança, expressa, na prática, embora sua proposta curricular diga o contrário, uma dicotomia entre cuidar e educar. Além disso, houve também uma redução do atendimento do berçário para aumentar o número de matrículas das crianças de 4 e 5 anos e aumentou-se o atendimento em rede parceira[7].

Portanto, a inserção da creche no sistema de ensino, considerando o cuidar e educar, foi um avanço importante, mas que demandou, e ainda demanda, a compreensão da sua especificidade. Para Godoy e Monção (2021), esta compreensão é necessária para evitar retrocessos como propostas "escolificantes" (Moss, 2008)[8] e diminuição do atendimento

[7] Atualmente, a Rede Parceira é constituída por 243 estabelecimentos de ensino (creches) para atendimento exclusivo à Educação Infantil, através de parceria firmada entre a SMED e Organizações da Sociedade Civil (OSC's), realizada a partir de chamamento público ou credenciamento, regidos sob as exigências da Resolução 001/2015, do Conselho Municipal de Educação (CME-BH).

[8] O termo "escolificação" refere-se à compreensão da função da Educação Infantil como lugar para preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

integral às crianças de 0 a 3 anos, o que pode ocorrer devido à transferência das creches como uma medida exclusivamente administrativa e a não consideração da criança e da infância como o foco das políticas. Isto revela a necessidade de maior atenção aos efeitos desse processo nas práticas cotidianas e a importância de se resgatar a defesa de uma política de Educação Infantil integral e articulada com foco nos direitos fundamentais das crianças, defendida desde o período Pré-Constituinte. As autoras ressaltam a importância de compreender a Educação Infantil como direito das crianças e suas famílias, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, o que afirma a necessidade de garantir a oferta com qualidade com vistas a universalizá-la, de modo a configurar uma política pública de Educação Infantil que possibilite tornar reais as conquistas advindas da legislação.

De acordo com Kramer, Nunes e Pena (2020), as várias formas de mobilização social, ações, projetos e programas governamentais que objetivavam um país com menos desigualdades contribuíram para que diminuíssem as taxas de crianças fora da escola. As autoras sinalizam que, na década de promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, havia 20% das crianças fora da escola. Após 30 anos, esta taxa foi reduzida para 4,7% (UNICEF, 2019). Contudo, considerando a educação de 0 a 6, é preciso avançar no sentido de garantir uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças. Neste sentido, o Estado deve assumir a importância do seu papel na constituição dos direitos das crianças.

Godoy e Monção (2021) ressaltam que é preciso encontrar caminhos que permitam romper com os baixos recursos destinados à expansão e manutenção, especialmente das creches, com a proliferação das redes paralelas de educação da criança de 0 a 3 anos e com as lacunas existentes na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na primeira infância. Para as autoras, é importante escutar as crianças e as famílias neste processo.

> O desafio de materializar o que foi garantido na legislação para a Educação Infantil por meio das políticas públicas e práticas cotidianas tem como centro a efetivação da escuta profunda das crianças e suas famílias, pois é partindo dessa escuta que serão construídas propostas pedagógicas que realmente atendam às necessidades e curiosidades infantis, sem descuidar, contudo, dos profissionais que atuam junto a elas e das questões de ordem familiar (Godoy e Monção, 2021, p. 43).

O conceito de cuidar e educar como um direito humano fundamental para as crianças implica que o Estado assuma sua responsabilidade no cumprimento da lei, na garantia da efetivação destes direitos por meio da formulação de políticas públicas e a restituição dos direitos violados. Para consolidar estes direitos e ampliar a oferta com qualidade, Kramer (2006) ressalta que é necessário superar desafios como financiamentos para a Educação Infantil, organização dos sistemas municipais, articulação das políticas de Educação Infantil com políticas sociais; a formação dos profissionais da Educação Infantil e os problemas relativos à

carreira; as ações e pressões de agências internacionais; as precárias condições das creches comunitárias não transferidas para as redes municipais de educação. Contudo, o Estado, ao negar a obrigação de superar estes desafios compromete os direitos das crianças, o que esvazia do processo educacional a concepção mais ampla sobre infância, educação, cuidados e direitos.

Para Haddad (2006), as ideologias da Guerra Fria provocaram uma cisão de cuidado e educação. Por sua vez, a revolução cultural ocidental dos anos 1960-1970 favoreceu um momento em direção à integração ao unificar as metas sociais e educacionais. Já a globalização faz um movimento de refrear a tendência à unificação dos serviços, seguindo esta tendência de minimizar a participação do Estado.

Lassale et al. (2020) ressaltam que o avanço no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, a partir da CDN (1989), traz à tona a necessidade de criar condições para que sejam respeitados estes direitos que englobam direitos econômicos, sociais, culturais e políticos. Esta convenção afirma que as crianças são titulares de todos os direitos.

> Um dos seus princípios fundamentais é o interesse superior da criança, entendido como um conjunto de ações e processos que tendem a garantir um desenvolvimento integral e uma vida digna, bem como as condições materiais e afetivas que lhe permitem viver plenamente e alcançar os máximo bem-estar possível. A prevalência desse princípio pressupõe a satisfação imperiosa de todos os direitos da criança e do adolescente (Lassalle et al., 2020, p. 5).[9]

O direito da criança inclui, assim, o seu bem-estar físico, cognitivo, afetivo, social, vinculando-se à percepção do cuidado em seu sentido mais amplo. Kramer, Nunes e Pena (2020) ressaltam que o cuidado está presente nos textos base que norteiam a Educação Básica no Brasil, tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Para Montenegro (2005), em documentos como as Diretrizes de Política de Educação Infantil, elaborado e difundido pela Coedi, Coordenação de Educação Infantil do MEC (Brasil, 1993), encontramos, possivelmente pela primeira vez em um documento oficial sobre a Educação Infantil, com referência às dimensões de cuidado e educação, quando define-se o atendimento oferecido por creches e pré-escolas como uma primeira etapa da educação para a cidadania. Outros documentos também foram importantes neste sentido: o MEC priorizou a elaboração e disseminação do Referencial Curricular Nacional

[9] Uno de sus principios claves el del interés superior del niño, entendido como un conjunto de acciones y procesos que tienden a garantizar un desarrollo integral y una vida digna, así como las condiciones materiales y afectivas que les permitan vivir plenamente y alcanzar el máximo bienestar posible. La prevalencia de este principio supone la imperiosa satisfacción de todos los derechos de la infancia y la adolescencia. (LASSALLE et al. 2020, p.5)

para a Educação Infantil (RCNEI/1998) (BRASIL, 1998); o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009); O MEC/Coedi elaborou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), instrumento de autoavaliação institucional que propõe a participação de profissionais, famílias e representantes da comunidade na avaliação do trabalho desenvolvido nas instituições; MEC/Coedi criou o Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, instituído pela Portaria no 1.147/2011, com o objetivo de elaborar propostas e metodologias de avaliação para a Educação Infantil; O MEC elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), documento que afirma a importância da participação das crianças, das suas experiências e saberes.

Dumont-Pena (2015) ressalta, porém, que conforme foram estabelecidas diretrizes para guiar o trabalho na Educação Infantil, persistiram dissonâncias. A autora traz como exemplo a divulgação, pelo MEC, do RCNEI/1998. Segundo a autora, esse documento reforçou a inseparabilidade entre cuidado e educação no atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, mas foi alvo de críticas por destacar consideravelmente os processos de aprendizado de conteúdos das crianças desde a infância. Esse documento proporcionava orientações práticas para a organização dos processos pedagógicos com as crianças e, por este motivo, influenciou diversas redes de ensino e Instituições de Educação Infantil que buscavam orientar suas práticas a partir dele. O foco nas práticas pedagógicas acabava evidenciando o educar, dando uma conotação maior a esta dimensão em relação ao cuidar, ressaltando mais uma dicotomia do que a inseparabilidade destas dimensões.

1.2. **Cuidado e Educação: Indissociabilidade ou dicotomia?**

Para Tiriba (2006), embora o conceito de cuidado e educação seja frequentemente entendido como um único processo, com ambas as ações profundamente interligadas, a combinação frequentemente aparece como dicotomia nos textos acadêmicos, propostas pedagógicas, práticas e conversas com educadores infantis. A autora considera que há dificuldades de abordar o tema cuidar e educar que decorrem de fatores sócio-históricos relacionados a questões de gênero em uma sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal marcada pela divisão corpo/mente. A hipótese é que cuidar e educar realmente expressam e revelam essa divisão.

> Nos anos 90, com a perspectiva das creches e pré-escolas serem incorporadas aos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica, era preciso integrar as

> atividades de cuidado, realizadas nas creches, com as atividades de cunho claramente pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas. A solução conceitual encontrada foi o binômio cuidar e educar. Mas, se teve o mérito de assumir o corpo como objeto da educação (o que é uma novidade importante), não resolveu as questões colocadas pela prática. Entre outras coisas, porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo estão relacionados, no passado, às escravas e, atualmente, às mulheres das classes populares (Tiriba, 2006, p.2).

Sendo assim, há uma dificuldade de compreender o significado de cuidar sem desvinculá-lo a esta posição de desprestígio que foi se constituindo ao longo da história, o que faz com que as professoras não queiram assumir o papel de cuidado nas instituições de Educação Infantil. Este papel acaba sendo assumido pelas assistentes ou auxiliares de sala que desempenham os cuidados do corpo, como dar comida, dar banho, fazer a higienização do espaço, enquanto as professoras assumem as atividades consideradas pedagógicas. Neste sentido, a relação entre educação e cuidado nas instituições de Educação Infantil acaba validando uma conotação hierárquica, com professoras focando na cognição e assistentes no corpo. Esta forma de compreender, cuidar e educar na Educação Infantil deixa claro que há contradições entre as concepções que ressaltam a importância da indissociabilidade de cuidar e educar e das posturas assumidas nas práticas na Educação Infantil.

Ao buscar a origem destas visões contraditórias ou antagônicas sobre o significado de cuidado e educação, Tiriba ressalta que Montenegro (2001) investigou a origem etimológica das palavras "cuidar" e "cuidado" em várias línguas, descobrindo que tanto cuidado quanto pensar têm a mesma origem “cogitare”. Para a autora, tal descoberta traz atenção para as complexidades do pensamento e do sentimento, sendo separados pela história, nos marca e dificulta a integração do cuidar e educar. Neste sentido, Tiriba ressalta que, desde Platão, a emoção é associada ao irracional, ao natural, ao particular, ao privado e ao feminino. Em contrapartida, a razão é associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino.

> A descoberta da origem comum (cogitare) das palavras cuidar e pensar, nos remetem a um tempo em que os conceitos de pensar e sentir estavam mais claramente articulados. E nos leva a inferir que essa dualidade está relacionada às tantas outras dualidades, que, ao longo da modernidade, através de um processo histórico que divorciou ser humano e natureza, separou o corpo da mente, partiu razão e emoção, elegendo aquela como salvo conduto para a busca da verdade. Nesta lógica, o corpo assume o lugar secundário destinado aos prazeres, aos desejos, à inconsciência. Nele, a cabeça abriga a razão, a consciência, o pensamento, tomado por Descartes como a prova da nossa existência humana. Nesta lógica, o corpo é simplesmente um portador do texto mental (Tiriba, 2006, p.6).

A partir do século XVIII, a oposição entre emoção e razão aumentou e esta foi reconceptualizada como uma "faculdade puramente instrumental". A razão, supostamente livre da possibilidade de contaminar as emoções ou valores, tornava-se uma ferramenta capaz de uma leitura imparcial e universal da realidade. Por outro lado, as emoções eram percebidas como

impulsos irracionais que deveriam ser regulados pela razão. Neste mesmo século, durante a Revolução Francesa, que estabeleceu direitos de igualdade para todos e permitiu que as mulheres trabalhassem nas fábricas, houve um forte movimento de reafirmação de sua condição biológica, que definiu seus papéis como esposas e mães.

Já no século XIX, a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho ameaçou a estrutura patriarcal existente. Em resposta a esta situação, as ciências, especialmente a medicina, se propuseram a investigar minuciosamente as diferenças entre homens e mulheres. Assim, a medicina evidenciou, de acordo com estudos da biologia evolucionária, da anatomia fisiológica e de outras disciplinas, que homens e mulheres tinham diferenças em termos de anatomia, temperamento, fisiologia e inteligência. Baseando-se nesta afirmação, os médicos responderam às demandas dos movimentos feministas por educação e formação, argumentando que o acesso à educação poderia masculinizar as mulheres e atrofiar seus sistemas reprodutivos.

Neste mesmo período, de acordo com Tiriba (2006), a teoria evolucionista inspirou pesquisas que enfatizavam a classificação e a hierarquização dos indivíduos, o que permitiu a justificativa de dominação colonial. Pautado pelas teorias da diferença sexual, buscava-se entender e ordenar o mundo de forma dividida: o mundo profissional, racional, masculino e o mundo informal, irracional, emocional e feminino. Nesta concepção, a sociedade atribuiu a cada um dos sexos papéis diferenciados: os homens se preocupam com dinheiro, trabalho e coisas públicas, enquanto as mulheres se preocupam com coisas privadas, como a organização da casa, alimentação e higiene dos filhos, saúde e conforto da família. Em resumo, os homens cuidam das coisas, enquanto as mulheres cuidam das pessoas. Define-se, assim, o patriarcalismo que ainda atualmente influencia a organização da sociedade.

Com a justificativa da natureza dos gêneros, a sociedade dividia funções para homens e mulheres segundo as características que eram adequadas a determinada função. As mulheres, sensíveis, afetuosas, cuidadosas, deveriam realizar atividades compatíveis com estas características. A vida doméstica seria sua função principal, porém, ela poderia trabalhar se assumisse funções que não contrariassem sua natureza feminina. Dentro desta ideologia, o magistério era considerado adequado às mulheres, porque possibilitava que elas exercessem atividade de ensinar as crianças, o que era considerado compatível com a tarefa já exercida em casa. Por outro lado, o trabalho em apenas um turno, possibilitava que as mulheres docentes continuassem a desempenhar as atividades domésticas atribuídas a elas. Assim, no início do século XX, ser professora significava a oportunidade de desempenhar uma função que se destacava pela extensão do papel materno, uma vocação das mulheres.

Reconhecendo que o magistério na Educação Infantil é desenvolvido majoritariamente

por mulheres e que estas sempre foram vinculadas à emoção e à natureza, Tiriba (2006) destaca a importância de evitar explicações que naturalizam essas associações e propõe um enfoque nas explicações que consideram o cuidado como uma prática histórica e socialmente construída. Prática que, inegavelmente, está intimamente relacionada às mulheres. Neste sentido, Tiriba (2006) ressalta a importância de considerar as professoras como profissionais aliadas à ontologia de ser mulher.

> Afirmar sua condição de geradora da espécie e assumir sua história social, sem com isto deixar de rejeitar a situação de opressão, nem reduzir- se à natureza essencial e recair no determinismo biológico. Valorizar a experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal, sem jogar fora o saber que é fruto de seu modo histórico de pensar-sentir-fazer. Estes seriam desafios para um projeto de formação de educadoras que visasse enfatizar a importância do cuidar (Tiriba, 2006 p.10).

Tiriba (2006) sinaliza que o interesse em creches e pré-escolas evoluiu de um interesse reivindicativo focado na expansão ou prestação de serviços para um foco na melhoria da qualidade dos serviços e na promoção de outros debates educacionais, como é o caso da profissionalização da educadora infantil. Para a autora, este tema enfrenta barreiras por tratar-se de um trabalho desenvolvido majoritariamente por mulheres em uma cultura que as concebe como naturalmente habilitadas para cuidar e educar crianças. Sendo assim, há uma tendência ideológica de negar a importância do desenvolvimento profissional específico para exercer a docência na Educação Infantil.

Buscando bases que fortaleçam as dimensões cuidar e educar em um processo único, percebemos possibilidades e desafios. Com relação às possibilidades, pode-se destacar as concepções atuais sobre a socialização infantil, que consideram sua potencialidade e participação, o reconhecimento da necessidade de valorizar seu contexto cultural, e a necessidade de oferecer um contexto coletivo que dialogue, valorize e amplie seu desenvolvimento cultural. Como desafio, tem-se a necessidade de compreender o compartilhamento da educação e do cuidado das crianças, entre as instituições e as suas famílias, como essencial para a construção de suas identidades. Para Dumont-Pena (2015), este desafio consiste em desenvolver compreensões sobre a educação e o cuidado que atendam às necessidades das crianças pequenas na contemporaneidade, em consonância com as demandas específicas geradas pelas diversas condições sociais e contextos das famílias e comunidades.

> Compreende-se que para que essas(es) bebês sejam educadas(os) e cuidadas(os) nas IEIs, é importante estabelecer um diálogo contínuo com as famílias e com os saberes advindos das camadas subalternas, de modo a selecionar um patrimônio afetivo, social e cultural como conteúdo da relação com essas crianças, que será coletivo, e não individual, como nas casas. Pensando, de acordo com Honneth (2011), nas esferas do reconhecimento humano (das quais trataremos de forma mais aprofundada no decorrer desta tese), trata-se de reconhecer as(os) bebês como seres humanos abstratos na esfera

> do direito à educação, contudo, com direito a vivenciarem experiências concretas mais particulares, as quais se situam na esfera do cuidado, historicamente pensado e vivenciado nas relações íntimas, domésticas (Dumont-Pena, 2015, p.36).

Assegurar o cuidado e a educação dos/as bebês, reconhecendo as práticas culturais de sua comunidade e conectando com outras culturas, é desafiador para a instituição de Educação Infantil. Dumont-Pena (2015) ressalta que cada família tem um modo de alimentar, acariciar, brincar, tranquilizar ou higienizar os/as bebês. Atividades que podem ser realizadas de diversas formas e são aprendidas por todos nós quando ainda somos crianças, mesmo sem serem percebidas como aprendizagens. Segundo a autora, uma parte importante dessas ações não está no conteúdo dos cursos de pedagogia. Além disso, são desconsideradas como importantes para o trabalho pedagógico, sendo interpretadas como obstáculo para a realização deste trabalho.

Neste sentido, Dumont-Pena e Silva (2018) pontuam que é necessário construir referências relativas aos saberes, às habilidades e às disposições necessárias para a efetivação dos direitos das crianças.

> O trabalho educativo nessas instituições, a ser realizado pelas professoras e professores dessa etapa, compreende os cuidados com o corpo da criança e com o ambiente educativo. Essas atribuições trouxeram para o campo da educação e para a própria categoria profissional professor novos elementos. No entanto, atividades claramente entendidas como de cunho pedagógicos são compreendidas e apropriadas como parte do trabalho docente na Educação Infantil. Já as atividades de cuidado encontram resistência por parte desse grupo profissional desde o processo de formação até a organização, por parte de instâncias gestoras e de instituições educacionais, de carreira e de divisão de funções que segmentam o que se entende por cuidado e o que se entende por educação (Dumont-Pena E Silva, 2018, p. 42).

A necessidade de construir referências sobre os saberes, as habilidades, as disposições necessárias para a efetivação dos direitos de bebês e crianças pequenas traz em pauta o debate em torno da formação profissional das/os docentes da Educação Infantil. Nesta etapa da educação, as funções de cuidado são reconhecidas como parte do trabalho docente com bebês e crianças pequenas. Nela, percebe-se a permanência de práticas historicamente construídas com base na relação mulher-criança e na atribuição do cuidado ao trabalho feminino. Neste sentido, para Dumont-Pena (2015), a educação e cuidado da criança pequena na Educação Infantil revelam algumas regularidades por estarem inscritas na dinâmica do trabalho de cuidado na nossa sociedade.

Ao longo do processo de profissionalização da Educação Infantil, sob os critérios formais e acadêmicos, observam-se dois desdobramentos citados por Maranhão (1998): por um lado, as mulheres que se dedicaram a lutar pela valorização e implementação da Educação Infantil, muitas vezes vistas como desqualificadas, leigas e inadequadas; por outro, as atividades

de cuidado que foram consideradas um impedimento para a realização das funções estritamente educativas. De acordo com Dumont-Pena (2015), surgiu o questionamento sobre a quem seriam atribuídas tarefas de cuidado, como fazer trocas, dar comida, dar banho, entre outras. A solução encontrada por muitas instituições, de acordo com Silva (2013), foi estabelecer práticas na Educação Infantil de forma que as professoras ficassem responsáveis pelo planejamento e execução das atividades pedagógicas, enquanto as auxiliares – geralmente sem formação docente – assumissem as demandas de cuidado. Tal divisão evidencia a dificuldade de manter ações na Educação Infantil que compreendem cuidar e educar, pensando intencionalmente estas dimensões de forma integrada.

Para Montenegro (2005), tal dificuldade decorre da falta de clareza conceitual que acaba encerrando o cuidado no componente emocional. Considerando que há uma separação entre o que é visto como racional (educar) e o que é emocional (cuidar), a Educação Infantil revela-se um campo importante para a análise do cuidado. Além disso, a Educação Infantil enfatiza o aspecto emocional, promovendo relações interpessoais intensas entre os profissionais e as crianças, o que intensifica o paradoxo entre cuidar e educar.

No universo da Educação Infantil, tal separação assume uma conotação hierárquica entre a auxiliar e a docente. Podemos observar a atuação conjunta da auxiliar, que cuida (faz a limpeza, troca fraldas, alimenta, acalma, atende às demandas emocionais), e da professora, que se dedica às atividades pedagógicas (transmite conhecimentos organizados, planeja atividades, foca na cognição).

Embora cuidar e educar apareçam como fundamento de toda a educação básica, é na Educação Infantil, principalmente com bebês, que ela gera mais discussões. Os primeiros anos de vida das crianças são marcados pelas demandas por cuidado e pelas especificidades nas relações que as crianças estabelecem com o adulto a partir destas demandas. As crianças relacionam-se com o outro, por meio das diferentes formas de linguagens que se manifestam nos seus sorrisos, toques, olhares, choros, no balbuciar, nos gestos. A creche está permeada pelas formas de comunicação das crianças, suas escolhas, seus conhecimentos, curiosidades e necessidades. Linguagens que são potentes porque nos dizem muito sobre a criança e nos ajudam a compreender a indissociabilidade do cuidado e educação como seu direito. Conhecer a criança pequena e construir com ela uma relação empática possibilita percebê-la, ter atitudes respeitosas e interagir com ela como efetivo ser social, que possui direitos de provisão, proteção e participação. Isto implica reconhecer que as crianças necessitam de cuidados, como atenção às suas necessidades físicas, proteção e aconchego, mas também de vivenciarem experiências enriquecedoras que possibilitem participar da cultura, da arte e da vida. Assim, as dimensões

cuidar e educar para serem integradas não podem ter preponderância de um aspecto em detrimento do outro, o que requer uma compreensão mais alargada da concepção de cuidado.

Para Dumont-Pena (2015), o cuidado, como concepção e prática, comporta contradições e ambiguidades decorrentes tanto de fatores de ordem macrossocial quanto relativos às subjetividades – ambos relacionados entre si. Para a autora, o cuidado, ao ser realizado em contexto institucional por meio da prática profissional de professoras/es da Educação Infantil, se vê perpassado por esses dois âmbitos, o que potencializa as contradições e ambiguidades ao colocar em relação às esferas privada (onde o cuidado com as crianças tem sua origem) e a pública, espaço da racionalidade, técnica, escolarizada.

Considerando esta perspectiva, a resistência, relacionada à incompreensão do cuidado como integrante do trabalho docente, aponta para a necessidade de compreender melhor o significado do cuidar, como será discutido na próxima seção.

1.3. O que significa cuidar

O que é cuidar? Esta parece uma pergunta simples e com respostas óbvias que refletem conceitos facilmente encontrados nos dicionários: O cuidar é tratar de..., tomar conta de..., garantir o bem-estar de... importar-se com. O cuidar pode estar relacionado às pessoas, mas também aos objetos, ao ambiente, aos animais. No entanto, quando paramos para refletir sobre seu significado de forma mais profunda, nos deparamos com diferentes conceitos que às vezes se aproximam de uma dimensão mais ampla envolvendo aspectos políticos, econômicos e sociais e, outras vezes, de uma dimensão mais do ponto de vista das relações entre os sujeitos ou entre os sujeitos e a natureza.

Os estudos relacionados ao cuidado têm sido conhecidos como estudos do "*care*" e começaram no mundo anglo-saxão, passando pela escola francesa até chegar à América Latina. As teorias e os debates sobre o *care* começaram após os anos de 1980, nos Estados Unidos, com os trabalhos de Gilligan (1982) e Tronto (1993), desenvolveram-se na França, a partir dos anos 2000, com trabalhos como o de Molinier, Paperman e Laugier (2009). A problemática do *care* ficou conhecida nos estudos na França, de acordo com Hirata (2022), como "escola francesa do care". Já no Brasil, estes estudos são mais recentes.

Para Guimarães *et al*. (2011), o conceito de *care* compartilha com outros conceitos, como trabalho e gênero, a natureza, ao mesmo tempo, multidimensional e transversal. As autoras explicam que o termo *care* conota um amplo campo de ações e atitudes, abarcadas por

conceitos equivalentes ou semelhantes na maioria das outras línguas. Para as autoras, no Brasil e nos países de língua espanhola, a palavra "cuidado" é usada para designar a atitude; mas é o verbo "cuidar", designando a ação, que traduz melhor a palavra *care*. De acordo com Guimarães *et al.* (2011), cuidar ou tomar conta têm vários significados, sendo expressões de uso cotidiano.

> Elas designam, no Brasil, um espectro de ações plenas de significado nativo, longa e amplamente difundidas, muito embora difusas no seu significado prático. O "cuidar da casa" (ou "tomar conta da casa"), assim como o "cuidar das crianças" (ou "tomar conta das crianças") ou até mesmo o "cuidar do marido", ou "dos pais", têm sido tarefas exercidas por agentes subalternos e femininos, os quais (talvez por isso mesmo) no léxico brasileiro têm estado associados com a submissão, seja dos escravos (inicialmente), seja das mulheres, brancas ou negras (posteriormente) (Guimarães *et al*, 2011, p. 154).

O *care*, para Guimarães *et al.* (2011), possui uma natureza multidimensional, incluindo o campo da profissão nas diferentes dimensões estudadas pela sociologia do trabalho como profissionalização, formação, qualificação e competência, remuneração e salários, promoção, organização e processo de trabalho, se remete também à esfera do privado, do doméstico, da família e, portanto, ao campo da sociologia da família e do gênero.

> O *care* remete à questão de gênero, na medida em que essa atividade está profundamente naturalizada, como se fosse inerente à posição e à disposição (habitus) femininas. Mas, na medida em que o *care* se manifesta como ocupação ou profissão exercida em troca de uma remuneração, o peso e a eficiência crescentes das políticas públicas tornam-se verdadeiras bombas de efeito retardado, visto que questionam a gratuidade do trabalho doméstico e a sua circunscrição ao grupo social das mulheres, e desafiam a ideia de "servidão voluntária" inerente a esse serviço quando realizado no espaço privado do domus. Vale dizer, a emergência do *care* como profissão implica o reconhecimento e a valorização do trabalho doméstico e do trabalho familiar como trabalho; em outras palavras, a associação do trabalho do *care* com uma profissão feminina deixa de ser natural (Guimarães *et al.*, 2011, p. 154).

A questão do gênero ligada ao *care* foi abordada primeiramente por Carol Gilligan (1982), psicóloga e filósofa feminista, professora de Educação na Universidade de Havard. Gilligan, em sua obra intitulada *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, critica a teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg[10] que consistia

[10] As pesquisas de Kohlberg (1992) incluem-se no grupo das teorias cognitivo-evolutivas, assim como as de Piaget, tendo como base o pressuposto de que o desenvolvimento pressupõe transformações básicas das estruturas cognitivas, enquanto totalidades organizadas em um sistema de relações, as quais conduzem a formas superiores de equilíbrio, resultantes de processos de interação entre o organismo e o meio. (BATAGLIA et al. 2010, p. 26)

em três níveis, o pré-convencional, o convencional e o pós- convencional. De acordo com esta teoria, as mulheres seriam lentas para consolidar esses níveis de competência moral e não conseguiriam alcançar o estágio mais elevado: a ética da Justiça. Gilligan (1982) considera que esta teoria compreende o desenvolvimento moral das mulheres inferior ao dos homens, refletindo a experiência masculina e ocultando as experiências das mulheres na esfera moral. Seu estudo sobre o desenvolvimento moral, de acordo com Spinelli (2019), investiga as experiências morais de homens e mulheres em que se conjugam a exclusão das mulheres das análises do desenvolvimento moral, bem como de questões ligadas à supremacia de características identificadas com o masculino. Assim, Gilligan (1982) busca evidenciar a voz diferente ocultada do ponto de vista metodológico e inferiorizada do ponto de vista teórico.

Spinelli (2019) ressalta que Gilligan, ao tratar da voz diferente, polariza a compreensão moral de homens e mulheres em duas abordagens: a voz masculina (voz padrão) que se orienta pela justiça, o respeito aos direitos individuais e normas universais, caracterizando a ética da justiça, e a outra, a voz feminina, chamada voz diferente, opera sob o signo da manutenção dos relacionamentos, da empatia e do altruísmo, caracterizando a ética do cuidado.

> A ética da justiça configura uma abordagem caracterizada por um aporte abstrato, com forte apreço à racionalidade e neutralidade, configurando um sujeito atomizado. Sua caracterização está em comunhão com estereótipos masculinos. A ética do cuidado, por sua vez, se caracteriza por uma abordagem contextual, reforça o papel das emoções e favorece a importância das impressões subjetivas, consolidando um sujeito definido pela conexão que se identifica com as características que a cultura ocidental atribui ao feminino. As vozes conduzem, enfim, para duas maneiras de falar sobre os problemas morais, dois modos de conceber a intersubjetividade na relação eu-outro (Spinelli, 2019, p. 247).

Sendo assim, Spinelli (2019) considera que, na tese de Gilligan, homens e mulheres têm experiências morais distintas e que a moral (da justiça) se concentra nas experiências masculinas frente aos dilemas morais. Esta seria a voz padrão, já a voz diferente relaciona-se à mulher.

Para Dumont-Pena e Silva (2018), a obra de Gilligan é um marco para a discussão do cuidado. Elas consideram que Gilligan, por meio das suas pesquisas com crianças e adolescentes, pôde constatar que as meninas desenvolviam a moral não por base da justiça, mas por meio da ética, denominada como ética do cuidado. Sendo assim, as mulheres desenvolviam a moral por meio dos relacionamentos, enquanto os homens por meio do ideal abstrato de perfeição. Como o padrão era seguir a ética da justiça, a voz da ética do cuidado era considerada inabilidade de quem a manifestava. Para Dumont-Pena e Silva (2018), "a outra voz", citada na obra de Gilligan, não se refere à voz das mulheres, ou à

moralidade das mulheres, mas sim a outra voz ética. Na abordagem de Gilligan, as mulheres por terem mais sensibilidade com as necessidades dos outros, seriam mais passíveis de escutar outras vozes e mais relutantes na formação de juízos, o que geralmente seria considerado como problemático na sua natureza.

> Consequentemente, além de analisar a ética do cuidado, o estudo de Gilligan contribui ao apontar possíveis discriminações das mulheres nos estudos anteriores da moral, o que representa uma crítica importante à ciência. No decorrer da obra, a autora traz outras contribuições com base na voz ética do cuidado para se pensar uma epistemologia feminista, questionando conceitos e interpretações atuais (Dumont-Pena e Silva, 2018, p. 26).

Spinelli (2019) aponta que a tese de Gilligan, mesmo sendo considerada uma referência ao tratar de uma "arqueologia do cuidado", é alvo de muitas críticas, visto que ela tende a defender uma moral própria, vinda de uma lógica baseada no feminino. A grande maioria das críticas, portanto, direciona-se para a ideia do essencialismo de gênero, no qual homens e mulheres possuem diferenças que repercutem no modo como percebem e dirigem questões morais.

Dentre estas críticas, Spinelli (2019) ressalta aquelas realizadas por Joan Tronto, professora de ciência política na Universidade de Minnesota. Tronto considera que Gilligan, ao sugerir que a ética do cuidado está ligada ao gênero, exclui a possibilidade de que o cuidado seja uma ética criada na sociedade moderna por condições de subordinação. Tronto, assim, não trata do cuidado sob a perspectiva de diferenças de gênero, mas da sua reflexão acerca do cuidado enquanto uma teoria vinculada às condições de subordinação inerentes à sociedade moderna.

> Dentro do que poderia ser denominado de uma perspectiva interseccional do cuidado, Tronto apresenta novos modos de investigar a questão. Ela alarga os princípios de reflexão de Carol Gilligan ao enfatizar que o trabalho de cuidado pode estar vinculado ao feminino, mas vem, comumente, também associado a outras intersecções. Na maior parte das sociedades [diz Tronto (2009, p.20)[11]], as funções que se relacionam com o *care* são distribuídas por gênero, por casta e por classe, e frequentemente também o são por raça e etnia. O fato é que o forte destaque ao gênero pode obscurecer a questão de classe e raça (Spinelli, 2019, p. 252).

Para Spinelli (2019), Gilligan supõe gênero como a única categoria pertinente da diferença. Já Tronto concebe o cuidado dentro de uma perspectiva social, na qual a disposição moral está vinculada a uma posição de subalternidade social. Tronto (2007) mantém

---

[11] TRONTO, Joan C.. Um monde vulnerable. Pour une politique du care. Avant-propos de Liane Mozère. Préface inèdite de l_auteure. Trad. par Hervé Maury. Paris: Découverte, 2009.

a questão de gênero, visto que as mulheres constituem um grupo socialmente subalterno, mas ressalta questões sociais que permitem distinguir as experiências morais de homens e mulheres e, também, das mulheres e dos homens entre si.

Tronto (2007), em seu trabalho *Caring democracy*, busca analisar a relação entre democracia e cuidado, considerando que estes são conceitos distintos, mas que possuem uma estreita relação política. Neste sentido, Tronto (2007) considera que o cuidado não é apenas pessoal e privado, mas também público. Por este motivo, enquanto prática e preocupação públicas, o cuidado deve estar vinculado com compromissos democráticos de justiça, igualdade e liberdade para todos/as. A falta de democracia relaciona-se à falta de cuidado e, sendo assim, é importante pensar esta relação com seriedade. Ela acredita que um cuidado democrático gera um melhor cuidado, e um melhor cuidado gera uma melhor democracia. A importância desta relação faz com que Tronto (2007) afirme que, para discutir aspectos como liberdade, igualdade, justiça, divisão social e sexual do trabalho, desigualdade de raça/etnia e classe, deve-se partir da ótica do cuidado. Isto significa que todos os aspectos que envolvem a democracia devem ser pensados por meio de melhores práticas de cuidado.

O cuidado, do ponto de vista da evidência das relações de poder vinculadas ao cuidar, torna-se uma categoria de análise política, de acordo com Spinelli (2019). Neste sentido, o cuidado pode aparecer como indicador de desigualdades na forma das hierarquias estruturais de raça e gênero. As formas de distribuição, acesso aos bens essenciais para vida digna são importantes e desvalorizar estas questões, na análise do cuidado, torna-se uma forma de desvalorizar os/as prestadores/as de cuidado.

Para Dumont-Pena (2015) e Dumont-Pena e Silva (2018), Tronto tem sido uma importante referência para os estudos do cuidado, tanto para a França como para o Brasil. Ela contribuiu para a discussão do cuidado ao ampliar a análise para além da moralidade das mulheres e das subjetividades e introduzir a dimensão da ação. As autoras consideram que Tronto afirma que a voz ética do cuidado se associa à condição social das pessoas e se contrapõe às explicações "psicologizantes" atribuídas à teoria de Gilligan. Além de abordar a voz ética do cuidado, diferenciando-a da moralidade das mulheres, Tronto apreendeu o cuidado como prática.

Para Tronto (2007), o conceito de cuidado deve combinar uma disposição com uma ação, ou seja, o cuidado envolve características morais éticas, mas também o pensar e o agir. O cuidado é caracterizado por uma combinação entre a perspectiva ética, entre o sentimento, o que se pensou e o que se sentiu com a ação. Isso, para Tronto (2007), não é simples porque várias vezes haverá dilemas morais culturais. A autora propõe um conceito mais descritivo e

mais amplo do cuidado, preocupando-se em tentar discernir como a perspectiva do cuidado pode se desenvolver para uma mudança política. Nesta perspectiva, ela entende o cuidado como sendo uma atividade da própria espécie, onde está incluído tudo o que podemos fazer para manter, continuar e reparar nosso mundo para que possamos viver nele da melhor maneira possível. O mundo, ressaltado por Tronto (2007), refere-se aos nossos corpos, nós mesmos e nosso meio ambiente, e tudo em que procuramos intervir de forma complexa e autossustentável.

Tronto (2007) ressalta quatro fases do cuidar: (i) *cuidar de...*, o que requer, primeiramente, o reconhecimento da necessidade do cuidado; (ii) *importar-se*, que implica a responsabilidade relacionada ao que necessita ser feito; (iii) *oferecer o cuidado*, que trata do trabalho em si; e (iv) *recebê-lo*, que é a resposta ao seu oferecimento, o que exige que todos os envolvidos no processo de cuidado reconheçam se foi bem desenvolvido. O cuidado, caracterizado por estas fases, pode ser oferecido na família, em instituições sociais e por meio de mecanismos de mercado. Trata-se de uma prática, uma atividade que se desenvolve a partir do paradigma da sustentação da vida.

Para Spinelli (2022), a concepção do cuidado enquanto atividade, na teoria de Tronto, alarga a conceptibilidade deste termo, proporcionando uma visão mais ampla do seu significado, pois não se caracteriza apenas por dimensões como a emoção, empatia ou disposições para atender uma necessidade. O cuidado como prática, embora possa ter estas dimensões, não se encerra nelas, por não se tratar de vínculo com a relação direta ou afetiva. Neste sentido, o cuidado vincula pensamento e ação, direcionando-os para o mesmo fim. Esta compreensão, para Spinelli (2022), implica uma responsabilidade de assumir a carga de uma necessidade a ser sanada. Há um deslocamento, assim, da ideia de cuidado relacionado à disposição que seria o "que se sente" para a prática "o que se faz", pois, para Tronto (2007), o cuidado não está restrito a uma mera preocupação e sim a uma ação que não se limita ao âmbito privado com relações individuais de interação face a face. A responsabilidade e o afeto não teriam uma ligação inexorável, visto que não é necessário ter afeto para ter uma atitude responsável com o outro. Em vista disso, a autora aborda a noção de responsabilidade relacional para além das relações próximas que são mediadas por emoções e afetividade. Tronto (2007) busca entender a responsabilidade no contexto global, ligada a uma rede de interesses e comprometimentos. A responsabilidade relacional é um dever que não está relacionado com emoções ou aproximações entre os sujeitos.

> Tronto, na sua defesa da responsabilidade relacional entendida no contexto global, precisa supor que o cuidado está além de relações próximas ou mediadas pela afeição. A responsabilidade relacional não se confunde com compaixão ou proximidade, mas se edifica como um dever estabelecido pela relação de curto, médio ou longo prazo no interior de uma cadeia causal na qual os sujeitos geralmente sequer se conhecem

(Spinelli, 2022, p. 71).

Spinelli (2022) afirma que, para Tronto, responsabilidade e cuidado devem superar o afetismo e o localismo. Para isso, Tronto defende uma responsabilidade ética global, mas é contrária às concepções universalistas porque estas são amplas e, ao mesmo tempo, superficiais. Tendo um caráter racional ou potencialmente racional, o afetismo e o localismo legitimam a consideração de um ser como sujeito moral sem que sejam mobilizadas questões atinentes às contingências da vivência de cada um. Assim, Tronto defende uma concepção particularista porque ela possui a vantagem de estar ancorada em responsabilidades concretas, compreendendo a responsabilidade em uma perspectiva global. A concepção relacional da responsabilidade converge para uma abordagem particularista à medida que guarda as relações como ponto de partida de reflexão.

> O ponto que interessa particularmente à abordagem de Tronto repousa na premissa de que as relações fundam, em maior ou menor grau, as responsabilidades dos agentes uns com os outros. Sob esse aspecto, a obrigação não se restringe ao próximo presente, mas admite a possibilidade de que todos os relacionamentos constituem um aspecto moralmente relevante, de maneira que estranhos (desde que partícipes da linha causal que configura uma relação) são objetos de nossa responsabilidade. Essa abordagem mais ampla da responsabilidade permite a percepção de que alguém pode ser objeto de uma relação iniciada por outros, mas na qual ela está envolvida embora não como participante ativa, como o caso da criança que nasce fruto da relação entre duas outras pessoas (Spinelli, 2022, p. 73).

Na investigação de Tronto, Spinelli (2022) ressalta que o diferencial das propriedades relacionais é o fato de estarem arraigadas em práticas cotidianas, nas quais as ações individuais fazem parte da *cadeia causa*. Isto significa que o nosso modo de vida, que se torna visível em ações particulares, pode contribuir para efeitos mais amplos. Se eu compro, por exemplo, produtos cuja produção está vinculada ao trabalho escravo ou que impactam o meio ambiente, estou contribuindo para efeitos mais amplos que afetam relações não proximais.

Assim, esta perspectiva se difere da abordagem que considera a responsabilidade em escala mundial a partir da ideia de se importar com os cidadãos de outros países sob o argumento de que eles são seus semelhantes, o que toca mais o sentido religioso do que moral, já que o indivíduo não se sente parte do processo que levou ao sofrimento. Spinelli (2022) esclarece que Tronto implica o Estado e os indivíduos a partir de uma conscientização que pede por um conhecimento de causa, no qual os cidadãos se percebam como envolvidos nas ações do seu Estado e internalizem a noção de que existem diferentes tipos e níveis de responsabilidade. Isto possibilita a consciência da necessidade de mobilização e a ação em prol do cuidado. A tomada de conhecimento deve ser acompanhada da percepção do reconhecimento de privilégios por parte dos grupos hegemônicos e da autocompreensão do humano como um ser constantemente

(e em níveis variados) vulnerável. Tronto (2007) afirma, assim, o cuidado como um elemento central para a vida que se dá por meio de relações que também são de poder. A partir desta ideia, a autora afirma que todos nós cuidamos e somos cuidados, em algum momento, de alguma forma, em nossas vidas e todos somos vulneráveis.

Dumont-Pena (2015) considera que isso implica duas importantes reflexões: a primeira, a de que não existe o *"self made man"*, ser humano que "se realiza sozinho" e que estaria isento das contribuições de outros seres humanos na sua vida; a segunda é que se vislumbra uma injustiça quando se reconhece que, embora todos nós precisemos de cuidado, essas atividades têm sido historicamente desempenhadas pelas mulheres e demais trabalhadores em condições mais precárias.

Ao refletir sobre o cuidado, Dumont-Pena (2015) ressalta três categorias: cuidado como relação social, cuidado como técnicas do corpo e os sentidos do cuidado. A autora ressalta que, como relação social, esta acontece entre o grupo das pessoas que cuidam e o das que recebem o cuidado. Estas diferentes posições estão em permanente tensão, a qual se dá em torno do trabalho e suas divisões social e sexual. Assim, as mulheres ocupam certos trabalhos menos valorizados, como os de cuidado, porque estão em situação de vulnerabilidade e opressão na nossa sociedade. Mas, também, porque são mais preparadas para essas profissões no conjunto das relações sociais de sexo: desde meninas, brincam de cuidar, de dar banho, de olhar bonecas, construindo habilidades e desejos nessa direção. Além disso, a autora sinaliza que é possível perceber as relações sociais de classe, gênero e raça contidos nas dinâmicas das atividades de cuidado.

Neste sentido, Dumont-Pena (2015) considera importante pensar o cuidado do ponto de vista macrossocial, como uma atividade estruturada nos alicerces da nossa sociedade. Mas, também, analisar essa atividade compreendendo-a a partir da técnica do trabalho, que é coletiva, contudo, menos universal que as relações sociais, e que se constitui a partir das intersubjetividades que são ainda mais particulares, embora não deixem de conter o social.

As técnicas corporais são aprendidas desde a infância e são percebidas como naturais, porém, na verdade, são construídas e influenciadas pelos sistemas simbólicos culturais de cada sociedade. O cuidado das professoras com as crianças na Educação Infantil é parte importante dessas técnicas corporais e, por isso, é necessário refletir e analisar essas práticas no contexto da educação.

Dumont-Pena (2015) ressalta que as técnicas do corpo, dividem-se e variam de diversas formas. Elas podem variar por sexo, idade, rendimento, destreza e em relação à natureza da sua educação. Contudo, a autora ressalta, a partir dos estudos de Maranhão (2011), o desafio de se

compreenderem as técnicas do corpo, fazendo o exercício de estranhar o que nos é familiar, conhecendo práticas de cuidado com as crianças de outras culturas, de modo a colocar como exóticas as práticas que já se tornaram naturais dentro de cada um de nós. Fazer com que as técnicas do cuidado deixem de ser naturais pode ajudar a pensá-las no contexto escolar, percebendo dimensões dessa relação que ultrapassam o atendimento das necessidades imediatas básicas, como a dimensão educativa.

Ao abordar os sentidos do cuidado, Dumont-Pena (2015) entende que as relações intersubjetivas são relações características dos indivíduos concretos, distintas das relações sociais e técnicas do corpo. Elas não se referem diretamente a uma materialidade da vida social, como as relações sociais, sistematizada no plano das ideias e da sociologia, e não dizem respeito a técnicas socialmente compartilhadas. Referem- se a um contexto de pensamentos e sentimentos que compõem as condutas dos indivíduos que os articulam. Nesse sentido, as relações intersubjetivas são compostas de vivências étnico raciais, de gênero e de classe, e são também esses fatores que tornam certas condutas mais ou menos prováveis. Para ela, os indivíduos orientam suas ações em função de conceitos coletivos, ideais, do senso comum, os quais fazem parte de um padrão reconhecido do qual podem lançar mão, seja ele negativo ou positivo.

Outra autora que aborda o cuidado a partir de conceitos mais amplos, do ponto de vista social e político, é Helena Sumiko Hirata, socióloga nascida no Japão e criada no Brasil. Hirata (2022), para compreender melhor o que é cuidado, tem como base um projeto de pesquisa sobre as teorias e as práticas do cuidado realizado em uma perspectiva comparativa entre o Brasil, França e o Japão. O foco dos estudos da autora são as diversas formas de incumbências associadas às pessoas idosas. Sua trajetória teve como objetivos estudar o cuidado nestes três países, examinando as diferentes formas de cuidar dos/as idosos/as, em especial, nas instituições de acolhimento de pessoas idosas e nos domicílios. Conhecer melhor as profissões do cuidado e suas evoluções nos três países, sob o impacto das transformações do mercado de trabalho e das políticas públicas, era um dos objetos centrais deste projeto.

Em sua abordagem, Hirata (2022) aponta três pontos de partida para as implicações contemporâneas do cuidado. O primeiro deles refere-se à consideração da vulnerabilidade e da interdependência como constitutivas de todo ser humano e o trabalho do cuidado como responsabilidade de todos, sem distinção de sexo, raça ou classe social. O segundo ponto é a convicção de que é preciso mudar o atual “status” desfavorecido e precário dos/as trabalhadores/as do cuidado, em um sentido amplo, no mundo inteiro. Tal “status” está associado à falta de reconhecimento do trabalho doméstico e de cuidado não remunerado

enquanto trabalho no seio dos grupos domésticos e de cuidado pouco remunerado enquanto trabalho que repercute sobre as condições de salário e a falta de direitos. Já o terceiro ponto reitera que as necessidades do cuidado não são locais, mas globais.

Hirata (2022) ressalta que os debates sobre cuidado na França são representativos de certas questões levantadas em outros países. Estes debates estruturaram-se em torno de cinco eixos principais: (i) O cuidado como relação social entre prestadores/as e beneficiários/as do cuidado e como processo; (ii) a extensão do conceito de cuidado; (iii) a relação entre cuidado e desigualdades sociais; (iv) o problema da responsabilidade; (v) a importância ou não do afeto e do trabalho emocional do cuidado. Sobre esses eixos, o cuidado, enquanto relação social e processo, é um conceito amplo, a partir do qual a autora, assim como Tronto (2007), compreende que somos todos/as, vulneráveis em dado momento de nossa vida. O cuidado deve ser partilhado por todos/as para ir ao encontro de um objetivo político, a igualdade. Para Hirata (2022), trata-se de um conceito que deve estar relacionado à responsabilidade e é impossível dissociar o afeto, o trabalho emocional e o trabalho material relacionado à manutenção da vida das pessoas.

Hirata (2022) considera que o cuidado, enquanto uma relação social, entre prestador/a e beneficiário/a, é em princípio sexuado e pode ser não remunerado (o cuidado doméstico) ou remunerado (a profissionalização e os ofícios do cuidado). Ela limita sua reflexão à relação social de trabalho, em que estão enredadas a disposição e as práticas materiais dos/as cuidadores/as para com os/as beneficiários/as do cuidado. O trabalho do cuidado inclui os/as empregados/as domésticos/as que cuidam das pessoas dependentes e se ocupam da casa. Para ela, o entrelaçamento das desigualdades de gênero, de classe social e de raça é visível entre as trabalhadoras do cuidado. Considerando estas questões, Hirata (2022) propõe uma definição que inclui a indissociabilidade no cuidado das dimensões do trabalho, da ética e da política.

> Um trabalho material, técnico e emocional moldado por relações sociais de sexo, de classe, de raça, etnia, entre diferentes protagonistas: os(as) provedores(as) e os(as)benificiários(as) do cuidado, assim como todos aqueles e aquelas que dirigem, supervisionam ou prescrevem o trabalho. O cuidado não é apenas uma atitude atenciosa, ele abrange um conjunto de atividades materiais e de relações que consistem em trazer uma resposta concreta às necessidades dos outros. Pode também ser definido como uma relação de serviço, de apoio e de assistência, remunerada ou não, que implica um senso de responsabilidade pela vida e pelo bem-estar do outro (Hirata, 2022, p. 28)

Tronto (2007), Dumont-Pena (2015) e Hirata (2022), portanto, analisam o cuidado relacionando-o em uma perspectiva social e política, mas há outros estudos que evidenciam o cuidar na relação entre os sujeitos. Nesta linha de estudos está o trabalho de Nell Noddings (2013), feminista, educadora e filósofa americana. Ela considera que os sujeitos,

independentemente do que façam na vida, sempre ao encontrar com o outro, podem entrar em uma relação, na qual uma pessoa será uma cuidadora ou alguém será cuidado. Contudo, para que estes sujeitos entrem nesta relação de cuidado, é necessário que um desses sujeitos seja afetado pela necessidade do outro e desloque seu olhar para ele. Portanto, é necessário haver um interesse no outro, uma consideração do que o outro precisa e como ele pode responder às suas necessidades. A maneira como esta necessidade afeta este sujeito vai mobilizá-lo para a ação de cuidar, que pode ser variável dependendo da relação que é estabelecida entre quem cuida e quem é cuidado.

Diferentemente do posicionamento de Tronto, que foca o cuidado em uma perspectiva social e política mais ampla, Nell Noddings é uma autora que se dedicou à análise do cuidado do ponto de vista da relação de cuidado entre os sujeitos, a qual ela considera essencial para o cuidador e para quem recebe o cuidado. Ela entende que o cuidado pode ter significados diferentes e ela propõe investigar estes significados a partir da frase *"Eu me importo"* (*"I care"*, no original). Noddings (2013) faz referência a uma situação fictícia, na qual Sr.Smith, cuja mãe está internada em uma instituição para idosos, ao ser indagado se ele se importa com ela, responde: *"Eu me importo"*. A partir dessa resposta, a autora desvenda os diversos significados desta frase na situação descrita: (1) Penso na minha mãe com frequência e me preocupo com ela. (2) Deveria visitar minha mãe com mais frequência, mas tenho tantas coisas a fazer, muitos filhos, muito trabalho a realizar, uma esposa que precisa da minha companhia... (3) Eu pago as contas, não pago? Tenho irmãs que poderiam lhe proporcionar companhia...

Estes diferentes sentidos de *"Eu me importo"* demonstram a complexidade que o significado do cuidado pode assumir na relação entre pessoas. Para Noddings (2013), na primeira situação prevalece o desinteresse, talvez por estar envolvido com outros cuidados. Mesmo havendo uma preocupação, o foco da ação do cuidado não está na mãe e sim em outros interesses. Na segunda, há um conflito de responsabilidades, que para ela é um risco do cuidado, dentre vários possíveis. Assim, quem cuida pode se tornar sobrecarregado com as tarefas e acabar necessitando também de ser cuidado. Já na terceira situação, o cuidado é transferido para terceiros, por meio do investimento financeiro. Indo além dessas análises, o foco da investigação de Noddings recai no cuidado mais "profundo", mais humano, o qual denomina de cuidado genuíno.

Para Noddings (2013), cuidar pode significar ser responsável pela proteção, bem-estar ou manutenção de algo ou alguém. Segundo a autora, o cuidado se completa quando quem é cuidado o recebe e o responde de forma positiva. Aquele que cuida, vendo isso, sabe que a relação foi concluída no cuidado. Os elementos essenciais do cuidar estão localizados na relação

entre aquele que cuida e aquele que é cuidado e envolvem afeição, consideração, atenção para o particular em uma situação concreta, não havendo regras fixas para o cuidado individual. Estas ações, mesmo que sejam previsíveis de forma geral, serão sempre distintas devido aos detalhes que podem assumir, variando conforme as situações e tipos de relacionamentos.

O cuidar requer alguma ação em nome do cuidado, mas não se trata de qualquer ação capaz de ser observável, envolve um comprometimento que nos leva ao encontro do outro. Isto significa que é preciso considerar este outro, seus modos de vida, necessidades e desejos. Este é um sentido de cuidar mais complexo, mais profundo, que levaria à busca da apreensão da realidade do outro, mesmo que não seja possível obter esta apreensão por completo. O olhar se desloca do eu para o outro, e isto leva a um afastamento de si para uma aproximação da perspectiva do outro.

De acordo com Noddings (2013), quando há este deslocamento, é possível ver a realidade do outro como uma possibilidade para a própria realidade ética da pessoa. Isto faz com que seja despertado o sentimento de que é necessário fazer alguma coisa.

> Quando vemos a realidade do outro como uma possibilidade para nós, devemos agir para eliminar o intolerável, reduzir a dor, preencher a necessidade, realizar o sonho. Quando estou neste tipo de relacionamento com o outro, quando a realidade do outro se torna uma possibilidade real para mim, eu me importo (Noddings, 2013, p.14).[12]

Neste sentido, quando a pessoa não é capaz de olhar para o outro buscando sua realidade, acaba focando em si e isto faz com que só consiga ver nos outros o que já está pré-selecionado com relação às próprias necessidades e desejos. Não é possível enxergar o outro como uma possibilidade, não é possível sentir sua realidade e nem ir ao seu encontro ou agir em seu nome. Segundo Noddings (2013), para cuidar é necessário sair do próprio quadro de referência pessoal para focar no quadro do outro. Nesse sentido, quando cuidamos, consideramos o ponto de vista do outro, suas necessidades objetivas e o que ele espera de nós. As razões para agir dizem respeito tanto às vontades e aos desejos do outro quanto aos elementos objetivos de sua situação adversa. Contudo, há questões a serem consideradas em uma relação de cuidado: o tempo, a intensidade e certos aspectos formais do cuidar. Para discutir estas questões, Noddings (2013) propõe o conceito de absorção.

Noddings (2013) fala sobre a importância de "sentir com", que envolve o que ela chamou

---

[12] When we see the other's reality as a possibility for us, we must act to eliminate the intolerable, to reduce the pain, to fill the need, to actualize the dream. When I am in this sort of relationship with another, when the other's reality becomes a real possibility for me, I care.

de absorção, conceito que não se refere à noção de ter empatia com o outro. Ela explica que o conceito de empatia envolve a ideia de projetar a própria personalidade para compreender o outro, ou seja, se colocar no lugar do outro, buscando analisar com dados objetivos, perguntando-se como se sentiria naquela situação. No conceito de absorção, ela propõe deixar de lado este tipo de análise, por meio da recepção do outro, buscando ver e sentir com ele.

> Eu me torno uma dualidade. Não sou assim levado a ver ou sentir - isto é, exibir certos sinais comportamentais interpretados como ver e sentir - pois estou comprometido com a receptividade que me permite ver e sentir assim. A visão e o sentimento são meus, mas apenas parcialmente e temporariamente meus, como que emprestados a mim (Noddings, 2013, p.30).[13]

Isto significa que todo cuidado envolve absorção que não precisa ser intensa nem precisa ser penetrante na vida do outro, mas deve encontrar o outro como um cuidador. Podemos manter um estado interno de prontidão para tentar cuidar de quem cruzar o nosso caminho. Cuidar refere-se a uma realidade; no outro, refere-se a um compromisso à possibilidade de cuidar. Isto quer dizer que o que cuida está absorto no outro para ouvir, independente se isto gera prazer ou dor, ou seja, o cuidado insere-se em uma relação que envolve o cuidador e o que recebe o cuidado. As atitudes de quem cuida podem ser percebidas por quem é cuidado por meio da sua linguagem verbal, mas também por meio de seus olhares, tons de voz, gestos, toques corporais. Esta percepção pode manter quem é cuidado aquecido e confortável nesta relação.

Para Noddings (2013), cuidar é, em grande parte, reativo e responsivo, mas pode ser melhor caracterizado como receptivo. Esta receptividade ao outro implica estar totalmente com o outro, o que não é apenas uma questão de conhecimento, mas de sentimento e sensibilidade. Sentir não é tudo o que está envolvido no cuidar, mas está essencialmente envolvido. Preocupar-se com o outro envolve sentimento, mas também gera uma transformação motivacional, ou seja, há a possibilidade de compartilhamento da energia motriz em favor do outro. Há uma disposição para se colocar a serviço do outro, embora esta disposição de se importar com o outro seja vulnerável, pois o cuidador pode ser ferido tanto pelo outro quanto por ele mesmo. Mas, para Noddings (2013), o foco nesta força motivacional e a esperança podem persistir, se o outro se mantém forte e insistente na relação.

O modo receptivo nos leva a pensar o que fazer com aquilo que recebo do outro, pois se converto o que recebo em um problema, acabo me afastando do outro, pois deixo de me

---

[13] I become a duality. I am not thus caused to see or to feel-that is, to exhibit certain behavioral signs interpreted as seeing and feeling-for I am committed to the receptivity that permits me to see and to feel in this way. The seeing and feeling are mine, but only partly and temporarily mine, as on loan to me.

preocupar com a pessoa e passo a dar importância ao problema, e isto me faz perder enquanto um cuidador.

> À medida que convertemos o que recebemos do outro em um problema, em algo a ser resolvido, nos afastamos do outro. Limpamos a sua realidade, despojamo-la de qualidades complexas e incômodas, para pensá-la. A realidade do outro vira dado, matéria a ser analisada, estudada, interpretada. Tudo isto é de se esperar e é inteiramente apropriado, desde que vejamos os pontos de virada essenciais e voltemos ao concreto e ao pessoal. Assim, mantemos o nosso pensamento objetivo ligado a uma aposta relacional no cerne do cuidado. Quando não conseguimos fazer isso, podemos subir em nuvens de abstração, afastando-nos rapidamente da situação de cuidado para um domínio de problemas objetivos e impessoais, onde somos livres para impor a estrutura que quisermos. Se não me afastar das minhas abstrações, perco aquele que é cuidado (Noddings, 2013, p.36).[14]

Importar-se com o outro, portanto, exige o foco na realidade do outro, como uma possibilidade real para quem cuida, e isto leva a uma ação para buscar reduzir a dor que o outro possa estar sentindo ou preencher uma necessidade que pode ser de acolhimento, de realização de desejos. Para Noddings (2013), apreender a realidade do outro, sentir o que ele sente o mais próximo possível, é a parte essencial do cuidar do ponto de vista de quem cuida. Isto mobiliza a ação do cuidar para o mais coerente possível porque, ao tomar a realidade do outro como possibilidade, começo a sentir sua realidade e sou impelido a agir em nome do outro. Esse sentimento pode ser durável ou não, vai depender do compromisso de agir em nome do cuidado. Por isso, para Noddings (2013), o compromisso de agir em nome do cuidado, o interesse contínuo em sua realidade ao longo do período apropriado, bem como a renovação contínua do compromisso ao longo deste período, são os elementos essenciais do cuidar do ponto de vista interior.

A partir dessas ideias, Noddings (2013) defende a ética do cuidado, ressaltando dois tipos de cuidado. Um deles é algo que ela chama de *cuidado natural*. Como exemplo deste tipo de cuidado, podemos ressaltar o cuidado da mãe com seu filho. A partir do sentimento que esta mãe tem pelo seu filho, ela age com o melhor de si a fim de cuidar dele.

> Esse impulso surge naturalmente, pelo menos ocasionalmente, na ausência de patologia. Não podemos exigir que alguém tenha esse impulso, mas nos esquivamos daquele que nunca teve. Aquele que nunca sente a dor do outro, que nunca confessa o "eu devo" interno que é tão familiar para a maioria de nós, é além do nosso padrão

---

[14] As we convert what we have received from the other into a problem, something to be solved, we move away from the other. We clean up his reality, strip it of complex and bothersome qualities, in order to think it. The other's reality becomes data, stuff to be analyzed, studied, interpreted. All this is to be expected and is entirely appropriate, provided that we see the essential turning points and move back to the concrete and the personal. Thus we keep our objective thinking tied to a relational stake at the heart of caring. When we fail to do this, we can climb into clouds of abstraction, moving rapidly away from the caring situation into a domain of objective and impersonal problems where we are free to impose structure as we will. If I do not turn away from my abstractions, I lose the one cared-for.

> normal de compreensão. Seu caso é patológico, e nós o evitamos (Noddings, 2013, .81).[15]

Considerar o impulso do cuidado natural como o primeiro passo da moralidade e como algo que surge naturalmente na ausência de alguma patologia é um ponto frágil na teoria de Noddings. Isto porque é questionável o fato de considerarmos a existência de um cuidado natural, um cuidado que já nascesse com o ser humano, e relacionar a ausência deste cuidado a uma patologia.

Para Noddings (2013), a extensão desse tipo de cuidado, denominado natural, para outras pessoas fora do nosso círculo imediato de relações é o que ela chama de *cuidado ético*. Para a autora, o cuidado ético é essencial, um tipo de expansão do círculo de amor e cuidado além dos casos "naturais" imediatos de cuidado. Cuidar é algo bom, é um tipo de relação que a gente entra com outras pessoas porque essa relação é boa. A medida que conseguimos expandir o círculo de cuidado, é a medida em que somos éticos. Quanto mais as pessoas se relacionam nesta perspectiva, mais elas conseguiriam se aproximar do que é mais eticamente recomendável e isto é muito bom para cultivar pessoas mais amorosas, mais comprometidas com o outro, mais atenciosas. Tal afirmação de Noddings (2013) considera que falar de cuidado é falar de "cuidado bom", como se houvesse uma relação direta entre os termos, o que pode limitar bastante as possibilidades de discussão e reflexão sobre as relações de cuidado.

O cuidado, enquanto uma relação, uma interação dinâmica entre as pessoas, pode gerar dois estágios de cuidar. Um estágio é chamado de conclusão no outro, no qual aquele que é cuidado reconhece aquele que cuida, como uma resposta positiva. Mas Noddings (2013) ressalta um outro nível que seria mais alto na relação de cuidado em que alguém pode estar. É o que ela chama de reciprocidade, onde há um retorno do cuidado, formando assim, um ciclo de cuidado entre duas pessoas.

> Tronto (2007) critica aspectos da teoria de Nell Noddings. Para Tronto (2007), a forma de conceber o cuidado como uma dualidade entre uma pessoa com mais poder que oferece o cuidado e outra que o recebe, como Noddings defende, limita o cuidado apenas às atividades de indivíduos direcionadas a outros indivíduos, o que exclui o cuidar de si, exclui o cuidado que pessoas podem desempenhar para todo um grupo e a possibilidade de

---

[15] This impulse arises naturally, at least occasionally, in the absence of pathology. We cannot demand that one have this impulse, but we shrink from one who never has it. One who never feels the pain of another, who never confesses the internal "I must" that is so familiar to most of us, is beyond our normal pattern of understanding. Her case is pathological, and we avoid her.

que instituições ou grupos de indivíduos possam praticá-lo. Tronto (2007) ressalta também que, ao pressupor que as relações de cuidado sejam face à face, o conceito de cuidado torna-se frágil, excluindo a possibilidade do cuidado à distância.

Outro aspecto discutido por Tronto (2007) é que, ao associar o conceito de cuidado ao trabalho de amor, sentimentos de afeição e de responsabilidade, o cuidado é caracterizado como algo que é sempre bom e isto exclui a ideia de malcuidado, o que esvazia as possibilidades de sua problematização e análise em um sentido mais amplo das injustiças e desigualdades que podem estar envolvidas nessa relação. Tronto (2007) considera que o cuidado, embora diga respeito a atitudes de alteridade, compaixão e reconhecimentos, não se reduz a estas atitudes porque também significa ter responsabilidade, fazer bem seu trabalho e suprir necessidades.

Ao criticar Nell Noddings, Tronto (2007) afirma que a dualidade fornecedor/recebedor tem sempre como foco aquele que fornece o cuidado. Assim, tal foco torna-se uma forma de evitar o reconhecimento de que os que cuidam também são vulneráveis.

> ...a dualidade sempre focaliza aquele que fornece o cuidado. Nós quase nunca pensamos em nós mesmos como aqueles que o recebem. Se nós pudermos ser mais compassivos, ou exercer o reconhecimento, ser mais prestativos, então, o cuidado irá aumentar. Mas toda a atenção está voltada para aquela pessoa considerada com mais poder. Além disso, os únicos agentes possíveis para mudar a situação são aqueles que já são participantes. Isto quase sempre acontece com aqueles que já são mais fortes e são capazes de descartar os que foram transformados em "os outros" (Tronto, 2007, p. 297).

Para Tronto (2007), o modelo dual do cuidado não é apenas impreciso, é também um modelo normativo de cuidado não muito bom. Para a autora, o cuidado se beneficia ao ser praticado por muitas pessoas.

Outro autor que discute o cuidado focando a relação entre os sujeitos é Leonardo Boff, filósofo e teólogo brasileiro. Contudo, para o autor, os sujeitos referem-se, além dos seres humanos, também à natureza. Boff (2014) considera o cuidado como uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e envolvimento afetivo com o outro. Essa atitude não é simplesmente como outra qualquer. Encontra-se na raiz primeira do ser humano antes que ele faça qualquer coisa, ou seja, o cuidado é sua essência, uma maneira dele se estruturar e se conhecer e, por este motivo, o modo de ser cuidado revela concretamente como é o ser humano. O cuidado como uma essência do humano revela que, sem ele, o ser humano desestrutura-se, perdendo todo o sentido de sua existência. Se, ao longo da vida, o sujeito não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si e por destruir o que estiver à sua volta. Por isso, o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana. (Boff, 2014, p.39)

Boff (2014) acredita que as respostas para a pergunta *"O que é o ser humano?"* podem

ser dadas de diferentes formas, pois estão subjacentes nas formações sociais, nas visões de mundo, nas diversas filosofias, ciências e projetos do ser humano. Para deixar mais clara sua resposta, o autor propõe questionar a imagem do ser humano subjacente nas diferentes visões de mundo, nos projetos, nas práticas, pois considera importante refletir sobre a imagem de ser humano que temos para nos conscientizarmos sobre o que queremos e podemos ser. Boff (2014) traz alguns exemplos de imagens de ser humano, a partir de diferentes visões: na cultura que privilegia a racionalidade científico-técnica, o ser humano é racional; no modo de produção capitalista, um ser de consumo; no ideal democrático, um ser de participação, um ator social, um sujeito histórico; na luta pelos direitos humanos, sujeito de direitos e de deveres inalienáveis; no projeto de dominação da natureza, é o centro dos seres; na visão do místico São João da Cruz, sujeito capaz de dialogar com o mistério do mundo. Já no último exemplo, reside a característica que ele considera singular do ser humano: colocar cuidado em tudo que faz.

> Por fim, que imagem de ser humano projetamos quando descobrimos como um ser-no mundo-com-os-outros sempre se relacionando, construindo seu habitat, ocupando-se com as coisas, preocupando-se com as pessoas, dedicando-se àquilo que lhe representa importância e valor e dispondo-se a sofrer e a alegrar-se com quem se sente unido e ama? A resposta mais adequada será: o ser humano é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado (Boff, 2014, p. 41).

Para construir sua abordagem sobre o cuidado, Boff recorre à filologia da palavra cuidado por considerar que as palavras estão "grávidas" de significados existenciais. Ele afirma que alguns estudiosos derivam cuidado do latim cura, que se escrevia *coera* e era usada num contexto de relações de amor e de amizade, expressando a atitude de cuidado, desvelo, preocupação por uma pessoa amada ou por um objeto. Já outros estudiosos derivam o cuidado de *cogitare-cogitatus* com o mesmo sentido de cura: cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e preocupação. Neste sentido, cuidado é uma atitude fundamental, na qual a pessoa sai de si centrando-se no outro com desvelo e solicitude, mas também o cuidado pode provocar preocupação, inquietação e responsabilidade. Assim, Boff argumenta que o cuidado inclui duas significações básicas que estão ligadas entre si. A primeira, a atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro. (Boff, 2014, p.104)

Estes significados básicos confirmam, para Boff (2014), que o cuidado é mais do que uma mera atitude. Refere-se ao modo como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros, ou seja, o modo de ser no mundo que está ligado às relações que a pessoa

estabelece com todas as coisas. Para o autor, há dois modos de ser no mundo de onde emerge o processo de construção da realidade humana: o trabalho e o cuidado.

Com relação ao modo de ser no mundo pelo trabalho, o autor explica que se trata da interação e intervenção pelo ser humano na natureza, o que possibilita a construção de seu "habitat" e tudo que é possível para atender suas necessidades. Contudo, o trabalho, inicialmente, era mais interação do que intervenção, o que possibilitava uma maior valorização e comprometimento com a natureza. À medida que houve a descoberta do instrumento e sua evolução tecnológica, a intervenção foi tomando mais destaque, o que gerou uma relação do ser humano de poder e dominação com a natureza. Segundo Boff (2014), a intervenção com estas características exige objetividade, impondo um distanciamento da realidade, buscando compreendê-la como um objeto. Este posicionamento desconsidera que há conexão em tudo que compõe a realidade, tornando como foco a relação sujeito e objeto.

Por outro lado, o modo de ser cuidado é baseado na relação sujeito-sujeito. Não se trata de opor-se ao trabalho, mas de experimentar os seres como sujeitos, considerando que a natureza fala, dá sinais, os quais os homens podem escutar e interpretar. A relação é baseada na convivência, interação e comunhão.

> Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele. A razão analítico-instrumental abre caminho para a razão cordial, o *esprit de finesse,* o espírito de delicadeza, o sentimento profundo. A centralidade não é mais ocupada pelo *logus** razão, mas pelo *páthos** sentimentos (Boff, 2014, p.109).

O modo de ser cuidado pode ser concretizado em diferentes instâncias: cuidado com o nosso único planeta, que requer passarmos por uma "alfabetização ecológica" e revermos hábitos de consumo; cuidado com o próprio nicho ecológico, ou seja, com o local. É necessário que cada pessoa se sinta parte da natureza e da cultura; cuidado com a sociedade sustentável que requer produzir o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas, onde ela se situa cultivando o cuidado com os equilíbrios ecológicos; cuidado com o outro, *animus** (dimensão do masculino) expressa culturalmente pelo modo de ser trabalho e *anima** (dimensão do feminino), concretizada historicamente pelo modo de ser cuidado; cuidado com os pobres oprimidos e excluídos; cuidado com nosso corpo na saúde e na doença; cuidado com a cura integral do ser humano; cuidado com a nossa alma, os anjos e demônios interiores; cuidado com o nosso espírito, os grandes sonhos e deus; cuidado com a grande travessia, a morte.

Kramer, Nunes e Pena (2020) também discutem o conceito de cuidado, dando ênfase à relação entre os sujeitos. As autoras ressaltam este conceito em suas múltiplas dimensões a partir da aproximação com o conceito de diálogo proposto por Buber (1977; 2001; 2009 apud

Kramer, Nunes e Pena, 2020) na busca por um olhar de reconhecimento, aceitação e compreensão do outro, além de presença, encontro e reciprocidade. Neste estudo, ressaltam-se quatro categorias do cuidado: (i) cuidado autêntico, entendido como interesse pelo outro, não indiferença, responsividade; (ii) cuidado técnico, que se propõe a informar, ensinar, convencer alguém ou, simplesmente, transmitir uma mensagem; (iii) descuido, em que o outro não é considerado, não é reconhecido e sua presença é indiferente; e (iv) descuido disfarçado de cuidado, em que a atitude tem formato de cuidado, mas esconde uma indiferença em relação ao outro.

Para Kramer, Nunes e Pena (2020), o cuidado de si e o cuidado como ofício são subcategorias do cuidado autêntico. O cuidado de si implica tomar consciência do "eu próprio" que não se encerra em si mesmo, mas está em constante diálogo com o outro e que, portanto, sente a necessidade de ouvir este outro. Torna-se um cuidado de escuta, capaz de acolher, de ter empatia, de reconhecer o outro, de interessar-se pelo outro. Ao considerar o cuidado como ofício uma subcategoria do cuidado autêntico, as autoras consideram que o cuidado técnico é parte do cuidado autêntico. Neste sentido, o cuidado autêntico amplia o cuidado técnico, pois o compreende como parte do ofício da professora que se constitui em um saber construído na relação entre professora e crianças. Ao analisarem o cuidado do ponto de vista da família, Kramer, Nunes e Pena (2020) consideram que o cuidado autêntico pode manifestar-se de diferentes formas:

> Cuidado como presença. Na fala, precisa-se mais de presença do que de presentes. Cuidado que não cuida apenas de coisas materiais, banho, comida, mas que oferta atenção e carinho. Cuidado como algo colado na relação humana, no reconhecimento da humanidade do outro, da humanidade de si no outro e da necessidade do outro. Cuidado como uma ação ética no cotidiano; como respeito ao espaço do outro. Cuidado como não invasão do espaço do outro; como atenção ao tempo do outro, como reciprocidade. O cuidado como modo de ser, estar e fazer no/o mundo. Cuidado que é presença, como um modo de olhar, lugar do sensível. Cuidado como lugar que se dá no afeto, como um lugar para se existir; como encontro (Kramer, Nunes e Pena., 2020, p.10).

Na família, pode encontrar-se confiança, relações de pertencimento, o que faz com que o apoio familiar seja uma alternativa para atender à necessidade de cuidado que extrapola o cuidado técnico. Neste sentido, há um destaque principalmente para o papel dos/as avôs/avós no cuidado das crianças.

Kramer, Nunes e Pena (2020) analisam também o significado do cuidado para as crianças, ressaltando que a criança fala de cuidado como atenção, como brincadeira, no sentido da importância e necessidade que a criança tem de brincar. O cuidado faz parte das coisas simples do cotidiano, consideradas muito importantes para a criança, gerando bem-estar e felicidade. Para Kramer (2006), na Educação Infantil, estão presentes o cuidado, a atenção, o

acolhimento, a alegria e a brincadeira também.

1.4. Cuidado como prática cultural

Quando uma criança nasce, nasce com ela a necessidade do cuidado, já que ela não é capaz de sobreviver sem ter outro que atenda suas demandas básicas, como alimentação, locomoção, proteção contra o frio ou calor. Uma criança recém-nascida não pode fazer nada sozinha, é frágil e dependente da atenção do adulto com relação à sua saúde, ao seu processo de desenvolvimento, à nutrição, à prevenção de doenças, à higiene, à prevenção de acidentes. Esta dependência mobiliza a necessidade de relacionar-se como o outro. Guimarães (2011) considera que, mesmo antes de nascerem os/as bebês, além de serem sujeitos biológicos, são sujeitos da linguagem e da cultura, pois eles mobilizam as pessoas que estão ao seu redor, transformando suas vidas e afetando a realidade. Da mesma forma, o/a bebê também passa a ser afetado/a pela vida emocional e social da família. Por meio das relações sociais que acontecem desde quando o/a bebê ainda está na barriga da mãe, as crianças vão se constituindo como sujeitos biológicos, culturais e afetivos. Estas dimensões não podem ser separadas em seu desenvolvimento. Assim, o cuidado, que acompanha todo o desenvolvimento humano, necessita também ser compreendido nestas dimensões.

O cuidado, sendo uma prática humana, e neste sentido é possível fazer uma relação com a teoria de Tronto (2007), está permeado pela forma como a sociedade se organiza, pelos sentidos e valores de sua cultura, expressando, portanto, intenções, sentimentos, significados conforme o contexto sociocultural. Deste modo, as formas de identificar necessidades do outro, de valorizá-las e atendê-las dependem do contexto cultural.

Para Maranhão (2011), há uma forte relação entre cuidado de si e do outro e as práticas culturais. A forma de organização destes cuidados pode ser percebida por meio das manifestações culturais do cotidiano que revelam como o ser humano construiu conhecimentos sobre o cuidado que resultou em práticas culturais. Isto porque o funcionamento do nosso corpo biológico influencia e é influenciado pelo modo que vivemos em cada grupo cultural as diferentes fases do desenvolvimento humano que vai da gestação à morte. O conhecimento científico articulado aos significados culturais de cada sociedade influencia as práticas de cuidado e as diferentes percepções dos elementos que envolvem o cuidado.

> Para sobreviver o ser humano precisa, além de alimentar-se, cuidar de si, da sua prole e do ambiente. As práticas de cuidado com as crianças são influenciadas pelo conhecimento científico que se articula com os significados culturais que correspondem à visão de mundo e à organização social de cada sociedade e em cada período histórico. A percepção do corpo "limpo" ou "sujo", "normal" ou "patológico", "bem cuidado" ou "descuidado" pode ser diferente entre aqueles que compartilham e ensinam o cuidado às crianças, e por isso pode tornar-se um processo de articulação do conhecimento construído nos diversos grupos culturais com o conhecimento científico de cada época (Maranhão, 2011, p.16).

O cuidado, portanto, é uma prática cultural que mobiliza relações sociais. A demanda do cuidado deriva da necessidade expressa pela criança que inicialmente chora e depende do ato de cuidar de um adulto, da sua capacidade de interagir com a criança, de identificar sua necessidade e de compreender como ele pode ajudá-la a desenvolver-se como ser humano. O ato de cuidar de uma criança vincula-se a esta capacidade do adulto de compreender sua singularidade como pessoa, buscando atendê-la em seu processo de desenvolvimento. Neste processo, o adulto atribui significados para as demandas das crianças que, por sua vez, ao interagirem com o adulto e o meio, vão atribuindo novos significados para as ações que envolvem o ato de cuidar. Além disso, ao serem cuidados, os/as bebês e crianças pequenas também iniciam atos de cuidado dirigidos ao outro, seja criança ou adulto (Katz *et al*., 2020).

Os significados que um/a adulto/a atribui às demandas da criança e o modo de atendê-las podem ser diversos, pois o cuidado, sendo uma construção cultural, relaciona-se com os valores, crenças, concepções e seus conhecimentos sobre a infância e desenvolvimento infantil. Dessa forma, a interpretação dada pelo/a adulto/a à demanda da criança pode ser de diferentes maneiras. Ao ver um/a bebê que está chorando, o/a adulto/a pode inferir que o/a bebê está com fome, ou está doente, ou com frio, ou mesmo que é apenas manha. A partir deste entendimento e dos conhecimentos e valores que o/a adulto/a atribui ao cuidado, é que ele vai escolher a forma de cuidar. Assim, o adulto/a demonstra uma intencionalidade ao escolher um determinado procedimento de cuidado que "prioriza mais ou menos certas aptidões da espécie humana, dependendo da sociedade e da cultura, podendo variar com a inserção nas diferentes classes sociais dessa sociedade." (Maranhão, 2000, p. 120). Portanto, a forma como o/a adulto/a responde ao choro do/a bebê, por exemplo, depende de como ele interpreta, a partir da sua cultura, a expressão do choro. Por outro lado, também, o/a bebê, sendo uma pessoa ativa e participativa, responde às formas de cuidado direcionadas a ele/a.

> A forma como cada criança responde aos diferentes cuidados depende de suas necessidades individuais, singularidades, experiências anteriores, assim como de sua maturidade funcional, e sua resposta irá realimentar ou não o cuidado prestado pelo adulto. Por exemplo, uma criança pode acalmar-se com a sucção da chupeta, outra

> poderá rejeitar o recurso, mas responder positivamente ao acalanto. O adulto poderá ou não insistir no cuidado que escolheu como adequado. Assim, as necessidades e as formas de atendê-las (os cuidados) podem ser modificadas e construídas socialmente (Maranhão, 2000, p. 120).

As escolhas dos modos de cuidar das crianças, de acordo com Maranhão (2011), influenciam o desenvolvimento e a saúde delas, de suas famílias e sociedade, por isso, é necessário estar atento às práticas de cuidado, que podem ser adequadas em um determinado momento, ou em um determinado local, mas não significa que seja em outros. A atenção às práticas de cuidado com as crianças pequenas é importante também porque as crianças, desde muito pequenas, passam a observar estas práticas, se envolvem nelas e, aos poucos, se apropriam delas (Katz et al., 2020). Por isso, é importante compreender que cuidar de uma criança envolve possibilitar que ela se reconheça enquanto uma pessoa capaz de exercer o cuidado e isso torna necessário criar condições para que as crianças construam habilidades para cuidar de si mesmas. Neste sentido, Maranhão (2011) entende que cuidar e ensinar o cuidado de si demanda uma constante tensão entre garantir a segurança das crianças e, ao mesmo tempo, incentivá-las e apoiá-las na exploração de espaços, materiais e brincadeiras. Para a autora, é importante confiar na capacidade da criança, dando orientação, assistindo-a, valorizando sua iniciativa, o que contribui para a autoconfiança e, ao mesmo tempo, para sua segurança. Assim, considerar a criança, desde quando ela nasce, como sujeito ativo nas diferentes práticas de cuidado, como alimentação, troca de roupas, identificação de riscos e de medidas de proteção, faz parte do processo de aprendizagem de cuidar de si e do outro.

A observação, pelas crianças, de formas de cuidar é realizada tanto em seus contextos familiares quanto nos espaços da instituição infantil. Desta forma, as crianças vivenciam diferentes experiências, não somente reproduzindo-as em suas brincadeiras, mas também interpretando formas de cuidar de si e do outro. Para a instituição, há uma responsabilidade de integrar e ampliar esses conhecimentos. Maranhão e Zóia (2020) pontuam também que o cuidado pode ser apreendido como uma atitude de acolhimento, de gentileza, de zelo, de promoção da segurança e bem-estar, de prazer ao viver junto em um espaço, de preparar e servir refeições.

Neste sentido, Leite (2020) ressalta a importância das práticas alimentares na Educação Infantil como momentos que podem favorecer aprendizagens diversas. Para a autora, os alimentos degustados pelos/as bebês e crianças pequenas nas creches são pedacinhos de mundo repletos de mistérios que vão sendo desvendados à medida que são explorados e incorporados por meio das diferentes sensações que os/as bebês experimentam, como sabores, sons, aromas

e texturas. Nestas práticas alimentares, há várias experiências que as crianças vão vivenciando desde a preparação para ir para o refeitório, quando é colocado o babador, no caminho até chegar lá, no qual as crianças vão observando o espaço externo estando atentas às minúcias neste percurso, e no próprio espaço do refeitório. As crianças entram em contato com outras crianças, com outros adultos, com a materialidade do espaço. Portanto, para Leite (2020), trata-se de uma prática marcada pelo contexto cultural e envolve um momento de descobertas, de cuidar de si e do outro, interagir com os outros e desfrutar com os companheiros.

De acordo Katz *et al*. (2020), considerando que a aprendizagem acontece em um contexto cultural, é importante que os valores, as práticas e as interações deste contexto favoreçam as vivências de atos de cuidar. É o envolvimento nestes atos que leva a criança a reconhecê-los e internalizá-los como uma parte de sua própria compreensão do que significa interagir de maneira cuidadosa e afetuosa. Ela passa a reconhecer o cuidar, realizar atos de cuidar e se envolver nessas ações, ensinando outras crianças sobre como cuidar.

1.5. Conceito de cuidado e a Educação Infantil

A maioria das discussões sobre o cuidado no Brasil, de acordo com Dumont-Pena (2015), foi desenvolvida nas áreas da enfermagem e saúde pública, voltadas para a geriatria, gerontologia, sendo ainda incipientes as investigações sobre o tema no campo das ciências humanas e sociais, e ainda mais quando associadas às crianças. A autora considera que as discussões sobre o cuidado no campo da saúde, principalmente no campo da enfermagem, são bastante semelhantes às da educação, na medida em que o cuidado se situa como um elo para discussões sobre ações específicas, como, por exemplo, cuidado com as gestantes, com os idosos, sem que a definição ou a natureza do cuidar em geral seja aprofundada. A autora ressalta que, na enfermagem, assim como na educação, há um campo de pesquisas sobre o cuidado sob forte influência das discussões relacionadas à divisão sexual do trabalho, cujas fontes principais se encontram na sociologia francesa de Danièle Kergoat, Helena Hirata e Pierre Bourdieu.

Para Dumont-Pena (2015), uma vertente teórica que reúne as dimensões éticas e a atividade de cuidado, sistematizando-as como parte fundamental da condição humana, é a teoria do reconhecimento de Axel Honneth. O autor descreve três esferas de reconhecimento fundamentais para a constituição dos sujeitos na nossa sociedade: a esfera da justiça (direito) - que reporta ao ser humano abstrato com base no qual nos reconhecemos como iguais em humanidade – e outras duas esferas, as quais, de acordo com Honneth (1995), constituem

contrapontos à primeira: a esfera do amor (cuidado) – relacionada ao ser concreto e ao reconhecimento das suas necessidades mais particulares – e a da estima (mérito) – relacionada ao reconhecimento das nossas contribuições, como seres concretos, para a sociedade.

Dumont-Pena (2015) esclarece que a esfera do amor em Honneth descreve a relação social de cuidado relacionada a atividades voltadas para o bem-estar do outro, principalmente das crianças, de forma semelhante ao significado da expressão popular "tomar conta", no Brasil. A autora discorre sobre tais esferas, apoiando-se no enunciado de Honneth (1995), que põe em cena a esfera da estima e do cuidado como sendo contrapontos à esfera da justiça.

A esfera da justiça, de acordo com Honneth (1995), designa o reconhecimento recíproco e a compreensão de nós mesmos como portadores de direitos, o que vale para o outro também vale para nós. Nesse sentido, evoluímos à medida que adquirimos autonomia para nos generalizarmos e nos percebermos como seres humanos iguais, assumindo em nossas ações a perspectiva universalista manifestada pelas leis, o que significa autorrespeito.

Em contraposição à esfera da justiça, estão as esferas da estima e do cuidado. De acordo com Dumont-Pena (2015), na teoria de Honneth, a primeira alimenta a justiça de maneira a introduzir um impulso particular e afetivo ao reconhecimento recíproco. O que está em questão, nessa esfera, é o reconhecimento das pessoas por suas possibilidades e capacidades concretas de contribuir para a sociedade. Assim, nas sociedades capitalistas modernas, o reconhecimento da estima assume a lógica do mérito. Já na esfera do amor, reconhece-se que o ser humano conquista a autoconfiança com base no cuidado. O amor refere-se à compreensão hegeliana de "ser si mesmo em um outro", que é construída por meio da relação de cuidado com este outro, conformando a autoconfiança. Nessa dimensão, a relação de cuidado com o outro supõe o cerne de toda a ética, sendo a autoconfiança individual a base para a participação autônoma na vida pública.

Dumont-Pena (2015) argumenta que a teoria de Honneth, ao incluir o amor como uma forma de reconhecimento, destaca a importância de considerar a moral e as experiências íntimas sem necessariamente abandonar a ética universal. Ela argumenta que o cuidado, assim como a justiça, é essencial para o reconhecimento humano, mesmo sendo comumente associado a contextos de subalternidade. A redistribuição do cuidado é fundamental para garantir que tanto aqueles que cuidam tenham acesso à justiça e ao reconhecimento abstrato, quanto aqueles que não cuidam recebam reconhecimento emocional e concreto através do cuidado. No entanto, a valorização do cuidado no mercado levanta questões sobre como mensurar gestos e sentimentos, como sorrisos e canções, desafiando os conceitos de mérito nas sociedades capitalistas.

Estas discussões, para Dumont-Pena (2015), oferecem suporte para a compreensão da relação entre professoras da Educação Infantil e bebês na Instituição de Educação Infantil pública. Relação que envolve o trabalho remunerado e o exercício profissional da docência instituída pelo reconhecimento do direito à educação para bebês e crianças pequenas. Nesta perspectiva, Dumont-Pena (2015) propõe analisar o cuidado na Educação Infantil considerando as relações sociais, as técnicas de cuidar e os sentidos do cuidar.

No que diz respeito às relações sociais de cuidado, Dumont-Pena observa que, quanto mais essas interações envolvem atividades próximas aos corpos humanos, menor é seu valor percebido. Essa situação se evidencia tanto na área da Enfermagem quanto na Educação Infantil. Com isso, a autora destaca que a Educação Infantil é o nível de ensino com a maior concentração de profissionais do sexo feminino, predominantemente negras, que possuem apenas o ensino médio completo, e que recebem salários de até três salários mínimos. Neste nível, também, os investimentos são escassos e encontramos crianças menores que demandam maiores cuidados com o corpo.

Outro aspecto ressaltado pela autora são as tensões sociais entre quem cuida e quem recebe cuidado, que refletem relações de poder marcadas por ambiguidades e contradições. Em certos momentos, as professoras detêm o poder por cuidar dos/as bebês, em outros, as famílias o detêm por recorrerem aos cuidados das professoras. Se os bebês necessitam de cuidado ou as famílias não podem proporcionar tal cuidado, as professoras assumem o poder. Por outro lado, se as famílias podem cuidar, mas escolhem os cuidados das professoras, estas se encontram em posição subalterna. Portanto, trata-se de uma relação de poder complexa e variável.

Para entendermos as diferentes maneiras de abordar a dinâmica do cuidado, que se manifestam no dia a dia e influenciam como as professoras veem as famílias e como estas percebem as professoras, Dumont-Pena (2015) considera fundamental a distinção de “cuidado necessário” e “serviço”, apresentada por Tronto (2007). A autora ressalta que, para Tronto (2007), o cuidado não deve ser tratado como um simples “serviço”, pois todos nós precisamos de cuidado, que é uma parte essencial da experiência humana. É importante considerar, portanto, o “cuidado necessário”. Pois, se em determinadas situações precisamos receber o cuidado, em outras, podemos realizá-lo.

Entre os princípios organizadores das relações sociais de cuidado, estão as técnicas do corpo baseadas em experiências de vida, ações ordenadas e lógicas culturais relacionadas a gênero e classe. No berçário, tais técnicas são coletivas, variando de acordo com a distância e proximidade de quem as realiza, os significados atribuídos e as condições objetivas do trabalho. Neste sentido, Dumont-Pena (2015) analisa que os significados do cuidado para as professoras

da Educação Infantil são contraditórios e contextuais, relacionando-se a uma forma necessária de pensar para garantir cuidados adequados aos bebês. As narrativas sobre o cuidado refletem significados diversos, podendo ser associadas a um serviço, caridade. As professoras demonstram dividir e revezar essa atividade, tentando revelar uma possível forma de cuidar e educar.

Nesta perspectiva, Dumont-Pena distingue três categorias de junção entre cuidado e educação no berçário: cuidar do outro, ensinar a cuidar de si, ensinar a cuidar do outro. Esses três modos se fundem em atitudes voltadas para o outro, o que é fundamental para o reconhecimento humano que está no cerne de toda a ética humana e relaciona-se à capacidade de participação na vida pública. A autora considera que compreender as práticas na Educação Infantil a partir da lógica do cuidado, dos subalternos, pode contribuir para a formação de seres humanos que lutem por reconhecimento e cuidem mais uns dos outros.

Outra autora que discute o cuidado na Educação Infantil é Montenegro (2005). A autora focaliza a formação das professoras na Educação Infantil para desempenhar as atividades de cuidado. Ela defende a importância do desenvolvimento pessoal para o cuidado, entendendo-o como parte integrante da educação moral das educadoras infantis. Montenegro (2001) considera que o cuidado é socialmente construído, adotando o conceito de Josep Maria Puig, da Universidade de Barcelona, que o concebe como "parte constitutiva da consciência moral". A autora defende a necessidade de uma formação para o cuidado por meio da educação moral, afirmando que a formação profissional para as atividades de cuidado deve ter como um dos pressupostos o cuidar-se de si, ou seja, objetivando o bem do próprio sujeito.

Montenegro (2005) afirma que, no campo de estudos da moralidade, a palavra que mais se aproxima do sentido de cuidado é generosidade. Para a autora, explorar o sentido da generosidade, uma das virtudes humanas compreendidas como disposição para fazer o bem, é uma forma de aprofundar o significado moral do cuidado. Assim como o cuidado, a generosidade é um conceito influenciado por princípios racionais. Apoiando-se em Comte-Sponville (1995), Montenegro observa que é a capacidade de utilizar a razão ou a intencionalidade que orienta a ação generosa, conferindo à mesma a sua virtude. Porém, a generosidade é considerada uma virtude apenas na ausência de interesses pessoais, caso contrário, ela se assemelha ao egoísmo. Também ela não deve ser confundida com o amor, embora ambas compartilhem o ato de dar, pois, quando se ama, a entrega acontece não por um gesto de generosidade, mas devido ao amor. A distinção entre amor e generosidade revela-se na capacidade que temos de controlar a generosidade, o que não acontece com o amor.

Montenegro (2005) considera que o cuidado, entendido no campo da moralidade como

generosidade, é perpassado por determinações da racionalidade, sendo assim, é imprescindível adotar uma visão de desenvolvimento da moralidade que inclua elementos cognitivos e emocionais, universais e individuais. É na articulação entre essas dimensões que deve residir o fundamento de uma conceituação do cuidado na Educação Infantil.

Neste sentido, Montenegro busca contribuições de autores da Psicologia moral e ressalta o tema da integração entre as esferas da moralidade e do desenvolvimento pessoal abordado nas propostas de diversos autores incluídos na coletânea organizada por Gil Noam e Thomas Wren, intitulada The Moral Self (1993). Nestes estudos, há uma abordagem da relação entre o campo da moralidade e o pessoal que implica a concepção de que a compreensão de ambos os aspectos da vida psíquica só é possível quando partimos da relação entre eles, considerados em seus aspectos cognitivos e de "existência pessoal". Montenegro (2005) esclarece que o termo existência pessoal, utilizado por Noam e Wren, refere-se às emoções, motivações, personalidade ou trajetória de vida, atributos da vida psíquica. Aspectos que sempre foram negligenciados nos estudos de moralidade, devido à predominância dos elementos cognitivos nos estudos de desenvolvimento moral. Neste sentido, os autores desta coletânea buscam enfrentar o desafio com que hoje se depara a Psicologia do desenvolvimento moral.

Montenegro (2005) ressalta que Frankfurt (1993), um destes autores, ao aprofundar sua concepção de necessidade volicional como um conjunto de ideias que impelem as pessoas a agir de uma determinada maneira, ou a se importar com determinadas coisas em detrimento de outras, abre perspectivas para o entendimento dos mecanismos psicológicos envolvidos na ação de cuidar. Baseando-se nos estudos deste autor, Montenegro (2005) explica que, quando uma pessoa está sujeita à necessidade volicional, a força que a coage a agir de uma determinada maneira coincide com desejos que não são apenas seus, mas com os quais ela se identifica. A necessidade volicional é percebida pela pessoa como um aspecto que aumenta sua autonomia e determinação, mesmo quando sua vontade não está completamente sob seu controle, já que, muitas vezes, é viável mudá-la. Essa necessidade também representa um elemento de liberdade, pois, por meio dela, uma pessoa, ao começar a se afastar do que realmente valoriza, é motivada a seguir seus verdadeiros desejos. Portanto, sua natureza possui um caráter voluntário, que implica autonomia, mas também involuntário que é inerente ao fato de constituir uma necessidade. Assim, o agente impelido pela força dessa necessidade pode ser ativo e passivo em relação a ela. Isto significa, para Frankfurt (1993), considerar três aspectos: 1. O fato de uma pessoa se importar com algo diz respeito à sua vontade; 2. A vontade de uma pessoa não precisa estar sob seu controle voluntário; 3. Sua vontade não deixa de ser sua mesmo quando não é por sua própria ação voluntária que ela se importa. Dessa forma, Montenegro

(2005) destaca que é possível que um indivíduo negligencie ou deixe de dar atenção a algo que realmente possui valor para ele, simplesmente por não reconhecer sua importância. Por outro lado, o oposto não é verdadeiro: uma pessoa somente se dedica àquilo que considera importante. Ademais, as necessidades volitivas podem sofrer alterações conforme as circunstâncias que as geraram se alteram.

A força defendida por Frankfurt, de acordo com Montenegro (2005), leva à exploração do que ele chama de racionalidade e amor — habilidades humanas que proporcionam vivências de satisfação e liberdade, ainda que ambas exijam uma forma de subordinação a algo que transcende nosso controle voluntário e podem ser alheias aos nossos anseios. Assim, a autora esclarece que, quando somos guiados pela razão ou pelo amor, o que sentimos não é impotência, mas sim liberdade e um sentimento de crescimento. Além disso, tanto a racionalidade quanto o amor envolvem desprendimento de si. A diferença entre ambos reside no fato de que a racionalidade é, em essência, impessoal. O que torna esses julgamentos impessoais é que as exigências feitas pelo sujeito não se restringem a ele próprio; na realidade, está subentendido que qualquer pessoa que discorde dessas exigências está equivocada. Já o amor é algo mais pessoal, pois quem ama não assume que aqueles que não compartilham desse amor estão errados. Para Montenegro (2005), estas reflexões evidenciam que, ao lidarmos com o que realmente nos importa ou com o que cuidamos, nossas ações emergem de uma necessidade à qual nos submetemos, a qual está mais ligada à nossa integridade pessoal do que apenas a princípios morais.

Com isso, revisita a discussão a respeito da dicotomia entre razão e emoção no contexto da formação moral das educadoras. Para Montenegro (2005), é nessa articulação mais elaborada das relações entre essas dimensões que deve residir o fundamento de uma formação para o cuidado das educadoras infantis. Para superar a dicotomia de concepções teóricas que ora privilegiam a cognição e a razão, e ora privilegiam os sentimentos e emoções, Montenegro adota, como caminho para a formação das educadoras infantis, a proposta construtivista de educação moral de Puig. Ela faz esta opção porque este autor entende a educação moral como construção de personalidades morais, e isso pressupõe processos educativos que levem ao desenvolvimento pessoal de personalidades morais, o que é central na sua argumentação. A concepção de Puig traz para Montenegro a importância de desenvolver um programa de educação moral que tenha como um de seus objetivos o domínio das funções psicológicas da consciência moral, na qual o cuidado seria uma dessas funções. Assim, a autora defende um modelo educacional focado no cuidado, que valoriza a afetividade e a emotividade. Ela ressalta a importância do cuidado de si como parte essencial da formação moral das educadoras infantis,

propondo a integração dos aspectos afetivos e cognitivos nas ações de cuidar e educar. Para Montenegro

> O cuidado é um processo que inclui componentes morais, cognitivos e emocionais, derivados de um contexto cultural, a formação das educadoras, principalmente no que se refere ao exercício da função de cuidar de crianças pequenas, envolve não só as comumente referidas áreas de conhecimento, mas, também, a educação moral (Montenegro, 2005, p. 96).

Outra autora que oferece contribuições significativas para a discussão sobre o cuidado na Educação Infantil é Margaret Brennan (2016). Essa autora defende que o conceito teórico de vivência (*perejivanie*, em russo), desenvolvido por Vigotski, possibilita a inclusão de fenômenos subjetivos e afetivos nas pedagogias socioculturais, além de ampliar a compreensão acerca da importância das emoções adultas no cuidado das crianças.

Brennan (2016) aborda estudos que investigaram as conexões entre a experiência pessoal do professor, a prática de cuidado e o apego seguro. (Bouchard et al., 2008; Brownlee e Berthelsen, 2006; Brownlee et al., 2008; Coyne et al., 2007; Degotardi e Davis, 2008; Elfer, 2012; Elfer e Dearnley, 2007; Fonagy et al., 2007). A autora ressalta que as conclusões desses estudos indicam que os estados subjetivos e afetivos dos cuidadores (pais e professores) influenciam a capacidade de se conectarem com os/as bebês e dar respostas a eles adequadamente. Neste sentido, ela ressalta três exemplos que vinculam o apego seguro com a conscientização do cuidador e sua capacidade de responder aos estados mentais em si mesmo e no/a bebê: a "função reflexiva" (Fonagy et al., 2007), a "mentalidade maternal" (Meins et al., 2003) e a "complexidade interpretativa" (Degotardi, 2010).

A autora destaca que o “funcionamento reflexivo” se refere à capacidade de conter seu próprio estado emociona para considerar e responder ao estado mental do/a bebê. A mentalidade mental refere-se a perceber os/as bebês como uma pessoa com uma mente intencional. A “mentalidade maternal” é a propensão das mães perceberem seus/suas bebês como pessoa com uma “mente” intencional e a procurarem ativamente por pistas comportamentais que ofereçam compreensão sobre os desejos, intenções e emoções de seus bebês. De acordo com Brennan (2016), pesquisas revelam que mães que conseguem identificar e articular suas emoções tendem a se envolver mais na “mentalidade maternal" e costumam estar mais atentas ao efeito de suas próprias emoções sobre seus bebês. Já a “alta complexidade interpretativa” é caracterizada pela consciência explícita dos professores sobre seus próprios estados psicológicos e os dos/as bebês, e como isso impacta suas interações com o/a bebê.

Um outro estudo, mencionado por Brennan (2016), é o realizado por Elfer (2012), que destaca as exigências emocionais enfrentadas pelas professoras. Elfer (2012) aponta que as

professoras podem adotar estratégias como o "distanciamento" para lidarem com situações de estresse e manterem uma "postura" psicológica que seja manejável. No entanto, Elfer (2012) adverte que isso pode gerar adultas menos disponíveis emocionalmente para os/as bebês sob seus cuidados. O autor considera que a natureza dos relacionamentos, adulto-bebê, é afetada pela percepção do cuidador sobre seus próprios estados internos e dos/as bebês. Assim, o apego seguro estaria ligado à percepção e sensibilidade dos cuidadores ao estado mental do/a bebê e do seu próprio. Considerando que os adultos interpretam o afeto do/a bebê no contexto de suas próprias emoções, Brennan (2016) ressalta a relevância das descobertas que indicam que a capacidade do adulto de identificar, conter e regular seu próprio estado afetivo influenciará sua capacidade de resposta aos bebês sob seus cuidados.

Sob essa ótica, Brennan (2016) ressalta a indissociabilidade entre afeto e cognição, enfatizando o conceito de vivência. Para a autora, a vivência considera processos cognitivos como contenção, autorregulação e reflexividade, todos permeados pela emoção. Portanto, para compreendermos o comportamento de cuidado, é fundamental investigar os estados afetivos que fundamentam os processos psicológicos. Brennan (2014) argumenta que o afeto subjetivo dos educadores é reconhecido através da função reflexiva, da mentalidade maternal e da complexidade interpretativa; entretanto, o conceito de vivência amplia a compreensão sociocultural contemporânea sobre a função orientadora e a natureza profundamente subjetiva da emoção na formação do comportamento de cuidado. O afeto subjetivo, dessa maneira, impacta a interpretação dos adultos e a proporção em que estes se sintonizam emocionalmente com os/as bebês. Compreendemos o conceito de vivência em Vigotski de maneira mais ampla, como será salientado na próxima seção.

1.6. Cuidado e o Processo de Desenvolvimento Cultural dos/as Bebês

O cuidado, a partir da perspectiva das interações do ser humano em seu contexto histórico e cultural, implica a compreensão das ações de cuidado com os/as bebês como práticas e procedimentos cujo objetivo é atender às necessidades biológicas, afetivas e sociais no seu processo de crescimento e desenvolvimento.

Maranhão (2011) pontua que os recém-nascidos não conseguem locomover-se ou alimentar-se sozinhos, mas eles são capazes de mobilizar os outros para cuidar deles por meio do choro que, no início, pode ter a mesma intensidade e sonoridade, expressando fome, sede, frio, calor, cansaço. A interação com quem cuida possibilitará que esse choro se modifique e outras formas de comunicação de necessidades e desejos sejam desenvolvidas pelas

crianças, como, por exemplo, a mímica facial, gestos, vocalizações e as primeiras palavras, que constituirão diferentes formas de linguagens. Para Maranhão (2011), esta capacidade de mobilizar os outros pela emoção é a base da interação social. O entrelaçamento do biológico com o social e cultural no desenvolvimento humano pode ser compreendido a partir da relação dialética do ser humano com o meio (Vigotski, 1983/1930). Para Vigotski, desde seu nascimento, a criança passa a interagir com o mundo e é nesta vivência que se desenvolvem as funções psicológicas superiores: a fala, a atenção mediada, pensamento, memória, criação, imaginação. Neste sentido, Maranhão (2000) afirma que a interação necessária para o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores é impulsionada pela necessidade do cuidado. Para ela, o cuidado faz com que o bebê busque interagir com o meio, de acordo com suas capacidades de ação, em cada fase de seu desenvolvimento. As vivências do cuidado constituem o desenvolvimento do ser humano.

> A própria característica do/a bebê humano, totalmente dependente do outro para atender às necessidades biológicas básicas, leva-o a expressar-se por mímicas, laleios, choro e movimentos, que despertam no adulto emoções e atitudes de cuidado, ocorrendo a interação necessária ao desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores. Ou seja, a dependência humana em seus primeiros anos de vida torna-se uma vantagem da espécie, pois a interação necessária entre o ser que cuida possibilita que nos tornemos diferentes dos animais. (Maranhão 2000, p.119).

Por meio dos vínculos e das relações sociais é que as crianças se desenvolvem, sendo capazes de atribuir sentidos e significados ao vivido. O choro, os gestos e olhares dos/as bebês são importantes formas de comunicação que, por meio da interação com o adulto, passam a ter sentidos. O/a adulto/a traduz em palavras as sensações do/a bebê, também gesticula, oferece seu rosto, seu olhar, seu sorriso ou sua ira. Deste modo, inicialmente, por meio do rosto do/a adulto/a, o/a bebê constrói uma série de signos que são essenciais para sua sobrevivência. Ele/a aprende a se acalmar, aprende a esperar, sente-se querido/a, reconfortado/a, sabe que é aceito/a, percebe a preocupação, o carinho. Ele/a começa a fazer esta leitura e, com a ajuda do/a adulto/a, se apropria de significados. O/a bebê começa a desenvolver sua própria compreensão do choro, de como ele/a pode fazer seu uso e quais são as possíveis consequências deste choro, passando a entender, por exemplo, que quando ele/a chorar vai ser acolhido, vai ter atenção, vai ter carinho, vai ser cuidado... Quando o/a bebê chega a esta compreensão, ele/a já está lidando com um signo repleto de sentido.

Assim, ao escolher determinados procedimentos no ato de cuidar, os/as adultos/as atribuem significados às expressões da criança, compartilhando um sistema de signos, já que esta interação com o meio não é mediada por um objeto em si, mas por sua significação. Portanto, há uma mediação entre a criança e o ato de cuidar do/a adulto/a que não é apenas

física, entre o sujeito e objeto, mas semiótica. Os signos presentes nestas relações são necessários para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que só podem existir quando as funções psicológicas elementares são transformadas culturalmente por meio da mediação dos signos da cultura.

Vigotski (1983/1930) afirma que o homem introduz estímulos artificiais conferindo sentido para o seu comportamento e criando, com a ajuda de signos, novas conexões no cérebro. A partir desta tese, ele apresenta como princípio regulador do comportamento, como ideia sobre a determinação das reações humanas, o princípio da significação. Por meio deste princípio, o homem forma conexões no cérebro, dirige-o e governa seu próprio corpo. Para explicar esta possibilidade de formar conexões a partir do exterior e regular o comportamento humano, Vigotski (1983) ressalta que a vida social cria complexos sistemas de sinalização. Estes sistemas orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo.

A cada novo tipo de comportamento deve, necessariamente, corresponder a um novo princípio regulatório em si, e nós o encontramos na determinação social do comportamento realizado com a ajuda dos sinais. É por meio da linguagem que um ser humano influencia o outro, possibilitando a autorregulação. Isto revela a importância de estudar o processo de apropriação, de acordo com Vigotski.

> O ponto central da nossa pesquisa consistirá em estudar a passagem da influência social, externa ao indivíduo, para a influência social, interna ao indivíduo e tentaremos esclarecer os momentos mais importantes que constituem este processo de transição. Seguindo o curso de nossa análise, encontramos duas teses que podem nos interessar. Uma delas é que mesmo no primeiro caso, quando o dispositivo e a chave são distribuídos entre diferentes indivíduos, ou seja, quando há influência social sobre outro por meio de signos, a questão não é tão simples quanto parece à primeira vista e na verdade contém, disfarçadamente, o mesmo problema que nos é apresentado abertamente quando estudamos a autoestimulação (Vigotski, 1983/1930, p. 57).[16]

Vigotski ressalta que, na história do desenvolvimento cultural da criança, há duas dimensões. Uma delas, denominada primitiva e de origem biológica, é formada pelas funções elementares; a outra, de origem cultural e incluindo condutas mais complexas, é formada pelas funções psicológicas superiores. Assim, o autor busca entender o caminho da transformação das

---

[16] El punto central de nuestra investigación consistirá en estudiar el paso desde la influencia social, exterior al individuo, a la influencia social, interior del individuo y trataremos de esclarecer los momentos más importantes que integran ese proceso de transición. Siguiendo el curso de nuestro análisis encontramos dos tesis que nos pueden interesar. Una de ellas consiste en que incluso en el primer caso cuando el aparato y la llave están repartidos entre distintos individuos, es decir, cuando hay influencia social sobre otro mediante signos, la cuestión no es tan sencilla como parece a primera vista y contiene de hecho, en forma encubierta, el mismo problema que se nos presenta abiertamente al estudiar la autoestimulación (VIGOTSKI, 1983/1930, p. 57).

funções elementares em funções psicológicas superiores, ou seja, não busca apenas constatar que as crianças não estão prontas ao nascer, mas desvendar a sua natureza social que se vincula à atividade especificamente humana.

A atividade humana, para Vigotski (1983/1930), tem como princípio de que a ação de um sujeito é sempre mediada por ferramentas culturais e por signos (ferramentas psicológicas). Contudo, é o signo e seu uso, o determinante funcional e o foco de todo o processo na estrutura superior.

> Assim como o uso de uma ou outra ferramenta determina todo o mecanismo de operação do trabalho, também a natureza do sinal utilizado constitui o fator fundamental de que depende a construção de todo o processo. A relação mais essencial que subjaz à estrutura superior é a forma especial de organização de todo o processo, que se constrói graças à introdução na situação de certos estímulos artificiais que desempenham o papel de signo O papel funcionalmente distinto de dois estímulos e sua conexão recíproca servem de base para os vínculos e relações que constituem o próprio processo (Vigotski 1983/1930, p. 82).[17]

Na abordagem de Vigotski, a atividade impulsiona o desenvolvimento da criança, que está em constante construção e transformação, transcorrendo no tempo de forma complexa e não linear. Como momento inicial de todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento, durante um período definido, Vigotski ressalta a situação social de desenvolvimento, meio que é vivenciado pela criança e que pode gerar uma nova forma de estar no mundo.

Na situação social de desenvolvimento, a pessoa está em atividade. Em cada momento da vida, uma determinada atividade será mais determinante para seu desenvolvimento. Quando o/a bebê nasce, a relação ativa dos adultos é uma importante atividade que vai fazer emergir funções novas, como, por exemplo, a fala. Portanto, uma situação, dependendo do momento de vida, vai direcionar o desenvolvimento, impulsionando, ou não, alguma transformação na pessoa.

O processo de constituição da fala inicia-se quando a criança nasce e passa a compartilhar do mundo histórico e cultural que é narrado para ela, passa a aprende a estar neste mundo e, a partir de suas experiências e ações, aprender a narrar seu próprio mundo. Assim, é na infância o tempo de inserir-se em fala. A infância traz esta especificidade da vida, ao ser,

---

[17] Lo mismo que la utilización de una u otra herramienta determina todo el mecanismo de la operación laboral, así también la índole del signo utilizado constituye el factor fundamental del que depende la construcción de todo el proceso. La relación más esencial que subyace en la estructura superior, es la forma especial de organización de todo el proceso, que se construye gracias a la introducción en la situación de determinados estímulos artificiales que cumplen el papel de signos. El papel funcionalmente distinto de dos estímulos, y de su conexión recíproca, sirven de base para aquellos nexos y relaciones que constituyen el propio proceso (Vigotski 1983/1930, p. 82).

nesta perspectiva, um tempo de começos que marca a constituição do ser humano.

Para Vigotski (1983/1930), as funções psíquicas superiores aparecem como relações sociais e isto significa que, nessas relações, as funções psíquicas já estão em funcionamento, ou seja, nessas relações as funções psíquicas superiores estão se constituindo como funções. Assim, inicialmente, as crianças estão em relação com os outros e as funções psicológicas superiores estão aparecendo como relações sociais para, em seguida, as crianças tomarem consciência daquilo que elas são, daquilo que elas querem e fazerem uso da fala. Deste modo, primeiramente as funções psíquicas inferiores são de origem biológica: memória natural, atenção involuntária, percepção... Posteriormente, elas transformam-se, aparecendo no início como relações sociais e, após serem apropriadas pelas crianças, como funções psicológicas superiores. As crianças desenvolvem a memória mediada, a percepção do mundo, a fala e o pensamento a partir do contato com a cultura.

A formação das funções superiores, para Vigotski (1983), se caracteriza por uma relação especial com a personalidade e elas representam a forma ativa da personalidade. O desenvolvimento da personalidade e o desenvolvimento de suas reações são dois aspectos do mesmo processo, por isso, ao estudarmos as funções psicológicas, estamos estudando o desenvolvimento da personalidade. Este desenvolvimento é marcado pela reorganização das funções psicológicas superiores e por características da consciência em cada período do desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento de uma determinada função psicológica superior, por exemplo, a memória, implica o desenvolvimento da própria função. A memória se modifica e se complexifica ao longo do desenvolvimento, mas não é possível pensar a memória sozinha. Existe um desenvolvimento nela própria, mas tem um desenvolvimento que implica outras funções que têm como consequência características da consciência que são peculiares em cada momento do desenvolvimento. As funções psicológicas superiores estão entrelaçadas, formando um sistema complexo dotado de sentidos. Estas funções são formadas durante a vida e são elas que nos diferenciam dos animais.

Para Prestes (2010), elas são o resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes ao dominarem os recursos de comunicação e de produção intelectual, principalmente por meio da fala. Estes recursos são primeiramente utilizados pelas pessoas em um processo de uma ação externa coletiva e na relação com outro, depois são interiorizados, transformando-se em recursos internos efetivos da ação psíquica interna do indivíduo. Como relações sociais, a criança se expressa pelo choro, gestos, olhares, ou seja, por meio do corpo. O corpo, como linguagem, como comunicação da ação direcionada intencionalmente ao outro, também se manifesta nas relações entre as próprias crianças ou entre

as crianças e o adulto. Olhares, toques, gestos são formas de comunicação do adulto com as crianças, assim como as crianças, com seus olhares, sorrisos e gestos, respondem ou chamam, expressam e comunicam acordos, desacordos, apoio ou oposição. Assim, por meio do corpo, as crianças constituem relações sociais.

Coutinho (2010), ao estudar a ação social dos/as bebês, entende o corpo como linguagem, porque por meio dele, as crianças comunicam, interagem, experimentam. Para a autora, as crianças são capazes de atribuir sentido às manifestações corporais partilhadas, principalmente, com seus pares. Assim, a ação da criança manifesta-se por meio do corpo, que constitui uma unidade comunicativa e uma forma de relação com os pares.

> Se compreendermos, em uma abordagem bastante resumida, a linguagem como expressão e comunicação próprias de sujeitos, grupos, classes, mediante signos convencionais, ou seja, aqueles aos quais é possível atribuir sentido, e como um fenômeno social por excelência, então podemos situar o corpo enquanto linguagem (Coutinho, 2010, p. 110).

Nesta perspectiva, os/as bebês são capazes de construir vivências significativas, por meio de diferentes interações sociais: bebês com outros bebês, com crianças maiores, com os/as adultos/as, com os diferentes tipos de artefatos. Estas interações possibilitam que os/as bebês construam sentidos sobre si e sobre a cultura na qual estão inseridos/as. Para Amorim et al. (2020), isto implica transformações que acontecem na constituição do/a bebê como sujeito, no ambiente em que ele/a está inserido/a e nas relações que ele/a estabelece neste contexto.

> Já no primeiro ano de vida, as interações dos bebês envolvem vocalizações, olhares, expressões emocionais, gestos e movimentos corporais, ou seja, todo um conjunto de ações comunicativas, intencionais e significativas possibilitam oportunidades de exercitar habilidades de comunicação, defesa e cooperação, de desenvolver intimidade e companheirismo, além de resolver disputas que envolvem elementos como poder, zelo, proximidade, rivalidade e afeição. Relacionamentos possibilitam a criação de novos significados e tornam os bebês mais conscientes do outro e, consequentemente, de si mesmos (AMORIM et al, 2020, p. 28).

Para Vigotski, impulsos e reflexos presentes no nascimento do/a bebê vão se transformando a partir dos significados que o/a adulto/a vai atribuindo a eles. O choro, o olhar, o movimento e o sorriso vão sendo interpretados pelo/a adulto/a em uma relação que possibilita o/a bebê se desenvolver enquanto ser humano. O gesto do/a bebê que, inicialmente, é apenas um impulso, ao ser interpretado pelo/a adulto/a, passa a ter significados que vão ser compartilhados na relação entre os sujeitos, possibilitando o desenvolvimento cultural. Portanto, a relação do/a bebê com o/a adulto/a inicialmente é, de acordo com Vigotski, uma atividade essencial para desenvolvimento do/a bebê.

A percepção de Vigotski do ser humano como sujeito ativo e a importância de

determinadas atividades para o desenvolvimento psíquico das crianças pequenas o motivou a elaborar o conceito *veduschaia deiatelnost*. Prestes (2010) esclarece que este conceito formulado por Vigotski e, posteriormente, desenvolvido tanto por Leontiev quanto por Elkonin, deve ser traduzido como *atividade guia,* pois se trata da atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guiam o desenvolvimento psíquico infantil. Por este motivo, não deve ser traduzido como atividade principal ou predominante, pois estas duas denominações têm muito mais a ver com a ideia de atividade que a criança tem que realizar obrigatoriamente ou que ocupa mais tempo em suas atividades diárias, o que não é a ideia formulada por Vigotski. Para o autor, em cada momento da vida da criança pequena, há uma atividade que guia seu desenvolvimento psíquico.

Neste sentido, de acordo com Leontiev (1981), a atividade-guia é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos e especificidades psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio de seu desenvolvimento. Assim, a atividade social da criança e sua relação concreta, com o mundo nos dizem mais sobre o seu desenvolvimento do que sua idade cronológica.

O conceito de atividade guia, assim, é essencial, pois possibilita analisar o desenvolvimento a partir da vida concreta entendendo que o desenvolvimento de novas capacidades, de novos processos psíquicos é provocado pelo movimento da vida, pelas necessidades que as situações sociais colocam para as crianças e a partir delas, abrem-se novas possibilidades de compreensão e de ação no mundo.

Elkonin (2009) em seus estudos apresenta as atividades-guias relativas a cada fase do desenvolvimento infantil. Assim, a atividade-guia dos bebês é a relação emocional e direta com os adultos, primeira atividade-guia no processo de desenvolvimento do ser humano. A segunda atividade-guia é a manipulação de objetos, sendo a atividade-guia das crianças até o surgimento das brincadeiras de faz-de-conta. Já a brincadeira na idade pré-escolar é a terceira atividade-guia da criança pequena.

Considerando, portanto, que a relação emocional e direta com os adultos é a atividade-guia dos bebês, é a percepção que guia o desenvolvimento dos/as bebês. Os/as bebês vão constituindo a sua subjetividade, a sua individualidade, a sua maneira própria de ser. Nessa perspectiva, é que o meio social, para Vigotski, é uma fonte de desenvolvimento sem a qual nós não nos desenvolvemos como pessoas. O meio social, sendo fonte de desenvolvimento, é o fator de constituição da pessoa como um ser individual, como um ser singular. Neste sentido, o conceito de *perejivânie*, desenvolvido por Vigotski é muito importante para entender esse processo de desenvolvimento do social para o individual.

Perejivânie é uma palavra de origem russa traduzida para o português como vivência. Na obra de Vigotski, a vivência é a unidade pessoa/meio. Trata-se de algo que não está entre a pessoa e o ambiente, mas é a síntese desta relação, que forma uma fonte de desenvolvimento, ou não, para a pessoa. Por isso, a situação social como fonte de desenvolvimento depende das relações das pessoas com esse meio.

As vivências são sempre produções de sentidos e significados individuais, mas que só podem ser possíveis nas relações sociais, ou seja, nas relações com outras pessoas e à medida que estas relações produzam sentidos pessoais. A pessoa atribui um sentido pessoal à experiência vivenciada, o que passa a constituir sua singularidade. Portanto, é preciso que a pessoa seja afetada, reflita e produza um sentido próprio. As vivências refletem a unidade do interno/externo em uma relação dialética. Sendo assim, as vivências, para Vigotski, são uma unidade de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade. Para Veresov e Fleer (2016), é preciso perceber que a unidade não pode ser utilizada como sinônimo de partes, componentes ou elementos, pois na decomposição em elementos, os elementos não possuem as características do todo.

Outro conceito importante formulado por Vigotski é o conceito de *zona blijaichego razvitia.* Prestes (2010) argumenta que a tradução que mais se aproxima deste termo é zona de desenvolvimento iminente.

> Portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo zona blijaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (Prestes, 2010 P.173).

Esta zona define as funções ainda não "amadurecidas", mas que se encontram em processo de amadurecimento. Vigotski, ao estudar sobre o desenvolvimento humano, constatou que é importante observar o que a criança já consegue fazer, o que ele chama de zona de desenvolvimento atual, caracterizada por funções psicológicas já amadurecidas, porém não determinam o desenvolvimento, pois se deve levar em conta as funções que estão em processo de transformação, ou seja, é importante considerar também a zona de desenvolvimento iminente. Para ele, a zona de desenvolvimento iminente refere-se à divergência entre a idade mental ou o nível de desenvolvimento atual, que se determina com a ajuda da resolução de tarefas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas em colaboração.

As relações sociais que envolvem o cuidado na creche possibilitam às crianças

construírem processos de significações, pois mobilizam interações verbais, emoções, sensações e outras experiências que constituem a vivência das crianças. Neste sentido, podemos pensar a indissociabilidade de Cuidado e Educação na Educação Infantil que é explicitada nas práticas cotidianas em diversas situações. As vivências dos/as bebês na EMEI Tupi estão permeadas por ações de cuidado, integrando as dimensões físicas, sociais, cognitivas e emocionais. São essas vivências, que incluem a inserção e participação em atos de cuidar, que são alvo da investigação nesta tese.

1.7. Qual é o conceito de cuidado que defendo

Considerando o cuidado a partir de uma visão social e política – Montenegro (2001), Tronto (2007), Hirata (2022), Dumont-Pena (2015); com ênfase nas relações entre os sujeitos - Nell Noddings (2013), Boff (2014), Kramer, Nunes e Pena (2020), (Katz et al. 2020); como prática cultural – Maranhão (2000); e como essencial nas vivências dos/as bebês para a constituição das suas subjetividades – Vigotski (1983), Brenann (2016), entendemos o cuidado em suas dimensões biológicas, sociais, culturais, cognitivas e afetivas. É uma relação consigo, com o outro ou com o ambiente, que envolve atenção e responsividade, atendimento a uma demanda ou uma necessidade de quem cuida ou de quem é cuidado. Envolve, também, conhecimentos técnicos. A dimensão da atenção e responsividade pode gerar bem-estar e acolhimento. A dimensão do atendimento a uma demanda revela a identificação e a prontidão em atender à necessidade, ou seja, implica atenção e responsividade. A dimensão dos conhecimentos técnicos está atrelada aos conhecimentos científicos e ao contexto cultural no qual as pessoas estão inseridas. Além disso, é uma relação de reciprocidade, interligada ao pessoal e ao social, na qual todos estão imersos. O afastamento destas dimensões implica o descuido.

As diferentes abordagens sobre o conceito de cuidado remetem ao fato de que se trata de um conceito muito complexo que envolve a interação entre estruturas sociais amplas (macro) - que afetam a sociedade como um todo e influenciam a vida das pessoas - e as experiências nas interações entre os indivíduos em contextos mais próximos e pessoais (micro). Um cuidado que é institucional, político e social. Como estas dimensões se interconectam e marcam a formação das subjetividades dos sujeitos, nos ajuda a pensar o cuidado na perspectiva da constituição humana.

As condições sociais e políticas podem afetar diretamente as vivências pessoais e as

dinâmicas de interação nas relações de cuidado em diferentes grupos sociais. No caso da Educação Infantil, os estudos realizados nesta tese nos mostram como as questões de gênero, classe e raça, que se constituíram ao longo das histórias, relacionam - se com o fato da docência na Educação Infantil ser majoritariamente exercida por mulheres, desta profissão ser menos valorizada, de haver conflitos na identidade docente (mãe/mulher que exerce o papel de professora/ professora que exerce o papel de mãe/mulher), da negação da importância da qualificação profissional na Educação Infantil, de existir dicotomias entre cuidar e educar que geram práticas desconexas e hierarquização de saberes dentro da própria instituição, de haver conflitos entre professoras e famílias com relação ao compartilhamento do cuidar e disputa de poderes. Em uma perspectiva menos ampla, pode-se citar, também, a forma da organização dos materiais, tempos e espaços nas instituições que influenciam diretamente a organização das salas de referência e nas formas como as docentes se relacionam com as crianças e com os/as bebês.

Desta forma, é possível inferir que as relações sociais mais amplas podem refletir e reproduzir desigualdades do nível macro. A discriminação de gênero e de classe, por exemplo, pode se manifestar em interações do cotidiano dentro da própria instituição de Educação Infantil ou nas relações desta com a comunidade. Contudo, quando há um processo de conscientização e reflexão crítica, política e social, as relações micro podem se tornar também em resistência e mobilização para a mudança social. Experiências significativas podem ser agentes transformadores capazes de influenciar transformações na estrutura macro, mesmo que sejam a longo prazo.

Consideramos que o estudo de atos de cuidar com bebês neste trabalho traz elementos para compreender o cuidado a partir destas reflexões. Entendemos que os atos de cuidar são atos relacionais nos quais há reverberação do biológico-cultural. São atos onde há um movimento de expansão do desenvolvimento cultural dos/as bebês. Na creche, especificamente, são atos das adultas com os bebês que envolvem momentos de cuidado corporal, momentos de alimentação e higiene, mas também outros momentos em que elas acolhem o choro, acalmam, acariciam, abraçando e beijando, colocam no colo, conversam, dão atenção às formas de comunicação dos/as bebês, às suas necessidades cognitivas e afetivas.

No berçário da Emei Tupi, ao longo do ano de 2017, professoras e bebês compartilharam o cuidado com ações, gestos, formas de uso de artefatos ligados à alimentação, ao sono e higiene, formas de explorar o ambiente e a materialidade, com rotinas de tempos e espaços, formas de tocar o outro e interagir, tons de voz, discursos sobre atender a sua necessidade e a do outro, sobre carinho, sobre ser feliz onde se está. Saberes e fazeres que produziram

significações no coletivo e constituíram uma cultura do cuidado naquele berçário.

Ressaltamos aqui a concepção de cultura não como uma soma de coisas de consumo, de mercadoria, como posse ou acúmulo de objetos e saberes, mas como processo, como fruto de um trabalho, tal como ressalta Bosi (1987). Este autor esclarece que a palavra cultura tem suas origens no latim, derivando do verbo "colo", que significa "cultivar a terra". Para os romanos, uma civilização com forte ligação à agricultura, os termos relacionados à cultura intelectual estavam imersos em uma rica metáfora ligada ao solo. Em contraste, os gregos utilizavam o termo "paideia", que se refere ao que se ensina à criança. Esse conceito, com raízes na palavra "paidós", dá origem a termos como pedagogia e pedagogo. Bosi (1987) considera que a visão grega sobre cultura está intrinsicamente voltada para o desenvolvimento da criança, enfatizando a formação da alma até que ela atinja a vida adulta, perspectiva que, para Bosi (1987), parece mais humanizadora. Contudo, tanto a concepção romana quanto a grega incorporam a ideia de um processo: a cultura é sempre um produto que se conquista ao longo do tempo. Assim, Bosi (1987) considera que cultura é processo, é participação, é trabalho, é um ato que ocorre ao longo do tempo, é vida pensada. Baseando-se nesta concepção, entendemos como cultura a produção da vida e da existência de maneira compartilhada. Neste sentido, a cultura do cuidado no berçário da Emei Tupi foi produzida nas relações de cuidado vivenciadas naquele contexto.

É possível constatar uma reverberação do cuidado no cotidiano do berçário pesquisado, no qual é evidenciado o cuidado das professoras com os bebês que gera um cuidado dos/as bebês entre si e um cuidado dos/as bebês com as professoras e outras adultas presentes. Cuidado que revela uma dimensão da imitação, dimensão criadora dos atos dos/as bebês numa perspectiva cognitiva e afetiva. De acordo com Vigotski, “as ações imitativas do bebê acontecem apenas quando a comunalidade pessoal está presente entre o bebê e a pessoa que ele imita”[18] (Vygotski, 1934, p. 310). Assim, a imitação do comportamento revela uma sintonia afetiva e tem um movimento de iniciativa nessa perspectiva de criação. Os gestos dos/as bebês são imitativos e, portanto, criadores.

Para Guimarães (2011), a criança reproduz aquilo que faz sentido para seu entendimento, revelando uma interpretação do que observa. Desse modo, não se trata de copiar qualquer ação a qualquer momento por impulso próprio. O ato de imitar, ao apoiar-se em outra pessoa, demonstra a atenção e a interação com o ambiente ao seu redor, evidenciando a capacidade criativa de quem imita. Essa ação se configura como uma resposta, engajada com o outro, mas

[18] “Sus acciones imitativas se producen tan sólo cuando está presente la comunalidad personal entre el bebé y la persona a quien imita”

também se afasta dele, buscando novos sentidos. Ou seja, a "imitação torna visível a relação social e individual, entre aquilo que a criança está vivenciando naquele momento, naquele contexto, e aquilo que ela vivenciou em outros momentos de sua vida." (Reis[19] 2021, p. 25).

Para Reis (2021), o processo de imitação em bebês é constituído pela unidade [percepção/ação]. Para a autora, a forma como o/a bebê imita é influenciada pelo olhar, pelo movimento corporal e pela linguagem falada. Os/as bebês observam e percebem de maneira afetiva as ações de outras pessoas, sejam elas adultas ou de outros bebês. Reis (2021) destaca em seu trabalho que, com base na percepção afetiva, os/as bebês decidem, ou não, se irão imitar a ação do outro. Assim, existe uma escolha consciente no processo de imitação, uma decisão que é, ao mesmo tempo, cognitiva e afetiva. Portanto, a imitação é fundamental para a interação dos/as bebês com os outros, criando áreas de desenvolvimento potencial e, consequentemente, promovendo o crescimento infantil.

Consideramos que a imitação do ato de cuidar caracteriza-se como ato também de criação e de sintonia afetiva com as adultas e outros bebês naquele contexto cultural. Neste sentido, podemos entender os atos de cuidar dos/as bebês entre si, ou destes com as adultas, como momentos em que os/as bebês se confortam durante o choro, oferecem chupeta para o/a outro/a bebê ou para a adulta, acariciam por meio de abraços, dando beijos, ninando uns aos outros, o que envolve uma qualidade corpórea afetiva/emocional e cognitiva. Contudo, é importante ressaltar que os atos de cuidar dos/as bebês são distintos dos atos de cuidar das adultas.

Os atos de cuidar das adultas fundamentam-se no desenvolvimento cognitivo e afetivo, na possibilidade de utilizar habilidades complexas de pensamento, raciocínio lógico e resolução de problemas. Essas ações são intencionais e visam objetivos específicos, podendo ser refletidas, planejadas e executadas por meio de técnicas culturais e científicas, conforme o contexto e as diferentes concepções de cuidado, de criança e de educação. São ações que podem ser desenvolvidas com o uso da linguagem verbal mais complexa, com a comunicação de ideias, expressão de emoções, narrativas e compartilhamento de saberes culturais nas interações com os/as bebês.

Já os atos de cuidar dos/as bebês são ações que demonstram um processo de apropriação da cultura do cuidado criada no berçário. São ações que vão se constituindo a partir da vivência

---

[19] Débora Barbosa dos Reis desenvolveu sua dissertação de mestrado (2021) nos grupos EnlaCEI e GEPSA, analisando o ano de 2017 na EMEI Tupi.

dos/as bebês com as linguagens, com a interação com as adultas, com o compartilhamento de sentidos. Elas evidenciam a imitação por parte do/a bebê dos comportamentos das adultas, o que inclui sua participação ativa em um movimento de criação que repercute na transformação do biológico e do cultural. Sendo assim, são atos imitativos e, portanto, criativos, que possibilitam o desenvolvimento cultural do/a bebê e a constituição da sua subjetividade.

As ações de cuidado compartilhadas em espaços coletivos com bebês e adultos/as promovem a transformação dos/as bebês, mas, também, a transformação do/a adulto/a. Neste compartilhamento, o/a adulto/a tem papel importante de reconhecer as ações dos/as bebês, sublinhar e incentivar diferentes possibilidades. Estes são elementos significativos para a afirmação dos/as bebês como pessoas, produtores de linguagem. Neste sentido, quando escutamos os/as bebês, os respeitamos, nos mantemos presentes na relação com eles/as, também vamos nos dando a chance de nos transformarmos em adultos/as mais sensíveis, mais atentos, mais afetivos, o que possibilita ampliarmos de forma significativa nossas relações de cuidado com as outras pessoas e com o mundo.

O cuidado, assim, envolve a escuta, a atenção, a afetividade, a interação no trabalho com os/as bebês. Assumir tal postura é fundamental para o trabalho na Educação Infantil. Mais especificamente na relação com bebês, esta postura pode impulsionar a formação das subjetividades dos/das bebês, pois estes, ao vivenciarem atos de cuidar significativos, vão se apropriando deles.

Para Guimarães (2011), os/as bebês são sujeitos potentes em suas formas de se relacionar com o espaço, com a materialidade, com o adulto e outros bebês. A autora afirma que todas as ações com as crianças na creche são educacionais em uma postura de cuidado, portanto, é importante estar atento às formas do/a bebê interagir. A autora entende este cuidado como uma forma de relação ética e de atenção da professora com a criança, mas, também, consigo mesma. Guimarães (2011) nos fala sobre a importância de perceber o que é significativo para o bebê como possibilidade de organizar um ambiente que favoreça descobertas e ampliação de conhecimentos. Esta percepção, portanto, é ponto de partida essencial para a organização do ambiente e para o exercício do respeito às crianças e suas especificidades. Quando temos como centralidade os/as bebês, toda a materialidade do espaço só vai fazer sentido se for organizada a partir do que é mais significativo para eles/elas.

Ocupar-se com os cuidados dos/as bebês nos momentos de alimentação e higienização, voltando-se a atenção para eles/as e os envolvendo com gestos e palavras, ampliam as suas possibilidades de construir uma imagem positiva de si. O diálogo, nos momentos de cuidado corporal, assim como o olhar nos olhos, o toque afetuoso, é fundamental para a construção da

autoconfiança do/a bebê. A relação dos adultos com os/as bebês, pautada por este tipo de ação, potencializa a interação, favorecendo o desenvolvimento da sua capacidade de expressão. Para Maranhão e Zóia (2020), a observação da forma de agir do adulto possibilita às crianças construírem saberes, porque elas são abertas e receptivas ao mundo em que estão inseridas. Para elas, as crianças se apropriam do que estão observando do ritmo da vida no seu tempo, quando participam e são incluídas nos afazeres de seu cotidiano. Isto faz com que as experiências significativas com o cuidado sejam muito importantes para seu desenvolvimento.

As instituições de Educação Infantil são espaços privilegiados para essas vivências, nas quais as crianças têm oportunidade de conviver e serem cuidadas e educadas por outros adultos. Para Maranhão e Zóia (2020), trata-se de um espaço que favorece a observação das crianças de modelos de serem cuidadas e possibilita a elas interagirem com outras crianças, com outros modelos familiares e outras culturas.

Portanto, focalizar os atos de cuidado com e entre os/as bebês nos ajuda a avançar no conceito de cuidado. Isto porque demonstra que os/as bebês participam, se apropriam e se inserem em uma cultura local do berçário. Além disso, possibilita constatar que os/as bebês evidenciam a essência do cuidado para o ser humano. Sem o cuidado, não há possibilidade de vida, o bebê morre. Neste sentido, a vulnerabilidade deixa clara a necessidade que temos do cuidado do outro. Esta necessidade mobiliza relações que demandam que o adulto tenha um olhar atento, uma escuta ativa, uma responsividade, uma proximidade dos corpos, das emoções, da cognição desses/as bebês que não são apenas vulneráveis, mas também repletos/as de possibilidades de desenvolvimento. Pois, através da relação com o adulto, os impulsos e reflexos presentes no nascimento, como o choro, o direcionamento do olhar, os movimentos vão se transformando em expressividade repleta de significação. O/a bebê vai se apropriando da cultura, constituindo sua subjetividade e se reconhecendo como sujeito entre outros sujeitos.

Consideramos também que a análise dos atos de cuidar dos bebês possibilita constatar que podemos ampliar nossa compreensão de cuidado, incluindo também a dimensão da brincadeira e do uso de artefatos culturais. Quando damos atenção a esses aspectos, o conceito de cuidado se amplia ainda mais. A brincadeira possibilita os/as bebês se relacionarem com os conteúdos culturais, se apropriarem destes conteúdos e atribuir novas significações a eles. Através da brincadeira, o/a bebê experimenta o mundo explorando, descobrindo, conhecendo, lidando com diferentes artefatos culturais. Os brinquedos, paninhos, mordedores e outros objetos que permeiam o universo do/a bebê tornam-se extensões do seu mundo, carregados de significado e afetividade.

Quando consideramos essas dimensões, podemos ampliar o conceito de cuidado para

incluir a ludicidade, reconhecendo o brincar como uma necessidade fundamental e uma forma de cuidado. Destacamos a afetividade e a responsividade, ressaltando a importância da conexão emocional e da sensibilidade do/a adulto/a às necessidades e iniciativas do/a bebê durante as interações de cuidado e brincadeira. Consideramos a perspectiva do/a bebê em suas interações com o mundo e com os artefatos culturais, reconhecendo sua singularidade. Entendendo que os artefatos não são neutros, mas sim carregados de significado e que o cuidado se realiza também com o uso deles.

Afirmamos, portanto, que a docência na Educação Infantil com bebês tem a especificidade da indissociabilidade entre cuidar e educar, pois o cuidar é essencial na constituição subjetiva desses seres humanos.

CAPÍTULO 2 - ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Como já ressaltado, esta tese insere-se no Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização (2017- 2022)*. Este programa de pesquisa é autorizado pelo Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) na UFMG e segue as exigências previstas na Resolução CNS/196, de 10 de outubro de 1996, tendo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em respeito ao art. 5 da Constituição da República de 1988 que protege a liberdade dos sujeitos envolvidos. Seguindo o compromisso ético, a equipe de pesquisa buscou, desde o início, esclarecer aos envolvidos acerca dos riscos e benefícios em aceitar participar da pesquisa, comprometendo-se a comunicar os resultados obtidos ao final das investigações.

No final de 2016, as coordenadoras do Programa apresentaram para as professoras da EMEI Tupi os objetivos da pesquisa para que elas pudessem optar em participar, ou não, da investigação que se iniciaria em 2017. Posteriormente, já no início de 2017, houve outra reunião com as professoras do berçário tirando possíveis dúvidas e, também, uma reunião com as famílias dos/as bebês para a apresentação da pesquisa. Tanto as famílias quanto as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a realização das filmagens. Por parte dos integrantes da pesquisa, houve o compromisso de que o material produzido seria utilizado apenas para fins da pesquisa, apresentação em eventos acadêmicos e formação docente.

Como perspectiva teórica e metodológica, este trabalho se desenvolveu por meio de uma pesquisa qualitativa com princípios nos referenciais teórico-metodológicos da Etnografia em Educação e da Psicologia Histórico-Cultural. Com base nessas perspectivas, especificamente nesta tese, buscamos compreender o contexto no qual os atos de cuidado dos bebês estão inseridos.

Considerar este trabalho com princípios da etnografia significa que, a partir do processo de assistir videogravações, foram coletados dados para compreender a cultura do berçário, foram feitas perguntas etnográficas com vista a atender ao objetivo principal desta tese. Cabe ressaltar que essas perguntas foram refinadas ao longo do tempo, possibilitando construir uma lógica de investigação que orientasse a realização da pesquisa.

Neste sentido, Green et al. (2005) trazem três princípios que regem a pesquisa etnográfica e direcionam as ações do observador. Tais princípios são fundamentais para um conjunto de posicionamentos teóricos e podem ser vistos como constituintes de uma lógica de investigação que dá base à Etnografia em Educação e que, portanto, são observados nesta

pesquisa. Estes princípios são (i) a etnografia como um estudo de práticas culturais, (ii) a etnografia como início de uma perspectiva contrastiva e (iii) a etnografia como início de uma perspectiva holística.

A Etnografia como o estudo da cultura, é uma abordagem que busca compreender, a partir de uma perspectiva êmica, os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos participantes do grupo estudado. Há uma intenção explícita em revelar os princípios da prática, a cultura do grupo, considerando que estes princípios não são fixos, mas modificam-se, à medida que os membros deste grupo interagem uns com os outros.

Para identificar os princípios que norteiam as práticas dos membros de um grupo, Green et al. (2005) citam um conjunto de relações conceituais e semânticas proposto por Spradley (1980). Este autor ressalta a importância de buscar conhecer o contexto que será observado, tentando entender quem são os atores, como eles devem interagir, quando, onde e sob quais condições, quais resultados eles podem chegar, como os membros norteiam as atividades, os espaços dos atores, dos artefatos, as interações com os atores. Ou seja, o etnógrafo deverá fazer o que os autores chamam de turnê pelo contexto local.

Na etapa seguinte, Spradley (1980) ressalta o processo iterativo responsivo. Isto significa buscar, de acordo com Green et al. (2005), os fenômenos que são culturalmente significativos para os membros do grupo. Neste processo, o etnógrafo entra no campo com questões, obtém alguns dados por meio de algumas observações que ele faz ali, analisa e retorna às questões reformulando-as ou fazendo novas questões em um processo contínuo até que ele consiga identificar os princípios das práticas culturais observadas. Portanto, trata-se de um processo no qual as questões geram dados, esses dados são analisados e geram novas questões que, por sua vez, vão gerar novos dados a serem analisados. Neste movimento iterativo-responsivo, constitui-se a lógica de investigação.

O segundo ponto importante que baseia a lógica de investigação de uma pesquisa etnográfica é a perspectiva contrastiva. Green et al. (2005) ressaltam três formas de perceber o que é necessário em uma abordagem contrastiva. A primeira forma é o contraste como uma base de perspectivas de triangulação dos dados, métodos e teoria. Ao justapor estas diferentes perspectivas, o etnógrafo será capaz de dar visibilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis. O uso explícito das múltiplas formas de contraste possibilita que as informações coletadas sejam analisadas de forma mais rigorosa, levando a uma percepção mais rica da complexidade das práticas do grupo. A segunda forma é a relevância contrastiva como uma forma fundamentada de se tornarem visíveis práticas e processos êmicos.

Por último, Green et al. (2005) ressaltam diferenças de enquadre e pontos relevantes

como espaços contrastivos para a identificação do conhecimento cultural. Green et al. (2005) afirmam que Agar (1994) propõe o conceito de pontos relevantes (*rich points*, no original) para compreender fatos que antes estavam implícitos e depois se tornaram visíveis quando houve diferença de enquadre de referências (*frame clash*, no orginal). Nos momentos em que há uma quebra de expectativa, deve ser feito o contraste do evento com outros análogos através do tempo e das ações envolvendo uma abordagem parte-todo para a construção de uma teoria fundamentada. Propondo o conceito de pontos relevantes para compreender fatos que antes estavam implícitos e depois se tornaram visíveis, Green et al. argumentam que ali a cultura acontece, é possível visualizar o que é cultura para aqueles membros. Então, quando há uma diferença de enquadre, ou seja, um *"frame clash"*, o pesquisador entende o que é cultura para aqueles membros. Isto é importante para compreender que os eventos devem ser analisados a partir da compreensão de que eles são constituídos e construídos historicamente. Portanto, não se trata apenas de analisar um episódio isolado, mas um evento em relação ao que vem sendo construído no grupo, o que possibilita analisar as relações entre parte e todo, individual e coletivo, macro e micro, em busca de uma análise aprofundada.

Este aspecto relaciona-se ao terceiro princípio, o qual é o fato de a etnografia envolver uma perspectiva holística, ou seja, a natureza holística da etnografia está relacionada a como as partes se relacionam com o todo. A análise de um evento não pode ser apenas de forma individual, mas deve servir como base para analisar outras dimensões da cultura estudada. Nesse sentido, "observações de um determinado todo são comparadas a outros todos semelhantes e a todos mais abrangentes dentro do grupo estudado." (Green et al. 2005, p. 44).

Já a Psicologia Histórico-Cultural traz contribuições significativas para a compreensão do objeto e o método de pesquisa que, de acordo com Vigotski, estão intimamente relacionados. Para esse autor, a elaboração do problema e do método deve ser desenvolvida em conjunto e a busca pelo método é uma das tarefas mais importantes, sendo este, ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta de pesquisa e resultado. Portanto, o método deve estar adequado ao objeto em estudo.

Vigotski (1983) afirma que o processo de desenvolvimento cultural requer métodos e modos muito peculiares de investigação. Conhecer essa peculiaridade e tomá-la conscientemente como o ponto de partida da investigação é a condição indispensável para o método de investigação. Deste modo, o problema do método, para Vigotski (1983), é o princípio e a base, o alfa e o ômega, de toda a história de desenvolvimento cultural da criança.

Para investigar a perspectiva histórica, Vigotski (1983) toma como ponto de partida o estudo das funções psíquicas. Assim, ele passa a estudar a ontogênese (história do indivíduo da

espécie humana), afirmando que ela não repete a filogênese (o estudo da evolução da espécie humana), ou seja, as funções psíquicas superiores (FPS), responsáveis pelo desenvolvimento do ser humano, são peculiares e suas características estão além de uma perspectiva puramente biológica. O autor russo propõe estudar as funções psíquicas superiores, desde o entendimento das funções psíquicas elementares, pois para ele é importante o estudo histórico, ou seja, estudar algo em movimento levando em conta todo o processo de desenvolvimento com suas fases e transformações. Assim, as contradições, idas e vindas, avanços e retrocessos nesse desenvolvimento, evolução, involução e revolução do ser humano (Gomes; Araújo, 2019, p. 443) são fundamentais.

A investigação histórica do comportamento constitui, de acordo com Vigotski (1983), o fundamento do estudo teórico. Desta forma, seu método é histórico e dialético e "poderá contribuir para se estudar o desenvolvimento humano, que se pauta pela compreensão da formação das funções psíquicas superiores, que são funções de origem cultural e especificamente humanas" (Gomes; Araújo, 2019, p. 444).

Para Visgotski (1932/2018), a abordagem do desenvolvimento da personalidade consiste em uma teoria histórica das funções psíquicas superiores, na qual a análise psicológica deve ser concebida em termos de unidades que, embora sejam destacadas do todo, conservam suas propriedades como partes dependentes. Ou seja, são analisadas as unidades do desenvolvimento do ser humano que carregam consigo propriedades do todo, buscando olhar integralmente o organismo e a personalidade, e não os elementos isolados, como na perspectiva atomística que compreende os processos superiores por meio da soma de certos elementos isolados, baseando sua análise na investigação da soma de tais elementos em simples associação. Assim, para contrapor este tipo de análise, Vigotski apresenta como alternativa a análise genético-comparativa, análise de unidades dos processos de desenvolvimento que se diferencia do método atomístico em três momentos, contribuindo para a interpretação dos processos psicológicos superiores. Para Vigotski, “a unidade é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo” (Vigotski, 1932/2018, p.40). Portanto, o método da unidade de análise não adota análise de decomposição em elementos que não se relacionam entre si e que formam o todo como um somatório das partes, a partir de uma simples combinação das qualidades das partes. Mas é um método, segundo Vigotski (1932/2018), que possui uma tensão dialética ao se basear na contradição de que, por um lado, é parte de um todo e, por outro, contém as características essenciais do todo.

Devemos procurar a unidade que possui a característica do conjunto, buscando encontrar

propriedades que não se decompõem e se conservam e são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade. É necessário descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas em um aspecto contrário para, por meio dessa análise, tentar resolver as questões que se apresentam. Assim, para analisar o desenvolvimento de um processo, é necessário decompô-lo em unidades menores que conservem, mesmo de forma primária, as propriedades do todo. Primeiramente, as funções psicológicas inferiores são abordadas a partir da compreensão de como ocorre o desenvolvimento de um sujeito a partir da relação com outro, em um processo dialético. Quanto à segunda fase, para Vigotski (1932/2018), é necessário ir além da atividade descritiva do fenômeno, é preciso explicar o porquê, explicar a origem e as transformações que aconteceram ao longo do desenvolvimento. E, na terceira fase, ao considerar a análise histórica, do processo, em movimento, de maneira descritiva e explicativa, não é possível cristalizar tal análise.

Esses três momentos ajudam na interpretação dos processos psicológicos superiores. Outros dois aspectos são importantes neste método: o fato dele ser clínico, ou seja, busca compreender, a partir do estudo do sintoma, o processo que levou seu surgimento e o fato dele ser contrastivo, ou seja, faz a comparação do quadro de desenvolvimento em diferentes etapas etárias, que é o método principal para obter conhecimento sobre o caráter e a trajetória do desenvolvimento infantil. Compara/contrasta a criança principalmente consigo mesma, buscando compreender o caminho percorrido no seu desenvolvimento de uma etapa a outra.

Este método, que tem como base o método materialista histórico-dialético, é fundamental para a análise dos dados empíricos produzidos nesta pesquisa, pois não é apenas descritivo, mas busca explicar a origem (gênese) e os modos como uma bebê se desenvolve em relação a ela mesma, na interação com o outro e, por meio da análise de unidade, possibilita construir um quadro geral contrastivo das mudanças no desenvolvimento que ocorreram ao longo de um período. Trata-se de analisar os dados empíricos de uma forma minuciosa para configurar sua gênese social e as transformações ao longo de um período. Este tipo de análise, de acordo com Goes (2000), foi denominado pelos estudiosos de Vigotski como análise microgenética.

> Em resumo, essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (Goés, 2000, p.15).

Neste trabalho, utilizamos a unidade de análise [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL). Esta unidade dialética, ancorada na Teoria Histórico-Cultural em diálogo com a Etnografia em Educação, foi construída como síntese de análise e interpretação do desenvolvimento cultural dos 12 bebês da EMEI Tupi. De acordo com Gomes e Neves (2021) essa unidade de análise possibilita a compreensão do bebê em sua totalidade e singularidades. De acordo com as autoras, as relações emocionais que se estabelecem dentro do contexto social são fundamentais para o desenvolvimento infantil. O argumento principal é que "os afetos são a essência do humano, que deles deriva nossa cognição, nossa capacidade de conhecer, porém conhecer o que se produz como culturas, pela mediação semiótica, pelas linguagens em uso, em situações sociais de desenvolvimento." (Gomes e Neves, 2021, p. 12). Dessa maneira, a formação tanto da pessoa quanto do conhecimento começa na fase afetiva ou emocional, direcionando as primeiras intuições sobre os outros e ressaltando a sociabilidade, que é essencial para a constituição do ser humano. Assim, elas ressaltam que, por meio das expressões corporais das emoções em situação social e situada de desenvolvimento, como na família e na escola, nos tornamos pessoas capazes de pensar, comunicar-se e compreender o mundo ao nosso redor. A Figura 2 busca explicitar a indissociabilidade das dimensões que compõem a unidade ACCL.

Figura 2 - Representação da Unidade ACCL

Fonte:elaborada por Aliene Villaça (Gomes e Neves,2021).

Portanto, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em diálogo com a Etnografia em Educação ancoram o processo de análise no desenvolvimento desta tese.

2.1. EMEI Tupi

A EMEI Tupi está localizada no município de Belo Horizonte, na região da Pampulha, local que possui facilidade de acesso ao transporte e ao comércio, sendo caracterizada como uma região de classe média com boas construções, principalmente residenciais. Conforme a descrição do ambiente realizada por Ribeiro (2021)[20], pesquisadora da equipe, o espaço físico da EMEI Tupi é bastante amplo, com dois andares e duas áreas, uma externa e outra interna. O primeiro andar possui cozinha, refeitório, despensas, sala de multiuso, instalações sanitárias por nível de idade da turma, duas salas de atividades para bebês de 1 e 2 anos, berçário, fraldário, biblioteca, sala de direção/coordenação e secretaria. No segundo andar, há oito salas de atividade para crianças de 3 a 5 anos, sala de reuniões e instalações sanitárias adequadas. Na área interna, se divide em quatro espaços: os solários e a varanda (extensão da sala), que possuem uma porta ampla de vidro, permitindo fácil acesso aos/às bebês, a sala de atividades, o banheiro, onde eram realizados os banhos e as trocas de fralda, e a sala do sono. Possui um corredor colorido onde eram expostas as atividades das crianças e vários brinquedos. O acesso de um piso a outro é feito por escadas centrais. Na área externa, há três parquinhos, que possuem escorregadores, casinhas e uma extensa área verde. A organização desses espaços é estruturada para possibilitar que as crianças explorem diversos materiais.

Oliveira (2019)[21] descreve a sala de berçário onde se desenvolveu a pesquisa como um local aconchegante. Possui desenhos na parede e está dividida em sala de atividades, sala do sono e sala de banho. Figuras: 3, 4, 5 a seguir.

Figura 3 - Sala de atividade

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

[20] Fabíola Aparecida Faria Ribeiro desenvolveu sua dissertação de mestrado (2021) nos grupos EnlaCEI e GEPSA, analisando os anos de 2017, 2018 e 2019 na EMEI Tupi.

[21] Virgínia Souza Oliveira desenvolveu sua dissertação de mestrado (2019) nos grupos EnlaCEI e GEPSA, analisando os anos de 2017 na EMEI Tupi.

Figura 4 - Sala de sono

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

Figura 5 - Sala de banho e de troca de fraldas

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

Na sala de atividades, há um armário grande, dividido em vários nichos individuais, onde são colocados os pertences de cada bebê. No chão, há um tapete, emborrachado, que chamamos de tatame. Em volta deste tapete, há uma almofada grande em formato de cobra. Na sala do sono ficam os carrinhos, os berços e uma piscina de bolinhas. Há também uma porta que fica ao lado da pia e dá saída para a parte externa da sala, onde fica o solário, espaço aberto aonde as crianças geralmente iam pela manhã, antes do almoço e pela tarde, antes e depois do jantar (figura 6).

Figura 6 - Fotos do solário

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

De acordo com Oliveira (2019), para ingressar na EMEI Tupi é necessário estar dentro dos critérios da política municipal de inclusão social de distribuição de vagas: (70% para famílias vulneráveis socialmente, 10% para famílias que residem no entorno da EMEI e 20% para sorteio público). Este critério, portanto, nos dá indícios de que boa parte das famílias estava em situação de vulnerabilidade social.

Na turma de berçário, havia 12 bebês matriculados/as (entre eles, um casal de gêmeos), com idades entre 7meses e 10 meses, em fevereiro de 2017. A maioria das famílias dos/as bebês declarou possuir, naquele ano, renda abaixo de R$ 400,00 por pessoa. Acerca da escolaridade das mães, apenas duas mães possuíam o ensino superior completo, a maioria dessas mães (10) possuía o ensino fundamental completo e outras duas mães estavam com o curso superior em andamento.

Oliveira (2019) ressalta que algumas dessas mães possuíam outros filhos matriculados na EMEI Tupi e/ou na escola de Ensino Fundamental localizada atrás da EMEI. Em três dessas famílias, os/as bebês viviam apenas com a mãe ou com a avó. O restante era composto por uma organização familiar nuclear, com uma média de dois a três filhos cada uma. Outras quatro famílias possuíam apenas um filho/a ou, como no caso dos gêmeos, era a primeira gestação da mãe.

Com relação às adultas, nesta turma havia 7 professoras (quatro no turno da manhã e três no turno da tarde) e uma auxiliar (período integral). Havia um revezamento entre as professoras de modo a garantir a permanência de 2 professoras acompanhando os/as bebês durante o horário que permaneciam na instituição, cerca de dez horas. Durante o período da manhã, este revezamento era realizado entre as professoras Verônica, Telma, Soraia e Cristina. À tarde, o revezamento era realizado entre as professoras Ivana, Lucíola e Valquíria. Este revezamento era realizado com o uso do horário de projeto[22]. A auxiliar Samantha acompanhava os/as bebês durante o período integral. Estas professoras possuíam nível superior. A professora Cristina era a única que não possuía graduação em Pedagogia. Ela fez o magistério e era formada em Enfermagem. A maioria das professoras que passaram pela turma possuía mais de 40 anos e mais de 15 anos de vivência nesse segmento da Educação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela utilização de nomes fictícios dos/as bebês, professoras e auxiliares participantes da pesquisa. Estes nomes foram

[22] Horário destinado ao planejamento, no qual, para que uma professora cumpra este horário fora da sala de referência, outra professora assume a regência: 1hora e 30 minutos.

escolhidos pelas pesquisadoras. Os quadros abaixo apresentam os nomes fictícios dos/as bebês, identificando também a data de nascimento, o semestre e o ano em que os/as bebês foram matriculados/as, a cor/raça declarada pelas famílias na ficha de anamnese, em 2017. As linhas, em cinza-escuro, sinalizam os/as bebês que saíram da EMEI Tupi no mesmo ano de entrada.

Quadro 2 - Participantes da Pesquisa - Bebês

Pseudônimo	**Data de Nascimento**	**Semestre/Ano da matrícula**	**Raça/cor declarada pelas famílias na ficha de matrícula**
Breno	21/04/2016	**2017 – saiu no mesmo ano**	Não informado
Bento	16/04/2016	**2°/2017**	Parda
Carlos	03/06/2016	1°2017	Parda
Danilo	09/06/2016	1°2017	Branca
Diogo	27/07/2016	**2017- saiu no mesmoano.**	Branca
Henrique	27/04/2016	1°/2017	Parda
Isaura	08/08/2016	1°/2017	Branca
Larissa	24/05/2016	1°/2017	Branca
Lúcia	09/06/2016	1°/2017	Branca
Maria	06/04/2016	1°/2017	Parda
Marcela	27/05/2016	**1°/2017- saiu nomesmo ano**	Branca
Paulo	29/04/2016	1°/2017	Parda
Simone	04/05/2016	1°/2017	Parda
Valéria	02/04/2016	1°/2017	Branca
Yara	16/06/2016	1°/2017	Branca

Fonte: Elaborado por Virgínia Oliveira. Fonte: Banco de Dados da pesquisa.

No próximo quadro, são apresentados os nomes fictícios das professoras e auxiliar de turma identificando o turno trabalhado.

Quadro 3 - Professoras

Pseudônimo	**Turno em que permaneceu na turma**
Verônica	Manhã
Soraia (saiu no segundo semestre)	Manhã
Telma	Manhã
Ivana	Tarde
Valquíria (ficou apenas nos primeiros meses. Saiu por licença médica)	Tarde
Cristina	Manhã
Lucíola	Tarde
Letícia (entrou no lugar de Soraia)	Manhã
Jany (entrou no lugar de Vanusa)	Tarde

Auxiliar

Pseudônimo
Samantha

Fonte: Elaborado por Virgínia Oliveira. Fonte: Banco de Dados da pesquisa.

Com relação à rotina do berçário, ela foi organizada em torno dos momentos de alimentação e higiene. Toda a alimentação era feita na sala de atividades, com exceção de algumas vezes em que era oferecida fruta ou suco no solário. Assim, os/as bebês chegavam e eram acolhidos/as pelas professoras e auxiliar, recebiam mamadeiras de leite e eram colocados/as nos carrinhos pelas professoras ou permaneciam no tatame com alguns brinquedos. As professoras permaneciam sempre próximas, cantavam, conversavam entre si e com os/as bebês. Em seguida, chegava o horário de oferecer fruta ou suco de fruta para os/as bebês. No início do ano, quando era fruta, as professoras as amassavam. A partir do meio do ano, as frutas eram oferecidas em pedaços pequenos. Seguindo a rotina, as professoras davam banho nos/nas bebês e, às 10h:30min, o almoço era servido. À tarde, seguia-se uma rotina semelhante, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 4 - Rotina

Turno	Rotina do Berçário						
Manhã	07:00 - Entrada e 1ª refeição (mamadeira) .	08:20 – 2ª refeição, hora da fruta.	08:30 - As professoras começam a dar o banho nos bebês.	10:00 - Troca de professoras.	10:30 – 3ª refeição: almoço.	11:00/11:20 - Hora do sono.	
Tarde	12:40 – Os bebês começam a acordar.	13:00 – 4ª refeição do dia (mamadeira).	14:20 – 5ª refeição: hora da fruta.	15:00 – As professoras dão banho nos bebês que ainda não tomaram e começam a troca de fralda.	15:30 – 6ª refeição: jantar.	16:20 – Hora do sono ou da brincadeira.	17:30 Hora da saída.

Fonte: Elaborado por Virgínia Oliveira. Fonte: Banco de Dados da pesquisa.

Como pode ser observado, houve a produção de um rico material empírico que tem sido fonte para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito do Programa de Pesquisa.

2.2. A construção da lógica de pesquisa

Como já ressaltado, optamos por analisar as videogravações relativas ao ano de 2017 do Banco de Dados. Propomos algumas questões que nortearam o início da pesquisa:

- Como é o contexto pesquisado?
- Como os participantes interagem neste contexto?
- Como é a organização das atividades?
- Quais são os atos de cuidar realizados?
- Como os/as bebês interagem com os atos de cuidar com as adultas e entre si?

Neste ano, as videogravações foram realizadas no berçário da EMEI Tupi. Segundo os registros do banco de dados do programa de pesquisa *Infância e Escolarização*, em 2017, houve observação participante durante 80 dias (40% dos 200 dias letivos), com um total de videogravação de 269h 34min 11s.

Na tabela a seguir, podemos observar mais detalhes dos meses, dias letivos observados e horas filmadas no ano de 2017.

Tabela 2 - Quantidade de dias observados e horas filmadas

2017		
MÊS	**DIAS LETIVOS OBSERVADOS**	**HORAS FILMADAS**
FEV.	11	37h34min42s
MAR.	07	20h58min18s
ABR.	07	20h02min52s
MAIO	11	37h35min11s
JUN.	07	29h29min51s
JUL.	04	15h18min13s
AGO.	06	18h13min56s
SET.	09	27h34min07s
OUT.	06	23h56min21s
NOV.	07	24h43min48s
DEZ.	05	14h06min52s
Total	**80 Dias**	**269h 34min 11s**

Elaborado por Kelly Penafiel[23] e Viviane Tolentino Silva[24]. Fonte: Banco de Dados da pesquisa.

Assim, comecei a assistir aos vídeos produzidos na turma do berçário na EMEI Tupi no dia 26 de maio de 2022. Além disso, passei a conhecer e estudar o material que compõe o banco de dados do grupo de pesquisa EnlaCEI. Este processo se deu também com a mediação deste grupo de pesquisa. Isto porque o EnlaCEI mantém reuniões frequentes, nas quais há estudos e discussões acerca de vários aspectos vinculados ao tema de trabalho do programa de pesquisa *Infância e Escolarização*. Estas reuniões possibilitam momentos de reflexão e análise de trabalhos de pesquisa em andamento, trabalhos já concluídos, artigos, e outros trabalhos produzidos pelo grupo ou que dão suporte teórico e metodológico para estas produções. Mantém-se, assim, um diálogo constante entre as produções individuais e coletivas do grupo com os estudos das proposições teórico-metodológicas que sustentam todas as pesquisas

[23] Kelly Penafiel desenvolveu sua dissertação de mestrado (2023) nos grupos EnlaCEI e GEPSA, analisando os anos de 2017, 2018 e 2019 na EMEI Tupi.

[24] Viviane Tolentino Silva desenvolveu sua dissertação de doutorado (2023) nos grupos EnlaCEI e GEPSA, analisando os anos de 2017, 2018 e 2019 na EMEI Tupi.

desenvolvidas no EnlaCEI. Nestas reuniões, também há análise e discussão de alguns eventos selecionados em outros trabalhos que também tiveram como foco a EMEI Tupi. Além disso, pudemos contar com os relatos das pesquisadoras que fizeram as filmagens e entrevistas com as professoras e familiares dos/as 12 bebês que participaram da pesquisa. Este processo favoreceu muito a aproximação com o contexto do berçário pesquisado.

O uso da videogravação teve como objetivo captar/registrar o cotidiano institucional vivenciado por bebês e suas professoras. Trata-se de uma forma de registro que permite resgatar, inúmeras vezes, como o espaço estava organizado, situações vivenciadas envolvendo os/as bebês, os objetos, possibilitando analisar e interpretar uma situação criteriosamente. Além disso, como ressalta Amorim et al. (2018), o uso da videogravação possibilita modificar a prática de ir ao campo com todas as categorias comportamentais a serem observadas já definidas, pois, com este recurso, estas categorias podem ser discriminadas, posteriormente, já que a observação da repetição das gravações possibilita conhecer o dia a dia dos hábitos e rotinas, dando visibilidade para os padrões recorrentes de interação.

> Ao se poder passar uma fita de vídeo muitas vezes, retomando a situação, os pesquisadores passaram a poder focalizar diferentes aspectos da situação não consideradas previamente, com a possibilidade de criar novas categorias mais adaptadas às situações observadas (Amorim et al 2018, p.18).

Neste trabalho, com as videogravações, foram estabelecidas categorias a partir de uma observação cuidadosa, focalizando os processos interacionais e acompanhando o fluxo das ações dos/as bebês durante o ano de 2017, a fim de ter elementos descritivos que possibilitassem qualificar as mudanças de comportamentos e interações entre eles. Assim, foram selecionados eventos que marcam os atos de cuidado dos/as bebês entre si. Neste sentido, buscamos observar os/as bebês, as interações dos/as bebês com as professoras e entre si, a linguagem verbal e não verbal, as dinâmicas dos relacionamentos, reconhecendo seus modos de interagir ao longo do ano de 2017. Buscamos indícios das transformações dos atos de cuidar ao longo deste ano. Isto significa que o uso de videogravações proposto nesta pesquisa traz a possibilidade de uma observação minuciosa de detalhes e uma análise criteriosa. Neste sentido, para Amorim et al:

> Através das videogravações, portanto, tem sido possível que se analise o conjunto de várias condições, incluindo tantos aspectos socioeconômicos e culturais imersos em que estão os aspectos interacionais. A situação observada repetidamente pode ser, por exemplo, comparada com outras situações, em contextos diversos, possibilitando que se façam associações mais aprofundadas entre concepção teórica e situação observada, podendo- se evidenciar uma possível associação com fenômenos que representam as estruturas básicas ou as condições a que estão intimamente relacionados os comportamentos observados (Amorim et al., 2028, p.23).

Considerando estes aspectos da análise da videogravação e tendo como base o banco de dados do EnlaCEI, finalizei o processo de assistir às filmagens em fevereiro de 2023. A partir

de então, começamos a levantar critérios para a seleção dos eventos. Neste processo, buscamos compreender como os atos de cuidado foram abordados em outros trabalhos do grupo EnlaCEI.

2.2.1 Desafios e possibilidades

Produzir uma pesquisa a partir da análise de videogravações demonstrou-se bastante desafiador. O início deste processo foi difícil, principalmente por ser algo novo para nós e acredito que, também, de forma mais geral, para a metodologia no campo da pesquisa da infância. Dentre as dificuldades que tive, ressalto o fato de assistir às videogravações produzidas por outras pesquisadoras integrantes do grupo, sem ter tido o contato presencial com a turma e nem com a EMEI Tupi. Assim, passei a conhecer virtualmente tanto as pessoas quanto o ambiente.

Nos primeiros contatos com o contexto da pesquisa e seus participantes por meio das videogravações, tive dificuldade para identificar os/as bebês e as adultas presentes na sala de referência e para compreender a organização da rotina da turma. Prestar atenção na dinâmica dos acontecimentos, atentando para as falas e gestos e para a organização do ambiente, exige uma escuta e um olhar cuidadoso durante a exibição das videogravações, o que não é uma tarefa fácil em um primeiro momento. Contudo, a videogravação é um recurso que possibilita assistir várias vezes, parar, prosseguir ou retornar para algum aspecto não compreendido. Outra dificuldade constatada, neste processo, é o fato de ter apenas o campo visual oferecido pela filmagem, o que possibilita ver o contexto em partes. Em alguns momentos, por exemplo, ouvi falas de pessoas que não estavam neste campo e eu não sabia quem eram. Para superar alguns destes desafios, como a descrição do ambiente e o reconhecimento das pessoas, recorri ao banco de dados da pesquisa do grupo EnlaCEI que produziu vários materiais, inclusive um carômetro que me ajudou neste processo.

Inicialmente, selecionei três eventos curtos relacionados ao cuidado para uma análise inicial juntamente com o grupo de pesquisa EnlaCEI. Após esta análise, algumas questões foram levantadas: Deveria considerar os eventos dos cuidados das adultas com os/as bebês ou apenas dos cuidados dos/as bebês entre si? É possível desconsiderar o cuidado da adulta com os/as bebês, se estes são tão presentes na relação com os/as bebês e se eles contribuem com a formação de sua subjetividade?

Estes questionamentos, realizados a partir da análise inicial dos três eventos citados juntamente com o grupo EnlaCEI, evidenciaram a necessidade de retornar aos vídeos já assistidos para não somente compreender melhor estes eventos, mas também dar

prosseguimento a este processo com mais segurança sobre as observações e registros já feitos até aquele momento. Assim, iniciei novamente o visionamento dos vídeos do mês de fevereiro. Comecei a perceber detalhes que não havia dado tanta importância nos meus relatos iniciais. Por exemplo, os dois primeiros dias registrados nas videogravações foram de inserção dos/as bebês no berçário da EMEI Tupi. Deste modo, os/as bebês puderam ser acompanhados/as pelos pais ou algum responsável. Eram os primeiros contatos dos/as bebês com o espaço onde eles/as seriam acolhidos/as diariamente e compartilhariam daquele momento em diante de muitas experiências.

Neste primeiro mês, também pude observar falas das professoras, comportamentos dos/as bebês e das professoras que me chamaram a atenção. Com relação às falas das professoras, me chamou a atenção a frase dita logo no primeiro dia pela professora Telma: *"Aqui é lugar de ser feliz"* (06/02/2017). Além dessa frase, também nos chamou atenção a palavra *"carinho"*.

Na primeira vez em que assisti às videogravações do mês de fevereiro, havia selecionado dois eventos que aconteceram no dia 16 de fevereiro, onde esta palavra é usada. Ao apresentar estes eventos na reunião do grupo EnlaCEI, houve o questionamento se a palavra *carinho* aparecia pela primeira vez naqueles eventos. Ao retornar às videogravações, constatamos que a palavra "*carinho"* aparece logo no primeiro dia e é usada pelas professoras e por alguns pais nos momentos em que os/as bebês interagiam entre si, puxando o cabelo, batendo a mãozinha, empurrando. Sendo também usada como forma de acalentar o/a bebê no momento de choro.

Perceber isto só foi possível porque pude observar o comportamento dos participantes da pesquisa outras vezes, o que não é possível, como ressalta Belei et al. (2008) com a observação ao vivo, que não possibilita ver outras vezes, são retidos os aspectos mais impressionantes do observado, o que faz com que pontos mais detalhados possam passar despercebidos.

Ao examinar e interpretar os dados repetidas vezes, o/a pesquisador/a descobre novas interrogações, novos caminhos a serem trilhados. Não é só ver os fatos e gestos da prática filmada, mas analisar com o cenário, com o ambiente de pesquisa e com o referencial teórico. Com a filmagem, pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspectos do que foi ensinado e apreendido, observar pontos que muitas vezes não são percebidos (Belei et al. p.193, 2008).

Também pude observar, na retomada do processo de assistir às videogravações, ações e expressões dos/as bebês e das professoras que me chamaram a atenção. O bebê que demonstrou mais momentos de choro foi o bebê Paulo. Ele foi consolado várias vezes, sendo colocado no

colo e embalado. Mas, também houve momentos em que ele foi incentivado pela professora Verônica a buscar o próprio bico e colocá-lo na boca como forma de consolo, o que foi feito por ele após seu incentivo.

Os/as bebês que mais exploraram os espaços fora do tatame foram Paulo, Breno, Larissa e Maria. Paulo explorava os brinquedos e objetos, chegando a permanecer vários minutos envolvido em uma brincadeira. No dia 13/02, por exemplo, Paulo brinca com o bico próximo a um carrinho. Ele enrola a corrente do bico no carrinho. Fica cerca de 11 minutos brincando. Depois, no mesmo dia, ele brinca cerca de 15 minutos com uma fraldinha no chão da sala. Já Breno, sem engatinhar, se arrastava por toda a sala. Larissa engatinhava, ficando em pé, apoiando-se nos carrinhos.

A bebê que mais observou quando a professora fazia um carinho, carregava, alimentava, brincava com outro/a bebê foi Maria. Ela explorava todo o espaço da sala, ficando em pé, apoiando-se nos carrinhos, nas pernas das professoras, na parede. Ela chegou a se interessar várias vezes pela câmera da pesquisadora.

Assim, para compreender as práticas e a cultura do berçário, buscamos conhecer a EMEI Tupi, os/as bebês e as adultas (professoras e auxiliar), as interações, a organização do berçário, por meio da triangulação dos registros escritos, vídeo e áudio, fotos realizadas que compõem o arquivo do EnlaCEI e tendo como suporte as análises coletivas deste grupo com a análise e reflexão individual sobre tudo o que eu estava observando e registrando.

Assisti a totalidade das 269h34m de videogravações do berçário da Emei Tupi do ano de 2017, em um processo com pausas, registros, análises, reflexões, comparações com outros registros escritos sobre o berçário neste ano. Construí uma lógica de investigação, na qual fiz perguntas analíticas: *Quais as ações caracterizam os atos de cuidar? Como as práticas e interações no berçário relacionam-se aos atos de cuidar? Os bebês se envolvem e participam dos atos de cuidar? Há bebês que se envolvem com maior frequência nesses atos de forma mais perceptível?* Buscamos respondê-las. Selecionamos 76 eventos ligados a atos de cuidar com a participação da bebê Maria. Fiz novas perguntas analíticas: *Quais são os eventos em que houve maior envolvimento perceptível de Maria em atos de cuidar? Em quais categorias estes eventos se incluem? Como estes eventos se desenvolvem no contexto do berçário? Quais os discursos presentes durante os atos de cuidar?* A partir dos 76 eventos, selecionei 19 eventos ligados à alimentação. A partir daí, fiz outras perguntas analíticas buscando respondê-las: *Quais as relações entre os eventos selecionados? Em quais categorias de atos de cuidar estes eventos se incluem? Quais as relações das falas das adultas e a constituição de uma cultura do cuidar?* Fiz nova seleção que me levou a 6 eventos que foram analisados nesta tese.

Esse processo me permitiu uma aproximação do contexto assistido, de modo que comecei a conhecer a organização do berçário, os/as bebês e as adultas e sentir um envolvimento, mesmo me relacionando com as imagens e não com as cenas concretas. Ao observar as interações, percebi a vulnerabilidade e a potência dos/as bebês, a dinâmica de cuidado e proteção exercida pelas adultas, assim como o trabalho compartilhado das professoras no berçário, marcado pela colaboração e pelo apoio mútuo. Também fui capaz de notar as emoções expressas pelos/a bebês e pelas adultas: alegria, tristeza, curiosidade, preocupações. Identifiquei dias em que determinado/a bebê mostrava-se mais agitado/a, ou mais quietinho/a e as reações das professoras diante dessas mudanças de comportamento. Em determinados momentos, buscando compreender e acolher mais os/as bebês com falas, gestos, em outros, buscando tomar atitudes como informar a coordenação da necessidade de um atendimento mais específico, como, por exemplo, quando algum/a bebê estava aparentando estar com febre.

Foram percebidos os processos de transformação dos/as bebês. Isto possibilitou acompanhar Maria engatinhando, explorando os espaços, se equilibrando para ficar em pé e dando os primeiros passos; observar Maria se expressando por balbucios, gestos e algumas palavras; Maria ampliando as possibilidades de interação com seus pares e com as adultas de forma cada vez mais intensa; Maria manipulando e conhecendo diferentes artefatos como brinquedos, livros, talheres, copos, pratos, protetores de pé, termômetro, caneta, caderno, papéis e tantos outros presentes no berçário; Maria imitando e criando formas de expressão. Percepções que foram se tornando possíveis e que foram me afetando, enquanto pesquisadora.

À medida que fui analisando os registros de acontecimentos de forma atenciosa para seus detalhes, fui sentindo meu olhar como pesquisadora tornando-se cada vez mais sensível. Isto gerou uma conexão com a dinâmica do berçário, despertando em mim sentimentos de pertencimento, participação, mas também a clareza da necessidade de manter um distanciamento das minhas próprias perspectivas enquanto pesquisadora, mas também enquanto professora de bebês na Educação Infantil.

Tal conexão ficou muito evidente para mim quando, durante a realização da pesquisa no início de 2023, tive a notícia de que a professora Telma, que eu só conhecia por meio das gravações de 2017, havia falecido. Tal notícia trouxe um sentimento de luto muito forte para mim. Era como se eu tivesse perdido alguém próximo, que fazia parte da minha vida. Tive então a dimensão da minha aproximação do contexto pesquisado, de como os eventos me afetavam, enquanto pesquisadora, mas também enquanto pessoa. Isto provocou em mim a evidência de um processo de tomada de consciência.

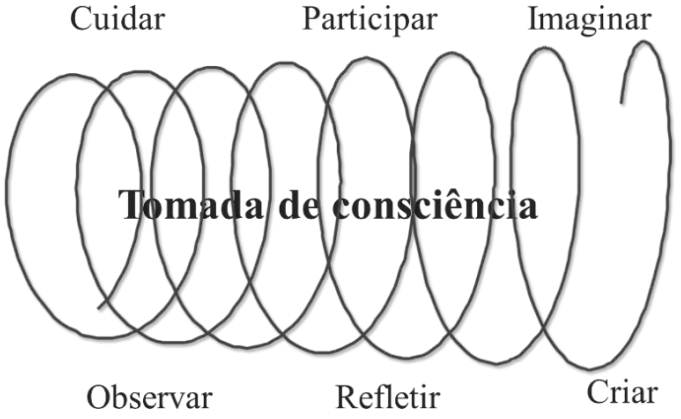
Para Neves et al. (2023), tornar-se consciente envolve sempre a produção de sentidos

que surgem da entrada no campo e do contato contínuo e comprometido com os participantes da pesquisa. Envolve, portanto, atenção para as próprias ações, para as percepções imediatas e a necessidade de reflexão constante.

> A atividade de investigação pressupõe presença e participação, bem como algum distanciamento das próprias perspectivas (Geertz 1973; Corsaro 1985; Aubrey et al. 2005, entre outros). Assim, a pesquisa envolve apropriação, subjetividade e produção de sentidos para uma determinada realidade histórica. Há, necessariamente, um duplo processo dialético de produção de sentido, ora derivado das ações observadas em campo, ora dos próprios pesquisadores que também são constituídos e transformados pelas e através das relações. Tais vínculos estão entrelaçados no desenvolvimento da investigação que pode assumir diversas formas, inclusive um acontecimento dramático (Neves et al., 2023, p.4).[25]

Essa reflexão me fez analisar os eventos selecionados de maneira mais profunda, mantendo tanto aproximações quanto distanciamentos. Buscamos examinar os dados à procura de outras possíveis interpretações. Isso me levou a revisar os eventos várias vezes, prestando atenção aos detalhes, confrontando-os com outras situações, questionando o que estava sendo observado, comparando com as concepções teóricas, com os estudos produzidos pelo grupo EnlaCEI e as reflexões coletivas desse grupo. É um processo que requer cuidado, observação, participação, reflexão, imaginação e criatividade. Nesse contexto, a imagem a seguir ilustra o processo de tomada de consciência destacado nos estudos do grupo EnlaCEI conforme Neves et al. (2023).

Figura 7- Tomada de consciência



(Neves et all-2023)

[25] Research activity presupposes presence and participation, as well as some distancing from one_s own perspectives (Geertz 1973; Corsaro 1985; Aubrey et al. 2005, among others). Thus, research involves appropriation, subjectivity and the production of meanings for a given historical reality. There is, necessarily, a double dialectical process of meaning, sometimes derived from the actions observed in the field, and sometimes from researchers themselves who are also constituted and transformed by and through the relationships. Such bonds are woven into the development of the investigation that may take various forms, including a dramatic event.

2.2.2. A seleção dos Eventos

De acordo com análise realizada por Silva (2021)[26], que tinha as brincadeiras como foco principal do seu estudo na EMEI Tupi, a ideia de apropriação do cuidar permeou a construção de brincadeiras entre os/as bebês. Deste modo, uma significativa quantidade de eventos identificados por ela envolvia autocuidado, cuidado com artefatos culturais (bonecas e bichinhos de brinquedo) e com o outro (bebês).

De acordo com Silva (2021), a necessidade de aprender a cuidar e fazer carinho foi inserida pelas professoras nas diferentes situações do cotidiano. As professoras se preocuparam em ensinar a cuidar. Deste modo, por exemplo, quando uma/a bebê esbarrava no/a outro/a acidentalmente, as professoras buscavam demonstrar atos de cuidar, narrando suas ações e incentivando-os/as a se apropriarem destes atos. Em sua tese, Silva (2021) apresenta alguns eventos registrados no ano de 2017 na EMEI Tupi envolvendo o cuidado em que os/as bebês construíram ações que incluíam higiene pessoal: lavar o cabelo do/da colega; beleza: pentear cabelo e fazer maquiagem em frente ao espelho; sono: colocar o neném para dormir, trocar fralda e dar banho; saúde: levar frasco de produto na boca ou oferecer bombinha de inalação com blocos de montar; alimentação: oferecer comida na boca com ou sem uso da colher.

Nestes eventos, os/as bebês participaram ativamente nas brincadeiras que envolviam o cuidar de alguém. Elas interagiram com os artefatos culturais, mas também direcionaram suas ações para si ou para o outro.

Já nos eventos destacados na defesa de Oliveira (2019), cuja dissertação analisou o processo de inserção dos bebês na EMEI Tupi, fica evidente o surgimento de atos de cuidar nos momentos de encontro entre os/as bebês. Para Oliveira (2019), além de necessitarem de cuidados ditos como técnicas corporais, como troca de fralda, dar banho, etc., os/as bebês também precisam de cuidado afetivo, de carinho.

Portanto, considerando que, além destes eventos mencionados, havia outros a serem identificados, iniciei a seleção dos eventos tendo como critério inicial a participação mais perceptível dos/as bebês em atos de cuidar. Assim, observei, nos registros realizados sobre atos de cuidar no berçário, 76 eventos em que a bebê Maria participou de forma mais visível. Ela apareceu várias vezes nos eventos relacionados aos atos de cuidar (cuidando de outros/as bebês, das professoras e de artefatos, como bonecas) e atos em que Maria foi cuidada (tanto pelas

[26] Elenice de Brito Teixeira Silva desenvolveu sua tese de doutorado (2021) nos grupos EnlaCEI e GEPSA, analisando os anos de 2017 e 2018 na EMEI Tupi.

professoras quanto por outros/as bebês), razão pela qual decidimos focalizá-la nesta tese.

Analisando estes 76 eventos e observando suas características, identificamos 7 categorias de atos de cuidar e 4 subcategorias: 1 - Eventos de cuidado recebido do outro (subcategorias: atos em que Maria é cuidada por um adulto e atos em que Maria é cuidada por outro bebê); 2 - Eventos em que Maria observa atos de cuidado; 3 - Eventos de demanda por cuidado; 4 - Eventos de cuidado com o outro (subcategorias: atos de cuidado de Maria com a professora ou auxiliar e atos de cuidado de Maria com outro/a bebê); 5 - Eventos de cuidado de si; 6- Eventos de cuidado com artefatos; 7- Eventos e intervenções em conflitos. Os eventos selecionados em cada mês do ano de 2017 foram organizados em um quadro, constituindo o mapa de eventos desta tese. O quadro foi dividido em cinco colunas, identificando (i) a data do evento, (ii) tempo do evento no vídeo, (iii) participantes, (iv) descrição do evento e (v) observações. Cada linha do quadro identifica um evento e foi marcada por uma cor para identificar a categoria ou subcategoria à qual este evento se relaciona. A seguir, podemos observar o modelo usado.

Legenda:

Eventos de cuidado recebido do outro
(Atos em que Maria é cuidada por um adulto)

Eventos em que Maria observa atos de cuidado

Eventos de cuidado com o outro
(Atos de cuidado de Maria com a professora ou auxiliar)

Eventos de cuidado de si

Eventos e intervenções em conflitos

Eventos de cuidado recebido do outro
(Atos em que Maria é cuidada por outro/a bebê)

Eventos de demanda por cuidado

Eventos de cuidado com o outro
(Atos de cuidado de Maria com outro/a bebê)

Eventos de cuidado com artefatos

Quadro 5 - Eventos da pesquisa

Data	Tempo no vídeo	Participantes	Descrição	Observações

Elaborado pela autora

O mapa de eventos do ano de 2017 possibilitou organizar a tabela abaixo. Nela identificamos m cada mês, o tipo e a quantidade de eventos.

Tabela 3 - Quantidade e tipo de evento em cada mês

Meses do ano de 2017	Quantidade de	Atos de cuidar iniciados por Maria			Atos em que Maria é cuidada por adulto				Ato de cuidar iniciado por outro bebê	Intervenção de conflitos			Demanda por cuidado		Observação de atos De cuidar	Cuidado de si
		Prof.	Outro bebê	Artefato boneca	Prof.	Aux.	Prof. Aux.	Pesq		Com Demonstração de carinho	Sem Demonstração de carinho	Com aspereza Ou privação da brincadeira por alguns minutos	Maria	Prof		
Fev	10				5	-			-	1					3	1
Mar.	2									1						1
Abril	2				1											1
Maio	8	1	2		1			1		1	2					
Junho	3	1													2	
Julho	16	1	3		3					2	3		2		2	
Agost	16	1	7		2	1				1					4	
Set	7		1		1					1	1	1	1		1	
Out	7			4	1				1			1				
Nov	4		1			1			1			1				
Dez	1								1							
Total	76	4	14	4	13	2		1	3	7	6	3	3	1	12	3

Após a seleção destes 76 eventos, nova seleção foi realizada e identificamos 19 eventos de atos de cuidar que consideramos mais significativos. Tais eventos foram selecionados porque demonstraram situações de relacionamento de cuidado em que os participantes se envolveram de forma mais perceptível e pelo fato de todos eles se conectarem por meio da alimentação. Estes eventos se relacionam com as seguintes categorias já ressaltadas: eventos de cuidado recebido do outro; eventos em que Maria observa atos de cuidado; eventos de cuidado recebido com o outro; eventos de cuidado de si.

Tabela 4 - Quantidade de eventos de atos de cuidar relacionados à alimentação selecionados em cada mês.

CATEGORIA	Fev	Mar	Abril	Maio	Junh	Jul	Ag	Set.	Out	Nov
Eventos de cuidado recebido do outro:	3						1			1
Eventos em que Maria observa atos de cuidado	1				2	1	1			
Eventos de cuidado com o outro: ato de cuidar iniciado por Maria direcionado a outro bebê				1		1	1	1		1
Eventos de cuidado de Si		1	1						1	1
Total de Eventos	19									

Fonte: Elaborada pela autora

A história destes eventos pode ser explicada pela vivência de Maria nos atos de cuidar desde sua inserção no berçário. Se observarmos as tabelas 3 e 4 no mês de fevereiro, há o predomínio de atos de cuidar das professoras direcionados à Maria e a observação de Maria de atos de cuidar. Em seguida, eventos ligados ao cuidado de si e ao cuidado com o outro, constituindo assim uma relação importante nestas ações de cuidar.

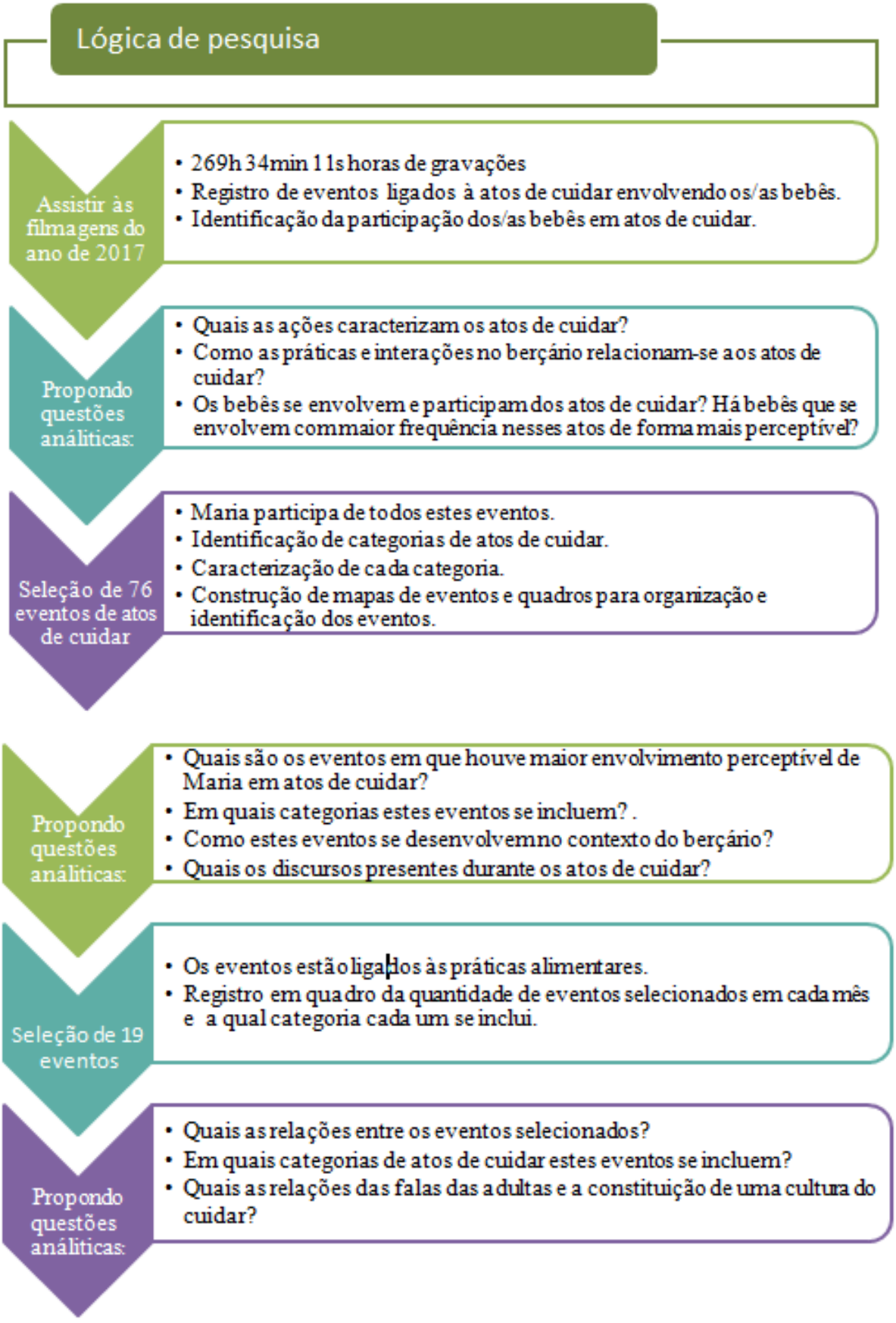
A partir destes eventos, selecionamos 6 eventos para análise nesta tese por serem mais significativos para o desenvolvimento deste trabalho. De acordo com suas características, estes eventos são incluídos nas categorias: eventos de cuidado recebido do outro, eventos de cuidado de si e eventos de cuidado com o outro. Para a transcrição dos diálogos apresentados nos eventos, utilizei unidades de mensagem, optei por recorrer ao quadro utilizado por Neves (2010), em que a autora faz uma adaptação dos sinais usados por Ochs (1979) e Mourão (2007).

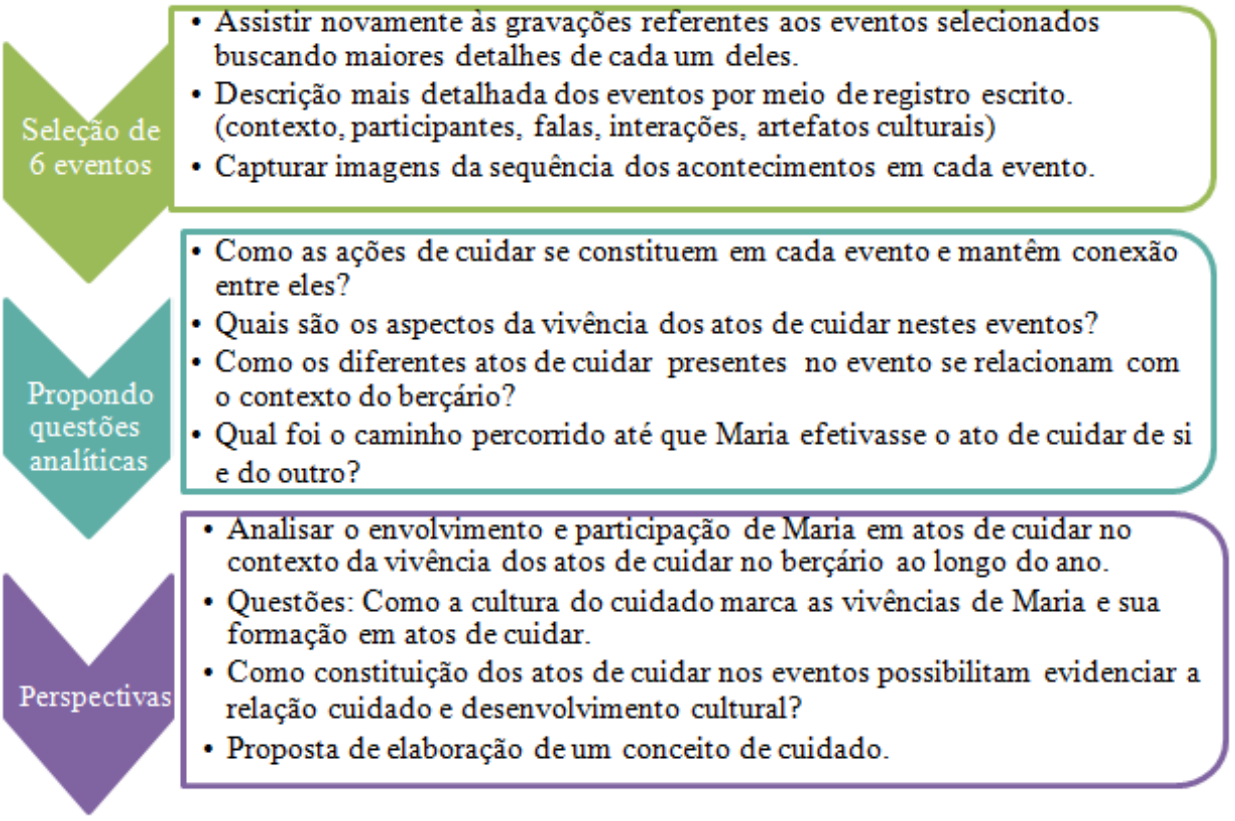
Quadro 6 - Sinais usados na transcrição

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	Maiúsculas	"*CARINHO*"
Alongamento de vogal ou Consoante	:::	*"É carinho:::"*
Silabação	-	Que-de-lí-cia
Interrogação	?	*"Você está com sono?"*
Superposição de vozes		você já foi eu não
Unidades de mensagem	/	*"Aqui/ O dodói nela."*
Pausas	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)	*"Carinho..."*
Incompreensões	(inaudível)	Olha (inaudível)
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	eu não vou (brincar) não
Ações	(( ))	*"Você quer::: ?"* ((tirando o bico da boca de Maria))

A utilização desta tabela como estratégia para a transcrição visou à adequação do nível de detalhamento necessário para as questões da pesquisa que buscamos responder, tendo como atenção todo o contexto no qual cada evento está integrado. Isto porque, como ressalta Ochs (1979), não se trata de um processo técnico igual para todas as pesquisas, é um processo teórico construído de forma específica, relacionando com os objetivos e escolhas teórico-metodológicas de uma determinada pesquisa. Nesse sentido, a transcrição pode assumir formas variadas conforme as intenções do pesquisador e da dimensão de sua análise, sendo assim, é também um processo criativo. Considerando que esta pesquisa é com bebês, além das falas orais (em desenvolvimento) e das ações dos/as bebês, um aspecto importantíssimo para o processo de transcrição é a atenção para a linguagem corporal, que é muito intensa nos processos interativos nesta fase.

Deste modo, atentando para estes aspectos ressaltados na metodologia para o desenvolvimento da pesquisa no berçário da EMEI Tupi, construímos a lógica de investigação, a partir da abordagem teórico-metodológica, conforme Green et al. (2005), representada na apresentação, a seguir.


Lógica de pesquisa
Assistir às filmagens do ano de 2017
• 269h 34min 11s horas de gravações
• Registro de eventos ligados à atos de cuidar envolvendo os/as bebês.
• Identificação da participação dos/as bebês em atos de cuidar.
Propondo questões analíticas:
• Quais as ações caracterizam os atos de cuidar?
• Como as práticas e interações no berçário relacionam-se aos atos de cuidar?
• Os bebês se envolvem e participam dos atos de cuidar? Há bebês que se envolvem commaior frequência nesses atos de forma mais perceptível?
Seleção de 76 eventos de atos de cuidar
• Maria participa de todos estes eventos.
• Identificação de categorias de atos de cuidar.
• Caracterização de cada categoria.
• Construção de mapas de eventos e quadros para organização e identificação dos eventos.
Propondo questões analíticas:
• Quais são os eventos em que houve maior envolvimento perceptível de Maria em atos de cuidar?
• Em quais categorias estes eventos se incluem? .
• Como estes eventos se desenvolvemno contexto do berçário?
• Quais os discursos presentes durante os atos de cuidar?
Seleção de 19 eventos
• Os eventos estão ligados às práticas alimentares.
• Registro em quadro da quantidade de eventos selecionados em cada mês e a qual categoria cada um se inclui.
Propondo questões analíticas:
• Quais as relações entre os eventos selecionados?
• Em quais categorias de atos de cuidar estes eventos se incluem?
• Quais as relações das falas das adultas e a constituição de uma cultura do cuidar?



A lógica de pesquisa apresentada direcionou a organização dos dados coletados de forma rigorosa e objetiva, possibilitou a aproximação das práticas culturais de cuidado construídas e compartilhadas no berçário e a análise de eventos de atos de cuidar com a participação de bebês. Abordaremos estes aspectos nos próximos capítulos 3 e 4.

CAPÍTULO 3 - DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, ressaltamos os dados produzidos a partir do processo de assistir às videogravações do berçário da EMEI Tupi no ano de 2017. Assim, inicialmente, apresentamos considerações sobre o ambiente do berçário no tocante aos atos de cuidar que se estabeleceram nas relações dos participantes da pesquisa, desde o período de inserção dos (as) bebês neste contexto. Destacamos a relação da palavra *"carinho"* presente nas ações de cuidar na Educação Infantil, a identificação de vários eventos que envolvem atos de cuidar e a participação singular da bebê Maria nestes eventos. Além disso, apresentamos as categorias de atos de cuidar identificadas, suas características e o processo de seleção de eventos relacionados a estas categorias.

3.1. Os primeiros dias na EMEI Tupi

Durante o processo de assistir às gravações, identificamos um ambiente repleto de atos de cuidar, no qual as professoras sempre buscavam atender às demandas dos/as bebês, acolher e interagir com todos/as de forma atenciosa. Diferentes ações que envolviam atos de cuidar estavam presentes na rotina do berçário no espaço da EMEI Tupi desde os primeiros dias dos bebês nesse espaço.

Os dois primeiros dias foram registrados nas videogravações. Os/as bebês foram acompanhados/as pelos pais ou algum responsável. Eram os primeiros contatos deles/as com o espaço, onde eles/as seriam acolhidos/as diariamente e compartilhariam momentos coletivos.

No primeiro dia, 02/02/2017, os pais chegaram com os/as bebês e foram recebidos pelas professoras que demonstraram gentileza. Ou seja, as professoras agiram com atenção, tom de voz baixo, abraçaram os/as bebês, conversaram com os pais e responderam às suas dúvidas. Elas utilizaram expressões como *"carinho"* e *"ser feliz"*, demonstrando uma expressão facial de tranquilidade. A presença da família na escola logo nos primeiros dias pareceu ser uma boa oportunidade para cuidar das relações entre a instituição de Educação Infantil e a família. Isto demonstra ser importante principalmente porque, devido às características da Educação Infantil onde cuidar e educar estão integrados, estas relações podem ser desafiadoras.

> A literatura revela que as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias são marcadas por tensões que se apresentam com características distintas daquelas que ocorrem nos demais níveis da educação básica. Especialmente as ações de cuidados com as crianças (mais intensas quanto mais novas elas são) e as alterações

> cotidianas que a frequência à IEI impõe às famílias (SILVA, 2014) constituem elementos que desencadeiam e/ou explicam dificuldades nas relações entre o adulto e a criança (SILVA E LUZ p.4 2019).

Considerando que é possível construir relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias que favoreçam o desenvolvimento cultural dos/as bebês, o período de inserção revelou-se importante, pois os familiares puderam presenciar diferentes ações que constituem a rotina do berçário. Neste sentido, as professoras ofereceram mamadeira, disponibilizaram brinquedos e livros para os/as bebês, buscaram acalentar algum/a bebê que chorava e, juntamente com os familiares, compartilharam momentos de cuidado e atenção às crianças. Estes momentos foram constituídos por gestos, olhares e palavras das professoras.

Uma das professoras, Telma, logo no primeiro dia, ao tentar consolar as crianças que choravam, conversa em tom de voz baixo e tranquilo, perguntando se queriam mamadeira, oferecendo colo ou um brinquedo. Assim, quando a bebê Simone (9m e 3d) chorou ao ver o bebê Breno (9m e 12d) chorando com sua mãe, Telma carrega Simone no colo, dizendo: *"Ele já parou./ Ele não quer ficar triste não./ Não quer não.../ Todo mundo aqui é feliz."*.

Nestes primeiros momentos de interação dos/as bebês no berçário, alguns familiares ficaram observando sentados em uma cadeira ou em pé. Outros aproveitaram o momento para entender a organização do berçário e tirar dúvidas conversando com as professoras. Os/as bebês, aos poucos, começaram a explorar o espaço e a interagir com seus pares. Assim, o bebê Paulo (9m e 5d), ao ser colocado no chão, se demonstrou seguro para se apoiar em uma cadeira. Logo, a bebê Maria, que também estava no chão, ao observar Paulo, direcionou-se para perto dele. Paulo foi colocado no colo pela mãe e Maria ficou em pé, apoiando-se na cadeira e na perna da mãe de Paulo. Paulo estendeu a mão tentando pegar Maria e a mãe retirou a mão dele, dizendo *"não pode"*. Ela o colocou no chão perto de Maria novamente. Maria, ao perceber que Paulo começou a engatinhar, afastando-se um pouco, foi atrás dele e puxou-o pela blusa. Ele virou, olhou para ela, estendeu a mão tentando pegá-la no rosto. A mãe retirou a mão dele e disse *"não"* fazendo um gesto negativo com o dedo indicador. Alguém diz: "*Carinho/ Paulo... Carinho..."*.

A palavra *"carinho"* continua a aparecer neste primeiro dia de inserção. Em outro momento, a mãe do bebê Breno conversa com a professora Ivana. Enquanto isso, ele se arrasta no chão próximo à bebê Larissa. Larissa puxa o cabelo dele e a professora a retira de perto do Breno dizendo *"É carinho... carinho"*. Alguém também diz: *"carinho, moça"*. A professora volta próxima a Breno e passa a mão na cabeça dele, dizendo *"carinho/ carinho/ tá se conhecendo/gente"*.

As professoras sentam-se junto com os/as bebês no tatame enquanto os pais permanecem próximos. Ivana pega Larissa e a beija. Maria começa a engatinhar em direção à porta. Ivana vai buscá-la, coloca-a no colo, conversa, abraça, beija e a mostra no espelho. Alguém diz: "*Vai fazer carinho"*. Os/as bebês continuam brincando no chão. Larissa puxa o cabelo de Breno. Ivana a retira e um pai diz *"É carinho:::"* Ivana repete *"carinho:::" "carinho:::"*.

As professoras brincam com os bebês que continuam a explorar o espaço e a interagir com os brinquedos e seus pares, enquanto os pais os acompanham com olhares, às vezes fazendo alguma intervenção, ao ver algum risco para as crianças ou oferecendo mamadeira para elas.

No segundo dia de inserção, os pais são convidados a conhecer "Elza" (personagem do desenho Frozen) que está na biblioteca. O convite é realizado pelas professoras Ivana e Lucíola. Logo que os pais e os/as bebês chegam à biblioteca, são recebidos por uma professora que está caracterizada como a personagem Elza. Ela conversa com as crianças, pergunta se está tudo bem e faz um acolhimento. Aos poucos, vai apresentando os livros e incentivando as crianças a olharem e segurarem os livros. As crianças são colocadas no chão. A professora explica sobre a regência compartilhada[27] e sobre o projeto na biblioteca, no qual as crianças vão duas vezes por semana durante 50 minutos e ficam livres manipulando os livros.

Este é um momento em que os pais e mães são convidados a olhar os livros junto com as crianças. Há quem se sinta à vontade para sentar-se no chão junto com o filho para ver um livro. Outros preferem segurar o/a bebê e manipular o livro, mostrando-o/a. Enquanto os pais e os/as bebês interagem com os livros e o ambiente, começa a tocar uma música. É um momento de aproximação, no qual é possível perceber a mãe do bebê Carlos batendo palmas com ele, abraçando-o, beijando-o, brincando e embalando-o no colo. Os pais vão se aproximando também junto com os/as bebês. O pai do bebê Breno o carrega, beija e faz carinho nele, e a mãe de Carlos (7m e 29d) repete, beijando-o várias vezes e o abraçando. Nos momentos seguintes, a professora Ivana carrega Maria, beijando-a, fazendo carinho e abraçando-a. Depois, Ivana faz o mesmo com Carlos.

O período de inserção, portanto, é marcado por este envolvimento dos/as bebês em um ambiente afetuoso, no qual gestos como mandar beijo, sorrir, abraçar ou intervenção usando a palavra carinho estiveram várias vezes presentes nas falas e ações dos pais e das professoras.

---

[27] O termo "regência compartilhada" se refere a uma organização do trabalho na Educação Infantil em que duas ou mais professoras compartilham as responsabilidades da docência em uma mesma turma de bebês ou de crianças.

Revela-se, neste período, um processo importante de compartilhamento de educação e cuidado entre a escola de Educação Infantil e a família. De acordo com Silva e Luz (2019), tal processo deve ser construído cotidianamente e envolve a construção de referências sobre os papéis dos adultos das duas instituições, a conjugação espaço-temporal e as concepções de infância, criança e educação.

No segundo dia, a professora Ivana ainda afirma: *"Aqui não é lugar da criança sofrer/ é lugar da criança ser feliz"* (03/02/2017). Frase bastante semelhante à que a professora Telma havia dito no dia anterior e que Telma repete no dia em que Maria começa a querer chorar e ela aproxima com ursinho na mão dizendo: *"Oi Maria/Você tá triste? /Não pode ficar triste aqui não/ Aqui é lugar de ser feliz"* (06/02/2017*)*. Esta frase constituiu-se em um discurso que se construiu nas relações do berçário, sendo apropriado e ressignificado por bebês e professoras ao longo de 2017.

Podemos perceber, nestas falas das professoras, o que ressaltam Maranhão e Zoia (2020) sobre o cuidado. Essas autoras argumentam que o cuidado pode ser compreendido como atitude de acolhimento, de gentileza com o outro, de zelo, de promover a segurança, de promover um ambiente que dê prazer às pessoas de compartilhá-lo juntas. Além dessa frase, *"Aqui é lugar de ser feliz"*, também nos chamou atenção, como mencionamos, a palavra *carinho* que aparece logo no primeiro dia e é usada pelas professoras e por alguns pais nos momentos em que os/as bebês interagiam entre si, puxando o cabelo, batendo a mãozinha, empurrando. Essa frase é também usada como forma de acalentar o /a bebê no momento de choro.

No contexto do berçário da EMEI Tupi, a palavra carinho aparecia com diferentes sentidos: ao mesmo tempo que expressava uma intenção de acalentar e de afetar os bebês a partir de uma afirmação positiva, também podia significar resolver rapidamente os sentimentos conflituosos sem acolher ou reconhecer sentimentos que os/as bebês expressavam e que iam além de algo positivo, como se estar triste fosse algo ruim, e não algo que faz parte dos sentimentos dos seres humanos.

Buscando o significado da palavra carinho nos dicionários, encontramos como definição a manifestação delicada, que pode ou não envolver contato físico, de apreço, amor ou meiguice, mas também como sendo cuidado, desvelo. No sentido etimológico, **Carinho** vem do latim CARUS, que significa precioso, de alto custo, caro. Neste sentido, ter carinho por alguém significaria atribuir valor a esta pessoa, olhar para o outro com respeito, enxergando o seu valor como ser humano. Outro aspecto que geralmente envolve o conceito de carinho é o afeto como sinônimo de afetividade. Contudo, o afeto pode ser compreendido no sentido ligado ao verbo

afetar, como afecções no sentido de Espinosa.

Espinosa, filósofo holandês do século XVII, elaborou a noção de afeto. Para ele, nós só agimos e pensamos a partir dos afetos. Neste sentido, estamos sendo constantemente afetados pelo mundo que vivemos e sofrendo transformações. Em sua teoria dos afetos, Espinosa ressalta os conceitos de causa adequada e de causa inadequada ou parcial. Para o filósofo, a causa adequada é uma causa que gera um efeito que pode ser compreendido a partir dela. Assim, quando se produz, em nós ou fora de nós, algo do qual somos causa adequada, que pode ser compreendido a partir da nossa natureza, isso significa que estamos sendo ativos. Já na causa inadequada ou parcial, isso não é possível, pois produz em nós algo que não pode ser compreendido a partir de nossa natureza, portanto, somos passivos. Neste sentido, os afetos podem ser divididos em ações, quando somos causa adequada deles; ou paixões, quando somos apenas causa parcial. Para Espinosa, afetos passivos referem-se aos afetos provocados por causas externas que nos levam a agir reativamente, diminuindo nossa potência de agir. Já os afetos ativos são provocados por causas internas, há uma transformação do que me chega ao meu favor de uma forma autêntica, o que aumenta minha potência de agir. Nesse sentido, os afetos são "[...] afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções." (Espinosa, 2013, p. 163).

O carinho na cultura do berçário, envolvendo toque e tons de voz suave, contato visual e comunicação atenciosa, parecia promover a conexão emocional entre os/as bebês e as professoras. Os/as bebês demonstravam-se sentir mais acolhidos/as e as professoras, ao cuidarem dos/as bebês oferecendo carinho, demonstravam ter um sentimento de propósito e realização. Portanto, esta conexão era uma fonte que poderia levar alegria, que segundo Espinosa é uma paixão que aumenta nossa potência de agir e nos faz sentir mais vivos, já a tristeza é uma diminuição. A alegria e a tristeza são dois afetos básicos, dos quais derivam todos os outros afetos.

3.2- A constituição de uma cultura do cuidado no berçário.

Os próximos dias seguiram-se já sem a presença dos pais. É possível, a partir de então, perceber o início da organização da rotina na sala do berçário. As professoras receberam as crianças, colocaram-nas no carrinho e ofereceram mamadeira. Após tomar a madeira, as crianças são colocadas no tatame. Para elas, são oferecidos brinquedos que estão disponíveis na

sala. Elas exploram os brinquedos e os espaços, com as professoras sempre por perto. Cantam, conversam com as crianças, acalentam nos momentos de choro, fazem intervenções quando percebem algum perigo, ou quando um/a bebê interage com outro/a batendo.

A palavra *carinho*, que aparece logo no primeiro dia, continua sendo repetida ao longo do ano de 2017. Ela é usada pelas professoras nos momentos em que os/as bebês interagiam entre si, sendo também usada como forma de acalentar o/a bebê no momento de choro. A palavra carinho era verbalizada em vários momentos em que as professoras direcionavam cuidados aos bebês ou que estes faziam alguma ação caracterizada como forma de carinho. A palavra carinho era utilizada como forma de cuidar de algum machucado, como forma de curar alguma dor: *"carinho para sarar"*.

Na EMEI Tupi, esse carinho foi se concretizando nas ações e falas dos participantes do grupo do berçário (bebês e professoras) ao longo do ano de 2017. Desde o primeiro dia, como comentado, as professoras acolheram os/as bebês, manifestando delicadeza ao tocá-los, ao olhar, ao falar com eles/as, ao atender alguma necessidade de higienização ou alimentação. Podemos perceber que, na rotina diária, logo no início da manhã, as professoras recebiam os/as bebês conversando com eles/as. Perguntavam como eles/as estavam buscando acomodá-los/as da melhor maneira possível. Alguns/mas bebês que se mostravam um pouco chorosos/as ou sonolentos/as eram colocados/as no carrinho e embalados/as. Às vezes, também, estes embalos eram no colo da professora. Outros/as bebês que se mostravam já mais tranquilos na chegada eram colocados no tatame com brinquedos, podendo contar sempre com o apoio das professoras que estavam por perto.

Em seguida, era oferecida a mamadeira para os/as bebês. As professoras, geralmente, sentavam-se no tatame junto aos/às bebês e, colocando-os/as em uma posição mais confortável, apoiando as costas deles/as em uma almofada, seguravam a mamadeira para o/a bebê. Enquanto uns eram alimentados, outros brincavam por perto. Nos momentos de brincadeiras, geralmente em que os/as bebês se encontravam no chão, eram frequentes as interações entre os bebês, puxando o cabelo, batendo a mãozinha e empurrando.

Foi possível identificar, nos 76 eventos selecionados com a participação de Maria, que a palavra carinho foi dita pelas professoras 30 vezes. As ações demonstradas e incentivadas pelas professoras e percebidas como carinhosas aconteceram 93 vezes: 36 abraços; 29 carícias no rosto, nos braços ou nos cabelos, e 34 beijos. A figura 08, a seguir, destaca algumas dessas interações.

Figura 8 - Interações percebidas como carinhosas

13/02/2017 (28mim-29min 20seg))

No dia 13/02/2017, por exemplo, Maria (10m e 7d) aproxima-se da professora Lucíola que está no tatame segurando Carlos (7m e 10d). Ela coloca Carlos no chão e segura Maria. Carlos fica sentado no chão observando e se aproxima mais de Lucíola. Maria estende as mãos, tenta passar na cabeça de Carlos. Lucíola, em tom de voz tranquilo, diz *"Carinho, Carinho"* com um tom de voz baixo e tranquilo. Em seguida, Maria passa as mãos no próprio rosto. Lucíola Repete *"Carinho, Carinho"*. Então Maria passa mão no rosto de Lucíola.

07/03/2017(12min25seg-19min20seg)

No dia 07/03/2017, Maria (11m e 1d) está deitada no tapete, apoiando-se em um encosto de bebê e com o bico na boca. Paulo (10m e 8d) está próximo a ela. Ele vai até Maria e retira o bico dela. Ela chora. Ele se distancia um pouco e volta. Parece tentar colocar o bico na boca dela, mas ela chora. A Professora Verônica diz *"Carinho/ Paulo/ carinho"*. Valéria também vai até Maria que continua deitada com o bico na boca. Valéria tira o bico dela e Maria chora. Telma pergunta de quem é o bico e, em seguida, diz para Valéria devolver para Maria. Novamente, Valéria puxa o bico e Maria chora. A professora Telma diz *"é carinho"*, acaricia o rosto de Maria, acaricia Valéria. Pega a mão de Valéria e a leva acariciar Maria dizendo *"carinho/ carinho"*.

03 /07/2017(8min 20seg-9min5seg)

No dia 03/07/2017, Lúcia (12m e 24d) está sentada no tatame e Maria vai até ela ficando em pé ao seu lado. Lúcia começa a chorar e a professora Soraia pergunta para Maria (14m e 27 d) se ela estaria tomando o brinquedo de Lúcia. Lúcia continua a chorar. Telma aproxima-se das duas e diz *"Senta... ela é pequenininha... é carinho... é cuidar"*. A professora pega a mão de Maria e passa suavemente em Lúcia. *"não pode morder ela. Não pode bater"*.

14/08/2017 (0min-1min15seg)

No dia 14/08/2017, a professora Cristina está sentada no tatame com Henrique (14m 20d) deitado de bruços em suas pernas. Ela incentiva Maria a fazer massagem nas costas de Henrique. Maria passa a mão no cabelo de Henrique e o beija. Cristina sorri e a incentiva a beijá-lo de novo. Maria continua a beijar Henrique e Cristina diz *"Carinho/ carinho"* O momento de carinho continua, mas Henrique acaba se irritando. Novamente Maria o beija. Cristina diz: "*Beijo, Henrique. Beijo, Henrique. Carinho... Oh, meu Deus!"* A professora pede que Maria também dê um beijo nela.

Já no dia 11/09/2017, a professora Telma está no tatame e Maria (17m e 5d) chega mostrando sua mão. Telma pergunta *"O que que foi?"* e beija a mão de Maria. Em seguida, a abraça. Telma continua segurando Maria no colo, brinca, a beija e abraça. Maria se deita no seu ombro. A professora Verônica chega na sala, abraçando as crianças e dando bom dia para cada uma delas. Maria a abraça.

11/09/2017(1min30seg– 13min8seg)

Nestes eventos, as professoras deram respostas para as ações dos/as bebês de formas muito parecidas. Quando os/as bebês entravam em conflitos puxando o cabelo ou batendo no outro, elas sempre mediavam as situações dizendo *"É carinho"* ou segurando a mão do/a bebê que bateu e passando levemente no outro /a. Ao assistir a esses eventos, fui afetada pela beleza dos gestos e palavras das professoras que mantinham um tom tranquilo, bastante envolvente e acolhedor. A maneira como elas tratavam cada bebê, buscando demonstrar atenção e empatia, revelava uma preocupação com o bem-estar, a valorização dos/as bebês e o cultivo de um ambiente respeitoso, acolhedor e feliz. Tal preocupação parecia levá-las a sempre dar respostas para as interações entre os/as bebês consideradas conflituosas.

É possível, no entanto, também perceber um certo imediatismo nestas respostas que geralmente eram dadas sem buscar compreender de forma mais aprofundada o que realmente estava acontecendo com o/a bebê, sem prestar atenção para suas expressões, sem um olhar mais atento para a situação, sem narrar o que o/a bebê poderia estar sentindo. Parecia haver uma rapidez, em alguns momentos, de entender uma situação de disputa ou de tensão entre os/as bebês e apaziguar, protegendo o/a bebê e transformando a situação em carinho.

Ao analisarmos esse imediatismo e essa necessidade de transformar o negativo em positivo de forma rápida, nos deparamos com a reflexão sobre a sociedade em que vivemos, na qual há uma fragmentação do tempo, resultado de uma era marcada pela aceleração incessante e pela urgência. Segundo Han (2024), fatores como a fragmentação do tempo e a forma atual de produzir na sociedade contemporânea fazem com que percamos a capacidade de narração, o que representa uma significativa ruptura com um aspecto fundamental da experiência humana. Através da narração, conseguimos dar significado ao nosso entorno, criar memórias e estabelecer conexões de pertencimento.

De um lado, os acontecimentos sucedem-se de maneira tão rápida que estamos constantemente recebendo um excesso de informações e estímulos que demandam respostas imediatas, dificultando a transformação das experiências em narrativas coerentes. Em vez de vivermos histórias articuladas, tornamo-nos meros consumidores de momentos desconexos,

desprovidos da profundidade e continuidade necessárias para ganharem significado. Perde-se, assim, a capacidade de permanecer imersos em um pensamento, em uma vivência ou em uma narrativa. Por outro lado, a forma contemporânea de produção tem nos afastado da riqueza das narrativas, levando-nos a consumir apenas fragmentos rápidos de informação que não se entrelaçam ou se consolidam, o que leva a uma quebra com um aspecto essencial da experiência humana. Essa avalanche de informações e estímulos nos priva de pausas, fundamentais para o desenvolvimento de histórias significativas.

Nesta perspectiva, as interações com o outro acabam se resumindo a impulsos imediatos, a uma reação rápida que, apesar de nos unir, dificulta a formação de um laço mais profundo e duradouro. Dessa forma, perdemos a habilidade de ouvir realmente o outro, focando em respostas ágeis ou silenciando os sentimentos vistos como negativos, como se apenas o que é positivo merecesse nossa atenção. Porém, escutar não se trata apenas do que está sendo dito, mas sim da pessoa que fala, do outro que compartilha sua história, com um olhar atencioso.

> Narrar e escutar atentamente histórias se condicionam mutuamente. A comunidade narrativa é uma comunidade de ouvintes atentos. Uma atenção especial é inerente à escuta cuidadosa. Quem escuta atentamente, esquece de si mesmo e se afunda naquilo que escuta: quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Estamos perdendo cada vez mais o dom da escuta. Nós nos produzimos, ouvimos secretamente, em vez de nos entregarmos a escuta atenta (Han, 2024, p. 24).

Assim, podemos entender que a rapidez em dar as respostas segue esta lógica da sociedade contemporânea. A própria dinâmica do berçário, que é muito intensa, com uma rotina de tempos que, muitas vezes, deixa a professora muito atarefada, pode acabar influenciando na sua prática, nas suas respostas. Podemos inferir, então, que as situações vivenciadas no cotidiano do trabalho docente no berçário estão muito relacionadas com questões mais amplas. Neste sentido, Tronto (2007) ressalta a dimensão social e política que envolve as possibilidades de cuidado em um contexto coletivo. Esta autora argumenta que o cuidado deve ser compreendido como uma prática social que envolve tanto o cuidado direto (ações de cuidar de outras pessoas) quanto o cuidado indireto (organização de sistemas e instituições que possibilitam o cuidado). Assim, a perspectiva de Tronto (2007) sobre o cuidado é fundamental para entendermos a complexidade do que acontece em um berçário. Ela nos ajuda a ir além da visão tradicional de que o cuidado é apenas um ato individual e privado, e nos mostra como ele está inserido em um contexto social e político mais amplo.

No contexto do berçário, a dimensão social e política do cuidado se manifesta no cuidado direto, no qual as professoras alimentam, trocam fraldas, dão banho, brincam e interagem com

os/as bebês. Mas estas relações são atravessadas por questões como a razão adulto-crianças, ou seja, uma quantidade grande de crianças para poucas adultas; as condições de trabalho que as docentes têm, com relação ao espaço, tempo e a materialidade; o planejamento institucional pouco flexível com relação às rotinas de alimentação, higiene e sono; a gestão de recurso; a qualidade da formação profissional. Questões que influenciam o surgimento de tensões referentes aos direitos de proteção e participação dos/as bebês. Estas tensões são evidenciadas na maneira como as professoras se organizam no cotidiano da Instituição Infantil, dando visibilidade às concepções das professoras relacionadas a estes direitos.

Podemos considerar, neste sentido, que, se a professora tem a dimensão da participação como um direito, ou seja, se ela compreende que os/as bebês se expressam no seu tempo, na sua linguagem, nas suas condições de expressão e se os/as bebês estão na centralidade, na organização de suas práticas, ela buscará organizar o tempo de modo a valorizar o que faz parte da singularidade dos/as bebês, o choro, por exemplo. Ela incluirá em sua prática a escuta, o olhar sensível e o diálogo como possibilidades de ampliar as experiências significativas dos/as bebês com eles mesmos, com os outros e com o ambiente. Mas, também, como possibilidades de interrogar sua própria prática cotidiana, a organização da instituição e a política educacional. É preciso afirmar a compreensão de que a gestão, a organização das práticas, a disponibilidade de espaços, dos tempos e materialidades são indicadores dos direitos dos/as bebês.

Assim, embora fosse possível constatar que as professoras consideravam importante dar uma resposta positiva para as crianças, nem sempre estas poderiam ser caracterizadas como atitudes responsivas. Pois a responsividade com os/as bebês consiste na sensibilidade de prestar atenção às suas formas de comunicação. Exige olhar, observar, escutar, mas também entender quais concepções nos apoiam no porquê de estarmos olhando, observando e escutando.

Guimarães (2008) argumenta que o conceito de atitude responsiva, ou responsividade, nos leva a refletir sobre o envolvimento, a responsabilidade e a reação do adulto na interação com a criança. Baseando-se na perspectiva de Bakhtin, a autora ressalta que, na relação entre *eu* e o *outro*, sempre se estabelece uma constituição mútua entre os dois sujeitos que interagem, mediada por uma responsividade que possui valor. Cada fala ou enunciação é uma resposta a algo. É uma posição assumida diante de um conjunto de acontecimentos. Assim, a noção de responsabilidade, entendida como a capacidade de responder por nossas ações, e a de responsividade, que se refere a responder a alguém ou a algo, estão interligadas.

Embora as respostas dadas pelas professoras, nos eventos citados, não possam ser caracterizadas plenamente como responsivas nos sentidos expostos, são respostas com um caráter de proteção dos/as bebês. Neste sentido, parece que as professoras, por entenderem que

carinho é o que a gente deva sentir pelo próximo, ao proteger ou como forma de cuidado, buscavam sempre evidenciá-lo por meio das palavras ou com alguma ação que demonstrasse o que, para elas, era o carinho.

Ao longo do ano, esta relação de carinho, iniciada pelas professoras, por meio das palavras e ações carinhosas direcionadas aos bebês, demonstradas e incentivadas, vai sendo apropriada pelos/as bebês. No dia 22/05/2017, por exemplo, a bebê Isadora está no tatame um pouco chorosa. Maria aproxima-se e começa a acariciá-la, tentando consolá-la. Já, no dia 21/08/2017, estão sentadas no tatame as professoras Cristina, Verônica e a auxiliar Samantha. A bebê Lúcia fica em pé sozinha ao lado de Cristina e Verônica comemora. A bebê Maria se aproxima de Cristina, que está com Lúcia. Ela fica observando e Cristina sorri. Maria se senta na perna de Cristina e aproxima-se mais dela. Cristina fica com as duas no colo. Maria abraça Lúcia, faz carinho e a beija. Repete algumas vezes esta ação, tal como no dia 14/08/2017 (Figura 8).

Percebemos que as relações no berçário da EMEI Tupi, permeadas pelo carinho, evidenciam as possibilidades das ações dos/as bebês e a dimensão fundamental do afeto no seu desenvolvimento. Neste sentido, podemos pensar na importância de afetar e ser afetado pelo outro. Assim, entendemos que o afeto se refere àquilo que afeta, que mexe com o ser humano, que o move de uma maneira ou de outra. Além disso, refere-se também ao reconhecimento e valorização do outro. Pensar o carinho nestas diferentes perspectivas implica uma reflexão necessária sobre as relações estabelecidas com as crianças e suas famílias nos espaços da Educação Infantil e o afeto como dimensão que constitui o cuidado. Para Page (2017), na creche, é essencial construir relacionamentos significativos. A autora ressalta que as crianças pequenas que frequentam a creche passam um tempo longe de suas famílias e, sendo assim, necessitam encontrar no espaço de Educação Infantil adultos/as que ofereçam um ambiente físico e emocionalmente seguro para elas poderem se desenvolver. Por outro lado, também é importante que as famílias tenham segurança para deixar suas crianças neste espaço.

Page (2017), a partir da investigação das opiniões de profissionais da primeira infância na Inglaterra sobre amor, cuidado e intimidade, busca revelar como as profissionais de bebês e crianças pequenas percebem o apego dentro de seu papel de cuidador profissional, destacando os desafios e dilemas deste papel. A autora liderou, em 2015, o projeto de pesquisa colaborativa "*Professional Love in Early Years Settings",* que foi criado para pesquisar como aqueles que trabalham em ambientes de primeira infância com crianças desde o nascimento até os cinco anos, na Inglaterra, podem expressar com segurança os comportamentos afetuosos e atenciosos que seu papel exige. A partir deste estudo, a autora ressalta a importância de

reformular a pedagogia infantil para incluir uma formação por meio das lentes do que ela chama de “amor profissional”.

Page (2017) desenvolve a noção de amor profissional, baseando-se na teoria de Nell Noddings (2003). Neste sentido, para Page (2017), quando o cuidador adulto é capaz de se descentrar e formar um apego relacional autêntico, duradouro e próximo a uma criança pequena, com a 'permissão' dos pais, esse modelo de cuidado pode ser interpretado como uma forma de prática profissionalmente amorosa. Contudo, os profissionais da primeira infância enfrentam o desafio de saber como proporcionar um amor adequado aos/às bebês e crianças pequenas, sem medo de represálias. Para Page (2017), quando este profissional possui capacidade intelectual e resiliência emocional para entender a complexidade das relações humanas, ele tem mais possibilidade de oferecer um relacionamento de apego profissional adequado com bebês e crianças pequenas. É esta relação que ela denomina como “amor profissional”.

Na análise dos dados da pesquisa realizada, Page (2017) ressalta que, embora todos os participantes demonstrassem o seu conhecimento sobre a necessidade de as crianças pequenas serem amadas e apegadas a adultos/as, permaneceu um nível de confusão para eles/elas sobre como demonstrar adequadamente carinho e amor em sua função profissional.

Segundo a autora, as conclusões deste estudo apontam para a necessidade de uma formação para os/as profissionais da Educação Infantil que explore noções de amor, intimidade e cuidado, a fim de separar os 'mitos' dos 'fatos'; ter clareza do que constitui comportamentos apropriados e inapropriados em termos de interações de adultos com crianças e informações; e tranquilizar os profissionais sobre como estabelecer relacionamentos saudáveis com as crianças.

> O fato de que as visões do amor estão ganhando força na prática contemporânea dos primeiros anos de vida além das costas inglesas – por exemplo, na Nova Zelândia (Dalli, 2015; White, 2016), Hungria (Campbell-Barr et al., 2015), nos EUA (Recchia e Shin, 2010) e Austrália (Degotardi e Pearson, 2014) – sugere-me que o termo 'amor profissional' (Page, 2011) fornece uma lente e uma linguagem úteis para debater criticamente e reformular um discurso global sobre o amor, intimidade e cuidados para bebês e crianças pequenas no contexto de um clima de aversão ao risco sobre a prática de cuidados afetuosos nos primeiros anos de vida (Page, 2017, p. 396).[28]

A identificação da prática de cuidados utilizando a palavra carinho durante o processo de assistir às videogravações na EMEI Tupi em 2017 possibilitou constatar a importância da formação profissional para as profissionais da Educação Infantil, conforme o ressaltado por

---

[28] The fact that views of love are gaining traction within contemporary early years practice beyond English shores – for example, in New Zealand (Dalli, 2015; White, 2016), Hungary (Campbell-Barr et al., 2015), the USA (Recchia and Shin, 2010) and Australia (Degotardi and Pearson, 2014) – suggests to me that the term _professional love_ (Page, 2011) provides a useful lens and language through which to critically debate and reframe a global discourse on love, intimacy and care for infants and toddlers within the context of a risk-averse climate about affectionate caregiving in early years practice.

Page (2017). Isto principalmente porque, durante este processo, os vários eventos selecionados com atos de cuidar fazem perceber o quanto as crianças, desde muito pequenas, estão atentas a tudo que acontece à sua volta e como elas vão interpretando e dando significados ao vivido. Além de nos fazer refletir sobre a dimensão do amor presente nas relações estabelecidas no berçário.

A docência com os/as bebês demanda aproximações com o corpo, com as emoções e cognição deles/as. Portanto, não é possível ser professora de bebês sem amar os bebês. Mas esse amor não é um sentimento romântico ou idealizado; é um amor que nasce da responsabilidade que temos pelo mundo como uma condição essencial tanto da nossa existência política quanto humana. Como adultos/as, temos o dever de preservar o mundo para as próximas gerações, ao mesmo tempo, em que proporcionamos espaço para que elas possam renovar e transformar esse mundo. Nesse sentido, a reflexão de Arendt (2011) sobre responsabilidade intergeracional é bastante relevante para pensarmos o conceito de cuidado. Essa responsabilidade vai além da geração atual, estendendo-se às futuras gerações. Arendt (2011) ressalta a relação entre gerações adultas e as novas gerações, ressaltando que os adultos têm o papel de receber os novos seres humanos em um mundo que já existe, com suas culturas e valores. Essa recepção indica o quanto somos capazes de amar este mundo, à medida que somos capazes de amar e cuidar das crianças. Há uma dimensão política desse amor que possibilita que adultos/a fora do ciclo familiar possam cultivá-lo no seu trabalho e na sua formação.

Nesta perspectiva, o conceito de amorosidade de Paulo Freire (1997) é relevante para as nossas reflexões, sendo um caminho possível para o processo relacional entre adultas e bebês e entre as próprias adultas no contexto do berçário. A amorosidade, para Paulo Freire (1997), se manifesta como um compromisso profundo com o outro, impulsiona a ação transformadora do mundo, visando a um futuro mais justo e humano. Implica respeito pelo outro, envolve senti-lo em toda sua existência, escuta atenta e ativa, reconhecimento de sua autonomia e de sua capacidade de saber. Assim, para Freire (1997), a amorosidade é um dos saberes necessários à prática educativa. Considerando sua perspectiva, a docência se faz com um profundo respeito pelos/as bebês, cultivando a alegria, a esperança e a abertura ao diálogo. Isso nos faz pensar sobre a importância do contexto em que as crianças se inserem e de como as relações entre adultos e crianças neste contexto vinculam-se à formação da subjetividade das crianças.

Neste sentido, é possível perceber uma rotina de cuidados desde o momento em que os/as bebês chegam ao berçário na EMEI Tupi. As adultas recebem os/as bebês, acolhendo-os/as em seus colos, abraçando e conversando com eles/as, como já mencionado. Ao longo do período em que estão com os/as bebês, compartilharam momentos de cuidado e atenção com

eles/as, oferecendo nos momentos de alimentação já estabelecidos pela instituição, mamadeira, suco, frutas, almoço e jantar, além da água. Elas demonstram atenção para situações de conflitos entre bebês, fazendo frequentemente intervenções, buscando, na maioria das vezes, demonstrar a possibilidade dos/as bebês terem atitudes de cuidado consigo e com o outro. Nos momentos das brincadeiras, elas acompanham os/as bebês, estando atentas para situações que podem comprometer a segurança do/a bebê, por exemplo, evitando deixar o/a bebê subir em determinados locais que podem provocar quedas ou pegar determinados objetos que podem provocar algum tipo de ferimento. Os momentos de higiene também são percebidos, pois as adultas frequentemente buscam identificar as necessidades de trocas de fralda, de banho ou de lavar as mãos. Outro aspecto importante é o olhar atento para o bem-estar físico e emocional da criança. Nos momentos em que algum/a bebê demonstrava alteração em seu comportamento, como excesso de choro, prostração ou agitação, elas buscavam identificar as razões observando possíveis alterações no corpo do bebê, como, por exemplo, o aumento de temperatura ou alterações na pele. Nestas situações, a direção da instituição era informada a fim de dar uma atenção maior ao/à bebê.

É possível perceber uma relação de cuidado também nas escolhas de artefatos culturais a serem disponibilizados para as crianças, como brinquedos e livros, e também na possibilidade de, diariamente, os/as bebês poderem desfrutar do espaço externo à sala de referência, explorando algumas materialidades da natureza como folhas, pedrinhas, terra, mas também tendo a possibilidade de se aproximarem de alguns bichinhos que aparecem no espaço, como formiga, e de alguns que são criados na instituição, as galinhas e pintinhos.

Estas formas de cuidado eram direcionadas a todos/as os/as bebês e sem evidências de discriminação com relação à cor ou classe social. Assim, Simone (bebê negra e filha da merendeira da escola) era tão cuidada quanto Maria (bebê branca). Neste sentido, não foram escutadas frases ou gestos que remetiam à discriminação por cor, gênero ou classe social. Os/as bebês eram tratados/as de maneira igualitária e as professoras buscavam atender adequadamente às suas necessidades.

É possível também constatar que os/as bebês observavam estes cuidados, tentando, muitas vezes, em outros momentos, imitá-los. Este é um aspecto importante a ser ressaltado, pois a imitação é o principal mecanismo psicológico que regula a formação e evolução das funções psíquicas superiores (Vigotski 1983). Por meio dela, garante-se a assimilação de diversas funções entre os indivíduos. Trata-se de uma das vias fundamentais do desenvolvimento cultural da criança, sendo a base sobre a qual o homem apropria-se do conhecimento e constitui-se como humano. É importante ressaltar que os/as bebês imitam

aquilo que os/as afeta, constituindo vivências singulares a partir de momentos coletivos no contexto do berçário.

Vigotiski (1983) afirma que toda função no desenvolvimento cultural da criança surge primeiramente no plano social, entre os seres humanos, como uma categoria interpsíquica, e posteriormente se manifesta no psicológico, no interior da criança, como uma categoria intrapsíquica. Deste modo, todas as funções psíquicas superiores representam relações internalizadas de natureza social e constituem a base da estrutura social da personalidade. Sua composição, genética e modo de operação, ou seja, toda a sua essência, é social; mesmo quando se transforma em processos psíquicos após uma fase predominantemente social.

Os/as bebês inseridos no berçário da EMEI Tupi vivenciaram um meio repleto de sentidos que proporcionaram, ao longo do tempo, a apropriação de formas de expressar suas ações, pensamentos e seus estados como, por exemplo, o sono, a fome, a vontade de beber água. Por meio das interações sociais neste contexto, informavam suas maneiras de ser, agir, pensar e relacionar, tendo como atividade principal a imitação.

Ribeiro (2022)[29] considera que, para compreender como as ações de imitação ocorrem na infância, na relação com as vivências, é necessário compreender a sua relação com a imaginação. Neste sentido, os trabalhos de Vigotski (2009) ressaltam a importância da imaginação para o desenvolvimento humano. De acordo com o autor, a atividade humana pode ser classificada como reconstitutiva ou reprodutiva, estreitamente relacionada à memória. Ela envolve a reprodução ou repetição de comportamentos que já foram desenvolvidos, ou a revivência de marcas de experiências passadas. A base orgânica dessa atividade reprodutiva, ou da memória, é a plasticidade do sistema nervoso, que é a capacidade de uma substância ser modificada e reter as marcas dessas mudanças. O nosso cérebro se revela um órgão que armazena nossas experiências anteriores, facilitando sua reprodução. Outra forma de atividade é a combinatória ou criativa. Essa abrange todas as ações humanas que resultam na criação de novas imagens ou comportamentos. O cérebro não se limita a reproduzir experiências passadas; ele também combina e reinterpreta de maneira criativa os elementos dessas vivências, gerando novas situações e novos comportamentos. A psicologia chama essa atividade criativa de imaginação ou fantasia.

Para Vigotski (2009), a imaginação, que é a essência de toda atividade criativa, se manifesta em diversos aspectos da vida cultural. A criação pode ser encontrada em qualquer

[29] Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro desenvolveu sua tese de doutorado (2022) nos grupos EnlaCEI e GEPSA, analisando os anos de 2017 e 2018 na EMEI Ciranda

lugar onde o ser humano imagina, combina, transforma e produz algo inédito, mesmo que esse algo novo seja apenas algo muito pequeno em comparação às grandes obras de gênios.

No dia a dia, a criação é uma condição indispensável para a existência, e tudo que quebra a rotina, mesmo que contenha uma pequena parcela de novidade, tem suas raízes no processo criativo do ser humano. No berçário da EMEI Tupi, observamos nas interações dos/as bebês diferentes formas de criação, que se expressam de maneira mais clara por meio de suas brincadeiras. Nestes momentos, eles/as recriam muito do que observaram, mas nunca de forma idêntica à realidade. Trata-se de uma reelaboração criativa das experiências vividas. É uma fusão dessas experiências, a partir da qual elas constroem uma nova realidade que corresponde aos seus desejos e anseios. Assim como nas brincadeiras, o impulso criativo dos/as bebês é a imaginação em ação.

A relação entre realidade, imaginação e criação, para Ribeiro (2022), apresenta elementos para a constituição da unidade entre imitação e criação, no processo de apropriação pelos/as bebês e crianças. Neste processo, a emoção faz a mediação entre a realidade e a imaginação, sendo fundamental para o processo cognitivo e criador. Desta forma, as crianças vão significando afetiva e cognitivamente as relações que têm com o outro e o significado delas. Para imitar, é necessária uma determinada compreensão do significado da ação do outro e, quando a criança imita, ela se apropria de novas formas de ação.

Nesta pesquisa, ficou claro, em momentos de brincadeira e principalmente em momentos de alimentação, as ações iniciadas pelos/as bebês tendo uma relação com as ações das professoras, o que evidenciou o caráter imitativo destas ações. É perceptível, também, que, ao imitar uma ação com um determinado objetivo, por exemplo, quando uma bebê imita a ação da professora para dar comida para outro bebê, há uma compreensão de como se estruturam os momentos de alimentação naquele contexto.

Ribeiro (2022) ressalta que, para Vigotski (2001), imitar requer alguma possibilidade para passar de além do que já se sabe fazer, para o que não se sabe, em que a zona de desenvolvimento iminente ancora o processo imitativo. Por intermédio da imitação, a instrução atua, sendo possível ensinar algo em colaboração. O constante movimento e transformação da zona de desenvolvimento iminente permitem a imitação e a instrução. Deste modo, a instrução deve estar apoiada nas funções que estão em desenvolvimento nos bebês e crianças.

Esta instrução a que Vigotski refere-se, de acordo com Prestes (2010), é a atividade que carrega fatores importantes e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento psíquico infantil. Trata-se, como ressalta Ribeiro (2022), de atividades guias que mobilizam as novas formações, isto é, as neoformações, que são consideradas as

transformações psíquicas e sociais que determinam a consciência da criança, o seu desenvolvimento e a sua relação com o meio. Para a autora, na imitação há a apropriação de algo novo e, por intermédio da mediação e da instrução, a criança é capaz de aprender. A colaboração, por meio da imitação, pode ser uma fonte de constituição da consciência da criança.

> Podemos compreender que a imitação é um dos principais determinantes da manutenção da cultura que garante a sua reprodução. Os bebês e as crianças imitam para participar, compreender e elaborar sentidos, por exemplo. Portanto, a imitação forma uma unidade dialética com a criação no processo de apropriação e construção dos sentidos pelos bebês e crianças no seu desenvolvimento cultural. Neste sentido, imitar pressupõe reelaborar as ações, estando intimamente ligado com o processo de criação. Observa-se, portanto, a originalidade da abordagem da imitação por Vigotski, ao destacar a relação com o novo, através da criação (Ribeiro, 2022, p.105).

Sob esta ótica, constatamos que os/as bebês observavam e, ao imitar ações das professoras relacionadas ao cuidado, iam além de apenas reproduzir; eles criavam novas apropriações, evidenciando a dimensão criativa de suas ações. Isso nos faz refletir sobre a importância do contexto em que os/as bebês se inserem e de como as interações entre adultos e bebês contribuem para a formação de sua subjetividade.

Neste sentido, o ambiente do berçário possibilitava que os/as bebês participassem no cotidiano, como sujeitos da experiência nos atos de cuidar. Assim, na próxima seção, abordaremos a participação da bebê Maria em atos de cuidar.

3.3. A participação de Maria em atos de cuidar

Assistir às videogravações no berçário da EMEI Tupi possibilitou identificar vários eventos que envolvem atos de cuidar, ou seja, ações direcionadas ao outro, buscando acolher, atender a uma necessidade, gerar um bem-estar. Considerando estes eventos, Maria aparece várias vezes nos eventos relacionados aos atos de cuidar (cuidando de outras crianças, das professoras e de artefatos, como bonecas) e atos em que Maria é cuidada pelas professoras e cuidada por outras crianças, razão pela qual decidimos focalizá-la nesta tese, como já mencionado.

Maria ingressou no Berçário da EMEI Tupi em 2017 com 09m26d e já engatinhava. De acordo com a pesquisadora do EnlaCEI, Silva (2021), Maria morava com a avó paterna juntamente com duas irmãs: uma de 4 e outra de 8 anos. Assim, foi a avó paterna que acompanhou Maria no período de inserção no berçário. Silva (2021) ressalta que a família de Maria declarou uma renda de 200 reais por pessoa na ficha de matrícula e que quatro pessoas compartilhavam a casa alugada. A mãe de Maria declarou possuir, no momento da matrícula, o

Ensino Fundamental incompleto e ter 22 anos; enquanto o pai tinha 23 anos, Ensino Fundamental incompleto e já tinha uma filha mais velha de um primeiro relacionamento que continuava a morar com a avó no mesmo terreno. Segundo Silva (2021), a casa onde a família morava ficava em um bairro de classe média baixa próximo ao bairro onde está localizada a EMEI Tupi, em outro município da Região Metropolitana. As crianças eram conduzidas até a EMEI de transporte escolar.

Com relação ao processo de inserção de Maria no berçário, Silva (2001) esclarece que as professoras consideraram que este processo foi tranquilo. A autora ressalta que, no relatório do primeiro semestre de 2017, são destacadas a participação de Maria nas rotinas, a exploração dos espaços, a autonomia nessa exploração, a aceitação dos alimentos, a adequação tranquila às rotinas como banho e sono. Além disso, destaca que as professoras também mencionaram a preferência de Maria por cantigas que utilizam gestos de mãos e pés e a busca por brinquedos, mesmo em outras atividades, como folhear livros.

Oliveira (2019), pesquisadora do EnlaCEI que investigou o processo de inserção dos/as 12 bebês no berçário pesquisado da EMEI Tupi, ressalta que, desde o primeiro dia, a inserção de Maria foi marcada pelo encontro com os/as outros/as bebês e professoras. Encontros marcados pela observação, pela aproximação e pelo cuidado. Ao descrever os encontros de Maria nos primeiros meses na EMEI Tupi, Oliveira (2019) destaca ações de Maria como sendo ações de cuidado. A autora ressalta o encontro entre Maria e Paulo (bebê com 9 m). Ela descreve que Paulo puxa o bico da boca de Maria e logo em seguida a bebê tenta pegar o bico com a própria boca. Após a mãe de Paulo colocar o bico na boca do filho, Maria puxa o bico de Paulo, que abre a boca, como se esperasse Maria devolver o bico.[30]

Para Oliveira (2019), este primeiro encontro entre Paulo e Maria foi importante para o processo de compreensão dos dois bebês sobre o bico e sobre o processo de significação do carinho. Em seguida, a autora descreve 3 eventos protagonizados por Maria. No primeiro evento, a autora afirma que houve uma sequência de ações em que a mãe do bebê Breno (9 m) o consola com o bico quando ele chora. Maria observa estas ações e, em seguida, tenta colocar o bico na boca do bebê Breno. No segundo evento, a autora descreve que Maria é tocada pelo choro de Paulo. Maria, ao perceber que Paulo está chorando e observar o momento em que ele é acolhido pela professora Verônica em seu colo, aproxima-se de Paulo e, imitando o gesto da professora, faz carinho em sua cabeça. Já no último evento, Maria está no colo de Telma

[30] Esse evento foi analisado por Neves et al. (2018).

tomando mamadeira e Maria, que estava brincando, aproxima-se da colega, faz carinho em sua cabeça e a beija. De acordo com Oliveira (2018), todos esses eventos têm em comum o fato de Maria estar presente em uma situação imediata de cuidado. Para a autora, Maria chamou muito sua atenção no primeiro dia de frequência à creche e, durante as análises, os eventos em que ela faz ou recebe carinho e se envolve em atos de cuidar se destacaram.

Maria se aproximava das professoras quando estas iniciavam momentos de cuidado e carinho com ela ou com os/as outros/as bebês. Percebe-se que ela se interessava, acompanhando com olhares ou permanecendo ao lado, quando a professora consolava um/a bebê que chorava, alimentava-o/a, direcionava palavras de carinho, carregava ou brincava com os/as bebês. Observamos também as tentativas de Maria de iniciar atos de cuidar semelhantes aos realizados pelas professoras, suas demandas por cuidado e momentos em que ela era cuidada. É possível percebê-la tentando oferecer suco ou comida para outro/a bebê ou para as adultas, tentando colocar o bico na boca do outro/a bebê que chora, acariciando seu rosto ou o beijando. Às professoras, eram direcionados gestos de carinho como beijos, toques e abraços. Nos momentos de alimentação, é possível perceber as tentativas de cuidar de alguns/mas bebês. Maria, em particular, tenta oferecer suco e comida para outros/as bebês e para as adultas da sala. Maria, por meio das brincadeiras, também demonstra atos de cuidar. Isto é possível identificar em momentos que ela brinca com a boneca, demonstrando vários atos de cuidar que são direcionados a um/a bebê, como acalentar, envolver nos braços, agasalhar, colocar para dormir. Maria também utiliza brinquedos como vasilhinhas e colherzinhas para brincar de oferecer alimento para outro/a bebê.

Ao longo do ano, foi possível perceber as transformações do envolvimento de Maria nos atos de cuidar. Inicialmente, é possível perceber Maria e os/as outros/as bebês recebendo, predominantemente, o cuidado realizado pelas professoras direcionado aos/às bebês nos momentos de acolhimento, alimentação, higiene e intervenções de conflitos entre eles. Posteriormente, é possível perceber Maria observando de forma mais interessada os atos de cuidar das professoras ou auxiliar, como, por exemplo, observando as professoras oferecendo mamadeira, acalentando outro/a bebê em momentos de choro, fazendo gestos carinhosos oferecendo alimentação. Por fim, é possível observar Maria fazendo tentativas de atos de cuidar direcionados a si mesma, às professoras ou à auxiliar, aos/às outros/as bebês e às bonecas, em momentos de alimentação ou de brincadeiras.

Sendo assim, selecionamos 76 eventos envolvendo atos de cuidar com a participação de Maria. Estes eventos foram organizados em 7 categorias de atos de cuidar: 1 - Eventos de cuidado recebido do outro; 2 - Eventos em que Maria observa atos de cuidado; 3 - Eventos de

demanda por cuidado; 4 - Eventos de cuidado com o outro; 5 - Eventos de cuidado de si; 6 - Eventos de cuidado com artefatos; 7 - Eventos e intervenções em conflitos. Essas categorias dão visibilidade à "cultura do cuidado" no berçário da Emei Tupi. A seguir, apresentamos estas categorias e suas características que revelam um panorama dessa cultura.

1. Eventos de cuidado recebido do outro

Esta categoria caracteriza-se por momentos em que Maria recebe cuidados das adultas que participam da pesquisa e momentos em que Maria recebe cuidados de outro/a bebê. Nesta categoria foram identificados 19 eventos que foram divididos em duas subcategorias: atos em que Maria é cuidada por uma adulta: professora, auxiliar e pesquisadora, que totalizou 16 eventos; atos em que Maria é cuidada por outro/a bebês, totalizando 3 eventos.

1.1. Eventos em que Maria é cuidada por uma adulta.

Esta categoria caracteriza-se por eventos em que Maria é acolhida por meio de abraços, afagos, beijos, sorrisos que acontecem, principalmente, quando Maria se aproxima das professoras olhando para elas ou quando se demonstra mais chorosa. Estes eventos caracterizam-se pela identificação, pela professora, de alguma necessidade de Maria por meio da percepção do seu estado físico ou emocional. Ou seja, são eventos em que a professora percebe que ela necessita que troque sua fralda, ou que ela quer um alimento, ou em que há alguma alteração no seu corpo, como algum machucado, ou uma temperatura mais alta.

As professoras, geralmente, se direcionam à Maria perguntando sobre seu estado físico, como *"Você está com sono?",* ou perguntando sobre o seu estado emocional, *"Você está triste?",* ou narrando sobre o momento da alimentação, *"Chegou a mamadeira. Olha! Quem quer mamadeira?"*. *São* questões que evidenciam momentos importantes de diálogo das professoras com os/as bebês para a afirmação destes como sujeitos ativos e participativos nas interações. Também nestes eventos aparecem de forma significativa as falas usando a palavra carinho nos momentos de tensões entre os bebês: *"É carinho/ carinho/ carinho".* Aparece também uma expressão usada por mais de uma professora durante os eventos e que se tornou um discurso no berçário pesquisado: *"Aqui é Lugar de Ser feliz".* Bloome et al. (2022) consideram o "discurso como verbo" as pessoas, por meio do discurso, agem e reagem umas às outras. Isto possibilita a criação de práticas e culturas de determinadas formas. No contexto do berçário, por exemplo, por meio do discurso "ser feliz", as professoras criam uma cultura em que determinadas práticas são aceitas, tais como fazer carinho de diferentes maneiras, e outras

não, tais como bater. Desta forma, esta expressão parece ser usada como forma de afirmar o espaço do berçário como um lugar que acolhe, que traz bem-estar. Embora tenha esta dimensão de valorizar o positivo, entendemos que um "lugar de ser feliz" pode ser um lugar que acolhe o outro, com todos os sentimentos contraditórios que nos constituem enquanto seres humanos. O acolhimento refere-se ao receber da forma como o outro está. Neste sentido, não se trata de abafar os sentimentos tristes ou negá-los, mas de saber lidar com eles e compreendê-los, ampliando as possibilidades de vivências no contexto do berçário.

Chama atenção também nestes eventos a utilização da palavra carente, por exemplo, *"Vem, cê tá carente, não tá?" (*14/08/2017). Na fala da professora, é possível perceber que há uma perspectiva de interpretar a demanda da bebê como carência, no sentido da falta, da escassez de algo que é necessário. Para Guimarães (2008), esta forma de interpretar uma demanda se relaciona às formas tradicionais de considerar o/a bebê do ponto de vista da dependência, da fragilidade, da necessidade. Contudo, para a autora, quando o/a bebê busca a atenção do/a adulto/a ele está demonstrando sua força, iniciativa e comunicabilidade. Sendo assim, a autora busca enfatizar que há modos próprios dos/as bebês iniciarem e desenvolverem contatos com o outro. Neste sentido, não se trata de carência, mas de potencialidade nestas ações dos/as bebês.

1.2. Eventos de cuidar iniciados por outro/a bebê direcionados a Maria

Nestes eventos, é possível constatar que um/a outro/a bebê inicia atos de cuidar direcionados à Maria. Trata-se de ações em que os/as outros/as bebês ofereciam alimentação, carinhos por meio de abraços e beijos que eram realizados, principalmente, em momentos de conflito ou em momentos em que Maria demonstrava mais chorosa ou quietinha.

2. Eventos em que Maria observa atos de cuidado

Esta categoria é composta por 12 eventos e é caracterizada pela observação de Maria. Nestes eventos, Maria observa o espaço e as interações de cuidado entre as professoras e outros bebês. É possível perceber que o ato de cuidado realizado pela professora com outro bebê chama a atenção de Maria. A bebê interrompe o que estava fazendo, se aproxima mais da professora e observa atentamente o que está acontecendo. Em alguns momentos, ela toca a professora ou o/a bebê que está sendo cuidado/a e balbucia. Em outros, mantém-se próxima olhando. São momentos em que a professora (i) tenta consolar um/a bebê que chora conversando, buscando acalmá-lo/a, beijando, abraçando ou acariciando-o/a; (ii) momentos em que a professora

oferece alimentação como mamadeira, frutas, suco, almoço ou jantar; (iii) momentos em que a professora canta acalentando o/a bebê nos braços ou balançando o carrinho; (iv) momentos em que a professora verifica o bem-estar físico do bebê, como, por exemplo, sua temperatura.

3. Eventos em que Maria demanda por cuidado

Compõem esta categoria 4 eventos caracterizados por momentos em que Maria demonstra-se mais chorosa. Ela aproxima-se da professora solicitando colo, às vezes, tentando chamá-la por meio dos olhares, balbucios ou puxando sua perna, outras vezes, por meio do choro. Há momentos também em que parece solicitar algum alimento, como mamadeira, fruta ou suco. As professoras buscavam dar alguma resposta, às vezes abraçando, colocando no colo, conversando ou oferecendo o alimento solicitado, por exemplo.

4. Eventos em que Maria oferece cuidado para o outro.

Esta categoria caracteriza-se por ações em que Maria oferece algo para o outro, faz carícias, abraça, beija, ajuda a fazer algo, identifica uma necessidade e tenta dar uma resposta. Nesta pesquisa, entendemos como atos de cuidar iniciados por Maria e direcionados às professoras ou auxiliar e a outro/a bebê. Como já mencionado, são atos de cuidar que diferem dos atos de cuidar das professoras. Os atos de cuidar das professoras são ações já constituídas e apropriadas por elas. Já os atos de cuidar dos/as bebês são atos imitativos e, portanto, criativos das ações de cuidado vivenciadas no berçário, atos que demonstram um processo de apropriação da cultura do cuidado criada naquele contexto. Nesta categoria, foram identificados 18 eventos divididos em duas subcategorias: atos de cuidado de Maria com a professora ou auxiliar (composta por 14 eventos) e atos de cuidado de Maria com outro bebê (composta por 4 eventos).

4.1. Eventos de cuidado iniciados por Maria com a professora ou auxiliar.

Estes eventos são caracterizados por momentos em que Maria, ao perceber a chegada da professora no berçário, direciona-se a ela por meio de abraços; momentos em que Maria manda beijo para a professora, faz carícia, abraça ou tenta colocar o bico na boca da professora. Além disso, nestes eventos, identifica-se o atendimento realizado por Maria a uma solicitação da professora por carinho, quando a professora lhe pede um abraço ou beijo, ou por ajuda, quando a professora lhe pede para jogar um papel no lixo ou pegar algum objeto.

4.2 Eventos de cuidado iniciados por Maria com outro bebê

Estes atos são caracterizados principalmente por momentos em que Maria, ao observar um/a outro/a bebê mais choroso/a, tenta acariciá-lo/a passando as mãos na cabeça ou no rosto dele/a; momentos em que ela observa um/a bebê sentado/a no carrinho ou deitado/a no tatame e ela se aproxima acariciando ou tentando dar o bico; momentos de brincadeira em que Maria faz de conta que alimenta outro/a bebê; momentos de alimentação em que Maria oferece suco para outro/a bebê ou durante o almoço/jantar dá comida para o/a bebê que está sentado/a ao seu lado, pegando do prato e colocando na boca dele/a. Nestes eventos, na maioria das vezes, há o incentivo e afirmação da ação da bebê pelas professoras: *"Isso...Fazer carinho nela"; "Ah, que delícia, gente! Eu te amo. Sabia?"; "Mamando e ganhando beijo. /Olha, que chique. / É muito chique.../Alimentando o corpo e a alma."* (14/08/2017)

As falas das professoras demonstram que elas consideram as ações dos bebês que envolvem tocar o outro suavemente, beijar, oferecer algo como formas de carinho. Considerando que os/as bebês têm muitas formas de expressões e interações, pode haver para os/as bebês outros sentidos envolvidos, diferentes daqueles interpretados pela professora como carinho. Os/as bebês podem, por meio destas ações, por exemplo, estar buscando conhecer e participar das interações com outros bebês de uma maneira diferenciada. Por isso, é necessária a atenção da professora e o diálogo com os/as bebês no sentido de entender suas ações e de dar uma resposta para estas. Contudo, é importante ressaltar, também, que o adulto tem um papel muito importante na construção dos sentidos dos/as bebês. Vigotski, em seus estudos, considera que quando o adulto interpreta o gesto do/a bebê, considerando que o seu movimento indica algo, este gesto transforma-se no sentido atribuído pela compreensão que o outro adulto tem da ação do/a bebê e pela atribuição de sentido que ele faz deste gesto. É possível, assim, compreender o nascimento cultural do bebê que acontece a partir das interações com o outro e tem como base sua experiência corporal. Os/as bebês vão se desenvolvendo subjetivamente dentro do contexto social em que estão inseridos/as. Nesse processo, há a produção de significações.

5. Eventos de cuidando de si

Esta categoria é composta por 3 eventos caracterizados por momentos em que Maria faz carícia no próprio rosto e a professora nomeia a ação como sendo carinho; momentos em que Maria é incentivada e faz tentativas de tomar mamadeira sozinha, tomar suco segurando o

copinho, raspar a maçã para comer, almoçar/jantar sozinha; momentos em que ela tenta calçar-se sozinha. Nestes momentos, é possível observar a professora incentivando-a por meio de suas palavras, na maioria das vezes, ditas com gestos de gentileza e com suavidade no Tom: *"É isto mesmo, princesa", "come meu amor".* (30/10/2017)

6. Eventos de cuidado com artefatos

Compõem esta categoria 4 eventos caracterizados por momentos em que Maria, ao brincar com a boneca, realiza vários atos de cuidado imitando cuidado que se tem com um bebê, como acalentar enrolando em panos e embalando nos braços, fazer toques suaves nas costas, deitar a boneca com cuidado, verificar uma necessidade tentando atendê-la. Em um dos eventos, Maria, ao perceber que a boneca está sem uma perna, chora e pede ajuda para a professora. A professora enrola a boneca em um pano e entrega para Maria, dizendo para Maria ninar a boneca e que a boneca está feliz. Em seguida, a professora procura a perna da boneca e, ao encontrá-la, coloca a perna na boneca e devolve para Maria. Maria observa a professora e continua brincando com a boneca. Depois se afasta.

7. Eventos de intervenções em conflitos

Nesta categoria, foram identificados 16 eventos caracterizados por intervenções realizadas pelas professoras nas interações entre os/as bebês. Estas intervenções aconteciam, principalmente, em momentos em que as crianças estavam explorando os espaços, brincando com diversos tipos de brinquedos que eram disponibilizados para elas. Os conflitos entre os/as bebês que envolviam a participação de Maria, em alguns momentos, foram iniciados por ela e, em outros momentos, eram iniciados por um/a outro/a bebê. O que desencadeava o conflito era geralmente a disputa por algum artefato cultural, como um brinquedo ou um bico. Nestes momentos, os/as bebês reagiram puxando o brinquedo ou o bico e, ao não conseguir, davam tapinhas, empurravam, puxavam o cabelo e, em algumas vezes, tentavam morder. As intervenções realizadas pelas professoras, na maioria das vezes, eram por meio da conversa e demonstração de gestos de carinho. Assim, elas direcionavam ao/à bebê dizendo frases como: *"Não pode bater... "Aqui/ O dodói nela. / Doeu. / Dói, neném. Pode não... É dodói, carinho no neném."* (22/09/2017) *"... ela é pequenininha...é carinho...é cuidar".* (03/07/2017)

Nestes momentos, também a professora pegava geralmente a mão do/a bebê e a direcionava ao outro, incentivando a fazer carícias, ou incentivava os/as bebês a se abraçarem ou dar beijinhos. Algumas vezes, os conflitos pareciam se resolver de forma rápida, em outras,

demandavam mais atenção das professoras, pois o choro ou desconforto de um dos/as bebês envolvidos/as se prolongava.

Podemos assim identificar que, no berçário da Emei Tupi, foi construída uma cultura do cuidado que envolve características como toques, tom suave de voz, discursos sobre carinho e de um lugar de ser feliz. Mas, também, uma busca de resoluções para os conflitos, identificação e atendimento das demandas de forma rápida.

3.4. Os eventos selecionados que se conectam por meio da alimentação

Os eventos selecionados de cada mês do ano de 2017 foram organizados em um quadro, como já ressaltado, marcando a data, o tempo no vídeo, os participantes, o evento e comentários. Utilizou-se uma legenda contendo as categorias e subcategorias de atos de cuidar, representadas cada uma por uma cor. Na tabela, os eventos foram identificados por meio da cor atribuída à categoria em que ele se encaixava de acordo com suas características.

A partir dos 76 eventos selecionados inicialmente, fizemos nova seleção, como também já ressaltamos, chegando a 19 eventos de atos de cuidar que consideramos mais significativos porque eles demonstraram situações de relacionamento de cuidado em que os participantes se envolveram mais e pelo fato de todos eles se conectarem por meio da alimentação.

Estes eventos estão dentro de quatro das categorias já ressaltadas: eventos de cuidado recebido do outro; eventos em que Maria observa atos de cuidado, eventos de cuidado recebido com o outro; eventos de cuidado de si.

Os dezenove eventos escolhidos são descritos brevemente, a seguir, conforme a categoria a que pertencem. O objetivo desta breve descrição é oferecer um panorama dos eventos da pesquisa, demonstrando que são eventos que estão relacionados entre si e constituem uma cultura do cuidado.

1 – **Eventos: Cuidado recebido do outro**

Figura 9 Cuidado recebido do outro

03/02/2017 (3min20seg - 9min40seg)

As bebês Larissa (8m e 10 d) e Maria (9 m e 28 d) e o bebê Breno (9 m e 18d) brincam no tatame. O bebê Carlos (8 m) chega. Alguns pais estão na sala acompanhando o período de inserção dos/as bebês no berçário. As professoras Lucíola e Ivana estão sentadas com os/as bebês no tatame. Ivana pega a bebê Larissa e a beija. Maria começa a engatinhar em direção à porta. Ivana vai buscá-la, colocá-la no colo, conversa, abraça, beija e a mostra no espelho. Maria permanece explorando o espelho. Chega a mamadeira e Ivana diz para Maria: *"Chegou a mamadeira. Olha! Quem quer mamadeira?"* Os/as bebês continuam brincando no chão. Larissa puxa o cabelo de Breno. Ivana a retira e um pai diz *"É carinho"* Ivana também diz *"carinho", "carinho"*. Lucíola carrega Maria, pega a mamadeira e sai andando com Maria no colo, que tenta pegar a mamadeira da mão dela.

06/02/2017 (22min– 53min)

Maria (10 m) está sentada no bebê conforto. A auxiliar Samantha a retira a coloca no tatame, próxima a professora Cristina. As crianças continuam brincando no tatame. A professora Telma oferece mamadeira para ela. Telma fica junto de Maria segurando a mamadeira para ela tomar o leite. O bebê Breno (9m e 21d) chora e a professora o pega no colo. Ele para e volta a chorar algumas vezes. Maria começa a querer chorar. Telma se aproxima com ursinho e diz: *"Oi, Maria, você tá triste? Não pode ficar triste aqui não. Aqui é lugar de ser feliz"* Telma passa a mão na cabeça de Maria e a carrega, balançando, conversando e perguntando se ela está com sono. Maria continua a chorar e é colocada no carrinho. Samantha a balança enquanto Telma consola Paulo e Cristina continua com Breno no colo. Maria vai se acalmando enquanto Samantha a balança no carrinho.

08/02/2017(0 min -27min35seg)

As professoras e auxiliar oferecem maçã raspada para os/as bebês. Simone (9m e 4d) e Maria (10 m e 2d) são colocadas no tatame. Há chocalho, bola, livros e brinquedos. As professoras Soraia e Telma sentam-se junto delas por um tempo e depois se levantam. Maria e Simone ficam brincando. Maria explora o espaço da sala de referência e vai até Telma, que está dando maçã para Breno (9m e 24 d), fica em pé próxima a ela, engatinha pela sala, retorna para o tatame próxima a Simone. Soraia oferece água para elas, Maria chora e Soraia, que está sentada junto a elas, carrega ela. Maria para de chorar.

14/08/2017 (21min10seg - 25min17seg)

Maria (16m e 8 d) está sentada em uma cadeirinha e Telma entrega a mamadeira para ela. Maria começa a mamar e se levanta andando pela sala. Telma a vê em pé, segura a mão dela e a chama dizendo: *"Vem, cê tá carente, não tá*? Ela diz isso talvez por perceber Maria mais quieta.
Telma, sentada no tatame, coloca Maria no colo tomando mamadeira. Maria termina de tomar mamadeira e permanece no colo de Telma.

Maria (19 m e 3 d) e Larissa (17m e 17 d estão sentadas no cadeirão almoçando sozinhas. Larissa coloca comida no prato de Maria. Maria repete colocando várias vezes comida no prato de Larissa e depois deixa a colher. A professora faz intervenções dizendo para Maria comer. Quando a professora afasta, Larissa começa a colocar comida na boca de Maria.

09/11/2017 (22min10seg-min 27min38seg)

2- Eventos: Maria observa atos de cuidar

Figura 10 - Maria observa atos de cuidar

16/02/2017(16min- 30min):00

Maria (10m e 10d) brinca dentro da piscina de bolinha, enquanto Telma está próxima sentada no tatame com Larissa (8m e 25d e Lúcia (8m e 9d) no colo. Soraia oferece mamadeira para ela, mas ela não aceita. Larissa chora e Soraia a carrega, oferecendo mamadeira. Maria sai da piscina de bolinhas, engatinha e vai até elas. Observa em pé segurando na perna de Soraia.
A professora se levanta e Maria engatinha explorando o espaço. Ela se mantém ora próxima de Telma, que carrega Lúcia, consola Larissa, ora próxima de Soraia, que está oferecendo mamadeira para os/as bebês. Ao oferecer mamadeira para Carlos (8 m e 13 d) percebe que Maria está observando e pergunta se ela quer, busca a mamadeira e oferece para ela, mas ela rejeita.

06/06/2017 (03min-12min56seg)

Maria (14 m) está sentada no tatame e observa Larissa (12m e 12 d) que acabou de chegar e chora no colo de Telma, que a coloca próxima à Maria. Soraia entrega a mamadeira para Maria, ajeita-a, deita-a no tatame e carrega Larissa. Maria permanece no tatame tomando a mamadeira. Soraia retorna com Larissa e se senta com ela no colo próxima à Maria. Ela conversa com Maria e se levanta, pega Lúcia (11m 27d) e a coloca no tatame. Lucia chora e Telma a consola. Maria continua observando. Ela deixa o resto da mamadeira cair no tatame e Soraia pega a mamadeira. Telma se levanta com Lúcia.

06/06/2017(16min36seg-19min36seg

A professora Soraia está sentada no chão próxima aos/às bebês que estão brincando. O suco chega e ela carrega a bebê Valéria (13m e 4 d e começa dar suco para ela. Telma também está próxima e chama a bebê Simone (13m e 2d). Maria observa as duas professoras se aproximando de uma e depois da outra. Em seguida, afasta-se. O bebê Henrique (13m e 7d) também solicita suco. A pesquisadora oferece pegar para ele. Maria aproxima-se da pesquisadora e ela diz para pedir à professora o suco para tomar. Maria vai em direção onde está o suco e a professora a chama entregando o suco.

31/07/2017 (57min24seg–59min50seg)

Maria (15m e 25d) permanece próxima a professora Jany que dá maçã para Yara (13m e 15 d) e depois para Simone (14m e 27d).

03/08/2017 (3min58seg-5min)

Maria (15m e 28d) se aproxima de Verônica que está sentada no tatame dando maçã raspada para Henrique. Ela parece chamar Verônica, balbucia e fica ao seu lado. Verônica manda um beijo para ela. Maria continua próxima à Verônica e dá um beijo em seu rosto. Verônica diz: *"Beijo de graça? Adoro!"* Maria senta-se em uma das pernas de Verônica e depois se levanta, afastando-se.

2 - Eventos: Cuidado si

Figura 11 - Eventos cuidado de si

07/03/2017 (3min50seg - 10min5seg)

Telma segura Maria (1a, 3m e 1d) pela mão e a direciona para o tapete, apoiando-a para ela andar. Ela incentiva Maria a ficar em pé sozinha. Senta-se no tapete com Maria e começa a oferecer mamadeira incentivando Maria a segurar a mamadeira sozinha, mas continua a segurar para ela até ela terminar de tomar o leite.

04/04/2017 (22min34seg 24min44seg)

A professora Verônica oferece suco para Maria (11m e 28d) que está sentada no chão. Ela incentiva Maria a tomar suco, segurando o copo sem ajuda. Verônica conversa com ela e diz que é seu aniversário de um ano. Ela convida as outras crianças a cantarem parabéns para Maria. Ela canta e, após terminar, vai até Maria, que parece ter derramado o suco.

30/10/2017- (9min10seg 19min10seg)

Maria (18 m, 24 d) está sentada no cadeirão. Ela começa a comer sozinha a comida. A professora Verônica comenta que já está na hora dela comer sozinha e a incentiva dizendo: *"É isto mesmo, princesa". "Come meu amor"*. Maria vai comendo sozinha. Pega a comida com a colher e, às vezes, com a mão. A professora Cristina tenta ajudá-la, mas ela continua a tentar comer sozinha. Cristina dá comida na boca dela com outra colher. Maria aceita, mas não deixa de segurar a colher que estava com ela e a continuar a comer, e algumas vezes balança a cabeça para Cristina sinalizando que não. -Maria termina de comer e Cristina retira o babador de Maria.

06/11/2017 (0min7min3seg)

Os/as bebês estão no espaço externo. Samanta chega com uma bandeja com maçãs e colheres próxima às crianças.
Maria (19m) retira uma maçã e em seguida pega a colher. Ela fica tentando raspar a maçã para comer cerca de 6 minutos. Depois, vai até Samantha e entrega a colher para ela. Samantha começa a raspar a maçã dando para Maria.

3- Eventos: Cuidado com o outro

Figura 12 - Eventos cuidado com o outro

04/05/2017-(57min44seg-59min50seg)

Maria (12m e 28 d), já conseguindo segurar o copinho de suco com mais autonomia, toma um suquinho e oferece para a pesquisadora balbuciando *"dá"*. Em seguida, Carlos se aproxima engatinhando e ela dá um suquinho para Carlos, colocando o copinho em sua boca. Ele recebe sorridente. A professora Cristina faz a intervenção dizendo *"não, Maria"*. Ela se aproxima e afasta Maria de Carlos, deitando-a no tapete com encosto de bebê. Cristina coloca Carlos próximo e oferece para ele suco. Tensões ou contradições nesse momento: Cristina interrompe o ato de Maria com base na higiene (não compartilhar o mesmo copo – questões de saúde).

14/08/2017(13min21seg-17min2seg)

Maria olha para Lúcia, que está no colo de Telma, e passa a mão na cabeça dela. Telma diz *"Isso...Fazer carinho nela"* Maria pega o cabelo de Lúcia e Telma diz: *"não puxa o cabelo dela."* Maria continua passando a mão no cabelo de Lúcia e depois abaixa-se e a beija. Telma diz: *"Olha, gente"* e pede um beijo também. Mara a beija no rosto e ela diz: *"Ah, que delícia, gente! Eu te amo. Sabia?"* Maria continua em pé ao lado de Telma. Maria faz novamente carinho em Lúcia e Telma diz *"Mamando e ganhando beijo. /Olha que chique. / É muito chique.../Alimentando o corpo e a alma."* Telma termina de dar a mamadeira para Lúcia e a coloca no tatame. Maria, que continua ao seu lado, a abraça. Telma diz: *"Você está muito carente, amor"*. Ela beija Maria e repete a mesma frase. Maria se afasta.

31/07/2017(4min 42seg – 8min)

Neste evento, que acontece em um momento de brincadeira, Maria (15m 25d) simula estar dando alimentação para o bebê Carlos (13m e 28d) que está próximo a ela sentado em um carrinho. Maria parece imitar atos já observados em um momento real de alimentação, de almoço ou jantar. Ela usa artefatos, como uma colherzinha e um potinho de plásticos, imitando as atitudes de um/a adulto/a quando alimenta um bebê.

11/09/2017(6min34seg- 18min30seg

Carlos (15m e 6d), Maria (17m e 5d) e Valéria (17m e 9 d) estão sentadas à mesa. Verônica chega com o almoço dizendo: *"Olha só que gostoso o papá./ Quem vai comer sozinho?"* Ela incentiva as crianças a segurarem a colher e comer sozinhas. Ajuda a segurar a colher, algumas vezes coloca a comida na boca dos/as bebês e vai orientando a maneira correta de segurar a colher e levá-la à boca. Enquanto Verônica dá atenção a Carlos, Maria coloca a colher no prato de Valéria e come. Valéria olha para ela e sorri. Em seguida, Maria pega comida do prato de Valéria com sua colher e coloca na boca de Valéria. Ela repete e Verônica, ao ver, diz: *"Não Mariazinha. Não. Olha aqui::: Pega só O SEU."* Maria continua comendo o seu, mas novamente tenta dar comida na boca de Valéria. Valéria e Maria terminam de comer e Verônica se levanta para pegar o suco.

09/11/2017(47min54seg-58min)

Lúcia (16m) Maria (19m e 3d) estão sentadas no cadeirão uma ao lado da outra. Maria começa a tentar dar comida para Lúcia. As professoras percebem e facilitam a interação aproximando os cadeirões onde elas estão.

Neste capítulo, esclarecemos que, no processo de assistir às videogravações, identificamos que, nas interações no berçário da EMEI, as professoras estavam sempre atentas às necessidades dos/as bebês, criando um ambiente acolhedor desde os primeiros dias. O período de inserção dos/as bebês no berçário foi caracterizado pelo envolvimento em um ambiente onde gestos como enviar beijos, sorrir, abraçar e intervenções que utilizavam a palavra "carinho" foram frequentemente observados nas falas e ações das professoras. No decorrer de 2017, estabeleceu-se uma cultura de cuidados no berçário, repleta de expressões que mencionavam "carinho" e a frase "lugar de ser feliz", revelando um discurso que refletia características de uma cultura do cuidado naquele contexto. Foi realizada uma análise de 76 eventos envolvendo a bebê Maria em atos de cuidado, os quais foram categorizados em 7 grupos distintos, conforme suas características. A partir destes 76 eventos, foram selecionados 19 eventos de atos de cuidar que se conectavam por meio da alimentação.

Após analisarmos estes eventos, optamos por fazer uma nova seleção considerando aqueles que mantivessem mais conexão. Assim, selecionamos, a partir dos eventos citados acima, 6 eventos que analisamos, no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, fazemos a análise de seis eventos que, de acordo com suas características, são incluídos nas categorias que acreditamos serem fundamentais para a percepção do cuidado como uma essência do ser humano: eventos de cuidado recebido do outro, eventos de cuidado de si e eventos de cuidado com o outro. Com base nestes eventos, analisamos as transformações dos atos de cuidar de Maria ao longo de sua permanência no berçário. Esta análise é realizada pela unidade dialética [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL), na qual as diferentes dimensões que compõem essa unidade formam uma unidade indivisível que opera de modo interligado e interdependente, sendo essa visão alinhada com o interesse de Vigotski em compreender as relações subjacentes entre as funções psíquicas superiores em um sistema dinâmico e complexo.

4. 1. O processo de cuidado recebido pelo outro

Como já explicitamos neste trabalho, quando uma criança nasce, ela depende do cuidado do outro para sobreviver. Este cuidado mobiliza as interações sociais que possuem uma íntima relação com o processo de desenvolvimento cultural do ser humano. Assim, podemos entender que o cuidado faz parte da essência do humano.

De acordo com Maranhão (2011), a creche é uma instituição que traz, para o debate público e para o campo da educação, o cuidado de bebês e crianças pequenas que antes se restringia ao mundo privado, o que possibilita que os/as bebês vivenciem interações e atos de cuidar de pessoas fora do seu ciclo familiar. Considerando os atos de cuidado recebidos por Maria, do adulto ou de outros/as bebês, selecionamos dois eventos caracterizados como atos de cuidado recebidos pelo outro.

Neste evento, que acontece no dia 6 de fevereiro de 2017, é possível perceber Maria sendo cuidada pela professora Telma.

Evento 1- Cuidando de Maria

No início da manhã, o tempo está nublado e a professora Cristina se senta no tatame juntamente com Paulo (9m e 8d), Breno (9m e 21d) e Carlos (8m e 3d). Em seguida, Telma senta-se no tatame ao lado de Paulo para oferecer mamadeira a ele. Ela diz para a professora Cristina que Breno havia rejeitado a mamadeira e que Carlos havia tomado tudo. Os bebês permanecem no tatame e a auxiliar Samanta coloca um livro para eles. Como Paulo demonstra não querer mais a mamadeira, Telma se levanta.

Maria (10m) chega deitada em um bebê conforto que é colocado no chão. Telma fica perto dela e da balança. Escreve o nome dela no bico e, em seguida, tenta tirar Maria do bebê conforto, mas não consegue destravar o cinto. Samantha se levanta e retira Maria, colocando-a também no tatame. Samantha se afasta. A professora Cristina permanece junto dos bebês com Breno no colo. A professora Telma aproxima-se e se senta ao seu lado, dizendo: "*Maria/ a dedera/ Você quer dedera? / Você quer:"*. *Ela* tira o bico da boca de Maria e coloca a mamadeira na boca dela, aproximando-se mais da bebê, sem soltar a mamadeira.

Figura 13 - Telma oferece mamadeira para Maria

00: 25:22

00: 25:31

Telma se aproxima mais, segurando a mamadeira, enquanto Maria toma o leite e, com a outra mão, começa a acariciar a cabeça de Telma. Ela olha para Maria e, novamente, acaricia sua cabeça. Vaza um pouco de leite da boca de Maria, a professora retira a mamadeira, limpa a boca de Maria, pergunta para ela se ela não quer mais e volta a colocar a mamadeira na boca dela.

Figura 14 - Telma para de dar mamadeira para Maria e em seguida retorna a oferecê-la

00: 25:35

00: 27:05

Maria começa a encurvar o corpo para trás e Telma apoia sua cabeça, perguntando se ela quer deitar-se no seu colo. Ela apoia a cabeça de Maria, que continua a tomar a mamadeira. Maria para um pouquinho e a professora pergunta novamente se ela não quer mais, olhando para ela e voltando a dar mamadeira para Maria. Breno continua a chorar no colo de Cristina e ela diz: "*No começo, dá pra colocar no colo, porque ele tem que adaptar, mas depois tem que tirar, porque ele vai querer só colo"*. Maria para de tomar o leite e Telma afasta um pouco a mamadeira, olhando para Maria, que pega o bico e o coloca na boca.

Figura 15 - Maria para de tomar o leite

00:28:39

Fonte: Bando de dados 06/02/2017 Evento filmado por Vanessa Neves.

Telma, ainda com a mamadeira na mão, tenta consolar Breno, que está chorando, chamando-o. Ao perceber que Paulo está próximo, olhando em direção à mamadeira em sua mão, conversa com Paulo, dizendo que ele não quis. Ela levanta e guarda a mamadeira. Maria permanece sentada próxima à Paulo, Carlos e Breno, que está no colo de Cristina. Telma retorna e coloca alguns brinquedos no tatame.

Um aspecto importante é o uso de um artefato cultural com raízes na história. Nesse evento, Telma ofereceu a alimentação por meio da mamadeira, o que estava previsto na rotina institucional. A mamadeira é um artefato cultural que, de acordo com Paixão (2018), está na história desde o século I. Seus primeiros formatos foram feitos a partir da matéria-prima argila. Na evolução da forma de alimentar, surgiu a mamadeira de estanho conhecida como *"pap boats"*. Do século XVII ao XIX, possuir esse recipiente era sinônimo de poder aquisitivo, o que levou, com o passar do tempo, a matéria-prima da mamadeira passar a ser a prata. Além do leite, papinhas também eram colocadas na mamadeira.

De acordo com Paixão (2018), no século XIX, a mamadeira de vidro com tubos de borracha e bico foi um dos passos para a evolução do artefato. Contudo, este modelo tinha os tubos presos às tampas de copo, impossibilitando a sua higienização. Com o risco de contaminação, este modelo logo foi substituído por novos designs e materiais. Assim, em 1950, os modelos de vidro passaram a ser os mais usados na época, sendo substituídos posteriormente pelas mamadeiras de plástico e bicos de silicone.

A mamadeira tornou-se uma alternativa para substituir a amamentação natural, principalmente quando a mãe não pode estar por perto. Com um material leve e seguro, o próprio bebê pôde aprender a segurar a mamadeira, ganhando mais independência. Além disso, a introdução da mamadeira possibilitou que as mulheres optassem por não amamentar exclusivamente, conferindo-lhes uma maior liberdade em suas rotinas cotidianas. Isso significava que elas podiam se ausentar de seus filhos por períodos mais prolongados, o que lhes permitia a participação em outras atividades, como trabalho, estudos ou cuidados pessoais. Contribuiu, assim, para transformar a percepção social sobre a maternidade e o papel feminino, permitindo que as mães fossem reconhecidas também como indivíduos com direitos e aspirações próprias. Isso resultou em uma diminuição da pressão social sobre o aleitamento materno exclusivo, dando espaço para que as mulheres escolhessem a opção que melhor se adequasse a elas e suas famílias. Neste sentido, permitiu que o/a bebê ficasse longe da família por um tempo maior, por exemplo, em instituições de Educação Infantil, estabelecendo uma ligação escola-família.

Contudo, apesar de oferecer soluções convenientes, o uso da mamadeira também trouxe desafios à saúde pública e muitas reflexões sobre a importância do aleitamento materno. A invenção e produção em massa de mamadeiras de vidro e plástico impulsionaram a criação de um mercado que oferece diferentes modelos, tamanhos e acessórios. A indústria de alimentos infantis investiu em marketing sofisticado, promovendo a mamadeira como uma alternativa moderna, prática e, em alguns casos, superior ao aleitamento materno, embora nem sempre com respaldo científico, o que levou a muitos questionamentos. Atualmente, o mercado de mamadeiras coexiste com uma crescente valorização do aleitamento materno, exclusivo nos primeiros seis meses. Isto evidencia a importância da busca por um consumo mais ético e responsável, com destaque para os benefícios do aleitamento natural e a importância do uso consciente da mamadeira quando necessário.

No contexto do berçário, o uso da mamadeira parece possibilitar o bem-estar do/a bebê, físico, por meio da alimentação, e emocional, por meio do carinho e do aconchego. É possível constatar que a mamadeira aproxima mais a professora do/a bebê, nos momentos de

alimentação.

Neste evento, percebemos que a professora, ao oferecer mamadeira para Maria, não tem uma atitude mecanizada ou superficial. Ela conversa o tempo todo com Maria, mantendo uma relação respeitosa e afetuosa, demonstrando disponibilidade por meio do toque, do contato visual e do acolhimento. Ao mesmo tempo em que a professora busca compreender as formas específicas de comunicação de Maria, olhando atentamente para ela, ela também demonstra sua forma de se comunicar com Maria, por meio da linguagem oral, ao conversar com Maria durante sua alimentação, e pela gestual, ao entregar ou afastar a mamadeira e ao acariciar a cabeça de Maria. Há o estabelecimento entre Telma e Maria de uma comunicação emocional (Elkonin, 1987), que se refere à forma como os/as bebês se comunicam com o mundo ao seu redor. Trata-se de uma comunicação caracterizada pelo uso de reações emocionais como meio de expressão e interação entre bebês e adultos. Esta comunicação é fundamental para os/as bebês se apropriarem das relações sociais estabelecidas e, assim, transformarem seu comportamento com atividades psíquicas mais complexas.

Maria, ao sugar a mamadeira e inclinar o seu corpo, demonstra aceitar o cuidado oferecido por Telma. Quando Maria para de sugar a mamadeira e pega seu próprio bico, sinaliza que não quer mais o alimento oferecido. Telma aceita essa recusa, o que evidencia que havia um diálogo entre as duas. Esta relação entre a bebê Maria e a professora indica o papel referencial dos adultos que, ao compartilharem ações, possibilitam que os/as bebês ingressem na cultura.

Tristão (2020) ressalta que o trabalho docente com bebês requer que seja estabelecida uma forma de comunicação entre crianças e professora que valorize as diferentes formas de linguagens das crianças, reconhecendo o/a bebê como ser competente, o que amplia as possibilidades do trabalho pedagógico no berçário. A pesquisa de Tristão (2004) traz a discussão da importância do olhar atento para as crianças, para a consideração dos/as bebês como sujeitos competentes, para o cuidado como constitutivo das relações humanas e a importância das diferentes formas de linguagem das crianças. Concordamos, assim, que o cuidado se relaciona ao olhar atento e sensível para o outro, reconhecendo suas necessidades como sujeito completo.

Percebemos que a professora Telma buscou, através do olhar atento, interpretar a ação da bebê Maria, os movimentos do seu corpo, o que fez com que estes movimentos tornassem cada vez mais expressivos e portadores de significações. Ao interpretar as ações de Maria, Telma ajustou as próprias ações de maneira sutil e sensível. O olhar, os gestos e a melodia dos balbucios emitidos por Maria direcionaram Telma a seguir atentamente, ajustando suas

respostas, o que criou uma interação harmoniosa e fluida. Essa troca é cheia de nuances e complexidades, mostrando que Telma estava profundamente atenta ao que Maria expressava e que havia uma responsividade que revela a profunda conexão entre as duas e, por isso, não é um ato mecânico nem automático. É uma interação repleta de sentidos que reflete a importância da postura de Telma em buscar entender e acompanhar Maria. Assim, podemos constatar no evento a relação afetiva da professora com Maria, marcada por interações verbais, emoções e sensações.

Com relação às interações verbais, é importante ressaltar que a narrativa é necessária para o desenvolvimento da linguagem e os/as bebês precisam se envolver em experiências narrativas que os/as ajudem a encontrar-se com o mundo, com o outro e consigo mesmos. Por meio da aproximação da professora e suas carícias no momento da alimentação, há o toque, o tom da voz que parece deixar Maria mais à vontade e acolhida, desfrutando de emoções e sensações, o que podemos perceber quando Maria começa a inclinar levemente seu corpo para trás. Portanto, a relação ativa com a professora nos momentos de cuidar abre possibilidade para emergir, com o tempo, funções novas como, por exemplo, a fala.

Nesse evento, também, é possível constatar que Telma permaneceu próxima à Maria e, embora durante o evento perguntasse para Maria se ela queria seu colo, não a colocou no colo. O fato de Telma não ter colocado Maria no colo pode ser percebido como forma de incentivar a sua autonomia. Nas videogravações há alguns relatos das professoras neste sentido. Nesse mesmo evento, por exemplo, a professora Cristina, que está ao lado de Telma com Breno no colo, comenta que, no período de inserção dos/as bebês, é possível oferecer o colo, mas depois tem que ir evitando para o/a bebê não se acostumar a ficar só no colo. Outro comentário que ela faz é que a família do bebê Breno havia dito para evitar "adulá-lo", pois ele chorava mais quando alguém fazia isso. Durante a conversa, ela também menciona a quantidade de bebês presentes no dia: apenas quatro, o que facilitaria oferecer o colo. Em dias em que o berçário estava com os/as doze bebês, a professora considerava que seria inviável esta oferta. Contudo, é possível perceber que há momentos em que as professoras colocavam os/as bebês no colo para oferecer a mamadeira em algumas situações, como, por exemplo, quando o/a bebê estava mais choroso/a... Percebemos, assim, um discurso que às vezes falava do colo como algo negativo, como algo que é da família, como algo que não é compatível com a rotina da creche, mas também como uma forma de proteger, de consolar, como possibilidades do afeto, do acolhimento do corpo e da emoção.

Com relação à ação de ofertar colo para os/as bebês, encontramos concepções que defendiam a necessidade de evitar esta prática. De acordo com Hernandes e Victoria (2021),

na década de 1920, revistas voltadas para o público feminino nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro publicaram artigos, especialmente de médicos, que promoviam a "maternidade científica". O foco principal era a alimentação infantil, baseada em princípios de higiene e nutrição, enfatizando a importância do valor calórico dos alimentos. As orientações incluíam amamentação disciplinada, com horários definidos e restrições a mamadas noturnas, além da preparação de fórmulas e mingaus conforme a prescrição médica. Berços e carrinhos eram vistos como ferramentas para promover a higiene dos relacionamentos, evitando o excesso de contato físico entre mães e crianças. Assim, recomendava-se evitar dar colo para o bebê. As autoras afirmam que é possível encontrar em manuais de puericultura do século XX, recomendações para não dar colo à criança de modo frequente. Orientava-se a não colocar no colo, quando o/a bebê chorasse, pois o choro seria um "truque" para manter seus "privilégios".

Concordamos com Gonzales (2015) que estas concepções, ainda perceptíveis na sociedade atual, fazem parte de tabus criados que desvalorizam o dar colo para os bebês e visam distanciar o contato físico, valorizando atividades que diminuem este contato. Para o autor, é impossível educar mal uma criança por lhe dar muita atenção, muito colo, consolá-la muito quando chora ou brincar muito com ela. Nesse mesmo sentido, López (2016) traz uma dimensão positiva para o colo em seus estudos. A autora considera que o psiquismo humano precisa de uma envoltura, assim como a pele envolve o corpo. Esta envoltura é estruturada pelas vivências que o tato provê, como carícias, carregar nos braços, abraçar, ofertar o colo e o peito, bem como da voz humana e de suas produções. O colo, assim, é uma destas vivências táteis que proporciona o/a bebê se aproximar mais do adulto, ter contato físico, aconchego. Entendemos que, por meio do colo, o/a bebê pode ter uma sensação de segurança e acolhimento. O colo possibilita interações mais próximas por meio de conversas, olhares ou gestos. O contato físico transmite a sensação de que o/a bebê está sendo cuidado/a e protegido/a, o que ajuda a diminuir sua angústia e frustração. O carinho, o toque e a atenção que o/a bebê recebe ao estar no colo contribuem para o fortalecimento da sua autoestima, à medida que ele percebe que suas necessidades emocionais e físicas estão sendo atendidas.

Para López (2016), tudo isso contribui para a criação de envolturas que permitem que as crianças comecem a simbolizar, a organizar seus sentimentos, a reduzir suas ansiedades e a construir um psiquismo. O colo, assim como as outras vivências táteis, pode proporcionar uma experiência mental e afetiva. Neste sentido, o psiquismo precisa, para se constituir, de um ordenamento de tipo mental e ao mesmo tempo de sustentação emocional. Lopez (2016) considera que estas envolturas psíquicas permitem evitar a dispersão desorganizadora que o bebê vive no princípio da vida, e, em menor medida, as crianças pequenas, em geral.

Wallon (1979) considera que a relação do bebê com o outro começa em um estado de simbiose orgânica, que se mantém durante os primeiros meses de vida, uma fase que poderia ser chamada de exterogestação, onde há uma forte dependência dos cuidados humanos. Para Wallon (1979), essa dependência é benéfica, pois promove uma interação contínua e íntima entre quem cuida e quem recebe os cuidados. Com o tempo, essa simbiose orgânica evolui para uma simbiose simbólica com o cuidador ou educador. As interações que ocorrem através do contato físico e na presença do outro possibilitam uma reunião de corpos, vozes e movimentos, que se manifestam em gestos e novas formas de expressão, resultando em uma transformação indissociável entre o desenvolvimento biológico e psíquico.

As professoras Telma e Cristina, entretanto, pareciam se identificar com os manuais de puericultura de meados do século XX. Nesse contexto, a fala da professora Cristina, que era enfermeira, revelava um certo temor de que suas práticas pudessem divergir do que era considerado adequado em sua profissão. Por esse motivo, talvez as professoras, em alguns momentos, evitassem colocar os bebês no colo, não querendo se comportar como as mães fazem com seus filhos, a fim de reforçar sua identidade profissional como professoras, e não como mães ou babás. O estudo de Page (2017) destaca dilemas semelhantes enfrentados pelos participantes de sua pesquisa. Segundo a autora, as professoras entrevistadas expressaram desconforto ao usar termos como amor ou ao mencionar ações muito próximas com os bebês que remetessem ao vínculo emocional. Isso se deve ao fato de que, para elas, essas atitudes não condizem com a essência de um trabalho profissional.

Dessa forma, Page (2017) destaca a importância das interações mais próximas entre adultos e bebês, enfatizando que as professoras devem entender claramente quais comportamentos são mais adequados nesse tipo de interação, a qual ela denomina de “amor profissional”. Neste sentido, uma maior habilidade das professoras em reconhecer a relevância dessa relação para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos/as bebês, além de sua resiliência emocional, permitiria que elas identificassem as necessidades dos/das bebês e interagissem com eles/as de forma a ampliar as possibilidades do seu desenvolvimento psíquico. Oferecer, assim, o atendimento apropriado, consciente da relevância de suas ações e das interações com os/as bebês. Isto implica, também, ter clareza da concepção do cuidado de forma mais ampla do ponto de vista social e político (Montenegro, 2001, Tronto 2007, Hirata 2022, Dumont-Pena 2015).

O sentimento de desvalorização das ações de cuidar no contexto do berçário, manifestado nas falas das professoras, revela resquícios de uma sociedade que considera o cuidado como algo menor, ligado ao privado ou às questões de gênero, raça ou classe social, e não como

relação necessária, na qual todos nós estamos imersos (Tronto, 2007).

É evidente perceber também um certo descompasso na fala da professora Cristina, que parecia querer atender a uma necessidade e, de fato, coloca os bebês no colo em diversos momentos, mas demonstrava dificuldade de abandonar sua perspectiva de que dar colo não fazia parte de sua profissão. Para Noddings (2013), atender a uma necessidade implica abandonar a própria perspectiva para se concentrar na visão do outro, levando em conta suas necessidades reais. Neste sentido, as ações da professora evidenciam que ela percebe o cuidado de maneira contraditória e nem sempre como uma relação capaz de transformar o comportamento humano, na qual se mobilizam diversos aspectos como linguagens, afetos e cognição, o que reverbera na transformação do biológico para o cultural (Vigotski, 1983).

Para Maria, a experiência vivenciada neste evento propiciou a mobilização de diferentes significados, relacionados a estes aspectos. Deste modo, Maria demonstrou estar atenta a todos os gestos sonoros, visuais e táteis oferecidos pela professora Telma, como se estivesse lendo um livro. Uma leitura que, ao longo do tempo, possibilitou a Maria ampliar a sua capacidade para entender as expressões das adultas, para fazer imitações da linguagem por meio de balbucios, para interagir em um diálogo com intencionalidades, para apropriar-se dos sentidos das palavras ditas. Neste evento, Maria demonstrou, com seus olhares e gestos de aproximação ou afastamento, responder às perguntas da professora Telma, ou seus gestos. Dessa forma, Maria respondeu ao acolhimento oferecido por Telma, apoiando suas costas nela, o que evidenciou seu sentimento de segurança, tranquilidade e confiança. Ela parecia estar acolhida, como se estivesse verdadeiramente integrada em um ambiente de pertencimento. Para sinalizar que queria a mamadeira, ela dirigiu seu olhar para a mamadeira, abriu a boca, aproximou-se mais deste artefato e começou a sugar. Ao indicar que não desejava mais a mamadeira, ela interrompeu a sucção, afastou a boca da mamadeira e colocou o seu bico na boca de forma tranquila. Isto evidencia que Maria estava comunicando-se com olhares e gestos, atribuindo sentidos que correspondiam precisamente àquele momento de interação verdadeiramente significativo. Evidencia também que ela já reconhecia a mamadeira como um artefato essencial em sua rotina, utilizado principalmente para suprir suas necessidades alimentares, especificamente para tomar o seu leite. Isso demonstra que ela não apenas identificava a função da mamadeira, mas também era capaz de manter-se na posição correta e ajustar o fluxo de leite conforme suas necessidades.

A relação de Maria com este artefato sugere um processo de desenvolvimento cognitivo, pois ela conseguia relacionar a palavra "*mamadeira"* dita pela professora ao artefato mamadeira e, também, ao ato de se alimentar, o que é um processo importante de significação. Assim, a

dinâmica dessa interação em um ato de cuidar promovido pela professora com Maria possibilitou constatar que Maria poderia estar se apropriando de sentidos e significados diversos que se vinculavam àquele momento, tais como uma sensação de segurança, o sentimento de proteção, a sensação de pertencimento a um grupo, a percepção de receber atenção, a sensação de participação ativa, além de um conforto emocional e físico, um estado de bem-estar integral e o reconhecimento pessoal e social. Para Maria, a experiência vivenciada neste evento foi fundamental para propiciar a mobilização e internalização destas diferentes significações, todas presentes naquele ato de cuidar, que se revelou rico e multifacetado em seu valor afetivo e cognitivo. Como ressaltam Gomes e Neves.

> Desse modo, 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 e Neves, p .8, 2021).

Nesse sentido, a ACCL nos ajuda a compreender que o desenvolvimento cultural das crianças envolve a criação e utilização de signos para a produção de significação. Neves e Gomes (2021) ressaltam que, durante o processo desse desenvolvimento, as crianças tornam-se capazes de formular seu próprio pensamento e compreender a fala dos outros, passando da nomeação das coisas por meio de palavras-frase para a combinação das palavras que incorporam significados sociais e sentidos pessoais.

Podemos, portanto, destacar a dimensão cultural do cuidado (Maranhão, 2000), que abrange conhecimentos técnicos (Kramer, Nunes e Pena, 2020), dimensões sociais e políticas (Tronto, 2007; Hirata, 2020), relações com o outro (Noddings, 2013; Boff, 2014) e propicia vivências que formam a subjetividade (Vigotski, 1983).

Evento 2 – Eu cuido de você. Você cuida de mim.

Esse evento aconteceu no dia 9 de novembro de 2017, no horário do almoço. Os/as 12 bebês se movimentam pela sala, andando e empurrando os carrinhos. A sala está bem agitada, com as professoras organizando o almoço, movimentos dos/as bebês na sala, balbucios e choros de alguns/mas bebês. As professoras Cristina e Letícia e a auxiliar Samantha começam a organizar os cadeirões e os carrinhos para o almoço. Em seguida, as professoras colocam 7 bebês nos cadeirões e 5 bebês mais novos nos carrinhos. Cristina começa a brincar com os/as bebês, dizendo que está na hora do *"papá*". Letícia diz para quem vai dar comida primeiro e comenta com a professora Cristina que Maria (19 m e 3d) e Larissa (17m, 15d) já comem sozinhas e afasta um pouco as duas.

Maria e Larissa ficam sentadas no cadeirão próximas, almoçando sozinhas. Larissa coloca comida no prato de Maria. Maria repete a ação, colocando várias vezes comida no prato de Larissa e, depois, deixa a colher em seu prato. A professora Cristina diz: *"Maria/ o seu, o seu"*.

Figura 16- Larissa coloca comida no prato de Maria e Maria também coloca comida no prato de Larissa.

00: 22:11

00:22: 57

A auxiliar Samantha se aproxima e retorna a colher para o prato de Maria, e ela volta a comer, mas repete a ação, deixando novamente a colher no prato de Larissa. A professora Cristina se aproxima e começa a dar comida para as duas. Maria termina de comer e a professora Cristina tira o babador dela e vai guardar o prato. Quando a professora se afasta, Larissa olha para Maria sorridente, pega a colher que está em seu prato, coloca um pouco de comida na colher e, segurando-a firmemente, vai direcionando-a para a boca de Maria. Maria olha para ela sorridente e abre a sua boca, demonstrando satisfação ao receber o alimento. Larissa retorna a colher para seu prato. As duas se olham, esboçando uma leveza no rosto, um contentamento ao compartilharem aquele momento. Larissa então decide repetir a ação e, novamente com a colher, pega comida em seu prato e leva até a boca de Maria, que recebe demonstrando prazer.

Figura 17 - Larissa coloca comida na boca de Maria

00:26:19

00:26:22

A professora retorna, dá um copinho de água para Maria e continua a insistir para Larissa terminar de comer, dando comida para ela. Novamente, a professora se afasta um pouco. Larissa e Maria se olham. Maria estende os braços em direção ao prato de Larissa, que, sorridente, pega o prato e coloca na mesinha de Maria. Maria olha para ela com um sorriso vibrante no rosto e, em seguida, começa a comer a comida que resta no prato de Larissa. A professora retorna com o copinho de água para Larissa e, ao perceber que Maria está comendo no prato que estava com Larissa, Cristina pergunta se Maria pegou o prato. A pesquisadora responde que foi Larissa quem deu o próprio prato para a colega. Cristina pega o prato sorrindo e dizendo *"Ô::: Maria/ Você come dois"*.

Figura 18 - Larissa coloca o prato na mesinha de Maria

00:27: 27

00:27: 35

Fonte: Bando de dados 09/11/2017. Evento filmado por Luíza Cortezzi.

Ela guarda o prato e, em seguida, retira o babador de Larissa, a limpa e a leva para a salinha de dormir. Maria continua sentada tranquilamente no cadeirão, aguardando ser retirada.

Neste evento, há uma relação que se estabelece entre Maria e Larissa. Maria coloca a colher no prato de Larissa repetidas vezes. Identificamos a tentativa da bebê Larissa de alimentar Maria. É possível perceber que Larissa, ao colocar comida no prato de Maria, a mobiliza para fazer o mesmo e as duas bebês produzem significados compartilhados. Embora haja a intervenção de um adulto, as duas continuam persistentes até que Larissa começa a dar comida para Maria e ela se envolve nestes atos de cuidar recebidos de forma prazerosa (Figura 19).

Figura 19 - Interação entre Larissa e Maria

Fonte: Bando de dados 09/11/2017

Larissa, ao oferecer a colher com o alimento para Maria, a afeta, estabelecendo uma forma de comunicação que gerou expectativas e convocou respostas de Maria. Isto porque, ao oferecermos algo para o outro, seja um objeto ou um gesto, estamos convidando este outro a dar alguma resposta, seja por meio da reciprocidade, do reconhecimento ou da interação emocional.

Segundo Guimarães (2008), a oferta de objetos é um comportamento que varia desde uma ação casual e não intencional até a formação de um padrão de troca e um modo de expressão cultural, tanto entre as crianças quanto entre elas e os adultos. Para a autora, dar algo é compartilhar um pouco de si, e ao receber, aceitamos não apenas o presente, mas também a presença do outro. A prática da dádiva cria vínculos entre quem oferece e quem recebe, aproximando ambos e promovendo semelhança. A postura dos bebês em oferecer algo ao outro demonstra uma iniciativa comunicativa. Quando as ofertas são aceitas, surge a oportunidade de prolongar o contato, evidenciando a capacidade de resposta e de manter interações. Guimarães argumenta que essa habilidade de oferecer algo começa a se manifestar logo nos primeiros meses de vida, quando os bebês trocam objetos entre si ou quando recebem e oferecem objetos a adultos. Esse ato é um tipo de ritual que estabelece conexões e alianças, permitindo

que os indivíduos se experimentem em suas interações.

Os atos das bebês desempenham um papel fundamental na criação de conexões interativas fundamentais para seu desenvolvimento cultural. Esses atos não são meramente acidentais; eles estão profundamente ligados à forma como as bebês começam a interagir com o mundo ao seu redor, utilizando essas interações para construir sua compreensão cultural e social. Compreender esse processo de desenvolvimento, levando em conta a complexidade e a individualidade de cada bebê, se torna possível através da unidade dialética [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL). Isso sugere que o desenvolvimento cultural e social das bebês é um processo intrinsecamente integrado, em que afeto, cognição, contexto social, cultura e linguagem (ACCL) estão continuamente interagindo para formar a subjetividade de cada bebê.

Por meio de suas iniciativas, as bebês vão experimentando, com seus atos, possibilidades de relacionar-se com o outro, de encontrar-se com o outro, de repetir uma ação já vista e reelaborá-la de uma outra forma, de sentir emoções, de vivenciar regras sociais. Assim, seus gestos e movimentos corporais vão evidenciando o pensamento que Vigotski (1996) chama de pré-verbal. Para o autor, este pensamento antecede a linguagem verbal nas crianças pequenas e refere-se ao estágio em que a criança ainda não utiliza a linguagem falada como uma ferramenta para pensar, mas já consegue criar representações mentais do ambiente por meio de ações, imagens e símbolos. Por meio das interações com adultos e outras crianças, os/as bebês vão vivenciando um processo de internalização da linguagem e de transformação do pensamento que é fundamental para seu desenvolvimento.

Embora as bebês estejam em processo de apropriação da linguagem verbal, a organização dos seus atos evidencia que há um processo de desenvolvimento que se organiza sem o uso explícito de palavras. A partir de suas experiências com o ambiente e interações com o outro que possibilitam o toque, o movimento, a exploração de objetos, a observação das ações e narrativas das adultas, elas constroem representações internas do contexto que estão inseridas. Neste sentido, no berçário, por várias vezes, elas foram alimentadas pelas adultas recebendo o alimento na boca por meio da colher. Ação que envolvia levar a colher até o prato, pegar a comida e levá-la até a boca do/a bebê, esperar e repetir a ação. Envolvia também narrativas de incentivo: "*Tá gostoso...come tudo"*, de organização dos tempos: *"Tá na hora de comer"*, de afirmação: *"Parabéns/ Comeu tudo",* associadas, muitas vezes, a sorrisos e olhares afetuosos das professoras ou auxiliares.

É possível perceber no evento que as bebês vão imitando estes atos já observados e vivenciados por elas, não de uma forma mecânica, mas significando estes atos. Isto ocorre

porque, como ressalta Guimarães (2008), a imitação enseja a criação. A autora considera que o ato de imitar, ao apoiar-se em outra pessoa, demonstra a força criativa de quem está imitando. Esse processo é visto como uma resposta que se compromete com o outro, mas que também se afasta dele em busca do novo. De maneira geral, a imitação é percebida como uma forma de expansão da criança, uma exploração das diversas possibilidades que surgem no relacionamento com o outro e que influenciam aquele que imita. Neste sentido, as bebês, ao imitarem o ato de cuidar das adultas do berçário no momento de alimentação, demonstram que estes atos mobilizam a atenção, são interessantes para elas e produzem sentidos pessoais.

É importante ressaltar que Larissa demorou a se alimentar na EMEI Tupi. Ela inicialmente recusava o alimento. Já Maria alimentava-se bem. Portanto, havia perspectivas diferentes deste processo de alimentação, o que evidencia que o momento de interação entre as duas bebês produziu significações distintas. Elas se afetam, sorriem, dão continuidade à interação, balbuciam, mas também interpretam os gestos uma da outra e agem de acordo com essa interpretação, demonstrando que afeto e cognição são inseparáveis e produzem vivências que são distintas e singulares para cada uma delas.

Outro aspecto importante é que este evento acontece ao final do ano. Deste modo, o processo de alimentação já havia se tornado parte da rotina cultural daquele berçário. Isso fez com que Cristina afirmasse que as duas bebês já se alimentavam sozinhas e, por este motivo, não precisavam de muita ajuda, possibilitando que ela se dedicasse a ajudar outros/as bebês que demandavam mais dessa ajuda.

As professoras agiam desta maneira como forma de desenvolver a autonomia dos/as bebês, mas também como forma de gerenciamento do tempo. Isto porque elas precisavam lidar com vários bebês ao mesmo tempo. Sendo assim, se um/a bebê já conseguia se alimentar sozinho/a era mais eficiente para a professora dedicar seu tempo e atenção aos outros bebês que ainda precisavam de mais auxílio durante a refeição.

Para Tronto (2007), o cuidado envolve fases como: perceber a necessidade, assumir a responsabilidade, realizar o cuidado, receber o cuidado e refletir sobre o cuidado. Estas fases do cuidado estão entrelaçadas ao cuidado como uma prática social complexa que envolve dimensões éticas, políticas e sociais. Assim, a forma como o cuidado é prestado no contexto do berçário é influenciada por uma variedade de fatores contextuais relacionados a essas dimensões.

No evento, podemos perceber que Cristina, ao se deparar com a situação de ter que dividir sua atenção entre as crianças na hora da alimentação, percebeu a necessidade de que alguns/mas bebês precisavam de mais auxílio do que outros para comer. Ela reconheceu que

todos/as precisavam ser alimentados/as, mas, devido às condições contextuais, ela tinha que priorizar os/as bebês que ainda não conseguiam comer sozinhos/as, assumindo a responsabilidade do cuidado destes bebês. Considerando a teoria de Tronto (2007), é importante ressaltar que nessa dinâmica de cuidado, a professora Cristina, ao tomar suas decisões, precisava considerar não apenas as necessidades individuais das crianças, mas também as condições de trabalho, os recursos disponíveis e as expectativas da instituição. Percebemos também que estas ações pareciam ser naturalizadas e, assim, pouco discutidas e analisadas pelas professoras.

As teorias de Tronto (2007) e Hirata (2022) nos ajudam a reconhecer a complexidade do trabalho de cuidado realizado pelas professoras do berçário. Não se trata apenas de alimentar, trocar fraldas e colocar os bebês para dormir, mas sim de oferecer um cuidado integral que promova o desenvolvimento físico, emocional e social de cada bebê. Neste sentido, o cuidado é um elemento fundamental nas relações sociais e na organização do trabalho, especialmente no contexto da sociedade contemporânea. Isto significa considerar o cuidado e a educação como direito de todos, no qual os sujeitos devem estar na centralidade do processo educativo, o que envolve a necessidade de haver políticas de educação condizentes com esta concepção. Portanto, priorizar os direitos de cuidado de todos no contexto do berçário está diretamente vinculado às questões políticas e sociais mais amplas, como, por exemplo, disponibilidade de recursos para creches e berçários, número de professores, formação profissional, salário, jornada de trabalho, materiais e infraestrutura.

Neste sentido, Hirata (2022) aponta para os desafios do trabalho de cuidado na sociedade contemporânea, como a desvalorização social, a precarização, a intensificação e a falta de reconhecimento do cuidado como essencial para a sociedade. No berçário, especificamente, percebemos alguns destes desafios como a necessidade de lidar com múltiplas demandas, a falta de tempo e recursos. Tais condições afetam a qualidade e as formas do cuidado oferecido no berçário, como pudemos perceber ao analisar este evento.

Outro aspecto é que o evento dura cerca de 5 minutos, o que deixa claro que as bebês já conseguiam sustentar um processo interativo mais longo. A relação de cuidado entre as bebês se configura como uma relação em que a necessidade percebida por meio dos gestos e balbucios das duas bebês não é apenas de comer, mas se relaciona também ao processo de compartilhamento, de interação. As bebês vão ao encontro uma das outras para atender a esta necessidade de interação. Isto traz a reflexão sobre o cuidado como reação, responsividade e receptividade, como ressalta Noddings (2013). Receptividade que implica estar totalmente com o outro, o que, para Noddings (2013), não é apenas uma questão de conhecimento, mas de sentimento e sensibilidade. Assim, há uma interligação entre as bebês por meio dos atos de

cuidar compartilhados, como expresso na Figura 19. De acordo com Boff (2014), todos estamos interligados e dependemos uns dos outros. Assim, o cuidado é uma expressão do vínculo entre as pessoas, uma forma de expressar reconhecimento e respeito à humanidade do outro.

Este evento deixa claro também que as bebês já demonstram uma certa independência em relação à adulta, conseguindo manipular os objetos relacionados ao momento de alimentação. As duas bebês demonstram compreender como deve ser usada a colher no contexto cultural em que estão inseridas. Esta compreensão foi sendo fomentada ao longo dos processos de atos de cuidar ligados à alimentação, vivenciados por elas no contexto do berçário, como já mencionado, o que evidencia que estes atos possibilitaram, além do cuidado físico, relações entre adultos e bebês que geraram outras necessidades, como, por exemplo, a manipulação de artefatos.

Com relação a esse aspecto, a manipulação de objetos é, de acordo com Elkonin (2009), a segunda atividade guia do desenvolvimento das crianças pequenas. Para o autor, a interação com os objetos pode gerar transformações no desenvolvimento psíquico, pois essa atividade exige e estimula modos superiores de pensamento, percepção, atenção, memória e linguagem. Isto significa que não é apenas manipulação de objetos, não é apenas uma questão de relacionar-se com as propriedades físicas dos objetos (cor, peso, tamanho, etc.). Trata-se de uma relação com artefatos cuja significação é produzida semioticamente e, portanto, é cultural. O processo de apropriação nesta relação não é apenas cognitivo e afetivo também.

Além da experiência de usar a colher e o prato, artefatos culturais, de forma mais autônoma e com os sentidos atribuídos no contexto social que as bebês estão inseridas, outro aspecto importante neste evento é a relação estabelecida entre elas, marcada por emoções e sensações que ficam evidentes quando as bebês se olham, trocam sorrisos e quando Maria parece se sentir surpresa ao ver que Larissa direcionava a colher para sua boca. Elas vivem a experiência de compartilhar atos de cuidar com seus pares.

Os dois eventos selecionados nesta categoria, cuidados recebidos pelo outro, demonstram, portanto, atos de cuidar permeados por elementos importantes como a imitação, a interação social por meio da manifestação corporal das emoções, o uso de artefatos e o processo de atribuição de sentidos. Portanto, elementos que contribuem para o processo de tomada de consciência de si e do mundo, possibilitando o desenvolvimento cultural dos/as bebês.

4. 2 - O processo de cuidado de si

A instituição de Educação Infantil é um importante espaço que pode favorecer o compartilhamento de atos de cuidar que possibilitem o desenvolvimento cultural. Isto porque o/a adulto/a, professora ou auxiliares, responsáveis pelos/as bebês ou crianças pequenas, ao exercer um ato de cuidar, pode proporcionar que progressivamente as crianças se apropriem de saberes para cuidar de si mesmas. Para Maranhão (2011):

> ...a criança é ao mesmo tempo um sujeito no aqui e agora, com necessidades que precisam ser cuidadas diretamente pelo professor e, ao mesmo tempo, um sujeito que está em processo de desenvolvimento, necessitando conquistar novas habilidades relativas ao cuidado de si que possibilitem a sua gradativa independência. O professor ao suprir uma necessidade de cuidado tem que estar atento para as manifestações de desenvolvimento potencial de cada uma delas (Maranhão, 2011, p.20).

Neste sentido, cuidar e criar possibilidades para apropriação do cuidado de si envolve tensões, pois há a necessidade de garantir a segurança dos/as bebês, ao mesmo tempo que é necessário incentivá-las e apoiá-las para que elas explorem espaços e objetos. Para Maranhão (2011), é preciso confiar na capacidade da criança, orientando-a e assistindo-a, sem a impedir de avançar em seu processo de desenvolvimento, mas também sem deixar de garantir sua segurança.

Cortezzi (2020)[31], pesquisadora do EnlaCEI, em sua dissertação de mestrado *"As vivências no currículo do berçário:As possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas",* identificou a unidade de análise [autonomia/proteção]. Ela argumenta em seu trabalho que esta unidade é produzida pelas vivências no currículo do berçário com os artefatos, por meio de práticas de significação relacionadas à liberdade do movimento, à segurança, ao desejo do/a bebê decidir sobre si, ao desenvolvimento psicomotor do/a bebê, ao cuidado, ao brincar livre, a uma liberdade zelada. Assim, Cortezzi (2020) considera que as diversas formas de proteger e desenvolver a autonomia dos/as bebês em um contexto coletivo relacionam-se às transformações das práticas vivenciadas no berçário. A possibilidade do desenvolvimento da autonomia dos/as bebês, neste sentido, configura-se como cuidado entrelaçado à educação, possibilitando o desenvolvimento do cuidado de si.

Consideramos, como ressalta Cortezzi (2020), que o cuidado de si é atravessado pelo processo de significação construído nas ações dos/as bebês no berçário, por uma autonomia e cuidado com o corpo, evidenciando a relação entre a unidade [autonomia/proteção] e o cuidado

[31] Luiza de Paula Cortezzi desenvolveu sua dissertação de mestrado (2020) nos grupos EnlaCEI e GEPSA, analisando os anos de 2017 na EMEI Tupi.

de si do/a bebê. Esta unidade é constituída a partir das relações entre os/as bebês e as professoras, nas quais há, na realização de determinada atividade, a emergência do cuidado de si do/a bebê, o reconhecimento do próprio corpo e o sentimento de segurança que eles necessitam ter para conseguirem realizar determinada atividade.

Considerando este processo de cuidado de si, selecionamos dois eventos em que Maria inicia estes atos.

Evento 3- Incentivando Maria a cuidar de si

Neste evento, que acontece no dia 07 de março, é possível observar a professora Telma incentivando Maria (11m e 1d) a cuidar de si. É início da manhã e estão na sala de referência os/as bebês Larissa (9m e 13d), Maria (11m e 1d), Carlos (9m e 4d), Paulo (10m e 7d), Diego (7m e 8d), Simone (11m e 2d), Valéria (11m e 5d), as professoras Soraia e Telma e a auxiliar Samantha. Larissa e Maria engatinham no chão. Carlos, Paulo, Valéria, Simone e Diego estão sentados no carrinho. Soraia oferece mamadeira para Paulo, enquanto Samantha oferece para Carlos. Telma comenta que falta oferecer a mamadeira para Maria. Ela se afasta e parece estar anotando quem já tomou a mamadeira. Soraia termina de dar a mamadeira e comenta que Paulo aceitou tudo e que crianças que não mamaram, provavelmente, mamaram em casa. Maria continua a engatinhar e se aproxima da pesquisadora e pega o celular dela. A pesquisadora conversa com Maria perguntando quantas horas são. Em seguida, Maria entrega o celular para ela e pega sua caneta. Telma se aproxima, chamando Maria para tomar a mamadeira. Maria parece tentar levantar, mas cai. A professora segura Maria pela mão, a ajuda a se levantar e a direciona para o tapete, apoiando-a para que ela ande. Ao chegar ao tapete, a professora senta-se, coloca a mamadeira ao seu lado, solta Maria um pouquinho e percebe que ela está mais firme e solta sua mão, deixando-a em pé sozinha e ela permanece nesta posição por alguns segundos.

Figura 20 - Telma caminha com Maria até o tapete e Maria fica em pé sozinha

00:03:56

00:04:29

A professora comemora batendo palmas, dançando e cantando: "*olha o tempão que a gente tá ficando em pé sozinha!"* Em seguida, Maria senta-se no chão. A professora a carrega ainda comemorando, dizendo *"muito bem" e a* coloca deitada, apoiando sua cabeça em uma almofada e dizendo: *"Agora é mamar sozinha... Já está ficando até em pé..."* A professora ajeita Maria e, ao perceber que ela está com uma blusa de frio, começa a desabotoá-la, dizendo que Maria ficaria mais confortável e menos encalorada. A professora, enquanto tira a blusa de Maria, continua a conversar com ela, dizendo: *"Olha como essa moça já tá quase andando" "Esta princesa já tá ficando em pé/ não é sentada/ não é agachada"* Ela termina de tirar a blusa e comenta: *"Que blusa bonita/Toda brilhosa/ Você adora brilho"* A professora pega a mamadeira e começa a oferecer para Maria. Ela pega uma das mãos de Maria e a incentiva a segurar sozinha a mamadeira. Percebe que Maria não segura com firmeza e continua a segurar junto com ela, pegando a outra mão de Maria e apoiando junto à mamadeira.

Figura 21 - Telma tira a blusa de Maria e oferece mamadeira para ela

00:04:49

00:05:50

Maria segura a mamadeira por alguns segundos sozinha, mas derrama um pouquinho de leite. A professora a ajuda novamente a posicionar a mamadeira de forma correta. Maria solta uma das mãos e a professora a incentiva a segurar novamente, apoiando-a. A professora coloca novamente as duas mãos de Maria, apoiando a mamadeira e cantando: "*Só/ só/ só/ só...segura a mamadeira"*. Maria tenta segurar novamente, mas acaba soltando a mamadeira. A professora continua segurando a mamadeira junto dela e a incentiva. Os gêmeos Daniel e Lúcia (8m e 28d) chegam. A professora Soraia coloca Daniel sentado perto de Maria e Telma. Telma conversa com ele e, sem deixar de segurar a mamadeira para Maria, com uma das mãos, Telma pega um encosto e coloca para apoiar Daniel. Telma continua a dar a mamadeira para Maria. Enquanto isso, é possível ouvir Soraia conversando com Valéria, que está chorosa no carrinho. Ela comenta que Valéria está com sono. Maria para de tomar a mamadeira e a professora insiste

que ela tome um pouco mais, e ela volta a tomar a mamadeira. Maria começa a se apoiar na professora tentando levantar-se e a professora pergunta se ela não quer mais. Ela fica um pouco agachada ao lado da professora, balbuciando e olhando a mamadeira, depois se senta enquanto a professora volta a oferecer a mamadeira para ela. Maria fica tomando a mamadeira e depois se apoiando na professora, fica em pé, o que é comemorado pela professora que diz: *"Olha gente:"* Telma mostra Maria em pé e a mamadeira vazia. "*Que trem mais gostoso! / Maravilhosa! / Olha que delícia!"* Ela abraça e beija Maria várias vezes que acaba sorrindo.

Figura 22 - Telma oferece mamadeira para Maria que ao terminar fica em pé sozinha

00:09:06

00:09:51

Fonte: Bando de dados 07/03/2017. Evento filmado por Luiza Cortezzi.

Maria termina de tomar a mamadeira, coloca o bico na boca e senta-se no tapete. Soraia comenta que Maria está mais à vontade do que na sua própria casa e que, na hora em que os/as bebês dormem, Maria se movimenta por todo o berçário. Telma diz que Maria se sente livre para explorar os espaços. Telma levanta-se e se afasta. Maria continua por um tempo sentada no tapete, depois começa a engatinhar.

Neste evento, podemos perceber que a professora Telma demonstra interagir de forma respeitosa com Maria, o que é fundamental para o reconhecimento da bebê como sujeito que possui direitos de provisão, proteção e participação. Segundo Tristão (2004), é importante refletir criticamente sobre atitudes que parecem corriqueiras, como virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, e outras tantas ações, que podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados de acolhimento do outro, e o descaso, característico das práticas desumanizadoras.

Nesse sentido, é possível perceber o papel fundamental da professora Telma, que demonstra atenção, acolhendo Maria de modo a deixá-la confortável ao tirar sua blusa, ao ajeitá-la na melhor posição para tomar a mamadeira, mas também reconhecendo a potencialidade de

Maria de interagir com ela, iniciando um diálogo que desperta, por meio da narrativa, o reconhecimento de Maria como interlocutora. Por meio da narrativa, a professora colabora para que Maria crie sentidos para seus atos, tenha uma percepção positiva de si mesma, dando suporte para o desenvolvimento dela. De acordo com Maranhão, observar os movimentos e as reações que indicam a participação das crianças no cuidado de seus corpos cria uma forma de comunicação gestual que Henri Wallon chamou de "diálogo tônico". Assim, Telma, ao nomear as ações da Maria, reconhece sua participação na interação e a reconhece como interlocutora. Percebemos que a professora Telma e Maria vão constituindo uma relação dialógica que torna o momento da alimentação repleto de sentidos.

Guimarães e Arenari (2018) destacam a importância da hora da refeição como possibilidade de entrelaçamento de manifestações afetivas, corporais e verbais que mobilizam diálogos. São momentos em que há a possibilidade de conexão emocional, troca de olhares, compartilhamento de sensações. Concordamos com as autoras em que esses momentos não só cuidam do corpo, mas também sustentam as relações, as possibilidades de bem-estar e desenvolvimento dos/as bebês, tal como percebemos ao analisar este evento. Nesse sentido, Maria demonstra estar bem acolhida, sorri, emite sons de prazer e felicidade, demonstra o corpo relaxado, sem tensão, se aconchega no apoio da professora Telma, move os braços e pernas de forma suave e relaxada, demonstrando satisfação. Ela abre a boca de forma espontânea quando a mamadeira se aproxima, mostrando que estava interessada em se alimentar e, durante a alimentação com mamadeira, suga de forma ritmada, demonstrando que está se alimentando bem. Ela responde com seus gestos, olhares e balbucios, mantendo-se na relação dialógica com a professora Telma, que demonstrou estar atenta às vocalizações e expressões de Maria, respondendo de forma sensível e estimulante. Consideramos, portanto, que o dialogismo não se resume à fala, mas também à escuta. A capacidade de ouvir e responder aos outros é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da interação social. Percebemos que as vivências nessas relações dialógicas estão permeadas por afetos, cognição, linguagens que possibilitam o desenvolvimento cultural dos/as bebês.

O dialogismo é um conceito central na obra de Mikhail Bakhtin. Para Bakhtin, a linguagem não é um sistema fechado, mas um fenômeno social dinâmico, construído na interação entre indivíduos. Para ele, cada enunciação é um diálogo em um processo contínuo de comunicação, onde nenhum enunciado é isolado, mas sim um elo de uma cadeia que deve ser compreendida em seu fluxo. A língua se constitui dinamicamente na comunicação, e os/as bebês não recebem uma língua pronta, mas se inserem nessa corrente ao nascer. Assim, desde o nascimento, o/a bebê está imerso/a em um mundo de interações linguísticas em que as trocas,

mesmo que não verbais, são fundamentais para despertar sua consciência para a linguagem. Nesse sentido, no evento, Maria envolve-se na interação dialógica imitando sons, gestos e expressões faciais, em um processo no qual o sentido das palavras e das ações vai sendo construído nesta interação, o que possibilita a ela ir apropriando-se da linguagem.

Outro aspecto é que Maria, embora não tenha desenvolvido completamente a coordenação motora e visual para segurar com firmeza a mamadeira, levá-la até a boca e tomar o leite, já demonstra que o desenvolvimento das funções que a possibilitam tomar a mamadeira com autonomia está em processo, ou seja, já está havendo o despertar de processos internos que ligam o seu desenvolvimento à sua relação com o ambiente sociocultural em que vive.

Para compreensão deste processo, o conceito de zona blijaichego razvitia desenvolvido por Vigotski é fundamental. Ele define esta zona como sendo a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, ou desenvolvimento real, que se refere às funções psicológicas, as capacidades, que já estão definidas em um dado momento, e o nível do desenvolvimento possível da criança, ou desenvolvimento potencial, sendo definido pela capacidade da criança realizar determinada tarefa com ajuda de um adulto ou de outras crianças mais experientes. Prestes (2010) traduziu este termo como zona de desenvolvimento iminente, considerando a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Nesse sentido, compreendemos a zona de desenvolvimento iminente como uma zona de possibilidades para que o desenvolvimento ocorra na relação com outras pessoas, sem considerar, entretanto, que haveria uma direção dos processos de uma pessoa experiente para outra com menos experiência. No encontro entre diferentes pessoas, situações sociais de desenvolvimento são criadas e todos os envolvidos têm a possibilidade de se desenvolver.

A concepção de zona de desenvolvimento iminente estabelece o vínculo entre o desenvolvimento e a relação com o ambiente sociocultural com o sujeito que, para se desenvolver, precisa estar em relação com outros sujeitos. Deste modo, a relação de incentivo entre a professora e Maria cria uma situação social de desenvolvimento, na qual Maria tem a possibilidade de se desenvolver. Nesta relação, Maria, que não conseguia segurar a mamadeira para alimentar-se sozinha, passa a conseguir com o auxílio da professora. Nesse sentido, as vivências nos atos de cuidar possibilitam a oportunidade de desenvolvimento, que ao ser alcançado, passa a ser parte da pessoa. O desenvolvimento cultural, portanto, está relacionado às vivências, isto é, são possibilidades relacionadas à zona de desenvolvimento iminente a serem alcançadas e apreendidas pelas pessoas (GOMES, ARAÚJO, 2019, p. 445).

A professora Telma, ao propor que Maria segurasse a mamadeira, já tinha conhecimento sobre o desenvolvimento de Maria. A iniciativa da professora Telma de incentivar Maria a

segurar a mamadeira afeta Maria, não pelo ato em si, mas pela intencionalidade de Telma e pelo que acontece entre as duas que vivenciam aquela situação marcada pelo dialogismo e afetos. Deste modo, considerando a concepção de zona de desenvolvimento iminente na instituição de Educação Infantil, torna-se fundamental conhecer o/a bebê e relacionar-se com ele/a com práticas que possibilitem a ampliação de seu desenvolvimento cultural.

O desenvolvimento da capacidade de segurar objetos, explorar o corpo e começar a se mover, ficando de pé e andando, são formas que o ser humano tem para interagir com o seu entorno e estão profundamente interligadas com as emoções e a cognição, sendo essencial, portanto, para o cuidado de si. Este desenvolvimento psicomotor possibilitou Maria interagir com o ambiente de forma mais ativa. A percepção da professora Telma sobre este desenvolvimento possibilitou que ela incentivasse Maria a segurar a mamadeira e começasse a alimentar-se com sua ajuda. Assim, a atenção da professora para as manifestações do desenvolvimento potencial dos/as bebês, torna-se essencial para que ela favoreça o processo de apropriação dos atos de cuidar de si pelos bebês. Ao usar a mamadeira e outros artefatos para alimentar-se, Maria vai se iniciando nestes atos. Ela é cuidada pela professora, mas também vai apropriando-se de modos de cuidar de si. Nesse sentido, para Kramer, Nunes e Pena (2020), o cuidado de si implica tomar consciência do eu próprio, mas não se encerra em si mesmo, pois há um "eu" em constante diálogo com o outro que envolve escuta, acolhimento, reconhecimento do outro.

O processo de apropriação dos atos de cuidar de si está relacionado ao cuidado recebido do outro. O cuidado responsivo e atencioso da professora proporciona a segurança necessária para Maria explorar, experimentar e desenvolver a confiança em suas próprias capacidades. Além disso, o tempo e o espaço institucionais são dimensões fundamentais que possibilitam tal processo. Contudo, é possível perceber que as ações realizadas neste evento parecem não ter sido planejadas nestes moldes, acontecendo a partir da percepção da professora naquele momento de alimentação. A professora, portanto, aproveitou "o tempo oportuno", que se trata, de acordo com Oliveira (2024), do momento oportuno para acontecer alguma atividade.

Os momentos de alimentação neste berçário seguiam a rotina dos tempos delimitados pela instituição. Não era possível perceber uma organização de materiais e espaços fixos para que estes acontecessem. Nos momentos de oferta de mamadeira, por exemplo, às vezes os/as bebês estavam sentados/as no carrinho, no cadeirão ou sentados/as no tapete. Nesta perspectiva, consideramos que condições apropriadas para os momentos de alimentação podem ampliar as possibilidades para os/as bebês experimentarem a si mesmos, suas possibilidades e limites no contato consigo, com o outro e com o ambiente. Contudo, é importante ressaltar que é possível

incluir, de maneira intencional, por meio da atenção da professora para o "tempo oportuno", momentos em que os bebês se apropriem do cuidado de si.

Para Maranhão (2011), no contexto da creche, a criança tem necessidades que precisam ser atendidas pelas professoras, mas, ao mesmo tempo, ela está em processo de desenvolvimento, demandando conquistar novas habilidades referentes ao cuidado de si, o que vai possibilitar uma autonomia gradual desta criança importante para seu desenvolvimento.

No próximo evento, podemos perceber a apropriação de conhecimentos por Maria que a possibilitaram comer de forma mais independente.

Evento 4 – 'Tá na hora de comer sozinha'

Outro evento selecionado que se relaciona ao ato de cuidar de si aconteceu no dia 30 de outubro de 2017. Está na hora do almoço e os/as bebês estão sentados/as no cadeirão. A professora Verônica passa álcool nas mãos de cada bebê. A auxiliar Samantha e a professora Cristina estão sentadas perto dos/as bebês. Alguns bebês começam a ficar mais agitados. Cristina se levanta e começa a cantar, enquanto aguardam a chegada do almoço. Os bebês estão mais calmos. O almoço chega. Maria (17m e 24d) está sentada no cadeirão e começa a comer sozinha a comida.

Figura 23 - Maria almoça sozinha

00:09:30

00:11:26

A professora Verônica, que está sentada em frente ao cadeirão de Maria dando comida para outra bebê, comenta que já está na hora de Maria comer sozinha e a incentiva dizendo: *"É isto mesmo, princesa... Come meu amor"*. Maria pega a comida no prato e vai direcionando até a boca e inclinando o corpo e a cabeça para trás para virar a colher na boca. Ela volta com a colher para o prato e continua a repetir a ação. Ela segura a colher com uma mão e, com a outra, começa a pegar alguns grãos. Ela observa a colher, vira e come usando o lado do cabo da colher. Em seguida, ela solta a colher e começa a comer com as duas mãos. A professora Verônica faz a interferência dizendo: *"Maria/Maria/ Usa a colher" "Pega sua colher pra você comer"* Usa,

amor/ Isso/Pega a colher".

Figura 24 - Maria segura a colher

00:12:11

00:12:40

Maria pega a colher, mas parece se sentir incomodada com suas mãos que estão sujas de comida. Ela começa a tentar limpar as mãos passando uma na outra. Depois, pega novamente a colher com a mão esquerda. Ela continua a comer, às vezes trocando o lado e pegando a comida com o cabo e depois retornando a pegar a colher com a mão direita. A professora Verônica diz: *"Maria, Maria... Tá comendo, amor/ Um beijo"*. Já com pouca comida no prato, a professora Cristina tenta ajudá-la, mas ela continua a tentar comer sozinha. A professora Cristina dá comida na boca dela com outra colher. Maria aceita, mas não deixa de segurar a colher que estava com ela e continua a comer. Algumas vezes, balança a cabeça para a professora Cristina, sinalizando que não. Maria termina de comer e a professora Cristina retira o babador dela.

Figura 25 - Cristina retira o babador de Maria e pega o prato

00: 16:50

Fonte: Bando de dados 30/10/2017. Filmado pela pesquisadora Virgínia Souza Oliveira

O segundo evento desta categoria, que aconteceu em outubro, ou seja, no final do ano, deixa claro a maior independência de Maria para alimentar-se sozinha. Maria já tinha

vivenciado os momentos de alimentação no berçário inúmeras vezes. Assim, percebemos que o tempo cronológico também é fundamental, as professoras já conheciam mais as crianças e as crianças já tinham muitas oportunidades de se apropriarem desses momentos. Além disso, Maria já estava mais velha, tendo se apropriado de movimentos psicomotores ao longo dos meses no berçário. Alimentar-se sozinha não teria sido possível em fevereiro. Assim, o incentivo e a orientação da professora continuavam aparecendo, mas naquele momento Maria já conseguia manipular a colher com mais autonomia, o que possibilitou à professora permanecer um pouco mais distante dela. Assim, percebemos neste evento que a apropriação do cuidado de si envolve o desenvolvimento de técnicas corporais, habilidades que possibilitem a relativa independência das crianças, com segurança (Maranhão, 2001), mas também o desenvolvimento e incentivo da autonomia, autoconfiança (Montenegro, 2023).

A professora permaneceu no local um pouco afastada, mas sempre incentivando Maria a prosseguir no seu processo de cuidar de si, demonstrando, por meio de suas palavras, carinho e atenção. Sobre este aspecto, Dumont-Pena (2015) enfatiza a importância do cuidado de si, com base nas ideias de Honneth (2003), que destaca a necessidade de uma separação segura do outro para a construção da autoconfiança e o sentimento de ser amado. Para isso, é fundamental que o/a bebê experimente o cuidado, desenvolvendo autoconfiança fundamentada na concepção hegeliana de amor como "ser-si-mesmo em um outro". O/a bebê deve aprender a estar só e sentir-se amado mesmo na ausência do cuidador.

Observamos que a atitude da professora Verônica, por meio de olhares, gestos, palavras e entonações, serve como uma referência essencial para que Maria amplie suas possibilidades de ação. Durante este evento, a professora Verônica faz enunciados positivos, elogiando o gosto do alimento, incentivando o uso da colher e desafiando Maria a comer. Ela compartilha com Maria sentidos para o uso dos artefatos, promovendo uma possibilidade de apropriação cultural. Dessa forma, Verônica estabelece uma dinâmica de parceria e confiança que permite à Maria conquistar cada vez mais autonomia e segurança. Nesse contexto, concordamos com Guimarães e Arenari (2018) que a imitação de gestos, ações, entonações e outros comportamentos das crianças em relação aos adultos com os quais interagem vai, aos poucos, se incorporando em seus corpos, sendo gradualmente apropriados.

A apropriação do cuidado de si, de acordo com Dumont-Pena (2015), é uma dimensão central no processo de separação gradual entre o/a bebê e o/a adulto/a. A autora observa em sua pesquisa que as professoras se esforçam para equilibrar a relação com as crianças, evitando a dependência excessiva e promovendo a capacidade de ambas estarem sozinhas. Concordamos com Dumont-Pena (2015) em que é importante as professoras incentivarem os/as bebês a

reconhecerem suas próprias necessidades e solicitarem cuidado, ajudando-os/as a se perceberem como sujeitos ativos e participativos. Além disso, Dumont-Pena (2015) ressalta que esta apropriação do cuidado de si é vista como uma solução importante para o cuidado no contexto coletivo, o que pudemos constatar durante a pesquisa, pois à medida que os/as bebês vão se apropriando do cuidado de si, a professora pode dedicar mais tempo a outras atividades ou a outros/as bebês que demandam mais ajuda, como já ressaltamos no evento *"Eu cuido de você. Você cuida de mim"*. Ademais, ao incentivar o cuidado de si, a professora contribui para a criação de um ambiente em que os/as bebês se sentem mais seguros/as e confiantes para explorar e apropriar-se de conhecimentos, o que pode gerar o desenvolvimento da autonomia e a colaboração entre os/as bebês.

Observamos também que Verônica estava orientando Maria apenas por meio de sua fala, o que evidencia o processo de compreensão da linguagem por Maria. Para Vigotski (1993), a linguagem é internalizada como uma ferramenta de pensamento, permitindo que o/a bebê compreenda o mundo ao seu redor. Trata-se de um processo de interação social e internalização, onde o/a bebê apropria-se da linguagem ao relacionar- se com o outro e com os sentidos compartilhados na situação em que a fala acontece. Deste modo, a compreensão da fala surge da construção de um significado compartilhado entre o/a bebê e o/a adulto/a, por meio da interação e do contexto.

Assim, como no evento anterior "Incentivando Maria a cuidar de si", observamos a importância das interações dialógicas. Percebemos que a entonação da voz da professora, as expressões faciais e os gestos envolvem Maria e enriquecem a compreensão e o significado do diálogo, o que evidencia, como ressalta Bakhtin, que o valor de um enunciado não é determinado apenas pelo sistema linguístico, mas pelas interações que ele estabelece com objetos, sujeitos e outros enunciados, ligando-se diretamente à vida. Portanto, a linguagem é intrinsecamente relacionada à experiência vivida, às relações sociais que a cercam, aos sentidos e simbolismos partilhados e significados pelos sujeitos no coletivo. Portanto, Maria vai se apropriando de gestos, olhares, comportamentos que lhe possibilitam agir de forma mais autônoma.

Outro aspecto importante é que a professora Verônica considerou a participação ativa de Maria em sua alimentação. Verônica considerou que Maria era capaz de entender o que ela dizia e já tinha movimentos psicomotores para atender sua solicitação. Maria demonstrava compreender a professora ao olhar para ela e em seguida atender sua orientação, pegando a colher, confirmando, assim, seu processo de desenvolvimento na apropriação no ato de alimentar-se sozinha.

Maranhão (2011) considera que as crianças aprendem a cuidar de si à medida que são cuidadas como sujeitos ativos em momentos de alimentação, na troca de roupas, na identificação de riscos e medidas de proteção de si mesmas e dos outros. Portanto, a professora torna-se importante no processo de apropriação do conhecimento ao identificar as tarefas que Maria já conseguia realizar sozinha e propor ajudá-la em outras que ela conseguia com sua colaboração. Isto possibilita o que Jerebtsov (2014) chama de novo eu.

> A zona de desenvolvimento iminente elabora as condições, os instrumentos, o espaço semântico para a vivência de um novo eu. Em atividade conjunta, na cooperação, na coexistência, em convivência, nasce o novo "Eu". E esse novo "Eu" exige vivências para a elaboração de determinações, adaptações para o Eu renovado (Jerebtsov, 2014, p. 20).

Sendo assim, a partir do momento em que, com a ajuda da professora, Maria consegue alimentar-se sozinha, ela passa por um processo de tomada de consciência. Evidencia-se que conhecimentos e capacidades relacionados à zona de desenvolvimento iminente são alcançados e apropriados por ela, havendo uma transformação no seu desenvolvimento que constitui a sua subjetividade.

Para Leite (2020), os/as bebês avançam de um estado de serem alimentados para a realização de suas próprias práticas sociais, descobrindo cores, sabores, aromas e texturas por meio do alimento e exercitando o cuidado de si e do outro nas estratégias que elaboram para se alimentar em um ambiente coletivo. Os momentos de alimentação, neste sentido, proporcionam vivências significativas que constituem a formação humana, marcando a indissociabilidade de educação e cuidado das práticas cotidianas na Educação Infantil. As práticas alimentares, para Leite (2020), proporcionam experiências como o desenvolvimento da autonomia, o cuidado de si e do outro, além de descobertas sensoriais através da exploração do alimento, interações entre os pares e com os adultos. Neste sentido, consideramos que a apropriação do cuidar de si mesma pela bebê Maria desenvolve sua capacidade de reconhecer e atender às suas próprias necessidades, o que pode levá-la a tornar-se mais sensível às necessidades alheias e assim reverberar para o cuidado do outro.

4.3 - O processo de cuidado com o outro

O cuidado com o outro é central na reflexão ética e política do cuidado de Joan Tronto (2007), desafiando a visão tradicional que o associa à esfera privada e feminina. Concordamos com Tronto (2007) que o cuidado é essencial para a manutenção da vida humana e social, sendo uma prática com responsabilidades compartilhadas, que valoriza a interdependência e solidariedade, questionando visões individualistas. Além disso, enfatizamos que o cuidado com

o outro mobiliza relações sociais que são importantes para o desenvolvimento das subjetividades dos sujeitos. Ressaltamos a importância de que este processo envolve afeto, cognição, situação social situada, linguagens, sendo essencial para o desenvolvimento de pessoas comprometidas com um mundo mais humano. Assim, o cuidado com o outro é importante para a constituição de sujeitos mais confiantes e solidários.

Concordamos com Dumont-Pena (2015) que os/as bebês, ao perceberem e receberem cuidado, começam a confiar na continuidade desse cuidado. Eles/as também desenvolvem relações afetivas ao demonstrarem cuidado com colegas e professoras, o que os ajuda a se sentirem parte do grupo. Entendemos que os/as bebês são capazes de receber de forma ativa atos de cuidado, participar e iniciar atos de cuidar do outro. Neste sentido, constatamos uma reverberação do cuidado no cotidiano do berçário pesquisado, no qual é evidenciado o cuidado das professoras com os bebês, que gerou um cuidado dos bebês entre si, por meio da imitação ativa.

Considerando os atos de cuidado iniciados por Maria, analisamos a seguir dois eventos denominados "cuidando do bebê" e "cuidando de Lúcia", nos quais Maria inicia atos de cuidar de outro/a bebê.

Evento 5. Cuidando do bebê[32]

No início da tarde do dia 31 de julho de 2017, na EMEI Tupi, os/as bebês brincam no espaço externo da sala do berçário com outras crianças um pouco maiores de outra turma. As professoras acompanham com olhares as crianças e os/as bebês brincarem. Maria (15m, 25d) brinca em um trenzinho. Ao seu lado, está Simone, que pega o bico de Maria e o entrega para uma criança de outra turma. Maria toma o bico de volta e se afasta, andando em direção a uma casinha de brinquedo que está mais distante. Maria entra e sai da casinha com uma pequena vasilha rosa e uma colher de plástico. Em frente à casinha, a bebê mexe com a colher, deixa-a cair, pega o talher e realiza movimentos circulares da colher na vasilha. Maria volta para dentro da casinha. A professora Lucíola se aproxima e, com um olhar atento e cuidadoso, observa o espaço onde estão os bebês e as demais crianças, parecendo procurar Maria. Outra adulta avisa a Lucíola que Maria está na casinha. Lucíola vai até lá e, segurando uma das mãos

[32] Esse evento foi analisado por Sousa (2024) em coautoria com Neves (2024) e com (Ribeiro), no artigo "A participação de bebês em atos de cuidar: um estudo em dois berçários brasileiros" submetido para publicação na revista PUCRS.

de Maria, caminham pelo pátio e ficam próximas ao carrinho onde Carlos (13m, 28d) está.

Figura 26 - A professora segura a mão de Maria e a solta próxima a Carlos

00:04:30

00:04:36

Maria manipula os artefatos que estão em sua mão e balbucia *"papá, papá"*, olhando em direção à professora que havia se afastado. A professora retorna, colocando o bico em sua boca. Maria olha a vasilha, a coloca na vasilha, mexe e a retira. Em seguida, Maria retira o bico e leva a vasilha até sua boca, como se estivesse bebendo algo.

A professora prende o cabelo de Maria, enquanto a bebê continua com sua atenção voltada para a vasilha. Maria segura firme a colher e tenta fazer movimentos circulares com ela. Novamente, Maria balbucia *"papá, papá"*, erguendo a cabeça e se posicionando em frente a Carlos, que continua sentado no carrinho de bebê.

Figura 27 - Maria manipula a colher na vasilha e diz "papá, papá"

00:04:46

00:05:25

Ela dá alguns passinhos à frente, parando bem pertinho dele, abaixa-se com cuidado e coloca a vasilha no chão, levanta-se e direciona a colher para Carlos. Ao perceber que ele está com o bico na boca, Maria ergue o braço, puxa o bico e leva a colher à boca de Carlos. Nos momentos seguintes, ela repete a ação como se estivesse dando comida para ele. Os olhos

e gestos de Maria comunicam cuidados e afetos, recebidos por Carlos com tranquilidade.

Figura 28 - Maria tira o bico da boca de Carlos e começa a pegar “comida para ele.

00:06:07

00:06:44

As professoras percebem o que está acontecendo e comentam entre si e com a pesquisadora:

“Gente:::, aqui... Ela tá dando comida para ele! Cê viu? Quer vê? Oh! Vai tirar o bico da boca dele e vai enfiar a colher. Dando comida... Cuidando dele.”

Figura 29 - Maria faz de conta que alimenta Carlos

00:07:00

00:07:28

Fonte: Bando de dados 31/07/2017. Evento filmado pela pesquisadora Luiza P. Cortezzi

Maria continua a fazer de conta que alimenta Carlos. Ele coloca novamente o bico na boca, Maria o retira e coloca a colher. Ele abre a boca com certa resistência e faz de conta receber o alimento oferecido. Carlos põe o bico novamente, enquanto Maria faz o movimento de buscar a comida que está na vasilha. Essa cena se repete duas vezes. Finalmente, Maria senta-se no chão, mexendo a colher na vasilha. Maria se levanta com a colher na mão e entra no trenzinho do pátio.

A bebê Maria, na EMEI Tupi, é observada, de maneira sensível, por sua professora ao longo de todo o evento. A professora a busca para ficar próxima da sua turma – talvez por uma preocupação de que ela pudesse se perder ou se machucar no meio das crianças maiores. O bico

de Maria é lavado e colocado de volta em sua boca – a professora percebeu que ela estava com ele em sua boca quando saiu da casinha. Os cabelos de Maria são presos com um elástico – talvez para que não a incomodassem. Além disso, a professora deu visibilidade às ações da bebê com seu colega, convidando as demais pessoas a observarem aquele momento tão significativo entre os dois bebês.

No evento apresentado, Maria, ao estar com a vasilhinha e colherzinha de brinquedos, encontra a possibilidade de desenvolver uma brincadeira de faz de conta. No momento em que Maria diz: "*papa*" ao olhar a vasilhinha, ela começa a compartilhar de uma situação imaginária repleta do contexto social e cultural vivenciado por ela, o que faz com que ela passe a desenvolver a brincadeira usando elementos que fazem parte das suas vivências em seu contexto cultural. Isto porque, de acordo com Brougerè (2010), não existe na criança uma brincadeira natural, ela é um processo de relações interindividuais, ou seja, de cultura.

> Na brincadeira a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhe dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem o qual não existe a verdadeira brincadeira (Brougère, 2010, p. 82).

A fala de Maria dizendo *"papá"* demonstra o início do seu processo de nomear suas ações, despertando o que seria a brincadeira. Logo, ao direcionar-se a Carlos, ela o envolve no que seria um momento de alimentação. Maria assumiu o papel social de quem cuida, organizando suas ações conforme com o que ela percebia do que significa este papel na realidade. Por outro lado, Carlos, mesmo em algum momento resistindo, aceitou o cuidado de Maria sinalizando que houve uma comunicação entre eles.

Para que a brincadeira seja possível, é necessário que haja uma comunicação específica. Brougère (2010) ressalta que "Para que exista uma brincadeira, é preciso que os parceiros entrem num acordo sobre as modalidades de sua comunicação e indiquem (é o conteúdo dessa metacomunicação) que se trata de uma brincadeira" (Brougère, 2010, p. 105). É necessário, portanto, que haja uma comunicação entre os bebês que possibilite que eles compreendam que se trata de uma brincadeira de alimentação e esta comunicação acontece entre eles de maneira não verbal.

Podemos observar na grande maioria do desenvolvimento da brincadeira que prevaleceu a comunicação não verbal, gestos e ações que possibilitaram que os participantes entendessem,

mesmo que ainda fosse parcialmente, que se tratava de uma brincadeira, na qual um era o que cuidava e o outro era o que era cuidado e a situação social era um momento de alimentação, o que fez com que eles tomassem decisões que fossem compatíveis com estas características na realidade.

Nesse sentido, Maria e Carlos, durante todo o evento, tomaram decisões que permitiram a brincadeira ser construída com sentido. As decisões, como Maria pegar a colher, levar até a boca de Carlos e Carlos abrir a boca e aceitar, foram tomadas de livre escolha e seguiram as regras implícitas na brincadeira. Para Brougère, não há possibilidade de brincadeira se não houver este poder de decisão, porque a brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões. Esse sistema se exprime por meio de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros. (Brougère:2010, p.107)

A regra e a livre escolha são aspectos importantes. Na brincadeira desenvolvida por Maria, houve implícito um acordo sobre as regras, no qual Maria e Carlos aceitaram os papéis sociais e os atos de cuidar para desenvolver a brincadeira, ou seja, eles escolheram livremente participar da brincadeira imaginária. Para Vigotski (1930/2009), na brincadeira de faz de conta a criança, além de criar uma situação imaginária, na qual ela lida com os significados, aceita as regras da brincadeira, ou seja, pressupõe que os atores se submetam às regras da própria brincadeira, o que implica a necessidade de acordo e compreensão destas regras.

Outro aspecto importante é que a brincadeira transforma o sentido da realidade. Assim, os elementos usados na brincadeira tornam-se outros para adequar-se à situação imaginária. Contudo, o comportamento de Maria e Carlos corresponde ao da vida cotidiana, ou seja, é comum em nossa sociedade quem cuida de um bebê dar comida para ele, levando à sua boca a colher ou a mamadeira. Usam-se, para isto, artefatos como colher, prato ou outra vasilha. Sendo assim, Maria, como quem cuida, assumiu as ações que seriam comuns para o adulto que cuida do/a bebê: mexer a comida, pegar um pouco na colher, tirar o bico do bebê, levar a comida até a sua boca. Por outro lado, Carlos, ao ver a colher se aproximar em direção à sua boca, entendeu que ele tinha que abri-la para receber a comida, ou seja, houve uma comunicação e uma interpretação que possibilitou dar prosseguimento à brincadeira.

Silva (2021) argumenta que a unidade *[ação/imaginação]* constitui o ato de criar a situação imaginária, definindo a brincadeira enquanto tal. Mais além, ao investigar a EMEI Tupi, a autora argumenta que "...a necessidade social de fazer parte desse grupo engendra possibilidades de *[ação/imaginação]* e estes dois princípios criadores – a necessidade de participar e a unidade *[ação/imaginação]* – tornam bebês e crianças ativos na construção da brincadeira" (Silva, 2021, p. 311). A brincadeira dos bebês é a potência de criar existindo em

ato, pois, por meio da atividade de brincar, a capacidade de agir, comunicar, relacionar dos/as bebês é ampliada. Intensifica-se a capacidade de afetar e ser afetado e de compartilhamento de sentidos com outros. Assim, podemos compreender a afirmação de Vigotski (2008) de que a brincadeira é atividade guia do desenvolvimento cultural.

Vigotski (2009) ressalta a importância de dois elementos que podemos encontrar na brincadeira: a imaginação e a mediação. Para ele, a imaginação se manifesta em todos os campos da vida cultural. Assim, ao imaginar, o sujeito combina, modifica e cria algo novo, que mesmo que possa parecer pequeno ou insignificante, possui uma capacidade criadora que é condição necessária de sua existência. Já a mediação é o processo, segundo Vigotski (2002), pelo qual a ação do sujeito é mediada por instrumentos, signos ou sistemas simbólicos.

Na brincadeira analisada, a imaginação de Maria e Carlos resulta de elementos retirados da realidade. Por meio das percepções externas e internas, Maria apropria-se de elementos existentes na realidade e os reelabora, dando novas interpretações. Maria, ao utilizar a vasilhinha e a colherzinha de brinquedo e atribuir funções sociais para estes artefatos, amplia as impressões tidas da realidade, reelaborando-as criativamente para chegar a um entendimento de como e quando devem ser usados. Maria se alimenta de impressões que partem da realidade, reelaborando essas impressões. Brincando de faz de conta, utiliza-se de objetos que se tornam signos mediadores desta brincadeira, e, por eles, são capazes de vivenciar as mais diversas imagens. Eles passam a fazer uso de uma linguagem simbólica para pensarem a realidade, para compreenderem o mundo que as cerca, mas também para o ressignificar. Ao criar a situação imaginária na brincadeira, Maria passa a exercer atos de cuidar que possibilitam que ela participe da cultura, elabore conhecimentos, afetos e relações. Assim, a brincadeira com o uso de signos inclui ao mesmo tempo os interesses e as necessidades da criança e os elementos culturais e simbólicos provenientes da sociedade.

Bebês e crianças ampliam sua capacidade de agir na imaginação, por meio da integração das dimensões culturais que constituem o cotidiano que vivenciam na instituição de Educação Infantil. Para Silva (2021), o ato de criação acontece em um contexto repleto de sentidos, no qual bebês e crianças pequenas criam situações imaginárias com palavras, gestos e com o próprio corpo de maneira particular e sob um ponto de vista singular.

> Uma outra dimensão relaciona-se com um não afastamento da realidade há um movimento em direção aos acontecimentos reais no âmbito imaginário, expressando o que é fundante da coletividade nesse grupo e do ato de brincar – o espaço, o tempo e os materiais, as rotinas de cuidado e rotinas culturais. Não é aleatória a centralidade desses conteúdos nas brincadeiras, indicando que brincar, nesse grupo, não significa se afastar da realidade para resolver restrições imediatas, significa construir a concretude das situações a partir do que se tem, do que é oferecido e do que se recupera de outros lugares. (Silva, 2021, p. 314)

Silva (2021) ressalta a importância do contexto do evento da brincadeira para sua manutenção, mas considera que cada ato de brincar de cada um/uma é singular. Isto porque, no ato de criação da situação imaginária, bebês e crianças acolhem os sentidos da materialidade, mas também as intenções e os sentidos produzidos por cada outro.

A brincadeira de faz de conta, portanto, possibilita lidar com estes diferentes sentidos. Ela é a terceira atividade que, segundo Pretes (2011), Vigotski ressalta que guia o desenvolvimento psíquico das crianças pequenas. Para esta autora, a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade que vai criar a zona de desenvolvimento iminente. É uma atividade que revela as tendências do desenvolvimento infantil e desvela as possibilidades das crianças, mas não significa que obrigatoriamente a criança irá desenvolver.

Maria, ao utilizar a vasilha e a colher, atribuindo funções sociais e culturais para estes artefatos, amplia as possibilidades de criar situações imaginárias juntamente com seu colega. Por meio da imitação, Maria *[age/imagina]*, brincando de cuidar/alimentar Carlos. Importante destacar, como já mencionado, que Maria estava inserida em um contexto em que o cuidado, em suas diferentes dimensões, constituía práticas culturais. Assim, o tempo do cuidado vivenciado por Maria nos momentos de alimentação sustentou seu ato de brincar de cuidar. No contexto da EMEI Tupi, Maria reelabora formas de cuidar e imita ações das professoras. Tirar o bico da boca de Carlos, fazer movimentos circulares com a colher dentro da vasilha e levar a colher até a boca de Carlos são ações imitadas e permeadas pela imaginação, constituindo vivências para Maria. Assim, a bebê demonstra intencionalidade ao realizar atos de cuidado. Portanto, a forma como Maria ativamente busca alimentar Carlos é intencional e se relaciona a como ela significa o contexto no qual está inserida, em particular, no que se refere aos modos de se alimentar um bebê.

Por outro lado, Carlos demonstra certa resistência em participar da brincadeira, por exemplo, colocando o bico de volta na própria boca. Contudo, Carlos parece perceber a intencionalidade de Maria e, parecendo perceber tal necessidade, Carlos afetivamente a acolhe, cuidando de Maria. Assim, o ciclo de cuidado (Noddings, 2013) se completa, visto que houve um deslocamento do olhar do eu para o outro, levando a um afastamento de si para uma aproximação da perspectiva do outro. Entendemos que, ao aceitar receber um cuidado de faz de conta, Carlos pode estar cuidando de Maria.

Outro aspecto importante é o interesse de Maria em brincar com práticas alimentares. Este interesse pode estar relacionado com o fato de a alimentação ser central no cotidiano dos/as bebês. Para Leite (2020), esta é uma prática social e cultural realizada diversas vezes ao dia,

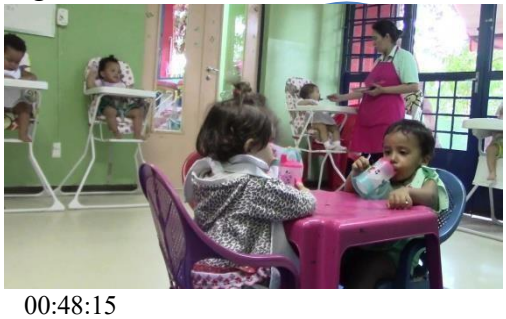
seja em casa ou na escola. Esta autora constatou em seus estudos que tanto nas brincadeiras dentro da sala de referência, quanto no ambiente externo, os/as bebês observados/as expressaram sua relação próxima com as práticas alimentares. Por meio dessas brincadeiras com a alimentação, os/as bebês representavam as produções e reproduções da cultura vivenciada. Podemos considerar, portanto, que as experiências de cuidado se constituem nos processos de alimentação que podem acontecer, também, por meio das brincadeiras.

Considerando esta análise, podemos identificar, na brincadeira de faz de conta com práticas alimentares, elementos importantes como a expressão gestual, a interação com o outro, a tomada de decisões, o respeito às regras, a imaginação que impulsiona a criatividade, a capacidade de representação, o desenvolvimento da linguagem simbólica. São dimensões que nos indicam a importância do espaço do brincar para as crianças como um espaço onde elas se desenvolvem culturalmente, construindo conhecimentos e significados diferentes para o mundo, atribuindo sentidos para a vida. Além disso, nos faz pensar sobre como a disponibilidade de materiais adequados pode favorecer a brincadeira, propiciando o surgimento de novas situações imaginárias, nas quais as crianças podem exercer sua criatividade, participação e protagonismo.

Evento 6 – Cuidando de Lúcia

O outro evento ocorreu no dia 9 de novembro de 2017 durante o jantar. Enquanto as professoras e a auxiliar organizam os cadeirões, cadeirinhas e mesinhas, os/as bebês se movimentam pela sala, brincam, interagem com o espaço e entre si. Alguns bebês são colocados no cadeirão, outros sentados na cadeirinha com a mesinha. Lúcia (12m e 5m) e Maria (19m e 3d) são colocadas sentadas no cadeirão uma ao lado da outra. A auxiliar Samantha dá comida para Lúcia e Maria come sozinha. Algo chama a atenção de Samantha, que para de dar comida para Lúcia e se afasta.

Figura 30 - Lúcia e Maria estão sentadas uma do lado da outra para jantar.



00:48:15

00:48:27

Maria começa a tentar dar comida para Lúcia. As professoras Ivana e Jany percebem e impedem o retorno de Samantha. Maria continua a tentar dar comida para Lúcia. Ivana, com cuidado, empurra o cadeirão de Lúcia para ficar mais perto de Maria. Já Jany começa a registrar o momento com o celular. Maria pega a comida em seu prato e tenta novamente dar para Lúcia. Lúcia abre a boca. Maria, segurando a colher, estende o braço, mas a colher ainda não alcança a boca de Lúcia, que fica aguardando.

Figura 31- A professora Ivana aproxima Lúcia de Maria e Maria oferece comida para Lúcia.

00:49:29

00:49:41

Ivana empurra novamente o cadeirão de Lúcia para mais próximo de Maria. Maria tenta colocar a colher na boca de Lúcia, não consegue e acaba colocando na sua própria boca. Lúcia aproxima seu corpo para mais perto de Maria, abrindo a boca, e finalmente Maria consegue dar comida para ela. Maria continua a ação repetindo várias vezes: ela coloca a colher no prato, mexe a comida, pega um pouco e direciona a colher para a boca de Lúcia, que a abre demonstrando satisfação.

Às vezes, Maria para um pouco e leva a colher para sua própria boca. Lúcia chega a balançar a cabeça como se estivesse dizendo que não, parecendo chamá-la, solicitando que Maria continue dando comida para ela. Maria volta a dar comida para ela e ela sorri. Novamente, Maria retorna a colocar comida em sua própria boca. Lúcia puxa o prato e Maria puxa de volta e continua a dar comida para Lúcia.

Figura 32 - Ivana aproxima mais as bebês, facilitando Maria continuar a dar comida para Lúcia.

00:50:25

00:55:36

Lúcia puxa a colher e Maria toma de volta, continuando a dar comida para Lúcia. Samantha retorna com o prato de Lúcia e o coloca no cadeirão. Em seguida, a professora Jany chega e termina de dar comida para Lúcia. Jany comenta que Maria comeu tudo e diz para Maria que ela é linda.

Figura 33 - Lúcia sorri para Maria e Jany termina de dar comida para Lúcia

00:56:06

00:59:27

Fonte: Bando de dados 09/11/2017. Evento filmado pela pesquisadora Luiza P. Cortezzi.

Este evento acontece no mesmo dia do segundo evento analisado neste capítulo, no qual Maria, durante o almoço, recebe o cuidado de Larissa em circunstância muito semelhante a este evento. Mantém-se, assim, uma conexão do evento que acontece durante o almoço com este evento que acontece durante o jantar. Em ambos os eventos, uma bebê tenta alimentar a outra bebê, usando os artefatos adequados à alimentação e tomando atitudes coerentes com este processo: pegar a comida com a colher, levá-la até a boca da outra bebê, receber o alimento abrindo a boca, aguardar o alimento, repetir a ação.

As professoras Ivana e Jane, ao observarem as bebês, compreendem o significado dos gestos, a construção de sentidos e percebem que o fato de Maria dar comida na boca de Lúcia era algo importante na relação das bebês. Assim, elas impedem que Samantha interfira na ação.

Em seguida, Ivana, ao perceber o esforço de Maria para alcançar com a colher e levá-la até a boca de Lúcia, facilita esta interação ao aproximar os cadeirões das duas. É possível constatar a importância das atitudes das professoras que legitimam as ações das bebês, potencializando-as. Elas não fazem uma intervenção direta nestas ações, mas observam, acompanham com olhar, registram.

Para Guimarães (2008), no dia a dia, os adultos são instigados a se responsabilizar pelas necessidades dos/as bebês, promovendo uma atitude responsiva em seu contato com eles/as. Isso não necessariamente requer intervenções diretas em suas ações, mas é essencial haver postura ética que possibilite uma prática que não esteja atrelada simplesmente a orientar gestos, ensinar a andar, a comer e transmitir habilidades. A responsividade e a postura ética se entrelaçam como elementos fundamentais nas relações de cuidado na creche, indo além da mera transmissão de técnicas.

Assim, as professoras, ao legitimarem a ação de Maria e Lúcia, criam oportunidades para que as bebês se envolvam ativa e competentemente em atos de cuidado, o que possibilita a imersão das bebês em experiências significativas compartilhadas no coletivo. A apropriação desses atos está situada dentro da vida e da cultura em que as bebês participam, integrando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. É possível constatar que Maria comunica suas intenções a Lúcia com balbucios, gestos e olhares. Ela desperta sorrisos e expressões em Lúcia de bem-estar, ajudando-a a se alimentar. Observamos, também, o progresso no desenvolvimento psicomotor de Maria, que a possibilita novas experiências. A ação de pegar a comida com a colher em seu prato e levá-la até a boca de Lúcia demonstra o quanto sua coordenação psicomotora havia se desenvolvido.

Percebemos nas relações entre as bebês a interação social e a empatia. Maria busca compartilhar e interagir com Lúcia. Reflete também seu processo de apropriação de atos de cuidar por meio da observação e da imitação. Ao dar comida para Lúcia, ela imita comportamentos que observou no contexto da EMEI Tupi e, possivelmente, em outros contextos sociais. Além disso, a interação entre as duas revela um ciclo de cuidado (Noddings, 2013), no qual o ato de Maria oferecer a comida e a reação de Lúcia se conectam. Uma parece perceber a necessidade da outra e decide, afetiva e cognitivamente, atender a essa necessidade. A necessidade não é apenas de estarem com fome, mas também de compartilharem o momento de alimentação, desempenhando papéis diferenciados. Há uma expressão de afetos e linguagens. Oferecer comida parece demonstrar carinho associado a cuidados e proteção. A resposta da bebê Lúcia, sorrindo, aceitando, gera também reações em Maria que persiste na ação, oferecendo novamente a comida com satisfação.

Para Noddings (2013), o cuidado é fundamental em qualquer relação. Ele traz uma receptividade que complementa o ato de cuidar. Essa capacidade de resposta não precisa se manifestar necessariamente por meio de gratidão ou reconhecimento explícito. Mas pode-se revelar, por meio da expressão positiva percebida por quem cuida. Neste sentido, o cuidado se completa quando aquele que cuida também é cuidado. Isso pode se manifestar quando quem cuida observa a positividade de sua ação demonstrada pelo outro, consolidando-se o cuidado. O afeto que surge da receptividade do cuidado, segundo Noddings (2013), representa uma grande recompensa para aquele que cuida. Sentir alegria no relacionamento - seja em relação a pessoas, outras coisas vivas, ou ideias - encoraja o crescimento no ideal ético.

Identifica-se que as práticas e as interações do contexto do berçário possibilitam as vivências de atos de cuidar. Percebe-se que os significados que as professoras atribuem às demandas do/a bebê e o modo de atendê-las podem ser diversos, considerando que o cuidado é uma construção cultural. Mas, também, a bebê, sendo uma pessoa ativa e participativa no berçário, responde às formas de cuidado direcionadas a ela, envolve-se nestes atos, o que a leva a reconhecê-los e criar uma compreensão sobre o significado de interagir de maneira cuidadosa. Maria amplia as possibilidades de cuidado naquele contexto, pois não apenas os recebe das suas professoras ou de outra bebê, mas também assume um papel de cuidar do outro. Ao mesmo tempo, Lúcia aceita ser cuidada por sua colega e não apenas pelas professoras. O ciclo de cuidado (Katz et al. 2020) se completa com a ação das duas crianças.

Na EMEI Tupi, identificamos um ambiente repleto de atos de cuidar, no qual as professoras sempre buscavam atender às demandas dos/as bebês, acolher e interagir com todos/as de forma afetuosa. Evidenciaram-se as possibilidades dos/as bebês apropriarem-se de conhecimentos nos momentos em que são cuidados/as. Estes momentos puderam oferecer experiências significativas no processo de desenvolvimento cultural dos/as bebês. Além disso, elas incentivaram atos de cuidar dos/as bebês entre si, que observavam as ações das professoras. Assim, este ambiente possibilitava que os/as bebês participassem no cotidiano como sujeitos da experiência nos atos de cuidar. Essa constatação nos faz refletir sobre a importância do contexto em que os/as bebês se inserem e de como as relações entre adultos e bebês vinculam-se à formação da subjetividade dos/as bebês.

4.4 - O processo de transformação de Maria em atos de cuidar

A análise dos eventos possibilita refletir sobre o processo de transformação, de ampliação da participação de Maria nestes atos de cuidado. Houve uma história desse processo

que envolve Maria ser cuidada pelas adultas, a observação de atos de cuidar, o compartilhamento de relações de cuidado com seus pares, a interpretação de relações de cuidado e o início de atos de cuidar.

Maria, ao inserir-se no berçário repleto de gestos como toques, afagos, abraços e falas sobre carinho e lugar de ser feliz, vivencia uma cultura do cuidado. Maria, que já engatinhava desde os primeiros dias de inserção no berçário daquele ano de 2017, demonstrou-se curiosa e interessada em explorar o ambiente, os materiais e as relações com o outro. Neste processo de inserção, as professoras tiveram um papel fundamental, possibilitando novas inter-relações e relacionando-se com ela, produzindo reações emocionais e afetivas que se tornaram base para seu desenvolvimento psíquico.

Maria passa a observar as ações de cuidado das professoras. Assistindo às videogravações, é possível identificar o olhar de Maria direcionado para o rosto das professoras, suas ações, e para o que acontece. Ela parecia prestar atenção aos modos como a professora organizava o ambiente; como elas respondiam, acolhiam os estados físicos e as emoções dos/as bebês como choro, balbucios, sorrisos; como elas direcionavam os lugares e os materiais que os/as bebês poderiam explorar; como elas lidavam nos momentos de higienização ou sono; como elas organizavam os momentos de alimentação, oferecendo mamadeira, suco, raspando maçãs com a colher, esfriando as papinhas fazendo movimentos circulares com a colher no prato; como elas usavam os talheres para alimentar o/a bebê. Maria parecia estar atenta aos sons das falas, das melodias das canções improvisadas pelas professoras no momento do cuidado. Parecia também ouvir a sutileza dos beijos dados pela professora nela ou nos outros bebês ou da trajetória dos beijos à distância que pareciam se propagar pelo ar em direção à Maria e era acompanhada pelo seu olhar. Assim, ela observava as interações sociais e passou a imitar comportamentos, interpretando e gradualmente demonstrando um processo de compreensão das regras e das expectativas da cultura do cuidado no contexto do berçário.

A observação de Maria dos atos de cuidar das professoras direcionados a outros/as bebês parecia um convite à sua curiosidade, à necessidade de entender o que estava acontecendo naquelas relações, o que a levava a se aproximar mais, permanecer próxima destas interações e buscar experimentá-las, buscando encontrar-se com os sons, odores, texturas e sabores. Encontros que mobilizavam a construção de saberes e sentidos para aquelas interações.

A vivência de Maria entrelaçava uma complexidade de relações envolvidas na cultura do cuidado daquele berçário que parecia aguçar sua percepção de tal forma que ela era afetada, o que mobilizava sua cognição, uma vez que afeto e cognição são interdependentes, de acordo com Vigostki. Assim, Maria começou a imitar atos de cuidar, interpretando da maneira que ela

percebia estes atos em suas vivências, o que gerou novas situações e possibilidades de afetos que foram ampliando e transformando seu comportamento. Isto ficou evidente no processo de análise do evento 2 – "Eu cuido de você. Você cuida de mim"; evento 4 – "Tá na hora de comer sozinha"; evento 5 - "Cuidando do bebê e evento"; evento 6 – "Cuidando de Lúcia". A análise destes eventos deixa claro que Maria interagiu com as adultas e seus pares, apropriando-se de conhecimentos e habilidades da cultura do cuidado do berçário em um processo mediado pelas linguagens, os signos e artefatos culturais daquele contexto.

Maria, sendo uma bebê, ao ser inserida no berçário, tinha uma grande dependência das professoras para ser cuidada. Isto provocava a necessidade de ela perceber e conhecer a realidade e a si mesma. Sendo assim, as relações com as professoras e com os/as outros/as bebês, permeadas por ações e emoções, provocavam e motivavam Maria a agir e envolver-se com o que estava acontecendo no berçário. Nesse sentido, podemos perceber a potência da relação entre Maria e a professora Telma no evento 1 – "Cuidando de Maria", analisado neste capítulo, no qual Maria e Telma mantêm uma interação com olhares, gestos, toques, falas e balbucios que vão criando sentidos compartilhados sobre o cuidado. Telma oferece suporte físico e emocional para Maria, segurando a mamadeira para ela, buscando a melhor maneira para acomodar seu corpo. A professora mantém uma relação respeitosa e afetuosa, demonstrando disponibilidade por meio do toque, do olhar, da atenção. Há uma comunicação oral, gestual e expressões emocionais que envolvem Maria. A professora significa as ações de Maria por meio da linguagem, o que favorece a ampliação da capacidade de entender as expressões faciais das professoras, de interagir em um diálogo, de apropriar-se de sentidos das palavras associando a gestos e emoções, de estabelecer relações entre artefato à palavra e ao seu significado cultural. Tal interação impulsiona, portanto, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Já no evento 2, "Eu cuido de você. Você cuida de mim", que acontece no dia 09/11/2017, os atos de cuidar direcionados à Maria são iniciados por outra bebê. Estes atos, que diferem dos atos de cuidar da professora, sendo atos imitativos e criativos, mobilizam interações entre Larissa e Maria. Há uma comunicação iniciada por Larissa que acaba envolvendo Maria em trocas de linguagens gestuais e expressões emocionais. Maria envolve-se no processo de alimentação usando a colher e imitando ações de forma condizente com seu contexto cultural.

A imitação, a interação social, o uso de artefatos e o processo de atribuição de sentidos presentes no evento evidenciam que a interação com Larissa e com os artefatos culturais estimula modos superiores de pensamento, percepção, atenção, memória e linguagem, o que impulsiona a formação da subjetividade de Maria. As interações envolvendo atos relacionados

à alimentação tornaram-se possíveis para Maria porque houve um processo de transformação, no qual ela se apropriou de movimentos psicomotores, conhecimentos que permitiam que ela se alimentasse sem necessitar da ajuda das professoras.

Contudo, foi com a ajuda das professoras que Maria começou a perceber o mundo dos artefatos humanos, como os brinquedos, a mamadeira, o copinho, a colher, além de apropriar-se de formas de manipular, segurar e atribuir sentidos a estes artefatos. Ela demonstrou um processo de conscientização do seu próprio eu e de sua relação com os outros. Através da interação com as professoras que buscavam oferecer um ambiente seguro e acolhedor, Maria tinha oportunidades de explorar, experimentar e apropriar-se de conhecimentos.

O evento 3 "Incentivando Maria a cuidar de si" que acontece em 07/03/2017, e o evento 4 - "Tá na hora de comer sozinha", que acontece 30/10/2017 demonstram como as professoras foram orientando Maria no uso de tais objetos, possibilitando a apropriação, pela atividade conjunta, de um processo de desenvolvimento dos movimentos sensório- motores. Maria, que inicialmente, no mês de fevereiro do ano de 2017, não conseguia segurar e manipular objetos para se alimentar como a mamadeira e a colher, necessitando totalmente da professora, com o transcorrer do tempo e sua vivência no berçário, passa a realizar estas atividades com maior autonomia, o que possibilita ela se alimentar sem a ajuda direta das professoras. Neste sentido, no evento 4, que ocorre no mês de outubro, ela alimenta-se sozinha, tendo se apropriado de movimentos psicomotores, o que deixa evidente as transformações das práticas vivenciadas no berçário. O entrelaçar do cuidado e educação possibilitando o desenvolvimento da autonomia e do cuidado de si.

Portanto, ao inserir-se em uma cultura do cuidado, Maria é cuidada pelas professoras, participa dos atos de cuidar e, reconhecendo-os, cria uma compreensão afetiva e cognitiva sobre o significado de interagir nestes atos. Ao iniciar atos de cuidar, ela amplia as possibilidades de cuidado naquele contexto.

Deste modo, no evento 5 – "Cuidando do bebê", que ocorre no dia 30/07, Maria imita atos de cuidar do outro em uma brincadeira de faz de conta, o que evidencia processos importantes de seu desenvolvimento cognitivo. Por meio da [ação/imaginação], Maria torna-se ativa na construção da brincadeira. O desenrolar desta brincadeira evidencia que ela se apropriou de elementos existentes na realidade vivida no berçário, representou estes elementos com uso de signos e os reelaborou, dando novas interpretações a eles. É um evento que mobiliza cognição, afetos, situação social, linguagens. Evidencia também que ela estava imitando algo observado em momentos anteriores que chamou a sua atenção e que permaneceu e foi acessado em sua memória. Portanto, houve um desenvolvimento da memória que implica o

desenvolvimento desta própria função - elementar e superior. A memória, de acordo com Vigotski, se modifica e se complexifica ao longo do desenvolvimento, e não é mais possível pensá-la sozinha ou isolada. Existe o desenvolvimento dela mesma em uma perspectiva biológica, mas a memória enquanto Função Psicológica Superior implica outras funções como a Linguagem e a Atenção mediada, que têm como consequência características da consciência do ser humano, que são peculiares em cada momento do desenvolvimento.

Também na perspectiva de atos de cuidar do outro, no evento 6 – "Cuidando de Lúcia", que acontece no dia 09/11, é perceptível a ampliação da apropriação de atos de cuidar por Maria, que começa a dar comida na boca de Lúcia. Ela demonstrou habilidades ao segurar a colher e compreensão dos elementos que envolvem alimentar o outro, interagindo de forma efetiva com Lúcia.

Neste processo de transformação, Maria passa a participar ativamente, a iniciar atos de cuidado, mas ela não deixa de ser cuidada. Não há uma transformação no sentido cronológico ou por etapas. A análise dos eventos organizados por categoria ajuda a observar isto, pois dentro de uma mesma categoria há eventos com distanciamentos temporais distintos. Os eventos na categoria cuidado de si, por exemplo, têm um distanciamento temporal de cerca de 7 meses, deixando claro que a forma de cuidar de si foi ampliada com movimentos psicomotores, com a imitação criativa, com a apropriação de sentidos, com afetos e cognição. Assim, a transformação é progressiva, transcorre no tempo, parecendo ser rápida em alguns momentos e, em outros, mais lenta. Nesse sentido, entendemos que "...o desenvolvimento é constante, com contradições, idas e vindas, avanços e retrocessos nesse desenvolvimento, evolução, involução e revolução do ser humano." (Gomes, Araújo, 2019, p. 443).

Neste processo de transformação, as Funções Psicológicas Superiores estão diretamente relacionadas às vivências, isto é, "são possibilidades relacionadas à zona de desenvolvimento iminente a serem alcançadas e apreendidas pelas pessoas" (Gomes, Araújo, 2019, p. 445). A cognição é social e situada, não é algo que ocorre dentro das mentes das pessoas, mas sim nas relações sociais. Acontece com as pessoas e entre elas. Assim, as vivências em atos de cuidar nas relações sociais estabelecidas na cultura do cuidado do berçário possibilitaram o desenvolvimento de Maria e a possibilidade de ela iniciar atos de cuidar, o que evidencia a tese de que os/as bebês são capazes de participar, compreender e iniciar atos de cuidar. Estes atos são imitativos e criativos, são impulsionados pela cultura do cuidado do contexto em que os/as bebês estão inseridos, a partir deles se mobilizam funções psíquicas superiores, a subjetividade vai se constituindo juntamente com uma concepção do que é interagir de forma cuidadosa consigo, com o ambiente e com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzir uma pesquisa por meio da análise de videogravações foi um desafio, especialmente por ser uma abordagem ainda nova. As dificuldades começaram ao assistir gravações feitas por outras pesquisadoras sem ter tido interação direta com os participantes ou o ambiente, o que, no início da pesquisa, dificultou a identificação dos/as bebês e adultas do berçário da EMEI Tupi. Ademais, as filmagens evidenciaram limitações, especialmente em momentos em que conseguíamos identificar falas, mas sem um campo visual que permitisse identificar quem estava falando. A dinâmica das interações e organização do ambiente exigiu, portanto, uma atenção cuidadosa, na qual a possibilidade de rever e pausar os vídeos tornou-se uma importante estratégia para compreensão e aproximação com o berçário pesquisado. Neste sentido, também, foi fundamental recorrer aos materiais do banco de dados disponíveis do grupo de pesquisa EnlaCEI A observação repetida das filmagens trouxe questões e impulsionou uma análise mais profunda do contexto e das interações, destacando a riqueza que a filmagem oferece na pesquisa, ao contrário da observação presencial que pode limitar a percepção de detalhes.

Ao analisar os registros do berçário da EMEI Tupi, constatamos a possibilidade da aproximação da pesquisadora com o contexto pesquisado, mesmo de forma virtual. Essa aproximação pode desenvolver uma percepção mais sensível e uma conexão emocional e cognitiva da pesquisadora com o ambiente observado. Contudo, reconhecemos a importância de a pesquisadora manter um distanciamento crítico de suas próprias perspectivas. A tomada de consciência do envolvimento profundo da pesquisadora com os eventos observados demandou atenção às ações, reflexões constantes e análises detalhadas, levando à necessidade de revisar e confrontar os dados com teorias e estudos anteriores. Esse processo requereu observação cuidadosa, uma abordagem ativa e criativa na pesquisa.

Nesta tese, constatamos que o conceito de cuidado é complexo e envolve interações entre dimensões sociais amplas e relações pessoais. Dessa forma, para o desenvolvimento deste trabalho, tornou-se essencial a elaboração de um conceito de cuidado que trouxesse uma definição de forma mais completa e potente possível, esclarecendo suas diferentes dimensões, características e abrangência. Neste sentido, defendemos, nesta tese, o conceito de cuidado em suas dimensões biológicas, sociais, culturais, cognitivas e afetivas. É uma relação consigo, com o outro ou com o ambiente, que envolve atenção e responsividade, atendimento de uma demanda ou uma necessidade de quem cuida ou de quem é cuidado. Envolve, também,

conhecimentos técnicos. Além disso, é uma relação de reciprocidade, interligada ao pessoal e ao social, na qual todos estão imersos. Consideramos que o afastamento destas dimensões implica o descuido.

Percebemos que o cuidado da professora com o/a bebê quando estabelece uma comunicação emocional respeitosa e afetuosa, na qual a professora busca interpretar as ações e expressões dos/as bebês, demonstrando sensibilidade para ajustar suas respostas ao comportamento dos/as bebês, pode proporcionar uma conexão profunda. O cuidado oferecido de forma responsiva pela professora possibilita a/o bebê se sentir acolhido/a, envolvendo experiências que o/a ajudam a se relacionar com o mundo ao seu redor. Nestes momentos, é possível observar a efetiva participação do/a bebê nas interações com as professoras, caracterizando uma relação dialógica que ultrapassa a fala e envolve uma escuta recíproca, reconhecendo os bebês como sujeitos que possuem direitos de cuidado, proteção e participação. Essa dinâmica interativa possibilita que os bebês atribuam significado aos seus atos e desenvolvam uma autoimagem positiva. Por meio da observação dos movimentos e reações dos/as bebês, as professoras conseguem fomentar uma comunicação gestual que fortalece essa relação dialógica, tornando momentos de cuidado, como as refeições, ainda mais significativos.

As análises dos eventos possibilitaram constatar como a interação entre professoras e bebês impulsiona o desenvolvimento da linguagem no desenvolvimento infantil. Observa-se que a entonação, expressões faciais e gestos da professora enriquecem a compreensão do/a bebê, enfatizando que a linguagem está ligada à vivência, às relações sociais. Além disso, o incentivo à participação ativa do/a bebê em sua alimentação reconhece sua capacidade de compreender e agir. Percebemos que o desenvolvimento da linguagem e da autonomia estão interligados e compõem o Sistema Psicológico das Funções Psicológicas Superiores. Os/as bebês vão se apropriando do cuidar de si quando são tratados/as como sujeitos ativos, e a professora desempenha um papel fundamental nesse processo ao reconhecer as potencialidades dos/as bebês e sugerir novas tarefas que os/as ajudem a se desenvolver.

A relação de incentivo entre professoras e bebês cria uma situação social propícia ao seu desenvolvimento, permitindo que, com orientação, os/as bebês se apropriem gradualmente por meio da exploração de artefatos culturais atribuindo sentidos a eles. Observamos que no contexto da Educação Infantil, é fundamental que a professora esteja atenta para as possibilidades de desenvolvimento dos/as bebês.

Compreendemos que o processo de apropriação do cuidado de si está interligado ao cuidado oferecido pelo outro. A atitude atenciosa da professora em relação ao bebê cria um ambiente seguro para explorar suas possibilidades. Ações da professora como organização do

tempo e espaço institucionais são importantes neste sentido, contudo, ressaltamos a importância de outras ações que, embora ocorrendo de forma espontânea, podem ser oportunas para o desenvolvimento dos/as bebês.

A relação equilibrada promovida pelas professoras no incentivo ao cuidado de si visa evitar a necessidade constante de apoiodo/a bebê, permitindo que os bebês reconheçam suas necessidades e se tornem sujeitos cada vez mais ativos. Além disso, essa apropriação do cuidado de si permite que a professora dedique tempo a outras crianças, criando um ambiente seguro e colaborativo que favorece o desenvolvimento da autonomia. Entendemos que as professoras, ao incentivarem o cuidado de si dos/as bebês durante as refeições, muitas vezes buscam equilibrar a atenção entre várias crianças, gerenciando o tempo da melhor forma possível. O cuidado de si, portanto, além de proporcionar mais autonomia para os/as bebês, é importante como estratégia no cuidado coletivo.

Quando o/a bebê, com a ajuda da professora, começa a se alimentar sozinho/a, inicia-se um processo de autoconsciência e desenvolvimento de sua subjetividade. Essa transformação marca a transição de depender de ser alimentado/a para a realização de práticas sociais próprias, permitindo que o/a bebê explore novas possibilidades, enquanto exercita o cuidado de si e do outro. Acreditamos que as experiências de alimentação são significativas na formação humana e evidenciam a indissociabilidade entre cuidado e educação na Educação Infantil. Essas práticas incentivam a autonomia e a interação social, contribuindo para que os/as bebês reconheçam e atendam suas próprias necessidades, potencializando sua sensibilidade em relação às necessidades dos outros e, assim, fomentando o cuidado mútuo.

Compreendemos que o cuidado é essencial para a vida social, valorizando interdependência e solidariedade, em contraste com perspectivas individualistas. Esse processo resulta em relações sociais que desenvolvem subjetividades, envolvendo afeto e cognição e promovendo um mundo mais humano. Destaca-se a vivência dos/as bebês que, ao receberem cuidado, desenvolvem confiança e iniciam atos de cuidado com os outros, evidenciado na prática do berçário.

Percebemos que a interação entre os/as bebês, como atos que parecem simples, como oferecer comida em um momento de alimentação, estabelecem comunicação e conexões que mobilizam afetos e cognição. Essa comunicação reflete o pensamento pré-verbal, em que os/as bebês, ainda sem usar a linguagem falada, criam representações mentais por meio de ações e interações. A comunicação entre os/as bebês, que se dá por meio de balbucios, gestos e olhares, provoca o despertar de afetos, cognição e linguagens. Essa interação evidencia também o desenvolvimento psicomotor. Os bebês imitam comportamentos observados em outros

contextos sociais, refletindo seu processo de apropriação do cuidado. O ciclo de cuidado entre os/as bebês se manifesta na identificação das necessidades mútuas, expressando carinho e proteção.

Observamos que o cuidado se manifesta nas interações e brincadeiras, marcadas pela cultura e vivências singulares. Isto evidencia que a brincadeira está intrinsecamente ligada às relações sociais e culturais. A interação entre os bebês, majoritariamente não verbal, por meio de gestos e ações, permite que ambos compreendam a dinâmica do cuidado na brincadeira. A participação na brincadeira simboliza um acordo sobre papéis sociais e regras, fundamentais para o desenvolvimento do faz de conta. Além disso, a brincadeira transforma a realidade, utilizando elementos cotidianos, como a colher, para simular ações habituais de cuidado. Os/as bebês se expressam e interpretam ações que garantem a fluidez da brincadeira. Essa prática não apenas enriquece sua percepção do mundo, como também possibilita o exercício de atos de cuidado, contribuindo para sua participação cultural. Dessa forma, o brincar conecta os interesses dos/as bebês com os elementos simbólicos da sociedade, permitindo que eles/elas expandam sua capacidade de agir e criar em um contexto repleto de significados. Por isso, podemos concluir que a alimentação, central na rotina do berçário, também se configura como uma prática cultural que inspira as brincadeiras. As interações na brincadeira são importantes para o desenvolvimento da linguagem, criatividade e respeito às regras. Neste sentido, a disponibilidade de materiais adequados enriquece essas experiências, estimulando a imaginação e o protagonismo infantil.

Neste trabalho, também discutimos a importância do contato físico e do colo para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos/as bebês, destacando que há concepções que desvalorizam essa prática. Apesar disso, as interações próximas entre adultos e bebês são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico. A narrativa e a proximidade física da professora com o/a bebê favorecem o desenvolvimento da linguagem e sua autonomia.

Observamos que a desvalorização do cuidado no ambiente educacional reflete uma visão de cuidado como algo de menor importância, associado a questões sociais e de gênero. Embora as professoras desejem atender às necessidades do/as bebês, enfrentam dificuldades para integrar sua prática profissional com o cuidado. Muitas vezes, elas têm dificuldade em reconhecer o ato de dar colo como parte de sua profissão, o que evidencia a necessidade de se concentrar nas perspectivas e necessidades dos/as bebês, reconhecendo que o cuidado pode transformar tanto o comportamento humano quanto a relação entre biológico e cultural.

Este estudo revelou que as percepções sobre o trabalho das docentes na Educação Infantil e no cuidado estão estreitamente ligadas às relações sociais em um contexto mais amplo.

Fatores sociais e políticos influenciam as dinâmicas de cuidado em grupos sociais, como na Educação Infantil, onde a grande maioria dos professores são mulheres, evidenciando questões de gênero, classe e raça. Ao analisarmos a trajetória histórica da docência na Educação Infantil, observamos a desvalorização profissional, os conflitos na identidade dos docentes, a subestimação da importância da formação e a dicotomia entre cuidar e educar, o que resulta em práticas desconectadas e na hierarquização dos saberes. Por isso, reforçamos a relevância da qualificação profissional, promovendo a reflexão e a conscientização das professoras sobre as particularidades de sua atuação, além de esclarecer o conceito de cuidado que fundamenta sua prática. Por meio desta reflexão, por exemplo, a professora é capaz de criticar a compreensão implícita sobre o que é o cuidado e questionar sua postura, identificando as teorias subjacentes que fundamentam a sua ação pedagógica.

Nesse contexto, Schon (1992) enfatiza que a reflexão é uma fonte fundamental para o desenvolvimento de um saber-fazer que se fortalece por meio da análise da própria atuação docente, o que transforma o profissional em um pesquisador que determina, de maneira interativa, os métodos e objetivos de sua atuação. Trata-se, portanto, de um profissional reflexivo que não distingue o pensar do agir. Ele toma decisões que posteriormente se manifestam em ações, levando em conta o que as crianças expressam e fazem. Neste sentido, o profissional está sempre pronto para revisar conceitos e posturas com base na leitura de sua própria prática. Portanto, a docente, como profissional reflexiva, tendo clareza da sua concepção de cuidado, é capaz de identificar, avaliar e questionar dicotomias entre cuidar e educar. Para, além disso, é capaz de assumir uma postura de cuidado consciente e mais humana em suas relações consigo, com o outro e com o ambiente. Compreender o cuidado como essência do ser humano.

Nesta pesquisa, esclarecemos que o cuidado vai sendo apropriado pelos/as bebês desde quando eles/as nascem e constitui a formação de sua subjetividade. O/a bebê é um ser que é vulnerável, que sem esse cuidado ele morre e, ao mesmo tempo, é um ser cheio de possibilidades, age, que tem desejos, que se interessa, que busca o outro, um ser que ainda não fala verbalmente, mas que se comunica e que tem demandas afetivas, cognitivas, de todas as ordens corporais.

Percebemos que, por meio do discurso “ser feliz”, no berçário pesquisado, as professoras criaram juntamente com os/as bebês uma cultura em que determinadas práticas eram aceitas e outras não. Assim, o discurso de “ser feliz” criou práticas de cuidado específicas daquele contexto. As falas e ações compartilhadas no berçário da EMEI Tupi revelaram a constituição de uma cultura do cuidado que marcou as vivências de Maria e sua formação em atos de cuidar.

Sua participação em atos de cuidar, ao longo do ano de 2017, envolveu dimensões diferentes: Maria foi cuidada pelas professoras e auxiliar, se envolveu em atos de cuidar, recebendo cuidados de forma ativa, observando e imitando atos de cuidar. O cuidado envolveu ações relacionadas à higiene, à segurança, à alimentação, ao ambiente, a si mesma, ao outro e foi permeado pela palavra carinho e por gestos como abraços, beijos e outras carícias, o que evidenciou como o cuidado vinculava-se ao afeto e cognição. Por outro lado, também, o cuidado foi desenvolvido em determinados momentos seguindo, de certa forma, rotinas e mobilizando o uso de diferentes artefatos culturais: mamadeira, copinhos, colheres, pratinhos, fraldas, protetor de pé, termômetro, lixeira etc., o que evidencia como o conceito de cuidado vincula-se ao tempo e às práticas culturais. Além disso, o cuidado mobilizou o desenvolvimento de conhecimentos acerca do contexto cultural em que Maria estava inserida: ela imita a ação de cuidar a partir da identificação e interpretação de uma necessidade de si mesma, do outro ou do ambiente e usa artefatos da cultura de forma adequada, o que evidencia transformações em seu desenvolvimento psíquico analisadas por meio da unidade ACCL.

Ressaltamos que a participação em atos de cuidar pode possibilitar aos/às bebês construírem conhecimentos de si, do outro e do ambiente. Os/as bebês, neste sentido, são capazes de não apenas receber cuidados, mas também iniciá-los, compartilhando em ambientes coletivos. Assim, ao longo deste trabalho, defendemos a tese de que os/as bebês são capazes de iniciar atos de cuidar. Estes atos de cuidar refletem um processo de apropriação da cultura do cuidado no berçário constituído pela interação entre os/as bebês e adultas. São atos que evidenciam a imitação por parte do/a bebê dos comportamentos das adultas, o que inclui sua participação ativa em um movimento de criação que repercute na transformação do biológico e do cultural. Portanto, são atos que consideramos imitativos e criativos que possibilitam o desenvolvimento cultural do/a bebê e a constituição da sua subjetividade.

É importante notar que os sentidos do cuidado podem se desenvolver de forma compartilhada em espaços coletivos. Isto destaca a relevância de construir saberes na Educação Infantil que possibilitem a organização de práticas docentes mais condizentes com as especificidades dos/as bebês. A docência com os/as bebês demanda escuta, proximidade dos corpos, das emoções, da cognição dos bebês. Portanto, é uma docência que exige toques, variação na entonação da voz, diálogo e observação. Neste sentido, ressaltamos que a discussão do "amor profissional" (Page, 2017) pode ser ampliada a partir do conceito de amorosidade de Freire (2007)

Afirmamos que é fundamental reconhecer que, apesar de não se expressarem verbalmente, os/as bebês comunicam-se por meio de olhares, gestos, balbucios. Além disso, é

necessário entender que as temporalidades dos/as bebês diferem das dos/as adultos/as, que há um processo na constituição da autonomia dos movimentos psicomotores, na apropriação das linguagens e na relação com a família. Tudo isso implica conhecer as demandas que estes bebês apresentam, o que envolve conhecer os tipos de experiências que os materiais selecionados para o trabalho na instituição podem oferecer. Como, por exemplo, artefatos culturais que incentivam as relações entre as crianças, materiais que incentivam a interação das crianças com o universo ficcional e artefatos culturais que favoreçam a presença de variadas formas de apreciar e produzir ritmos, sons e músicas.

O conhecimento dos diferentes tipos de artefatos e o que cada um deles favorece nos ajuda no planejamento de ações que ampliam as possibilidades de interações e desenvolvimento dos/as bebês. Contudo, mais do que conhecer as possibilidades que a materialidade pode oferecer, é importante saber como o/a bebê se desenvolve a partir da relação com estes artefatos, com o outro e com o meio. Por tudo isso, o planejamento no trabalho com bebês parte de uma organização dos tempos, dos espaços que propicie a ampliação e a constituição da subjetividade destes bebês, no qual o cuidado é essencial. Nesta perspectiva, entendemos que cuidar e educar são indissociáveis e essenciais para o processo de desenvolvimento cultural dos bebês.

Nesta pesquisa, como já ressaltamos, identificamos que os/as bebês não apenas participam, mas também interpretam e dão início a atos de cuidado, o que abre caminhos para investigações futuras e para um aprofundamento na compreensão sobre o cuidado e a educação no desenvolvimento cultural de bebês e crianças pequenas.

Algumas questões relevantes surgem, tais como: quais tipos específicos de atos de cuidado são iniciados pelos bebês e que contextos os levam a isso; de que maneira tais atos de cuidado se relacionam com o desenvolvimento da empatia nos primeiros anos de vida; como os bebês percebem e interpretam as necessidades de cuidado de seus pares; quais situações e contextos podem desencadear atos de cuidado, como, por exemplo, o choro de um colega, a imitação de adultos ou a disponibilidade de brinquedos; de que forma as normas culturais e as expectativas sociais impactam a manifestação de atos de cuidado entre os/as bebês; como as professoras podem incentivar e apoiar a expressão desses cuidados no berçário; quais estratégias pedagógicas são mais eficazes para promover o desenvolvimento da empatia e do cuidado mútuo entre os bebês; como o ambiente do berçário pode ser estruturado para facilitar a manifestação de atos de cuidado; e quais materiais e brinquedos são mais apropriados para promover a interação e o cuidado recíproco entre os pequenos. Esses são alguns apontamentos para investigações futuras.

Finalizamos este texto, mas não esgotamos, portanto, a riqueza do tema, pois ainda há

muito mais a ser pesquisado. Observamos que os/as bebês, desde cedo, demonstram uma capacidade surpreendente de apropriar-se e iniciar atos de cuidado, revelando uma dimensão fundamental da natureza humana: o cuidado nos constitui, o que nos revela a complexidade desse tema. Que possamos então prosseguir com novas pesquisas sobre o cuidado e educação com bebês tendo a convicção de que “Tudo o que existe e vive deve ser cuidado para continuar a existir. A essência humana reside na capacidade de tomar este cuidado.” (Leonardo Boff)

REFERÊNCIAS

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; KOHLE, Érika Christina; PEREIRA, Marcelo Campos. Cuidado e educação dos bebês e crianças pequeninas. **Revista de Educação Popular,** v. 19, n. 3, p. 171-192, 2020.

AMORIM, Katia D. S. et al. Continuando o debate sobre cuidado e educação de crianças nos primeiros anos de vida. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, p. 22-35, jan./abr. 2020.
ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Trad. Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANHEIRA, M.; ROWE, L. **Discourse analysis of languaging and literacy events and educational settings, A microethnographic perspective**. Routledge, 2022.

ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Núbia Oliveira. Docência na creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos. **Educação e Realidade**,
v. 43, n. 4, p. 1677-1691, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 15, n. 1, p. 25–32, jan. 2010.

BELEI, Renata Aparecida; PASCHOAL, Sandra Regina Gimeniz-NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação,** Pelotas,
n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; SILVA, Isabel de Oliveira. O cuidado e educação das (os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à educação infantil na interação com bebês e professoras. **Zero-a-seis,** 2017.

BLOOME, D.; POWER CARTER, S.; BAKER, W.; CASTANHEIRA, M.; ROWE, L.
Discourse analysis of languaging and literacy events and educational settings, A microethnographic perspective. Routledge, 2022.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar***:* ética do humano, compaixão pela Terra. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: BORNHEIM, Gerd A. et al. **Cultura brasileira: tradição, contradição.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Funarte, 1987. p. 31- 58.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. CEB, 2010.

BRENNAN, Margaret. Perezhivanie e o fenômeno silencioso no cuidado infantil: Repensando a pedagogia infantil socioculturalmente informada. **Questões contemporâneas na primeira infância,** v. 17, n. 3, p. 317–327, 2016.

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

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 291f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

CORTEZZI, Luiza de Paula. **As vivências no currículo do berçário:** as possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

DIDONET, Vital. ECA e a primeira infância. Rede Nacional da Primeira Infância, Brasília, DF, 2015. Boletim online. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/eca-e- primeira-infancia-por-vital-didonet-educador-e-assessor-legislativo-da-rede-nacional- primeira-infancia. Acesso em: 25 abr. 2023.

DUMONT-PENA, E. **Cuidar:** relações sociais, práticas e sentidos no contexto da educação infantil. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

DUMONT-PENA, Érica; SILVA, Isabel D. O. E. **Aprender a Cuidar**: diálogos entre saúde e educação infantil. São Paulo: Cortez, 2018.

ELFER, P. Emoção no trabalho de creche: discussão do trabalho como modelo de reflexão profissional crítica. **Primeiros anos**, v. 32, n. 2, p. 129–141, 2012.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia).** Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. ESPINOSA,

B. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRANKFURT, H. On the necessity of ideals. In: NOAM, G. G.; WREN, T. (Eds.). **The moral self**. Cambridge: The MIT Press, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, maio/ago. 2011.

GILLIGAN, Carol. **In a Different Voice**: Psychological Theory and Women's Developmen*t*, 1982.

GOMES, M. F. C.; ARAÚJO, D. A. Pós-Graduação: dialética entre teoria e método.

Revista de Educação Pública, UFMT, 2019.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico- cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GONZÁLEZ, C. **Bésame mucho:** como criar seus filhos com amor. São Paulo: Timo, 2015.

GREEN, J. L.; DIXON, C.; ZAHARLIC, A. Etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, 2005.

GUIMARÃES, Daniela. **A relação entre adultos e bebês na creche:** o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Nadya A.; HIRATA, Helena S.; SUGITA, Kurumi. Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão. In: GUIMARÃES, Nadya A.; HIRATA, Helena S. ***Cuidado e cuidadoras***. [S.l.]: Sociologia&antropologia, v. 01.01, 2011. p. 151-180.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil. **Cadernos de Pesquisa,** p. 519-546, set./dez. 2006.

HIRATA, Helena. **O cuidado: teoria e práticas**. Tradução de Monica Stahel.

HERNANDEZ, A.; VÍCTORA, C. Modos sensíveis de criação infantil: uma inflexão no processo de medicalização dos cuidados com crianças. **Saúde Soc**., São Paulo, v. 30, n. 1, e200276, 2021.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel – A cidade de L. S. Vigotski - Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. *VERESK*- **Cadernos Acadêmicos Internacionais***: **Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*,** Brasília: UNICEUB, 2014. p. 7-27.

KATZ, Laurie et al. Making visible acts of caring among infants & toddlers. **Pedagogies (Mahwah, N.J.),** p. 1-16, 2020.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, p. 54-62, 1982. [1]

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e ensino fundamental. **Educ. Soc**., Campinas, v. 27, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria F. R.; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FORMOSINHO, Julia Oliveira (Org*.).* **Em busca da pedagogia da infância.** Porto Alegre: Penso, 2013.

KULMANN JUNIOR, Moyses. História da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira**

de Educação, 2000.

LASSALLE, Mercedes M.; CROSO, Camila; MAGALHÃES, Giovana M. El derecho ala educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina yel Caribe. **Educação e Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

LEITE, Deise Bruna M. **Cuidado e educação de bebês**: as práticas alimentares na creche. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da UFMG, 2020.

LIMA, Elieuza Aparecida. Trabalho pedagógico na educação infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. In: MENDONÇA, Sueli G. L.; LOPES, M. E. **Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores.** 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 120. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 5).

LÓPEZ, María Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Caderno 4. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-44

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2024.

MARANHÃO, Damaris G. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 111, p. 115-133, 2000.

MARANHÃO, Damaris G. O cuidado de si e do outro. **Educação**, v. 2, p. 14-29, 2011.

MARANHÃO, Damaris G.; ZOIA, Débora F. Experiências de cuidado de si, do outro e do ambiente nas múltiplas narrativas das crianças na Educação Infantil. Zero a Seis, Florianópolis, v. 22, p. 232-252, 2020.

MONÇÃO, Maria A. G.; GODOY, Priscila L. Desafios para a efetivação da oferta de educação infantil com qualidade: avanços e retrocessos nas políticas e na legislação educacional. [S.l.]: [s.n.].

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil.** São Paulo: Educ, 2001. 182p.

MOSS, P. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? **Research in Comparative and International Education**, v. 3, n. 3, 2008.

NEVES, V. F. A.; KATZ, L.; GOULART, M. I. M.; GOMES, M. F. C. Dancing with the pacifiers: infant's perizhivanya in a Brazilian early childhood education centre. **Early Child Development And Care,** 2018.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passage da educação infantil para o ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação). UFMG, 2010.

NEVES, V. F. A.; KATZ, L.; SILVA, E. B. T.; MACÁRIO, A. P. Subjetividades de pesquisadores em um estudo de bebês e crianças pequenas. **International Journal of Research & Method in Education,** 2023. DOI: 10.1080/1743727X.2023.2167976.

NEVES, V. F. A.; SILVA, Elenice de Brito Almeida; MACÁRIO, Alice de Paiva. A tomada de consciência na pesquisa etnográfica com bebês. **Anais da Reunião da ANPEd**, 2021.

NODDINGS, Nell. **Caring:** A relational approach to ethics moral education. California: University of California Press, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Virgínia Souza. **O processo de inserção de bebês em uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte.** Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PAGE, Jools. Reframing infant-toddler pedagogy through a lens of professional love: exploring narratives of professional practice in early childhood settings in England. **Contemporary Issues in Early Childhood,** v. 18, n. 4, p. 387–399, 2017.

PAIXÃO, Maria Ritha. Mamadeira - origem, atual função e cuidados básicos, 27 jul. 2020. areademulher.r7.com/curiosidades/mamadeira-como-escolher.

PENITENTE, Luciana A. A.; MILLER, Stela (Org.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural:** bases teóricas e implicações pedagógicas**.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2010.

RIBEIRO, Débora Barbosa. **O processo de construção da imitação de uma bebê ao longo em seu primeiro ano na educação infantil.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2021.

RIBEIRO, Fabíola A. F. **A alegria da conquista:** análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de educação infantil. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2021.

RIBEIRO, Larissa Monique de Souza Almeida. **Processos de imitação das ações de cuidado pelos bebês na educação infantil**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 21-30, 1992.

ROSEMBERG, Fulvia; MARIANO, Carmem L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 693-728, 2010.

RODRIGUES, Thamisa S. De Andrade; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco. **Anped,** 2019.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo di seño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da. Entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. **EccoS – Rev. Cient**., São Paulo, n. 50, e14110, jul./set. 2019.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. **Educacao Unisinos (Online),** v. 24, p. 1-19, 2020.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação Infantil. **Educar em Revista,** v. 35, p. 239- 258, 2019.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Vivências do espaço-tempo, rotinas culturais coletivas e rotinas de cuidado nas brincadeiras dos bebês. **Anped,** 2021.

SILVA, Viviane Tolentino. **As vivências dos bebês no berçário de uma escola municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SPINELLI, Letícia M. Contra uma moralidade das mulheres: a crítica de Joan Tronto a Carol Gilligan. **Florianópolis,** v. 18, n. 2, p. 245-262, set. 2019.

SPINELLI, Letícia M. Joan Tronto: responsabilidade relacional, reconhecimento de privilégios e vulnerabilidade. **Natal,** v. 29, abr. 2022.

SPRADLEY, James. **Participant Observation.** New York: Holt, Rinehart e Winston, 1980.

TRISTÃO, Fernanda. **Ser professora de bebês:** um estudo de caso de uma creche conveniada. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

TRONTO, Joan. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade e Estado,** v. 22, p. 285-308, maio/ago. 2007.
VERESOV, Nikolai; FLEER, Marilyn. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. **Mind, Culture, and Activity,** v. 23, n. 4, p. 325-335, 2016. DOI: 10.1080/10749039.2016.1186198.

VIGOTSKI, Lev S. Segunda aula: a definição do método da pedologia. In: TUNES, Zoia P. E. E. **Sete aulas de L. S. Vigotski:** sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKI, Lev S. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Madrid: Aprendizaje-Visor, v. III, 1983. p. 97-120.

VYGOTSKI, Lev S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Madrid: Aprendizage-visor, v. 3, 1983.

VYGOTSKI, Lev S. Método da investigação. In: VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas.** [S.l.]: Aprendizage-visor, 1983. Cap. Tomo III, capítulo 2.

VYGOTSKI, Lev S. Pensamento e linguagem. In: VIGOTSKI, Lev S**. Obras escogidas.** [S.l.]: Aprendizage-visor, 198. Cap. 1 Tomo II. 1934/1993.

VYGOTSKI, Lev S. Estudio del desarrollo de los conceptos cientificos en la edad infantil. In: VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. [S.l.]: [s.n.], 1993. p. 207-227.

VYGOTSKI, Lev Semiónovitch. Pensamiento y palabra. In: **Obras Escogidas:** *Problemas de Psicología en General*, Tomo II. Madrid: Aprendizaje: Visor, 1996. p. 287-348. (Original, 1934).

VYGOTSKI, Lev Semionovic. **Obras Escogidas,** volume IV. Psicología Infantil. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. (Texto original escrito em 1934).

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa, 1979.