

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

Virgínia Souza Oliveira

**O PROCESSO DE INSERÇÃO DE BEBÊS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

**Belo Horizonte**

**2019**

**Virgínia Souza Oliveira**

**O PROCESSO DE INSERÇÃO DE BEBÊS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

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

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Ferraz Almeida Neves.

**Belo Horizonte**

**2019**

O48p  
T Oliveira, Virgínia Souza, 1994-  
O processo de inserção de bebês em uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte [manuscrito] / Virgínia Souza Oliveira. - Belo Horizonte, 2019.  
134 f., enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves.  
Bibliografia: f. 123-128.  
Anexos: f. 129-134.

1. Educação -- Teses. 2. Psicologia educacional -- Teses. 3. Lactentes -- Educação -- Teses. 4. Lactentes -- Desenvolvimento -- Teses. 5. Crianças -- Desenvolvimento -- Teses. 6. Psicologia da primeira infância -- Teses. 7. Psicologia infantil -- Teses. 8. Berçários -- Teses. 9. Professores de educação pré-escolar -- Formação -- Teses. 10. Educação pré-escolar -- Teses. 11. Educação de crianças -- Teses. 12. Educação -- Etnologia -- Teses.  
I. Título. II. Neves, Vanessa Ferraz Almeida, 1970-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.15

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

Bibliotecário<sup>†</sup>: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O  
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>‡</sup>.)

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

**Virgínia Souza Oliveira**

**O PROCESSO DE INSERÇÃO DE BEBÊS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

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

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Ferraz Almeida Neves – UFMG (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniela de Oliveira Guimarães – UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel de Oliveira e Silva – UFMG

---

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

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Cardoso Gomes – UFMG (Suplente)

**Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 2019.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todos os momentos de conversa em silêncio e de orações e por nunca me deixar “na mão”.

Aos meus pais, Iliete e Vander, pelo amor incondicional, pela confiança, pelo exemplo, pelo carinho. Vocês são o meu porto seguro.

Ao meu irmão Henrique, pelo amor e carinho ao longo da vida.

À Rafinha, por todo o amor, pelas leituras, pelos conselhos e exemplos. Você é minha inspiração.

Ao Rafael, pelo companheirismo até aqui. Amo você.

Aos meus avós, Ivanir, Iracy e Luzia. E a toda a minha família. Agradeço muito a Deus por fazer parte dessa família incrível.

Às minhas amigas da vida, Carol, Flor e Gás, pelas conversas e pelo apoio ao longo desses dois anos.

À minha querida orientadora, Vanessa Neves, pelas leituras e conversas e por sempre acreditar em mim. Por ser carinhosa e muito atenciosa com todos à sua volta. Eu aprendi muito com você durante esses cinco anos. Desejo a todas as pessoas que estão chegando ao programa de pós-graduação uma orientadora como você, presente, cuidadosa e organizada. Isso foi fundamental para que eu conseguisse terminar este trabalho.

À professora Isabel Oliveira, pelo estágio de docência e pelos ensinamentos tanto na graduação, quanto na pós-graduação.

À vice-direção e à coordenação da EMEI pesquisada. Às professoras, pelo acolhimento e carinho.

Aos bebês, pelos abraços ao longo de todo o ano de 2017, pelas gargalhadas e, principalmente, por permitirem que eu fizesse parte do seu processo de entrada na creche.

Aos colegas do Gepsa e EnlaCEI, pelo conhecimento compartilhado ao longo desses anos.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para este trabalho.

À Capes, pelo apoio financeiro.

*Nada mais belo que olhar de criança no sol da manhã  
Chuva de carinho é o que posso pedir nessa imagem tão sã  
Lindo no horizonte o amanhã que eu nunca esqueci  
Doce lembrança do sonho que eu vejo daqui  
Ser amor (pra quem anseia  
Solidão (de casa cheia)  
Dar a voz (que incendeia)  
Ter um bom motivo para acreditar  
Mais bonito não há  
Pode acreditar  
Mais bonito não há  
Nada mais belo que abraço sereno e sabor de perdão  
Ver a beleza e em gesto pequeno ter a imensidão  
Como espalhar por aí  
Qualquer coisa que faça sorrir  
Aquietar o silêncio  
Das dores daqui  
Ser amor pra quem anseia  
Solidão de casa cheia  
Dar a voz que incendeia  
Ter um bom motivo para acreditar  
Mais bonito não há  
Pode acreditar  
Mais bonito não há*

(Milton Silva Campos Nascimento e Tiago Iorc)

## RESUMO

Com o intuito de analisarmos como aconteceu o processo de inserção de 12 bebês, com idade entre 6 e 18 meses, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (EMEI Tupi), optamos por utilizar a Etnografia em Educação como abordagem teórico-metodológica. Para tanto, ficamos em campo durante todo o ano de 2017, fizemos o uso de videograções da rotina do berçário, anotações em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com as professoras, equipe pedagógica e famílias dos bebês. A perspectiva etnográfica, em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural e com a perspectiva da Rede de Significações, possibilitou compreender o bebê como uma pessoa e seus processos de desenvolvimento, sem fragmentá-los. Os processos de inserção dos bebês foram marcados da seguinte forma: (1) pelos dois primeiros dias na EMEI Tupi; (2) pela exploração do novo contexto material, histórico e cultural; (3) por processos de transformação do choro; (4) por processos de transformação do sono; (5) por processos de adoecimento; (6) pelos encontros entre os bebês. Constatamos que os bebês transformaram e foram transformados pelo contexto no qual estavam sendo inseridos. Nossas análises evidenciaram também que os ritmos biológicos dos bebês se moldaram, gradativamente, à rotina institucional. Por fim, concluímos que os processos de inserção são permeados por uma rede de significações, não sendo lineares e nem acontecendo da mesma maneira para todos os bebês.

**Palavras-chave:** Bebês. Inserção. Psicologia Histórico-Cultural. Rede de Significações. Etnografia. Educação Infantil.

## ABSTRACT

In order to analyze how did happen the insertion process of twelve babies, aged between 06 and 18 months, at a municipal school of early childhood education in Belo Horizonte (EMEI-TUPI), we have utilized Ethnography of education as main theoretical methodological approach. Therefore, we have worked in field during the entire year of 2017; we have recorded in video the nursery's routine, we have took field notes and we have made semi-structured interviews with the babies' family members, teachers and pedagogy team. The Ethnographic perspective, in dialogue with Historical-Cultural Psychology and the Network of meanings theory, enabled us to comprehend the baby as person and his developmental process without fragmenting him. Their processes of insertion were influenced: (1) by their first two days at school; (2) by the exploring of new material, historical and cultural context; (3) by transformation processes of crying; (4) by the changing of sleep patterns; (5) by the getting sick processes and finally (6) by the babies' meetings. We have verified that the babies changed and were changed by the context in which they were being inserted. Our investigations have also revealed that the babies' biological rhythms have been gradually shaped by the institutional routine. Lastly, we have concluded that a network of meanings permeates the babies' insertion processes, which are not linear and do not happen in the same way for all babies.

**Keywords:** Babies; Insertions; Historical-Cultural Psychology; Network of Meanings; Ethnography; Early Childhood Education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elaborada por Pino, 2005, p. 59.....	25
Figura 2 - Vivência = unidade pessoa/meio. ....	34
Figura 3 - Planta baixa da sala do berçário.....	44
Figura 4 - Fotos tiradas dos quatro cantos da sala do berçário.....	45
Figura 5 - Fotos tiradas dos quatro cantos da sala do sono.....	45
Figura 6 - Fotos tiradas do solário.....	46
Figura 7 - Lógica de investigação. ....	57
Figura 8 - Lugares desbravados por Henrique. Videogravação, 24/05/2017. ....	72
Figura 9 - Lugares desbravados por Henrique. Videogravação, 24/05/2017. ....	73
Figura 10 - Lugares desbravados por Henrique. Videogravação, 24/05/2017. ....	75
Figura 11 - Lugares desbravados por Henrique. Videogravação, 24/05/2017. ....	76
Figura 12 - Lugares desbravados por Henrique. Videogravação, 24/05/2017. ....	78
Figura 13 - Lugares desbravados por Henrique. Videogravação, 24/05/2017. ....	79
Figura 14 - Breno e seu fascínio pelo movimento de girar. Videogravação, 03/04/2017.....	83
Figura 15 - Breno e seu fascínio pelo movimento de girar. Videogravação, 03/04/2017.....	84
Figura 16 - Encontro entre Maria e Paulo. ....	109
Figura 17 - Maria cuidando de Breno. Videogravação, 02/02/2017. ....	110
Figura 18 - Maria aprendendo a fazer carinho. Videogravação, 14/08/2017. ....	113
Figura 19 - Elaboração própria. Fatores que participam do processo de inserção. ....	117

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo de quadro para transcrição de vídeo .....	40
Quadro 2 - Sinais utilizados nas transcrições .....	40
Quadro 3 - Modelo de quadro para mapa de eventos .....	41
Quadro 4 - Apresentação dos bebês .....	47
Quadro 5 - Rotina do berçário.....	52
Quadro 6 - Panorama do choro no berçário .....	87

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Renda declarada pelas famílias nas fichas de matrículas.....	49
Gráfico 2 - Escolaridade das mães .....	50
Gráfico 3 - Eventos de choro ao longo dos três primeiros meses de 2017.....	88

## SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Coep	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EnlaCEI	Estudos, Cultura, Educação Infantil e Infância
Gepsa	Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RedSig	Redes de Significações
Smed	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....</b>	<b>23</b>
2.1	Por que a Psicologia Histórico-Cultural? .....	23
2.1.1	O meio e seu papel na formação da pessoa .....	30
2.1.2	Rede de Significações.....	34
2.2	A Etnografia em Educação .....	37
2.2.1	Primeiros contatos com o campo .....	42
2.2.2	A EMEI Tupi .....	43
2.2.3	As famílias e os bebês.....	46
2.2.4	As Professoras .....	51
2.2.5	Rotina do berçário.....	52
2.2.6	Lógica de investigação .....	55
<b>3</b>	<b>PROCESSOS DE INSERÇÃO DE BEBÊS NA EMEI TUPI: VÁRIOS ENFOQUES, MÚLTIPLAS VIVÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
3.1	Os dois primeiros dias na EMEI Tupi .....	62
3.2	Exploração e observação do contexto – conhecendo o desconhecido.....	65
3.2.1	Lugares desbravados por Henrique .....	71
3.2.2	Breno e seu fascínio pelo movimento de girar .....	82
3.3	Processos de transformação do choro.....	86
3.4	Processos de transformação do sono .....	93
3.4.1	O sono de Carlos.....	97
3.5	Processos de adoecimento .....	100
3.6	Os encontros dos bebês em um contexto coletivo .....	107
3.6.1	Os encontros de Maria .....	107
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
	<b>ANEXOS 1 – TCLEs.....</b>	<b>129</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo investigar o processo de inserção de bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (EMEI). Nesta introdução, em primeiro momento, faremos um relato sobre o que nos motivou a estudar esse tema. Posteriormente, iremos articular nossa pesquisa com alguns trabalhos acadêmicos que se relacionam com o assunto “inserção de bebês em Instituição de Educação Infantil” e justificaremos a opção pelo termo “inserção” para designar o momento de entrada de crianças na Educação Infantil (EI). Finalmente, explicitamos como o conceito de “vivência” nos ajuda a compreender como bebês, famílias e professoras vivenciaram o processo de inserção na EMEI.

A tessitura desta pesquisa foi possível em razão de uma experiência pessoal ocorrida na minha graduação em Pedagogia. Durante a disciplina de Estágio Curricular em Educação Infantil decidi fazer minhas observações de campo em um berçário, já que no transcorrer do curso eu<sup>1</sup> ainda não havia tido a oportunidade de proximidade com os bebês. Por meio das visitas ao campo, pude acompanhar os bebês em período integral e foi esse tempo de permanência deles na instituição que me chamou muito a atenção.

Por que crianças tão pequenas precisam ficar tanto tempo longe de suas famílias? O que elas fazem na instituição durante esse período? Elas choram muito? Como é a rotina de um berçário? Como ela é organizada? Essas foram algumas perguntas que me inquietaram durante o estágio e utilizei como roteiro de observação durante as visitas ao campo de estágio. Assim que cheguei à instituição, pude perceber, de imediato, que a questão sobre a motivação das matrículas das famílias na instituição não seria respondida. Ela demandaria tempo, mais pesquisas e também entrevistas com os familiares, o que não poderia ser realizado no curto tempo do estágio.

Eu já estava adorando a experiência e, na minha terceira visita ao campo de estágio, tive uma surpresa: as professoras de Educação Infantil da rede municipal haviam entrado em greve. Fiquei encoberta de emoções. Em primeiro momento fui tomada por um sentimento egoísta de tristeza, porque pensava que aquela era uma oportunidade única para acompanhar os

---

<sup>1</sup> Nos momentos em que eu me referir a experiências pessoais, à minha trajetória durante a pesquisa, farei uso da primeira pessoa do singular. No restante do trabalho, utilizarei a primeira pessoa do plural, pois a composição deste trabalho foi possível graças às leituras teóricas, à ajuda da minha orientadora do grupo EnlaCEI e Gepsa e, é claro, à construção dos dados feita com as crianças e as professoras da EMEI pesquisada.

bebês e suas professoras durante um curto período de tempo. Depois de breve reflexão, minha arrogância ficou de lado e apoiei a causa das professoras, que lutavam pela unificação da carreira e contra a criação do cargo de auxiliar<sup>2</sup> de apoio à Educação Infantil. Com a criação desse cargo, as professoras sentiram seus direitos violados, pois haviam lutado bastante tempo para o reconhecimento do cargo de professora de Educação Infantil.

Após uma semana de greve, decidi mudar meu local de estágio e acabei terminando as observações em uma turma de crianças de 3 anos, em uma escola da rede municipal da cidade onde resido: Sabará. Assim que acabaram as observações, tivemos um momento para expor os relatórios de estágio em sala. Como eu havia feito meu relatório sobre a turma de maternal, minhas indagações acerca do berçário não foram respondidas e, por isso, elas se fizeram presentes no restante do meu curso de graduação em Pedagogia.

Além disso, minha motivação de pesquisar com os bebês também foi influenciada pela professora que ministrava essa disciplina de estágio curricular em Educação Infantil, Isabel de Oliveira e Silva. Ela falava com brilho nos olhos sobre como nós, professoras, sempre deveríamos ter um olhar e uma escuta sensíveis com as outras pessoas. A forma como ela tratava as questões relativas às crianças pequenas me chamava muito a atenção, pois ela falava sobre como agir eticamente quando entrássemos em sala de aula. Na verdade, ela não só nos dizia, ela agia assim. Preocupava-se em saber o nome de cada aluna e reservava uma parte da sua primeira aula do semestre para nós nos apresentarmos. Dali em diante, éramos chamadas pelo próprio nome. O fato de nossa subjetividade ser respeitada já demonstrava o valor e a ética que ela tinha com seus alunos. E era assim que eu desejava ser quando me formasse.

Ao final da disciplina, eu quis saber mais sobre os bebês e suas famílias. Conversei com a professora em questão e com colegas de turma e relatei alguns fatos que haviam ocorrido nos três dias em que fiquei no campo de estágio. O primeiro fato, já anteriormente mencionado, era o tempo de permanência dos bebês na instituição, considerado por mim, naquele momento e ainda hoje, demasiadamente longo. Os outros acontecimentos foram relacionados à rotina da instituição, como: (I) os horários em que os bebês sentem sono são diferentes daqueles estipulados pela instituição e por isso, geralmente, o bebê deve ser mantido acordado para que as professoras e os bebês cumpram as rotinas institucionais; (II) já está no horário do almoço e esse bebê ainda dorme; uma professora

---

<sup>2</sup> Em março do ano de 2015, o então prefeito de Belo Horizonte, Márcio Lacerda, criou o cargo de “auxiliar de apoio à Educação Infantil”. A condição para a participação na seleção era de que pessoas acima de 21 anos, com Ensino Médio completo, poderiam se inscrever. Com a jornada de trabalho de 44 horas semanais, as pessoas seriam pagas e contratadas pelo caixa escolar. São atribuições desse cargo: “auxiliar e/ou realizar atividades de vida diária, a partir da orientação do professor, nas turmas de jornada integral, de 0 a 2 anos de idade - alimentação, banho, repouso, acompanhar crianças ao banheiro, trocas” (SMED/GCPF/GECEDI – 277/2015).

o acorda para almoçar, porque o horário de almoço não é flexível<sup>3</sup>.

Partindo desses fatos, tive o interesse de pesquisar como acontece o processo de inserção dos bebês em uma turma de berçário de uma EMEI<sup>4</sup> de Belo Horizonte. Essa minha vontade se fortaleceu após algumas buscas, na internet, sobre a produção acadêmica publicada a respeito dessa temática. Ademais, o fato de a presente pesquisa se inserir no âmbito de um Programa de Pesquisa denominado “Infância e escolarização – Bebês, participação, amizades, cognição e cultura”, coordenado pelas professoras Vanessa F. A. Neves, Maria de Fátima C. Gomes e Maria Inês M. Goulart, também colaborou para o meu interesse.

A produção acadêmica relativa a essa faixa etária no campo educacional, no Brasil e em outros países, tem crescido nos últimos anos. Além disso, o dissenso no emprego da palavra que designa o período de entrada da criança em um contexto coletivo também saltou aos olhos. Rapoport e Piccinini, já falavam sobre a não conformidade acerca da “definição/utilização do termo adaptação” (2001, p. 69) mas, ainda hoje, 17 anos depois, encontramos vários trabalhos que ora utilizam o termo “inserção” (AMORIM e ROSSETTI-FERREIRA, 2000; REIS, 2014; SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2018), ora usam “adaptação” (RAPOPORT, 2003; ELMOR, 2009; OLIVEIRA, 2018). Ainda existem trabalhos que utilizam o termo *inserimento*, ao invés de “inserção” ou “adaptação”, para dizer de uma prática que acontece na Itália (BOVE, 2000; PANTALENA, 2010).

A tradução do termo *inserimento* para o português seria “inserção”, mas, em seu trabalho, Pantalena (2010) utiliza *inserimento*, pois, segundo ela, o leitor pode ter a noção exata da abordagem italiana, *evitando-se assim o risco do termo “inserção”* remeter aos sinônimos em português como “introduzir, colocar, adicionar”.

De acordo com Chiara Bove (2000), essa palavra pode ser traduzida para o inglês como *settling in*, que no português seria “se acostumar” ou “se adaptar”. No processo de *inserimento*, feito na Itália, as famílias e as professoras têm a possibilidade de se conhecerem antes mesmo de as crianças começarem a frequentar a escola. As professoras visitam as casas das crianças, fazem perguntas para as famílias a fim de conhecê-las melhor e aprenderem um pouco sobre as crianças que chegarão à instituição. Além disso, quando essas crianças começam

---

<sup>3</sup> Essas foram algumas situações presenciadas por mim no campo de estágio no ano de 2015.

<sup>4</sup> A Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, estabeleceu a “autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, cria o cargo comissionado de Diretor de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEI e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências”. ([www.leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte](http://www.leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte) - acesso em 25/11/2018). Neste trabalho, optamos por usar o termo EMEI porque esta foi uma conquista para nós, da Educação Infantil.



a frequentar a escola, as professoras fazem um planejamento no qual as famílias são convidadas a participar dos primeiros dias dos filhos na instituição. Para Bove (2000), a participação dos familiares no processo de *inserimento* pode ser vista como um “privilégio”, que, mesmo “não sendo para sempre, dá às crianças um sentimento inicial de familiaridade e segurança emocional que geralmente se mantém quando os pais não estão mais presentes” (Tradução minha, p. 110)<sup>5</sup>.

A prática de *inserimento* feita na Itália é interessante e tem a possibilidade de levar benefícios tanto para as crianças, como para as famílias e professores. Mas é importante pensar nos desafios que um país com grande extensão territorial e populacional, como o nosso, enfrentaria para realizar esse tipo de atividade. Outras questões, como a valorização da profissão docente, as políticas públicas e os baixos investimentos na faixa etária de 0 a 3 anos, nos levam a indagar: como poderíamos incorporar essa prática às nossas possibilidades? A nosso ver, devemos começar pela não utilização do termo “adaptação”. Este está vinculado à ideia de adaptar-se ao dado, ao que está estático e, portanto, não há transformação/mudança das pessoas e contexto que acolhem as crianças e suas famílias. Ele nos faz pensar que “somente as crianças devem se adaptar”, indicando uma passividade dessas em relação ao seu processo de inserção.

Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, fala sobre como os homens tendem a se adaptar (ajustar-se ao dado) ao mundo na visão “bancária” de educação e não a transformá-lo (o que ele chama de “inserir-se” no mundo). Indo ao encontro desse pensamento, a utilização do termo “inserção”, ao invés de adaptação, sugere a ideia de movimento. Adaptação carrega consigo a ideia de “ajustamento”, já o termo “inserção” nos remete à ideia de transformação, na qual ambos (sujeitos e meio) têm a possibilidade de modificar/transformar um ao outro. Assim, em nosso trabalho, optamos por utilizar o termo “inserção” ao invés de “adaptação” porque, para nós, sujeitos e práticas institucionais têm a possibilidade de transformar um ao outro durante esse processo.

Ao voltarmos nosso olhar para a frequência de bebês à creche estamos falando de uma conquista das mulheres no mercado de trabalho, de uma luta de profissionais da área da educação por melhores condições de trabalho, de um reconhecimento da legislação brasileira da Educação Infantil como parte da Educação Básica e, sobretudo, de um avanço na ideia da creche como um “mal necessário” para creche como um **direito** das crianças e suas famílias. Além disso, também estamos falando, ou melhor, “gritando” sobre o reconhecimento do bebê

---

<sup>5</sup> Fragmento original “Although this privilege will not last forever, it gives young children an initial feeling of familiarity and emotional security that usually carries over when the parent is not longer present” (BOVE, 2000, p. 110).

como uma pessoa. Uma pessoa capaz de produzir significado, capaz de agir sobre o mundo – à sua maneira.

Essa reflexão sobre o bebê como uma pessoa nos remete a Qvortrup (2010), quando ele fala da infância como parte integrante da sociedade, sendo que, como categoria, ela não desaparece, estando sujeita, também, às mudanças sociais/econômicas, assim como as outras categorias (adolescência, velhice etc.). Dessa forma, se pensarmos a infância em termos estruturais, como poderíamos analisar, então, o desenvolvimento da criança e não somente da infância? Na presente pesquisa, nós investigamos o processo de inserção dos bebês em uma instituição de educação coletiva, e o fato de as famílias dos bebês estarem compartilhando o cuidado dos filhos com uma instituição é uma mudança social relacionada com outras transformações contemporâneas, como a entrada, cada vez maior, das mulheres no mercado de trabalho. Essas mudanças nos arranjos estruturais da sociedade acabam afetando a natureza social da infância (CORSARO, 2011). Também acabam atingindo os bebês/crianças como pessoas.

Décadas atrás os adultos tinham outras formas de se relacionar com as crianças, visto que, com o passar dos anos, novos artefatos culturais foram surgindo, transformando assim a maneira pela qual nos relacionamos uns com os outros. Nesse sentido, quando um bebê começa a frequentar uma instituição de EI, sua relação com esse contexto será totalmente diferente, talvez, daquela que seus pais tiveram ao frequentar uma creche, por exemplo. Nós concordamos com Gomes et al. (2017) de que o desenvolvimento individual é construído por meio do desenvolvimento coletivo. Por isso, quando Corsaro (2011) nos diz que o desenvolvimento cultural infantil é um processo de apropriação, reinvenção e reprodução, e esse desenvolvimento é resultado, também, das ações coletivas das próprias crianças, ele nos informa sobre o quão importantes são as instituições de Educação Infantil para proporcionar essas possibilidades para as crianças.

Por isso, o nascimento de um bebê e sua sobrevivência estão sujeitos aos cuidados de um adulto. Nesse sentido, não devemos pensar que esse bebê seria incapaz de agir sobre as coisas ou construir sentido sobre elas, pois os “bebês e crianças pequenas demandam cuidados por parte dos adultos e, ao mesmo tempo, são capazes de atuar sobre o ambiente [...]” (SILVA et al., 2016, p. 132). Sabendo que os bebês são capazes de agir sobre o mundo à sua volta, transformam e são transformados pelas pessoas, como isso acontece em um contexto de educação coletiva? As “vozes” dos bebês são ouvidas? Os bebês são inseridos ou se adaptam às rotinas? Essas perguntas nos ajudam a refletir também sobre como esse processo faz parte da vida de toda criança em idade escolar.

Fizemos um levantamento do número de crianças matriculadas em creches no Brasil<sup>6</sup> e constatamos que houve um aumento na última década. Ele passou de 1.751.736 matrículas em 2008 para 3.406.796 matrículas em 2017. Além disso, esse número poderá aumentar, pois o Plano Nacional de Educação pretende ampliar a oferta de vagas em creches para no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos, até o final de sua vigência, em 2024. No município de Belo Horizonte, por exemplo, esse número passou de 24.017 em 2010 para 45.545 em 2017. Verifica-se, então, que o número de crianças que ingressam na creche está aumentando, tanto na cidade de Belo Horizonte, quanto no restante dos municípios do nosso país.

Acreditamos que esse aumento nas matrículas, de crianças de 0 a 3 anos, em Belo Horizonte, ocorreu pela criação das UMEIs<sup>7</sup> e também, é claro, por uma demanda cada vez maior das famílias. De acordo com Oliveira e Neves (2018), algumas pesquisas mostram que um dos motivos de uma família matricular o filho na creche é sua situação de trabalho (OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1986; CRUZ, 2001), a condição socioeconômica da família e a compreensão da Educação Infantil como uma possibilidade de ampliação do desenvolvimento dos bebês (OLIVEIRA E NEVES, 2018, p. 94).

A matrícula na EI é obrigatória para as crianças da pré-escola e a matrícula das crianças de 0 a 3 anos fica a critério das famílias. Nesse sentido, é interessante enxergar as famílias dessas crianças que chegam na EI como membros presentes que auxiliam na educação de seus filhos (BARBOSA, 2010). Eles veem a possibilidade do desenvolvimento dos filhos também em contextos de educação e cuidados coletivos. De acordo com Silva (2016, p. 4), o campo da Educação Infantil passou “de uma situação de ausência de regulamentação, para o reconhecimento do direito de crianças e famílias pela Constituição Federal” -. Antes vista como um “mal necessário” (AMORIM, 2000), a creche passa a ser, de acordo com a LDB (Nº 9.394/96), a primeira etapa da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que as instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, ao acolherem as crianças, devem considerá-las como centro do planejamento curricular, além de entendê-las como

um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia,

---

<sup>6</sup> <https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&item=> (acesso em 10 de dezembro de 2018).

<sup>7</sup> De acordo com a Lei nº 8679, “ficam criadas as unidades municipais de educação infantil, com o objetivo de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses de idade, na forma dos arts. 29 e 62 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do § 1º do art. 157 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte” (LEI Nº 8679, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2003).

deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Aqui, podemos destacar o papel da criança enquanto eixo norteador do trabalho do professor, considerando-a como um sujeito importante nas relações sociais das quais participa, capaz de produzir e reproduzir cultura. As instituições de Educação Infantil também devem assegurar que a educação dada à criança pequena seja integral, “entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (DCNEB, 2013, p. 89) e, por isso, a parceria entre escola e família se faz fundamental, pois esta última “se constitui o primeiro contexto de educação e cuidado dos bebês” (Idem., 2013).

A DCNEI (2010) ainda orienta as instituições que recebem as crianças para a estruturação de sua proposta pedagógica em três princípios:

**Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010).

Como se pode observar nos princípios políticos, a ideia de que a frequência na Educação Infantil é um direito das crianças está expressa. Dessa maneira, não podemos compreender a creche apenas como um local de auxílio das famílias trabalhadoras ao deixarem seus filhos a cuidado de outrem. A creche é um direito tanto das crianças, quanto dessas famílias.

A fim de entendermos um pouco mais sobre quem são os bebês que frequentam as creches no Brasil e demarcarmos nosso tema de pesquisa, recorreremos ao trabalho (SILVA, CORTEZZI e OLIVEIRA, 2017)<sup>8</sup> no qual fizemos um levantamento acerca dos artigos publicados no site da ANPEd, no GT 07 (grupo de trabalhos sobre crianças de 0 a 6 anos) e no GT 20 (grupo de trabalhos sobre psicologia da educação), que tratavam sobre bebês, entre os anos de 2005 e 2015. Até o ano de 2015, localizamos apenas um trabalho sobre o assunto publicado no GT 20<sup>9</sup>.

O objetivo desse artigo foi analisar as concepções de bebê e as principais categorias

---

<sup>8</sup> Trabalho intitulado “A produção Científica sobre bebês na ANPEd (2005 – 2015) ” apresentado por nós no I Congresso de Estudos da Infância - Diálogos Contemporâneos, na Universidade do estado do Rio de Janeiro - UERJ.

<sup>9</sup> GODINHO, A.L. Os saberes especializados da pediatria e a adaptação das mães às necessidades de seus bebês: Um estudo de manuais de puericultura publicados no Brasil. Anais da Reunião Anual da ANPEd. 2008. Além deste, localizamos, apenas no ano de 2017, o trabalho de OLIVEIRA e GOMES sobre as vivências dos bebês na creche.

e referenciais teóricos que sustentam a elaboração dos trabalhos encontrados. Encontramos 27 trabalhos que foram organizados, após a leitura integral de todos os artigos, em cinco categorias: Identidade Docente (2)<sup>10</sup>; Identidade Educacional na Creche (3); Pesquisa Bibliográfica (3); Práticas Educativas (18); Desenvolvimento Cultural dos Bebês (1).

Na categoria Identidade Docente, organizamos os artigos que tinham temas “relacionados aos saberes, identidades, ações e sentidos construídos por professoras de bebês” (SILVA et al., 2017, p. 7). Na segunda categoria, agrupamos aqueles trabalhos que priorizaram os processos de constituição da creche como instituição educativa. Já na terceira categoria, Pesquisa Bibliográfica, foram agrupados os trabalhos do tipo Estado da arte e levantamentos bibliográficos. Na penúltima categoria, Práticas Educativas, foram incluídos “trabalhos que destacam as ações, relações, interações de bebês; a constituição de bebês e crianças como pessoas, as experiências e inserção de bebês e crianças na creche” (SILVA, et al., 2017, p. 8). E por fim, na última categoria, Desenvolvimento Cultural dos Bebês em espaços coletivos de educação e cuidado, foi encontrado apenas um trabalho que trata da constituição da linguagem pelos bebês.

Sobre as concepções de bebês encontradas nos trabalhos, percebemos que não há um consenso sobre a definição de bebê e nem da sua faixa etária: “muitos trabalhos citam as pesquisas e artigos de Rossetti-Ferreira (1998) e Coutinho (2002), sempre na intenção de afirmarem a agência dos bebês nas relações sociais, utilizando a creche como sistema organizador dessas relações” (SILVA et al., 2017, p. 6). Nesse sentido, ponderamos o quão importante é definir a faixa etária que consideramos para chamar as crianças da pesquisa de bebês e defini-los como tal.

A fim de delimitar nossa pesquisa e compreender as contribuições que nosso trabalho poderá levar ao campo da Educação Infantil, fizemos buscas no site do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no site da Biblioteca de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e também no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) por trabalhos que tratavam do tema da inserção de bebês por meio dos seguintes descritores: bebês, creche, inserção, adaptação e rede de significações. No site do SciELO, a partir dos descritores inserção/rede de significações/bebês, nós localizamos três artigos (ROSSETTI-FERREIRA, MORIM E SILVA, 2000; AMORIM, VITORIA, ROSSETTI-FERREIRA, 2000; ALMEIDA, ROSSETTI-FERREIRA, 2014), que tratam do processo de inserção de bebês na creche e fazem

---

<sup>10</sup> Quantidade de trabalhos encontrados pelas autoras.

parte do Cindedi<sup>11</sup>. Por meio dos descritores adaptação/bebês/creche, encontramos oito trabalhos (RAPOPORT e PICCININI, 2001, 2014; ANJOS, AMORIM, VASCONCELOS e ROSSETTI-FERREIRA, 2004, 2012; MARTINS, BECKER, LEÃO, LOPES, PICCININI, 2014; PEIXOTO, BARROS, COELHO, CADIMA, PINTO, PESSANHA, 2017; GRANDE, NUNES, COELHO, CADIMA, BARROS, 2017), todos tratando do cotidiano de bebês na EI e apenas quatro deles tendo como assunto o momento de entrada dos bebês na EI. Os trabalhos pertencentes aos integrantes do Cindedi utilizam o termo “adaptação”. Alguns desses trabalhos foram utilizados por nós ao longo das discussões desta dissertação.

Percebemos que alguns trabalhos (RAPOPORT e PICCININI, 2001, 2014; MARTINS, BECKER, LEÃO, LOPES, PICCININI, 2014; BOSSI, BRITES, PICCININI, 2017) investigaram os motivos pelos quais os bebês não se “adaptam” à creche e também os fatores que indicam essa não adaptação. Um desses fatores seria evidenciado pelo choro dos bebês e pela insegurança da família em relação a ele, pois, ao perceberem que os filhos “não estariam adaptados”, retirava-os da instituição. Assim, percebemos a importância dos trabalhos de Maria Clotilde Rossetti-Ferreira que, ao nos indicar que esse momento é perpassado por uma rede de significações, informa-nos também sobre a influência que o sentimento da família tem nos bebês ingressantes na creche. Dessa maneira, acreditamos que compreender como as famílias vivenciam esse momento nos ajuda a entender, um pouco, sobre como os bebês vivenciam sua entrada na EI.

No site da Capes e também no IBICT, selecionamos teses e dissertações que, no título, tratavam do assunto ou se aproximavam de alguma forma do nosso tema. Em seguida, lemos os resumos desses trabalhos e localizamos 11 (cinco dissertações e seis teses) que se relacionam mais diretamente ao nosso tema, seja pelo referencial teórico utilizado, seja pela metodologia, além, é claro, da semelhança com o nosso objeto de pesquisa.

No levantamento bibliográfico do presente trabalho, concordando com a nossa busca feita no site da ANPEd, nas teses e dissertações lidas, também não há um consenso acerca da definição da faixa etária do bebê. Os trabalhos que utilizam o termo “bebê” são pesquisas com crianças de idade inferior a 24 meses (GUIMARÃES, 2008; FOCHI, 2013; VARGAS, 2014; PEREIRA, 2015; OLIVEIRA, 2016; MACÁRIO, 2017); já os trabalhos que empregaram o termo “crianças pequenas” tratam de crianças maiores de 2 anos (REIS, 2014; OLIVEIRA,

---

<sup>11</sup> O Cindedi é o Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto. Foi fundado pela pesquisadora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira. Ele é uma importante referência para o campo da Educação Infantil e principalmente para o estudo de crianças de 0 a 3 anos ingressantes na creche.

2018). Por esse motivo, em nosso trabalho, assim como Barbosa (2010), consideraremos como bebê a criança de até **18 meses** de vida.

Enxergamos o bebê como um sujeito capaz de produzir sentido ao mundo desde o seu nascimento. A propósito, se considerarmos o que algumas pesquisas dizem sobre antes mesmo do nascimento (CORREIA e FILHO, 2001), o bebê já é capaz de produzir sentidos a alguns estímulos, constituindo-se assim como pessoa. Além disso, após o seu nascimento, nas interações com as pessoas, com os objetos, os significados atribuídos a eles, os bebês vão construindo “seus próprios sistemas de significados” (OLIVEIRA et al., 2011, p. 44).

Certos trabalhos evidenciam o que acontece quando o bebê começa a frequentar a creche (RAPOPORT, 2003; PANTALENA, 2010; SOUZA, 2014; OLVIERA, 2016; OLIVEIRA, 2018); as potencialidades das ações dos bebês nesses contextos (COUTINHO, 2002; GUIMARÃES, 2008; FOCHI, 2013; MACÁRIO, 2017); a relação família/escola a partir do ingresso na creche (OLIVEIRA 2018). Outras pesquisas focam nos bebês e nos vínculos estabelecidos por eles no momento de entrada na creche (PANTALENA, 2010); nas relações entre adultos e bebês no contexto da creche e suas experiências no contexto coletivo (VARGAS, 2014); na dificuldade que as famílias podem enfrentar no ingresso do bebê na creche (RAPOPORT, 2003); na forma como as crianças de 2 anos vivenciaram sua entrada na Educação Infantil (REIS, 2014).

Há ainda trabalhos que expressam a importância do momento de separação entre mãe e bebê (SOUZA, 2014), no ingresso na creche. Segundo Andréia Souza (2014), essa separação entre bebê e família pode ser constitutiva para o bebê, pois “o retorno rotineiro e regular da mãe proporciona ao bebê um sentimento de coesão - unidade -, de continuidade e de uma existência segura”. Logo esse afastamento temporário da mãe pode ter “um caráter constitutivo para o bebê” (SOUZA, 2014, p. 84), podendo o bebê ampliar seus vínculos.

Nesse momento de separação com a mãe/família (THYSSEN, 2000; RAPOPORT E PICCINICI, 2001; DANTLER et al., 2010; OLIVEIRA, 2018), as manifestações de choro podem ser frequentes (RAPOPORT e PICCININI, 2001; PANTALENA, 2010; SANTOS, 2012; REIS, 2014; JACQUES, 2014; OLIVEIRA, 2018). Por essa razão, um planejamento feito pelas professoras e/ou instituições para o acolhimento desses bebês ao longo de todo ano é importante, uma vez que esse processo não é linear (DATLER et al., 2010; JACQUES, 2014; OLIVEIRA, 2016).

Assim, o propósito deste estudo, além de compreender como bebês de até 18 meses se inserem em uma turma de berçário, é entender como as famílias desses bebês e professoras vivenciam esse processo. Nesse sentido, o conceito de vivência utilizado por Vigotski

(1933/2010) é que nos ajudará a compreender a perspectiva dessas diferentes pessoas. Para o autor, vivência é a unidade pessoa/meio e ela está ligada à maneira pela qual se vivencia determinada situação. Assim, durante o processo de inserção, famílias, bebês e professoras participam de uma mesma situação e a vivenciam cada um à sua maneira.

No próximo capítulo faremos uma explicação mais detalhada do conceito de vivência, apresentaremos a lente (teoria) com a qual enxergamos o nosso objeto de pesquisa e a forma como construímos os nossos dados a partir dela. Além disso, apresentaremos as pessoas que fizeram parte da construção dos dados (bebês, professoras e famílias) e o contexto pesquisado (EMEI Tupi<sup>12</sup>).

---

<sup>12</sup> Nome fictício.



## 2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A fim de compreender o processo de inserção dos bebês, assumimos a teoria Histórico-Cultural como perspectiva teórica e metodológica, pois entendemos que esta nos auxilia a entender o bebê como uma pessoa (unidade = biológico/cultural/social) e não enquanto um ser devir que apenas se tornará uma pessoa quando começar a falar oralmente. Em função disso, acreditamos que a perspectiva etnográfica em educação, juntamente a essa teoria, nos ajuda a compreender a realidade cultural em que fizemos a pesquisa. Assim, optamos por juntar a discussão teórica com a nossa perspectiva metodológica, porque entendemos que, dependendo da lente (teoria) com a qual enxergamos o nosso objeto de pesquisa, estamos também dizendo da forma como construímos os nossos dados de pesquisa.

Neste capítulo, em primeiro momento, abordaremos questões fundamentais para entender o processo de inserção dos bebês no contexto de educação coletiva, uma vez que a nossa constituição como pessoa também acontece dentro de uma instituição de Educação, nas relações ali estabelecidas, com as professoras, com os demais funcionários, com outros bebês e com os artefatos culturais. Em segundo momento, esclareceremos os motivos pelos quais escolhemos a Psicologia Histórico-Cultural como perspectiva teórica metodológica. E também responderemos às seguintes perguntas: o que o meio cultural nos informa sobre o bebê? Como se dá o desenvolvimento do bebê para a psicologia Histórico-Cultural? Como a rede de significações nos ajuda a compreender os processos de inserção de bebês na creche? Essas são algumas questões que intentamos responder ao longo deste capítulo. Em terceiro momento, explicitaremos como a etnografia nos auxilia a compreender uma realidade cultural. E, finalmente, apresentaremos o local de pesquisa, as pessoas ali presentes e a nossa lógica de investigação.

### 2.1 Por que a Psicologia Histórico-Cultural?

O bebê necessita do cuidado do Outro para sobreviver e, por isso, por muito tempo foi considerado uma pessoa em devir. E este vir a ser só seria possível no momento em que começasse a falar oralmente e a expressar os seus desejos por meio da fala. Vigotski (1929/2000, p. 33) afirma que o homem é um conjunto de relações sociais encarnado no

indivíduo – as funções psicológicas superiores serão construídas no contexto cultural no qual estamos inseridos. Wallon (1934/1971), nesse mesmo sentido, argumenta que as relações sociais que nós temos com o Outro, a partir do nosso nascimento, são fundamentais para nosso processo de desenvolvimento como pessoa. Então, se nós **nos tornamos** humanos, como poderíamos pensar no bebê que acabou de nascer? Para Vigotski (1934/1997), é a partir do nascimento da criança que se inicia seu desenvolvimento cultural. Para ele, os bebês têm uma sociabilidade muito específica:

A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Ela determina total e completamente as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade, uma vez que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se torne individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, quando estudamos a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1934/1997, p. 180 – Tradução minha)<sup>13</sup>.

A primeira dimensão da situação social de desenvolvimento é a incapacidade do bebê de satisfazer suas próprias necessidades vitais (biológicas), precisando, assim, do cuidado de um adulto. A segunda dimensão que determina esse desenvolvimento cultural/social é o fato de a criança ainda não possuir meios básicos de comunicação social na forma de linguagem humana revelando, dessa forma, a necessidade que ela tem dos cuidados de um adulto (VIGOTSKI, 1934/1997).

Por esse motivo, Pino (2005) nos diz que com a chegada de um recém-nascido acontece um duplo nascimento, o biológico e o cultural. Ao nascer, ato biológico, o recém-nascido tem condições de desenvolver suas funções superiores em relação íntima com a cultura. Por isso, então, a ideia do duplo nascimento. Além disso, para Angel Pino, “o ato biológico de nascer tem, no mundo humano, o caráter de um evento cultural” (PINO, 2005, p.151), pois a criança antes mesmo de nascer já ocupa um lugar na sociedade humana. Essa criança pode ser esperada ou não pelos familiares e, às vezes, antes mesmo de saber o sexo do bebê, essas famílias já formulam nomes, pintam o quarto, supõem que o bebê nascerá com características físicas do pai ou da mãe, compram determinados tipos de brinquedos, ou não, de acordo com sua condição socioeconômica. Depois que esse bebê nasce, os pais pensam na escola onde

---

<sup>13</sup> la situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual. Por tanto, la primera cuestión que debemos resolver, al estudiar la dinámica de alguna edad, es aclarar la situación social del desarrollo<sup>13</sup> (VIGOTSKI, 1934/1997, p.180).

colocarão o filho, no tipo de mordedor de boca (para coçar os dentes) que ele terá etc. Enfim, os bebês são acolhidos pelo meio cultural no qual serão inseridos e, portanto:

a aparente condição de inferioridade e de prematuridade do bebê humano, em vez de constituir uma perda e um obstáculo ao seu desenvolvimento, representa, pelo contrário, um enorme ganho e um grande meio de desenvolvimento, uma vez que possibilita que possa ser *educado*, ou seja, que possa beneficiar-se da experiência cultural da espécie humana para devir um ser humano. Nesse caso, a aparente desvantagem em termos biológicos constitui uma vantagem em termos culturais. Isso se pode dizer de quase todas as funções biológicas: o fato de não estarem totalmente prontas no momento do nascimento possibilita que elas sofram profundas transformações sob a ação da cultura do próprio meio (PINO, 2005, p. 46 – grifos do autor).

O meio é o que possibilitará o desenvolvimento cultural do bebê humano. Por isso, de acordo com Pino (2005, p. 31), para Vigotski (1997, p. 15-20) o desenvolvimento da criança é original, pois as funções elementares e superiores irão se fundir entre si a ponto de constituírem um sistema mais complexo.

No contexto cultural e social, estas duas funções (biológicas e culturais) irão mutuamente se transformar, uma necessitando da outra para o processo de desenvolvimento do ser humano, pois “a aquisição das funções culturais, próprias do modo de operar humano, é tarefa difícil e complexa que não decorre de mera constituição biológica, mas das condições específicas do meio em que se está inserido” (PINO, 2005, p. 57). Ou seja, apenas a maturação biológica do bebê não representa um indicativo de que ele se desenvolverá culturalmente, mas, sim, oferece condições para que esse desenvolvimento aconteça.

O fato de nós, adultos, atribuímos significação às ações motoras dos bebês indica que somos os mediadores da cultura para eles, pois os atos dos bebês são significativos primeiro para nós, o Outro/adultos, e depois para o bebê (PINO, 2005).



Figura 1 - Elaborada por Pino, 2005, p. 59.

Na imagem acima podemos ver o processo de desenvolvimento cultural da pessoa: em si, para o outro, para si (VIGOTSKI, 1929/2000). Durante o seu desenvolvimento, o bebê se apropriará das significações atribuídas pelos Outros aos artefatos e às ações, pois a apropriação do bebê da cultura passa pela dupla mediação: a dos signos e a do Outro/adulto,

que detém a significação (PINO, 2000). Assim, participamos do processo de constituição do bebê ao atribuirmos sentidos e significados às suas ações, intencionais ou não, uma vez que posicionamos a criança como desejante: o levantar o dedo transforma-se em um ato de apontar e, portanto, desejar algo. Por meio da nossa resposta, a criança também passa a significar o ato de apontar como uma solicitação/pedido para algo, completando o ciclo em si, para o Outro e para si. Salientamos que os movimentos corporais dos bebês tanto estão marcados pelas possibilidades do desenvolvimento biológico, quanto estão imersos em um contexto cultural que os torna significativos.

Nossa significação ao ato da criança de apontar nos dá indícios de que ela é capaz de se comunicar conosco. Por isso, para Wallon (1954/1975, p. 76), o movimento é um dos primeiros indícios da vida psíquica da criança. O ato de movimentar da criança, para o autor, se dá de três formas: (I) passivo ou exógeno – reflexos labirínticos; (II) autógeno ou ativo – locomoção e preensão; (III) reações posturais que são de caráter predominantemente psicológico, exteriorizando-se como mímicas e expressões corporais. Segundo Wallon, esses movimentos são importantes para a evolução psicológica da criança, condicionam-se mutuamente e irão variar de acordo com a pessoa. Os movimentos de um recém-nascido:

se assemelham a simples descargas ineficientes da energia muscular, onde se misturam, sem combinar, reações tônicas e clônicas, espasmos e a brusca expansão de gestos não coordenados, de automatismos ainda sem aplicação, como sejam os movimentos de pedalada já observáveis nas primeiras semanas (WALLON, 1954/1975, p. 77).

Essa agitação de movimentos é um “sinal” para o meio, provocando uma *intervenção benéfica*. Essa intervenção, para Wallon (1934/1971), é o ato da mãe do bebê em atender às demandas do filho, não o deixando chorar, nem sentir fome, sede, oferecendo-lhe carinho a qualquer expressão facial que demonstre afeto, possibilitando a sua sobrevivência. Assim, irá se estabelecer uma ligação entre as exigências da criança e as circunstâncias do meio. Nesse sentido, Wallon (1934/1971) diz que a emoção tem um grande poder de contágio, pois é impossível permanecer indiferente às manifestações de emoção de outrem. O autor, indo além, argumenta que em grupos de pessoas/multidões, as manifestações de emoção eclodem, podendo ficar extinta a noção de individualidade em cada pessoa.

Wallon (1954/1975) defende que os primeiros gestos úteis da criança são os gestos de expressão, pois eles são afetivos,

cujas variações podem, finalmente, responder a toda a gama de emoções e, por seu intermédio, as situações variadas, das quais a criança toma assim uma consciência talvez confusa e global, mas veemente. A emoção tende para a representação pelas

atitudes e pelos simulacros que põe em jogo (WALLON, 1954/1975, p. 77-78).

Wallon (1954/1975), então, dá a esse período do desenvolvimento psíquico da criança o nome de fase emocional. Quando a criança ainda está dominada pela sua subjetividade afetiva, ela se entrega às atividades que anunciam a fase seguinte, a fase sensória motora, que

conserva um caráter subjetivo e muitas vezes mesmo afetivo, mas o seu resultado é o de ligar mais estreitamente o movimento às suas conseqüências sensíveis, de operar assim um ajustamento minucioso dos dados sensoriais e de tornar possível uma percepção mais precisa e mais discriminativa das excitações causadas pelos objetos exteriores (WALLON, 1954/1975, p. 78).

Portanto, os movimentos da criança são parte das reações afetivas ligadas às necessidades ou mal-estares orgânicos, como a fome (WALLON, 1954/1975, p. 79). Pino (2005) concorda que a motricidade também constitui uma das primeiras formas de comunicação entre a criança e seu meio. Para esse autor, durante esse processo a criança não tem um papel passivo, pois o ato de apontar é parte dela e o Outro exprimirá significação a esse ato.

Assim, a atividade motora das crianças, em seu primeiro ano de vida, passa por algumas transformações que são a base da emergência de estruturas ou funções psicológicas novas claramente distintas das biológicas (PINO, 2005, p. 64). Junto à motricidade, está a função sensorial, como um dos pilares das primeiras formas de comunicação da criança com seu meio social. E essas duas funções articuladas “mesmo em suas formas mais elementares, constituiriam o primeiro circuito de comunicação com o Outro” (PINO, 2005, p. 60). São os primeiros espasmos ou expressões faciais do bebê, que afetam o Outro, provocando-o a atender às demandas da criança (WALLON, 1959/1975).

A visibilidade das emoções marca seu caráter contagioso. As manifestações dos bebês, ainda ruidosas, “choro, riso, bocejo, movimentos dos braços e das pernas” (DANTAS, 1992, p.89), diminuem e a atividade tônica continua aparente, possibilitando ao observador vê-la. A afirmação de que “a emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência” (Ibidem, p. 89) salienta o valor que o corpo possui no desenvolvimento cultural das crianças e como ele é parte integrante da nossa cognição. Se nós nos constituímos também por meio da afetividade, e ela é corporificada, perguntamos como as instituições de Educação Infantil podem marcar afetivamente os corpos dos bebês? Como esse processo acontece nos primeiros momentos de contato dos bebês com as professoras e, muito específico nos contextos coletivos, uns com os outros? No caso da nossa pesquisa, como veremos no capítulo 3, foi possível acompanhar o processo de transformação de choro dos bebês ao longo do tempo: um choro marcado pela separação dos familiares se transforma em um choro relacionado com as interações entre os

bebês.

Para Wallon, de acordo com Vasconcellos (1996), a criança em princípio é essencialmente emocional, mas com o passar dos anos ela vai se constituindo como ser sociocognitivo (ser social), pois essa criança está inserida em um contexto social que a modifica e é modificado por ela. Se, para Wallon, as interpretações dos outros sociais são vistas como constituidoras do sujeito humano, Vasconcellos salienta que, nessas interpretações, acontecem os processos comunicativos-expressivos nos quais acontecem trocas sociais, como a imitação (1996, p.34). Nesse sentido, a imitação aparece como algo central no desenvolvimento do bebê, pois ela

garante a vinculação entre as ações motoras e mentais levada pela tentativa de imitar ações, gestos e falas dos outros, a criança pequena constrói suas primeiras compreensões da realidade, possíveis através da percepção das nuances da sua própria ação (VASCONCELLOS, 1996, p. 35).

Assim, quando bebês entram em um contexto coletivo de educação têm possibilidades de interações e experimentação, “tornando-se, num futuro próximo, capaz de reconhecer o significado de suas ações, em oposição a outras possíveis” (VASCONCELLOS, 1996, p. 35). Além disso, esses bebês poderão ressignificar o ato de imitar e transformá-lo em algo novo, algo próprio. Por exemplo, a imitação da criança do ato do adulto de balançar o dedo, de um lado para o outro, para negar alguma coisa. Muitas vezes, o bebê não compreende que essa ação significa uma negação e, ao subir em algum lugar considerado por nós, adultos, perigoso, a criança nos imita, balançando o dedo negativamente, e ainda assim sobe na cadeira. Ela imita o que o adulto faz, mas ainda não compreende o seu significado. Assim, com o passar do tempo, a partir das interações, do convívio com outras crianças, ela poderá compreender o seu significado e dar um sentido para esse ato.

A sensibilidade como primeira forma de comunicação com o Outro acontece, em primeiro momento, porque o bebê tem uma “simbiose alimentar” com a mãe, e essa simbiose se transformará no que Wallon chama de “simbiose afetiva”. Por isso, para o autor, o bebê aos 3 meses já sabe dirigir-se às pessoas à sua volta, principalmente à sua mãe, não somente com o que ele chama de “gritos” aos cuidados de que necessita, mas também com “sorrisos e sinais de contentamento, que constituem já um laço puramente afetivo entre ela e aqueles que lhe correspondem” (1954/1975, p. 206). Wallon atribui a essa fase o nome de “impulsivo-emocional”, pois será a afetividade que predominará nas primeiras reações dos bebês com as outras pessoas.

É interessante destacar que para Wallon (1954/1975), essa troca afetiva, que se

inicia na fase emocional, é tão importante para a sobrevivência da criança quanto a sua própria alimentação. O autor apresenta em seu livro o exemplo da pesquisa feita por Spitz<sup>14</sup>:

Até os seis meses, as crianças criadas numa creche-modelo e longe dos cuidados maternos podem desenvolver-se melhor que outras criadas pela mãe, mas em condições materiais menos favoráveis. Mas aos seis meses opera-se uma reviravolta. Embora as crianças se encontrem numa creche onde os cuidados são regulados da maneira mais minuciosa e mais científica, elas definham, enquanto crianças que foram criadas num ambiente tão desfavorável como a prisão, ao pé da mãe delinquente, tinham um desenvolvimento não só psíquico, mas um desenvolvimento biológico melhor. Por conseguinte, há aqui, como podeis ver, uma prova de ligação que parece indissolúvel, a partir duma certa idade, entre o desenvolvimento psíquico do indivíduo e o seu desenvolvimento biológico (WALLON, 1954/1975, p. 207).

Essa pesquisa nos revela que o afeto/carinho e as interações com os bebês são tão necessários quanto as ações de alimentá-lo, limpá-lo etc. Quando Wallon (1934/1971) diz que os primeiros gestos dos bebês são os gestos “úteis”, ele nos ajuda a compreender o motivo pelo qual nós, adultos, nos sentimos tocados com essas manifestações/espasmos (em primeiro momento) do recém-nascido, pois é a forma de eles serem cuidados e de sobreviverem. Portanto, é nessa fase que o autor diz que a criança **necessita** ser objeto de manifestações afetivas para que seu desenvolvimento biológico seja típico (WALLON, 1934/1971, p. 207). Caso isso não aconteça, a criança pode adoecer, ou como aconteceu na pesquisa da Spitz, o bebê acaba se “definhamo”, ou seja, não se desenvolvendo “adequadamente”. Por isso, nesse primeiro momento, a mãe também está ligada à criança emocionalmente e vice-versa. Esta última necessitando de cuidado para sobreviver e o Outro/mãe tentando oferecer condições para que o bebê sobreviva. Assim, tanto para Vigotski (2012), quanto para Wallon (1954/1975; 1941/1968), a criança não deve ser vista de forma fragmentada, pois não há preponderância do desenvolvimento psíquico sobre o desenvolvimento biológico, mas uma ação recíproca entre eles (p. 207), constituindo seu desenvolvimento cultural.

As ações recíprocas do desenvolvimento psíquico e biológico dos bebês sobre o meio cultural se tornarão mais intensas e acabarão permitindo às crianças uma progressiva, mas não linear, apropriação da cultura (PINO, 2005). E nós, como seres culturais que somos, desenvolvemo-nos também a partir das emoções, afetividades que nos são demonstradas ou sentidas. A emoção une os indivíduos por meio das reações mais orgânicas e íntimas, fazendo com que haja desdobramentos que poderão ir gradualmente construindo as estruturas da consciência (WALLON, 1941/1968, p. 151). A emoção, portanto, alimenta-nos, está inscrita

---

<sup>14</sup> Vários vídeos da pesquisa realizada por Renè Spitz estão disponíveis: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=rene+spitz+%2B+emotional+deprivation+in+infancy](https://www.youtube.com/results?search_query=rene+spitz+%2B+emotional+deprivation+in+infancy).

em nós. Mesmo que ao longo da nossa vida, a partir das nossas experiências pessoais, fiquemos mais “racionais” e menos emotivos, ainda assim, em alguns momentos ela insiste em apoderar-se de nós. Na próxima seção, falaremos mais sobre as emoções e como ela está presente no meio em que vivemos. Além disso, apresentaremos o papel do meio na formação dessa pessoa.

### **2.1.1 O meio e seu papel na formação da pessoa**

Como pudemos observar, os bebês, após o seu nascimento e por meio das primeiras relações sociais vivenciadas, começam a se constituir como pessoa. Para Wallon e Vigotski, o desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo Outro. Os bebês nascem humanos com os apetrechos indispensáveis para se diferenciarem cognitivamente dos demais animais. O homem é a única espécie de que se tem notícia que consegue transformar a natureza e, ao fazê-lo, transforma-se a si mesmo, assumindo assim o controle da própria evolução (PINO, 2005, p. 30). Para tanto, ele precisa aprender como manusear artefatos culturais, compreender e atribuir significados e, principalmente, aprender a falar/se comunicar. Portanto, nossa vida psíquica irá se formar nas nossas relações sociais e um bebê que acaba de nascer, por exemplo, não é um ser “pré-social”. Ele já está imerso no contexto social e cultural, possuindo todas as possibilidades de se tornar um ser cultural.

Wallon (1954/1975) diz que o estudo da criança exige o estudo do meio onde ela se desenvolve (p. 193). Para nós, o bebê, desde a barriga da mãe, já faz parte do “meio”. Mas, esse “meio” ao qual nós estamos nos referindo não é um “meio” estático, apenas um contexto físico ou simplesmente um lugar. A conceituação de “meio” que utilizamos é aquela feita por Vigotski (1933/2010, p. 681): “refere-se tanto ao meio ambiente em que se dá determinado processo como ao ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere”. É tanto o espaço físico, quanto o psicológico.

Nós só existimos porque existe o meio que nos acolhe. Mais que isso, nosso desenvolvimento somente se dá nessa relação com o meio. Wallon (1854/1975) salientou que o movimento é essencial para o desenvolvimento da criança e, por ele ser uma necessidade, não se resume apenas ao âmbito biológico e psíquico, mas às relações da criança com o meio no qual está inserida e com as experiências que ele (meio) poderá proporcionar a ela. Segundo ele, “os nossos movimentos não existem efetivamente por si próprios, mas com vista a certas ações, que são a sua razão de ser e de certo modo a origem” (WALLON, 1954/1975, p. 133). Assim,



ao voltarmos à questão sobre que sentimentos esses movimentos despertam em nós, o Outro, podemos ver que, de fato, eles servem para garantir a sobrevivência do bebê recém-nascido.

Wallon (1954/1975), assim como Vigotski (1929/2000;1979/2007;1933/2010), acredita que no coletivo é que nós nos individualizamos. Isso acontece devido ao que o autor chama de “inaptidões prolongadas”, a que o recém-nascido está “condenado” por conta da lentidão do seu desenvolvimento. Dessa forma, o “eu”, ao longo da sua relação com o meio, vai sendo constituído por ele (p. 152). As funções psicológicas superiores, portanto, vão se desenvolver, e cada vez mais nossa personalidade vai se constituindo.

Vigotski (1929/2000) comentou que a psicologia do desenvolvimento infantil de sua época se questionava sobre “como esta ou aquela criança se comporta no coletivo”. Mas, para ele, a pergunta deveria ser outra: “como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores?”, ou seja, qual seria a atuação do coletivo no desenvolvimento cultural da criança? Para tanto, devemos nos atentar para o meio, pois o desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 35). Ele acontece “de fora” para dentro. A pessoa, a partir das relações com os outros e com o meio, vai se individualizando, formando o seu “eu”, a sua personalidade.

Essa formação do “eu” a partir do coletivo se deu ao longo de toda a evolução da espécie humana. Por isso, Wallon (1954/1975) comenta que:

não é menos verdade que a sociedade põe o homem em presença de **novos meios**, de novas necessidades e de novos poderes que aumentam as suas possibilidades de evolução e de diferenciação individual. A constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, donde a escolha pessoal não está ausente (WALLON, 1954/1975, p.165). (Grifos nossos).

A partir das novas possibilidades de evolução por conta dos novos meios e capacidades que adquirimos ao longo dessa evolução, ao nos relacionarmos com esse meio conseguimos criar outros artefatos culturais que nos auxiliam no nosso desenvolvimento. Criamos a internet, uma poderosa forma de comunicação que diminuiu demais a distância entre as pessoas que estão longe e, a nosso ver, também acabou aumentando a distância entre aquelas que estão próximas. As novas tecnologias também acabam encurtando outras distâncias, como fazem o avião, os celulares etc. Portanto, a criança, ao nascer em determinada cultura, aprenderá os modos de viver dessa cultura. Por exemplo, a alimentação feita com o uso de talheres em países como o Brasil, ou com o uso das mãos em países árabes, ou mesmo com o uso dos hashi em países orientais. Assim, mesmo que as crianças nasçam biologicamente iguais (cabeça, pernas, braços, olhos, cabelos), dependendo do lugar, da cultura, da classe socioeconômica em

que nascem, sua forma de relacionar com o mundo/meio é distinta.

Como se pode perceber, com o passar dos anos, as formas de nos relacionarmos uns com os outros e com o meio foram se transformando. Uma dessas grandes transformações foi a possibilidade de um bebê com 3 meses de idade ser matriculado em uma escola de Educação Infantil e ser cuidado e educado por uma professora formada para tal responsabilidade. Há dois, três séculos, isso não seria possível. Assim, ao longo da história, nossas possibilidades de existência foram se modificando a partir do desenvolvimento da espécie humana, não deixando de permanecer a necessidade fundamental de que o homem precisa do Outro para sobreviver/desenvolver.

Vigotski (1933/2010) salienta que o meio no qual estamos inseridos, principalmente para a criança pequena, irá se modificar de acordo com sua faixa etária, pois aquela que “ainda não nasceu dispõe do útero da mãe como meio, já a criança que acaba de vir ao mundo também dispõe de um espaço muito pequeno na qualidade de seu meio mais próximo” (VIGOTSKI, 1933/2010, p. 683). Portanto, dependendo da idade da criança, sua relação com o meio será diferente. Para o autor, mesmo que o meio seja igual para várias pessoas, o que mudará na relação meio-criança é o que ele chama de *pereživánie* (vivência)<sup>15</sup>. De acordo com Serguei Jerebtsov (2004), um dos feitos de Vigotski foi sua generalização de muitos fenômenos psicológicos traduzidos nesse conceito para o entendimento do desenvolvimento humano.

Para Vigotski, as vivências determinam a influência do meio no desenvolvimento psicológico e na personalidade consciente das pessoas, sendo que ela não é “esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (VIGOTSKI, 1933/2010, p. 684). A vivência é o sentido que a pessoa atribui ao que está acontecendo naquele momento: ela se dá no agora e constitui, com sua repetição, nossas memórias.

O meio pode ser o mesmo para várias pessoas, mas a maneira como cada uma delas o vivencia é diferente, já que a forma de se relacionar afetivamente com a situação/meio é distinta para cada pessoa (VIGOTSKI, 1933/2010). Jerebtsov (2004) destaca quatro pontos-

---

<sup>15</sup> A tradutora do texto “Quarta aula: a questão do meio na pedologia”, Márcia Vinha, salienta que “o dicionário Psicologia Clínica (Tvorogov, 2007) define o termo *pereživánie* como uma “condição mental, evocada por fortes sensações e impressões. Não é apenas uma realidade direta à consciência, de seus conteúdos e de suas condições, não é apenas algo experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental”. Constituído pelo prefixo *pere* (através) e *jít'* (viver), etimologicamente o termo significa “viver através” de algo. Márcia Vinha diz que o vocábulo que melhor corresponde a tais acepções, em português, parece-nos “vivência”, no sentido daquilo “que se viveu” ou de “conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa” (HOUAISS, 2009, apud VIGOTSKI, 1933/2010, p. 683).

chave nas considerações de Vigotski sobre vivência. O primeiro ponto diz respeito às vivências serem um reflexo da unidade do “interno” e do “externo” do desenvolvimento humano, ou seja, o que acontece fora da pessoa e dentro dela. Já as vivências como uma unidade afeto-cognição são o segundo ponto, pois as questões afetivas são parte da vivência da pessoa, mas não se sobrepõem ao intelecto. Jerebtsov (2004, p. 17) alerta para não as encararmos como uma manifestação exclusiva da esfera emocional, pois na vivência há espaço para o entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural (necessidade, afeto) e cultural (reflexão fundamentada em conceitos). Jerebtsov salienta, como terceiro e quarto pontos, que as vivências são uma unidade de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade, porque a partir do que a pessoa vivencia em uma dada situação, desenvolver-se-á também sua personalidade.

Se fizermos a relação desses pontos-chave com a inserção das crianças em um contexto de educação e cuidados coletivos, podemos inferir que, nesse processo relacional com o Outro e com esse contexto, diferente daquele de casa, a criança tem uma possível ampliação dos meios que constituem sua personalidade, distintamente daquelas crianças que tinham apenas a casa e o quintal como meio. Por isso, Jerebtsov comenta que, para Vigotski:

Cada idade forma seu repertório de instrumentos, o espaço semântico e os limites das vivências possíveis. Com o tempo, as vivências, mantendo o mesmo invólucro, perdem seu sentido interno. Ou seja, as vivências passam a ser outras e para essas outras vivências nascem novas formas. Vivência é a unidade do sentido e da forma de sua realização, modo de expressão. E se Vigotski apontava para o fato de o pensamento não ser simplesmente transmitido pela palavra, mas que o pensamento nasce na palavra, então, em relação ao nosso caso, torna-se necessário notar que a vivência nasce no seu meio de expressão, porque vivência é uma espécie de mensagem (primeiramente, para o outro e, depois, para si como um outro) (JEREBSOV, 2004, p. 23).

Portanto, as vivências são as relações com o Outro, apropriadas no plano interno. Elas vão se modificando ao longo do desenvolvimento da pessoa e das suas possibilidades de relação com o meio. Vigotski (1933/2010) utiliza um *prisma* para fazer uma analogia entre a influência do meio na criança e sua vivência: “o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do - digamos - caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante” (VIGOTSKI, 1933/2010, p. 686). Por exemplo, a incidência de luz nesse objeto (prisma) pode acarretar refrações. Nesse sentido, um mesmo objeto (a nosso ver, visto por Vigotski como a mesma pessoa) refrata a luz (vivência da mesma situação de maneiras diferentes) assim como acontece nos exemplos trazidos pelo autor no qual 3 irmãos que residiam juntos, lidavam com situação de embriaguez da mãe. Pelo fato de as crianças lidarem com a mesma circunstância, poder-se-ia pensar que todas a vivenciaríamos da mesma maneira. Mas não. A situação foi vivenciada distintamente de acordo com a influência que tal

situação exerceu no desenvolvimento dessas crianças (VIGOTSKI, 1933/2010, p. 685).



Figura 2 - Vivência = unidade pessoa/meio.

Na Figura 2, tentamos ilustrar as vivências como unidade pessoa/meio. Concordamos com Jerebtsov (2004, p. 26) quando ele afirma que a cultura é um único e gigante órgão funcional da vivência, pois sem o “meio” cultural não existiria vida e sem vida não existiriam as pessoas/o Outro para a sobrevivência da espécie humana, uma vez que o meio é complemento indispensável do ser vivo (WALLON, 1954/1975, p. 164). O meio nos dá a possibilidade de existência. Por meio dele, podemos nos relacionar uns com os outros, com os artefatos culturais e com as diferentes culturas. Nós não nos referimos a ele, apenas como algo físico, ele também é perpassado pelo que Rossetti-Ferreira (2004) chama de Rede de Significações. Na próxima seção, explanaremos sobre essas redes e como elas atuam no processo de inserção dos bebês.

### 2.1.2 Rede de Significações

No desenvolvimento deste capítulo, elucidamos alguns pontos importantes para a compreensão do bebê como uma pessoa. Além disso, mostramos como o meio é fundamental para nossa **sobrevivência**. Um dos objetivos desta dissertação é compreender como bebês,

famílias e professoras vivenciam a entrada na Educação Infantil e, embora cada pessoa estivesse presente na situação pesquisada, cada uma vivenciou a entrada na instituição de maneira particular. Nesse sentido, acreditamos que devemos analisar também o contexto onde essas pessoas estão inseridas. Assim, recorreremos à perspectiva teórico-metodológica da **Rede de Significações** proposta pela Rossetti-Ferreira et al. (2004/2012), que também está ancorada na perspectiva Histórico-Cultural<sup>16</sup>.

Rossetti-Ferreira (2004, p. 26) faz uma conceituação de contexto coerente com o que Vigotski e Wallon propõem para o tema “meio”. Para a autora, “os contextos são constituídos pelo ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica, sendo guiados por funções, regras, rotinas e horários específicos” e, por isso, eles estão marcados pelas características das pessoas que fazem parte dele. Assim, o meio é definido a partir do seu grupo pertencente.

Rossetti-Ferreira (2004, p. 23) salienta que, pelo fato de o desenvolvimento do humano ser algo complexo, “a sua flexibilidade e dinâmica, suas transformações e delimitações” levaram o seu grupo de pesquisa a recorrer à essa metáfora de **rede**:

a apreensão do nosso objeto de estudo – desenvolvimento humano – só se torna possível se consideradas as relações às quais ele se encontra articulado, pertencente e submetido e, principalmente, o modo de atualização dessas relações. Por concebermos, ainda, que a rede de significados e sentidos presentes na ação de significar o mundo interativo, estrutura um universo semiótico, acabamos por denominá-la de perspectiva da *rede de significações* (ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 23 – Grifos da autora).

Graças às várias possibilidades de relações inscritas no processo interativo e no meio do qual fazem parte – no caso desta pesquisa e das autoras (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA E CARVALHO, 2000), a busca pelo entendimento do processo de entrada de bebês na creche –, fez-se necessária a compreensão das diversas redes que integram esse momento (bebês – famílias – professoras – coordenadoras – direção - organização econômica - concepção de infância - políticas voltadas para a infância - discurso médico - organização do tempo e espaço etc.):

Passamos, então, a compreender e analisar a adaptação de bebês, de suas famílias e de educadoras na creche e, mais amplamente, os processos de desenvolvimento, como se dando a partir das reconfigurações de redes de significações. Estas seriam

---

<sup>16</sup> “os principais pilares teóricos dessa perspectiva encontram-se em autores sócio-históricos ou histórico-culturais, como Vygotsky (1991:1993), Wallon (In Werebe e Nadel-Brulfert, 1986), Valsiner (1987,1997) e Bakhtin (1981, 1997, 1999). Em função de diversas questões conceituais que têm emergido durante a construção da perspectiva, a interlocução teórica vem se ampliando, passando a abranger autores de orientações mais variadas, tanto da psicologia do desenvolvimento como social [Brockmeier e Carbaugh, 2001; Bronfenbrenner, 1977, 1996; Bruner, 1997; Gergen, 1994, Harré e Langenhove, 1999; Spink, 1999]” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 23).

compostas por elementos de ordem pessoal, relacional, contextual, atravessados pela cultura, pela ideologia e pelas relações de poder, isto é, pelo que denominamos de matriz sócio-histórica, de natureza semiótica e polissêmica, a qual tem concretude e se atualiza continuamente no aqui e agora da situação, no nível dialógico das relações (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 17).

Segundo Rossetti-Ferreira et al. (2004), o fato de a pessoa, desde o início de sua vida, depender da relação com o Outro para sobreviver, faz com que ela integre o que as autoras nomeiam de jogos interativos. Nesses jogos há uma “rede de relações que são impregnadas e atravessadas pela linguagem, vão abrindo e/ou interditando papéis e lugares possíveis de serem ocupados” (ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 25). Por conta dos vários discursos que atravessam nosso meio, somos “pessoas múltiplas” e nossas características, ao longo do tempo, “são resultado de um processo de construção cultural que exige permanência e individualização, o que se sustenta inclusive pela linguagem e por documentos institucionais” (ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 25).

Assim, o processo de inserção de bebês é permeado por diversas formas de atuações do meio. Então, como podemos perceber, também somos o que o meio faz de nós (unidade pessoa/meio = vivências). E, concomitantemente, o meio é o que nós fazemos dele. Por isso, não devemos dizer que o bebê em seu processo de inserção apenas irá se *adaptar* à rotina institucional: haverá processos de transformação tanto do bebê, quanto do meio. O fato de as professoras se organizarem para recebê-los, escutarem suas demandas e modificarem suas ações dá visibilidade a esses processos mútuos de transformação com a chegada dos bebês na instituição. Portanto, a partir das suas vivências, os bebês vão se apropriando dos modos de vida da sociedade e construindo o seu próprio “eu”.

Assim, nessa relação dialética é que os processos de inserção de bebês na Educação Infantil se encontram. A partir das relações que as pessoas estabelecem com o meio, as “ações/emoções/concepções das pessoas em interação” vão possibilitar/encorajar determinados comportamentos. Ou, como diz Vigotski (1933/2010), ocasionarão as vivências. As Redes de Significações (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004/2012) são integrantes do meio (VIGOTSKI, 1933/2010) e essa unidade pessoa-meio é a vivência de uma determinada situação. Parte-se do pressuposto de que várias trajetórias de desenvolvimento (vivências) irão se entrecruzar nesse cotidiano/contexto cultural. Nesse sentido, a Rede de Significações irá se reconfigurar a todo tempo, assim como as vivências das pessoas.

## 2.2 A Etnografia em Educação

A partir do nosso objetivo de pesquisa - analisar o processo de inserção de bebês em uma EMEI de Belo Horizonte -, optamos por adotar a etnografia como perspectiva teórico-metodológica. Para Clifford Geertz (1989), a etnografia é uma descrição densa, pois é a descrição de uma realidade cultural, portanto, para esse autor, fazer etnografia é como ler um manuscrito estranho, desbotado, o qual será interpretado de forma microscópica após a observação atenta do que se pretende compreender. É nessa perspectiva que almejamos investigar o processo de inserção dos bebês em uma instituição de educação coletiva, pois “a posição que o etnógrafo assume ao negociar a sua entrada e ao interagir no contexto é a de aprendiz que estuda junto com as pessoas dentro de um grupo local” (GREEN et al., 2005, p. 32). Para tanto, será preciso observar as manifestações dos bebês, contextualizá-las social, cultural e historicamente, princípios recorrentes em estudos etnográficos que abordam a criança e/ou a infância.

Para Judith Green et al. (2005), a etnografia é um processo dinâmico porque, além de envolver uma atitude responsiva e reflexiva do pesquisador durante todo o tempo em campo, demanda contraste das informações, uma perspectivaêmica (do ponto de vista dos próprios membros) com os sujeitos da pesquisa e uma postura ética. Nesse sentido, o pesquisador não deve impor suas próprias categorias para os membros do grupo, mas tentar ao máximo se aproximar de um entendimento da perspectiva dos participantes, dos padrões de vida desse grupo (GREEN et al., 2005, p. 31).

O contraste das informações possibilita ao pesquisador ter acesso, o máximo possível, ao ponto de vista dos membros do grupo. Para Green et al. (2005), esse contraste de práticas e métodos permite que o pesquisador tenha uma ideia do todo de sua pesquisa, viabilizando assim, que, no momento de análise dos dados, ele consiga fazer relações entre parte e todo. Nessa perspectiva, pode-se escolher o evento considerado “chave” para a pesquisa e identificar os demais eventos que ajudam a compreendê-lo como tal. Esses eventos são chamados por Green et al. (2005) de “pontos relevantes”. Eles envolvem “o exame do que está acontecendo naquele momento observado e seu contraste com o que tem sido percebido em eventos análogos dos tempos e ações” (p. 42).

Atentando-nos para os “pontos relevantes” podemos construir uma história dos eventos, que nos conduziria a uma melhor compreensão sobre o que o grupo pesquisado conta como um “termo”, uma “prática”, uma “atividade ou evento relevante” (GREEN et al., 2005,

p. 32). Além disso, o período de tempo que permanecemos em campo nós ajudará a entender, ou não, essa “prática”. Assim, acreditamos que no momento em que começamos a entender a rotina específica da turma do berçário observada, pudemos começar a interpretar o “manuscrito” que estava diante de nós.

Campos e Rocha pontuam a importância de uma abordagem etnográfica nos estudos da infância:

Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais (CAMPOS e ROCHA, 2008, p. 48).

Campos e Rocha nos alertam, assim, para a importância de conectarmos as formas de participação das crianças com as estruturas sociais mais amplas, outro princípio da pesquisa etnográfica. As autoras ainda chamam a atenção para os desafios na pesquisa com crianças muito pequenas, pois é necessário fazer uma observação ainda mais sistemática, bem como um registro de imagens cuidadoso.

Nós começamos a pesquisa de campo em fevereiro de 2017 e consideramos que nossa entrada no campo foi feita de maneira cuidadosa e atenciosa. Concordamos com Green et al. (2005) e Corsaro (1982) de que a entrada em campo deve envolver um processo de negociação e renegociação o tempo todo. Por esse motivo, tivemos e temos muita responsabilidade e compromisso com as professoras da EMEI, os bebês, a direção, a coordenação e as famílias envolvidas na pesquisa. Vale ressaltar que eu fui para campo desde o primeiro dia dos bebês na EMEI Tupi. Portanto, as análises dos vídeos foram feitas após uma convivência relativamente grande com bebês e professoras. Tais análises aconteceram de maneira a não “interpretarmos demais” as ações desses bebês e, por esse motivo, tentamos descrever suas ações, sempre deixando claro ser nossa visão de adulta sobre eles, seguindo as cuidadosas observações de Wallon (1941/1968).

Para Wallon (1941/1968), nunca há uma observação completa da realidade. Mesmo tratando-se de filmes (no caso da nossa pesquisa, videogravações), fazemos a **escolha** do que nós filmamos, como filmamos e escolhemos até o material utilizado para tal ação. Assim, “é muito difícil observar a criança sem lhe emprestar uma coisa dos nossos sentimentos ou das nossas intenções” (WALLON, 1941/1968, p. 36) e, para nós, um pouco da nossa interpretação. Já no que se refere às questões éticas na pesquisa com crianças, Barbosa salienta que “toda a



ação humana é social e exige ética em seus princípios e em seus procedimentos” (2014, p. 236). Fazer o uso de videograções na pesquisa com os bebês é útil no sentido de que poderemos observar um evento específico, e o que achamos interessante, várias vezes. Posto isso, é necessário tomar cuidados no que se refere a esse procedimento metodológico, pois a pesquisa com crianças demanda não apenas, em termos de consentimento, a permissão dos pais e/ou responsáveis<sup>17</sup>. A pesquisa demanda também uma atitude cuidadosa que o pesquisador leva para o campo de investigação e para a sua própria interpretação dos fatos, permissão essa que, segundo Graue e Walsh, permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas (2003, p.76).

Uma vez que quem dá a autorização para a participação ou não das crianças na pesquisa são seus pais e/ou responsáveis e as crianças não o fazem, como saber se elas permitem ou não sua gravação? Kramer (2002) enunciou que a concepção de infância com a qual orientamos nossa pesquisa pode ajudar a responder a essa pergunta. Isso quer dizer que um olhar atento para situações que possam causar algum desconforto para esses bebês foi e continuará sendo essencial. Como nós fazemos essa pesquisa com as crianças, é de forma respeitosa, carinhosa e justa<sup>18</sup> que procuramos compreender o mundo infantil a partir dessas próprias crianças.

Os procedimentos metodológicos utilizados pelo nosso grupo de pesquisa foram as observações, registros em notas de campo e em filmagens e entrevistas com familiares das crianças e professoras. Para fazer as videograções, dispomos de uma filmadora digital com boa resolução, uma vez que seriam necessários ótima imagem e som para fazermos as transcrições. Essas transcrições introduziram desafios para nós, pesquisadoras, pois como os bebês se comunicam pouco oralmente e principalmente corporalmente, precisamos nos atentar para a maneira de transcrever essas ações e interações dos bebês.

Começamos explorando diferentes formas de transcrições, ora por quadros de filmagem, nos quais cada ação do bebê era captada (congelamos a tela do vídeo para identificar melhor aquele movimento específico), ora pela maneira de assistir às videograções, colocando o vídeo em velocidade mais lenta e sem o som ambiente para nos atentarmos, mais detalhadamente, aos olhares e gestos desses bebês. A seguir, apresentamos o modelo de quadro que utilizamos para fazer as transcrições de vídeo.

---

<sup>17</sup> O Programa de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (Projeto CAAE-62621316.9.0000.5149).

<sup>18</sup> Segundo Graue e Walsh (2003), “agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos” (p.75).

Quadro 1 - Modelo do quadro para transcrição de vídeo

Marcação de Tempo	Ações e balbucios dos bebês	Ações e falas dos adultos	Capturas da tela
00:00:00	O que os bebês estão fazendo e balbuciando? Como estão fazendo?	O que os adultos estão fazendo e falando? Como estão fazendo?	Imagem congelada do vídeo.

Neste quadro 1, colocamos a marcação do tempo no vídeo, as ações dos bebês e as ações e falas das professoras nesse tempo. Na última coluna colocamos as capturas da tela do vídeo, para compreender melhor tais ações, e esse foi um grande desafio para nós, pesquisadoras. Tínhamos que assistir às filmagens várias vezes, cinco ou seis vezes, para entendermos o que estava acontecendo naquele contexto, para só depois começar a transcrição.

Para fazer as transcrições, tanto das falas das videograções, quanto das entrevistas, nós nos baseamos no quadro utilizado por Neves (2010), em que a autora faz uma adaptação dos sinais usados por OCHS (1979) e Mourão (2007) para obter seu próprio modelo de transcrição. Os exemplos da tabela são oriundos de entrevistas com as famílias dos bebês pesquisados.

Quadro 2 - Sinais utilizados nas transcrições

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	maiúsculas	<i>ela era BEM grande</i>
Alongamento de vogal ou consoante	:::	<i>me desculpa:::</i>
Silabação	-	<i>pa-ra</i>
Interrogação	?	<i>tem problema?</i>
Unidades de mensagem	/	<i>não/ foi particular</i>
Pausas	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)	<i>porque ela...</i>
Incompreensões	(inaudível)	<i>ele acorda mais cedo (inaudível) brincar</i>
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	<i>porque quando ela quer isso (brincar) ela quer isso</i>
Ações	(( ))	<i>o bico realmente... ajuda::: muito::: (risos)</i>

Após a leitura do diário de campo e ao assistirmos a todos os vídeos dos três primeiros meses do ano de 2017, selecionamos aqueles eventos que consideramos chave para a compreensão do nosso objeto de pesquisa. Nosso grupo, com base nas definições de episódios e eventos propostas por Corsaro (1985), Castanheira (2004) e Green, Skukauskaite e Baker (2011), definiu “evento”, em uma turma de bebês, como

uma sequência de ações (com a presença, ou não, de outros bebês e adultos) em torno de um tema específico e/ou com um objetivo (mesmo que não esteja explícito). O evento é um resultado dos processos interacionais entre os participantes e é identificado analiticamente *a posteriori* ao reconhecermos seu começo, seu desenvolvimento e fim. Os eventos são interpretados por meio de uma análise densa de quem está fazendo o que, com quem, quando, como, com que propósitos e com quais consequências, sempre focalizando sua história e relações com outros eventos (NEVES, KATZ, GOULART e GOMES, 2018, p. 04).

Para fazer a seleção de eventos, construímos sumários dos dias observados para a explicitação da rotina observada. No quadro abaixo, pode-se ver como fazíamos esses sumários de observações.

Quadro 3 - Modelo de quadro para mapa de eventos

Hora	Sujeitos/Local	Descrição	Palavras-chave
00:00	Quem? Onde?	Descrever o contexto. Quais as ações e falas dos sujeitos?	Existe uma palavra que descreveria as ações desses sujeitos? Qual? Definição de pré-categorias de análises.

Nós já começávamos o dia de observação preenchendo essa tabela. Colocávamos a hora do dia, quem estava presente e onde. Descrevíamos brevemente o local da sala e as ações/eventos que achávamos interessantes naquele momento. Ao final do dia, fazíamos as anotações de campo e preenchíamos toda a tabela com essas informações. Assim, quando completávamos a última coluna “palavras-chave”, conseguíamos fazer uma “breve” categorização das ações dos bebês e professoras, ao mesmo tempo em que preenchíamos a tabela. Esse procedimento nos ajudou muito a observar os eventos que se repetiam ao longo dos meses.

Focalizamos não só eventos que estavam em destaque na tabela, mas também aqueles que apareceram várias vezes nos três primeiros meses de inserção desses bebês na instituição. Eles foram importantes para que conseguíssemos fazer relações entre o todo e suas partes, para localizar e transcrever os *Modelos Culturais*<sup>19</sup> (GOMES, et al., p. 123, 2017) das práticas observadas. São esses *modelos culturais*, de acordo com Gomes (2017), que nos permitem entender as salas de aula como cultura ou, no nosso caso, as salas de atividades como culturas. Vale ressaltar que os eventos selecionados foram transcritos integralmente para análise.

<sup>19</sup> Gomes (2017) cita Gee e Green para explicar sua compreensão dos Modelos Culturais. De acordo com a autora, eles consistem em “princípios de práticas que ajudam a guiar o pensamento, as práticas sociais e os recursos comunicativos de grupos que se formam dentro e fora das salas de aula” (p.123).

### 2.2.1 Primeiros contatos com o campo

Como mencionamos, esta pesquisa faz parte de um programa de pesquisa maior intitulado “Infância e escolarização – bebês: participação, amizades, cognição e cultura”. Seu objetivo é acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil, por meio de uma abordagem etnográfica.

O local onde foi realizada a pesquisa já havia sido previamente selecionado pelas coordenadoras do estudo. Para elas, o critério de seleção era o de que a EMEI escolhida tivesse a possibilidade de as crianças permanecerem do início ao fim da pesquisa (6 anos) e, portanto, o número de evasão fosse baixo. Além disso, elas procuravam uma instituição próxima à universidade onde trabalham e onde suas orientandas/alunas estudam. A Secretaria Municipal de Educação indicou duas EMEIs: a Tupi e a Sabiá. A primeira instituição visitada pelas coordenadoras foi a EMEI Tupi e, em função do acolhimento cuidadoso e carinhoso nesse primeiro contato, elas decidiram não visitar a outra instituição e optaram por fazer a pesquisa na Tupi.

Depois de escolhida a EMEI, marcamos uma reunião para apresentar o projeto da pesquisa maior e as outras pesquisas vinculadas a ele, como o presente trabalho. No momento em que fiquei sabendo onde a EMEI se localizava, espantei-me, julguei distante da minha casa. Eu teria que pegar dois ônibus para chegar lá. Mas, em contrapartida, a EMEI era próxima à universidade, facilitando então meu acesso, pois no ano de construção dos dados eu estaria também fazendo as disciplinas obrigatórias do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Marcado o primeiro encontro com a direção e as professoras da EMEI Tupi, comecei a me preocupar com o meu trajeto até lá. Qual ônibus eu devo pegar? Como eu saberei onde devo descer? Será que o bairro é perigoso? Essas foram algumas questões que ficaram matutando em minha cabeça. Mas me debrucei no Google e acabei respondendo a todas essas perguntas em minutos:

Hoje é o dia da reunião com a direção e professoras da EMEI Tupi. Saí de casa muito ansiosa e receosa pois, nunca havia vindo ao bairro onde a EMEI está localizada. Peguei o ônibus certo, pedi ao cobrador que me informasse onde eu deveria descer e quando chegamos na região da EMEI ele me avisou certinho. O ponto onde eu descí, fica em frente a uma padaria. Lá me informei melhor sobre a rua que eu deveria seguir para chegar à EMEI Tupi. Foi tranquila a minha chegada. Assim que entrei na EMEI, encontrei com minha orientadora, demos um abraço e conversamos um pouco sobre o tamanho da instituição. Minutos depois da minha chegada, a vice-diretora e a coordenadora da EMEI vieram se apresentar e nos cumprimentar. Elas nos receberam

muito bem. Fiquei contente em saber que faria a pesquisa em um ambiente tão acolhedor! A reunião com as professoras aconteceu no refeitório. O espaço é grande e possui assento para uma quantidade grande de pessoas. Depois que todo mundo se acomodou em seu lugar, nós nos apresentamos e começamos a falar um pouco do programa de pesquisa e também das pesquisas vinculadas a ele. As professoras nos fizeram algumas perguntas e se disseram contente com a escolha da EMEI Tupi para participar da pesquisa (Notas de campo 05/12/2016).

Como se pode perceber, meu primeiro contato com o campo foi uma combinação de sentimentos: ansiedade, medo do desconhecido e alegria. Ansiedade porque eu havia acabado de passar na seleção da pós-graduação. O medo eu senti porque não conhecia a EMEI, o bairro onde ela estava localizada e as pessoas ali presentes. O sentimento de alegria era composto por essa mistura de sensações, medo e ansiedade, e também por felicidade e gratidão pela oportunidade de fazer o que eu queria: uma pesquisa no berçário de uma instituição.

### **2.2.2 A EMEI Tupi**

A EMEI Tupi está localizada na região da Pampulha - município de Belo Horizonte. Ela é uma instituição pública de grande porte que atende aproximadamente 400 crianças. O bairro onde está situada possui pouco mais de 50 anos, sendo considerado de classe média, pelas suas construções e acessibilidade. Ele possui vários supermercados, lojas de roupas, ponto final de uma linha de ônibus coletivo e também de uma linha de ônibus suplementar; posto de saúde e uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA); casa lotérica; academia; padarias; açougues; duas escolas da rede municipal de Educação; uma escola da rede estadual de Educação e algumas escolas privadas. Já os bairros que circunscvem a região da EMEI Tupi (onde a maioria das crianças matriculadas residem) são mais humildes e menos acessíveis. Por esse motivo, a população acaba se dirigindo ao bairro onde a EMEI está localizada para suprir a escassez de serviços como saúde e alimentação. As famílias geralmente matriculam seus filhos na EMEI Tupi porque não conseguiram vagas nas EMEIs próximas à sua residência. Em cada bairro das imediações há uma ou duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs).

O espaço físico da EMEI Tupi é amplo. A instituição possui dois andares e uma área externa bem grande. Assim que entramos no local avistamos o refeitório e a secretaria da escola. Nesse *hall*, sempre há colagens feitas pelas crianças e informativos da secretaria para que as famílias, ao adentrarem na instituição, possam ler. As salas são amplas e bem arejadas, pois sua área externa possui muitas árvores e suas sombras fazem com que os horários em que

bate sol nas salas sejam raros. Somado a isso, os momentos de parquinho (área externa da escola com escorregadores, casinhas de brinquedo) são sempre bem fresquinhos e deliciosos! Foi possível perceber que as crianças amavam esses momentos, pois elas saíam correndo, expressando felicidade e euforia.

A sala de berçário onde fizemos a pesquisa é um local aconchegante, possuindo desenhos de ursos pregados nas paredes pintadas de verde claro. Seu espaço é dividido em sala de atividades, sala do sono e sala do banho (Fig. 3). A sala de atividades dispõe de um armário grande, dividido em vários nichos individuais, onde são colocados os pertences de cada bebê. Há um tapete emborrachado (chamamos de tatame) envolto por uma almofada grande em formato de cobra. Ao lado da pia, existe uma porta envidraçada que tem saída para a parte externa da sala, o solário. Na sala do sono (Fig. 5) ficam os carrinhos, os berços e uma piscina de bolinhas.

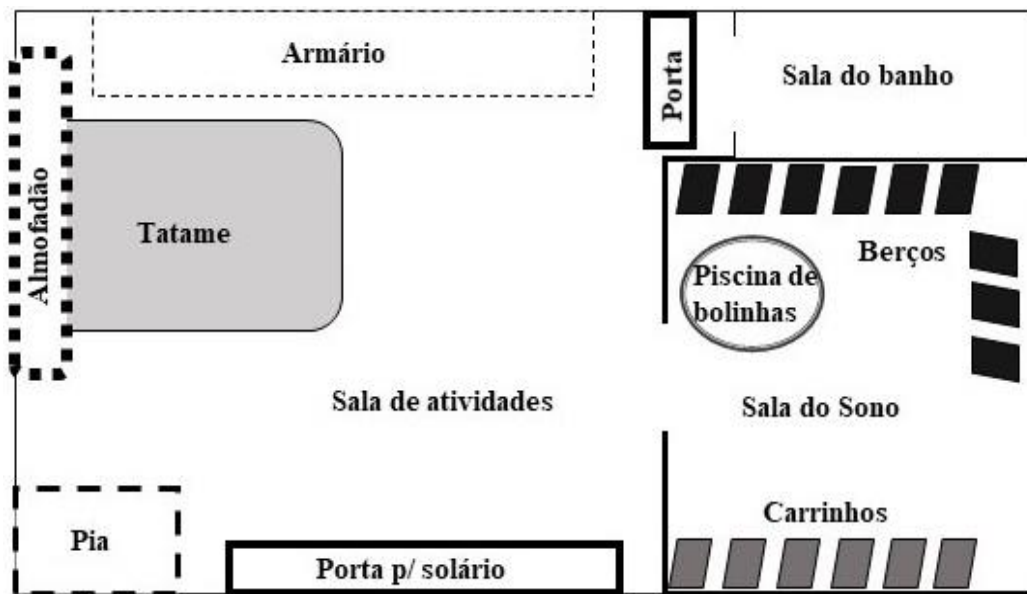


Figura 3 - Planta baixa da sala do berçário



Figura 4 - Fotos tiradas dos quatro cantos da sala do berçário.



Figura 5 – Fotos dos quatro cantos da sala do sono.



Figura 6 – Fotos do solário.

### 2.2.3 As famílias e os bebês

Na turma de berçário pesquisada havia 12 bebês matriculados, com idades entre 7 e 10 meses, em fevereiro de 2017. Faremos uma breve apresentação de cada bebê, para que o leitor consiga acompanhar o quão intenso e prazeroso foi nosso tempo de permanência nessa instituição. Vale ressaltar que essa é uma leitura limitada, pois não conseguiríamos, nem de longe, descrever esses bebês exatamente da maneira como são, suas subjetividades, desejos, anseios etc. De maneira alguma nossa intenção é limitá-los, mas tentar evidenciar como eles são capazes e também como conseguem produzir sentido às coisas e às pessoas. No Quadro 4 a seguir, apresentamos os bebês, suas respectivas datas de nascimento e raça/cor declarada pelas famílias no ato da matrícula.



Quadro 4 - Apresentação dos bebês

<b>Nomes</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Raça/cor declarada pelas famílias nas fichas de matrícula</b>
Carlos	03/06/2016	Parda
Breno	21/04/2016	Não informado
Danilo	09/06/2016	Branca
Diogo	27/07/2016	Branca
Henrique	27/04/2016	Parda
Isaura	08/08/2016	Branca
Larissa	24/05/2016	Branca
Lúcia	09/06/2016	Branca
Maria	06/04/2016	Parda
Marcela	27/05/2016	Branca
Paulo	29/04/2016	Pardo
Simone	04/05/2016	Parda
Valéria	02/04/2016	Branca
Yara	16/06/2016	Branca

Carlos (8m, 1d)<sup>20</sup> chupava bico e era um bebê muito carinhoso que reivindicava bastante atenção das professoras e também das pesquisadoras. Seus fios de cabelos cacheados e seus olhinhos que se fecham quando ele sorri nos revelavam um pouco da sua doçura e delicadeza. Danilo (7m, 24d) e sua irmã gêmea Lúcia (7m, 24d) eram bem pequenininhos e começaram a participar de disputas de brinquedos após o segundo semestre. Esses dois nasceram prematuros e por isso chegaram à turma do berçário bem hipotônicos. Por esse motivo, faziam fisioterapia uma vez por semana. Danilo sempre sorridente e observador. Sua irmã, Lúcia, deslocava-se mais facilmente pela sala, aparentando ser mais velha que o irmão. Eles demonstravam gostar de música, principalmente da “Galinha Pintadinha”. Quando a professora colocava o CD, eles dançavam e sorriam.

Outra bebê, Isaura (5m, 25d), é filha de uma professora da escola e foi a mais nova a entrar no berçário. Ela começou a frequentar a EMEI assim que a licença maternidade de sua mãe acabou, no mês de fevereiro de 2017. Isaura carregava um paninho branco que permaneceu com ela durante o ano todo. Ela tinha uma voz um pouco rouca e, quando chorava, chamava muito a atenção das professoras. Chupava seu dedinho polegar e, no início do ano letivo, demonstrava em seu rosto um pouco de insegurança em relação ao lugar e às pessoas. Assim como Isaura, Larissa (8m, 9d) também demonstrou um pouco de insegurança nos primeiros dias na EMEI, mas, a nosso ver, expressou-se de outra forma (por meio de suas negações). Ela era “desconfiada” e não gostava, em primeiro momento, de ir para o colo das professoras.

<sup>20</sup> Idade em “m” (meses) e “d” (dias) relativa à data do evento analisado.

Preferia ficar no chão e nos primeiros meses se recusava a comer as refeições (isso chamou bastante nossa atenção), optando quase sempre pela mamadeira (ao longo dos meses isso mudou), principalmente as mamadeiras de leite.

Já Maria (9m, 26d) foi uma bebê que nos despertou muito interesse no primeiro dia na turma pela sua estatura alta, aparentando ter quase 2 anos de idade. Partiam dela algumas ações como: apagar e acender a luz (em determinado momento, ela começou a alcançar o interruptor); bater o bumbum na porta do solário para fazer barulho (e que barulho!); subir nos nichos e puxar as agendas, a mochila da pesquisadora, a garrafinha de água etc. Assim que os outros bebês viam o que Maria estava fazendo com a porta, eles começavam a imitá-la. Simone (8m, 28d) é uma bebê bastante sorridente. Sua mãe nos relatou que a acordava às 5h da manhã para que ela pudesse tomar banho e “ir cheirosa para a escola”. Seus cabelos encaracolados eram macios e quase sempre chegavam molhados. Ela fazia exatamente como Maria: batia o bumbum na porta do solário e escutava o barulho da porta. Algum tempo depois, Simone descobriu que também podia fazer o mesmo movimento (bater o bumbum), na porta da sala do sono e na porta de entrada do berçário. Nesse momento, os outros bebês também aprenderam com Maria e Simone e faziam o mesmo barulho até a intervenção da professora.

Paulo (9m, 4d) interagiu com Maria logo no seu primeiro dia de frequência na EMEI Tupi. Maria tentou pegar o bico de Paulo e ele o pegou dela novamente, interagindo de maneira surpreendente (NEVES et al., 2018). Esses dois bebês foram os únicos que chegaram na turma do berçário já engatinhando. Talvez por serem os mais velhos da turma. Paulo tem duas covinhas na bochecha e, quando ele sorria, todas as professoras logo diziam “gente, olha as covinhas dele, que coisa linda!”. Valéria (10m, 1d) gostava de abraçar os colegas (esses abraços, nos meses seguintes, acabavam quase sempre em mordidas!), as professoras, as pesquisadoras. Sempre pedia colo e parecia gostar de interagir mais com os adultos<sup>21</sup> da sala. Marcela (8m, 6d), no início, mostrou-se pouco sorridente e aos poucos se integrou mais ao grupo, observando os colegas. Gostava muito de chupar bico e chorava toda vez que o perdia (isso mudou um pouco no segundo semestre).

Breno (9m, 12d) parecia gostar de explorar os lugares da sala do berçário, pois logo em seu primeiro dia se arrastou pela sala toda. Olhou os colegas, as professoras. Ele também chupava bico e adorava usá-lo na hora de dormir. Breno parou de frequentar a EMEI Tupi, uma vez que seus pais conseguiram uma vaga em uma EMEI mais próxima de sua casa. Já Diogo (6m, 6d) era um bebê que apresentava hipotonia muscular, pois ele ainda não conseguia se

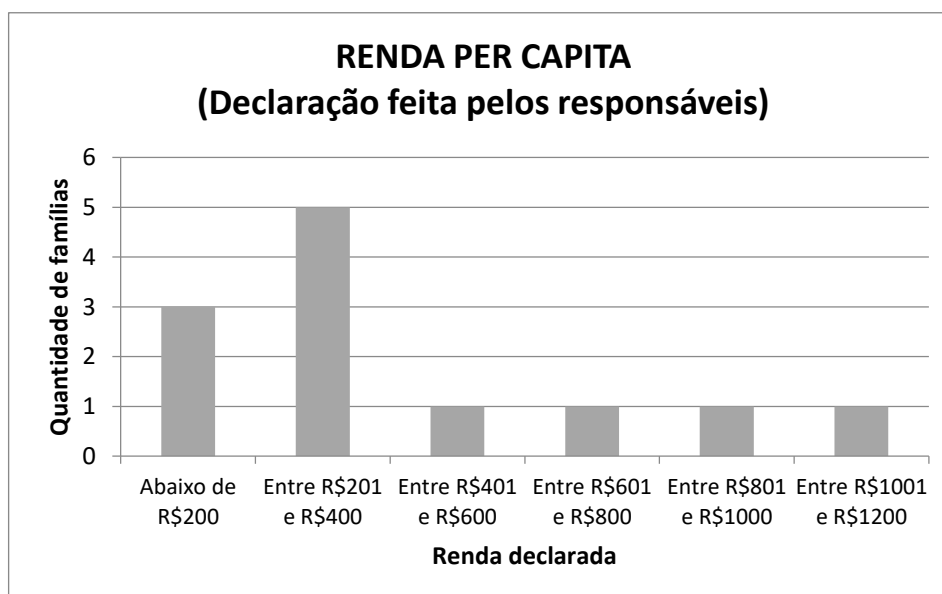
---

<sup>21</sup> A mãe nos relatou em entrevista que o bebê tem apenas uma irmã de 16 anos de idade. Além disso, Valéria não tinha muito contato com crianças até entrar na EMEI Tupi.

assentar sem apoio e também não engatinhava. Sua família, por conta disso, levava-o para sessões de fisioterapia. Diogo adoeceu muito durante o processo de entrada na EMEI. Os pais, então, resolveram tirar o bebê da instituição. Por conta dessas duas vagas, entraram Henrique (12m, 22d - 19/05/2017 - data da matrícula) e Yara (11m, 20d - 06/06/2017 - data da matrícula). Henrique era fascinado por músicas. Gostava muito de abraçar, aproximar-se das pessoas e explorar a sala. Adorava subir nas coisas: nichos do armário, carrinhos vazios, berços e cadeirões. Henrique chupava bico e já chegou à EMEI Tupi andando. Já Yara (12 meses) observava muito o que estava acontecendo, preferia ficar mais quieta com alguns brinquedos e olhando os colegas. Isso foi mudando ao longo dos meses.

Nessa rede há uma política municipal de inclusão social, expressa pela distribuição de vagas (70% para famílias vulneráveis socialmente, 10% para famílias que residem no entorno da EMEI e 20% para sorteio público). Nós nos atentamos para o fato da vulnerabilidade das famílias e a forma de ingresso na EMEI quando solicitamos o acesso às fichas de matrículas das crianças e constatamos que duas famílias participavam do programa Bolsa Família e, portanto, foram consideradas em situação de vulnerabilidade social. Além dessas, outras três famílias declararam possuir algum familiar em situação de prisão. No caso da renda *per capita*, duas famílias declararam receber um valor inferior a R\$ 170,00, sendo que essas famílias fazem parte do grupo das que declararam possuir algum familiar em situação de prisão.

Gráfico 1 - Renda declarada pelas famílias nas fichas de matrículas

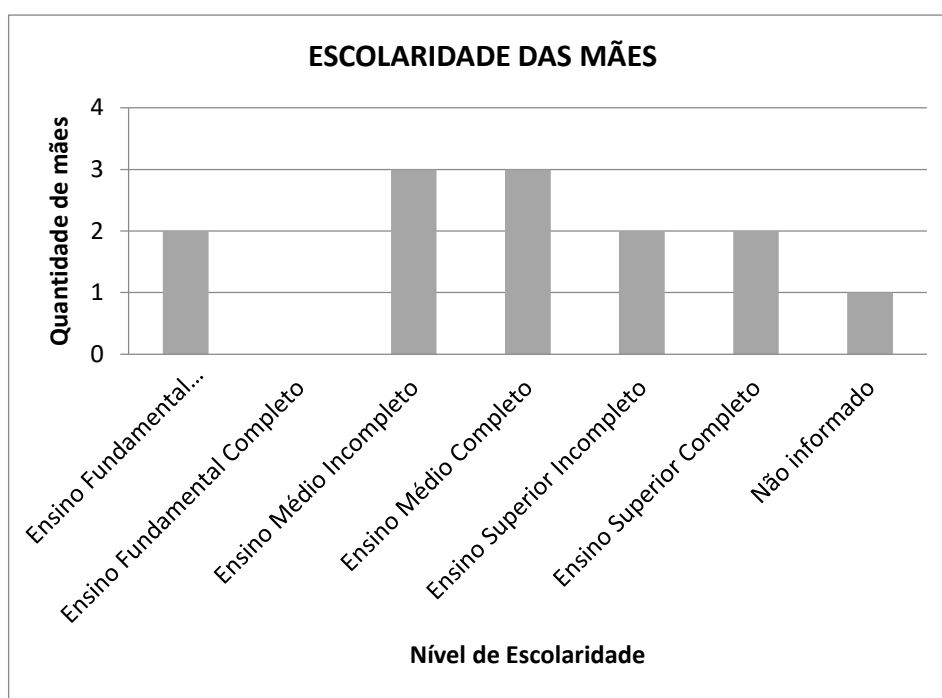


Como se pode perceber no Gráfico 1, a grande maioria das famílias declarou possuir

renda abaixo de R\$ 400,00 por pessoa. Essas famílias são consideradas vulneráveis socialmente e, por isso, concorrem às vagas de vulnerabilidade social.

A fim de entendermos um pouco mais sobre essas famílias, elaboramos o gráfico a seguir, com informações acerca da escolaridade das mães, uma vez que elas preencheram as fichas de matrículas dos seus filhos, não havendo dados completos sobre a escolaridade dos pais.

Gráfico 2 - Escolaridade das mães



É interessante notar que apenas duas mães possuem o ensino superior completo, a maioria dessas mães (10) possuem o ensino fundamental completo e outras duas mães estão com o curso superior em andamento. O fato de as famílias em situação de pobreza não possuírem nível superior completo é relevante, pois algumas pesquisas já evidenciaram que o nível de escolaridade das mães tem impacto no desenvolvimento dos filhos (ANAZAWA et al., 2016) e até no desempenho dos filhos no mercado de trabalho (REIS et al., 2011). A faixa etária dessas mães também pode ser um indicativo de seu baixo nível de escolaridade, pois algumas delas são jovens e possuem mais de um filho. Além disso, trabalham o dia todo, o que também acaba dificultando o acesso à educação.

Algumas dessas mães possuem outros filhos matriculados na EMEI Tupi e/ou na escola de Ensino Fundamental localizada atrás da EMEI. Três dessas famílias são monoparentais. Os bebês vivem apenas com a mãe ou com a avó. O restante é composto por

uma organização familiar nuclear, com uma média de dois a três filhos cada uma. Outras quatro famílias possuem apenas um filho (a), ou como no caso dos gêmeos, a primeira gestação da mãe. Esse é, portanto, o primeiro contato dessas quatro famílias no compartilhamento do cuidado dos filhos em uma Instituição de Educação e Cuidado Coletivo.

#### **2.2.4 As Professoras**

Nesta turma, há sete professoras (quatro no turno da manhã e três no turno da tarde) e uma auxiliar (período integral), que se revezam para acompanhar os bebês nas dez horas em que eles permanecem na instituição. No turno da manhã Verônica, Telma, Soraia, Cristina e a auxiliar Samanta se revezam. Telma e Soraia chegam às 7h e ficam na sala até as 10h. Nessa hora, Verônica e Cristina chegam e ficam até as 13h. A auxiliar Samanta permanece na sala do berçário em todo o período integral, das 7h às 17h30min.

No período da tarde, Ivana, Lucíola e Valquíria se revezam das 13h às 17h30min. Ivana e Lucíola geralmente chegavam juntas. Valquíria fazia o primeiro horário de projeto de 13h às 14h30min. Logo em seguida saía Ivana, retornando pra sala às 16h. E, por último, a professora Lucíola fazia seu horário de projeto.

Todas as professoras desse berçário possuem nível superior. Apenas uma das professoras dessa turma não possui graduação em Pedagogia, Cristina. Ela é formada em Enfermagem e fez o magistério. De acordo com Cristina, ela possui quase 14 anos de experiência no magistério. As demais professoras, Verônica (experiência de mais de 20 anos na EI), Telma (mais de 20 anos na EI), Soraia (quase 12 anos na EI), Ivana (mais de 20 anos na EI), Lucíola (7 anos na EI) e Valquíria (14 anos na EI) também possuem experiência na Educação Infantil. Já a auxiliar, Samanta, disse que está cursando Pedagogia e que pretende fazer o próximo concurso da prefeitura de Belo Horizonte. Ela estava há quase três anos na EI.

### 2.2.5 Rotina do berçário

Nesta seção, apresentaremos a rotina do berçário: os horários das refeições, dos banhos, do acolhimento dos bebês, o horário de troca das professoras, o horário de sono e de saída. No Quadro 5, a seguir, é possível observar a rotina dessa turma de maneira mais explícita. Nos parágrafos seguintes, explicaremos como ela ocorre. No capítulo 3, na análise dos dados, faremos apontamentos acerca de sua estrutura.

Quadro 5 - Rotina do berçário<sup>22</sup>

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.

A rotina desse berçário é marcada pelo tempo institucional, como podemos ver no Quadro 4. Todo o planejamento das professoras é feito a partir dele. Às 7h os bebês são acolhidos pelas professoras (Verônica, Telma, Soraia, Cristina e a auxiliar Samanta). A medida em que uma professora vai até a porta receber os bebês, a outra fica no tatame entregando as mamadeiras de leite para os que vão chegando. Dependendo da circunstância do acolhimento desse bebê (se ele está dormindo, chorando, sonolento), ele é colocado no carrinho ou fica no colo da auxiliar Samanta. Assim que todos os bebês chegam, por volta das 7h20min, enquanto uma das professoras dispõe no tatame brinquedos variados (ursos de pelúcia, minipanelas, animais de plástico e alguns brinquedos que emitem sons), a outra organiza os pertences dos bebês (as agendas e os bicos nos nichos do armário) e coloca as mochilas na sala do banho. Os bebês permanecem com esses brinquedos até o horário da fruta, às 8h20min.

<sup>22</sup> Este quadro de rotina com os horários institucionais ficava afixado na porta do berçário.

No horário da fruta, geralmente os bebês estão no solário (parte externa da sala). Eles só não frequentavam esse lugar quando chovia ou quando estava sujo<sup>23</sup>, e lá os bebês eram alimentados. Nos meses de fevereiro, março e abril, os bebês ainda não conseguiam se alimentar sozinhos, necessitando assim da ajuda das professoras, e em alguns momentos das próprias pesquisadoras<sup>24</sup>. Carlos, Simone e Isaura sempre resmungavam enquanto esperavam sua vez de ser alimentados. Assim que as professoras perceberam isso, alimentavam primeiramente esses bebês. Nessa época do ano, os bebês comiam frutas com a textura mais pastosa: melancia, mamão, suco de laranja, suco de melão, banana ou maçã amassadas. No momento em que todos os bebês acabavam de comer, uma das professoras começava a levar uma criança para o banho. Todos os dias a auxiliar Samanta saía para lanche, permanecendo uma ou duas professoras com as crianças.

Às 10h ocorria a troca de professoras<sup>25</sup>: Verônica e Cristina chegavam. Nessa ocasião, quase todos os banhos já haviam sido dados (às vezes, as professoras deixavam três ou quatro bebês para tomarem banho no período da tarde). As professoras começavam a organizar a sala com os cadeirões (onde os bebês faziam as refeições) e às 10h30min o almoço chegava pontualmente. Raras foram as vezes em que houve atraso. Nessa refeição, os bebês tinham várias possibilidades de experimentar gostos e texturas diferentes, pois ora comiam um pouco de arroz com bastante caldo de feijão, carne (quase sempre desfiada ou cozida) e algum legume, ora comiam sopa, angu de fubá com caldo de carne. Para os bebês que ainda não mastigavam ou tinham dificuldade de digerir esses alimentos mais sólidos, as cantineiras mandavam sopas, caldos e/ou angu com carne moída.

O horário do almoço era bastante tranquilo. Assim que os bebês acabavam de ser alimentados, eles eram levados para a sala do sono. Lá as janelas eram deixadas entreabertas, mantendo o ambiente com luminosidade bem baixa. Os bebês adormeciam no período das 11h às 13h. Assim que os bebês dormiam, Samanta (auxiliar) saía para o seu horário de almoço e retornava às 13h.

Por volta de 12h40min, os bebês começavam a acordar. Normalmente, não

---

<sup>23</sup> No solário (Fig. 6) há uma árvore muito bonita, uma quaresmeira. Visto que ela floresce de janeiro a abril, o chão do solário sempre estava cheio de folhas e flores. Certa vez, uma professora foi para o solário com o chão sujo e um bebê colocou uma folha na boca e acabou engasgando. Por esse motivo, a direção da escola orientou o pessoal da limpeza a varrer este local todos os dias.

<sup>24</sup> Fomos solicitadas, em algumas ocasiões, a auxiliar as professoras (pegar um bico na bolsa, alimentar um bebê, por exemplo).

<sup>25</sup> De acordo com a portaria número 275/2015 da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a jornada de trabalho do professor para a Educação Infantil é de quatro horas e meia diárias e devem ser distribuídas da seguinte forma: I - 3 horas (três horas) diárias para atividades pedagógicas com crianças; II - 1h30 (uma hora e trinta minutos) diária para atividades extraclasse (p. 3).

acordavam chorando. Eles abriam os olhinhos e permaneciam deitados nos carrinhos ou nos berços, até que alguma professora os pegasse no colo. Quando começaram a engatinhar, porque os berços eram baixos (Fig. 5), muitos já saíam sozinhos e iam para a sala de atividades, que fica ao lado da sala do sono (Fig. 4). Às 13h as professoras do turno da tarde chegavam à sala do berçário (Ivana, Lucíola, Valquíria e Samanta). As mamadeiras de leite também chegavam nesse mesmo horário. Ora Samanta pegava os bebês no colo, ora alimentava-os no tatame mesmo<sup>26</sup>. Após serem alimentados, Ivana sempre colocava a piscina de bolinhas na sala de atividades. Os bebês adoravam-na. Suas bolinhas são coloridas com uma tonalidade bem forte. Simone e Paulo adoravam jogá-las para fora da piscina. Assim que os demais bebês percebiam essa utilidade das bolinhas, também faziam o mesmo. Durante a brincadeira na piscina de bolinhas, Ivana deixava o som ligado tocando músicas infantis. Enquanto os bebês brincavam, Lucíola conferia as agendas e a planilha do dia. Ela observava se algum bebê ficou sem tomar banho pela manhã. Além disso, ela e Samanta conferiam as fraldas dos bebês e começavam a levá-los para a troca.

Às 14h20min a fruta dos bebês chegava e eles eram alimentados. Nesse tempo, eles brincavam com brinquedos variados. Por volta de 15h as professoras começavam a trocar os bebês novamente e também já organizavam a sala para esperar a chegada do Jantar. Às 15h30min o jantar dos bebês chegava. As professoras colocavam os bebês nos cadeirões/carrinhos e começavam a alimentá-los. Assim que acabavam de comer, os bebês bebiam água e iam para o tatame. Alguns ficavam sonolentos e permaneciam nos carrinhos para dormir. Enquanto isso, as professoras organizavam as agendas dos bebês; colocavam os pertences nas mochilas e as acomodavam nos nichos do armário para esperar a chegada das famílias. As 17h30min os bebês começavam a ser liberados.

Durante todo o dia nessa sala, pudemos constatar que as professoras ficaram disponíveis para atender às demandas dos bebês. Elas dispunham em cima do tatame brinquedos variados: carrinhos de plástico, panelinhas, ursos de pelúcia, chocalhos de plástico etc. Em alguns dias, as professoras ofereciam aos bebês a piscina de bolinhas, principalmente as professoras do período da tarde.

A seguir, apresentamos a lógica de investigação que construímos para compreender o processo de inserção dos bebês na EMEI Tupi.

---

<sup>26</sup> Em nenhum momento da pesquisa, no ano de 2017, os bebês tomaram a mamadeira ou comeram as frutas nos cadeirões. Eles só se alimentavam neles nas seguintes refeições: almoço e jantar.



## 2.2.6 Lógica de investigação

Judith Green (2005) diz que o tempo em campo é importante para a compreensão do que o grupo investigado conta como um “termo”, uma “prática”, uma “atividade ou evento relevante” (p.32). Como nossa pesquisa está embasada na perspectiva etnográfica em educação, nossa **construção do material empírico** começou no primeiro dia letivo de 2017. Nos meses de fevereiro, março e abril ficamos em campo 24 dias dos 47 dias letivos. Ao longo do ano, o tempo em campo foi de 80 dias para um total de 200 dias letivos. Foram observados 51,06% dias letivos dos três primeiros meses dos bebês na EMEI, com permanência das pesquisadoras ao longo do dia inteiro na turma (entre 7h e 17h20) durante dez dias.

Tínhamos a intenção de começar as gravações em vídeo no primeiro dia letivo do ano de 2017. Por isso, planejamos bem nossa inserção em campo. Após a reunião feita com a direção da EMEI e com as professoras, conversamos com a direção sobre a possibilidade de apresentarmos a pesquisa para as famílias antes mesmo de o ano começar. A diretora nos informou que haveria uma reunião com as famílias novatas no final do mês de janeiro e, dessa forma, nós poderíamos expor a pesquisa e tirar possíveis dúvidas das famílias. Assim o fizemos. Fomos para a reunião com as famílias, a direção fez comunicados sobre horários, rotinas e regras da prefeitura. Quando ela terminou seus informativos, apresentou-nos e falou da felicidade que sentia em nos receber na instituição. Nesse momento nos sentimos ainda mais acolhidas pela confiança e alegria que ela demonstrava sentir por nós. E foi essa confiança que fez com que todo o processo de construção de dados fosse tranquilo ao longo do ano.

No dia 2 de fevereiro, primeiro dia letivo de 2017, já começamos as videograções. A autorização dos pais aconteceu exatamente nesse dia, graças a uma prática da EMEI nomeada “processo de adaptação”<sup>27</sup>. Por meio dessa prática, a EMEI Tupi permite que os bebês tenham a possibilidade de ser acompanhados por seus familiares durante os dois primeiros dias de seu ingresso na instituição. No primeiro dia, as famílias e os bebês ficam na EMEI Tupi das 7h às 9h30min e, no segundo dia, permanecem entre 13h e 15h30min.

Como os pais já haviam sido avisados sobre o uso da câmera, eles autorizaram que gravássemos os bebês naquele mesmo dia. A partir daí os desafios com a manipulação da

---

<sup>27</sup> A Secretaria Municipal de Belo Horizonte, no documento de 09 de dezembro de 2015, referenda algumas orientações para o período de adaptação das crianças. Na orientação número 5, sugere que “o horário de funcionamento nos dois primeiros dias letivos deverá ser flexibilizado para todas as crianças em até duas horas, ou no início ou no final do turno, independente da jornada da criança” (SMED/GCPF/GECEDI – 1182/2015).

câmera começaram. Não sabíamos se deixaríamos a câmera em um tripé ou se gravaríamos em pé. Em primeiro momento, como os bebês ainda não andavam, achamos melhor gravar sem o tripé. Ficávamos assentadas, na altura dos bebês. Esse procedimento deu certo até as crianças começarem a se acostumar com a nossa presença e com a câmera. Além disso, quando fomos assistir às nossas filmagens, percebemos que sem o tripé as gravações ficavam muito tremidas. Assim, começamos a gravar sentadas no chão, com o tripé.

Um desafio importante a ser destacado refere-se à flexibilidade que precisamos ter para nos assentarmos no chão e nos levantarmos a todo momento. Colocamo-nos a pensar sobre como as professoras, além de se disponibilizarem emocionalmente para os bebês, deveriam também se disponibilizar fisicamente, pois não é tarefa fácil esse movimento de levantar e assentar, diariamente, ao longo de dez horas, suscitando questões para a saúde física das profissionais.

A partir das videograções, das entrevistas realizadas com as famílias, do nosso tempo em campo e para compreendermos melhor o processo de inserção dos bebês na EMEI investigada, construímos uma lógica de investigação (Green et al., 2005). A Figura 7, a seguir, ilustra essa lógica.

### Lógica de investigação

Compreender, a partir de diferentes perspectivas (bebês, professoras/vice-direção/coordenação e famílias), o processo de inserção dos bebês de uma turma de berçário de uma EMEI de Belo Horizonte



Observações e vídeograções dos primeiros meses dos bebês na EMEI Tupi. Entrevista coletiva com as professoras e entrevistas individuais com as famílias de cada bebê.



Como foi o processo de inserção dessas pessoas nessa turma de berçário? Como as vivências dessas diferentes pessoas se entrecruzaram no cotidiano institucional?



#### Bebês

Encontros, choro, sono, adoecimento, observação e exploração do contexto e interações com professoras, objetos e outros bebês.



#### Professoras/vice-direção/coordenação

A “adaptação” dos bebês acontece em duas dimensões:

- (i) Reconhecer a instituição como um local seguro e confortável;
- (ii) “Entender” os horários institucionais.



#### Famílias

Falas das famílias durante a entrevista:  
 “Eu acho que o “processo de adaptação” ajudou mais a gente do que eles (bebês)”.  
 “No início:::/ eu tive muito problema assim:::/ com a questão de saúde/ né:::”.

Ao final do mês de abril, professoras e famílias parecem confortáveis no ambiente do berçário. As professoras/vice direção/coordenação comentam que os bebês estão adaptados à separação com a família e as ações dos bebês nos evidenciam que, quando eles começam a frequentar à creche, eles passam por **processos** de inserção. Então, como esses processos aconteceram?

Figura 7 - Lógica de investigação.

Nós intentamos compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), o processo de inserção dos bebês nas práticas educativas de uma EMEI de Belo Horizonte. Para identificar e compreender essas diferentes perspectivas, fomos para campo no mês de fevereiro de 2017, no primeiro dia dos bebês na instituição, como já mencionado. As observações e as videograções dos primeiros meses dos bebês na instituição foram fundamentais e nos ajudaram a entender suas vivências (juntamente com as das professoras) na sala pesquisada. Para apreender como as vivências desses diferentes sujeitos se entrecruzaram nesse cotidiano institucional, fizemos entrevistas com as famílias dos bebês e conversas/entrevistas com as professoras.

As entrevistas com os familiares aconteceram de forma individual. Elas foram semiestruturadas, com algumas perguntas norteadoras, de modo que os entrevistados tivessem liberdade para falar sobre outras questões relacionadas ao tema que talvez não tenham sido pensadas a priori. As questões principais foram: por que você colocou seu filho na EMEI? Você pôde escolher a escola do seu filho? Como foi para vocês o processo de inserção dos seus filhos? O que vocês acharam de participar do momento nomeado pela escola como “processo de adaptação” dos seus filhos nos dois primeiros dias do ano letivo? Vocês acham que esse processo ajudou na inserção dos seus filhos na turma? Como foi o primeiro mês dos bebês, em casa, depois da entrada na instituição? O seu filho usa bico? Você acha que esse artefato ajudou no momento de entrada de seu filho na instituição? Quais outros artefatos ajudaram ou poderiam ter ajudado? Você mantém alguma rotina com seu filho em casa? Essa rotina foi afetada pela entrada do seu filho na EMEI? Como isso aconteceu?

Como esclareci anteriormente, ficamos em campo o ano inteiro de 2017. Por esse motivo, tivemos mais possibilidades de contato com as famílias dos bebês. Às vezes esse contato/comunicação se dava nos momentos de chegada dos bebês, na saída ou até mesmo nas festas institucionais, tais como quadrilha e festa da família. Sendo assim, decidimos fazer as nossas entrevistas ao final do ano. O processo de entrar em contato com as famílias sobre as entrevistas começou no mês de setembro, via telefone ou no momento em que deixavam os filhos na EMEI.

Para ligar para as 12 famílias, eu confesso que fiquei bem nervosa, pelo fato de já ter tido uma experiência desagradável<sup>28</sup> com esse tipo de forma de comunicação. Liguei para

---

<sup>28</sup> Durante a minha Iniciação Científica, em 2014, participei de um trabalho em que tive que marcar entrevistas, via telefone, com as famílias das crianças que participavam da pesquisa. Fiz as primeiras ligações e as famílias foram bem receptivas, mas, em um dos últimos telefonemas, uma mãe se mostrou irritada ao atender o telefone e foi bastante rude. Eu não sabia como respondê-la, fiquei sem reação.

os pais dos bebês e todos foram agradáveis e receptivos com a minha ligação. Eles demonstraram interesse e se prontificaram a participar da entrevista. Deixamos em aberto o horário e o local onde as entrevistas aconteceriam. Apenas uma família preferiu fazer a entrevista em sua própria residência<sup>29</sup>; o restante optou por fazer na própria EMEI. Para que as entrevistas fossem feitas na instituição, a sala da biblioteca foi disponibilizada pela direção da escola.

A primeira entrevista foi feita com a mãe de Simone. Pelo fato de trabalhar na cantina da escola, nossa comunicação para marcar a entrevista foi mais rápida e fácil. Essa primeira entrevista me auxiliou a melhorar um pouco mais o meu modo de fazer as perguntas, de maneira que a entrevista se aproximasse mais de uma conversa informal. Nas minhas notas de campo eu escrevo sobre isso: “a conversa com a mãe de Simone foi rápida. Ela respondia às minhas perguntas e era breve. Ela parecia nervosa” (notas de campo das entrevistas, 06/11/2017). Talvez se a entrevista tivesse sido conduzida de outra maneira, essa mãe se abria mais e se sentiria mais calma. Provavelmente, meu nervosismo também foi percebido por ela. Além disso, o fato de ela trabalhar na instituição e acompanhar de perto todo o processo da pesquisa pode ter impactado sua participação na entrevista.

Depois de ouvirmos o áudio da primeira entrevista e fazermos as anotações de campo, refletimos e tentamos mudar a maneira como conduziríamos as demais entrevistas. Esse processo reflexivo, fundamental em uma pesquisa etnográfica, mostrou-se acertado. Na segunda entrevista, com a mãe de Isaura, deixei a conversa mais fluida e quando a mãe falava sobre algum assunto que tinha relação com as perguntas pensadas anteriormente, eu perguntava mais especificamente sobre ele. Para tanto, foi necessário memorizar as perguntas norteadoras e, apenas ocasionalmente, consultar o roteiro escrito.

Diferentemente da mãe de Simone, a mãe de Henrique se sentiu muito à vontade durante a entrevista, e quando foi perguntada sobre o processo de entrada do filho na EMEI, ela começou a chorar: “Na primeira pergunta sobre a entrada do Henrique na instituição, a mãe começa a chorar! Eu fiquei sem saber o que fazer. Ela me pediu desculpas e eu disse ‘sem problemas, pode ficar à vontade’. Ela continuou chorando e disse que era mãe de primeira viagem” (notas de campo das entrevistas, 17/11/2017). Nesse momento, percebi a importância de se fazer a entrevista com as famílias, pois elas também sofrem durante esse momento de separação dos filhos.

---

<sup>29</sup> Gostaria de deixar registrado aqui o meu agradecimento e carinho à Isabela, que nesse momento da minha pesquisa se disponibilizou e me acompanhou até a casa da família da bebê Valéria. Além disso, me ajudou na condução de mais duas outras entrevistas.

O processo foi ficando cada vez mais fluido logo após a entrevista feita com a mãe do Henrique. Eu comecei a sentir mais segurança na presença dos familiares das crianças e isso me ajudou bastante também na condução das conversas.

Para entendermos a perspectiva das professoras sobre o processo de inserção dos bebês na EMEI, tivemos uma convivência quase diária, durante as observações em campo, e também organizamos dois encontros coletivos no mês de abril, um pela manhã e outro à tarde. Nesses encontros, as professoras foram questionadas sobre a inserção dos bebês na instituição, se elas achavam que os bebês já estavam inseridos, como esse processo aconteceu, o que elas pensavam sobre o choro e os objetos de apego, em particular, o bico. Estiveram presentes as professoras, a vice-direção e a coordenação da EMEI Tupi e mais duas outras pesquisadoras integrantes do nosso grupo de pesquisa, EnlaCEI.

A partir do que foi comentado pelas professoras, vice-direção e coordenação durante a entrevista e pelo o que estávamos vivenciando em campo, constatamos que ao final do mês de abril o choro diminuiu e se transformou. Por esse motivo e também pelo fato de possuímos muitos dados, horas de gravações etc. decidimos focalizar os três primeiros meses de inserção dos bebês na turma investigada (fevereiro, março e abril). Entendemos que o processo de inserção não é linear e que, por isso, ao longo de todo o ano letivo, os bebês se inserem na rotina institucional. Portanto, optamos apenas por consultar nos meses de maio a dezembro, caso necessário, algum evento específico que tenha correspondência com outro evento selecionado por nós a priori em algum dia dos meses de fevereiro, março ou abril.

No próximo capítulo, intentamos fazer a análise dos eventos selecionados. Essas análises ocorrerão de forma que contrastaremos os diferentes instrumentos de pesquisa, videogravação, entrevistas e notas de campo, a fim de entendermos: quem está fazendo o quê? Com quem? Com quais propósitos? Quando? Sob quais condições? No processo de inserção de bebês na EMEI pesquisada.

### 3 PROCESSOS DE INSERÇÃO DE BEBÊS NA EMEI TUPI: VÁRIOS ENFOQUES, MÚLTIPLAS VIVÊNCIAS

*Mande notícias do mundo de lá  
Diz quem fica  
Me dê um abraço venha me apertar  
Tô chegando  
Coisa que gosto é poder partir sem ter planos  
Melhor ainda é poder voltar quando quero*

*Todos os dias é um vai-e-vem  
A vida se repete na estação  
Tem gente que chega pra ficar  
Tem gente que vai pra nunca mais  
Tem gente que vem e quer voltar  
Tem gente que vai querer ficar  
Tem gente que veio só olhar  
Tem gente a sorrir e a chorar*

*E assim chegar e partir  
São dois lados da mesma viagem  
O trem que chega  
É o mesmo trem da partida  
A hora do encontro é também despedida  
A plataforma dessa estação  
É a vida desse meu lugar  
É a vida desse meu lugar, é a vida*  
(Milton Nascimento e Fernando Brant, 1985)

Milton Nascimento, em sua música “Encontros e Despedidas”, faz-nos refletir um pouco sobre momentos de despedidas, seja qual for o motivo. O sentimento que essa música desperta é o de quietude, calma. O processo de entrada de bebês na creche é assim também: “tem gente a sorrir e a chorar”. Muitas famílias ficam felizes porque encontraram uma vaga para o filho na EMEI e, ao mesmo tempo, podem ficar tristes já pensando no momento da despedida. Os bebês, quando estão na presença das famílias na instituição, ficam alegres. Muitos brinquedos, crianças diferentes e muito afeto por parte das professoras e dos familiares. Mas há bebês que choram porque estranham o lugar, as pessoas, os objetos e, por esse motivo, buscamos compreender as perspectivas das famílias, professoras e bebês acerca dos processos de inserção destes últimos em uma Escola Municipal de Educação Infantil.

Nesse capítulo, começaremos nossas análises a partir dos dois primeiros dias dos bebês na EMEI Tupi. Tendo em vista que as professoras, bebês e famílias participaram desses dois dias, entendemos que eles trazem importantes elementos sobre o processo de inserção dessas pessoas na turma de berçário. É importante ponderar que entendemos que não somente

os bebês se inserem nesse contexto, mas também seus familiares. A seguir, analisaremos cinco aspectos fundamentais do processo de inserção dos bebês: (I) Exploração e observação do contexto – conhecendo o desconhecido; (II) Processos de transformação do choro; (III) Processos de transformação do sono; (IV) Processos de adoecimento na turma de berçário e (V) Os encontros dos bebês em um contexto coletivo.

### **3.1 Os dois primeiros dias na EMEI Tupi**

No dia 1º de fevereiro de 2017, a vice-direção da EMEI Tupi marcou uma reunião para acolher, conversar e tirar dúvidas das famílias novatas. A vice-diretora se apresentou, apresentou as coordenadoras e funcionárias da secretaria e conversou com os familiares sobre os horários institucionais e a rotina da escola. Durante essa conversa, a vice-diretora explicitou para as famílias como o momento de entrada das crianças poderia ser difícil tanto para os bebês, quanto para alguns familiares. E afirmou que “o nosso compromisso é com o sofrimento zero”. Durante essa reunião, nós, pesquisadoras, também fomos apresentadas para as famílias. Não houve perguntas por parte dos familiares a respeito da pesquisa, mas houve dúvidas acerca dos horários institucionais e também sobre o “processo de adaptação” que aconteceria nos dois dias seguintes, 2 e 3 de fevereiro.

Começaremos as análises partindo da prática da EMEI Tupi, nomeada como “processo de adaptação”, na qual a instituição permite que os bebês sejam acompanhados por seus familiares durante os dois primeiros dias de seu ingresso. Como já mencionado no capítulo 2 de metodologia, no primeiro dia, 2 de fevereiro, as famílias e os bebês permanecem na sala do berçário das 7h às 9h, a fim de conhecerem todas as professoras do turno da manhã da turma, os espaços físicos, aspectos da rotina e instituição. Já no segundo dia, 3 de fevereiro, as famílias permanecem na instituição no período da tarde, das 13h às 15h, para conhecer todas as professoras do turno vespertino.

Observamos que, durante esses dois primeiros dias, famílias, professoras e bebês travaram seus primeiros contatos. As famílias e os bebês, assim que chegavam à sala, eram acolhidos pelas professoras, algumas mães as abraçavam, outras apenas as cumprimentavam com um aperto de mão. As professoras se apresentavam, perguntavam os nomes das crianças e diziam às famílias que podiam ficar à vontade. Já os bebês pareciam curiosos com aquele lugar, observavam os colegas, as professoras e a sala.



Nesses dois primeiros dias, estiveram presentes sete famílias, das quais três tinham a presença de um pai. Enquanto uma mãe trabalhava<sup>30</sup>, um pai, Sr. Walter, acompanhou a filha, Simone, durante os primeiros dias de frequência na EMEI Tupi. Além dele, o pai dos gêmeos, Lúcia e Danilo, e o pai de Breno também estiveram presentes com suas esposas. Isso nos mostra que os homens estão se interessando pelo cuidado dos filhos, pois, por muito tempo, nós, mulheres, fomos as únicas responsáveis pelos cuidados com as crianças (DUMONT-PENA, 2015, p. 62). Mas, mesmo com a presença desses pais, as mulheres estavam em maior número (12 mulheres, sendo três pesquisadoras, cinco mães e quatro professoras; e apenas três homens), construindo um contexto “muito feminino” (AFONSO, 1995).

De acordo com Maranhão (2011, p. 16), “o cuidado de si e do outro é uma atitude humana básica e sua forma de organização social pode ser percebida em meio a manifestações culturais cotidianas” e, portanto, essa deveria ser uma atividade exercida por todas as pessoas da sociedade. Mas, o que acontece, na verdade, é diferente. As mulheres acabam por desempenhar a função de cuidar e os homens e as pessoas/famílias ricas é que comumente recebem esse cuidado (DUMONT-PENA, 2015, p. 62). Na EMEI pesquisada observamos que o quadro docente é composto apenas por mulheres, não existindo nenhum professor do sexo masculino<sup>31</sup>.

Para nós, é impossível falar sobre os bebês na EI sem falar de cuidado, pois somente nos tornamos adultos e nos desenvolvemos porque alguém cuidou e ainda cuida de nós. Dumont-Pena (2015) concorda com Maranhão (2011) de que o cuidado deve ser exercido por todas as pessoas da sociedade e que, também, todos nós devemos recebê-lo, pois devemos entendê-lo como algo que perpassa toda relação social. Mas, não devemos compreendê-lo apenas como o ato de “cuidar, proteger, educar, pois, ele também envolve valores, sentimentos, conhecimentos, disposições e habilidades” (DUMONT-PENA, 2015, p. 61). Concordamos com Maranhão (2011, p. 20), quando ela afirma que “a creche é uma instituição que traz para o debate público e para o campo da educação o que outrora era do mundo privado - o cuidado de bebês e crianças pequenas”, pois anteriormente o cuidado dos bebês era exercido pelas famílias na esfera doméstica. Agora, com a possibilidade de as crianças terem acesso à EI, esse cuidado tem a possibilidade de ser compartilhado entre a instituição e as famílias.

---

<sup>30</sup> A mãe de Simone trabalha na cantina da EMEI Tupi e não teve a oportunidade de acompanhar a filha.

<sup>31</sup> Observamos ainda que está havendo uma mudança na concepção de que apenas mulheres devem exercer esse cuidado, pois alguns homens estão cada vez mais participando de concursos públicos para trabalharem na EI e, mais do que isso, essa mudança também pode ser verificada na quantidade de homens que estão prestando o vestibular para o curso de Pedagogia. No caso da UFMG, de 2016 até o ano de 2018, o número de candidatos homens, aprovados, subiu de oito (em 2016) para 22 no ano de 2018 (<http://sisu.mec.gov.br/> - acesso em 10/10/2018).

Então, se nos voltarmos para o processo de inserção das crianças, percebemos que, quando há participação das famílias, assim como acontece na EMEI Tupi, vemos que alguns pais começam a participar ativamente do processo e/ou da vida escolar dos filhos. Além disso, se nos atentarmos para a preocupação em relação a esse momento, temos um dado bastante relevante. Maranhão e Sarti (2008) observaram, em sua pesquisa, que os pais que acompanham os filhos nesse processo de adaptação, diferentemente da maioria das mães, ficam mais tranquilos em relação aos cuidados que os filhos irão receber, pois:

as diferenças de comportamentos relatadas e observadas podem ser explicadas pelo papel tradicional do pai de iniciar o filho no mundo extrafamiliar, estimulando sua independência. Para o pai, considerando que é educado em uma sociedade na qual o cuidado da criança é naturalizado como função feminina, talvez, possa ser mais tranquilo deixar o filho sob os cuidados de outros, sobretudo quando este outro é mulher (MARANHÃO E SARTI, 2008, p. 186)

Nós concordamos com as autoras, mas há casos em que o pai se sente inseguro ao deixar o filho aos cuidados de outrem, como pode ser percebido na cena a seguir:

O Sr. Walter, pai de Simone (8m, 28d), chegou na sala do berçário, se apresentou e ficou com a filha no colo. A professora Telma tenta brincar com a criança e a pega no colo. Ela senta a bebê no tatame e coloca alguns brinquedos variados próximos à bebê. Simone ainda não se arrasta e permanece sentada próxima a professora. Sr. Walter fica em pé em frente à bebê o tempo todo, demonstrando preocupação e mesmo insegurança ao observar atentamente as ações da sua filha e das professoras. Em um momento, quando Simone chorou, se assustando com o choro de Breno (9m, 12d), ele pegou a bebê no colo e ela adormeceu. Sr. Walter reluta em colocar a filha no carrinho. A professora Verônica, vendo que o pai estava com a bebê no colo, ofereceu o carrinho e disse “pode colocá-la aqui/ pai/ para você descansar os braços”. O pai olhou para a professora, mas permaneceu com a filha no colo. Alguns minutos depois, ele coloca a bebê no carrinho, se assenta ao lado do carrinho e comenta com a professora sobre os horários de sono da filha em casa (Anotação no diário de campo, 02/02/2017).

Percebemos que o pai de Simone estava bastante inseguro em deixar a filha aos cuidados de outras pessoas. Para Maranhão e Sarti (2008), o processo de construção de confiança entre famílias e instituição acontece de modo “lento e variável, dependendo da história pessoal, valores, expectativas de cada família” ou em relação à maneira como “os profissionais da creche percebem essas peculiaridades e lidam com elas” ou mesmo em relação às “diferenças de gênero e grau de parentesco com a criança, para pais, mães, avós, irmãos, tios” (MARANHÃO E SARTI, 2008, p. 186). Portanto, como podemos observar, esse é um processo complexo que envolve vários sujeitos, histórias, culturas, ideologias etc.

Assim que os bebês chegam à instituição de Educação Infantil com suas famílias, várias ações/interações acontecem. Essas interações entre famílias, bebês e professoras que se

encontram pela primeira vez, no mesmo lugar, podem ser importantes no processo de inserção, pois não apenas os bebês estão sendo acolhidos, mas suas famílias também. Na EMEI Tupi, o fato de as famílias terem a possibilidade de acompanhar os filhos nos dois primeiros dias se mostrou importante para algumas delas, como podemos observar na fala dos pais de Lúcia e Danilo: “eu acho:::/ (que o processo de adaptação) que ajudou mais a gente::/ do que eles:::”. Bem como na fala da mãe de Paulo, quando ela diz que esses dois dias foram bons para ela conhecer as professoras e a instituição: “foi até bom pra mim conhecer::: ... o local/ as professoras”. Dito isso, pretendemos expor as várias ações/interações que aconteceram nesse momento, evidenciando como educação e cuidado não podem ser pensados e falados separadamente.

### 3.2 Exploração e observação do contexto – conhecendo o desconhecido

No primeiro dia, dois de fevereiro, uma quinta-feira, oito bebês e seus familiares estiveram presentes na instituição: Paulo (9m, 4d) esteve acompanhado da sua mãe; Simone (8m, 28d), de seu pai; Maria (9m, 26d), com sua avó; Breno (9m, 12d), com sua mãe e seu pai; Lúcia (7m, 24d) e Danilo (7m, 24d), com sua mãe e seu pai; Carlos (8m, 1d) esteve na sala acompanhado da sua mãe. Os bebês e seus familiares foram recebidos pelas professoras com alguns ursinhos de pelúcias espalhados pelo tatame da sala. Alguns bebês não se interessaram muito por esses ursos de pelúcia e preferiram explorar a sala:

Apenas Maria (9m, 26d), Simone (8m, 28d) e Paulo (9m, 4d) haviam chegado. Maria e Paulo, diferentemente de Simone, chegaram na sala já engatinhando. Por esse motivo conseguiam engatinhar por todos os cantos da sala. Eles se locomoveram até a pia da sala, se aproximaram das pesquisadoras que estavam sentadas ao fundo da sala. Os dois engatinharam até o armário e, por fim, se assentaram próximos às professoras Telma e Verônica, que estavam assentadas no tatame. As duas professoras interagiam com os bebês com uma voz suave. Verônica pergunta para Paulo “o que você quer?”. Já Telma pega um bicho de pelúcia e brinca com Simone dizendo “oi::: Sisi:::”. A vice-diretora da EMEI chega à sala dando “bom dia” a todos (Videogravação. 02/02/2017).

Assim como Maria e Paulo fizeram, quando Breno (9m, 12d) chega, ele se arrasta (já que ainda não engatinha) por alguns espaços da sala. O que nos chamou a atenção na sua chegada foi a maneira com que ele olhou para os espaços:

As professoras Telma e Verônica estão assentadas no tatame com os bebês que haviam chegado: Paulo (9m, 4d), Simone (8m, 28d) e Maria (9m, 26d). Elas estão sentadas

com as costas viradas para o armário da sala. A bebê Simone está próxima à professora Telma brincando com um ursinho de pelúcia. Já a Maria e o Paulo estão próximos à professora Verônica. Os dois brincam com um celular. Nesse momento, Breno (9m, 12d) chega com seus pais. Assim que sua mãe chega, ela coloca o filho no chão e cumprimenta a professora Verônica. Breno olha com bastante curiosidade para todos os espaços da sala. Ele olha para o teto da sala, dirige o seu olhar atento também para todas as pessoas ali presentes: olha para as professoras, para os bebês, para as famílias dos outros bebês, para as pesquisadoras... para as paredes, uma a uma, e também para os objetos. Nesse momento, ele demonstra um interesse fascinante pelos brinquedos de plástico dispostos no chão (Videogravação. 02/02/2017).

Simone, Carlos e os gêmeos Lúcia e Danilo, por serem mais novos, ainda não engatinhavam. O limite do próprio corpo não permitia, ainda, a exploração do contexto institucional por meio do engatinhar, mas de outras formas, como pelo olhar. No primeiro dia de frequência dos bebês à EMEI, aconteceram os seus primeiros encontros. Nós acreditamos que estes encontros foram fundamentais no processo de inserção dos bebês e, por isso, eles serão analisados no tópico “Os encontros dos bebês em um contexto coletivo”.

Nesse momento, onde estão todos juntos (bebês, famílias, professoras), podemos compreender melhor o que Rossetti-Ferreira et al. (2004) diz sobre as redes de significações que são construídas nesse processo, pois, por intermédio dessas várias pessoas e o meio, várias trajetórias de desenvolvimento e vivências irão se entrecruzar. Assim, as maneiras com que as famílias vivenciarão a entrada dos filhos na instituição serão distintas.

Para Rossetti-Ferreira e Amorim (2004), não devemos pensar no processo de entrada desses bebês na creche de maneira isolada, temos que analisar o processo que transcorre nos e a partir dos campos relacionais (família-bebê, bebê-bebê, professora-família, bebê-professora, história da família e professoras, concepção de infância das professoras, situação socioeconômica da família etc.): “inseridos no contexto social mais imediato e mais amplo, em que a prática de cuidados e educação de bebês em creche se insere”. Ou seja, devemos analisar os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, historicamente construídos e em “contínua construção, os quais têm concretude no aqui-agora das situações” (ROSSETTI-FERREIRA e AMORIM, 2004, p. 139), pois essas interações/transformações fazem parte da rede de significações que é construída e transformada durante os processos de inserção dos bebês na creche.

Para compreendermos mais esse processo, voltamo-nos para o segundo dia do processo de adaptação dos bebês. Nesse segundo dia (03/02/2017), estavam presentes todas as crianças frequentes no dia anterior, exceto o Paulo. Já a Larissa (8m, 21d) estava presente pela primeira vez:

Larissa chega à sala acompanhada de sua mãe e duas irmãs (uma de 8 anos e a outra

aparentando 12). As professoras conversam com a mãe de Larissa. A sua irmã mais velha estava chorando por ter que deixar a Larissa, a caçula, na EMEI. A mãe comenta que suas duas mais velhas tinham ficado em uma escola particular, cuja dona era amiga da família. Ela diz que está insegura, pois “o bairro é novo, a UMEI é nova”. Larissa fica no tatame e brinca com os brinquedos disponíveis. A irmã mais velha de Larissa chora baixinho (Anotações do diário de campo. 03/02/2017).

O que nos chamou a atenção foi o fato de a irmã mais velha de Larissa chorar pela expectativa da irmã ficar na instituição. A mãe da bebê parecia calma, e quem se aproximou de Larissa, o tempo todo, foi sua irmã mais velha. Em entrevista, conversamos com a mãe de Larissa sobre o fato:

Pesquisadora Virgínia: [...] sua outra filha participou, ela ficou muito sentida de deixar a irmã::

Mãe: foi::/ foi/ porque ela::

Pesquisadora Virgínia completa: pra ela foi difícil::

Mãe: pra ela foi muito:: difícil:: porque ela nunca tinha passado por isso::/ ela fez o papel que eu:: fiz quando foi a vez dela:: / ela sentiu demais porque:: eu já trabalhava:: e quem cuidava o tempo todo:: era ela:: então pra ela foi uma coisa:: de:: meu Deus::

Pesquisadora Virgínia: Ai::/ que dó::

Mãe: mas ela viu que era necessário/ ela viu o quanto que aqui ia ser legal:: / e viu também o quanto que ela tava desenvolvendo:: (Entrevista com a mãe da Larissa. 20/11/2017).

Como podemos ver, a irmã mais velha de Larissa, de 12 anos, é quem cuida da irmã caçula e esse pode ser um motivo para ela se sensibilizar com a separação da irmã. Mas, além desse motivo, nós acreditamos que esse sofrimento também possa ter relação com as várias mudanças que aconteceram em sua vida durante esse processo de entrada de Larissa na EI. De acordo com a mãe da bebê, ela havia acabado de se mudar para o bairro onde a EMEI Tupi está localizada, pois havia se divorciado. Portanto, a irmã mais velha de Larissa estava passando por muitas mudanças, escola nova, vizinhança nova e a irmã, de quem ela cuidava, permanecendo na EMEI durante todo o dia. Todos esses fatores nos mostram que há um contexto em que o sofrimento da irmã mais velha de Larissa está inserido, o que inclui o processo de entrada do bebê no contexto da creche. Larissa, diferentemente da irmã mais velha, em seu primeiro dia na EMEI Tupi, não chorou. A bebê explorou os espaços da sala, os brinquedos e as pessoas.

Como podemos perceber, ao analisarmos os dados da família de Larissa, as vivências acerca do processo de inserção foram distintas (VIGOTSKI, 1933/2010). Nós acreditamos que até mesmo a imaginação dessas famílias sobre a entrada dos filhos na instituição foi singular. Isso fica claro nas falas das famílias durante o primeiro dia. A mãe de Breno, por exemplo, diz que possivelmente o filho chorará quando ele estiver sem ela:

Mãe de Breno: acho que ele (Breno) vai chorar (na semana seguinte)

Mãe de Carlos completa: nossa/ tô até preocupada  
 Professora Verônica que está próxima às mães, diz: Se chorar muito/ a gente liga::  
 Mãe de Carlos: E se não comer:::/ vocês ligam também? Eu trabalho longe::  
 (Conversa entre mães. 02/02/2017).

Observamos que as mães, quando supõem que os bebês vão chorar/sofrer por conta da separação, elas se imaginam vivenciando esse sofrimento de maneira diferente umas das outras. A mãe de Breno pensa que o filho chorará, porque ele sentirá sua falta. Já a mãe de Carlos se preocupa porque o filho poderá chorar de fome. Podemos identificar que a preocupação da mãe de Carlos está para além do possível telefonema da instituição, ou seja, o que importa mesmo é o quão longe ela trabalha. Ela não seria capaz de chegar com tanta rapidez para buscar o filho, caso Carlos chorasse em demasia ou apresentasse outros problemas. A mãe do bebê ainda afirma mais uma vez, para a professora, que o seu local de trabalho é distante da EMEI Tupi: “mas eu trabalho lá no (bairro) Anchieta”.

A preocupação em compartilhar o cuidado do filho com a instituição também esteve presente da fala da mãe de Henrique. Como já mencionado, o bebê entrou na instituição no mês de maio, três meses depois do primeiro dia letivo<sup>32</sup>. A mãe de Henrique, ao ser questionada sobre o processo de entrada no filho na instituição, disse:

Pesquisadora Virgínia: Como que cê viu o início/ da entrada dele (Henrique) aqui na UMEI?  
 Mãe: Nossa/ não gosto nem de pensar ((ela começa a chorar))  
 Pesquisadora Virgínia: Como é que foi pra você/ assim...  
 Mãe: Desculpa::: ((a mãe pede desculpa porque está chorando)).  
 Pesquisadora Virgínia: não:::/ pode ficar à vontade:::  
 Mãe: É porque assim:::/ eu sou mãe de primeira viagem:::/ né/ aí::: nos primeiros dias:::/ nossa/ ele sentiu muito::: coitadinho:::/ a foto da agenda dele eu não posso ver que eu choro:::/ ele tava muito abatido:::/ mas assim:::/ foi questão de 20::: dias/ aí depois::: ele adaptou::: / mas no início::: / no:::ssa::: eu sofri mu:::ito::: tanto pra vim trazer ele::: ou às vezes pra buscar::: porque eu via que::: ele tava trístico::: mas graças a Deus essa fase passou::: (Entrevista com a mãe de Henrique. 17/11/2017).

A mãe de Henrique nos relata, por meio do seu choro, o quanto esse processo foi difícil. Ela não teve a possibilidade de ir para a EMEI e permanecer durante dois dias com o filho, assim como os outros familiares que matricularam os filhos no mês de fevereiro. O seu filho Henrique pôde ficar na instituição por um período menor de tempo ao longo do seu “período de adaptação”. Em conversa com a coordenadora da EMEI Tupi, ela comentou que no primeiro dia em que Bárbara, mãe de Henrique, deixou o filho na instituição pela primeira vez, ela chorou muito e teve que ser amparada na sala da coordenação. Bárbara, ao dizer “nossa/

---

<sup>32</sup> Nós achamos importante trazer informações sobre o caso do Henrique, mesmo ele ingressando na instituição no mês de maio, porque a entrevista com sua mãe foi bastante significativa para nós.

não gosto nem de pensar [...] aí:: nos primeiros dias::/ nossa/ ele sentiu muito:: coitadinho::/ a foto da agenda dele eu não posso ver que eu choro::”, evidencia ainda mais como esse momento foi complexo para ela.

A mãe de Henrique foi a única que chorou durante a entrevista, confirmando como esse momento é vivenciado pelos familiares de maneiras distintas. Bárbara, quando indagada sobre o motivo da escolha da EMEI nos, disse:

Pesquisadora Virgínia: E:: por que que você escolheu a EMEI/  
 Mãe: Eu trabalho:: e:: também financeiramente/ né/ porque não dá:: pra gente pagar escolar particular:: e:: e:: também pela questão de:: e:: é:: educacional mesmo:: porque a gente ouve falar muito bem::/ e hoje também eu comprovo isso:: o desenvolvimento dele:: é:: ele desenvolveu muito::/ outro dia eu até fiquei surpresa:: que eu descobri que ele sabe descer no escorregador::/ então onde que ele aprendeu isso? Aqui/ né::/ é:: então por mais que a gente ensina algumas coisas em casa/ eu sei que que:: a didática daqui é:: excelente e quando eu sei que ele tá aqui eu fico tranquila:: (Entrevista com a mãe de Henrique. 17/11/2017).

Segundo Amorim (2000), algumas concepções sobre a educação de bebês em instituições de cuidado e educação coletivos são relevantes e também são conflitantes, pois até hoje ainda existe a ideia de que “o cuidado ideal é capaz de garantir condições adequadas ao desenvolvimento do bebê é aquele provido da mãe, no ambiente doméstico” (AMORIM et al. 2000, p. 116). Ao observarmos o choro da mãe de Henrique e sua fala, temos duas informações complementares: sua ação de chorar nos indica diferentes emoções ao deixar o filho na instituição aos cuidados de outras pessoas, mas, ao mesmo tempo, Bárbara sabe que precisa deixá-lo ali, porque não tem outras opções. Em sua fala, um processo reflexivo começa a ser possível. A mãe nos revela que, para além da necessidade de deixar o filho na instituição porque precisa que alguém o proteja, ela compreende que na escola o Henrique poderá aprender algumas “coisas” que ele não aprende em casa e com uma “didática” diferente, demonstrando assim entender que na EMEI seu filho poderá ampliar suas experiências. Além disso, o fato de as EMEIs serem reconhecidas como um local público e de boa qualidade, contribui para que essa mãe perceba a instituição como um bom local para cuidar e educar seu filho. De acordo com Maranhão e Sarti (2008, p. 176), ainda existe preconceito com instituições públicas de ensino, pois estas podem ser entendidas como um local de pouco crédito, onde o usuário se sente apenas como “mais um”, o que não foi o caso da EMEI Tupi. Para Maranhão (2008, p. 181), muitas vezes as falas e os comportamentos das mães sobre o momento de entrada dos bebês na EI podem nos revelar “uma luta interna entre usufruir a vaga, arduamente conquistada, e confiar que o filho ficará bem na creche”, por isso, é essencial a sensibilidade das professoras e coordenadoras para que esse momento seja o mais acolhedor possível.

A maneira ambivalente com que a mãe de Henrique se posiciona ao ser questionada sobre o processo de inserção do filho nos fez voltar às nossas anotações de campo para rememorar os primeiros dias do bebê na EMEI, pois, ao que lembrávamos, ele havia ficado bem tranquilo e não havia chorado, o que foi confirmado ao retomarmos nossas anotações:

Assim que chego à sala do berçário a professora Telma me diz “O Henrique (12m, 25d) chegou:::”, e ela me mostra quem é o bebê. Ele estava tranquilo e parecia não estranhar o ambiente. Henrique brinca com os objetos dispostos no tatame da sala e interage com os outros bebês. Ele se aproxima de Isaura (9m, 14d) e Maria (13m, 16d). Minutos depois de sua chegada, nós descobrimos que Henrique já anda. Eu, particularmente, fico bem surpresa porque imaginava que ele ainda não tivesse um ano de idade e que, por esse motivo, ainda não andasse. Henrique sobe nas almofadas que estão no tatame, caminha até o espelho da sala e se vê, ele bate a mãozinha no espelho e parece me ver. Ele vira o rostinho para conferir se, de fato, tem alguém atrás dele. Alguns minutos depois, durante as suas descobertas pela sala, o bebê parecia estar sentado e tenta se levantar rapidamente e bate a boca no chão. Ele começa a chorar. Eu e a professora Telma levantamos para ver se ele havia se machucado. Telma pega o bebê no colo. Nenhuma de nós conseguiu ver de fato o que aconteceu com o bebê. Começa a sair um pouco de sangue da sua boca, mas, aparentemente, não foi nada grave. Telma pede a auxiliar para buscar gelo e chamar coordenadora da UMEI Tupi. O bebê para de chorar antes mesmo do gelo chegar. Estou impressionada ao ver como ele é tranquilo. A vice-diretora chega na sala e a professora, aparentemente, fica nervosa quando vê que a vice-diretora estava lá. Ela relata o que aconteceu, e a vice-diretora diz “isso acontece/ escreva na agenda dele”. O bebê fica tranquilo durante o restante da manhã. Durante este dia não houve nenhum outro episódio de choro desse bebê (Anotações do diário de campo. 22/05/2017).

Diferentemente da impressão da mãe acerca da *tristeza* e *abatimento* do filho, as professoras comentam, em sala, que Henrique é tranquilo e alegre. Nós, ao assistirmos às filmagens do dia 22 de fevereiro e ao relermos as anotações de campo, vimos que Henrique não chorou e, aparentemente, não ficou triste. Quando a mãe afirma que percebeu o filho triste em casa, ela estava dizendo da maneira como ela vivenciou a entrada de Henrique na instituição.

A fim de elucidar como foi o processo de inserção de Henrique na EMEI após o seu primeiro dia de frequência e a sua queda, organizamos uma sequência de quadros da filmagem que mostram claramente sua curiosidade com o contexto institucional, com as pessoas e com os objetos. Nós escolhemos essas imagens porque nesse dia, especificamente, Henrique andou por todos os espaços da sala e, por ser seu segundo dia na EMEI, esperávamos que ele chorasse. E não foi o que aconteceu, como veremos na próxima seção.



### **3.2.1 Lugares desbravados por Henrique**

O evento “Lugares desbravados por Henrique” tem, ao todo, 25 minutos e 32 segundos. Ele aconteceu no dia 24 de maio, no segundo dia de frequência do bebê na EMEI Tupi. Henrique (12m, 27d) havia chegado à instituição às 7h. Quando a pesquisadora chega à sala do berçário, ele está no carrinho e não chora. Segundo as professoras, ele não chorou ao ser deixado pela mãe na sala do berçário. A professora Soraia tira o bebê do carrinho e o coloca no tatame. Enquanto a professora Telma acolhe os outros bebês que chegam, Soraia liga o som e canta com os bebês “Meu pintinho amarelinho”. Henrique balança as mãozinhas e se aproxima da professora Soraia, sorri e dança, balançando as pernas e os braços. A partir desse momento, ele começa a desbravar todos os espaços da sala, como podemos ver nas cenas das Figuras 8-9 , a seguir.



Cena 1 [00:01:35]

Henrique estava na sala do sono. Ele vai andando até o tatame se desequilibra, cai, e se levanta. Ele olha para a professora Telma e vai até o espelho. Ele toca no espelho, vira o rostinho para trás. Olha para o espelho novamente e vai andando apoiando para o lado em direção aos nichos do armário (Duração: 28seg.).



Cena 2 [00:01:58]

Henrique anda até os nichos do armário. Para alcançá-los ele sobe na almofada de cobra que fica em cima do tatame. Ele põe a mãozinha dentro do nicho e balbucia "arh:::". Ele vira o rostinho para trás, olha para a pesquisadora e sai andando novamente (Duração: 13seg.).



Cena 3 [00:02:29]

A professora Telma havia passado e esbarrado no pêndulo de fitas. Henrique, que estava assentado no tatame de frente para o pêndulo, observa o balançar das fitas e caminha até lá. Ele abraça os brinquedos que ali estão amarrados. Ao fazer isso, o bebê se desequilibra e cai assentado próximo a um livro que Valéria estava brincando (Duração: 21seg.).

Figura 8 – Lugares desbravados por Henrique. Videogravação, 24/05/2017.



Cena 4 [00:02:51]

Valéria estava passando ás páginas do livro. Henrique põe a mãozinha no livro e faz a mesma coisa. Valéria tira a mãozinha do livro e observa o que o colega faz. Henrique volta a mexer no pêndulo de fitas (Duração: 23seg.).



Cena 5 [00:06:45]

Henrique observa Larissa brincando com uns chocalhos amarrados por um barbante. O bebê se aproxima, pega o um dos chocalhos e puxa. Larissa não solta o chocalho e balbucia, aparentando estar brava com Henrique. A bebê franze a testa e olha para Henrique. O bebê puxa o chocalho de um lado e a bebê de outro. Henrique, percebendo que Larissa não soltava o chocalho, sai andando em direção a um urso de pelúcia que está próximo ao armário (Duração: 42seg.).



Cena 6 [00:07:28]

Henrique pega o ursinho de pelúcia, e parece mostra-lo para Valéria. A bebê, que estava assentada, tenta colocar a mãozinha no ursinho. Henrique imediatamente se levanta e abraça o urso. A pesquisadora diz com uma voz suave “ah::/ gente/ que delicia::”. A professora Telma faz um gesto de abraço, olhando para o bebê. Henrique continua abraçado com o ursinho e a professora Telma diz “aperta:: ele:: (o ursinho) dá um abraço:: apertado:: nele::/ ê::/ que delicia::” (Duração: 43seg.).

Figura 9 - Lugares desbravados por Henrique. Videogravação, 24/05/2017.

Nós percebemos que, assim que a professora tira Henrique (12m, 27d) do carrinho, ele começa a caminhar por toda a sala, como se quisesse conhecer todas as novidades desse lugar. Além disso, ele não demonstra insatisfação em estar em um local estranho e com pessoas estranhas. Por esse motivo, nós demos o nome ao evento de “Lugares desbravados por Henrique” pois, para nós, o bebê explorou todos os cantos da sala, aproximou-se dos colegas e, o mais impressionante, não chorou.

Enquanto Henrique conhece a sala, as professoras estão atendendo às demandas de outros bebês e também às demandas institucionais (preenchendo a ficha das crianças). Talvez pelo fato de Henrique não ter chorado nesse dia, as professoras não se preocuparam tanto em ficar muito próximas do bebê, deixando-o mais “livre” e, por esse motivo, ele teve a possibilidade de andar por todos os espaços da sala, sem intervenção direta das professoras. Mas, ainda assim, como podemos ver na cena 6, as professoras estavam atentas ao bebê, pois no momento em que Henrique pega o urso de pelúcia, a professora Telma o observa. Quando ele abraça o urso, ela diz “isso/ dá um abraço nele:::”, reconhecendo e validando a ação do bebê. A seguir, Henrique solta o urso e anda em direção às cadeiras que ficam próximas à pia da sala. Na sequência, cenas 7-11, conseguimos ver com mais detalhes a curiosidade de Henrique pelo espaço.



Cena 7 [00:10:24]

Henrique continua andando pela sala. Ele sai do tatame e vai até as cadeiras que estão próximas a pia da sala. Ele toca as duas cadeiras e continua caminhando. O bebê olha para na porta do solário, olha para fora e fica ali alguns segundos. Ele sai, toca na cadeira marrom que está próxima a ele e sai caminhando novamente. (Duração: 18seg.)



Cena 8 [00:10:45]

O bebê encontra os chocalhos que Larissa estava brincando. Ele pega-os e os balança, bate um no outro e sai engatinhando novamente em direção a cadeira verde que está próxima a pia da sala (Duração: 24seg.).

Figura 10 - Lugares desbravados por Henrique. Videogravação, 24/05/2017.



Cena 9 [00:12:00]

O bebê sai caminhando novamente. Ele vai até o tatame, passa as mãozinhas no pêndulo de fitas. Se assenta e olha para a câmera da pesquisa por 34 segundos. Henrique engatinha até a câmera, olha e sai engatinhando em direção a sala do sono (Duração: 50seg.).



Cena 10 [00:13:09]

Henrique engatinha até a piscina de bolinhas. Entra dentro dela. A piscina está vazia. Ele olha para dentro da piscina, olha para o lado, para a pesquisadora, para a câmera e se apoia com os braços e pernas na borda da piscina. A professora Telma (que estava na outra sala, mas de frente para a sala do sono) diz: cê vai: conseguir sair:: sem cair:: Breno (ela erra o nome do bebê)? Henrique sorri e cai da piscina. Ele cai com o troco no chão, sem bater a cabeça. O bebê se levanta e a professora diz “ê:: pulou::” (Duração: 53seg.).



Cena 11 [00:13:39]

Henrique sai da piscina de bolinhas e vai caminhando até dois carrinhos que estavam vazios, encostados na parede da sala do sono. Ele se apoia em um e quase cai. Ele olha para o carrinho, olha para a pesquisadora e engatinha até ela (Duração: 25seg.).

Figura 11 – Lugares desbravados por Henrique. Videogravação, 24/05/2017.

Como podemos observar na segunda sequência de cenas (7-11), Henrique segue andando pela sala e não fica mais de um minuto em cada lugar. Quando pega o chocalho pela primeira vez (cena 5), ele e Larissa (12m) disputam o chocalho. Mas o bebê não insiste, talvez porque esse seja seu primeiro dia e ele ainda está conhecendo as coisas e pessoas. Já na cena 8, Henrique observa que o chocalho estava disponível e pega-o, balança-o por alguns instantes, depois o solta.

A partir da cena 9, Henrique vai para o outro cômodo da sala do berçário, a sala do sono. A pesquisadora estava assentada entre a porta da sala do sono e a sala de atividades. Henrique, nesse momento, observa que há um objeto estranho na minha mão, a filmadora. Ele se abaixa e engatinha até próximo da câmera. Ele olha para câmera e para mim e continua engatinhando até a piscina de bolinhas. O bebê não hesita e entra dentro da piscina. Nesse momento, a professora Telma, que estava assentada no tatame, de frente para Henrique, acompanhando os passos do bebê, se preocupa e diz: “cê vai::: conseguir::: sair sem cair:::/ Breno?”. Mas se confunde, possivelmente porque é o primeiro dia de Henrique e chama o bebê de Breno. Henrique parece entender que a professora falava com ele, porque ela o olhava e ele também a olhou nesse momento. Assim que a professora acaba sua frase, Henrique cai da piscina, mas não chora, e a professora diz “ê:::/ pulou:::”.

Maranhão (2011, p. 25) argumenta que cuidar e “ensinar o cuidado de si demanda uma constante tensão entre garantir a segurança das crianças e ao mesmo tempo incentivá-las na exploração de espaços e brincadeiras”. É nessa tensão que se situa a prática da professora, incentivando a exploração do bebê e dando espaço para que ela acontecesse. Nesse mesmo sentido, Paulo Fochi (2013) nos diz que os bebês têm vontades, que eles querem e que desejam. Como pudemos perceber no evento “Lugares desbravados por Henrique”, as professoras acolheram a exploração do bebê por reconhecerem a necessidade que emerge da imersão da criança nesse novo contexto. A professora Telma percebe que o bebê está subindo na piscina, ela está de olho nele, mas não o impede de subir, e ainda o questiona, “cê vai conseguir subir/ sem cair:::?”. A professora acolhe a vontade do bebê e Henrique tem a possibilidade de subir na piscina e cair.

O bebê continua andando pela sala, vai até os carrinhos vazios, toca neles e volta para a piscina de bolinhas. Como podemos perceber, até aqui, Henrique sente uma necessidade muito grande em sentir os objetos: ele toca nas cadeiras (cena 7), nos carrinhos (cena 11), no chocalho (cenas 5 e 8), nos nichos do armário (cena 2) e no pêndulo da sala (cena 3). Na última sequência de cenas (12-18), podemos observar que Henrique se interessa por algo que, até então, ele não havia feito: assentar nos berços que estavam em pé, atrás dos carrinhos. Maria (13m, 18d) é quem faz isso e Henrique acaba se interessando por essa novidade.



Cenas 12 [00:21:39] e 13 [00:21:52]

Henrique observa Maria e assim que ela se assenta no berço, ele sai da piscina de bolinhas e engatinha até ela. Ele para, com um pezinho esticado e o outro não, e olha para a bebê. Ele vai chegando pertinho de Maria aos poucos. Ele se levanta e a olha novamente. Maria continua assentada, acompanhando Henrique só pelo olhar (Duração: 13 seg.).



Cenas 14 [00:22:00] e 15 [00:23:00]

Henrique se aproxima mais de Maria e olha para o lado onde estão as professoras e a pesquisadora. Ele se assenta de frente para as professoras, ao lado de Maria. Maria se levanta dos berços e vai até a sala de atividades. Henrique parece ficar feliz porque Maria saiu dos berços, e poderá se assentar neles. Ele sorri e olha para a pesquisadora. Henrique parece tentar assentar de costas no berço mas acaba se desequilibrando. Nesse momento ele percebe que há um brinquedo que ele ainda não havia visto. Ele engatinha até ele (Duração: 1min.).

Figura 12 – Lugares desbravados por Henrique. Videogravação, 24/05/2017.





Cena 16 [00:23:22]

Henrique continua a sua caminhada. O bebê volta para a porta do solário. Mexe nas cadeiras que estão próximas a pia, passa pelo tatame, mexe novamente no pêndulo de fitas e vai caminhando para a sala do sono mais uma vez. Ali ele entra na piscina de bolinhas. Larissa que estava brincando com o bico de Carlos, se interessa também pela piscina e entra para se assentar junto com Henrique. Os dois brincam com o bico de Carlos. Maria entra andando na sala do sono. A bebê vai em direção aos berços empilhados na parede (Duração 3min 13 seg.).



Cena 17 [00:26:00]

Henrique fica assentado olhando para as professoras e pesquisadoras. Ele mexe no seu pezinho, mexe em sua perna e continua, parado, olhando para as professoras e pesquisadoras (duração: 1 min.).



Cena 18 [00:27:22]

Soraia (professora) chega na sala do berçário e entra na sala do sono. Ela vê Henrique assentado no chão sozinho e coloca o bebê na piscina de bolinhas. Simone ainda estava lá. Ele acha um cavalo de plástico e o coloca na boca. O bebê fica na piscina de bolinhas, ora mordendo o cavalo, ora mexendo em uma peça de plástico. Ele sai da piscina de bolinhas quando a professora Cristina pega-o para dar o banho. A filmagem acaba. (11min 16 seg.).

Figura 13 - Lugares desbravados por Henrique. Videogravação, 24/05/2017.

As cenas 12, 13, 14 e 15 mostram as tentativas de Henrique de se aproximar de Maria e imitar o que ela fazia. Primeiro, o bebê olha para Maria (13m, 18d), depois engatinha mais próximo a ela (cena 13). Nesse momento, Maria vira o seu corpinho para a direita (cena 14), afastando-se de Henrique. Demonstrando, talvez, uma recusa à aproximação do colega novato. Maria logo se levanta e sai andando para a sala de atividades. Nesse momento, Henrique olha para a pesquisadora, sorri e tenta se assentar de costas no berço. O bebê não consegue se assentar e para, estático, de frente para a pesquisadora, olha para o lado da piscina de bolinhas e vê um brinquedo que era novidade para ele. Henrique engatinha até ele e fica ali por 3 minutos. Depois disso, Henrique volta para a sala de atividades, faz todo o trajeto novamente e volta para a sala do sono. Aqui, parecendo já estar cansado, o bebê fica na piscina de bolinhas, próximo a Simone (12m, 20d), por 11 minutos e 6 segundos. A exploração de Henrique acaba quando a professora Soraia pega o bebê para tomar banho.

Ao acompanharmos a exploração de Henrique, podemos inferir que o bebê parecia querer conhecer todos os espaços ao mesmo tempo, realizando movimentos de ir e vir e explorando as possibilidades dos artefatos disponíveis, bem como se aproximando de outros bebês. De acordo com Wallon (1954/1975, p. 78), é na atividade sensório-motora que os movimentos “conservam um caráter subjetivo-afetivo” que tornarão possíveis percepções mais precisas das excitações causadas pelos objetos exteriores. Então, quando Henrique chega à sala e tudo lhe é desconhecido, ele quer sentir coisas, as pessoas, os objetos... E para isso ele toca cada detalhe, abraça, olha. O fato de Henrique andar, possibilitou a ele estabelecer uma relação de exploração do contexto institucional: ele pôde ir e voltar em cada objeto, pessoas, em um curto período de tempo, deixando-nos ainda mais surpresas com a sua atenção a esse contexto. Wallon (1954/1975) argumenta que, em algumas crianças, a atividade sensório-motora tem um início explosivo, como se fosse uma necessidade que aflora. Ou seja, a imersão em um novo contexto provoca o surgimento, no bebê, da necessidade de explorar, trazendo-lhe diferentes possibilidades de desenvolvimento.

A análise desse evento demonstrou a forma de inserção de Henrique na turma do berçário: ele estava tranquilo e mostrou bastante curiosidade com as pessoas e com o contexto. Ao assistirmos às filmagens dos dias seguintes, percebemos que no dia 31 de maio, no momento em que Henrique é deixado na sala do berçário pela sua mãe, ele começou a chorar:

Este é o momento da acolhida dos bebês. São 7h. As professoras Telma e Soraia e a auxiliar Samanta estão na sala do berçário. Isaura (9m, 24d) e Carlos (11m, 28d) chegam e são colocados no tatame. A câmera focaliza esses dois bebês. Quando Henrique (13m, 4d) chega, é possível ouvir o que sua mãe diz: “vai:: lá com a tia::”. Nesse momento, Henrique começa a chorar bastante. O bebê grita. A professora

Telma pega-o no colo e o entrega para Samantha que diz “vem:: cá meu príncipe/ não chora não:::”. Samantha tenta distrair Henrique com uma figura de urso que fica na parede da sala, mas Henrique não para de chorar. Neste momento, Soraia estava indo buscar uma mamadeira e passa ao lado de Samanta, Henrique ergue os bracinhos como se quisesse ir para o colo da professora. Samantha então diz: “quer a Soraia/ quer:::?” Henrique vai para o colo de Soraia. Ela beija o seu rostinho e faz carinho em suas costas, Henrique para de chorar. Segundos depois, Soraia coloca Henrique em um carrinho. Após 15 minutos no carrinho, Samanta coloca o bebê no chão. Henrique anda um pouco pela sala e 2 minutos depois, para de costas para a porta do solário. Samanta dá a mão para o bebê e o chama para ir para a sala do sono. Nesse momento, Henrique começa a chorar novamente. Samanta coloca o bico em sua boquinha e ele para de chorar. Já no período da tarde, por volta das 14h Henrique chora novamente por 2 minutos e a professora Lucíola o coloca no carrinho e entrega o seu bico, ele para de chorar. Já próximo ao horário do jantar, Henrique recomeça a chorar e Ivana o coloca no colo, faz carinho em sua cabeça e quando ele para de chorar, ela o coloca no carrinho e tenta niná-lo (Videogravação.31/05/2017).

Como se pode perceber, Henrique parece não ter vivenciado seu processo de inserção de maneira tão tranquila como havíamos suposto. Ele chora por vários momentos durante o dia 31 de maio, nove dias depois do seu primeiro dia de frequência na EMEI. Nos dias que se seguiram, até o dia 6 de junho, ele chora somente no momento em que a mãe o deixa na sala do berçário. E no dia 9 de junho, Henrique já não chora ao ser deixado na sala pela mãe. Ao apresentarmos os resultados da pesquisa para as professoras e equipe pedagógica, a vice-diretora da instituição nos relatou que Henrique, possivelmente, não chorou nos primeiros dias porque permaneceu na EMEI por um período reduzido de tempo, assim como os demais bebês, ingressantes em fevereiro. E, talvez por isso, nos dias que se seguiram, quando ele começa a frequentar a instituição em período integral, ele começa a chorar.

Além disso, a professora Ivana comentou que Henrique inicia o choro porque “a ficha dele caiu”, ou seja, ele percebeu que ficaria longe da sua família durante o dia. Ao conversar com as outras professoras da instituição, elas nos relataram que concordam com Ivana e que muitos bebês começam a chorar após um certo tempo de frequência na EI. Essa situação nos evidencia, mais uma vez, que o processo de inserção não é algo linear. Portanto, o fato de Henrique estar tranquilo no primeiro dia, sem chorar, e no segundo dia, querer conhecer a sala toda, os colegas e os objetos, não implica, necessariamente, uma “boa adaptação”, pois esse é um processo em que há avanços e retrocessos. Além disso, o fato de Henrique ter chorado nos momentos em que ele era deixado na sala pela mãe pode ter contribuído para que ela vivenciasse a entrada do filho na instituição com uma *tristeza*, o que nos mostra que sua visão acerca desse processo foi marcada pelos dias em que Henrique chorou ao se separar dela. Por outro lado, as professoras do berçário se preocuparam com a inserção de Henrique e ficaram o tempo todo atentas ao bebê novato. O fato de ele não chorar trouxe para as professoras uma possibilidade de compreender que os bebês são diferentes e que, portanto, nem todos irão demonstrar o seu

sofrimento por meio do choro.

Henrique conheceu todos os espaços da sala do berçário em seu segundo dia de frequência. Seu colega, Breno, também expressou bastante curiosidade com a sala do berçário, voltando-se, em particular, para o ventilador e rodas dos carrinhos. Vale lembrar que Breno é o bebê que assim que chegou à sala do berçário pela primeira vez, no dia 02 de fevereiro de 2017, ainda no colo da mãe, olhou atentamente para todos os espaços e pessoas presentes na sala. O evento “Breno e o seu fascínio pelo movimento de girar” será analisado a seguir, com o objetivo de tecer um contraste entre diferentes formas de exploração no processo de inserção dos bebês no berçário investigado.

### **3.2.2 Breno e seu fascínio pelo movimento de girar**

O evento “Breno e seu fascínio pelo movimento de girar” aconteceu no dia 3 de abril de 2017, dois meses após seu primeiro dia na EMEI Tupi. Breno (11m, 18d) havia chegado às 7h na sala do berçário. Havia sete bebês, duas professoras, uma auxiliar e uma pesquisadora presentes na sala.

Breno estava no carrinho e, por volta de 7h20min, a professora Soraia pergunta “quer descer/Breno:::?””. Assim que Soraia coloca o bebê no chão, ele começa um movimento de exploração, tal qual realizado por Henrique. O evento tem a duração de 22min e 56seg. A seguir, apresentaremos as cenas referentes a esse movimento e sua descrição.



Cena 1 [00:17:28]



Cena 2 [00:18:28]



Cena 3 [00:19:56]



Cena 4 [00:20:49]



Cena 5 [00:21:05]



Cena 6 [00:28:00]

Figura 14 – Breno e o seu fascínio pelo movimento de girar. Videogravação, 03/04/2017.



Cena 7 [00:28:20]



Cena 8 [00:29:48]



Cena 9 [00:39:26]

Figura 15 - Breno e o seu fascínio pelo movimento de girar. Videogravação, 03/04/2017.

Assim que Soraia coloca Breno (11m, 18d) no chão, ele engatinha até o pêndulo de fitas, o toca e balança de um lado para o outro, sem tirar os olhinhos do brinquedo que está pendurado no pêndulo (Cena 1). O bebê sai do pêndulo e vai imediatamente para o carrinho onde Maria (11m, 27d) está (Cena 2). Ele tenta de girar a rodinha do carrinho, parece não conseguir e vai até o outro carrinho que está próximo à sala do sono e gira a sua rodinha (Cena 3). O bebê vai até a cadeira que está ao lado do carrinho e a toca (Cena 4), depois se assenta de lado para a cadeira, de maneira que conseguisse alcançar a rodinha do carrinho que está do seu lado (Cena 5). A coordenadora da EMEI havia chegado na sala uns minutos antes, se assenta, e chama Breno “Breno::/ ô Breno:::”. O bebê engatinha até ela e vai para seu colo (Cena 6). Breno engatinha até o armário que fica aos fundos da sala (Cena 7) e a professora Soraia diz “Breno:::/ tá explorando o ambiente mesmo::/ hein:::”. O bebê pega a cadeira que está próxima a ele e a puxa para o seu lado. A cadeira faz barulho e o bebê continua puxando (Cena 8). O bebê para de mexer na cadeira, e 10 seg. depois e vai para o armário novamente. Ele coloca a cabeça dentro do armário e depois tira. Ele tenta mexer novamente no armário e a professora o tira dali. 2 minutos depois, Breno vai novamente até o carrinho onde Maria está deitada, e gira a sua rodinha. Ele permanece ali por 4 minutos (Cena 9) (Videogravação. Duração 22min e 56seg. 03/04/2017).

Breno, diferentemente de Henrique, ainda não andava, e ainda assim explorou os espaços da sala. Percebe-se que Breno, ao contrário do que aconteceu com Henrique, não teve muitas possibilidades de espaços para se locomover, visto que a porta da sala de sono estava fechada e a porta de acesso ao solário também. Acreditamos que pelo fato de esse evento acontecer no horário em que as professoras estão acolhendo os bebês que chegam (7h), elas ainda não haviam disposto os brinquedos no chão e também não haviam aberto as portas do solário e da sala do sono, como pode ser visto nas cenas (1 a 9).

É importante ressaltar que mesmo distinta a acessibilidade que cada criança teve aos objetos, espaços, pessoas etc., as duas crianças exploraram o contexto do berçário. Cada uma à sua maneira. De acordo com Wallon (1954/1975, p.81), quando uma criança se movimenta, o ato de movimentar não intervém apenas no seu desenvolvimento psíquico, mas intervém também nas suas relações com os outros. Portanto, quando um bebê começa a se movimentar sozinho, seja engatinhando ou andando, ele descobre outros tipos de relações que pode ter com o mundo. O seu olhar acerca das coisas muda. Por exemplo, Breno, quando engatinha pela sala, observa que a roda do carrinho pode girar. Não apenas isso, ele descobre que consegue fazer com que elas girem. Por isso, engatinha sozinho até outros carrinhos (Cena 2-3) e gira suas respectivas rodinhas. Com o passar dos dias, Breno começa a girar tudo, carrinhos, mamadeiras, bicos e garrafinhas d’água. Assim, percebemos que Breno começa a modificar suas próprias relações com o meio.

Para Wallon (1954/1975) e Vigotski (1933/2010), o estudo da criança exige o estudo do meio onde ela se desenvolve. Portanto, ao analisar os eventos de Henrique (12m, 27d) e Breno (11m, 18d), observamos o contexto em que eles estão inseridos, os espaços, as

peessoas, os objetos, os afetos e os tempos disponíveis para o seu desenvolvimento, pois:

**...a sociedade põe o homem em presença de novos meios**, de novas necessidades e de novos poderes que **augmentam as suas possibilidades de evolução** e de diferenciação individual. A constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha pessoal não está ausente (WALLON, 1954/1975, p. 165 – Grifos nossos).

Inseridos em instituições de educação e cuidado coletivo, as possibilidades de desenvolvimento psicomotor se ampliam para os bebês, que já conseguem, ou não, andar. Como vimos nos eventos de Henrique e Breno, um dos bebês, antes mesmo de completar um ano, já dispunha da marcha, e o outro já engatinhava desde os 9 meses. Além disso, o fato de um bebê andar e o outro dispor-se apenas ao engatinhar não foi impedimento para que este último explorasse o contexto à sua maneira. Assim, “o movimento é tudo o que pode dar testemunho à vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece e palavra” (WALLON, 1954/1975, p. 75). Então, na medida em que a criança estabelece relações com o meio, ela está se desenvolvendo e, a partir do momento em que ela é capaz de locomover-se, intensifica-se sua atividade psíquica, pois, antes de andar, a criança limitava-se ao comprimento do seu braço (WALLON, 1954/1975).

Na próxima seção, abordaremos os processos de transformação do choro dos bebês durante o seu processo de inserção.

### 3.3 Processos de transformação do choro<sup>33</sup>

Ao analisarmos os processos de inserção dos bebês na Educação Infantil, conseguimos inferir que esse primeiro momento dos bebês na instituição é marcado por diversas emoções, tanto para os pais quanto para as crianças. Uma das expressões dessas emoções é o choro. Dantas (1992) salienta que, para Wallon, o choro do bebê atua de forma intensa sobre a mãe, sendo uma função biológica que dá origem aos traços característicos da expressão emocional, que é seu poder epidêmico. Entendemos que o choro não afeta apenas a mãe, mas também as pessoas ao redor desses bebês. Por esse motivo, Dantas afirma que o choro é fundamentalmente social, pois oferece “o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e

---

<sup>33</sup> As análises desta seção foram publicadas no livro “Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas”. 2018.



supre a insuficiência da articulação cognitiva dos primórdios da história do ser e da espécie” (WALLON, 1992, p. 85).

Acreditamos que na estação da vida, temos momentos a sorrir e a chorar, assim como Milton Nascimento diz, magistralmente, em sua música. Portanto, o choro, assim como o sorriso, nos constitui e, por esse motivo, nesta seção nós discutiremos como o choro se transformou na turma de berçário e como as professoras lidam com essa manifestação de emoção. Para compreendê-lo melhor, nós selecionamos todos os eventos em que registramos choros nos três primeiros meses dos bebês na EMEI Tupi (Quadro 6). Por meio de uma análise semântica (SPRADLEY, 1980), organizamos oito categorias explicitando os motivos aparentes para os choros dos bebês, com base nas filmagens. A seguir, evidenciamos quais bebês choraram e quando choraram, bem como as ações das professoras para acalmá-los.

Vale ressaltar que tais ações não aconteceram necessariamente de maneira consecutiva ou simultânea ao choro do bebê e variaram de acordo com a professora, horário e tempo de convivência com o bebê. Quantificamos, no Gráfico 3, os eventos selecionados no intuito de dar visibilidade aos processos de transformação do choro dos bebês nos três primeiros meses.

Quadro 6 – Panorama do choro no berçário

Motivos aparentes para o choro	Bebês/Datas	Ações das professoras
Separação da família	Breno (02/02; 06/02; 07/02; 08/02; 09/02; 02/03) Carlos (03/02; 13/02; 22/02; 06/03; 10/03) Danilo (16/02) Diogo (02/03; 06/03) Isaura (13/03) Larissa (07/02; 09/02; 16/02; 22/02) Lúcia (16/02; 20/02; 24/04) Marcela (09/02;) Paulo (06/02; 07/02; 08/02; 13/02; 21/02) Simone (08/02; 21/02) Valéria (02/03; 06/03; 03/04)	Entregar o bico para o bebê; Colocar o bebê no carrinho e balançar; Pegar o bebê no colo; Verificar se a fralda está suja; Oferecer um brinquedo para o bebê; Sair pela escola mostrando coisas diferentes aos bebês.
Alguém desconhecido na sala	Maria (13/02; 21/02) Valéria (22/02)	Pegar o bebê no colo; Conversar com o bebê; Mostrar algum objeto na sala.
Choro de outro bebê	Diogo (10/03) Larissa (06/03) Lúcia, Breno, Maria (16/02) Marcela (07/02; 10/03) Paulo (06/02; 07/02; 09/02; 22/02) Simone (02/02; 08/02; 09/02; 03/04) Valéria (03/04)	Pegar o bebê no colo; Conversar com o bebê; Cantar; Mostrar coisas através da porta de vidro.

Limites do próprio corpo (tentar mudar de posição, tentar engatinhar ou andar, tentar alcançar algum artefato cultural)	Breno (02/02; 09/02); Carlos (07/02; 09/02); Danilo (10/03; 04/04) Isaura (13/03; 07/04; 10/04; 20/04) Larissa (09/02; 21/02) Lúcia (22/02; 04/04) Maria (06/02; 13/02; 21/02; 04/04) Paulo (09/02; 07/04)	Pegar o bebê no colo; Ninar o bebê; Ajudar o bebê a realizar a ação que gostaria de realizar; Verificar se a fralda está suja.
Desconforto físico (fome, sede, sono, sair do carrinho)	Breno (06/03; 04/04; 07/04; 24/04) Carlos (07/03; 04/04) Danilo (02/03) Isaura (06/03; 13/03) Larissa (06/03) Lúcia (07/03; 10/03; 24/04) Paulo (09/02; 07/03) Simone (20/02; 06/03; 10/03) Valéria (21/02; 22/02; 02/03; 07/03)	Conversar com o bebê; Oferecer água; Alimentar; Ninar; Tirar o bebê do carrinho.
Doença	Simone (13/02; 16/02) Valéria (03/04)	Pegar o bebê no colo; Chamar a coordenação; Ligar para as famílias.
Proposta de atividade	Carlos e Maria (07/03)	Conversar com o bebê.
Disputas por brinquedo	Breno e Carlos (20/04) Breno (24/04) Danilo (03/04) Paulo (07/03) Breno e Paulo (13/02)	Pegar o bebê no colo; Oferecer outro brinquedo; Observar a disputa, sem interferir.
Motivo não identificado pelas pesquisadoras (a filmagem tem início com o bebê já chorando ou não captura a imagem do bebê que chora)	Breno (06/02; 07/04) Carlos (06/03; 03/04) Lúcia (21/02; 04/04) Maria (08/02) Paulo (21/02) Simone (07/04) Valéria (06/03)	Entregar o bico para o bebê; Pegar o bebê no colo; Ninar o bebê; Alimentar o bebê.

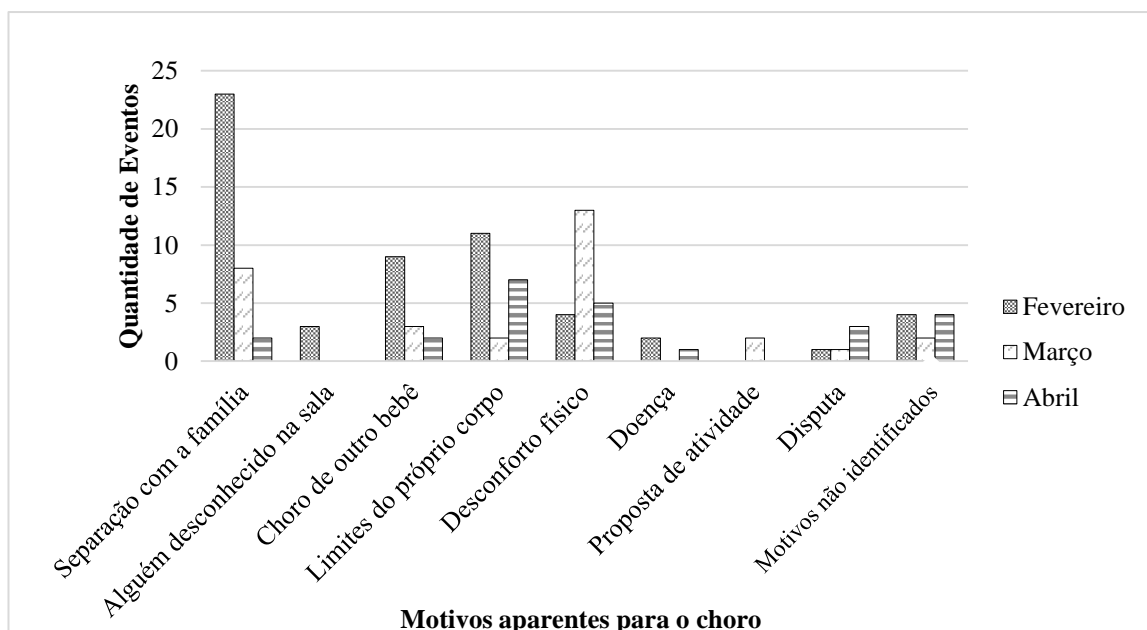


Gráfico 3- Eventos de choro ao longo dos três primeiros meses de 2017.

No mês de fevereiro, em particular nos primeiros dias, as manifestações de choro foram muito intensas. Os bebês choraram, principalmente, ao ser separados de seus familiares no início da manhã (23 eventos), ao escutarem outro bebê chorando (nove eventos) e ao tentarem mudar de posição (11 eventos). As ações das professoras foram marcadas por tentativas e erros, abrangendo colocar o bebê no carrinho, ninar o bebê no colo, dar o bico para o bebê etc: “A gente tenta de tudo”; “(o bebê) tá sendo acalantado ali pra dormir/ continua chorando:: [você pensa] opa:: tá faltando olhar um negócio aqui::/ aí olha a fralda:: tá molhada::” (Falas das professoras. Reunião 04/04/2017). Paulatinamente, tais ações começam a ser marcadas por um processo de reconhecimento das particularidades de cada bebê, em que o choro torna-se “uma forma de comunicação” passível de ser interpretada (Fala da professora Soraia. Reunião 04/04/2017).

O choro de um bebê provocou também diferentes ações em outros bebês: eles observaram, aproximaram-se, colocaram o bico na boca do bebê que chorava, choraram também. A complexidade das relações estabelecidas entre eles em seus primeiros encontros pode ser percebida no evento “O choro e o carinho”:

Havia sete bebês e três adultos (professoras Verônica e Soraia e a auxiliar Samanta) na turma. Os bebês já tinham tomado mamadeira e o suco, as professoras conversavam entre si e observavam os bebês. Três bebês estavam dormindo e quatro deles estavam acordados. Os bebês exploravam o ambiente e os vários brinquedos espalhados pelo chão. Paulo (9m 16d) desce do colo de Soraia e engatinha até Breno (9m, 22d), que estava brincando com um dinossauro de borracha. Paulo tenta pegar o dinossauro de Breno, não consegue e começa a chorar. Paulo chora e olha em direção à professora Soraia, que agora está com Carlos (8m, 10d) no colo. Verônica, ao perceber o choro de Paulo, o chama. Paulo ignora o chamado e engatinha em direção à porta. Verônica, então, se assenta no chão próximo à porta, e comenta com Soraia: “Ele [Paulo] vai para a porta e chora/ vem cá:: meu amor::”. Verônica estende os braços para Paulo, mas ele não olha para ela. Ela se estica para pegar Paulo dizendo “vem cá meu amor::/ vem::/ vem::”. A professora pega Paulo no colo e o aconchega com um carinho na cabeça. Verônica balança um pouco suas pernas e diz “nana/ neném/ nana neném::/ para de chorar::/ que nós vamos:: papar::”. Maria (10m7d) engatinha em direção à Verônica e ao Paulo. Maria toca a perna da professora e depois toca a cabeça de Paulo. Verônica continua cantando “tá com soninho::/ lala::” e passa a mão na cabeça de Paulo. Em seguida, Verônica passa a mão a cabeça de Maria e diz “... carinho no neném::”. Nesse momento, Maria vira o rostinho, olha para um funcionário da escola que apareceu na janela da sala, se desequilibra, cai e começa a chorar. Verônica abraça a bebê e tenta acalmá-la dizendo “OH::: oh::”. Soraia pega Maria no colo e ela interrompe o choro (Videogravação. Duração 5min e 18seg. 13/02/2017).

Nesse evento, percebem-se as diferentes reações que o choro provoca, enlaçando as professoras e bebês de diferentes maneiras. Assim que Paulo começa a chorar, ele vira o seu olhar para a professora Soraia, possivelmente, buscando comunicar seu desejo de pegar o dinossauro do colega. Contudo, ela está atendendo à demanda de outro bebê e não percebe o olhar de Paulo. Não conseguindo despertar o interesse da professora, Paulo engatinha em

direção à porta principal da sala, lugar de despedida e encontro com os familiares. O choro, portanto, é iniciado por uma perda do brinquedo e permanece porque Paulo está longe da sua mãe. Verônica interpreta o choro e a ação do bebê como sendo saudade da mãe, não tendo percebido a “disputa” pelo dinossauro. Sua interpretação está baseada na direção em que Paulo engatinha, bem como na repetição desse movimento ao longo dos dias. No momento em que Verônica acolhe o bebê no colo, aconchegando-o junto ao seu corpo, possibilita a Paulo condições de se sentir seguro para que ele, posteriormente, possa se interessar em explorar os artefatos e as pessoas naquele contexto, mesmo com os possíveis conflitos com os colegas e mesmo com a ausência da sua mãe.

Ao nos voltarmos para Maria, percebemos que ela abandona o que fazia e volta sua atenção para o colega que estava chorando. A bebê olha para o rosto de Paulo e toca, primeiramente, a professora, para depois tocar a cabeça do colega. Maria imita a ação da professora de fazer carinho em Paulo, engendrando a possibilidade de ampliar suas vivências em um contexto que começa a conhecer. Além disso, quando as crianças participam dessas situações de cuidado, elas têm a possibilidade de vivenciá-lo como uma prática cultural e têm uma experiência muito significativa no seu processo de aprendizagem (MARANHÃO, 2011, p. 21)<sup>34</sup>.

Em março, os eventos de choro relacionados à separação dos familiares sofreram uma diminuição significativa, sugerindo que o processo de reconhecimento, pelos bebês e seus familiares, da EMEI Tupi como um lugar seguro, estava se consolidando. Os bebês choraram mais frequentemente por algum desconforto físico (fome, sono, sede ou porque queriam sair do carrinho). Nesse processo, começam a emergir tensões relativas aos horários institucionais que provocaram o choro dos bebês: acordar o bebê para se alimentar, manter o bebê acordado para que ele possa dormir logo após o almoço. Começam a acontecer, também, alguns desencontros com as particularidades de cada bebê.

Assim, no dia 07/03, a professora Verônica propôs fazer carimbos com as mãos dos bebês utilizando tinta vermelha. Maria (11m, 1d) se entusiasmou com a proposta e, no momento em que a professora a retirou da pintura, chorou demonstrando que gostaria de continuar a atividade. Por outro lado, Carlos (9m, 4d) demonstrou seu desagrado com a tinta em suas mãos por meio do choro. A professora Verônica conversou, com voz suave, sobre a proposta com Maria (“vamos combinar::/ você já pintou:::/ pintou:::/ Nós vamos pegar outro coleguinha agora::”) e com Carlos (“Aqui::/ amor:::/ ó::: você quer::/ quer não:::? quer fazer não:::/ a

---

<sup>34</sup> Na seção “O encontro entre os bebês”, analisamos como essas situações de cuidado foram vivenciadas por Maria.

gente muda de pessoa:::/ olha:::/ a tinta:::/ dá a mão pra tia Verônica:::”). Portanto, em relação a uma mesma proposta, os bebês choraram por motivos opostos e demandariam respostas individualizadas da professora.

Houve eventos em que o bebê chorou aparentemente ao se deparar com os limites do próprio corpo. Por exemplo, no dia 10/03/2017, Danilo (9m, 1d) estava sentado no tatame sendo apoiado por uma almofada colocada em suas costas. Ele tenta se movimentar olhando em direção à porta do solário e, ao girar o tronco, desequilibra-se, batendo a cabeça no chão. A professora Telma o coloca em seu colo e tenta fazê-lo dormir, dizendo “chega uma hora que o corpinho cansa.” Danilo interrompe seu choro. Assim, interpretar e atender às demandas expressas pelos bebês tornam-se desafios, provocando as professoras, muitas vezes, a procurarem as causas biológicas para o choro, como o sono, por exemplo. Em outros momentos, as professoras conseguiram interpretar o desejo dos bebês para se movimentarem e os ajudaram a mudar de posição, como no dia 04/04/2017. Lúcia (9m, 1d) estava deitada de bruços no tatame e choramingou; a professora colocou a bebê sentada na almofada, antes mesmo de ela começar a chorar. Interessante perceber também que, em alguns eventos (por exemplo, Isaura - 7m, 5d. 13/03/2017), os próprios bebês conseguiram sozinhos mudar de posição e pararam de chorar, antes mesmo de serem atendidos pelas professoras.

No mês de abril, a frequência do choro diminuiu. O choro em função da separação das famílias foi rapidamente solucionado (um minuto) pelas professoras, ao oferecerem brinquedos para Valéria (11m, 28d. 03/04/2017) e Lúcia (10m, 15d. 24/04/2017), indicando um processo mútuo de reconhecimento. Por outro lado, as “disputas” por brinquedos (Gráfico 1) aconteceram mais vezes (seis eventos) que no mês de março (um evento). Nessas “disputas”, um bebê tenta pegar um brinquedo ou outro artefato cultural das mãos de outro bebê. Durante esses eventos, os bebês puxam o objeto de um lado para outro, pegam o artefato e se afastam, como podemos observar no evento “Disputando brinquedos”:

Os sete bebês presentes nessa tarde terminam de tomar a mamadeira. As professoras Ivana e Laura, decidem levar os bebês para brincar no solário. Todos os bebês estão explorando os diversos brinquedos dispostos no chão pelas professoras. Ivana entrega para Breno (12m, 3d) uma lata de alumínio enfeitada de preto e amarelo. Breno (12m, 3d) segura a lata e gira-a no chão com as duas mãos. Ele observa a lata girando. No momento em que a lata para de girar, Breno repete sua ação por três vezes e a observa girar novamente. Maria (12m, 18d) engatinha até o colega, observa a lata girar e a segura. Breno tenta puxá-la de volta, mas não consegue e começa a chorar. Maria manuseia a lata, sentada na frente de Breno, que chora intensamente. Ivana percebe o choro do bebê e oferece meia garrafa de plástico verde para ele dizendo “pega esse/ pega esse”. Breno não para de chorar, mas estende a mão para a garrafa. Assim que Breno segura a garrafa, Maria solta a lata e puxa a garrafa das mãos de Breno. Ele olha em direção à professora Ivana, que estava em pé atrás do bebê observando a cena sem interferir. Ivana pega o bebê no colo e faz carinho em sua cabeça dizendo “olha

lá o avião lá/ a lá o avião”. Como Breno continua chorando, Ivana pega um bicho de pelúcia e balança na frente de Breno e diz com uma voz suave “oi::/ oi::”. Ele para de chorar. Maria, aparentemente alheia ao choro do colega, coloca e tira o seu bico dentro da lata, além de bater a lata no chão. Ela faz esses movimentos por 15 segundos e começa a explorar um dado verde de plástico que estava ao seu lado. Breno continua no colo da professora Ivana. (Videogravação. Duração 2min e 6seg. 24/04/2017).

Ao longo do tempo de permanência no berçário, cada vez mais os bebês se interessam por aquilo que os colegas estão fazendo. Suas interações são marcadas por gestos, ações, balbucios e choros. Nesse evento, tanto Maria quanto Breno expressam sua intencionalidade em explorar os artefatos de maneiras diferentes: Breno tinha o interesse em observar a lata girando e Maria tinha a curiosidade em colocar e tirar seu bico da lata, bem como em escutar o barulho feito pelo bater dos objetos no chão. É interessante perceber que, mesmo com o choro intenso de Breno, Maria não para de manusear os artefatos e não os devolve para o colega. Há um movimento em que o interesse de Maria pelos artefatos se sobrepõe ao choro de Breno. Essa sobreposição se torna possível pelo fato de, no final de abril, os bebês já se reconhecerem como participantes nesse espaço com outros bebês e professoras. Assim, o choro começa a emergir mais frequentemente em relação às interações entre os bebês causadas pelo interesse mútuo em determinados artefatos e ações, e não mais por estarem longe de seus familiares. Nesse sentido, a atuação sensível das professoras é essencial em relação ao acolhimento das diferentes demandas expressas pelos bebês por meio do choro (SANTOS, 2012). Nesse evento, a professora Ivana acolhe carinhosamente Breno mas, no entanto, não estabelece um diálogo entre ele e Maria que os ajude a sustentar e ampliar suas interações.

Como vimos no Gráfico 1, logo quando a maioria dos bebês começou a andar, os episódios de choro começaram a diminuir. Essa diminuição tem relação com o tempo de convivência dos bebês entre si e com as professoras. Mas o interessante é o fato de os eventos de choro por motivos de disputas de brinquedos começarem a aparecer. Uma vez que os bebês que já possuem mais maleabilidade muscular conseguem se esquivar dos colegas e se afastar com os brinquedos almejados, os outros bebês que ainda não se locomovem tão rapidamente choram porque “perderam” o brinquedo. Wallon (1954/1975) argumenta que há uma ação recíproca entre o desenvolvimento biológico da criança e seu desenvolvimento psíquico, provocando saltos qualitativos (VIGOTSKI, 1979/2007) e, com novos desafios do meio, novas possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor se apresentam.

Na próxima seção, trataremos dos processos de transformações do sono dos bebês nessa turma de berçário.

### 3.4 Processos de transformação do sono

Como dito na seção anterior, um dos motivos aparentes para o choro dos bebês, nos três primeiros meses, era o desconforto físico (fome, sede, sono, sair do carrinho). A fome, a sede e a vontade de sair do carrinho eram rapidamente solucionadas pelas professoras. Já o sono precisou de um pouco mais de tempo para ser compreendido, tanto pelas professoras quanto pelos próprios bebês. As professoras ainda não entendiam com clareza os ritmos biológicos de cada criança e também não sabiam, ainda, diferenciar o choro da fome, do sono, da sede etc. Os bebês, por outro lado, chegavam cedo à EMEI Tupi e tinham uma demanda biológica de dormir de 12 a 16 horas por dia<sup>35</sup>. Nesse sentido, na medida em que as professoras conviviam com os bebês, conhecendo-os melhor, reconhecendo as demandas específicas de cada um, elas foram capazes de se atentar às individualidades das crianças, respeitando-as.

Como mencionamos anteriormente, o pai de Simone fez um comentário com a professora Soraia acerca do horário do sono da filha, “esse é o horário que ela dorme em casa:::”, demonstrando em sua fala uma mudança que já estaria acontecendo no primeiro dia da criança na instituição: no horário em que, em casa, normalmente Simone dormia, ela estava acordada na EMEI. Ao ouvir o que o pai diz, a professora Soraia comenta: “Ah:::/ mas daqui a pouco entra no ritmo::/ ali quando for:: on::ze:: horas:::/ normalmente e a gente põe para dormir:::/ eles almoçam: e dor:::mem:::/ daqui a pouco entram:: na rotina:::”. A professora acolhe a preocupação do pai e, ao mesmo tempo, explicita para ele que no contexto coletivo, as crianças terão um ritmo institucional, ou seja, das 11h às 13h as crianças terão a possibilidade de dormir, demonstrando assim um cuidado em relação ao sentimento de preocupação do pai.

Quando a professora Soraia diz “daqui a pouco (os bebês) entram na rotina”, podemos observar que o sono faz parte da rotina<sup>36</sup> desse berçário e há horário marcado nesse cotidiano. A professora, nessa ocasião, informa-nos sobre o desenvolvimento biológico de Simone: com o tempo, ela irá dormir no horário de sono proposto pela instituição. Mas, de acordo com Vigotski (1933/2010) e Wallon (1941/1968), a criança não deve ser vista de maneira fragmentada. Seu desenvolvimento psicológico e biológico se dá simultaneamente, por isso, a importância de prestarmos atenção aos ritmos biológicos das crianças e em seus períodos

---

<sup>35</sup> De acordo com uma pesquisa feita pela Fundação Nacional do Sono dos Estados Unidos, crianças de até 12 meses devem dormir de 12 a 16 horas por dia (<https://sleepfoundation.org>, acesso em 16/08/2018).

<sup>36</sup> Para Barbosa (2006, p. 35), “a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas Instituições de Educação Infantil”.

de sono como algo fundamental ao seu desenvolvimento.

Se a pessoa para Wallon e Vigotski é a unidade corpo-meio, social-cognição, cognição-afeto, percebemos que Simone acaba ajustando o seu sono aos horários propostos pela instituição. A bebê, durante esse processo, passou por momentos de irritabilidade e cansaço. Simone chorava ao ser colocada para dormir e, até o inverso, ela chorava pedindo para dormir. Nós, ainda, afirmamos que, no mês de abril, Simone já dormia no horário de sono proposto pela instituição (das 11h às 13h – das 16h às 17h20min). Não apenas ela, mas quase todos os bebês do berçário.

Segundo Damaris Maranhão (2011, p. 23), a criança também regula suas necessidades biológicas conforme o meio no qual ela está inserida, seja o recém-nascido ou os bebês que acabam de chegar às instituições de EI. O seu ritmo de sono se “molda” gradativamente às organizações do meio cultural no qual a criança está. Assim como aconteceu com Simone, o sono de Maria também se ajustou ao da rotina institucional. Segundo Dona Angélica, avó de Maria, a bebê levou os horários de sono da instituição para casa:

Pesquisadora Isabela: Ano passado/ elas ficavam em casa:::/ e aí:::/ tem a rotina da casa:::/ né:::/ que::: que::: todo mundo tem essa rotina:::/ quando vem pra cá::: fica um pouquinho diferente:::?

Dona Angélica: Ago:::ra ela pegou:::/ eu fico observando ela::: a hora dela dormir::: é a hora:::/ aí eu tenho que fazer a comida mais cedo:::/ porque é assim/ tá na hora dela já dormir:::/ ela fica querendo colo:::/ ela fica encostando::: na gente assim::: “colo vovó:::”/ aí eu dou ela o colo/ na hora que vê::: (ela) já tá cochilando:::/ aí eu tenho que dá o banho nela:::/ dá ela comida:::/ só enquanto dá:::

Pesquisadora Virgínia: que horas mais ou menos::: que é isso?

Dona Angélica: Aí eu falei assim Lucas::: (filho da Dona Angélica, pai da Maria) lá eles devem almoçar::: onze::: onze::: horas::: por aí:::/ então esse horário::: é a hora dela tá querendo cochilar já:::

Pesquisadora Isabela: ela levou pra casa:::

Pesquisadora Virgínia completa: Uma rotina que é da instituição:::

Dona Angélica: é:::/ ai eu falo:::/ Lucas:::/ ela começou a morrinhar eu falo “Lucas::: olha lá:::/ esquentar a comida:::/ e dá ela porque essa hora é a dela::: (dormir)/ é a hora da escola:::”. (Entrevista com a avó de Maria. 14/12/2017).

Como podemos observar, Maria chega em casa e dorme no mesmo horário em que se “acostumou” a dormir na instituição. A avó diz: “começou a morrinhar eu falo “Lucas:::/ olha lá:::/ esquentar a comida:::/ e dá ela porque essa hora é a dela (dormir)/ é a hora da escola:::”. É interessante ressaltar que a avó da bebê respeita os horários da instituição e tenta mantê-los em casa. Percebe-se que Simone e Maria acabam “ajustando” o seu sono aos horários da instituição, corroborando com a nossa hipótese de que as crianças se **inserem** na instituição de EI, porque elas não são passivas a esse processo, mas elas também acabam se adaptando, pois seus ritmos são “ajustados” aos horários propostos pela instituição.

Ao voltarmos às palavras da professora Soraia, quando ela diz que a Simone “daqui



a pouco entra no ritmo”, ela nos informa sobre aspectos institucionais importantes, como fica perceptível em reunião com as professoras, coordenação e vice-direção da EMEI Tupi. Ao conversarem sobre o processo de inserção dos bebês, diferentes perspectivas emergem:

Pesquisadora Vanessa: [...]O que a gente queria conversar um pou::co é:: sobre o processo de adaptação:: mesmo/ assim:: pra vocês o que que seria mesmo adaptar::? Como que os bebês se adaptam::? [...]Eu tô entendendo que cês tão achando que eles já estão adaptados::/ é isso?/ ou que ainda não::? Que ainda tá::  
 Professora Verônica: **Para mim eles já estão adaptados::**  
 Pesquisadora Vanessa: E quais indícios que cês tem?  
 Coordenadora: **Mas eu acho que ainda não estão/ não/ pela rotina:: / na rotina:: não tão ainda, não.**  
 Pesquisadora Vanessa: Como que é::?  
 Coordenadora: Rotina/ eles não estão adaptados à rotina da escola ainda::  
 Pesquisadora Vanessa: Mas ao que que eles se adaptaram então::?  
 Coordenadora: **É porque esse horário eles tão dormindo**  
 Vice-diretora: E não é horário de sono::  
 Coordenadora: **A rotina da escola é eles chegarem::/ e ficar acordados até::**  
 Pesquisadora Vanessa: Então::/ será que são dois processos::  
 Vice-diretora completa: Dois processos distintos  
 Pesquisadora Vanessa: Ham::  
 Vice-diretora: O primeiro é adaptar/ né:: a essa separação:: da família:: e criar esse vínculo de segurança com a equipe da escola::/ isso eles já venceram::  
 Professora Telma concorda: Já venceram.  
 Vice-diretora: E/ **agora o segundo passo é adaptar à rotina...** que aí é um trabalho mais da equipe::/ agora a equipe é que fica responsável por adaptá-los::/ primeiro eles tem que ter a confiança na equipe/ uma vez que ganhou::. Agora a equipe é que vai trabalhar estratégias para que eles entrem na rotina da escola (Entrevista coletiva. 04/04/2017).

Como se pode perceber, no próprio processo da conversa entre pesquisadoras, coordenação, vice-direção e professoras houve uma possibilidade de reflexão conjunta. Quando a pesquisadora pergunta sobre os bebês já estarem adaptados, uma das professoras diz “pra mim eles já estão adaptados”, porque para ela o fato de os bebês já não estarem chorando é um indicativo de que eles estão adaptados. Mas, em seguida, a coordenadora diz que pela rotina os bebês ainda não estavam adaptados, pois para a instituição as crianças devem seguir os horários propostos. A pesquisadora, ao perceber as duas perspectivas que emergiram durante a conversa, questiona: “será que são dois processos? Dois processos distintos?”. Nesse momento, tanto a vice-direção/coordenação da EMEI Tupi, quanto as professoras, afirmam que são dois processos distintos. Portanto, podemos perceber que durante a entrevista as pessoas presentes constroem uma perspectiva conjunta acerca do processo de inserção: (I) as crianças se adaptam à separação das famílias para, em seguida, (II) se adaptarem aos horários institucionais.

A adaptação às rotinas institucionais está relacionada a um contexto mais amplo. Quando a vice-diretora menciona essas rotinas, ela se refere à Subsecretaria de Segurança Alimentar e Nutricional, que não permite que as refeições fiquem expostas na sala do berçário

por um longo período de tempo. Por isso, os bebês precisam se alimentar no horário em que a refeição chega à sala e, conseqüentemente, dormir após esse horário. Portanto, a vice-diretora da EMEI Tupi, ao assumir esse cargo, assume também um papel social em que deve coordenar a instituição como um todo, seja nos horários, nas formações, nas reuniões com as famílias, no acolhimento das crianças/famílias, na distribuição de salas etc. Nesse contexto, os papéis sociais, as identidades, também são construídos e contribuem para a construção das relações profissionais, pessoais, afetivas e de poder entre os indivíduos (ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 26). Assim, a vice-diretora, por estar ocupando esse papel social, logo após essa nossa conversa coletiva, sugeriu às professoras que organizassem a rotina das crianças para que elas parassem de dormir nos horários que antecederiam as refeições, como o horário da fruta, por exemplo.

Ao voltarmos à fala da professora Soaria no primeiro dia, podemos perceber que ela, de fato, é coerente com as demandas institucionais. No evento “O Sono de Carlos” poderemos nos aproximar da perspectiva desse bebê e suas necessidades de sono. Carlos era um bebê que aparentemente gostava muito de dormir. Em todos os momentos em que ele ia para o carrinho, ele dormia sozinho. A mãe do bebê, na ocasião da entrevista, também nos revelou que o bebê sentia muito sono:

Mãe de Carlos: As meninas (professoras) até falam assim **“não mas é porque ele chega aqui com tanto sono:::/ ele tá dormindo tarde:::?”** Eu tô assim “não:::/ ele que dorme muito:: mesmo:::” se ele ficar o dia inteiro em casa:::/ igual ontem::/ ele dormiu::: de sábado pra domingo:: ele dormiu tarde::: que a gente foi no aniversário da coleguinha:: chegamos em casa era dez::: e meia::: / aí ele chegou:: tomou banho:: e dormiu::: / ele acordou já era quase onze:: horas::: (da manhã)/ aí :: ficou:: brincou:: brincou::: um pouquinho/ almoçou::: / quando foi:: meio dia e::: meia::: quase uma hora:: (da tarde) ele já tava dando chilique querendo dormir::: de novo/ e dormiu (Entrevista com Fabíola, mãe do Carlos. 20/11/2017).

Como se pode perceber, a mãe de Carlos, no momento da entrevista, rememorou uma conversa com as professoras em que elas se preocupavam com o excesso de sono dele. Nós não sabemos exatamente quando aconteceu essa conversa entre a mãe de Carlos e as professoras, mas, depois, e também, é claro, na convivência diária das professoras com o bebê, estas últimas acabaram compreendendo a demanda de sono de Carlos. Na continuação da entrevista com a mãe, podemos perceber que ela identifica que a demanda de sono do filho seria “preguiça”.

Pesquisadora Virgínia: Mas cê sabe que::/ criança::: pequinhinha assim::: até dois anos::: / a gente tava vendo que eles têm uma necessidade de dormir muito grande:::/ tem criança que dorme até treze:: horas::: (por dia)  
Fabíola: **Mas o Carlos tá passando disso:::** ((risos))

Pesquisadora Virgínia: Mas é porque é necessidade biológica mesmo/ depende de cada criança  
 Fabíola: **Mas é preguiça/ né/** o pai dele também gosta de dormir::  
 Pesquisadora Virgínia: Mas quem que não gosta::: (de dormir)/ Fabíola::  
 Fabíola: Eu também (gosto de dormir)::: (gosto) ((risos)) (Entrevista com Fabíola, mãe do Carlos. 20/11/2017).

Fabíola percebe o sono de Carlos como algo negativo e o associa à “preguiça” herdada do marido, pai do bebê. Nós acreditamos que a mãe coloca o excesso de sono do filho como algo negativo e, talvez, por isso conclui que, porque o pai de Carlos gosta de dormir, ele é preguiçoso. Há a possibilidade de Fabíola ter se sentido intimidada com minha presença enquanto pesquisadora e por esse motivo se inibiu de dizer, em primeiro momento, **sobre gostar de dormir**<sup>37</sup>. Por isso, Fabíola só faz esse movimento quando eu digo: “mas quem não gosta (de dormir):::?” E, aparentando se sentir aceita pela minha fala, concorda comigo dizendo “eu também (gosto de dormir)”.

Na seção abaixo, “O sono de Carlos”, explicaremos melhor sobre o assunto, como as professoras compreenderam essa demanda do bebê e como elas lidaram com o sono do bebê.

### 3.4.1 O sono de Carlos

No dia 22 de fevereiro, Carlos havia chegado às 7h e, a todo momento, resmungava, esboçando um choro. Uma professora de apoio, que estava substituindo Soraia, coloca o bebê no carrinho e pergunta para a professora Telma se ela poderia dar uma volta com o bebê para tentar acalmá-lo. Por volta de 7h40min, a professora retorna para sala de sono com o carrinho onde Carlos havia adormecido. Na troca de professoras da turma, que ocorre às 8h30min, Verônica chega à sala e termina de dar a mamadeira de frutas para os bebês que estão acordados.

Por volta das 9h, quase todos os bebês já haviam tomado a mamadeira (a funcionária da cantina deixara as mamadeiras na sala às 8h33min). Valéria, Paulo e Larissa estavam assentados no tatame. Ali havia alguns livros dispostos e dois balões azuis, que haviam sido enchidos pela professora Lena. Diogo estava assentado no tatame, próximo aos demais bebês, ele estava apoiado por uma almofada, no canto do tatame, de frente para a porta da sala. Ele começa a chorar e a professora Verônica se assenta próxima do bebê e diz com uma voz suave “que foi:./ bebê:::”. Larissa resmunga, esboçando um choro e a professora pega um livro e diz “olha:./ olha aqui amor:::”. A auxiliar, Samanta, chega do banho com Maria e assim que ela coloca a bebê assentada no tatame Verônica diz: “**Samantinha:::/ acorda o Carlos para nós:::/ já tem::**

<sup>37</sup> Aqui podemos ver, mais uma vez, como a nossa organização econômica envolve-se na rede de significações da qual fazemos parte. O fato de termos que ser produtivos nos afasta da ideia de que dormir é importante para a nossa saúde e por isso estamos dormindo cada vez menos (quatro, cinco horas por noite).

**muito tempo que ele tá lá:: ((na sala do sono))/ né:::?” e Samanta responde “não sei::/ não vi a hora que eles colocaram ele lá:::”. **Samanta vai até a sala do sono para acordar Carlos.** Paulo balbucia olhando para o livro e Verônica se levanta para pegar o protetor de pé no armário. A professora diz “Olha:::/ a Verônica esqueceu até de propé::: ho:::je:::/ olha:::”. Assim que ela pega o protetor de pé, comenta com Paulo “é o que:: gente:: ((o que você está falando))/ o que:::?” O bebê continua balbuciando e balança a cordinha do bico. Samanta acorda Carlos. (Videogravação. Duração 1min e 50seg. 22/02/2017).**

Nessa primeira parte do evento, a ação da professora Verônica é coerente com as demandas institucionais expressas pela vice-direção/coordenação: ela acorda o bebê porque “já tem muito tempo que ele está lá”. Na transcrição abaixo, com o restante do evento, conseguimos observar que a professora, depois de ter pedido à Samanta para acordar o bebê, preocupa-se (mesmo sem dizer oralmente) com Carlos, pois o bebê ainda não havia tomado a mamadeira de frutas (restava ainda uma cheia) e a funcionária da cantina chega para buscar as mamadeiras. Continuação do evento “O sono de Carlos”:

**Às 9h5min a Carminha (funcionária da cantina) chega para buscar a bacia com as mamadeiras vazias. Verônica pede para ela voltar depois.** Verônica se aproxima do carrinho de Carlos e diz cantando e com uma voz suave “atenção:::/ atenção:::/ quem é que tá querendo chorar:::?! não:: po:::de:::/ não!/ tá faltando coleguinha pra acordar:::/ bom dia:: amor::/ bom dia::/ acordou::? Aí::/ que gostoso espreguiçar:: [não é possível ver o que o bebê e a professora fazem nesse momento, só é possível ouvi-los]/ 20 segundos depois, Verônica pega o bebê (Carlos) no colo. A pesquisadora comenta com a professora “ele tá com o olho inchado de tanto que ele dormiu” e Verônica, oferecendo o suco para o bebê, responde “dormiu:: muito::/ amor/ não:: po:::de::/ **se não sei da roti::na:::/** dormir é só::: quinze:: minutinhos::/ não é::”. A professora abraça o bebê e o beija. Ela diz “tudo bem:::/ acordou::?! podemos sentar agora:::”. **Verônica continua dando o suco de frutas para o bebê** e canta “o suquinho:: o ca:::carlos:::/ vai beber:::”. Verônica acaba de dar a mamadeira para o bebê e o assenta no tatame. Ela diz apontando para um dos balões “olha:: Carlos::/ tem balão:::/ Carlos::/ ó::/ ó::/ que lin:::do::/ gente:::” a professora se assenta à frente do bebê. Nesse momento, Valéria e Maria também se aproximam da professora. Carlos está com o balão nas mãos e Maria pega-o do colega. O bebê começa a chorar. Verônica devolve o balão para Carlos e ele chora por dois minutos. Verônica entrega o bico para o bebê e balança um chocalho, tentando chamar atenção de Carlos. A professora estava sozinha na sala nesse momento. Samanta havia saído da sala para pedir auxílio de outra professora (Videogravação. Duração 3min. 22/02/2017).

Como podemos observar, o fato de a funcionária Carminha chegar à sala do berçário e a professora perceber que ainda restava uma mamadeira cheia fez com que ela se preocupasse com o bebê e o alimentasse. Mas além disso, aqui, a influência de um componente do meio (VIGOTSKI, 2012) na ação da professora fez com que ela vivenciasse essa situação de maneira que sua postura, ao mandar acordar o bebê, acaba sendo “validada” pelo fato desse bebê ainda não ter sido alimentado, e ela legitima sua própria ação, quando diz “dormiu:: muito::/ amor/ não:: po:::de::/ se não sei da roti::na:::/ dormir é só::: quinze:: minutinhos::/ não é::”, corroborando com a demanda institucional. É interessante ressaltar que, durante a nossa

devolutiva à EMEI, ao apresentarmos esse evento, a professora Verônica (que seguiu a turma no ano de 2018) e a professora Carmem (professora de Carlos atualmente) comentam que o bebê ainda dorme muito e falam da dificuldade que enfrentaram para que Carlos acordasse às 13h.

Para nós, o que Vigotski (2012) chama de “meio” não se constitui apenas do contexto físico e material, mas também das relações possíveis de se estabelecerem nesse lugar. Ao relacionarmos esse conceito com a ideia de rede, proposta por Rossetti-Ferreira (2004), percebemos que as redes de significações que se estabelecem quando um bebê entra na EI são parte do meio. Além disso, no **meio** estão presentes toda e qualquer circunstância das relações sociais. Assim, com o intuito de compreendermos o sono como uma das outras formas de inserção dos bebês na turma de berçário, mapeamos o sono de todos da turma. Acreditados que essa rede de significações também nos diz muito sobre como os bebês aprendem a dormir nos horários propostos pela instituição. Para tanto, elaboramos uma tabela na qual organizamos os eventos de sono pelo dia; bebês presentes no dia; hora em que dormiu; quem dormiu e quem não dormiu. A partir daí, pudemos compreender melhor como se deu o processo de transformação de sono desses bebês.

No mês de fevereiro, as crianças dormiram mais vezes e em horários mais variados que nos meses de março e abril. Os bebês tinham sono, principalmente, pela manhã, entre 7h e 9h. Muitos adormeciam logo quando chegavam à instituição. Por exemplo, no dia 6 de fevereiro, Carlos (8m, 5d), Maria (9m, 30d) e Breno (9m, 16d) adormeceram por volta das 7h 30min. Já no dia 8 de fevereiro, Carlos (6m, 7d) dormiu às 7h, às 10h e às 13h20min; Breno (9m, 18d) dormiu às 8h10min e Simone (10m, 4d), às 7h 40min, às 10h53min e às 15h. Já no mês de março, o horário de sono dos bebês começa a mudar e alguns começam a dormir depois do horário da fruta, às 8h20min, como aconteceu com Danilo, que dormiu às 8h30min, Diogo dormiu às 8h35 min e Carlos às 8h30min.

As professoras do turno da manhã começaram a perceber que se os bebês dormissem na hora da entrada, entre 7h e 8h, eles ficariam mais descansados e, conseqüentemente, os eventos de choro iriam diminuir. Assim, no momento em que os bebês chegavam, elas os colocavam nos carrinhos, davam a mamadeira de leite e ninavam os bebês, alguns dormiam rapidamente, outros demoravam um pouco mais, mas dormiam. Por isso, houve uma certa constância nos horários de sono dos bebês entre os dias 6 de fevereiro e 13 de março, que variavam entre 7h20min até o horário que precedia a fruta.

Além disso, os bebês tinham um “horário de sono” proposto pela instituição: das 11h, logo após o almoço, até as 13h, horário em que as professoras do turno da tarde chegavam.

Durante esses horários, nós, pesquisadoras, só gravamos os momentos de alimentação das crianças porque logo após esse horário, os bebês eram levados para a sala do sono e as professoras os ninavam. Elas balançavam os carrinhos dos bebês, faziam carinho na cabeça, fechavam a janela da sala do sono, deixando o ambiente mais aconchegante e quase sem luz. Essas estratégias/procedimentos eram bem-sucedidos e normalmente os bebês adormeciam. Para que os bebês descansassem e não se distraíssem com a presença de mais um adulto na sala do sono, nós não entrávamos e desligávamos a câmera.

Já no mês de abril, diferentemente do que aconteceu em fevereiro e março, os bebês começam a adormecer no período da tarde, logo após o jantar. No dia 3 de abril, apenas Carlos (10m), Danilo (9m, 25d) e Breno (11m, 18d) adormeceram pela manhã. Já ao final do mês de abril, no dia 24, apenas Paulo (11m, 25d) adormeceu pela manhã, às 7h56min; os demais bebês (Carlos, Breno, Valéria, Isaura) adormeceram às 15h. Nós acreditamos que o fato de os bebês, nos meses de março e abril, não chorarem tanto quanto em fevereiro, possa ter contribuído para que os horários de sono dos bebês fossem se “adaptando” à rotina da instituição. Além disso, a diminuição do choro também fez com que a prática das professoras de tentar ninar os bebês no horário da entrada fosse também diminuindo, aos poucos. Portanto, no mês de abril, quase todos os bebês já adormeciam no mesmo horário, após o horário do almoço e após o jantar, evidenciando que, de fato, o que acontece no momento de entrada dos bebês na EI são processos de inserção e que um desses processos se dá também por meio do sono desses bebês.

Na próxima seção, abordaremos outro aspecto do processo de inserção: a adaptação aos micro-organismos presentes no berçário.

### **3.5 Processos de adoecimento**

A última estrofe da música “Encontros e Despedidas” nos diz muito sobre viver, pois a vida é uma só. Mas as maneiras com as quais a vivenciamos são inúmeras. A vida é surpreendente, é fascinante, é misteriosa, é singular, é... vida. Pelo fato de os bebês terem a possibilidade de um contexto de educação e cuidado coletivos, há um encontro deles com outras pessoas, outros objetos, outros ambientes, outras vidas, não estando mais restritos apenas ao contexto doméstico. Vidas que não são vistas a olho nu: como os vírus e as bactérias. As análises acerca do sono dos bebês ao longo dos meses nos alertaram para outra questão que, até então, estava passando despercebida: o adoecimento, tanto dos bebês, quanto dos adultos ali presentes.

Ao longo dos meses em campo, muitos bebês se ausentaram por alguns dias e até por semanas, por conta do adoecimento, como foi o caso de Simone, Lúcia, Danilo e Isaura. Ademais, eu, pesquisadora, nos primeiros dias de frequência no berçário, também tive episódios de diarreia e gripe. Dito isso, na ocasião das entrevistas com as famílias, elas nos relataram sobre como foi o processo de inserção dos filhos, e assim vimos seus discursos sendo invadidos pela questão do adoecimento:

Elas não têm muita:: dificuldade de adaptação:: não:: / eu:: acho assim:: / a adaptação foi mais minha do que dela:: / porque:: acho que adoce muito:: / eu acho que pega todas:: as viroses e tudo:: / até a criança pegar uma imunidade ela dá:: (inaudível) mas assim/ eu acho o grupo:: bacana:: / né:: / o ambiente é muito propício:: / a salinha é muito:: infantil:: / muito aconchegante:: (Entrevista com a mãe de Isaura. 13/11/2017).

O único problema que a gente teve na escolinha:: / foi que realmente começou a ficar doente assim:: / vá:: rias:: vezes em um mês:: / muitas vezes eles ligaram:: pra buscar:: / febre:: / tosse:: / gripe:: / tipo assim/ viroses:: normais mesmo:: / eles tiveram em um frequência que a gente não tava acostumado:: / em casa:: / eles tinham cólica:: / essas coisas/ mas não ficavam doente:: / aí:: é:: / quando começou a escolinha:: / foi:: dire:: to:: / nesse período que começou com frio:: / lembra:: / na época do frio:: (Entrevista com a mãe de Lúcia e Danilo. 29/11/2017).

No início/ assim:: / ela:: / teve:: / eu tive muito:: problema assim com questão da saúde:: / né:: / por causa da imunidade:: dela:: / eu ficava muito tempo no hospital:: / ficava dias no hospital/ a noite:: / de um dia pro outro:: / né:: / mas o médico falou que era por causa da imunidade mesmo::” (Entrevista com a mãe de Simone, 06/11/2017).

Simone foi uma bebê que adoeceu bastante. Ela se ausentou muitos dias da EMEI Tupi porque estava doente. No mês de março, por exemplo, a bebê chegou a ficar internada três dias por conta de uma bronquite. Além disso, ela fazia uso quase constante da bombinha de asma. Isaura também ficou um tempo adoecida. Ela se ausentou algumas vezes e fez uso de medicamentos, como antibióticos. Os gêmeos também adoeceram com muita frequência. Ora apenas a Lúcia adoecia, ora só Danilo. Mas, na maioria das vezes, os dois bebês adoeciam juntos. Doenças respiratórias e de trato intestinal foram as identificadas por nós. No evento “O corpo que fala” podemos observar como o corpo de Simone evidenciou um incômodo de ordem biológica (ela estava com diarreia) e como seu choro (também biológico, mas social e cultural) despertou a tomada de consciência dos adultos e bebês presentes nesse contexto:

Neste dia, estavam presentes sete bebês. Na parte da manhã, por volta das 8h, as professoras Telma e Lena levaram a turma do berçário para o solário. As professoras dispuseram brinquedos variados no chão. Alguns bebês estavam no carrinho, Simone era uma desses bebês. A bebê começa a chorar. Logo em seguida, Telma decide entrar para a sala com os bebês enquanto a professora Lena os leva, um por um, para o banho. Simone continua no carrinho e chorando. A auxiliar chega na sala, parece que ela estava em seu horário de café, e tira Simone do carrinho e a coloca na piscina de bolinhas e diz “vai brincar::”. Simone começa a gritar, chorando muito. Nesse momento Breno, que estava no chão, próximo a piscina de bolinhas, também começa

a chorar. Telma, estava dando mamadeira de frutas para os demais bebês da sala, tira Simone da piscina de bolinhas e a coloca sentada no tatame e vai buscar a mamadeira da bebê. **Simone grita e balança os bracinhos e chora intensamente. Paulo, que observava a cena do canto da sala, olha para Simone chorando, engatinha até próximo a ela, e olha para um lado e para o outro, como se procurasse algum adulto na sala.** Simone continua chorando e assim que Telma pega a bebê para dar a mamadeira, ela vira o corpinho como se dissesse “não quero mamadeira”. Telma então, percebe que algo está errado. Assim que ela levanta a bebê de seu colo, ela percebe que sua blusa estava suja de cocô. Telma chama a professora Lena para dar banho em Simone e diz “calma, Sisi, já vamos te trocar”. Simone parecia estar sentindo alguma dor. A professora Lena leva Simone para tomar banho. Simone volta do banho e continua chorando. Verônica chega na sala do berçário e tenta acalmar a bebê. Verônica coloca a bebê no carrinho e tenta niná-la. A bebê adormece minutos depois (Videogravação. Duração: 10 min. 16/02/2017).

Simone, no começo do mês de fevereiro de 2017, já havia tido um episódio de gripe e, na segunda quinzena de fevereiro, acontece esse evento em que a bebê chora bastante e as professoras não conseguem descobrir o motivo do choro. Os bebês estavam agitados. Muitos episódios de choro foram contabilizados (oito). Neste dia, havia uma professora diferente (Lena) da que geralmente ficava com os bebês, a auxiliar não estava na sala e a separação da família muito recente pode ter contribuído para o estresse dos bebês. Além disso, o fato de Simone estar indisposta e chorando constantemente também pode ter favorecido essa agitação.

Quando a bebê começa a chorar, Breno também chora. O bebê, aparentemente estava tranquilo, pois ele engatinhava próximo à piscina de bolinhas, onde Simone estava. Wallon (1934/1971, p. 90) argumenta que a criança pequena irá adquirir a capacidade de fazer a distinção entre si e o outro ao longo do seu desenvolvimento, e essa consciência de si, na criança pequena, apaga-se ainda mais em momentos de emoção. Portanto, quando Simone chora e Breno também, percebemos que Breno ainda não consegue diferenciar que a manifestação de emoção é no outro e não nele. Assim, ele chora talvez porque sofre com Simone e acaba sendo “contagiado” pela manifestação da emoção da colega.

O choro como manifestação das vivências dos bebês, neste contexto coletivo, unifica o biológico, o social e o cultural, afetando as pessoas ao seu redor (OLIVEIRA e NEVES, 2018, p. 3). Simone chorou porque estava indisposta e com diarreia. O seu corpinho, possivelmente, doía, nenhuma posição era boa o bastante para aliviar seu desconforto e o fato de sua fralda estar suja também dificultava seu bem-estar. Portanto, no momento em que Simone chora intensamente, Paulo se aproxima da bebê. Ele parece ser afetado pelo desespero da colega e a nosso ver, tenta ajudá-la. Quando ele mira seus olhinhos nos adultos ali presentes, ele nos diz, sem sequer dizer uma palavra, “pessoal, vocês não vão ajudar a Simone, ela não está bem”. O choro de Simone, então, despertou em Paulo um emergir de consciência. Isso se deve ao fato de ele fazer parte de um contexto coletivo e, por conta disso, perceber o



que o outro está sentindo. As professoras ali presentes, inclusive a pesquisadora, já haviam sido afetadas pelo choro de Simone e estavam tentando acalmar a bebê. No momento exato em que Paulo se aproxima de Simone, a professora buscava a mamadeira de frutas para a bebê. Simone recusa a mamadeira e, então, a professora percebe que ela estava com diarreia, porque sua roupa e a roupa da bebê ficaram sujas.

A professora, o tempo todo, tentou atender à demanda da bebê. Ela ofereceu água, tentou ninar, chegou a checar sua fraldinha, e Simone não apresentava indícios (como febre, diarreia, vermelhidão) de que estava passando mal, a não ser a manifestação do seu choro. Somente quando Simone, já com a fralda suja de cocô, mancha a blusa da professora, é que esta última consegue perceber o motivo do choro da bebê e tenta solucioná-lo, dando banho na bebê. Mas, aqui, uma dimensão interessante: a complexidade desse processo de inserção está nas minúcias dos seus acontecimentos. Telma pensa, em primeiro momento, que Simone estava chorando porque sua fralda estava suja, mas, por volta de 9h30min, depois de voltar do banho, a bebê começa a ficar chorosa novamente, dando indícios de que ainda estava passando mal. Ao longo do dia, no período da tarde, a bebê continuou com diarreia. Mas se alimentou bem. A mãe de Simone foi informada pelas professoras que a filha não estava bem e solicitou-as a oferecer bastante água para a bebê.

A mãe, ao nos informar na entrevista que a filha adoeceu bastante e que, portanto, para ela, o processo de inserção da filha ficou marcado pelo seu adoecimento, fez-nos pesquisar mais sobre a questão do adoecimento em crianças que ingressam na creche. Algumas pesquisas apontam que doenças respiratórias e de trato intestinal são comuns em crianças que começam a frequentar a creche (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 1999). Essa recorrência se dá pelo fato de que

o processo de desenvolvimento imunológico dos bebês não se dá de forma espontânea ou independente. Ele está relacionado às interações que a criança estabelece com outras pessoas (adultos e crianças) dentro das condições do meio em que se encontra (AMORIM; YAZLLE; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.20).

Além disso, há uma separação com a família, por um período de tempo, o contexto material e físico são diferentes daquele de casa, as comidas também são diferentes, os cheiros, os objetos, as pessoas. Muitas vezes, também nesse período, acontece o início do desmame, e tudo isso faz com que o bebê passe por um estresse nesse primeiro momento na instituição. Esse estresse pode se “cronificar” e provocar na criança uma imunodepressão, o que a deixaria “mais suscetível à contaminação por doenças infecciosas” (AMORIM e ROSSETTI-FERREIRA, 1999, p. 21).

Outra possível especificidade para essa questão do adoecimento é o fato de que as famílias estão marcadas por esses episódios de doenças porque eles implicaram também a perda de trabalho (Idem, 1999). Além disso, as famílias que colocam os filhos na EI, seja por necessidade, ou não, muitas vezes se sentem culpadas porque ainda há um discurso, romântico, “implícito e explícito de que crianças, especialmente bebês”, devem ter uma situação ideal para serem cuidados. E esse lugar seria ao lado da mãe, e por isso os bebês, principalmente a partir do olhar médico, “devem ser excluídos de tal instituição” (AMORIM, YAZLLE, ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.4). O que não condiz necessariamente com a realidade, pois sabemos que em princípio a creche era uma necessidade para mães trabalhadoras, passando então a ser direito das crianças. Por esse motivo, nós acreditamos que saúde e educação devem caminhar juntas, principalmente no que diz respeito a crianças de 0 a 3 anos, com as quais essas questões de saúde se manifestam bastante.

Amorim, Yazlle e Rossetti-Ferreira (2000) utilizaram a perspectiva teórico-metodológica da rede de significações para analisar o complexo processo saúde/doença no período de ingresso na creche. Essas autoras não focaram apenas na doença, mas em como os processos interativos, ocorridos nesse momento, podem contribuir para o desenvolvimento imunológico<sup>38</sup> dos bebês, indo na contramão do que muitos médicos afirmam:

a formação de anticorpos específicos encontra-se totalmente relacionada à estimulação do organismo por alérgenos, vírus e/ou bactérias, o que resulta na sensibilização de determinadas células do sistema imunológico, as quais constituem as respostas imunes específicas. Assim, após contato inicial com esses materiais estranhos ao organismo, as respostas imunes passam a ser possíveis, tornando-se mais rápidas, intensas e duradouras, devido à memória imunológica. Ou seja, o sistema imune “aprende”, passo fundamental para o desenvolvimento humano (AMORIM, YAZLLE, ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.20).

Portanto, os bebês, ao passarem por esses episódios de adoecimento, também estão se desenvolvendo. E esse adoecimento, assim como exposto acima, também pode estar relacionado ao estresse no momento de inserção. As mudanças ocorridas nesse processo podem deixar os bebês mais suscetíveis à contaminação por agentes infecciosos. O fato de os bebês

---

<sup>38</sup> As autoras deixam claro em seu texto que mesmo elas considerando que o contato com agentes infecciosos pode ser interessante para o processo de desenvolvimento sadio dos bebês, o adoecimento e seu atendimento não devem ser menosprezados. Para elas, é importante “não colocar o foco exclusivamente na doença, apontando a frequência à creche como preditor de risco. [...] É fundamental frisar aqui que nossa meta é investigar e discutir o controverso processo de inserção de crianças cada vez menores em creche, analisando-a inclusive a partir de outras éticas. Nesse sentido, verificar se a permanência de bebês em creche traz ou não apenas efeitos negativos ao seu desenvolvimento, como muitos têm preconizado”. Mas de maneira alguma “pode haver negligência com relação aos episódios de doença nesse ambiente, nem de menor atenção aos aspectos saúde/doença durante a frequência do bebê à creche. Ao contrário, o que buscamos são formas mais adequadas de se realizarem os cuidados do bebê dentro de tal ambiente, de modo a promover um desenvolvimento saudável. Isso implica, inclusive, em intensificar o trabalho na prevenção de doenças [...]” (AMORIM, YAZLLE, ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p. 21).

levarem vários objetos à boca também faz com que essa suscetibilidade aumente. Por isso, os procedimentos de cuidado como precauções para evitar disseminações de doenças são importantes (MARANHÃO, 2011).

De acordo com McCutcheon e Woodward (1996), se houver um acompanhamento longitudinal com as crianças que com frequência têm episódios de infecções respiratórias no período de ingresso na creche, será possível perceber que o que antes acontecia em todo o período escolar passa a ocorrer nos primeiros anos de vida. Portanto, “ocorre uma modificação no pico de acometimento de doenças e não uma intensificação indiscriminada nas mesmas” (apud AMORIM, YAZLLE, ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p. 20). O que aconteceria em um período maior de tempo acaba se manifestando em um período menor, assustando as famílias dos bebês ingressantes na EI.

Como pudemos perceber, são vários os motivos para o adoecimento dos bebês frequentes à creche. No caso de Simone, o adoecimento não foi puramente de ordem biológica. Ele também é de ordem social e cultural, uma vez que a bebê necessitou ingressar na EMEI por uma necessidade da mãe, e, por conta disso, pode ter ficado entristecida com saudade da mãe e de casa, tendo uma baixa na sua imunidade e assim ficando suscetível aos vírus e bactérias do ambiente. Além disso, a bebê era lactente, ainda mamava no peito da mãe, o que pode ter agravado o seu estresse.

Durante todo o ano de 2017 constatamos, ao rever as filmagens e anotações de campo, que no mês de maio os bebês já não adoeciam tanto como em fevereiro. Mesmo que ainda houvesse alguns casos isolados de gripe e diarreia. No final do ano de 2017, entre os meses de novembro e dezembro, nós não contabilizamos nenhum caso de adoecimento. Isso nos fez pensar a respeito das falas na reunião com as professoras e vice-direção/coordenação da EMEI. Quando é mencionada a existência de dois processos distintos de adaptação, (I) adaptar à separação com a família e (II) adaptar à rotina da instituição, pensamos que talvez exista uma terceira adaptação, ou seja, aos vírus e bactérias que circulam nesse ambiente. Pois os bebês, ao ingressarem nesse ambiente, inserem-se culturalmente e socialmente, e além disso, estão sendo inseridos biologicamente. Se estamos falando em vivência, e ela é a unidade entre criança/pessoa e meio, não podemos deixar de falar dos micro-organismos que circulam nesses espaços e que têm atuação direta nesse processo de inserção.

Nessa turma de berçário, além dos casos de adoecimento dos bebês, houve casos de adoecimento das professoras também. Cristina, professora do turno da manhã, é formada em Enfermagem e fazia plantões em um hospital, em uma escala de 12 horas trabalhadas por 36 horas de descanso. Ela sentia muita dor nas costas e na cabeça e sempre comentava que fazia o

uso frequente de remédios para dores de cabeça. As professoras no berçário se agacham muitas vezes, e se assentam no chão com os bebês, pegam no colo para o banho, e tudo isso acaba demandando uma flexibilidade corporal e, no caso de Cristina, que já vem de outro emprego desgastante, surge a exaustão, ocasionando as dores. Já outra professora, Valquíria, da rede municipal há alguns anos, tinha um problema no joelho que a limitava em certos movimentos na sala do berçário. Em meados do ano de 2017, ela precisou fazer uma cirurgia no joelho e se afastar do berçário. Ela necessitou do restante do ano para se recuperar. Valquíria, nesse tempo de recuperação, ocupou uma vaga de professora substituta e fazia trabalhos na secretaria da escola e coordenação. Antes de fazer a cirurgia, Valquíria não conseguia se abaixar/flexionar o joelho, para pegar os bebês no colo. Para fazer isso, ela utilizava uma cadeira como auxílio, assentava-se e pegava os bebês no colo. Assim como aconteceu comigo nos primeiros dias de contato com os bebês, em que eu tive diarreia, e as professoras novatas na rede, que nunca haviam trabalhado no berçário, também tiveram diarreia, como no caso de Janice (substituta de Valquíria) e Leda (substituta de Soraia).

De acordo com Gardenal (2009), uma das causas do adoecimento dos professores é a longa jornada de trabalho à qual muitos são adeptos para compensar os baixos salários. A nossa intenção, ao trazer esses casos de adoecimento das professoras, não é responsabilizar o berçário e nem as crianças por tal acontecimento, mas apresentar os dados de que as professoras também adoecem. Assim, nós precisamos ouvir suas vozes e lutar por melhores condições de trabalho. Nessa seção, o fato de nós compreendermos que há uma adaptação biológica aos vírus e bactérias que circulam na sala nos ajuda a enxergar que, em contextos coletivos, os bebês se desenvolvem de maneira cultural, social e biológica, de forma que é impossível pensar em uma dessas dimensões isoladamente. No caso das professoras, o desgaste da voz, ao longo dos anos, o desgaste do joelho, como ocorreu com Valquíria e com aquelas que trabalham há muito tempo no berçário, demonstram a indissociabilidade dos aspectos biológico, cultural e social.

Os processos de adoecimento no berçário aconteceram tanto com os bebês, quanto com as professoras, e até com a pesquisadora. Isso nos mostra que o processo de inserção se dá para todos: bebês, famílias, professoras e pesquisadoras. Na seção a seguir, falaremos um pouco sobre como o processo de inserção dos bebês na creche possibilitou encontros entre eles.

### 3.6 Os encontros dos bebês em um contexto coletivo

Milton Nascimento expressou em sua música “Encontros e Despedidas” o que nós pensamos acerca dos sentimentos que o momento da entrada de um bebê na creche podem provocar. Quando um bebê começa a frequentar a instituição, de um lado ele trava seus primeiros encontros com seus novos colegas e professoras, e de outro, despedem-se de seus familiares. Por isso, a última estrofe da música de Milton diz um pouco desse momento, em que “a hora do encontro é também, despedida, e a plataforma dessa estação é a vida”. Porque, como já dito na seção anterior, a vida é isso. Tudo isso. Nesta última seção, analisaremos 3 eventos que evidenciarão como o primeiro encontro entre os bebês foi importante para o seu processo de inserção.

O primeiro evento “Encontro entre Maria e Breno” aconteceu no primeiro dia dos bebês na EMEI Tupi, onde eles se encontram pela primeira vez. Já o segundo evento, “Encontro entre Maria e Paulo<sup>39</sup>”, aconteceu no mesmo dia em que Maria começa a compreender o uso do bico. O terceiro evento, “Maria fazendo carinho em Lúcia”, (13/08/2017) se relaciona com o primeiro encontro entre os bebês e com o evento em que Maria é tocada pelo choro de Paulo, analisado na seção “Processos de transformação do choro”, em que Maria se aproxima de Paulo, toca sua perna e a professora Verônica diz “faz carinho no neném”. Maria, então, faz carinho em Paulo. A seguir, apresentaremos os eventos e faremos as análises.

#### 3.6.1 Os encontros de Maria

No primeiro dia dos bebês na EMEI Tupi, Breno foi a primeira criança a chorar na sala do berçário. Quando começa a chorar, imediatamente Simone chora, Maria e Paulo param o que estão fazendo e olham para Breno. Após 5 minutos, Breno chora novamente e Maria, que está próxima ao bebê, então o observa chorando como descrito a seguir:

Por volta das 7h20min, Breno (9m, 12), Maria (9m, 26d), Paulo (9m, 4d) e Simone (8m, 28d) estão no tapete. Simone está no colo da professora Telma, Paulo está brincando com um bicho de pelúcia um pouco à frente de Telma e Maria está ao lado

---

<sup>39</sup> Este evento foi analisado pelas autoras NEVES, KATZ, GOULART E GOMES, 2018, no artigo “Dancing with the pacifiers: infant's perizhivanya in a Brazilian early childhood education centre” publicado na revista: *Early Child Development and Care* em junho de 2018.

de Breno, ambos estão de costas para o armário da sala. Breno começa a chorar e Maria o observa. Telma diz “Ô Maria, fala para ele não chorar”. Maria presta atenção no colega chorando. A mãe de Breno, coloca o bico na boquinha do filho e Maria, que está ao lado, observa a cena (Videogravação. Duração 37 segs. 02/02/2017).

Após o momento descrito acima, as famílias foram convidadas pelas professoras para conhecerem a escola com os bebês. Esse passeio durou em média 30 minutos. Ao retornarem para a sala, às 8h, os bebês brincaram no tatame com os bichos de pelúcia e tomaram mamadeira. Por volta das 8h10min, Maria (9m, 26d) e Paulo (9m, 4d) estavam de frente para a porta do solário e de costas para o armário da sala. A avó de Maria e a mãe de Paulo estavam assentadas ao lado dos bebês.

Às 8h20min, Maria (9m, 26d) que estava no colo de sua avó, é colocada no chão e está com o bico na boca. Paulo (9m, 4d) que estava próximo a cadeira da avó de Maria, observa a bebê e assim que Maria vira o rostinho de frente para ele, o bebê puxa o bico da boca da colega. Assim que ele puxa, Maria abre a boquinha e Paulo coloca o bico novamente. Em seguida ele repete a sua ação, tira o bico da boquinha da colega. A Professora Verônica diz “vai Paulo/ devolve:: o bico pra:: ela:: ((risos))”. Paulo apoia a mãozinha no chão, com o bico entre os dedos e Maria tenta pegar o bico com a própria boquinha. Mais uma vez, Verônica diz “devolve amor::/ o bico para ela::”. Paulo então, coloca o bico de Maria em sua própria boca. A mãe do bebê intervém imediatamente, pega o bico de Maria e coloca o bico do filho em sua boquinha. Nesse momento, Maria observava a cena, a bebê então puxa o bico da boquinha de Paulo e as professoras dizem “agora é ela que vai pegar o bico/ agora é minha vez ((risos))”. A mãe de Paulo coloca o bico na boquinha de Maria e a bebê fica com o bico de Paulo nas mãos. Paulo, que estava assentado ao lado de Maria, abre a boquinha como se esperasse Maria entregar o seu bico. Maria não entrega o bico para o bebê e Paulo se aproxima de Maria e tenta pegar o próprio bico. A mãe de Paulo se aproxima, afasta Paulo de Maria e coloca o bico na boca do filho (Videogravação. Duração 1m e 40seg. Data 02/02/2017).

Na figura 16 a seguir, é possível observar o momento em que Paulo (9m, 4d) puxa o bico da boca de Maria (9m, 26d) (cena 1) e logo em seguida a bebê tenta pegar o bico com a própria boca (cena 2) e, após a mãe de Paulo colocar o bico na boca do filho, Maria puxa o bico de Paulo (cena 3), que abre a boquinha, como se esperasse Maria devolver o bico (cena 4).



Cena 1 [00:10:45]

Cena 2 [00:11:06]

Cena 3 [00:11:37]

Cena 4 [00:11:40]

Figura 16 - Encontro entre Maria e Paulo.

Por meio desse evento entre Maria e Paulo, percebemos o emergir de uma intencionalidade pois, no momento em que Maria tenta pegar seu bico com a própria boca (cena 2), observamos que a bebê começa a compreender o uso do objeto: o bico deve ser utilizado na boca. Além disso, Paulo também percebe que o bico deve ser utilizado na boca pois, assim que Maria abre a boca, ele coloca o bico e imediatamente tira. Acreditamos que este primeiro encontro entre Paulo e Maria seja importante para o processo de compreensão dos dois bebês acerca da utilização do bico e também sobre o aprendizado de carinho. O evento descrito tem relação com o evento no qual Maria faz carinho em Paulo – analisado na seção “Processo de transformação do choro” – e também com o evento a seguir, em que Maria, ao perceber que o bico de Breno (9m, 12d) está próximo a ela, no tatame, tenta colocá-lo na boca do colega.

Esse evento aconteceu 10 minutos depois do evento descrito acima. Simone (8m, 28d), Carlos (8m, 1d), Lúcia (7m, 24d) e Daniel (7m, 24d) estavam dormindo e Maria (9m, 26d) estava próxima ao armário da sala:

Por volta das 8h30min, as professoras Cristina, Telma e Verônica estão assentadas no tatame da sala junto com a mãe de Breno (9m, 12d). Esta última está sentada ao lado do filho, de costas para o armário da sala. Maria (9m, 26d) tenta subir nos nichos e depois tenta subir no colo da mãe de Breno. Ela pega a bebê no colo e a coloca assentada ao lado do filho. Assim que Maria se assenta, ela percebe que a cordinha do bico de Breno está a sua frente, ela pega o prendedor da cordinha. Ao que parece, Maria confunde o prendedor com o bico, e tenta colocá-lo na boca de Breno. O bebê começa a chorar, a sua mãe coloca o bico em sua boca e Maria olha para a cordinha, como se descobrisse que aquilo não é o bico. Ela pega a cordinha e coloca em sua própria boca na boca, a mãe de Breno, imediatamente pega a cordinha da mão de Maria e diz, sorrindo, “ah/ meu Deus”. Maria sai engatinhando em direção ao fundo da sala (Videogravação. Duração 1min. 02/02/2017).

Nesse evento entre Maria (9m, 26d) e Breno (9m, 12d), podemos perceber o emergir de intencionalidade, que se iniciou no momento em que Maria observa a ação da mãe de Breno

em colocar o bico na boquinha do filho, e também enquanto Maria e Paulo se encontram e esta primeira pega o bico com a própria boquinha (cena 2- figura 16). E ainda quando a bebê tenta repetir a ação da mãe do bebê, no momento em que está próxima do bico de Breno. Mas, na verdade, o que está próximo a ela é a cordinha do bico de Breno e não o bico. Na figura 17 a seguir, é possível ver o momento em que Maria tenta colocar a cordinha do bico na boquinha de Breno e ele chora, e o instante em que Breno, já com o bico na boca, para de chorar e Maria olha para a cordinha, como se descobrisse que aquilo não era o bico.



Figura 175- Maria cuidando de Breno. Videogravação, 02/02/2017.

A bebê olha para a cordinha, olha para Breno, solta a cordinha e sai engatinhando em direção ao fundo da sala. Será que Maria está aprendendo a cuidar? Ou ainda, será que Maria já está descobrindo para que serve o bico? A autora Damaris Maranhão (2011, p. 22) diz que o bebê humano passa de uma “imperícia – expressão utilizada por Henri Wallon para caracterizar as habilidades do recém-nascido para cuidar de si – para a potencialidade de interagir e aprender com as pessoas que cuidam dele”. Nesse sentido, Maria (9m, 26d) tenta reproduzir a prática de cuidado feita pela mãe de Breno (9m, 12d), apenas ao observá-la, e começa a perceber que uma das finalidades do bico é ser utilizado na boca. Além disso, quando Maria percebe que Breno chorou quando ela tentou colocar a cordinha do bico em sua boca, ela observa a cordinha (Cena 2 – figura 17) e a coloca na boca, como se quisesse compreender as razões para o choro de Breno. É importante lembrar que Maria também chupava bico e seu bico também tinha uma cordinha. Além disso, esse evento aconteceu após Maria e Paulo tentarem



colocar o bico na boca um do outro (NEVES, KATZ, GOULART e GOMES, 2018).

Já no evento em que Maria (10m, 7d) é tocada pelo choro de Paulo (9m, 16d), descrito na seção “Processos de transformação de choro”, a bebê, ao perceber que Paulo está chorando e o momento em que ele é acolhido pela professora Verônica em seu colo, aproxima-se do bebê e, imitando o gesto da professora, faz carinho em sua cabeça. A professora, então, a incentiva e diz “isso, faz carinho no neném”, ensinando Maria a cuidar do colega. Maria, por estar em um contexto coletivo, presenciando práticas de cuidado, construindo sua memória, logo se construindo como pessoa, a partir das mediações presentes nesse meio no qual está inserida, começa a aprender a cuidar dos colegas e de si mesma.

Para Vigotski (1979/2007, p. 47), a memória das crianças pequenas é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que

a memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente, não é igual à mesma ação em crianças maiores [...] o pensar da criança pequena depende, antes de mais nada, de sua memória (VIGOTSKI, 1979/2007, p. 47-48).

Maria, ao desenvolver-se, lembra-se das atitudes de cuidados das pessoas em relação a ela e aos seus colegas. Além disso, a nosso ver, quando Maria toca Paulo, no momento em que ele está chorando e quando a bebê quer colocar o bico na boca de Breno, começa a surgir uma intenção em suas ações. Por isso, Vigotski (1979/2007, p. 48), quando diz que em crianças muito pequenas “pensar significa lembrar”, ele nos informa sobre a ação de Maria, que não é somente uma imitação, mas o começo de um atribuir sentidos para o bico e para o carinho.

No evento “Maria fazendo carinho em Lúcia” é possível observar que a bebê está no processo de aprendizado do cuidado. Esse evento aconteceu no dia 14 de agosto de 2017:

Esse é o momento logo após a entrada dos bebês. As professoras estão dando as mamadeiras para alguns bebês. Há alguns brinquedos no chão. Telma está sentada no chão, com as costas voltadas para a porta do armário, e dá mamadeira para Lúcia. Maria (16m, 8d) olha para Telma e Lúcia (14m, 5d). O armário da sala está com as portas abertas e Henrique e Simone entram dentro do armário. Isaura vê a movimentação dos colegas e também vai para o armário. A bebê começa a chorar e Samanta, profissional de apoio, retira Isaura de perto do armário e a acolhe em seu colo. Maria (16m, 8d) se aproxima da porta do armário e balbucia com os outros bebês. A bebê tenta entrar no armário que já está cheio. Henrique estava na porta e balbucia. A professora Telma, pega Maria gentilmente pelo braço e diz “para:/deixa ele/ depois você/ tá bom?... tá legal?”. **Maria olha para Lúcia** que está no colo de Telma e começa a passar a mão em sua cabeça. Telma então diz “isso/ faz carinho na cabeça dela/ tá bom?” Maria continua passando a mão na cabeça de Lúcia, mas faz um movimento de pinça com os dedos, “puxando” o cabelo dela. Telma então diz “não/ não pode puxar o cabelo dela”. Maria (16m, 8d) abre a mãozinha e continua passando a mão no cabelo de Lúcia (14m, 5d) e Telma diz “isso/ muito bem”. **Maria**

**então beija a cabeça de Lúcia** e a professora diz “isso/ gente/ dando beijo/ dá um beijo na Telma”. Maria dá um beijo na bochecha da professora e passa a mão em seu cabelo. Telma diz “eu te amo/ sabia?”, Maria volta a passar a mão no cabelo de Lúcia e dá um beijo em sua cabeça. Telma olha para a pesquisadora que está com a câmera, como se quisesse mostrar o que Maria fez e comenta “isso/ muito bem/ carinho::/ cari::nho nela... isso:::/ beijos mais delícia”. Lúcia continua deitada no colo de Telma tomando mamadeira. Telma comenta “É Lúcia/ mamando e ganhando beijo/ olha que chique/ muito chique/ alimentando o corpo e a alma”. Neste momento, Maria se abaixa para dar mais um beijo em Lúcia, mas apoia as mãos na cabeça da colega. Telma comenta “carinho/ sem apertar ela/ não/ aí não tá bom/não”. A professora então passa a mão na cabeça de Lúcia e diz “o:::/ assim:: o:::”. Maria passa a mão na cabeça de Lúcia e permanece ao lado de Telma. Lúcia acaba de tomar a mamadeira e Telma a coloca no tatame. Neste momento **Telma abraça Maria** e diz “Você tá muito carente/ amor/ você tá muito carente”. Telma beija Maria. A bebê sai do abraço de Telma em direção ao fundo da sala e balbucia (Videogravação. Duração 2min 11seg. 14/08/2017).

Antes de analisar esse evento, achamos importante falar um pouco mais sobre a vida de Maria. Ela é uma bebê grande, que já chegou à EMEI Tupi engatinhando. Ela mora com sua avó, Dona Angélica, e com suas duas irmãs, uma com 4 anos e outra com 8 anos. A avó de Maria a acompanhou durante o “processo de adaptação” e se dispôs a nos dar entrevista ao final de 2017. Durante a entrevista, Dona Angélica nos disse que ela é quem cuida da neta e, ao ser questionada sobre a rotina da neta em casa, comentou que Maria demora muito para dormir à noite e nos trouxe um dado interessante:

Pesquisadora Virgínia: E a noite? Como é que é à noite::? Que horas que ela dorme::?  
 Dona Angélica: A noite ela não quer saber de dormir não::/  
 Pesquisadora Virgínia: Por quê::? Dorme à tarde::?  
 Dona Angélica: ela fica “vovó:::” eu falo vai deitar:::/ aí ela ri:::/ daí a pouco eu fecho o olho:: ela vira:: pra querer enfiar o dedo no meu olho::/ **puxa meu cabelo::** ((risos)) até o sono (vai embora) **eu ponho ela no colo::**/ aí vou pra sala::/ ligo a televisão baixinho::/ **deito com ela e ela vai e dorme::**/ eu vou e ponho ela na cama::/ é assim/ quer saber de dormir cedo não::  
 Pesquisadora Isabela: Até final de semana também::? Que às vezes muda um pouquinho::  
 Dona Angélica: Não::: minha filha::/ mas o horário dela dormir é aquele::/ vai chegando assim:::  
 Pesquisadora: Já acostumou/ né?  
 Dona Angélica: vai chegando assim:: onze::: e meia:::/ tanto que o olho dela não aguenta:::/ ela dorme até:::/ eu falo com as meninas (as irmãs de Maria) “fica caladinha::: pra ela (Maria) dormir” aí::: as meninas vai pra lá/ eu puxo elas pra cá pra ela dormir mais um pouquinho::: (Entrevista com a avó de Maria. 14/12/2017).

Dona Angélica nos disse que Maria “puxa o seu cabelo” antes de dormir. Se nos voltarmos ao evento de Maria (16m, 8d) e Lúcia (14m, 5d), podemos perceber que Maria também “puxa” o cabelo de Lúcia. Talvez por conta da sua falta de habilidade motora, a bebê acaba puxando o cabelo da avó e da colega Lúcia na intenção de acarinhar ambas. Além disso, durante a conversa com a avó de Maria, pudemos perceber como essa avó é afetuosa com a neta, ninando-a todas as noites e ainda tendo a delicadeza de pedir para as outras netas não

fazerem barulho.

Ao voltarmos ao evento, Maria (16m, 8d), ao perceber que Lúcia (14m, 5d) estava no colo de Telma, aproxima-se e passa a mão na cabeça da bebê. A professora incentiva a ação de Maria, que continua o carinho. Como se pode perceber, esse evento é muito parecido com o evento entre Maria (10m, 7d) e Paulo (9m, 16d), ocorrido em fevereiro. A bebê observa que Lúcia está em uma situação de cuidado e vai até ela para fazer carinho também, mas dessa vez ela não só toca a cabeça da bebê, tem algo novo... Ela também a beija (como pode ser visto na imagem a seguir). E a professora Telma, a nosso ver, surpresa com a ação de Maria, diz “É Lúcia/ mamando e ganhando beijo/ olha que chique/ muito chique/ alimentando o corpo e a alma”.



Cena 1



Cena 2



Cena 3

Figura 18 - Maria aprendendo a fazer carinho. Videogravação, 14/08/2017.

O fato de Maria (16m, 8d) ter beijado Lúcia (14m, 5d) e logo em seguida Telma evidencia que a bebê está aprendendo que “dar beijo” também é carinho. Estes acontecimentos foram se consolidando ao longo do tempo e Maria, assim como todos os outros bebês, aprendeu a cuidar dos colegas. De acordo com Wallon (1954/1975), a criança “tem necessidade de ser objeto de manifestações afetivas para que o seu desenvolvimento biológico seja perfeitamente normal” (p. 207). Isso quer dizer que, o bebê, além de necessitar de cuidados ditos como de técnicas corporais, como troca de fralda, dar banho etc., também precisa de cuidado afetivo, de carinho. Portanto, o afeto que surge de uma base biológica, a partir do nascimento da criança, e vai se complexificando a partir do seu desenvolvimento biológico e também de suas relações sociais (WALLON, 1954/1975), logo, de sua construção como pessoa.

Gostaríamos de destacar que todos esses eventos têm em comum o fato de Maria estar presente em uma situação imediata de cuidado. No primeiro evento, Breno é cuidado por sua mãe, quando esta última acolhe seu choro e coloca o bico em sua boquinha, e Maria observa a cena e repete a ação da mãe do colega. No segundo evento, Paulo havia chorado e estava no colo de Verônica, Maria se aproxima e faz carinho no bebê. Já no último evento, Lúcia está no colo de Telma tomando mamadeira e Maria, que estava brincando, aproxima-se da colega, faz carinho em sua cabeça e a beija. Essas situações de aprendizado de carinho e cuidado foram possíveis porque um contexto de educação coletiva oferece “oportunidade às crianças vivenciarem interações, valores e práticas sociais ampliando as experiências, que podem resultar em aprendizagens significativas para a constituição delas como pessoas e cidadãos” (MARANHÃO, 2011, p. 20).

Durante o processo de inserção, esses bebês se encontraram por vários momentos. Esta seção resume um pouco esses encontros a partir da lente do cuidado. Maria já havia nos chamado muito a atenção no primeiro dia de frequência à creche e, durante as análises, estes eventos onde ela aprende a fazer carinho se destacaram. Percebemos que várias transformações acontecem nos bebês durante os seus primeiros meses de frequência à creche, mas nenhuma delas seria possível sem o afeto, o carinho, pois estes são essenciais para a formação da pessoa completa (FERREIRA E ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa surgiu de uma experiência pessoal na graduação e foi tomando forma ao longo da minha formação. Muitas coisas aconteceram no decorrer dos dois anos de tessitura deste trabalho. Vi-me diante de muitos desafios que, agora, ao final, foram fundamentais para a minha formação como pesquisadora. Quando finalizei as disciplinas obrigatórias da pós, ao final do primeiro ano, comecei a escrever o meu primeiro capítulo e, para mim, o mais descomplicado de se fazer. Assim que iniciei, montei um cronograma e, digase de passagem, ilógico, em que no mês de julho de 2018 esta dissertação estaria pronta. Obviamente que isso não aconteceu, pois, o processo de escrita foi muito diferente do que eu imaginava. Ele, assim como tudo na vida, não é linear. Eu escrevia um pouco da metodologia, ia para a introdução, transcrevia algum vídeo, lia um pouco. Ora eu enviava algum esboço de escrita para a minha querida orientadora, ora eu não tinha nada para enviar. E assim eu fui construindo este trabalho.

Percebi que a construção do conhecimento, de fato, é coletiva. É necessário ver outros pontos de vista, é necessário ir às discussões do grupo de pesquisa, é necessário conversar com os colegas da pós sobre seu tema de pesquisa, é necessário... Durante esse processo de escrita, a cada capítulo pronto, eu sentia uma felicidade inenarrável. Eu não conseguiria finalizar este trabalho sem ir às discussões do grupo. Já ouvi algumas pessoas dizerem que o processo de escrita é muito solitário. De fato, no momento em que você precisa escrever, é só você e o seu texto, mas você pode optar por escrever em um local cheio de pessoas e ainda assim você estará sozinha com o seu texto. Eu, nos dias em que não conseguia escrever em casa, sozinha no meu quarto, ia para uma biblioteca. Às vezes, conversava com um desconhecido. E isso ressignificou totalmente o meu processo de escrita. Algo que eu acreditava que deveria ser feito de forma solitária, fechada em um quarto, foi realizado próximo das pessoas. E agora, ao final, com o trabalho finalizado, sinto-me realizada. Acho importante falar sobre o processo de escrita, pois quando lemos os trabalhos de outros colegas, não podemos conceber o que eles passaram ou fizeram para realizá-los. Olhamos apenas para o produto, mas, a meu ver, o processo também é importante.

Por esse motivo, acho interessante relatar como eu vivenciei o processo de pesquisa sobre a inserção dos bebês na EMEI Tupi. No dia 6 de fevereiro, foi o primeiro dia dos bebês na instituição sem os seus familiares. Neste dia eu tinha certeza de que haveria muito choro. Cheguei lá com este pensamento: “nossa, hoje eles vão chorar demais”. Mas me surpreendi e

eles não choraram tanto quanto eu imaginava. Ao longo dos dias, percebi que eles começaram a se sentir confortáveis com as professoras e pesquisadoras em sala. Ao final do mês de fevereiro, os bebês já interagiam bastante comigo. Queriam mexer no meu caderno de campo e na minha garrafa d'água. Eu também já estava me habituando àquelas fofuras. Em todo o ano de 2017 eu fui a campo. No mês de novembro, quando fui fazer as entrevistas com as famílias dos bebês, eu havia convivido um pouco com esses pais. Eu os via na porta do berçário, frequentemente, ou nos horários da saída. Ou os encontrava na rua da EMEI quando estava indo embora. E eles sempre me cumprimentavam e eram afetivos comigo. Por isso, acredito que o processo de entrevista foi mais tranquilo do que eu imaginava.

Os primeiros contatos com as professoras foram essenciais para que esta pesquisa se consolidasse. As professoras sempre, desde o primeiro dia, foram muito solícitas comigo e penso que com todas as outras pesquisadoras do Grupo EnlaCEI. Ao longo do ano, nós fomos construindo uma relação de muito afeto e respeito. Obviamente, não poderia deixar de dizer dos encontros com a vice-diretora e coordenadoras na EMEI. Estas também foram fundamentais para que eu me sentisse acolhida durante o ano da pesquisa de campo. As minhas vivências acerca desse processo foram várias, um misto de emoções, mas o que ficou marcado em mim foi o aprendizado com os bebês. Muitas vezes, eu chegava à EMEI, pela manhã, cansada, pois havia tido aula a semana toda, e precisava sair de casa às 5h20min para chegar às 7h na instituição. E quando eu encontrava com os bebês, eu me esquecia do cansaço. Os bebês, muitas vezes, recebiam-me com sorrisos e abraços. Eles foram encantadores!

Ao falar sobre as minhas vivências enquanto pesquisadora em uma turma de berçário, também digo do meu processo de inserção nesse contexto enquanto aluna de pós-graduação e pesquisadora. Digo dos percalços, dos afetos, das pessoas e dos bons momentos que vivi durante esse processo. Assim, a fim de desenredar o processo de inserção dos bebês, com quem convivi boa parte do meu ano de 2017, explicitarei a seguir nossas conclusões acerca desse momento.

Com o intuito de analisar como aconteceria o processo de inserção de bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, optamos por utilizar a perspectiva etnográfica em educação como abordagem teórico-metodológica. Para tanto, realizamos observação participante, fizemos o uso de videogravações e anotações em caderno de campo. A nosso ver, essa abordagem, juntamente à perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, ajudou-nos a compreender o bebê como uma pessoa e os seus processos de desenvolvimento sem fragmentá-los.

Os processos de inserção dos bebês foram analisados por meio: (1) dois primeiros

dias na EMEI Tupi; (2) exploração e observação do contexto; (3) processos de transformação do choro; (4) processos de transformação do sono; (5) processos de adoecimento; (6) encontros entre os bebês em um contexto coletivo. Dividimos nossas análises em seis seções, a fim de explanarmos esses processos. Estes aconteceram de forma simultânea e nenhum deles se sobrepôs ao outro em momento algum. Para Rossetti-Ferreira (2004), compreender contexto de educação e cuidado coletivo como sendo permeado por uma Rede de Significações é importante porque há o desenvolvimento de “várias pessoas em interação e da situação como um todo, em recíproca constituição, e não simplesmente de cada pessoa isolada das outras e do contexto” (p. 29). Para explanar essa afirmação de Rossetti, elaboramos uma figura (19), a fim de apresentar o processo de inserção, visto que a partir da ideia de uma rede de significações, da qual várias pessoas (bebês, famílias, professoras, direção/coordenação) e elementos da vida social fazem parte e influem diretamente nesse processo:

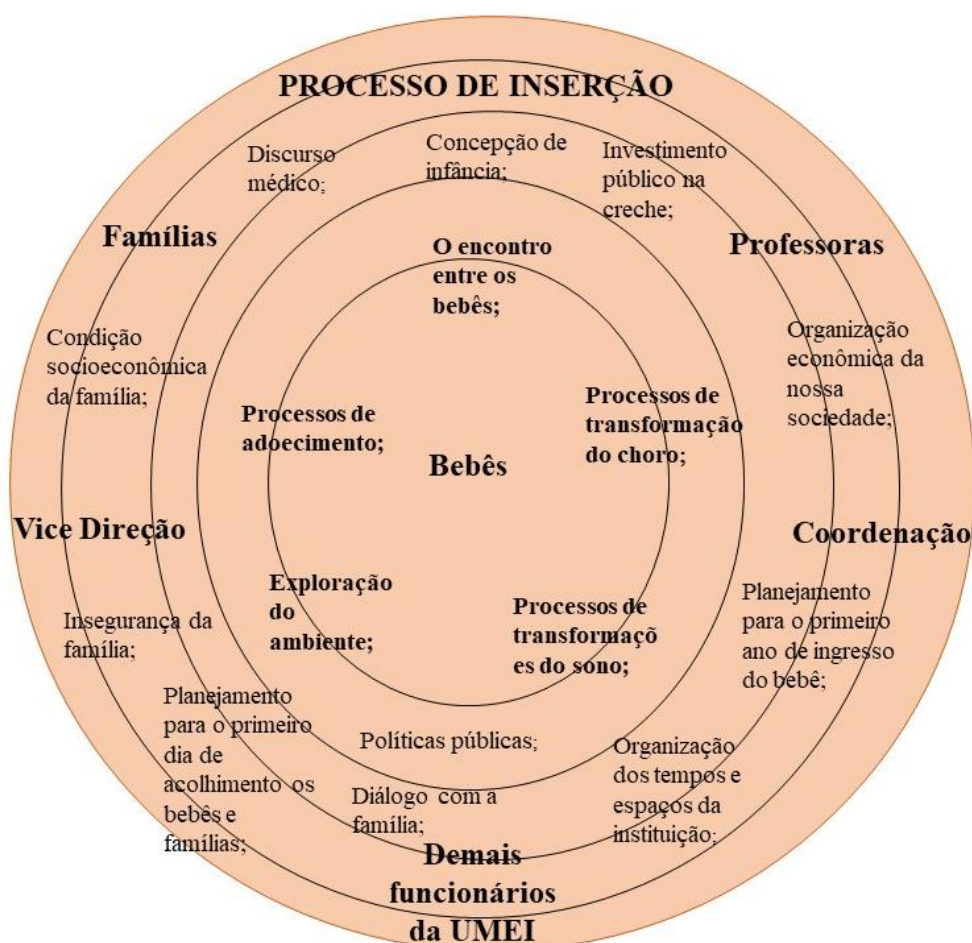


Figura 69 - Elaboração própria<sup>40</sup>. Fatores que participam do processo de inserção.

<sup>40</sup> Elaboração da autora baseada na ideia de Redes de Significações proposta por Rossetti-Ferreira (2004).

De acordo com Amorim e Rossetti-Ferreira (2004), ao falarmos sobre a frequência de bebês à creche “implica necessariamente na consideração dos processos socioeconômicos, demográficos e culturais em que esta situação está inserida” (p. 97). Então, devemos considerar que: (1) a concepção de infância das pessoas envolvidas no processo pode dizer da maneira como esses bebês serão acolhidos nesse momento; (2) a insegurança das famílias poderá ser um fator dificultador para o bebê se sentir seguro, ou não, nesse primeiro momento com pessoas e contexto material estranhos; (3) uma organização dos tempos e espaços da instituição com o intuito de acolher as famílias e as crianças poderá auxiliar na segurança dos familiares em relação ao cuidado dos filhos; (4) nosso modelo de organização da economia é reproduzido no nosso dia a dia e claramente está presente nos horários institucionais da creche; (5) o discurso médico acerca de existir um lugar ideal para o desenvolvimento dos bebês, e este lugar deve ser ao lado da mãe, e o fato de os bebês adoecerem durante os primeiros meses de frequência à EI podem também influenciar bastante na maneira como as famílias/professoras vivenciaram os processos de inserção dos bebês. Os investimentos públicos no segmento da Educação Infantil também poderão influir nesse momento, pois os espaços, os objetos, os tempos **são o meio cultural** no qual os bebês irão se desenvolver, assim, quanto mais espaços pensados para essa faixa etária, mais oportunidades de múltiplas experiências eles terão. Além disso, a desvalorização ou a valorização do professor também têm um “peso” nesse processo, pois, a nosso ver, ele perpassa também as oportunidades que as professoras oferecem para as crianças, uma vez que, dependendo do seu cansaço – caso tenham trabalhado em três turnos, por exemplo -, oferecem mais ou menos oportunidades de atividades diferenciadas **para** os bebês, participando mais ou menos dessas atividades **com** eles.

Nós concluímos que o meio engloba essas várias redes e, por esse motivo, a unidade criança/meio= vivência dos bebês nessa turma de berçário se deu por meio das várias formas de inserção: choro, sono, exploração do contexto e também da adaptação aos micro-organismos existentes na sala. As análises dos processos de adoecimento nos permitem dar visibilidade à unidade corpo/cultura: o corpo sendo constituído na cultura que o acolhe; ao mesmo tempo, a cultura, ajustando seus valores, horários e ritmos, modifica-se ao receber novos membros.

O processo de inserção de Simone, por exemplo, foi marcado por seus vários episódios de adoecimento. E talvez aqui há de se pensar que ela apenas se adapta aos micro-organismos da sala, mas não, a nosso ver, também existe um processo de inserção/transformação, pois esses episódios de adoecimentos da EI, assim como Amorim e Rossetti-Ferreira (2000) disseram, fazem parte do desenvolvimento da criança, no qual seus anticorpos se fortalecerão fazendo com que um vírus x não seja contraído novamente no futuro,



pois seu organismo já é capaz de reconhecê-lo e combatê-lo. E todos esses processos de inserção foram possíveis por conta dos encontros diários entre esses bebês. No caso de Maria, esses encontros levaram-na ao aprendizado de carinho durante o primeiro ano de frequência à creche.

Os bebês se inseriram cada um à sua maneira, com suas particularidades/singularidades ficando mais evidentes, dia após dia. Observamos que os bebês regularam suas necessidades biológicas a esse contexto coletivo e que esse ajustamento às rotinas institucionais é algo “esperado” tanto pelas professoras, quanto pela vice-direção da escola. Por isso, as maneiras pelas quais a equipe pedagógica da instituição pensa o bebê também influencia esse processo de inserção, ou seja, se a concepção de infância das professoras/equipe pedagógica for marcada pela ideia de que o bebê é um ser devir, por exemplo, seu processo de inserção acontecerá de maneira que suas individualidades não sejam respeitadas.

No caso do sono, vimos que o de Carlos foi inserido nessa turma de berçário. E aqui temos um elemento importante, pois não há como dizer que os bebês apenas se inserem à EI ou apenas se adaptam. Para nós, não é um ou outro. As duas coisas acontecem simultaneamente. Contudo, acreditamos que a palavra “inserção” é a que consegue caracterizar melhor esse momento, pois nos concede a ideia de transformação de ambas as partes, bebês/professoras e rotina institucional. Dessa maneira, o sono constitui uma importante dimensão da prática pedagógica na Educação Infantil e, portanto, devem ser pensadas estratégias para que ele seja acolhido da maneira mais cuidadosa possível. Uma vez que os bebês estão chegando ao mundo e eles ainda não compreendem como os tempos sociais funcionam e como eles podem organizar nossa vida.

Percebemos, também, que no momento em que os bebês começam a andar, por exemplo, os episódios de choro começam a diminuir e os episódios de choro em função das disputas de brinquedo começam a aparecer, instigando-nos a pensar nos saltos qualitativos que esses bebês têm enquanto estão nesses contextos de educação e cuidado coletivos. Nossas análises também evidenciaram que, diferentemente do turno da manhã, no turno da tarde os bebês pareciam estar muito tranquilos. Houve menos episódios de choro e, além disso, os eventos de choro em função da separação de suas famílias aconteceram muito mais no período da manhã. Uma hipótese levantada por nós para esse fato é que pela manhã, além de os bebês estarem sonolentos, o momento em que houve essa separação da família ainda está muito recente em suas memórias e talvez, por isso, as expressões de choro ocorriam em maior quantidade. A partir de um certo tempo de convivência com os bebês, as professoras começaram a compreender seus ritmos biológicos. Assim, percebemos que as professoras também

atribuíam o motivo do choro dos bebês a uma ordem biológica, assim como Santos (2012) salientou em sua pesquisa.

Sobre as vivências dos familiares, ficaram evidentes as maneiras distintas pelas quais cada uma delas vivenciou o processo de inserção dos filhos: uma mãe chorou no primeiro dia de frequência do filho, a outra não chorou e não se sentiu insegura, mas sua filha, irmã mais velha de Larissa, chorou e sentiu muito a separação da irmã. Uma mãe se sentiu acolhida com a preocupação das professoras em relação ao sono do filho nesse processo, outras famílias ficaram surpresas com os episódios de adoecimentos dos filhos etc. Essas vivências nos ajudaram a enxergar a complexidade dos processos de inserção na EI e nos auxiliaram a compreender como esse processo de inserção é composto pelas redes de significações, assim como Rossetti-Ferreria (2004) afirmou e também na maneira pela qual tentamos elucidar na figura (19) acima.

As autoras Damaris Maranhão (2008/2011), Daniela Guimarães (2008), Érica Dumont-Pena (2016) e Isabel Silva (2016) nos atentam para a importância do cuidado na vida humana. De acordo com Maranhão (2008), ensinar o cuidado de si para as crianças pode contribuir para a formação de “cidadãos conscientes do impacto de suas escolhas e atitudes na vida social” (p. 27). Assim, por meio do compartilhamento do cuidado na Educação Infantil, entre famílias e escola, as duas esferas necessitam se respeitar. Compreendendo o papel específico que cada uma tem na vida das crianças. Nós, portanto, concordamos com Maranhão (2008) sobre os primeiros contatos entre família e escola serem permeados por ações marcadas por confiança, pois, segundo a autora, esses primeiros contatos serão decisivos na construção do relacionamento entre ambos. Ademais, nós acreditamos que um diálogo constante com as famílias acerca das dúvidas de todos os envolvidos também pode ajudar na segurança dessas famílias em deixar os filhos aos cuidados de outrem.

Nesta pesquisa, percebemos que os bebês eram alimentados enquanto brincavam. Não havia uma separação no tempo para demarcar especificamente os horários da fruta ou mamadeira. Portanto, acreditamos que nesse momento em que os bebês estão aprendendo a lidar com o tempo é necessário delimitar os horários das refeições, para que eles entendam a importância da alimentação. E assim todas as atenções, tanto das professoras, quanto dos próprios bebês, devem ser voltadas para esse momento específico ao longo de todo o ano.

Acreditamos também ser fundamental um planejamento para o acolhimento tanto dos bebês, quanto das suas famílias, pois, como vimos acima, a insegurança destas pode influenciar na inserção dos filhos. Portanto, se as famílias, nesse primeiro momento, puderem tirar dúvidas com as professoras acerca dos cuidados dos filhos, além de conversar sobre a

própria insegurança em deixar o filho aos cuidados de outra pessoa (SILVA, et al., 2011, p. 132), isso as ajudará a enfrentar esse processo de maneira mais positiva, auxiliando-as a se sentirem mais seguras.

Para nós, seria importante a educação manter um diálogo constante com a área médica. As escolas, no primeiro dia das crianças e famílias, deveriam contar com o auxílio de um profissional da área da saúde para explicar os processos de adoecimento que poderão ocorrer com os bebês. As professoras teriam mais informação para esclarecer as dúvidas das famílias e estas não ficariam tão assustadas e nem culpabilizariam a instituição pelo adoecimento dos filhos.

A partir da nossa revisão de literatura, vimos que este trabalho leva contribuições para as áreas de Educação Infantil e Educação como um todo, pois poderá auxiliar professoras, professores, equipe pedagógica, a compreenderem as crianças como seres individuais e não como seres homogêneos. Pois cada pessoa é singular e sua maneira de vivenciar determinada situação também é singular. Então, por que temos este “fetiche” de que todos devem fazer as coisas do mesmo modo, ao mesmo tempo? Penso que isso seja ocasionado pela questão do tempo que mencionei acima. Ele acaba fazendo com que tenhamos pressa sempre, e isso se reflete na nossa prática como professoras. O fato de os bebês não apenas se adaptarem à EI, mas também se inserirem, como mostramos, é relevante para compreendermos que devemos nos atentar aos olhares dos bebês, às suas manifestações corporais, para aqueles que ainda não detêm a palavra, aos seus balbucios, para compreendermos o que eles têm a nos dizer. Porque eles têm algo a dizer! Como diz Fochi (2003), os bebês sentem, querem, desejam e têm intenção – como evidenciamos no evento “Os encontros de Maria”.

Ao final da tessitura deste trabalho, percebemos que, de fato, ainda há muito para compreendermos sobre os bebês e seus processos de inserção. Esta pesquisa não esgota, de maneira alguma, as possibilidades de análises acerca dos processos de inserção na creche. E, por isso, acreditamos que existam temas, considerados interessantes por nós, que a presente pesquisa, nem de longe, daria conta de responder: qual a importância dos objetos transicionais (bico, fraldinha, por exemplo) no processo de inserção dos bebês na creche? Percebemos que esses objetos estão presentes durante esse processo e são muito utilizados pelos bebês nos momentos de choro e sono. Outro questionamento seria a respeito da aquisição da linguagem oral. O que acontece quando os bebês começam a falar no contexto da EI? Percebemos em nossa pesquisa que os bebês esboçavam algumas palavras e, ao final do ano, tentavam chamar os colegas e as professoras pelo nome e conferiam nomes a alguns objetos.

Além disso, outras questões podem nos ajudar a compreender um pouco mais

acerca das relações que o bebê estabelece com o meio cultural, como: o que acontece quando os bebês começam a andar no contexto da EI? Como são construídas as relações de amizade entre os bebês? Ou melhor, os bebês fazem amigos? E as relações de gênero, em que momento elas começam a emergir? E, por último, um tema muito caro para nós: no início do ano letivo seguinte, após o ingresso na creche, os bebês passam por um novo processo de inserção? Os bebês choram? Os ritmos de sono dos bebês será o mesmo do ano que passou?

Antes de finalizar estas conclusões, gostaríamos de deixar registrado aqui que, no momento em que terminamos esta dissertação, marcamos uma conversa com todas as professoras da EMEI Tupi, coordenação e direção, nos dias 17 e 18 de dezembro de 2018, para que pudéssemos apresentar nossas análises. Mais uma vez, as professoras nos receberam muito bem, participaram ativamente da nossa apresentação. Elas fizeram um relato muito interessante acerca da importância que a devolutiva teve para que elas enxergassem os “resultados” do trabalho feito por elas no berçário. Além disso, durante a nossa conversa sobre a perspectiva das famílias a respeito do processo de inserção dos bebês, trouxemos fragmentos dessas entrevistas e as professoras relataram que as famílias, mesmo não participando ativamente da vida escolar dos filhos, dão importância às suas ações. Percebemos, então, que essas professoras, até o retorno da nossa pesquisa, não acreditavam que as famílias dos bebês as reconheçam como pessoas importantes nesse processo.

Para finalizar, eu gostaria apenas de deixar uma frase de Paulo Freire, para o período que estamos passando atualmente em nosso país: “De vez em quando o Brasil melhora, apesar das ‘recaídas’ que o abalam...” (FREIRE, 1993). Acredito que, de fato, este é um momento de recaída e, por esse motivo, temos que ser fortes e nos unir, para que seja realmente apenas um momento, logo, que seja passageiro.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 93, p. 12-21, maio, 1995.

ALMEIDA, Leila Sanches de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise. Psicológica* [online]. vol.32, n.2, pp.173-186, 2014.

AMORIM, Katia de Souza; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de Significações: Perspectiva para análise da Inserção de Bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa* [online]. Fundação Carlos Chagas, n.109, p.115-144, mar, 2000.

AMORIM, Kátia S. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Análise Crítica de investigações sobre doenças infecciosas respiratórias em crianças que frequentam a creche. *Jornal de Pediatria*, vol. 75, n°05, 1999.

AMORIM, Kátia S., YAZLLE, Claudia. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Binômios saúde-doença e cuidado-educação em ambientes coletivos de educação da criança pequena. *Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*. São Paulo, n°20, 2000.

ANAZAWA, Leandro, GUEDES, Marcelo Sanchez; KOMATSU, Bruno Kawaoka; FILHO, Naercio Aquino Menezes. *A Loteria da Vida: Examinando a Relação entre a Educação da Mãe e a Escolaridade do Jovem com Dados Longitudinais do Brasil*. Insper (centro de políticas públicas), n° 22, Novembro, 2016.

BARBOSA, Maria Carmem. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil*, Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOSSI, Tatiele Jacques; BRITES, Sílvia de Andrade Neves Dias e PICCININI, César Augusto. Adaptação de Bebês à Creche: Aspectos que Facilitam ou não esse Período. *Paidéia*. Ribeirão Preto, vol. 27, p. 448-456, 2017.

BOVE, Chiara. Inserimento: a strategy for delicately beginning relationships and communications. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs) *Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care*. Early Childhood Education Series. Teachers College Press, December 1, 2000, pp. 109-123.

- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CASTANHERIA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada: Discursos e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale e Autêntica Editora, 2004.
- CORSARO, William. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex. 1985.
- CORSARO, Willian A. *Sociologia da Infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p.85-97.
- DATLER, W.; DATLER, M.; FUNDER, A. Struggling against a feeling of becoming lost: a Young boy's painful transition to day care. *Infant observation*, Viena, v.13, n. 1, p. 65-87, April, 2010.
- DATLER, W.; EREKY-STEVENSON.; HOVER-REISNER, N.; MALMBERG, L. Toddler's transition to out-of-home day care: settling into a new care environment. *Infant Behavior and development*, Viena, n. 35, p. 439-451, february, 2012.
- DUMONT-PENA, Érica. *Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil*. [Tese]. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.
- ELMOR, Larissa De Negreiros Ribeiro. *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante o processo de adaptação à creche: um estudo de caso*. Dissertação. Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, São Paulo, 2009.
- FERREIRA, Aurino Lima. ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*. Educar. Curitiba, nº36, p. 21-38, 2010, Editora UFPR.
- FOCHI, Paulo Sergio. *Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: Documentando as ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva*. Dissertação. Universidade Federal do Rio grande do Sul: Porto Alegre, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho D'Água, 1993, 127 p.

GARDENAL, Isabel. Por que os professores adoecem? *Jornal da Unicamp*. 22 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/novembro2009/ju44\\_pag0607.php#](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2009/ju44_pag0607.php#)>. Acesso em: 06 nov., 2018.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maíra T. de Melo; VARGAS, Patrícia G. *Entre textos e pretextos: A produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GRANDE, Catarina Rodrigues; NUNES, Inês Brandão; COELHO, Vera; CADIMA, Joana; BARROS, Sílvia. A experiência do bebê na creche: Percepções de mães e de educadoras no período de transição do contexto familiar para a creche. *Análise Psicológica*. Lisboa. Vol. 35, n. 3, p. 247-262, 2017.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J.; CHAVES, A. M. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREEN, Judith L.; SKUKAUSKAITE, Audra; BAKER, Douglas W. Ethnography as epistemology: An introduction to educational ethnography. *Research methodologies and methods in education*. p. 309-321, out, 2011.

GREEN, Judith; DIXON, N. Carol; ZAHARLICK, Amy. A Etnografia como lógica de investigação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 42, p. 13 -72, dez., 2005.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. Tese. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa mensal de emprego: um retrato do mercado de trabalho*. Disponível em [www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024954801102016481128904912.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024954801102016481128904912.pdf). Último acesso em 18 de Julho de 2016.

JACQUES, Rúbia Eneida Holz. *Inserção na creche e relações sociais: estudo de caso de um bebê recém-chegado*. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014.

JEREBTISOV, S. Gomel- a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In. Veresk. *Cadernos acadêmicos internacionais*. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2014.

JOHANSSON, Eva. Introduction: Giving words to children's voices in research. In: JOHANSSON, Eva. e WHITE, E. Jayne. (Eds). *Educational research with our youngest. Voices of infants and toddlers*. Amsterdam, the Netherlands: Springer, 2011, pp. 1-13.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, nº 116, p.41-59, Jul., 2002.

MACÁRIO, A. P. *A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora*. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: MG. 2017.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. *Creche e família: uma parceria necessária*. *Cadernos de Pesquisa*. 2008, 38 (133): p. 171-194.

MARANHÃO, DG. O cuidado de si e do outro. *Educação*, São Paulo, v. 2, p. 14-29, 2011.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; BECKER, Scheila Machado da Silveira; LEÃO, Livia Caetano da Silva; LOPES, Rita de Cássia Sobreira; PICCININI, César Augusto. Fatores associados à não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília. Vol. 30, n. 3, p- 241-250, Jul-Set 2014.

NEVES, V. F. A. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso*. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: MG, 2010.

NEVES, V.F.A. KATZ, Laurie. GOULART, M. I. M. GOMES, M. C. Dancing with the pacifiers: infant's *perizhivanyain* a Brazilian early childhood education centre. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2018.1482891, junho, 2018.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Metas PNE: *Educação infantil*. Disponível em [www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores](http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores). Último acesso em 17 de julho de 2016.

OLIVEIRA, L. S; GOMES, M. F. C. Vivências, afecções e constituição do humano: um diálogo com a creche. *Anais da 38ª Reunião Anual da ANPEd*. São Luís, 2017.

OLIVEIRA, Luciana da Silva de. *Um Locus de constituição do humano: vivências e afecções de Bebês e educadoras na creche*. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo horizonte, 2016.

OLIVEIRA, Suélen Cristiane Marcos de. *O processo de adaptação das crianças na Educação Infantil: os desafios das famílias e dos educadores da Infância*. Tese. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho: Presidente Prudente, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Virgínia Souza. NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. “Aqui é lugar da gente ser feliz”: o choro dos bebês e o enlaçamento do outro. In: CARVALHO, Levindo Diniz. NEVES, Vanessa Ferraz Almeida (Orgs.). *Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas* (pp. 93-110). 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

PANTALENA, Elaine Sukerth. *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais*. Dissertação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.



PASQUALOTTO, Lucielle Cristina. Capitalismo e Educação. *Revista faz ciência*. Paraná, pp. 325-342, 2006.

PEIXOTO, Carla; BARROS, Silvia; COELHO, Vera; CADIMA, Joana; PINTO, Ana Isabel; PESSANHA, Manuela. Transição para creche e bem-estar emocional dos bebês em Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo. Vol. 21, n. 3, p. 427-436, Set/Dez, 2017.

PEREIRA, Rachel Freitas. *Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil*. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da construção cultural da criança da perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAPOPORT, Andrea. *Da gestação ao primeiro ano de vida do bebê: apoio social e ingresso na creche*. Tese. Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

REIS, Lucilaine Maria da Silva. *Inserção e diálogo: como crianças pequenas vivenciam sua entrada na Educação Infantil?* Dissertação. Universidade Federal Fluminense: Niterói, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, Maurício Cortez; RAMOS, Lauro. Escolaridade dos Pais, Desempenho no Mercado de Trabalho e Desigualdade de Rendimentos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro v. 65 n. 2, p. 177–205 Abr-Jun, 2011.

ROCHA, Eloisa Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S., & Carvalho, A. M. A. (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia S.; SILVA, Ana Paula S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre. Vol. 13, n. 2, 2000.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. *Sentidos e Significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG*. Tese. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. CORTEZZI, Luiza de Paula. OLIVEIRA, Virgínia Souza. A produção científica sobre bebês na ANPEd (2005-2015). In: *Anais do I Congresso de Estudos da Infância Diálogos Contemporâneos*. v. 01, p. 757-765. Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Isabel de Oliveira. A educação infantil no Brasil. *Pensar a Educação em Revista*. Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, pp. 3-33, jan/mar. 2016.

SILVA, Isabel de Oliveira. DUMONT-PENA, Érica. PONTES, Bruno. Os bebês, suas famílias e suas professoras: delicadas relações no cotidiano da UMEI Grajaú. In: SILVA, Isabel de Oliveira. LUZ, Iza Rodrigues. GOULART, Maria Inês Mafra (Orgs.). *Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil* (pp. 130-146). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

SOUZA, Andreia Aparecida Oliveira de. *A inserção de bebês na creche e a separação como operador simbólico*. Dissertação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. *Bebês e suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância*. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2014.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Wallon e o Papel da Imitação na Emergência de Significado no Desenvolvimento Infantil. In: PEDROSA, Maria Isabel (Org.). *Investigação da Criança em Interação Social. Coletâneas da ANPEPP – Assoc. Nac. de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia*, v.1, n. 4. P.33-47. 1996.

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi, *et.al.* A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online]. Porto Alegre, vol.16, n.2, pp.293-301, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2007.

VIGOTSKI, L. S. *Quarta aula: a questão do meio na pedagogia*. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 21 n.4 p. 681-701, 1933-1934/2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch. In; SIRGADO, Angel Pino (Org.). *Revista Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da Educação*, Campinas (SP): Ed. CEDES, n.71, p. 23-44, 2000b. Versão inglesa V. A. Puzyrei do original russo.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1934/1997.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1941/1968.

WALLON, Henri. *As origens do caráter da criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1934/1971.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa, Ed. Estampa, 1954/1975 (coleção de artigos publicados de 1928 a 1958).

**ANEXO 1 – TCLEs****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Prezados pais e/ou responsáveis,

Realizaremos a pesquisa **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”** na UMEI xxxxx com o objetivo de acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil por meio de uma abordagem etnográfica. Ou seja, acompanharemos uma turma de crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte: bebês de quatro meses desde os primeiros contatos com a instituição até completarem os seis anos de idade, momento em que as crianças serão encaminhadas para o Ensino Fundamental. A primeira fase da pesquisa abrange os três primeiros anos dos bebês na instituição educativa, isto é, até eles completarem dois anos de idade. Temos como objetivo geral, nesta primeira fase, compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), as formas de inserção e participação dos bebês nas práticas educativas em uma instituição pública de educação infantil.

Para atingir esse objetivo realizaremos observações e filmagens da rotina que as professoras e as crianças vivenciam nesta instituição, bem como entrevistas com as professoras e os familiares das crianças. As entrevistas e a filmagem dos momentos de interação entre as crianças e entre essas e as professoras serão feitas no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento da mesma.

As filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, há a possibilidade de haver algum desconforto com as filmagens. Sempre que necessário, conversaremos sobre esse possível desconforto. Todos os dados obtidos por meio das filmagens e observações serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, bem como para produção de vídeos educativos, sem fins lucrativos, que serão usados para formação inicial e em serviço de professores. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Essa pesquisa poderá beneficiar a UMEI pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina, ou seja, professoras, alunos, pais, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a melhoria do atendimento prestado por esta UMEI. Nós nos comprometemos a efetuar a devolução dos mesmos conforme a necessidade da instituição.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

O/A responsável, ao aceitar participar da pesquisa, sob as condições descritas, assinará o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com ela/e e a outra será arquivada.

Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha participação na pesquisa: **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”**.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

\_\_\_\_\_  
(Nome completo da criança)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura dos pais ou responsáveis)

\_\_\_\_\_  
Vanessa Ferraz Almeida Neves – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

\_\_\_\_\_  
Maria de Fátima Cardoso Gomes – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pelo telefone: 3409-6208 e/ou email [vfaneves@gmail.com](mailto:vfaneves@gmail.com).

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627

Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha

Belo Horizonte, M.G– Brasil

CEP: 31270-901

Fone: (31)3409-4592

Email: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### CARTA AOS PROFESSORES

Prezado/a Professor/a,

Realizaremos a pesquisa **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”** na UMEI xxxxx com o objetivo de acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil por meio de uma abordagem etnográfica. Ou seja, acompanharemos uma turma de crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte: bebês de quatro meses desde os primeiros contatos com a instituição até completarem os seis anos de idade, momento em que as crianças serão encaminhadas para o Ensino Fundamental. A primeira fase da pesquisa abrange os três primeiros anos dos bebês na instituição educativa, isto é, até eles completarem dois anos de idade. Temos como objetivo geral, nesta primeira fase, compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), as formas de inserção e participação dos bebês nas práticas educativas em uma instituição pública de educação infantil.

Para atingir esse objetivo realizaremos observações e filmagens da rotina que as professoras e as crianças vivenciam nesta instituição, bem como entrevistas com as professoras e os familiares das crianças. As entrevistas e a filmagem dos momentos de interação entre as crianças e entre essas e as professoras serão feitas no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento da mesma.

As filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, há a possibilidade de haver algum desconforto com as filmagens. Sempre que necessário, conversaremos sobre esse possível desconforto. Todos os dados obtidos por meio das filmagens e observações serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, bem como para produção de vídeos educativos, sem fins lucrativos, que serão usados para formação inicial e em serviço de professores. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Essa pesquisa poderá beneficiar a UMEI pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina, ou seja, professoras, alunos, pais, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a melhoria do atendimento prestado por esta UMEI. Nós nos comprometemos a efetuar a devolução dos mesmos conforme a necessidade da instituição.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

O/A responsável, ao aceitar participar da pesquisa, sob as condições descritas, assinará o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com ela/e e a outra será arquivada.

Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha participação na pesquisa: **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”**.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

---

(Assinatura do/a professor/a)

---

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

---

Maria de Fátima Cardoso Gomes – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pelo telefone: 3409-6208 e/ou e-mail [vfaneves@gmail.com](mailto:vfaneves@gmail.com).

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627

Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha

Belo Horizonte, M.G– Brasil

CEP: 31270-901

Fone: (31)3409-4592

Email: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Prezados pais e/ou responsáveis,

Realizaremos a pesquisa “**Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)**” na UMEI xxxxx com o objetivo de acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil por meio de uma abordagem etnográfica. Ou seja, acompanharemos uma turma de crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte: bebês de quatro meses desde os primeiros contatos com a instituição até completarem os seis anos de idade, momento em que as crianças serão encaminhadas para o Ensino Fundamental. A primeira fase da pesquisa abrange os três primeiros anos dos bebês na instituição educativa, isto é, até eles completarem dois anos de idade. Temos como objetivo geral, nesta primeira fase, compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), as formas de inserção e participação dos bebês nas práticas educativas em uma instituição pública de educação infantil.

Para atingir esse objetivo realizaremos entrevistas com os familiares das crianças. As entrevistas serão gravadas em áudio e serão realizadas em espaço previamente acordado com os entrevistados.

Conforme Resolução 466/12 não existe pesquisa sem riscos. No caso específico desta pesquisa, as entrevistas não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, há a possibilidade de haver algum desconforto com as perguntas da entrevista. Sempre que necessário, conversaremos sobre esse possível desconforto e, se for o caso, interromperemos as entrevistas. Todos os dados obtidos por meio das entrevistas serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, sem fins lucrativos. Os áudios das entrevistas feitas serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Essa pesquisa poderá beneficiar a UMEI pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina, ou seja, professoras, alunos, pais, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a melhoria do atendimento prestado por esta UMEI. Nós nos comprometemos a efetuar a devolução dos mesmos conforme a necessidade da instituição.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

O/A responsável, ao aceitar participar da pesquisa, sob as condições descritas, assinará o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com ela/e e a outra será arquivada.

Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha participação na pesquisa: **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”**.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

\_\_\_\_\_  
(Assinatura dos pais ou responsáveis)

\_\_\_\_\_  
Vanessa Ferraz Almeida Neves – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

\_\_\_\_\_  
Maria de Fátima Cardoso Gomes – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pelo telefone: 3409-6208 e/ou e-mail [vfaneves@gmail.com](mailto:vfaneves@gmail.com).

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627

Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha

Belo Horizonte, M.G– Brasil

CEP: 31270-901

Fone: (31)3409-4592

Email: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)