

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

ALICE DE PAIVA MACÁRIO

**DESCORTINANDO AS VIVÊNCIAS DOS BEBÊS NA CRECHE: A RELAÇÃO
COM OS ARTEFATOS CULTURAIS**

Belo Horizonte
2021

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

ALICE DE PAIVA MACÁRIO

**DESCORTINANDO AS VIVÊNCIAS DOS BEBÊS NA CRECHE: A RELAÇÃO
COM OS ARTEFATOS CULTURAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação: Conhecimento e Inclusão Social da
Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: Educação
Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil
Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves

Belo Horizonte
2021

M115d
T Macário, Alice de Paiva, 1991-
Descortinando as vivências dos bebês na creche [manuscrito] : a
relação com os artefatos culturais / Alice de Paiva Macário. - Belo
Horizonte, 2021.
246 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves.
Bibliografia: f. 229-241.
Apêndices: f. 242-246.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses.
3. Educação de crianças -- Relações culturais -- Teses. 4. Lactentes --
Educação -- Teses. 5. Lactentes -- Desenvolvimento -- Teses.
6. Lactentes -- Brincadeiras -- Teses. 7. Creches -- Teses. 8. Juiz de Fora
(MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Neves, Vanessa Ferraz Almeida, 1970-.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.21068



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



FOLHA DE APROVAÇÃO

DESCORTINANDO AS VIVÊNCIAS DOS BEBÊS NA CRECHE: A RELAÇÃO COM OS ARTEFATOS CULTURAIS

ALICE DE PAIVA MACÁRIO

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

Aprovada em 16 de setembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves - Orientadora
UFMG

Prof(a). Ana Rosa Costa Picanço Moreira
UFJF

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva
UFMG

Prof(a). Izá Rodrigues da Luz
UFMG

Prof(a). Nubia Aparecida Shaper Santos
UFJF

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

Belo Horizonte, 30 de setembro de 2021.

Dedico esta tese a todos(as) os(as) bebês e professoras que participaram desta pesquisa. A eles(as) meu profundo carinho e reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

Afinal há palavras que ainda valem mais do que tinham querido parecer, e este abraço tanto como elas (SARAMAGO, 2020, p. 309).

Ao finalizar este trabalho, em meio a tantas vivências e uma pandemia, que tomou grande parte do meu processo de doutoramento, sou tomada por muitos sentimentos contraditórios, mas que, de algum modo, reforçam ainda mais o papel do Outro no meu percurso formativo. Sintam-se abraçados com todo meu afeto!

Agradeço imensamente:

A Deus, força do meu caminhar.

À minha mãe, pelo amor incondicional, por ser um exemplo de ser humano, por cada sorriso e afeto, pelo acolhimento que me fortaleceu durante toda a caminhada.

Ao meu pai, homem de lutas, por ter me ensinado a ser forte sem perder o afeto.

Aos meus irmãos, primeiros amores da minha vida, pelo apoio constante desde o ventre!

Ao Vi, companheiro leal, pelo amor e por ser minha força nas batalhas diárias.

Ao Lucas, “aquele que ilumina”, que cresce em meu ventre e foi uma das grandes motivações para defender este trabalho.

À minha avó Therezinha, nossa Tetê, por seu amor e ensinamentos em cada fase da minha vida, imprescindíveis em cada momento. Por seu cuidado ao ser cuidada!

Aos meus afilhados, esperança de dias melhores e alegria dos meus dias!

Aos meus familiares, em especial às minhas madrinhas-tias (Clemilce, Elenice e Eva), mulheres inspiradoras, pela presença e pelas orações, e às primas-amigas Joyce, Juliana e Raíra, pela amizade e amor.

Às amigas Fernanda (Fê), Letícia (Lê), Marcelle (Celle) e Natália (Nat), por serem suporte, afeto e presença constante na minha vida!

Às amigas Hellen, Suellen e Roberta, pela amizade!

À Víviam (Vivi), amiga que o mestrado me deu e esteve comigo desde então.

À Rita Coelho, minha querida Ritinha, grande amiga e co-orientadora deste trabalho e da vida, pelo carinho, cumplicidade, incentivo, apoio e generosidade. Tem você em cada decisão política neste trabalho.

À amiga e companheira de vida Larissa (Lari), por ter sido um porto seguro em BH nas aventuras do intenso primeiro ano de doutorado. Por reforçar laços e sorrisos ao longo das vivências compartilhadas. Por ser presença constante mesmo a km de distância. Por ter concebido Melissa, nossa bebê esperança!

À Elenice (Elen), pesquisadora, militante e amiga querida, que acolhe, apoia e defende, por ter sido colo, inspiração e apoio incondicional em todos os momentos deste trabalho. Por reforçar as especificidades da Educação Infantil com delicadeza e bravura! Por nos permitir conviver com Artur e seu sorriso mobilizador!

Aos amigos que fiz ao longo da caminhada, pelos encontros, desabafos e carinhos!

À Lu e Virgínia, pelas trocas e afetos em muitos momentos deste doutorado.

À querida Vanessa, orientadora que me ensinou sobre afeto, organização e sutileza, que construiu junto cada tessitura deste trabalho.

À professora Ana Rosa, por ter acompanhado meu processo formativo com tanto carinho e cumplicidade!

À professora Isabel, por seu acolhimento, por seu olhar alteritário e pelas contribuições desde o mestrado.

À professora Iza, por generosamente aceitar o convite para estar na banca de defesa e por ter contribuído com meu percurso formativo nas disciplinas ministradas na FaE.

À professora Kátia, pelos valiosos apontamentos na qualificação e pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

À querida Mariângela, pela leitura atenciosa e por ajudar na escolha das melhores palavras.

À UFMG, pela acolhida!

Aos professores da FAE/UFMG e do NEPEI, em especial à Mafá, Marinês e Mônica, pelo carinho e aprendizagens!

As colegas do GEPSA/ENLACEI, pelas trocas e diálogos potentes!

À UFJF e ao LICEDH, por terem sido o berço das minhas inquietações, em especial à Núbia, querida orientadora do mestrado!

Aos amigos do Fórum de Educação Infantil Zona da Mata e do Fórum Mineiro de Educação Infantil, pela amizade e por compartilharem a militância com tanta generosidade!

Ao CAEd, por ter dado suporte para que este trabalho acontecesse e aos amigos que fiz nesse espaço que ouviram sobre bebês durante esses quatro anos.

Aos bebês e a seus familiares, pela confiança!

À creche e suas profissionais, pela acolhida! Em especial, às professoras do berçário, pelo carinho constante, por terem me ensinado sobre sensibilidade e por serem referência na docência com bebês!

DESCORTINANDO AS VIVÊNCIAS DOS BEBÊS NA CRECHE: A RELAÇÃO COM OS ARTEFATOS CULTURAIS

RESUMO

Esta tese buscou compreender as vivências de um grupo de bebês na relação com os artefatos culturais, a partir de uma pesquisa de cunho etnográfico, realizada ao longo de um ano, em uma creche no município de Juiz de Fora – Minas Gerais. O aporte teórico-metodológico embasou-se na perspectiva histórico-cultural, na etnografia em educação e nos Estudos da Infância que produzem conhecimento no campo teórico da Educação Infantil e que apoiam a compreensão do contexto da creche no Brasil, suas conquistas e desafios. Ao entender o cotidiano da creche como um dos lócus da produção de linguagens e discursos, foi possível perceber os diferentes papéis ocupados pelos sujeitos na instituição e compreender as vivências dos bebês nesse contexto. Assim, apoiamos-nos no conceito de vivência compreendido como unidade pessoa/meio (VIGOTSKI, 2006; 2010). Nosso objetivo foi compreender as particularidades de como esse grupo de bebês constituía suas vivências (VIGOTSKI, 2010) no contexto da creche, refletindo sobre as possibilidades oferecidas por esse ambiente, focalizando as apropriações dos artefatos culturais presentes no contexto do berçário. Os sujeitos da investigação foram oito bebês de 4 a 18 meses de idade cujas vivências acompanhamos, no contexto da creche, envolvendo suas relações com as professoras, outras crianças e artefatos culturais presentes na instituição. A partir da teoria histórico-cultural, compreendemos os bebês como sujeitos ativos, constituídos nas relações históricas, sociais, econômicas e geográficas, transformando e sendo transformados no diálogo, na participação e na presença das múltiplas vozes constituintes do humano. Como forma de produção de dados, para acompanhar, compreender e registrar as vivências dos bebês na creche, utilizamos os instrumentos e técnicas de base etnográfica: a observação do cotidiano, a vídeo-gravação, a fotografia e o diário de campo. As análises da pesquisa evidenciaram que os bebês se constituem como seres culturais nas vivências compartilhadas na creche, transformando e sendo transformados pelas relações sociais. De forma particular, nesta investigação, as vivências dos bebês foram marcadas pela apropriação dos artefatos culturais disponibilizados no berçário: os sentidos atribuídos à cortina, à coberta, às bolinhas, às latas, dentre outros, foram ampliados e transformados pelos processos de [percepção/ação] dos bebês, tornando-se foco de exploração, contemplação, experimentação, acolhimento, disputa e compartilhamento entre os bebês e entre eles e suas professoras.

Palavras-chave: bebês; creche; vivências; artefatos culturais.

UNVEILING THE EXPERIENCING(PEREZHIVANIE) OF BABIES IN DAYCARE: THE RELATIONSHIP WITH CULTURAL ARTIFACTS

ABSTRACT

This thesis sought to understand the experiencing (perezhivanie) of a group of babies in their relation to cultural artifacts, based on ethnographic research carried out over a year in a daycare center located in the city of Juiz de Fora - Minas Gerais. The theoretical-methodological contribution was based on a historical-cultural perspective, educational ethnography, and Childhood Studies. The latter generates knowledge in the theoretical field of Early Childhood Education and supports the understanding of the context of daycare in Brazil, its achievements, and challenges. By understanding the daycare center's daily life as a locus for the production of languages and discourses, it was possible to perceive the different roles occupied by the subjects in the institution, and to understand the experiencing (perezhivanie) of babies in this context. Thus, we rely on the concept of experiencing (perezhivanie) understood as a person-environment unit (VIGOTSKI, 2006; 2010). Our objective was to understand the particularities of how this group of babies constituted their experiencing (perezhivanie) (VIGOTSKI, 2010) in the context of the daycare center, reflecting on the possibilities offered in this environment, focusing on the appropriations of cultural artifacts present there. The subjects of the investigation were eight babies from 4 to 18 months of age whose experiences. We followed their experiencing (perezhivanie) in the context of the daycare center, including their relationship with teachers, other children, and cultural artifacts present in the institution. From the historical-cultural theory, we understand babies as active subjects, constituted in historical, social, economic, and geographic relationships, transforming and being transformed in the dialogue, participation, and presence of the multiple voices that make up the human. As a form of data production, to monitor, understand and record the experiences of babies in the daycare center, we used ethnographic instruments: daily observation, video recording, photography, and field diary. The survey data showed that babies are cultural beings in shared experiences in the daycare center, transforming and being transformed by the environment. In a particular way, in this investigation, the babies' experiencing (perezhivanie) were marked by the appropriation of cultural artifacts made available in the nursery space: the meanings attributed to the curtain, the blanket, the balls, the cans, among others, were expanded and transformed by the babies' actions, becoming objects of exploration, contemplation, experimentation, dispute, and sharing among babies and between them and their teachers.

Keywords: babies; nursery; experiences; cultural artifacts.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Documentos nacionais mandatórios	29
Quadro 2- Livros sobre bebês publicados no Brasil	56
Quadro 3- Observações realizadas na instituição	95
Quadro 4- Rotina berçários.....	110
Quadro 5- Sujeitos da pesquisa	112
Quadro 6- Artefatos e ações	121
Quadro 7- Evento “Larissa e a Cortina” (25/04/2019)	125
Quadro 8- Cortina.....	126
Quadro 9- Evento “Ângela e o conforto da coberta rosa” (12/02/20).....	126
Quadro 10- Coberta	127
Quadro 11- Evento “A primeira vez com as latas” (03/07/19)	128
Quadro 12- Latas	129
Quadro 13- Evento “A apresentação das bolinhas” (22/02/19).....	129
Quadro 14- Bolinhas	130
Quadro 15- Eventos com a cortina ao longo da pesquisa de campo	135
Quadro 16- Evento “O último encontro na cortina” (18/12/19).....	154
Quadro 17- Eventos de Ângela com a Coberta	156
Quadro 18- Eventos dos bebês com as bolinhas	178
Quadro 19- Evento “Bolinhas na Barraca” (24/04/19).....	186
Quadro 20- Evento “Helen e a bolinha azul” (05/09/2019)	191
Quadro 21- Evento “Escondendo a bolinha na blusa” (18/12/19).....	200
Quadro 22- Eventos dos bebês com as latas.....	203
Quadro 23-Eventos “Larissa e as latas” e “No meio do caminho: a frustração”	216

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de trabalhos – Scielo	44
Tabela 2- Número de trabalhos - Portal de Periódicos Capes	45
Tabela 3- Teses e dissertações no BDTD e no Portal Capes	45
Tabela 4- Quantitativo de trabalhos Plataforma ERIC e SCOPUS	46
Tabela 5- Número de matrículas da Educação Infantil- Juiz de Fora	101
Tabela 6- Número de Estabelecimentos da Educação Infantil- Juiz de Fora	101
Tabela 7- Turmas da creche.....	102

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1- Rotina	110
-------------------------	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Evento “Larissa e a cortina” (25/04/2019) - Parte I.....	61
Figura 2- Conceitos centrais	63
Figura 3- Síntese das vivências	77
Figura 4- Exemplo de nota de campo expandida	99
Figura 5- Lógica de investigação	114
Figura 6- Bebês com o tripé e a câmera	119
Figura 7- Unidade de análise	124
Figura 8- Devolutiva para os bebês	131
Figura 9- Eventos na cortina selecionados para análise	141
Figura 10- Evento “Larissa e a cortina” (25/04/2019)	142
Figura 11- Evento “Larissa e a cortina” (25/04/2019)	145
Figura 12- Evento “Larissa e a cortina” (25/04/2019)	146
Figura 13- Evento “O coletivo na cortina” (07/11/19).....	148
Figura 14- Evento “O coletivo na cortina” (07/11/19).....	149
Figura 15- Evento “O coletivo na cortina” (07/11/19).....	150
Figura 16- Evento “O coletivo na cortina” (07/11/19).....	151
Figura 17- Evento “O coletivo na cortina” (07/11/19).....	153
Figura 18- Evento “Em busca da coberta” (02/04/2019)	167
Figura 19- Evento “Compartilhando a coberta: percepção e empatia”	168
Figura 20- Outros bebês com a coberta	171
Figura 21- Evento “Esconder/Aparecer com a coberta-Gisele” (14/11/20)	172
Figura 22- Eventos bolinhas selecionados	185
Figura 23- Eventos de Poliana com as bolinhas	189
Figura 24- Eventos de Larissa com as bolinhas	193
Figura 25- Evento “Larissa e a coleção de bolinhas” (05/12/19).....	196
Figura 26- Evento “Jogando bolinhas no solário no BII” (24/10/19).....	197
Figura 27- Eventos selecionados com as latas.....	207

Figura 28- Eventos “A musicalidade” e “Produzindo sons”	208
Figura 29- Evento “Produzindo Sons”	212
Figura 30- Evento “Helen e a coleção de latas” (31/10/19)	214
Figura 31- Evento “Helen e a coleção de latas” (31/10/19)	216

LISTA DE FOTOS

Foto 1- Berçário I	103
Foto 2- Berçário I	103
Foto 3- Berçário I	104
Foto 4- Berçário I	104
Foto 5- Berçário I	104
Foto 6- Berçário I	105
Foto 7- Fraldário.....	105
Foto 8- Área de repouso	105
Foto 9- Solário Berçário I e II	106
Foto 10- Refeitório Ângulo 1	106
Foto 11- Refeitório Ângulo 2	106
Foto 12- Pátio	107
Foto 13- Entrada.....	107
Foto 14- Frente da creche	107

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EnlaCEI	Grupo de Estudos em Cultura, Infância e Educação
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
GEPSA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula
GTI	Grupo de Trabalho Interinstitucional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEFoPI	Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância
LICEDH	Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referenciais Curriculares para a Educação Infantil
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CAMINHOS E INQUIETAÇÕES QUE ME LEVARAM A PESQUISAR OS BEBÊS	20
CAPÍTULO I: OS DOCUMENTOS NORMATIVOS E AS PESQUISAS SOBRE/COM BEBÊS: POSSIBILIDADES PARA COMPREENDER O CONTEXTO DAS VIVÊNCIAS DOS BEBÊS NA CRECHE	28
1.1 O que apontam os estudos sobre/com bebês nos bancos de dados?.....	43
1.2 O que apontam os estudos sobre/com bebês nos livros publicados no Brasil?	56
1.3 Algumas considerações.....	59
CAPÍTULO II: OS BEBÊS E SUAS VIVÊNCIAS: DIÁLOGOS COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	61
CAPÍTULO III: CAMINHOS E TESSITURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	87
3.1 Instrumentos e recursos de pesquisa	93
3.1.1 <u>Observação</u>	93
3.1.2 <u>Vídeo-gravação</u>	95
3.1.3 <u>Fotografia</u>	97
3.1.4 <u>Diário de campo e notas de campo</u>	98
3.1.5 <u>Análise documental</u>	100
3.2 Lócus da pesquisa	100
3.2.1 <u>A rotina do berçário</u>	108
3.2.2 <u>Sujeitos da pesquisa</u>	111
3.3 Lógica de pesquisa	114
3.4 Uma análise histórico-cultural das vivências	115
3.5 A ética na pesquisa sobre/com bebês.....	116
3.6 A organização dos dados	120
3.7 A devolutiva da pesquisa	131
CAPÍTULO IV: OS PROCESSOS DE [PERCEPÇÃO/AÇÃO] NA RELAÇÃO DOS BEBÊS COM OS ARTEFATOS CULTURAIS (CORTINA E COBERTA)	133
4.1 Os bebês e a cortina: a constituição histórico-cultural das vivências	134
4.2 Os bebês e a coberta: em si, para outros, para si – Manuscrito de 1929	156
4.3 Uma leitura contrastiva entre as possibilidades dos artefatos (coberta e cortina).....	173
CAPÍTULO V: AS VIVÊNCIAS DOS BEBÊS COM OS BRINQUEDOS PRESENTES NO BERÇÁRIO (BOLINHAS E LATAS): SINGULARIDADES DOS PROCESSOS DE [PERCEPÇÃO/AÇÃO]	177
5.1 Os bebês e as bolinhas: vivências e transformações.....	178

5.2 Os bebês e as latas: algumas possibilidades.....	203
5.3 Os processos de [percepção/ação]: apontamentos relevantes.....	219
DESCORTINANDO AS VIVÊNCIAS DOS BEBÊS COM OS ARTEFATOS CULTURAIS: APONTAMENTOS PARA PENSARMOS A EDUCAÇÃO COLETIVA DE BEBÊS	223
REFERÊNCIAS	229

INTRODUÇÃO: CAMINHOS E INQUIETAÇÕES QUE ME LEVARAM A PESQUISAR OS BEBÊS

Entendo que cada um de nós é, acima de tudo, filho de suas obras, daquilo que vai fazendo durante o tempo que cá anda. Saber donde vimos e quem nos gerou, apenas nos dá um pouco mais de firmeza civil (SARAMAGO, 1986, p. 11).

Atravessada pelas palavras de Saramago, retomo¹ minha viagem profissional e acadêmica iniciada com minha entrada no Curso Normal, nível médio- Magistério (2006-2009), em uma instituição estadual de ensino, no município de Juiz de Fora- MG, ou bem antes disso, já que nossas vivências se constituem desde o nascimento.

No decorrer dos meus estudos, muitas foram as inquietações e descobertas. Estar com as crianças pequenas nos estágios foi sendo cada vez mais prazeroso, fazendo com que a Educação Infantil (EI) fosse minha área de atuação após o término do Curso Normal. Em uma pequena escola particular de Educação Infantil, dei início ao que seria um campo de questionamentos e aprendizagens. Como as crianças aprendem, como considerar a criança como um sujeito ativo, participante e potente? Como possibilitar a criação com atividades prontas e xerocadas? Como possibilitar experiências significativas e atender às demandas da instituição e das famílias?

Essas questões me acompanharam por muito tempo e foram sendo ressignificadas ao longo do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Juiz de Fora (2010-2014), onde comecei a me constituir como uma pesquisadora aprendiz. Na Faculdade de Educação, participei ativamente das disciplinas, estágios, eventos e reflexões sobre os processos educativos e sobre a importância de reforçar a Educação pública, laica e de qualidade, como direito de todos e dever do Estado.

Nesse percurso formativo, fui me aproximando cada vez mais da Educação Infantil, como um locus de interesse e pesquisa. No começo da graduação, ingressei, como voluntária e depois como aluna de iniciação científica, no antigo Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância- LEFoPI, que atualmente se desmembrou em três outros grupos² com a inserção de outras professoras. Nesse tempo,

¹ No decorrer do texto, faz-se a alteração da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural.

² Psicanálise, Linguagem e Educação - PSILE, coordenado pela professora doutora Ilka Schapper Santos; grupo de pesquisa sobre Ambientes para as Infâncias – GRUPAI, coordenado pela professora doutora Ana Rosa Picanço Moreira, e grupo de pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICEDH, coordenado pela professora doutora Núbia Schaper Santos.

participei de pesquisas na área da formação de professoras³ e coordenadoras pedagógicas que atuavam nas creches do município de Juiz de Fora - MG.

Como bolsista de iniciação científica (2011-2014), atuei em diferentes projetos de pesquisa que me aproximaram do contexto da creche. Nessas investigações, conheci a realidade da educação dos bebês e crianças pequenas, perpassando pelas práticas educativas, pela formação e pelas condições de trabalho que atravessam a rotina dessas instituições educacionais. Nesse percurso formativo, tive a oportunidade de participar da formação continuada dessas professoras, discutindo temas imprescindíveis para o ambiente da creche: linguagens dos bebês; cuidado-educação; condições efetivas para a docência; rotina institucional, dentre outros temas elencados pelas professoras, o que me permitiu ampliar minhas reflexões sobre as infâncias, sobre o desenvolvimento cultural dos bebês, sobre a formação de professoras, sobre a creche e sobre o processo de constituição de uma professora/pesquisadora.

Com a divisão do grupo de pesquisa LEFOPI, passei a integrar o Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano- LICEDH, com centralidade nas práticas educativas e no desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, do qual fiz parte até a finalização do mestrado em 2017. O grupo adota a perspectiva histórico-cultural, dialogando com os diversos estudos da infância que auxiliam na compreensão do contexto da Educação Infantil e, mais precisamente, da creche, sendo constituído por bolsistas de iniciação científica, mestrandas, doutorandas, professoras do Ensino Superior e da Educação Básica.

A esse grupo tenho profunda gratidão por ter sido o berço das minhas primeiras leituras e principais inquietações teórico-metodológicas na pesquisa com bebês. Foi com e a partir dele que se deram minha inserção e meu interesse por conhecer, cada vez mais, o universo cultural dos bebês. No mestrado, além de aprofundar meus estudos na perspectiva histórico-cultural, pude conhecer mais de perto a rotina do berçário de uma instituição, focalizando minha observação na relação dos bebês com seus pares e registrando, por meio das notas de campo e das fotografias, as interações vivenciadas por eles na creche. A pesquisa me permitiu enxergar a potência dos bebês no contexto de educação compartilhada, além de alimentar meu desejo de querer saber mais sobre o desenvolvimento cultural e sobre suas vivências nesse contexto.

³ Utilizei o termo no feminino pelo fato de a docência na Educação Infantil ser predominantemente ocupada por mulheres.

Nesse período do curso de mestrado, fui técnica na Secretaria de Educação do município, atuando na Supervisão de Creches e também como professora contratada. Desde junho de 2017, sou analista de avaliação no campo da EI, atuando com a professora Rita Coelho, no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação- CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora, desenvolvendo uma metodologia de avaliação externa da Educação Infantil, a partir das especificidades dessa etapa educacional.

Atualmente, sou membro do colegiado do Fórum de Educação Infantil da Zona da Mata que compõe o Fórum Mineiro e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil- MIEIB, por acreditar na importância da militância na efetivação da qualidade nessa etapa educacional. Minha inserção nesse coletivo me faz enxergar o papel das políticas voltadas para a Educação Infantil e o papel das lutas históricas de integração da creche no sistema educacional, bem como me auxilia na compreensão do papel do macrocontexto nas vivências constituídas pelos bebês na creche.

Com o ingresso no doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2018, começo um novo percurso formativo, constituído de muitos quilômetros rodados entre Juiz de Fora e Belo Horizonte, muitas vivências significativas e grandes aprendizados sobre as metodologias de pesquisa com bebês e crianças pequenas e sobre a perspectiva teórico-metodológica que alicerça este trabalho, compartilhados nos grupos de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-cultural na sala de aula (GEPSA), coordenado pela professora Maria de Fátima Cardoso Gomes e Grupo de Estudos em Cultura, Infância e Educação (ENLACEI), coordenado pela professora Vanessa Ferraz Almeida Neves, orientadora deste trabalho.

Durante minha atuação profissional/acadêmica, fui confrontada com realidades muito distintas, tanto no âmbito público quanto no privado, tendo que lidar ora com posicionamentos que reforçam a visão “assistencialista”⁴ da Educação Infantil, ora com discursos que colocam a EI no lugar de “preparo” para o Ensino Fundamental, antecipando, equivocadamente, práticas dessa etapa educacional. Ambas as concepções reduzem o potencial e as especificidades da Educação Infantil. Este trabalho busca fortalecer a identidade dessa etapa educacional, a partir de um olhar sensível e aprofundado para as vivências dos bebês na relação com os artefatos culturais no contexto coletivo da creche.

⁴ Em seu sentido restrito, de favor, negando a perspectiva do direito.

Desse modo, minha tese emerge do cruzamento dos diferentes lugares ocupados, das interlocuções que atravessaram minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional e do contexto atual da educação brasileira e, mais detalhadamente, da Educação Infantil. A investigação insere-se no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil- NEPEI e na linha de pesquisa Infância e Educação Infantil, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, visando defender a tese de que os bebês constituem suas vivências no contexto coletivo de educação e cuidado, a partir das relações sociais, dos processos de [percepção/ação] e da apropriação dos artefatos culturais presentes no contexto da creche.

Minha tese se justifica por quatro argumentos principais. O primeiro deles relaciona-se com a necessidade de dar continuidade às discussões tecidas na minha dissertação de mestrado que investigou as interações entre os bebês e deixou muitas questões que persegui no doutorado, entre elas: **como os bebês constituem suas vivências no contexto da creche na relação com os artefatos culturais? Como se dá a organização do espaço-tempo nesse contexto? Como as práticas educativas potencializam as vivências dos bebês na creche?**

O segundo argumento enfatiza a importância de fortalecer estudos que se dedicam ao estudo dos bebês em espaços coletivos de cuidado e educação. No levantamento bibliográfico, apresentado a seguir, é possível perceber um gradativo crescimento das pesquisas com bebês em espaços coletivos de cuidado e educação. No entanto, quando se procede à comparação entre a quantidade das pesquisas com bebês com o número de pesquisas com crianças de outras idades e etapas educacionais, ainda se encontra um número reduzido de trabalhos, o que aponta para a necessidade de maiores reflexões no que tange aos desafios das pesquisas com bebês.

O terceiro argumento é centrado na relevância da temática para a formação inicial e continuada de professoras, já que o estudo busca contribuir com os estudos teórico-metodológicos da pesquisa/trabalho com os bebês, além da tentativa de evidenciar a importância das vivências constituídas pelos bebês na relação com os artefatos culturais presentes no contexto da creche.

O último argumento centra-se na exploração teórica do conceito de vivência (VIGOTSKI, 2010) para pensarmos⁵ o processo de desenvolvimento cultural dos bebês,

⁵ A utilização da primeira pessoa do plural é feita não apenas no sentido de incluir o(a) leitor(a), mas também como marca da participação da presença do grupo de pesquisa na constituição deste trabalho que se configura como uma produção coletiva.

o que nos possibilita refletir sobre a unidade [bebê/meio] como forma de constituição humana. É relevante mencionar que, ao longo da pesquisa empírica, tais vivências foram marcadas pelos artefatos culturais.

Fazendo conosco um processo de captura, os bebês nos interpelam, nos fazem questionar nossos “achismos” e nos convocam a entender suas movimentações, deslocamentos e ações. Eles nos convidam a compreender suas linguagens, repletas de sentidos e percepções. Bebês têm vontade, querer, arbítrio, desejos, interesses e atenção. Negamos esse potencial, quando não nos abrimos para o universo deles, quando não enxergamos aquilo que conclamam e insistem em nos dizer. Um dizer ainda pouco verbal, mas dotado de intencionalidade.

Os bebês nos mobilizam a investigar o mundo por outra lógica espaço-temporal, ver os artefatos, ganhar novos sentidos e apropriações. Eles veem/sentem o mundo por uma lente super sensível, capaz de captar movimentos, perceber olhares, pequenos insetos, diferentes sons, sentir cheiros familiares e delicados toques e gestos. Há um tempo de imersão e de envolvimento nos quais os bebês constroem suas vivências! Há muita vida no tempo de vida dos bebês! Há infâncias múltiplas e, ao mesmo tempo, singulares e potentes compartilhadas no contexto da creche!

Para compreender as vivências na creche, é preciso focalizar o bebê, dar centralidade às suas ações e modos próprios de relação, criação e transformação desse meio, do qual ele faz parte indissociavelmente. Pensar [bebê/meio], de forma dialética, presume assumir que ambos se constituem e se transformam reciprocamente. É necessário, portanto, compreender as vivências dos bebês e suas professoras no fluxo de seu acontecer histórico e cultural, reconhecendo os bebês como pessoas que se constituem nas relações sociais, potentes e vulneráveis, que se formam no encontro dialógico com o Outro⁶, concepção defendida nos diferentes trabalhos desenvolvidos no ENLACEI (OLIVEIRA, 2019; CORTEZZI, 2020; REIS, 2021; RIBEIRO, 2021; SILVA, 2021).

A creche, e mais precisamente os bebês, vem se configurando como campo de produção de pesquisas e conhecimento. Ao darmos visibilidade para o que acontece nesse contexto, estamos desvelando saberes e eventos que constituem o cotidiano desses sujeitos em seu processo de humanização dentro de um coletivo. Nesse sentido, a vivência é um conceito teórico-metodológico, uma forma de olhar e de produzir dados, que joga

⁶ Utilizarei Outro com letra maiúscula sempre que me referir a pessoas (bebês, crianças, adultos) e artefatos culturais.

luz sobre os processos vivenciados pelos bebês, compreendendo o desenvolvimento cultural em um movimento dialógico, relacional, complexo e compartilhado.

Com o objetivo de compreender como os bebês constituem suas vivências no contexto de uma creche no município de Juiz de Fora-MG, na relação com os artefatos culturais, busquei construir uma tese que, respeitando o rigor científico, fosse acessível às professoras e profissionais que atuam na relação com os bebês. É preciso afinar o discurso e defender uma proposta educativa coerente para a educação de bebês, garantindo a equidade e o direito de todos os bebês e crianças à Educação Infantil de qualidade. Dessa forma, não podemos nos esquivar da discussão, nem nos omitir no movimento de luta pelo fortalecimento da identidade da Educação Infantil partindo das especificidades dos bebês. Qual Educação Infantil defendemos e queremos para os nossos bebês e crianças? Quais as materialidades e vozes presentes? Como e quais vivências são construídas nos espaços coletivos de cuidado e educação? O que está sendo possibilitado aos bebês e crianças bem pequenas na creche? Como afirma Campos (2011, p. 225), “a identidade da educação infantil é permanentemente tensionada, não apenas pelo pouco tempo transcorrido de sua efetiva institucionalização, mas também pelas tensões que se encontram imiscuídas em suas especificidades”.

Como bem coloca Kuhlmann (2015, p. 30), “é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história”. Certamente, um dos caminhos é possibilitar processos educativos capazes de evidenciar a potência da vida coletiva compartilhada entre funcionários, professoras, bebês, crianças e familiares, efetivando práticas que favoreçam a multiplicidade de vivências e interações com as diferentes linguagens (gestuais, corporais, orais e artísticas) e artefatos culturais, deixando emergir a potência criadora dos bebês.

É importante ressaltar que a formação não se esgota na formação inicial, mas, antes, vai sendo ressignificada a cada nova possibilidade proporcionada pelo exercício da docência. Ao tomarmos a pesquisa como elemento constitutivo dos processos formativos na Educação Infantil, começamos a caminhar na contramão de práticas reducionistas, evidenciando a importância de assumirmos uma postura crítica, implicada e responsiva nas aprendizagens compartilhadas com os bebês, crianças e suas professoras.

Nesse sentido, foi preciso aprofundar os estudos nos conceitos teórico-metodológicos que nos permitissem compreender as vivências que os bebês constituem na creche, em sua complexidade, inacabamento e constante processo de transformação,

refletindo sobre o que estamos oferecendo em termos qualitativos nos espaços coletivos de cuidado e educação, bem como sobre as práticas educativas, sobre a organização da rotina (espaço-tempo) e sobre os artefatos e suas materialidades, ofertados nos diferentes ambientes da creche.

Para responder às questões presentes neste trabalho, reforço cinco desafios que merecem aprofundamento, continuidade, investimento e consideração por parte daqueles que se dedicam a estudar e fazer pesquisa com essa faixa de idade.

- (a) a necessidade urgente de transformar paradigmas, ou seja, é preciso jogar luz sobre os bebês, suas vivências, seus processos de desenvolvimento e suas singularidades em contextos coletivos.
- (b) o desafio de articulação da pesquisa, do ensino e da extensão nas diferentes áreas do conhecimento que constituem os estudos sobre a Educação e, de modo mais específico, sobre as infâncias e a Educação Infantil, para aprimorarmos a formação inicial e continuada de professoras, assim como expandir as discussões e os resultados de pesquisas, estudos sobre/com bebês em creches, por meio da participação e divulgação em seminários, eventos e grupos de discussão.
- (c) o necessário aprimoramento dos instrumentos de pesquisa e de metodologias capazes de apreender a multiplicidade de vivências dos bebês em instituições coletivas de cuidado e educação, sem reduzir sua participação ativa, sua potência e capacidade de criação nas relações que estabelecem com seus pares, adultos e artefatos.
- (d) o desafio relaciona-se com a ética e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) que realiza investigações com bebês e crianças pequenas, respeitando cada sujeito envolvido no processo de pesquisa.
- (e) o último, e talvez mais importante deles, reside na validação e “tradução” das linguagens dos bebês em palavras, compreensíveis para os(as) leitores(as) adultos(as), sem reduzir suas potencialidades. É preciso estar com eles, produzir sobre/com eles, com respeito, implicação, sensibilidade e ética, não negando a diferença geracional que nos classifica, mas indo ao encontro dos bebês e do que eles nos ensinam para formularmos nossas possíveis teorias.

Diante dos desafios postos e visando responder às questões apresentadas, esta tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro, **“Os documentos normativos e as pesquisas sobre/com bebês: possibilidades para compreender o contexto das vivências dos bebês na creche”**, discorro sobre os documentos normativos e orientadores que subsidiam a Educação Infantil no Brasil, que provocam a pensar sobre as especificidades dos bebês, bem como apresento o levantamento bibliográfico das pesquisas realizadas com/sobre bebês nos últimos 24 anos.

No segundo capítulo, **“Os bebês e suas vivências com os artefatos culturais: diálogos com a perspectiva histórico-cultural”**, dialogo com os conceitos da perspectiva histórico-cultural que ajudam a compreender o desenvolvimento cultural dos bebês em ambientes coletivos de cuidado e educação.

No terceiro capítulo, **“Caminhos e tessituras teórico-metodológicas”**, trago o percurso e a lógica como esta pesquisa foi delineada, apresentando as questões que foram sendo costuradas ao longo da investigação, o campo empírico, os sujeitos e a metodologia de construção e análise dos dados, expondo a forma como os dados foram percebidos, organizados e selecionados para a análise.

No quarto capítulo, **“A [percepção/ação] dos bebês e a criação de sentidos sobre os artefatos culturais cortina e coberta”**, trago o material empírico e as análises microgênicas das vivências dos bebês na relação com dois artefatos culturais (cortina e coberta) presentes no contexto da creche, destacando as situações sociais de desenvolvimento e as iniciativas evidenciadas pelos bebês.

No quinto capítulo, **“As vivências dos bebês com os brinquedos bolinhas e latas: singularidades do processo de [percepção/ação]**, apresento o recorte histórico dos eventos e o modo como esses artefatos (bolinhas e latas) foram sendo apropriados pelos bebês em suas vivências no ambiente compartilhado da creche.

Por último, trago uma seção intitulada **“Descortinando as vivências dos bebês na creche: a relação com os artefatos culturais”**, na qual teço as considerações finais, com as possíveis contribuições da tese para o campo da Educação Infantil e da Pedagogia de bebês.

CAPÍTULO I

OS DOCUMENTOS NORMATIVOS E AS PESQUISAS SOBRE/COM BEBÊS: POSSIBILIDADES PARA COMPREENDER O CONTEXTO DAS VIVÊNCIAS DOS BEBÊS NA CRECHE

Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir (SARAMAGO, 1995, p. 63 *apud* LIMA, 2017, p. 73).

Neste capítulo, procede-se a uma apresentação dos documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil, buscando dar visibilidade para o contexto de produção das políticas públicas que constituem o macrocontexto que atravessa as vivências dos bebês na creche e problematizando o que estamos chamando de cidadania dos bebês. Além disso, faz-se o levantamento das pesquisas realizadas com/sobre bebês no contexto de cuidado e educação coletiva nos últimos 24 anos, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Isso implica assumirmos a responsabilidade com o registro, a memória e o acompanhamento do que foi produzido ao longo da história da Educação Infantil, o que nos permite defender e enxergar os bebês como cidadãos, sujeitos de direitos, históricos, ativos e atuantes nos contextos de educação coletiva.

Kuhlmann Jr (2015, p. 31) argumenta que considerar a criança [bebê] como sujeito histórico “exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais”. Ou seja, é necessário olhar para o percurso histórico para compreender a crescente visibilidade dada aos bebês, como apontado na introdução deste trabalho.

Na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), é assegurado o direito das crianças e bebês à educação, como dever do Estado, legitimando e reconhecendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, composta de duas subetapas (creche- 0 a 3 anos e pré-escola- 4 e 5 anos). A partir desses dois marcos legais, a história da Educação Infantil ganha novos contornos e se acentua a necessidade de assegurar as especificidades dessa etapa educacional. Há, assim, ao longo das últimas três décadas, um conjunto de documentos normativos e orientadores, investigações nos diferentes níveis de pesquisa (graduação e pós-graduação) e eventos científicos voltados diretamente para abarcar a Educação Infantil e suas diferentes nuances, além das diversas ações mobilizadas pelos movimentos sociais e, no caso específico da Educação Infantil, pelo

Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), composto pelos 26 fóruns estaduais e um distrital.

Não estamos ignorando as importantes contribuições anteriores a esses marcos regulatórios, mas, para efeito de recorte, abarcaremos os materiais, as referências e os documentos oficiais de âmbito nacional que orientam e sustentam a identidade da Educação Infantil no Brasil. A seguir, apresento um quadro com os documentos nacionais normativos mandatórios, com seus respectivos anos de publicação. Na sequência, trago uma breve síntese do que cada um desses documentos abarca, ao focar na creche e na educação de bebês, dialogando com os diferentes documentos orientadores publicados após a LDB.

Quadro 1- Documentos nacionais mandatórios

DOCUMENTOS NACIONAIS MANDATÓRIOS	ANO
Constituição Federal (1988)	1988
Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8069)	1990
Lei de Diretrizes e Bases- LDB (Lei n.º 9394)	1996
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	1999
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009
Plano Nacional de Educação	2014-2024
Marco da primeira infância Lei nº 13.257	2016
Base Nacional Comum Curricular	2017

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Foi possível catalogar oito documentos normativos mandatórios, sendo dois deles específicos para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009). Entre as publicações dos documentos normativos, observamos uma crescente produção de documentos orientadores ao longo dos anos, fruto de um longo processo histórico de reconhecimento da identidade da Educação Infantil como primeira etapa educacional, com princípios, fundamentos e características próprias. Tal fato é coerente também com o significativo aumento de pesquisas nas áreas das infâncias e da Educação Infantil.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 inaugura um longo processo de constituição dos direitos dos bebês e crianças pequenas, quando, em seu artigo 208, estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a

garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Leite Filho e Nunes (2014, p. 71) argumentam que “a educação das crianças, concebida antes como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças”, o que representa uma significativa conquista para a Educação Infantil no Brasil.

Segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 179), a caracterização da Educação Infantil como dever do Estado, estabelecida pela Constituição, é “uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam- pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias”, luta essa que se mantém ativa nos dias atuais.

É relevante destacar também o reconhecimento da creche como instituição educativa, unindo creche e pré-escola em uma única denominação, Educação Infantil, não fazendo distinção entre a finalidade do atendimento de bebês e crianças de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos (LEITE FILHO; NUNES, 2014). Apesar de a nomenclatura bebês não aparecer, a Carta Magna brasileira assegura o direito inegociável dos bebês à educação, um passo importante no que tange à cidadania dos bebês. Mas o que estamos chamando de cidadania dos bebês?

Temos como premissa básica que os bebês são sujeitos de direitos, ou seja, cidadãos desde o seu nascimento, tendo assegurado por lei, “com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1988). E, no caso específico da creche, ambiente de educação e cuidado coletivo, esse direito se configura como um dos primeiros pilares do exercício da cidadania na vida dos bebês e da garantia constitucional de serem cuidados, educados e protegidos.

Os direitos dos bebês e das crianças pequenas estão sempre relacionados com um Outro, que garante esse direito, ou seja, são viabilizados por outras instâncias ou responsáveis, no caso, os adultos. Nesse sentido, para que os bebês possam usufruir da sua cidadania, é preciso que outras pessoas busquem e efetivem esses direitos, a partir do dever do Estado com a educação.

Na perspectiva de garantir e efetivar o direito das crianças e adolescentes, é aprovado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA reconhece os direitos humanos que devem ser assegurados a todas as crianças e jovens brasileiros, garantindo-lhes o “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em

condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990). No caso das crianças de 0 a 5 anos, o ECA reforça o direito dos bebês e crianças à educação em creches e pré-escolas. Segundo Leite Filho e Nunes (2014, p. 73), “pelo ECA, a criança é considerada sujeito de direitos. Direito de brincar, de querer, de não querer, de conhecer, de sonhar, de opinar, direito ao afeto”, o que reforça a criança e o bebê como cidadãos, com direitos que são inegociáveis e que precisam ser assegurados pelas diferentes instâncias responsáveis pelo cuidado, educação e proteção desses sujeitos.

Em 1994, é publicado o documento Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), que inaugura e registra as principais questões que fervilhavam na década de 1990, no que diz respeito à Educação Infantil. Esse importante documento está dividido em quatro capítulos. Em sua apresentação, reafirma o compromisso do Ministério da Educação e do Desporto, nome do Ministério na época, com a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, anunciando o que aconteceria dois anos depois, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que regulamentou a educação nacional.

Após 27 anos de sua publicação, as discussões do PNEI ainda permanecem latentes e nos provocam a pensar nas conquistas e no que ainda precisamos avançar para garantir o direito à educação na primeira infância. É, pois, um documento que reforça a importância de implementarmos uma Política Nacional de Educação Infantil. O documento ressalta que “a Educação Infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento” (BRASIL, 1994, p. 11), reforçando, mais uma vez, a cidadania das crianças e, conseqüentemente, dos bebês.

O primeiro capítulo do PNEI traz a situação da Educação Infantil na época, o que nos faz perceber o quanto caminhamos. Segundo a publicação, “em 1989, cerca de 667 mil crianças até quatro anos estariam frequentando creche ou pré-escola e que aproximadamente 2,8 milhões de crianças entre quatro e seis anos estariam matriculadas em pré-escolas”. Passados 30 anos, conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019, 8.972.778 bebês e crianças estão matriculados em creches e pré-escolas no Brasil, incluindo rede privada e pública, sendo que, dessas matrículas, 3.755.092 são em creches e 5.217.686 em pré-escolas.

No segundo capítulo, o PNEI traz as diretrizes gerais, com orientações pedagógicas e diretrizes para uma política de recursos humanos. A publicação aponta sete

diretrizes gerais: a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; a oferta de educação se deve dar em creches e pré-escolas; a educação é complementar à ação da família; as ações educacionais nas creche e pré-escolas devem ser complementadas pela saúde e assistência de forma articulada; o currículo da Educação Infantil deve considerar o desenvolvimento da criança, a pluralidade cultural e social e os conhecimentos que se deseja universalizar (BRASI, 1994). Tais orientações acompanharam e foram ganhando força no percurso de constituição da identidade da Educação Infantil no Brasil.

No terceiro capítulo, o documento PNEI apresenta os objetivos imediatos da política de Educação Infantil naquele contexto: “1 - expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; 2 - fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento. 3 - promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1994, p. 19). O curioso é que, passadas quase três décadas, esses objetivos ainda permanecem centrais no que concerne à Educação Infantil. Ainda enfrentamos longas filas de espera, principalmente por vagas em creches. Ainda precisamos fortalecer a identidade da Educação Infantil e ainda precisamos avançar muito no que se refere à qualidade do atendimento na Educação Infantil.

E, por último, o PNEI aponta oito ações prioritárias voltadas para a expansão e para a melhoria da qualidade, financiamento, elaboração de propostas pedagógicas, formação e valorização de professores, ações interdisciplinares e intersetoriais, criação de um sistema de dados sobre o atendimento, incentivo à produção e divulgação de pesquisas no campo da Educação Infantil.

Em consonância com esse documento, em 1995, é lançado o documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças”, escrito por duas grandes pesquisadoras do campo das políticas de Educação Infantil, Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Esse material está organizado em critérios de qualidade que devem ser respeitados pelas instituições e políticas de creche. É importante esclarecer que o termo creche ainda não tinha a conotação que possui hoje e abarcava crianças de 0 a 5 anos que eram atendidas nesses espaços. Esse documento já traz a nomenclatura bebês e algumas especificidades do atendimento nessa faixa etária, como: o direito de engatinhar e de serem acolhidos no colo, quando recebem a mamadeira. Devido à sua importante contribuição para a área, o documento foi reeditado em 2009.

Ambos os documentos (PNEI e os Critérios) expressam um compromisso com a identidade da Educação Infantil e podem ser considerados as primeiras publicações

oficiais a ressaltar a importância dessa modalidade, elencando diretrizes e pontos importantes para avançarmos na luta pelo direito à Educação Infantil de qualidade para todos os bebês e crianças. Ouso dizer que ambos os documentos foram um relevante subsídio para a legalização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes da Educação Nacional-LDB, publicada em 1996.

A LDB organiza e regulamenta a educação nacional, traçando normas para todas as etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, é importante ressaltar que a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica significou não apenas a regulamentação, mas a redução da desigualdade que atinge a educação no Brasil (KRAMER; NUNES, 2014). Dito de outro modo, esse reconhecimento nos permitiu avançar em questões relacionadas ao financiamento, à infraestrutura dos prédios e, o mais importante, na identidade da primeira etapa educacional, com atendimento em creches para as crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos.

Fruto dos inúmeros debates após a aprovação da LDB, são lançados, em 1998, dois importantes documentos: Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Ambos os documentos foram uma importante iniciativa de oferecer, em âmbito nacional, diretrizes e referências para o funcionamento das instituições públicas e privadas que atendem à faixa etária de 0 a 5 anos.

Os Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil é um documento dividido em três partes. A primeira delas, organizada pelos conselheiros⁷ participantes do Projeto, é estruturada em três itens: a) fundamentos legais, princípios e orientações gerais para a Educação Infantil; b) considerações sobre a regulamentação para formação do professor de Educação Infantil; c) referenciais para a regulamentação das instituições de Educação Infantil.

Este documento sintetiza os fundamentos legais e os princípios gerais, respaldados na Constituição e na LDB, destacando 12 princípios/orientações para a educação nacional, dentre eles: a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e dever do Estado; a caracterização das instituições em creches e pré-escolas; a função social da Educação Infantil; o cuidar e o educar de forma indissociável e como ação educativa complementar da família e da comunidade; a proposta pedagógica e o bem-estar das crianças; a avaliação com base no acompanhamento e registro do

⁷ Com representação de todos os estados e do Distrito Federal.

desenvolvimento da criança; a integração das instituições ao sistema municipal, estadual ou ao *Sistema único da Educação Básica*; a formação dos docentes em nível superior ou na modalidade normal (nível médio); a valorização dos profissionais e o atendimento das crianças com deficiência na rede regular. Esses princípios, muito relevantes na construção da identidade da Educação Infantil, ainda permanecem importantes no contexto das políticas para essa etapa educacional, sendo aprimorados ao longo dos 22 anos que sucederam essa publicação.

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), também de 1998, foram um marco para projetarmos a ideia de um currículo para a Educação Infantil. O RCNEI se divide em três volumes: no primeiro, há considerações iniciais sobre as concepções que nortearam a construção do documento. No segundo volume, o eixo de trabalho sobre Identidade e Autonomia das crianças é discutido. O último volume explora o eixo Conhecimento de Mundo, que envolve as linguagens utilizadas pelas crianças e os objetos.

Apesar das críticas tecidas ao processo e ao material produzido, Cerisara (2002, p. 336) destaca, nos RCNEI, “a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil”, como é o caso da concepção de criança, de cuidar-educar e de interação. Merece destaque que essa publicação traz uma seção dedicada exclusivamente para o primeiro ano de vida do bebê, considerando singularidades e formas de organização do berçário, além de reflexões sobre os momentos de alimentação, trocas de fraldas, banho, sono e repouso. Ao compreendermos o contexto de produção do material, este pode talvez ter sido um passo importante na visibilidade reivindicada aos bebês.

No ano seguinte, 1999, é publicada a Resolução CEB nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento de caráter mandatório que institui a regulamentação da Educação Infantil em âmbito nacional. Em síntese, a publicação define que as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) devem se guiar pelos princípios éticos, estéticos e políticos, integrando cuidado e educação. A Resolução ainda estabelece que as propostas pedagógicas devem ser formuladas de modo a considerar a criança como um ser integral, garantindo os direitos básicos das crianças e suas famílias e prevendo estratégias de avaliação por meio do acompanhamento e registro do seu desenvolvimento. O parecer da Resolução ainda afirma que

ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral (BRASIL, 2009, p. 12).

Nesse sentido, as DCNEI reconhecem os bebês como sujeitos ativos e participantes, que brincam e compartilham o ambiente coletivo da creche, por meio das práticas educativas que são estabelecidas nesse contexto.

Passados três anos após a publicação das DCNEI, é publicado o documento “Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino”. Esse documento traz o estudo de caso de cinco municípios brasileiros que aceitaram o desafio de integrar a Educação Infantil ao Sistema de Ensino, como normatizou a LDB. A publicação tem como objetivo subsidiar a ação dos municípios no processo de integração, principalmente das creches, no sistema educacional, uma vez que esse segmento estava, até então, fortemente marcado pelo “assistencialismo”.

Esse material, a despeito de focalizar apenas cinco municípios brasileiros, elucida os principais desafios e dificuldades enfrentados e as possibilidades criadas no processo de integração. Segundo o documento, o “mais difícil dessa incorporação das instituições aos Sistemas de Ensino é a mudança nas concepções vigentes de criança, professor e de instituições de educação infantil, sem a qual essas transformações não se efetivam” (BRASIL, 2002, p. 11). É esse um grande movimento ainda vivenciado em muitas realidades, como no município de Juiz de Fora, que, apesar de se constituir como um Sistema, ainda mantém todas as creches (atendimento de 0 a 3 anos) na administração indireta/privada, sendo dirigidas por associações comunitárias ou organizações não governamentais ligadas à assistência social.

Qual a implicação disso para os bebês e para as crianças bem pequenas? Podemos destacar duas principais: a) a visibilidade para o atendimento educacional dessas instituições e, com isso, a possibilidade de ampliação dos investimentos públicos na primeira etapa da Educação Básica; b) uma mudança de paradigma para o direito à Educação Infantil, com o fortalecimento da identidade da creche como uma instituição educativa.

Em 2005, é publicada a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação”. O documento foi construído em parceria com o

Comitê Nacional de Educação Infantil com o objetivo de sustentar as políticas de Educação Infantil para atendimento em creches e pré-escolas. A publicação traz uma breve contextualização, as competências de cada um dos entes federados e objetivos, as metas e estratégias para implementação da política de Educação Infantil. Dentre elas, destaco o primeiro dos seis objetivos que corrobora com a discussão proposta por este capítulo: “contribuir para consolidar a Política Nacional para a Infância considerando as crianças como cidadãs e, portanto, sujeitos de direito”. Isso porque, conquanto a expressão bebês não apareça no documento, esse objetivo reforça a ideia de uma criança cidadã, ou seja, coloca ênfase na cidadania que, ao meu ver, deve ser constituída desde o nascimento.

Fruto das metas estabelecidas no documento anterior (Política Nacional), são publicados, em 2006, os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” e os “Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil”, importantes documentos para balizarmos os padrões mínimos de qualidade que as instituições de Educação Infantil, creches e pré-escolas, devem atingir para atender a bebês e crianças, respeitando as características da faixa etária. Novamente, o termo bebê aparece nos documentos em diferentes momentos, abarcando suas especificidades.

A publicação traz uma necessária discussão sobre qualidade, problematizando seu papel na Educação Infantil, tanto no que diz respeito às concepções quanto aos espaços e à estrutura física da instituição. Outro marcador relevante estabelecido pelo documento está relacionado à razão professor x bebê, cujos parâmetros definem de 6 a 8 bebês por professor(a). É relevante salientar que a publicação demarca que os bebês abarcam a faixa etária de 0 a 2 anos. A definição etária é um ponto de tensão, quando problematizamos a identidade dos bebês.

Avançando na discussão da qualidade, em 2009, são lançados os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, documento voltado para autoavaliação das instituições de Educação Infantil, envolvendo sete dimensões da qualidade: a) planejamento institucional; b) multiplicidade de experiências e linguagens; c) interações; d) promoção da saúde; e) espaços, materiais e mobiliários; f) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; g) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. O documento também traz o verbete bebês, mas, diferentemente dos Parâmetros, define bebês como crianças de até 1 ano e meio. As especificidades dos bebês e da creche estão contempladas em várias dimensões, abarcando formas de tratamento, acolhida e relação com os bebês, além das questões de

infraestrutura. Considerar as características do atendimento dos bebês em um processo de autoavaliação é uma grande abertura para discutirmos identidade desse grupo etário.

Também em 2009, é publicado o documento “Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação”, que apresenta o projeto de Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância, parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O relatório discorre sobre o perfil do país, sobre os dados educacionais e da primeira infância no Brasil. Os resultados, organizados com base no acesso, qualidade e investimento, apontam alguns destaques sobre a situação das creches no país.

Ainda em 2009, é publicada a revisão das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI), documento normatizador, reconhecido nacionalmente, que amplia as concepções que foram sendo construídas após a Constituição de 1988, fortalecendo a identidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Vários pontos já elencados nos primeiros documentos, específicos da Educação Infantil, são retomados e ampliados no Parecer das DCNEI, como a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, a concepção de currículo e os princípios éticos, estéticos e políticos que devem nortear as propostas pedagógicas. Além disso, o Parecer define que os eixos da Educação Infantil são as interações e a brincadeira.

O parecer também aponta para a necessidade de estabelecer que as “especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo” (BRASIL, 2009, p. 14). Ou seja, de algum modo, coloca a identidade do bebê na pauta de discussão, dado que as características de um bebê são muito diferentes de uma criança de 4 ou 5 anos.

É necessário destacar ainda a publicação do documento “Especificidades da ação pedagógica com os bebês” (BARBOSA, 2010), dentro do Programa Currículo em Movimento, fruto dos intensos debates das DCNEI. O trabalho reforça a identidade do trabalho pedagógico com bebês, apontando caminhos para a construção de um currículo que respeite as singularidades dessa faixa etária, centrado nas *brincadeiras e relações sociais*.

Consoante com as DCNEI, é publicado, em 2012, o documento “Brinquedos e brincadeiras na creche: manual de orientação pedagógica”. Esse material é uma das primeiras produções voltadas especificadamente para a faixa etária de creche, tendo várias partes voltadas para singularidades dos bebês que, segundo a publicação, engloba

a faixa de idade de 0 a 1 ano e meio. No primeiro módulo desse documento, amplia-se a discussão sobre os eixos que norteiam a Educação Infantil: interações e brincadeiras. No segundo módulo, abarcam-se brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês. No terceiro módulo, brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas são discutidos. No quarto módulo, problematiza-se a organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas. E, por último, critérios de compra e usos dos brinquedos e materiais para instituições de Educação Infantil são apresentados.

Vou me deter ao segundo módulo, que é específico para o grupo dos bebês, dividido em cinco blocos: brinquedos e materiais para bebês que ficam deitados; brinquedos e materiais para bebês que sentam; brinquedos e materiais para bebês que engatinham; brinquedos e materiais para bebês que andam e organização do brinquedo como direito da criança. Tal divisão busca atender às diferentes necessidades e processos de desenvolvimento dos bebês. Esse material inaugura uma nova forma de olhar para os bebês e para os seus processos de desenvolvimento, demarcando não apenas a faixa etária, mas a forma como esses sujeitos se apropriam do mundo e suas materialidades.

Em 2012, registramos, ainda, a produção de mais três documentos importantes para o contexto da Educação Infantil. A publicação “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” avança na discussão sobre o que o campo da Educação Infantil defende como avaliação nessa etapa educacional, respeitando as características de desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas e o que foi estabelecido nas DCNEI (BRASIL, 2009). Além dessa publicação, dois documentos demarcam uma importante pauta nacional: “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial” e “Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais”. Ambos fortalecem a discussão sobre a igualdade racial no âmbito das creches e pré-escolas brasileiras.

Em 2014, é lançado o “Plano Nacional de Educação”, cuja primeira meta se dedica à Educação Infantil, prevendo a universalização do atendimento em pré-escolas e a meta de atender a até 50% da população de 0 a 3 anos até o fim da sua vigência. Uma vez que caminhamos rumo à universalização da pré-escola, que hoje atende a 93,8% da população de 4 e 5 anos no Brasil, segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação, precisamos olhar com atenção para os 35,7% da população de 0 a 3 anos atendidos, na faixa etária de creche, ainda longe de atingir a meta proposta. Isso quer dizer que milhares de bebês e crianças no Brasil ainda têm o seu direito à educação negado ou negligenciado pelo Estado.

Ainda em 2014, é lançada a publicação “Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações” que vai trazer a concepção de *bebê como pessoa*, o que, nas palavras de Bernard Martino, “consiste em pensar que é preciso lhe dar um lugar, que é preciso proteger esse lugar do qual ele necessita para se desenvolver, o que é impossível de ser obtido sem combate” (BRASIL, 2015, p. 25). Essa importante produção, que nos provoca a pensar o bebê como um leitor desde o começo da vida, dá origem à coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, publicada em 2017, em cadernos, um dos quais se dedica a refletir sobre os bebês como leitores e autores. Dialogamos com essa publicação no capítulo 5, a partir do texto de López (2017).

O documento “Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?” (2014), organizado pelas professoras Marlene Oliveira dos Santos e Maria Izabel Souza Ribeiro, possui uma seção dedicada, exclusivamente, ao currículo da Educação Infantil e às ações pedagógicas com os bebês. Esse material apresenta uma problematização sobre a construção de um currículo para bebês e sobre a participação das crianças pequenas na organização das práticas educativas.

É perceptível que os bebês e suas especificidades vão ganhando visibilidade nas publicações do MEC, ao mesmo tempo em que as pesquisas científicas também se dedicam a esse grupo etário, como será observado na próxima seção. Essa visibilidade dada aos bebês também fica explícita no relatório do Grupo de Trabalho Interinstitucional -GTI- para a Educação Infantil no Campo (BRASIL, 2014), no qual os bebês aparecem como público menos atendido na educação no campo, fator esse associado à reduzida inserção da creche nos espaços rurais, o que nos provoca a pensar no direito à educação dos bebês e crianças que vivem nas muitas áreas rurais que constituem o território brasileiro.

No ano seguinte (2015), encontramos quatro publicações: “Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas”, “Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil”, “Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas” e “Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto”. Esses quatro documentos são fruto de pesquisas encomendadas pelo MEC e tangenciam, de algum modo, a educação de bebês. Destaco o primeiro documento que traz um texto de Maria Carmem Barbosa e Paulo Fochi. Esses pesquisadores trazem necessárias reflexões para pensarmos a educação de bebês, evidenciando alguns pontos-chaves: *compartilhar a vida; brincar e jogar e a narrativa* nas experiências constituídas pelos bebês no berçário.

Avançando na garantia dos direitos dos bebês e crianças, é lançado, em 2016, o “Marco da primeira infância”, efetivado pela Lei nº 13.257, que reforça o direito à Educação Infantil como uma das políticas públicas prioritárias para a primeira infância. O parágrafo único do artigo 16 desse documento define que a ampliação da oferta em creches, “no cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação, atenderá aos critérios definidos no território nacional pelo competente sistema de ensino, em articulação com as demais políticas sociais” (BRASIL, 2016).

Em meio a polêmicas que dividiram estudiosos e pesquisadores da área, é publicada, em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, no que se refere à Educação Infantil, traz a proposição de organizar as práticas educativas da primeira etapa da Educação Básica a partir de campos de experiências, resguardando as especificidades dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas que frequentam instituições de Educação Infantil brasileiras. Em um emaranhado de forças e lutas sociais, a formulação da BNCC explicita diferentes concepções, interesses e traz novas possibilidades para fortalecermos, ou não, a identidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, podendo ser entendida como parte da efetiva integração da Educação Infantil ao Sistema.

A BNCC evidencia seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, diretamente articulados com o que propõem as DCNEI. O primeiro deles, “**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”, visa garantir o direito à convivência plena com seus pares e adultos em relações respeitosas e recíprocas. Conviver significa compartilhar experiências, ou seja, estar junto nas práticas sociais estabelecidas pelo seu grupo cultural.

O segundo direito de aprendizagem, “**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade (...)”, reforça o brincar diário e diversificado como um dos eixos da Educação Infantil propostos pela DCNEI (2009). Brincar é constituidor das relações sociais na primeira infância e precisa ocupar uma centralidade nas práticas educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

O terceiro direito de aprendizagem, “**Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana (...)”, assegura a

participação dos pequenos nas ações pedagógicas e atividades que são ofertadas na Educação Infantil. Considerar os bebês e as crianças como sujeitos históricos e ativos exige práticas compartilhadas com os pequenos de modo que a participação deles seja imprescindível.

O quarto direito de aprendizagem, “**Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades”, possibilita a livre exploração e manipulação dos diversos artefatos produzidos historicamente. Explorar tem relação direta com a apropriação do mundo físico e cultural, assim como com a apreensão da natureza como experiência que precisa ser amplamente possibilitada nas creches e pré-escolas.

O quinto direito de aprendizagem, “**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”, fortalece a escuta das diversas manifestações, desejos e interesses dos bebês e das crianças. A expressão garante à criança conviver, brincar e participar, ou seja, precisa ser valorizada com um direito que assegura a efetivação dos outros direitos de aprendizagem propostos pela BNCC.

O sexto, e último, direito de aprendizagem é “**Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas”. No coletivo, os bebês e as crianças precisam se conhecer para se diferenciar e compreender o outro como um parceiro na construção de sua individualidade.

Outro ponto importante adotado pela BNCC é a divisão etária da Educação Infantil de modo a atender às especificidades da primeira etapa da Educação Básica (bebês - 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas - 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas - 4 anos a 5 anos e 11 meses). É importante ressaltar que a divisão favorece as diferenças e atende às necessidades específicas dos bebês e das crianças, ao mesmo tempo em que uma leitura errônea poderia segregar e distanciar ainda mais as duas subetapas da Educação Infantil, creche e pré-escola.

Visando à implementação da BNCC, é lançado, em 2018, o documento “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil”, de autoria da professora e grande referência Zilma Ramos de Oliveira, ampliando as reflexões sobre os

campos de experiências, os direitos de aprendizagem e a mediação dos professores que atuam com as diferentes faixas etárias. Segundo o documento,

o bebê aprende a reconhecer as pessoas e a se localizar no ambiente, de início por meio da percepção das sensações de aconchego por aqueles com quem interage e que o ajudam na satisfação de suas necessidades. Essa percepção vai se aprimorando com a experiência e se estendendo a outros indivíduos, aspectos (movimentos, sons e cheiros) e ambientes. Em todo o processo, ele aprende sobre si conforme se apropria de pistas que o diferenciam dos demais e os compreende como seres com características e intenções diversas das suas (OLIVEIRA, 2018, p. 23).

Nesse sentido, percebemos um significativo avanço no modo como os bebês ganham visibilidade nos documentos orientadores. A discussão sobre suas especificidades será aprofundada ao longo desta tese por meio da análise dos processos de [percepção/ação] e da apropriação dos artefatos culturais pelos bebês.

Ainda em 2018, é publicada a revisão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, documento que condensa aspectos de infraestrutura, de organização dos espaços/ambientes e de concepções acerca da Educação Infantil de qualidade que tanto almejamos para todos os bebês e crianças no Brasil. Assim como em outros documentos, os bebês aparecem em diferentes seções na tentativa de considerar suas especificidades e modos de apropriação cultural. Esse documento ajudou na análise de alguns eventos registrados pela pesquisa. Desse modo, tomo como referência, principalmente, os Parâmetros, as DCNEI e os seis direitos de aprendizagem apontados anteriormente, para dialogar com as vivências constituídas pelos bebês na creche pesquisada, de modo a evidenciar suas especificidades.

Esse breve levantamento nos permite observar que avançamos muito no que tange aos documentos normativos e orientadores que organizam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, inclusive no que concerne às especificidades dos bebês. Tais publicações são fruto do investimento em pesquisas realizadas em todo âmbito nacional. O que precisamos agora é de investimentos na infraestrutura, nos recursos materiais e na valorização e formação inicial e continuada de professores(as) para que esses valiosos documentos sejam apropriados pelos(as) professores(as) que atuam diretamente na relação com os pequenos.

Fulvia Rosemberg (2015, p. 179), importante pesquisadora e militante na área das infâncias, em seu texto “A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras”, salientou a necessidade e importância de darmos “visibilidade ao bebê e à creche em

nossos discursos, em nossas práticas, em nossas estatísticas, para poder monitorá-los com ética, avaliar acertos e erros de políticas e programas que defendemos ou implementamos e que podem beneficiar ou não os bebês e suas mães”. Segundo ela, essa seria um *alerta/sugestão* para rompermos com as discriminações sofridas por esse segmento educacional nas políticas públicas.

Nesse sentido, fecho esta seção defendendo que a cidadania dos bebês, na perspectiva do direito, começa desde o seu nascimento, depende das políticas sociais, mas também de cada um de nós que produz conhecimento sobre a creche e sobre o desenvolvimento cultural dos bebês em ambientes coletivos de cuidado e educação. Na próxima seção, apresento o levantamento bibliográfico que, de algum modo, dialoga com todas as produções normativas e orientadoras da Educação Infantil.

1.1 O que apontam os estudos sobre/com bebês nos bancos de dados?

Ao nos propormos aprender com a experiência de tantos(as) outros(as) pesquisadores(as) que vêm produzindo conhecimento a partir da pesquisa com/sobre bebês, realizamos um levantamento bibliográfico em diferentes plataformas que divulgam pesquisas na área educacional. Nesse sentido, buscamos trabalhos publicados nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), no Grupo de Trabalho 07- Educação da Criança de 0-6 anos e no Grupo de trabalho 20- Psicologia da Educação; no portal *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, no portal internacional *Education Resources Information Center* (ERIC), na base de dados SCOPUS e em livros com foco nos bebês publicados no Brasil.

Focalizamos o recorte histórico a partir de 1996, pois, como foi apresentado na seção anterior, é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - que a Educação Infantil ingressa oficialmente no Sistema Educacional e que a creche passa a compor a primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, focalizamos os trabalhos entre 1996 e 2020, com o cruzamento dos descritores bebês, vivência, creche e artefatos.

Ao analisarmos a produção nos grupos de trabalho da ANPED (GT 07 e GT 20), dois importantes GTs na produção sobre essa faixa etária, percebemos o crescimento

ascendente de artigos relacionados, direta ou indiretamente, com pesquisas com/sobre bebês, em ambientes coletivos de educação e cuidado, em diferentes áreas do conhecimento: Antropologia, Filosofia, Psicologia e Sociologia.

Foram localizados 26 trabalhos que versam sobre a educação de bebês de algum modo. No entanto, um número bem inferior de trabalhos focaliza as iniciativas/experiências/vivências dos bebês. Encontramos trabalhos focados na relação professor-bebês (4), nas interações entre bebês (3), nas relações família-instituição-bebê (2), na docência na creche (5), nas práticas pedagógicas (5), sobre a inserção dos bebês na creche (1), estudos teóricos (4) e outros ainda que buscaram fazer uma revisão bibliográfica (2) sobre os trabalhos com bebês em ambientes coletivos. Apesar de o quantitativo de trabalhos ser pequeno, quando comparamos com o número de trabalhos focados em outros grupos sociais e faixas etárias, ainda pode ser considerado um dado interessante para pensarmos a crescente inserção das pesquisas com/sobre bebês em espaços institucionais. Para análise, foram selecionados seis trabalhos que dialogam com a temática abordada nesta tese.

No *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), realizamos um cruzamento dos descritores de modo a localizar um maior número de trabalhos. Realizamos a leitura dos títulos e resumos dos 56⁸ trabalhos de modo a classificar os que dialogam com esta tese.

Tabela 1- Número de trabalhos - Scielo

Palavras-chave	Quantitativo
Bebês/creche	49
Bebês/creche/vivência	1
Bebês/ creche/vivência/artefatos	0
Bebês/creche/artefatos	1
Perezhivanie	7
Total de artigos	58

Fonte: Elaborada pela autora.

Dos 56 trabalhos, oito foram escolhidos, por versarem, de alguma forma, sobre as ações/vivências/experiências dos bebês em creches, e um trabalho que, apesar de não acontecer na creche, trata sobre a relação dos bebês com artefatos em museus. Os artigos discorrem sobre os processos de significação (1); interação bebê-bebê (2);

⁸ Dois trabalhos estavam duplicados.

brincadeira/brincar (1); vivência e espacialidade (1); cuidados corporais (1); arte/museu (1).

No Portal de Periódicos da Capes, encontramos um quantitativo maior de trabalhos com os descritores bebês e creche (190); um pouco menos com os descritores bebês/creche/vivência (32), poucos trabalhos com descritores bebês/creche/vivência/artefatos (2), bebês/creche/artefatos (9) e *perezhivanie/babies* (8), como pode ser observado na tabela a seguir. Além dos trabalhos localizados na revisão do Scielo, outros três foram selecionados, por dialogarem com a temática desta tese e trazer reflexões que contribuíram com o delineamento do objeto de estudo deste trabalho.

Tabela 2- Número de trabalhos - Portal de Periódicos Capes

Palavras-chave	Quantitativo
Bebês/creche	190
Bebês/creche/vivência	32
Bebês/ creche/vivência/artefatos	2
Bebês/creche/artefatos	9
<i>Perezhivanie/babies</i>	8
Total	241

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao analisarmos as produções de teses e dissertações no Brasil, utilizamos como base a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 3- Teses e dissertações no BDTD e no Portal Capes

Palavras-chave	IBICT	CAPES
Bebês/creche	205	1.136
Bebês/creche/vivência	26	5.530
Bebês/creche/vivência/artefatos	2	6.681
Bebês/creche/artefatos	3	1.802
<i>Perezhivanie</i>	11	3
Total	215	15.152

Fonte: Elaborada pela autora.

Realizamos a leitura dos 1136 títulos de dissertações e teses do Portal CAPES com os descritores bebês e creche. O volume de trabalhos nesse portal se justifica porque aparecem muitos trabalhos em outra etapa educacional, trabalhos com foco na creche como instituição educativa, trabalhos com crianças maiores e trabalhos sobre a judicialização e a atuação da defensoria pública. Nesse sentido, foram focalizados cinco

trabalhos que, além de aparecerem também no IBICT, relacionam-se com a temática desta tese.

No BDTD, com os descritores bebês/creche/vivência, foram localizadas 20 dissertações e 6 teses que versam sobre o universo do bebês. Merece destaque a diversidade de temáticas: a participação social dos bebês, as práticas educativas e performáticas na creche, a inserção/adaptação na creche; a documentação pedagógica no trabalho com bebês; o movimento dos bebês; as interações entre os bebês; o uso do tempo pelos bebês e as transições no cotidiano da creche; a relação família-creche; as vivências na creche; a documentação pedagógica no trabalho com bebês; o processo de separação-individação mãe-bebê; a presença dos bebês nos espaços de Educação Infantil na relação com o fazer pedagógico; a prática docente na creche; a brincadeira; a música na relação com os bebês; a afetividade na creche e práticas docentes; e o currículo na creche. Essa variedade de temas aponta um movimento crescente de pesquisas com foco nos bebês e nas crianças pequenas nos espaços coletivos de cuidado e educação, a partir de diferentes especificidades.

Visando abarcar um pouco da produção internacional, fiz a busca no *Education Resources Information Center (ERIC)* e na base de dados SCOPUS usando os descritores *Perezhivanie, early childhood Education, infant care, babies e artefacts*, como pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 4- Quantitativo de trabalhos Plataforma ERIC e SCOPUS

Palavras- chave	Quantitativo	Scopus
<i>Perezhivanie</i>	25	98
<i>Perezhivanie, early childhood education</i>	10	5
<i>Perezhivanie, infant care</i>	4	3
<i>Perezhivanie, babies</i>	0	2
<i>Perezhivanie, babies, artefacts</i>	0	0

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse levantamento foram selecionados cinco artigos que dialogam com a temática deste trabalho e que ajudaram a compreender, principalmente, o conceito de vivência na perspectiva histórico-cultural.

A partir do volume de trabalhos encontrados nas diferentes bases de dados, foram selecionados 28 trabalhos, que foram analisados minuciosamente e organizados em quatro categorias: a) trabalhos sobre/com bebês na creche; b) trabalhos sobre as vivências

dos bebês na perspectiva histórico-cultural; c) trabalhos sobre o conceito de vivência; d) trabalhos sobre os bebês e os artefatos culturais.

a) Trabalhos sobre/com bebês na creche

Essa categoria abarca a maior parte dos trabalhos selecionados, focalizando os bebês no campo empírico da creche, abarcando as relações sociais, as ações de cuidado e educação, as interações, a creche como um espaço educativo para os bebês e o trabalho docente com bebês. Os trabalhos focalizam, em geral, a faixa etária até dois anos de idade em ambientes coletivos de cuidado e educação.

Um significativo percentual de estudos analisados na categoria trabalhos sobre/com bebês na creche faz parte da importante produção do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI/USP, fruto da pesquisa “Processos de adaptação de bebês a creche”, realizada em creche universitária com 21 bebês de 4 a 14 meses de idade, suas famílias e professoras. O grupo, um dos principais precursores da pesquisa com bebês em espaços coletivos de cuidado, figura como uma relevante referência teórico-metodológica.

O trabalho “A incompletude como virtude: interação de bebês na creche” (VASCONCELOS; AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2003) discorre sobre a imaturidade do bebê humano ao nascer no que diz respeito à parte motora, mas que tem sua sensorialidade desenvolvida e ativa para estabelecer relações com o outro. Por meio da análise de quatro episódios interativos entre bebês com diferentes objetos (boneca, bolinha, chapéu), ressaltam “a incompletude motora como fator promotor das interações dos bebês” (idem, p. 299), uma vez que possibilita aos bebês criarem sentidos e ampliarem suas possibilidades de ação.

Na mesma perspectiva, o artigo “Interações de bebês em creche” (ANJOS; AMORIM; VASCONCELOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2004) aprofunda a discussão tecida no trabalho anterior, selecionando, por meio de sorteio, um bebê como sujeito focal da investigação. Depois da seleção, todas as interações do bebê selecionado foram transcritas e analisadas microgeneticamente. Por meio dos episódios detalhadamente descritos e analisados, os pesquisadores observaram um considerável número de interações entre os bebês. Os autores afirmam que os eventos interativos acontecem recorrentemente no contexto investigado, demonstrando que os bebês interagem, possuem interesse uns pelos outros e regulam as ações entre eles, mesmo que um dos

parceiros não tenha consciência disso. É interessante destacar que diferentes artefatos (cestinha, chave, chocalho, carrinho, bola, tubo, caixa) atravessam os episódios interativos analisados no artigo, seja por meio da disputa ou pela própria manipulação pelos bebês.

Em outro texto (AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2012), fruto do mesmo estudo citado no artigo anterior, três bebês foram sorteados como sujeitos focais para análise. No decorrer do texto, as autoras enfatizam a importância das interações como forma de evidenciar as potencialidades dos bebês e o papel delas na efetivação de práticas educativas diferentes no cotidiano das instituições de cuidado e educação coletivas. Nas análises, as autoras destacam o papel do olhar “no sentido de valorizá-lo enquanto recurso de apreensão do mundo e mesmo como comunicação, não o desvalorizando enquanto atitude passiva. A noção de atividade deve ir além de esperar muita ação e movimento visíveis na criança” (Op. Cit., p. 381).

Amorim (2012) aprofunda essa discussão em outro artigo, partindo da constituição do bebê como um sujeito que apresenta indícios da atividade de significação, por meio da linguagem e da corporeidade de bebês de 5 a 12 meses. Por meio da abordagem da Rede de Significação, quatro casos foram analisados e demonstraram que as ações dos bebês são carregadas de significações culturais, mesmo quando não interpretadas pelos adultos. Através da linguagem corporal, dos movimentos e gestos, os bebês manifestam sentimentos e estabelecem relação com adultos e pares de idade. Apesar de um dos casos relatado evidenciar a presença de um cilindro, a relação que os bebês estabelecem com a materialidade não é aprofundada, mas deixa pistas dos processos de apropriação dos artefatos culturais.

Outro importante trabalho analisado (GUIMARÃES, 2008) é um recorte de uma tese de doutorado que pesquisou a qualidade das ações de cuidado com bebês em uma creche pública. Os sujeitos da pesquisa foram 24 bebês de 3 meses a 1 ano e meio e quatro profissionais da creche. A pesquisadora, seguindo uma perspectiva etnográfica, permaneceu na creche ao longo de seis meses, realizando observações e registros por meio da fotografia. Guimarães (2008), dialogando com a perspectiva foucaultiana e bakhtiniana, discorre sobre como as ações de cuidado se configuram no contexto da creche, a partir da análise dos limites e possibilidades do berço e da cadeira de alimentação como mobiliários de interesse dos bebês, que reinventam os modos de usar e de se relacionar com tais objetos. A autora analisa as ações dos bebês como possibilidade de repensar as práticas pedagógicas, considerando as formas de

comunicação e iniciativas dos bebês. Ela conclui suas reflexões, afirmando que “as imitações, ofertas e trocas de objetos, olhares e gestos comunicativos deslocam os bebês do lugar da necessidade, carência e dependência absoluta, para um lugar de força, iniciativa e comunicabilidade” (idem, p. 15).

No que tange à constituição da creche como um lugar de bebês, Simiano e Vasques (2011) apresentam uma discussão a partir de dados produzidos, durante uma pesquisa de mestrado, tendo, como lócus de investigação, um berçário com dez bebês de 4 a 18 meses, duas professoras e duas auxiliares, por meio de uma perspectiva etnográfica, utilizando, como instrumentos, a observação participante, o diário de campo, a fotografia e a filmagem. As autoras compreendem que as experiências que os bebês constituem no espaço/tempo na creche limitam ou potencializam a educação coletiva vivenciada nesse ambiente, uma vez que a infraestrutura, equipamentos, mobílias, brinquedos, assim como a organização dos espaços são elementos imprescindíveis nos processos educativos com bebês e crianças pequenas em ambientes de cuidado e educação compartilhados.

Outro artigo igualmente relevante, “Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche”, também de autoria de Simiano (2016), traz um recorte da mesma investigação, apontando as principais formas e lugares ocupados pelos bebês, os tempos de imersão e as relações estabelecidas entre eles e suas professoras. De modo muito sensível e poético, a pesquisadora demonstra como a creche se torna um lugar de bebês, no qual os pequenos constroem *o sentido de pertencimento* através do compartilhamento de sentidos e significados. Esse trabalho dialoga com o que defendemos nesta investigação.

Ramos (2012) também traz suas contribuições para esse campo de pesquisa e atuação, apresentando dados de uma pesquisa em dois Centros Municipais de Educação Infantil, no município de Recife. A pesquisa, que teve duração de três meses, teve como sujeitos 31 bebês de 8 a 19 meses e oito profissionais que atuam com os bebês, registrando o cotidiano do berçário por meio da vídeo-gravação. Dialogando com a Sociologia da Infância, a autora traz como argumento central o protagonismo dos bebês como orientador das práticas que são constituídas na creche. Nessa perspectiva, a autora enfatiza que devemos estar abertos para aprender sobre e com as crianças.

Fruto de uma dissertação de mestrado, outro trabalho selecionado (CASTRO, 2013) buscou compreender a constituição da linguagem dos bebês em um contexto coletivo de educação e cuidado, com 13 bebês de 7 meses a 1 ano e 6 meses em uma unidade pública municipal. Os dados foram produzidos por meio da filmagem, fotografia

e registros escritos sobre o cotidiano de uma instituição no período de quatro meses. A autora dialoga com a Sociologia da Infância e com a Filosofia da Linguagem, destacando os atos dos bebês e suas ações no contexto pesquisado, de modo a evidenciar que a linguagem se constitui nas relações sociais tecidas pelos bebês de forma dialógica, participativa e permeada de sentidos e emoções.

No mesmo ano, Coutinho (2013) objetivou problematizar a ação social dos bebês em um contexto de educação e cuidado coletivo com sujeitos de 5 meses a 2 anos de idade, por meio de uma etnografia visual, no período de 14 meses de construção do campo. Para compreender a ação social dos bebês na creche, a pesquisadora dialogou com a Sociologia Interpretativa e da Estruturação, além da interlocução com a Sociologia e Pedagogia da Infância. Segundo ela, os bebês estabelecem amizade e relações sociais entre eles, utilizando o olhar e o corpo como forma de compartilhar sentidos, mobilizando e sendo mobilizados pelo outro.

Outro texto de Coutinho (2014), “Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência”, aborda uma discussão sobre as ações sociais dos bebês nos momentos de brincadeira em uma instituição coletiva de cuidado e educação na cidade de Braga (Portugal). Os sujeitos foram 15 bebês com idades entre 5 meses e 32 meses (quatro meninos e onze meninas). A autora dialoga com a Sociologia da Infância e com a Pedagogia da Infância, considerando as situações de brincadeira dos bebês no cotidiano do contexto pesquisado como lócus potencial de interações, trocas, comunicação e criação de experiências significativas, com produção cultural e compartilhamento de ações no plano individual, cultural e social, a partir dos repertórios construídos pelos bebês nas vivências experienciadas na creche.

O importante artigo de autoria de Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa (2015), “Os bebês nos corredores da creche: num espaço entre espaços, explorações e acolhimento”, fruto de um estudo de mestrado com bebês e suas professoras, trouxe importantes reflexões para pensarmos o espaço como um potente contexto pedagógico, através da circulação dos bebês nos *corredores* de uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre. As autoras destacam a exploração como uma importante estratégia de descobertas e apropriação cultural dos bebês. Aprofundaremos essa reflexão ao longo desta tese.

Outra produção, com significativas contribuições no campo de estudos sobre/com bebês, é o trabalho publicado mais recentemente, “Na Creche, Cuidados Corporais, Afetividade e Dialogia” (GUIMARÃES; ARENARI, 2018), que tem como objetivo

entender as manifestações afetivas e as relações dialógicas na relação professor-bebê, refletindo sobre a ação docente, com base em uma pesquisa de cunho etnográfico realizada em um berçário de uma creche pública. A partir da interlocução com a Filosofia da Linguagem e com a Teoria Histórico-Cultural, as pesquisadoras salientam que a pesquisa permitiu compreender como as ações de cuidado e a escuta aos bebês constituem um trabalho de sensibilidade que exige uma ação pedagógica zelosa e acessível para as formas de comunicação, necessidades e demandas dos bebês e das crianças pequenas, pensando na ação docente em uma perspectiva dialógica e afetiva.

É possível salientar também que os estudos consideram os bebês como sujeitos históricos, ativos e participantes no processo de pesquisa. No entanto, alguns artigos (COUTINHO, 2013; GUIMARÃES; ARENARI, 2018) não fazem distinção entre bebês e crianças, ora usando a expressão bebês, ora utilizando crianças, no decorrer dos trabalhos, para se referir ao grupo pesquisado. Há uma prevalência de investigações com viés etnográfico, utilizando a observação e a filmagem como forma de produção de dados, evidenciando essa perspectiva como um dos aportes metodológicos mais potentes para compreendermos o contexto de vivências dos bebês na creche.

Os trabalhos analisados nesta categoria, dialogando com diferentes referenciais teóricos das Ciências Humanas (Sociologia, Etnografia, Psicologia e Filosofia), dão visibilidade aos bebês em contextos de cuidado e educação coletivos, como sujeitos ativos e atuantes em seus processos de desenvolvimento e demarcam a creche como um lócus de interações sociais e vivências entre os bebês e dos bebês com suas professoras. Os textos analisados trazem grandes contribuições para pensarmos a pesquisa com bebês. De algum modo, tangenciam a relação dos bebês com objetos, brinquedos e materialidades presentes no contexto da creche, mas não aprofundam tal discussão. Com relação à vivência (VIGOTSKI, 2010), apenas o último trabalho citado traz esse conceito na perspectiva histórico-cultural (GUIMARÃES; ARENARI, 2018).

b) Trabalhos sobre as vivências dos bebês na perspectiva histórico-cultural

Nesta categoria analisamos três produções que dialogam diretamente com este trabalho, por versarem sobre as vivências a partir da mesma abordagem teórico-metodológica.

Silva (2018), em sua dissertação “As vivências dos bebês no berçário de uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte: processos interacionais e a

construção de sentidos em suas aproximações”, por meio de uma pesquisa empírica de abordagem etnográfica, com 13 bebês de 10 meses a 1 ano e 2 meses, buscou analisar as vivências dos bebês a partir das relações sociais estabelecidas no contexto coletivo. A pesquisa aponta o berçário como um lócus potente de transformações e situações sociais de desenvolvimento. Apesar de indicar o papel dos artefatos nas interações entre os bebês, não aprofunda essa discussão e indica a necessidade de novos estudos sobre essa temática.

Também em 2018, foi publicado um relevante trabalho que dialoga muito com a perspectiva situada nesta tese. Fruto de uma tese de doutorado, o trabalho discorre sobre as vivências constituídas em uma creche, buscando evidenciar como as vivências nesse ambiente afetam o desenvolvimento cultural dos bebês e de suas professoras (OLIVEIRA; GOMES, 2018). A partir da teoria histórico-cultural e da etnografia em educação, a investigação traz eventos que elucidam o papel da linguagem como *mediadora* das relações sociais e, principalmente, da relação que as professoras estabelecem com os bebês. O trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras dialoga teórico-metodologicamente com minha tese, mas também não adentra na relação dos bebês com os artefatos culturais, apesar de demarcar a creche como um lócus de constituição humana.

Outra dissertação, “O processo de inserção de bebês em uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte” (OLIVEIRA, 2019), também traz o conceito de vivência para pensar a inserção dos bebês em uma instituição de EI, destacando a dimensão afetiva na constituição da unidade bebê/meio, incluindo “choro, sono, exploração do contexto e também da adaptação aos micro-organismos existentes na sala” (p. 118). Apesar de não ser o foco da investigação, observamos, nos eventos analisados pela pesquisadora, o interesse dos bebês por diferentes artefatos culturais, como espelho, almofada, livros, chocalhos, móbile, carrinho de bebê, bico e outros.

É importante mencionar que todos os trabalhos apresentados nesta categoria estão circunscritos aos campos da Psicologia e da Pedagogia, trazendo relevantes contribuições para pensarmos as pesquisas sobre as vivências dos bebês em ambientes de cuidado e educação coletivos, além do viés metodológico que aponta caminhos para uma maior aproximação com o cotidiano dos bebês, respeitando seus modos de ser e estar no mundo.

c) Trabalhos sobre o conceito de vivência

Nesta categoria foram selecionados sete trabalhos que dialogam sobre o conceito de vivência/*perezhivanie*, trazendo relevantes reflexões para pensarmos esse conceito na pesquisa com bebês e crianças em contextos de educação compartilhada, a partir da perspectiva histórico-cultural.

Lopes, Mello, Bezerra (2015), no artigo “Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades”, apresentam uma significativa discussão acerca dos mapas vivenciais na pesquisa com crianças, a partir do conceito de vivência. Os autores buscam evidenciar a dimensão espacial na compreensão desse importante conceito vigotskiano, que auxilia o pesquisador em seu modo de interpretar a narrativa das crianças em seus contextos de vida cotidiana. O propósito é “compreender e pensar outras possibilidades de conceber as espacialidades humanas e das crianças, caminhos para revelar as vivências cotidianas que forjamos e nos forjam” (LOPES; MELLO; BEZERRA, 2015, p. 31).

Outro relevante trabalho, “Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural” (TOASSA, 2009), faz um estudo teórico dos conceitos de emoção e vivência na produção de Vigotski. A tese defendida pela autora traz reflexões pertinentes para compreendermos o conceito de vivência em uma perspectiva histórico-cultural. Este trabalho é um dos precursores, ao levantar a complexidade e as contribuições desse conceito para pensarmos os fenômenos psicológicos dentro de uma unidade (*consciência/personalidade e meio*).

Quatro artigos selecionados nesta categoria, publicados no periódico *International Research in Early Childhood Education*, discorrem principalmente sobre o conceito de *Perezhivanie*. É o caso do trabalho de Michael Michell (2016), que traz a ideia de vivência como uma unidade ontogenética da consciência infantil, e do artigo de Marilyn Flear (2016), que pensa o conceito como uma unidade de análise capaz de evidenciar uma unidade indivisível entre a criança e seu meio, percebendo as diferentes vivências e níveis de consciência das crianças nos primeiros anos de vida.

Os outros dois artigos, de Fernando Luís González Rey e Albertina Mitjans Martínez (2016) e Cristina M. e Madeira Coelho (2016), aprofundando o conceito de *Perezhivanie* (vivência), sentido e significado na perspectiva histórico-cultural, auxiliam-nos na compreensão desse importante conceito desenvolvido por Vigotski.

No último artigo selecionado nesta seção, “*Perezhivanie and the silent phenomenon in infant care: Rethinking socioculturally informed infant pedagogy*”, Brennan (2016) traz uma interessante perspectiva para pensarmos o conceito de vivência

como *uma construção sociocultural*, destacando a existência de fenômenos subjetivos e afetivos, ampliando o entendimento sobre o lugar das emoções do adulto nas práticas pedagógicas vivenciadas com os bebês, compreendendo o cuidar como uma *atividade cultural* altamente *significativa*, que atravessa a relação professor-bebê.

Os trabalhos analisados nessa categoria evidenciam que são recentes as pesquisas sobre o conceito de vivência e nos provocam a aprofundar os estudos a partir do que foi apresentado por Lev Semionovich Vigotski. As ideias apresentadas por esses autores serão retomadas no capítulo 2, quando ampliarmos a discussão sobre o conceito de vivência. Nesta tese, buscamos avançar nessa reflexão a partir da unidade [bebê/meio] para compreender as vivências constituídas pelos bebês na relação com os artefatos culturais presentes no contexto coletivo da creche.

d) Trabalhos sobre os bebês e os artefatos culturais

Nesta seção abarcamos os quatro trabalhos que contemplaram de algum modo a relação dos bebês com os artefatos culturais. Um deles com o foco nas experiências dos bebês em museus e os outros três com o foco nas vivências dos bebês com as materialidades presentes no contexto da Educação Infantil.

O trabalho “Bebês, Museus e Mediação: da dimensão estética às relações” (CARVALHO; SANTOS, 2019) é fruto de uma dissertação de mestrado, que pesquisou a inserção de bebês em um museu, a partir do Projeto No Colo, do Instituto Tomie Ohtake. A partir da perspectiva histórico-cultural, as autoras discorrem sobre os modos como os bebês se apropriaram dos artefatos presentes no museu, através de experiências compartilhadas e da *experimentação sensorial*. Elas definem os artefatos como simbólicos, explicando que “carregam consigo forte potencialidade de encontrar o outro e a si mesmo na medida em que incorporam incontáveis modos de interpretar o mundo e os acontecimentos” (Idem, p. 03). Segundo as autoras, o projeto possibilitou interações, trocas, investigações, brincadeiras e produção de sentidos pelos bebês e adultos. Esse artigo traz uma ótima oportunidade para refletirmos sobre a vivência estética dos bebês com os artefatos culturais.

Rocha (2019), em seu trabalho intitulado “Currículo “Toy Story” da Educação Infantil: por um currículo brincante e brincalhão para bebês e crianças pequenas”, aponta para a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre os brinquedos, brincadeiras e materialidades como *proposta curricular* nas creches e pré-escolas. No diálogo com as

Pedagogias da Infância, o autor chama a atenção para a *educação do olhar* como forma de compreendermos o papel dos *objetos*, como *artefatos lúdicos* na relação com os bebês e crianças na Educação Infantil.

Além desses, o trabalho de dissertação de Iury Lara Alves (2013), intitulado “Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar”, a autora estudou as *marcações socioespaciais* de um berçário e a influência dele nas vivências dos bebês. Esse trabalho dialoga diretamente com o referencial teórico desta tese, mas, apesar de demarcar a importância dos artefatos culturais, não aprofunda a discussão acerca de quais e como os artefatos se materializam na investigação.

Outro importante trabalho, “*Dancing with the Pacifiers: Infant's "Perizhivanya" in a Brazilian Early Childhood Education Centre*” (NEVES; KATZ; GOULART; GOMES, 2018), apresenta o recorte de uma investigação desenvolvida no Brasil dentro do Projeto de Pesquisa Longitudinal “Infância e Escolarização” que acompanha a trajetória de bebês/crianças ao longo da Educação Infantil. Esse artigo analisa as vivências de dois bebês na relação com o artefato cultural bico, objeto explorado e significado pelos bebês e suas professoras no contexto da creche, mas que nem sempre ganha visibilidade nas rotinas da creche. Foi o artigo que mais se aproximou das discussões tecidas ao longo desta tese e será retomado em nossas análises.

Rodrigues (2020), em sua pesquisa de mestrado, voltou seu olhar para o espaço da creche a partir da análise de suas materialidades e das ações empreendidas pelos bebês. Por meio de investigação etnográfica com bebês de 13 a 23 meses de idade, em uma creche pública, traz um relevante reconhecimento “da dimensão material da experiência humana” e do “entrelaçamento dos aspectos materiais e simbólicos” (RODRIGUES, 2020, p. 210). Respalda em uma perspectiva interdisciplinar (Educação, Sociologia, Antropologia e Geografia), possibilita-nos pensar no papel das materialidades nas experiências construídas pelos bebês nos espaços de Educação Infantil, provocando-nos a continuar o debate a partir de outras leituras possíveis, no caso desta tese, com a perspectiva histórico-cultural.

Apesar de estarem em campos de conhecimento distintos, os trabalhos evidenciam o papel das materialidades no contexto da Educação Infantil e no desenvolvimento cultural dos bebês e crianças pequenas. A relação dos pequenos com os artefatos culturais parece emergir como dimensão constituinte das relações sociais e do trabalho educativo desenvolvido com bebês, o que justifica a necessidade de aprofundarmos essa discussão.

1.2 O que apontam os estudos sobre/com bebês nos livros publicados no Brasil?

No levantamento dos livros publicados no Brasil sobre/com os bebês, conseguimos catalogar e ter acesso a 21 obras com relatos, estudos ou pesquisas sobre/com bebês. O volume de artigos disponíveis nesses materiais reforça o aumento das produções voltadas para essa faixa etária.

Quadro 2- Livros sobre bebês publicados no Brasil

continua

	Título	Ano	Autoria/Organização	Editora
1	A integração professor-bebê: rompendo a casca do ovo	2004	Lenita Maria Junqueira Schultz	Plano
2	Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche	2006	Elinor Goldschmied e Sonia Jackson	Artmed
3	Interações: ser professor de bebês-cuidar, educar e brincar, uma única ação	2009	Cisele Ortiz e Maria Teresa Venceslaau de Carvalho	Blucher
4	Relação entre bebês e adultos na creche: o cuidado com ética	2011	Daniela Guimarães	Cortez
5	Os bebês entre eles	2011	Mira Stambak, Michèle Barrière, Renée Maisonet, Tullia Musatti, Sylvie Rayna e Mina Verba	Autores Associados
6	Aprendendo com a criança de zero a seis anos	2012	Ana M. A. Carvalho, Maria Isabel Pedrosa e Mara Clotilde Rossetti-Ferreira	Cortez
7	Os saberes e as falas de bebês e suas professoras	2012	Tacyana Karla Gomes Ramos Ester Calland de Sousa Rosa (org.)	Autêntica
8	Os bebês e as coisas	2012	Hermine Sinclair, Mira Stambak, Irène Lézine, Sylvie Rayna e Mina Verba	Autores Associados
9	Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África	2012	Alma Gottlieb	FAP-UNIFESP
10	Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani	2014	Ana Lúcia Goulart Faria e Anastasia de Vita (org.)	Autores Associados

	Título	Ano	Autoria/Organização	Editora
11	Os bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais	2015	Rosana Reigo Cairuga, Marilene Costa de Castro e Márcia Rosa da Costa (org.)	Editadora Mediação
12	Afinal, o que os bebês fazem no berçário?	2015	Paulo Fochi	Penso
13	Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês.	2016	Altino José Martins Filho (org.)	Editadora Mediação
14	O bebê e o outro: seu entorno e suas interações	2017	Erika Parlato- Oliveira e David Cohen (org.)	Instituto Langage
15	As origens do brincar livre	(2017)	Éva Kalló e Gyorgyi Balog	Omnisciência
16	Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano	2018	José Ricardo Silva, Regina Aparecida Marques de Souza, Suely Amaral Mello e Vanilda Gonçalves de Lima (org.)	Pedro & João
17	Um mundo aberto: cultura e primeira infância	2018	Maria Emilia López	Selo Emília
18	Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia	2019	Gabriela Tebet (org.)	Pedro & João
19	Saberes do bebê	2019	Erika Parlato- Oliveira	Instituto Langage
20	Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior	2020	Maria Isabel Cabanellas, Clara Eslava, Juan José Eslava e Raquel Polonio	Pedro & João
21	A Musicalidade dos bebês: educação e desenvolvimento	2020	Andréia Pereira de Araújo Martinez e Patrícia Lima Martins Pederiva	Pedro & João

Fonte: Elaborado pela autora com base no seu acervo pessoal.

É possível observar que os livros referidos acima trazem grandes contribuições nacionais e internacionais para pensarmos os processos educativos na creche e o desenvolvimento cultural dos bebês, a partir de diferentes áreas das Ciências Humanas (Antropologia, Filosofia, Pedagogia, Psicologia e Sociologia), além de demonstrar a crescente visibilidade dos bebês ao longo da última década.

Todos os livros citados foram lidos pelo menos uma vez ao longo do período de doutoramento. A despeito de alguns não serem citados diretamente no trabalho, foram fundamentais para o delineamento da questão de pesquisa, uma vez que nenhum dos

trabalhos encontrados versa diretamente sobre as vivências dos bebês na creche na relação com os artefatos culturais na perspectiva histórico-cultural.

Dos livros lidos e analisados, cinco produções dialogam diretamente com este trabalho e merecem destaque por evidenciarem o protagonismo que os bebês vêm ganhando nas produções acadêmicas e editoriais nos últimos anos e que instauram novos processos reflexivos sobre as investigações com essa faixa etária, além das mudanças de paradigma na Pedagogia das Infâncias e mais especificamente na construção de uma Pedagogia com bebês.

A primeira produção, “Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética (GUIMARÃES, 2011), relacionada com uma produção já citada neste levantamento, aprofunda a discussão sobre as relações sociais estabelecidas pelos bebês na creche na interface com a ação docente. Essa importante obra nos leva a problematizar o papel das interações entre bebês e adultos e nos auxilia na compreensão das práticas educativas com bebês em suas dimensões éticas e políticas. Esse trabalho será retomado ao longo das análises do material empírico, ao destacarmos a relação dos bebês com os artefatos culturais presentes na creche.

Outra relevante publicação, “Os saberes e as falas de bebês e suas professoras (RAMOS e ROSA, 2012), dialoga com o trabalho acima citado e aprofunda as discussões acerca do trabalho pedagógico com bebês, por meio de relatos de experiências vivenciadas pelos bebês em um contexto coletivo de cuidado e educação. O trabalho demarca uma visão sociointeracionista e dialoga com diferentes dimensões do trabalho educativo com bebês, a partir de uma experiência de formação continuada realizada no município de Recife. Essa produção apresenta atividades exploratórias realizadas com os bebês, destacando os usos dos mobiliários (berços, móveis, mesas) e o papel dos professores nesse ambiente de apropriação cultural.

Fochi (2015) também traz uma significativa contribuição para o campo de estudos de bebês em sua produção “Afiml, o que os bebês fazem no berçário?”, fruto de sua dissertação de mestrado. Em diálogo com os estudos da infância, o autor reforça as competências dos bebês e o modo como eles se relacionam no contexto da creche, por meio de narrativas, organizadas em mini-histórias. Dentre elas, merece destaque o episódio em que Miguel, um dos bebês da pesquisa, investiga uma bola verde e o painel com artefatos do cotidiano (tomada, fechadura, torneira, interruptor de luz, trincos de portas, chaves, secador e tubo de PVC). Segundo Fochi (2015), esse processo exploratório só é possível a partir de situações que garantam *segurança e conforto* aos

bebês em suas experiências cotidianas. Essa perspectiva será aprofundada ao longo desta tese, principalmente nos capítulos analíticos.

Na mesma abordagem defendida por Fochi (2015), Éva Kalló e Gyorgyi Balog (2017), pesquisadoras húngaras, em seu livro “As origens do brincar livre”, apresentam diferentes dimensões sobre os processos de desenvolvimento dos bebês, a partir do brincar livre, da construção de vínculos afetivos e dos processos exploratórios com diferentes materialidades no primeiro ano de vida. Em diálogo com os princípios de Emmi Pikler, enfatizam o papel da observação das brincadeiras e da manipulação de objetos apropriados para essa faixa etária.

Outra importante contribuição, “Um mundo aberto: cultura e primeira infância”, de autoria da pesquisadora argentina María Emilia López, publicada no Brasil em 2018, aprofunda a discussão sobre o trabalho com bebês e crianças pequenas, convidando-nos a interpretar suas emoções, interesses e necessidades, a partir de uma lógica acolhedora e sensível aos seus sentimentos.

Além desses livros citados, vamos dialogar com outras produções (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006; GLOTIEB, 2012; MARTINEZ e PEDERIVA, 2020; CABANELLAS, ESLAVA, ESLAVA e POLONIO, 2020) ao longo das discussões teórico-metodológicas e da análise de dados, por trazerem algum aspecto que se relaciona com a tese defendida neste trabalho.

1.3 Algumas considerações

Este capítulo buscou evidenciar a forma como os bebês vêm ganhando visibilidade nos documentos normativos e orientadores da Educação Infantil e nas produções científicas nas diferentes áreas das Ciências Humanas com foco nos ambientes coletivos de cuidado e educação. Percebe-se também a tentativa de instaurar um movimento interdisciplinar para pensarmos e defendermos uma Pedagogia dos bebês.

A maior parte dos trabalhos está circunscrita às interações que os bebês estabelecem na creche, mas não desenvolve o conceito de vivência na perspectiva histórico-cultural e não aprofunda a relação dos bebês com os artefatos culturais no contexto da creche, foco central deste trabalho de doutorado. A relação dos bebês com as materialidades aparece em alguns estudos (GUIMARÃES, 2011; RAMOS, 2012; ALVES, 2013; FOCHI, 2015; SILVA, 2018) como pano de fundo das relações sociais estabelecidas pelos bebês em ambientes coletivos. Isso demonstra a necessidade de um

maior aprofundamento deste estudo, a partir da lógica e das iniciativas instauradas pelos bebês.

A partir do levantamento realizado, é possível perceber um crescimento de trabalhos com ênfase nos bebês em contextos de educação e cuidado coletivo. Contudo, quando comparamos com a totalidade de trabalhos disponíveis, o número pode ser considerado reduzido, o que demonstra a relevância de investigações que focalizem o cotidiano vivenciado pelos pequenos.

Essa visibilidade é fruto de muitas lutas e defesas instauradas por muitos (as) pesquisadores(a), entre eles(as), Fulvia Rosemberg (2015), que, em diferentes trabalhos, ressalta a necessidade de darmos a devida atenção às especificidades dessa faixa etária nas pesquisas e políticas públicas. Comungando com essa defesa, esta tese se materializa no desejo de deixar sua pequena contribuição. De algum modo, por meio das evidências empíricas, temos o objetivo de jogar luz sobre o papel dos artefatos culturais nas vivências constituídas pelos bebês que fizeram parte da construção deste trabalho, que, ao se apropriarem das materialidades, produzem sentidos sobre si e sobre o mundo físico e simbólico.

Outro aspecto que merece nossa atenção tem relação com os aspectos teórico-metodológicos, que também avançaram nos últimos anos. Há a prevalência da observação e dos registros fotográficos e fílmicos que auxiliaram na percepção das minúcias enunciadas pelas ações e iniciativas dos bebês. Muitos trabalhos trazem as imagens como recurso auxiliar no processo de análise, de modo a contribuir com a descrição realizada.

No próximo capítulo, situamos a perspectiva histórico-cultural, referencial teórico-metodológico que alicerça esta tese, de modo a destacar os conceitos que constituem o modo como compreendemos os bebês, suas vivências e seus processos de desenvolvimento cultural.

CAPÍTULO II

OS BEBÊS E SUAS VIVÊNCIAS COM OS ARTEFATOS CULTURAIS: DIÁLOGOS COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A vida está cheia de pequenos acontecimentos que aparecem ter pouca importância, outros há que num certo momento ocuparam a atenção toda, e quando mais tarde, à luz das consequências, os reapreciamos, vê-se que destes esmoreceu a lembrança, ao passo que aqueles ganharam título de facto decisivo ou, pelo menos, malha de ligação duma cadeia sucessiva e significativa de eventos (SARAMAGO, 2017, p. 133).

Era uma quinta-feira, horário do repouso, e Larissa, um dos sujeitos desta investigação, me convidou a compreender as múltiplas possibilidades atrás de uma cortina. Por meio da percepção e da descoberta, do achar e do esconder, me interrogava, descortinava meu olhar e me fazia ler as vivências por meio da relação dos bebês com os artefatos culturais presentes no contexto do berçário pesquisado⁹.

Figura 1- Evento “Larissa e a cortina” (25/04/2019) - Parte I



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

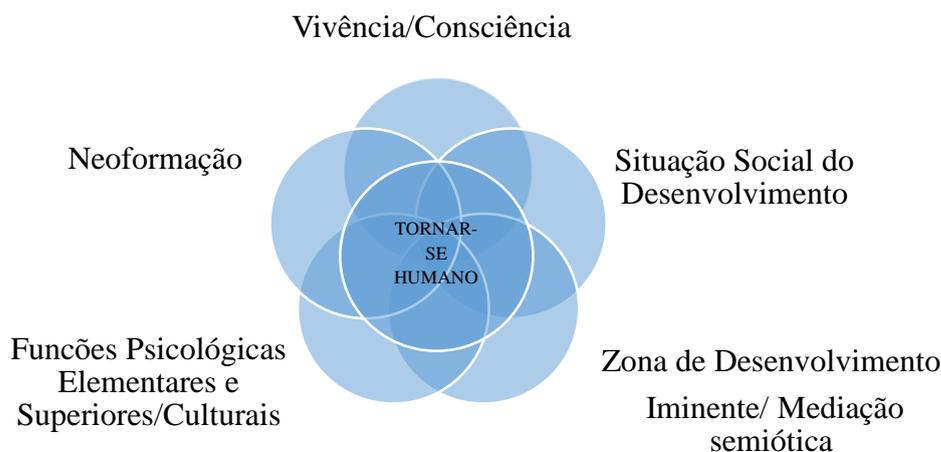
⁹ Esse evento será analisado no capítulo 4.

Esse evento demonstrou uma tomada de consciência por parte da pesquisadora e direcionou seu olhar para os acontecimentos vivenciados pelos bebês, partindo de seus interesses no contexto pesquisado. Houve uma mudança na lógica de observação a partir da iniciativa demonstrada por Larissa ao se deslocar para cortina, chamando a atenção para o papel dos artefatos culturais nas vivências compartilhadas na creche.

Dentre as muitas leituras possíveis para compreender as relações sociais em espaços coletivos de cuidado e educação, embasamo-nos na perspectiva histórico-cultural. Ler esse contexto a partir dessa perspectiva e das ações dos bebês permitiu, sem dúvida, um outro modo de estar, como nos diz tão bem Saramago. Um estar que buscou, em cada fase e linha deste trabalho, ser responsivo e comprometido com os tantos outros que me constituíram na tessitura desta tese. Trata-se de uma tentativa audaciosa de trazer as contribuições desse campo teórico-metodológico para pensar a Educação Infantil e, mais precisamente, os bebês, suas vivências e especificidades.

A partir da perspectiva histórico-cultural, compreendemos os bebês como sujeitos ativos, constituídos nas relações históricas, sociais, econômicas e geográficas, transformando e sendo transformados no diálogo, na participação e na presença das múltiplas vozes constituintes do humano. Ao entender o cotidiano da creche como lócus da produção de linguagens e discursos, é possível perceber os diferentes papéis ocupados pelos sujeitos na creche e pensar as vivências dos bebês com os artefatos culturais dentro desse contexto.

Nesse sentido, é imprescindível evidenciar conceitos que estão interligados dialeticamente e nos possibilitam pensar na complexidade e na gênese dos processos culturais vivenciados pelos bebês na creche, sendo alguns deles: Situação Social do Desenvolvimento; Zona de Desenvolvimento Iminente; Funções Psicológicas Elementares; Funções Psicológicas Superiores/Culturais; Neoformação, Mediação semiótica, Consciência e Vivência, como pode ser visualizado na imagem a seguir.

Figura 2- Conceitos centrais

Fonte: Elaborada pela própria autora com base na perspectiva histórico-cultural.

É no movimento dialético que formamos nossa rede de vivências, em que o meio/Outro exerce papel fundamental. Nessa linha de pensamento, não há ruptura entre o biológico, o cultural e o social, sendo relevante considerar a unidade dessas dimensões (VIGOTSKI, 2010). Tanto o meio quanto o indivíduo são imprescindíveis na constituição das relações humanas, não sendo possível segregar ou pensar o sujeito fora da cultura, nem pensar a cultura sem as particularidades dos sujeitos que a constituem e transformam.

Para Vigotski (2018), a maior especificidade do desenvolvimento da criança [bebê] é sua relação de reciprocidade com o meio. Nesse sentido, ele enfatiza a potência do meio como fonte do desenvolvimento. Isso nos permite dizer que a creche e, mais precisamente, o berçário (espaço físico, ambiente, mobiliário, artefatos e relações), configura-se como um gerador potente de possibilidades de desenvolvimento cultural dos bebês.

Partindo dessa perspectiva, o meio é um componente primordial de toda atividade humana criadora que exija o uso das Funções Psicológicas Superiores, ou melhor dizendo, Culturais, pois ele é parte constituinte de toda ação humana dialógica e compartilhada. Dessa forma, o meio não assume um caráter apenas de influência, ele é inerente e constitutivo do sujeito, como argumenta Vigotski (2010, p. 682, grifos nossos):

deve-se considerar **o meio não como uma circunstância do desenvolvimento**, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de

qual **relação** existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento.

Assim, o conceito de vivência nos possibilita pensar o bebê na relação com o meio, que a ele se integra, transformando-o e sendo transformado por ele. De acordo com Toassa (2009, p. 28), “havendo atividade cerebral humana, qualquer que seja o grau de emotividade, haverá vivência, embora cada vivência seja marcada pela atividade mais intensa desta ou daquela função psíquica”. Com base nessa afirmação, podemos questionar se tudo que vivemos se constitui como vivências, ou seriam apenas elementos que podem, ou não, transformar-se em vivências de acordo com o nosso grau de envolvimento e transformação em dada situação. Ou seja, devemos recorrer ao termo vivência para nos referirmos a momentos particulares do processo de desenvolvimento cultural, por exemplo, momentos configurados por novas neoformações em cada sujeito envolvido na situação social?

Argumentamos que sim. A vivência pressupõe: um tempo de imersão; a complexidade do desenvolvimento cultural; a instauração de neoformações; um processo de apropriação cultural e, principalmente, instaura a produção de sentidos. Na verdade, nesta tese, entendemos a vivência como um conjunto complexo de acontecimentos o qual nos permite perceber as metamorfoses-transformações dos bebês e do meio em um constante processo de apropriação cultural e desenvolvimento. Nesse sentido, a vivência de cada bebê dentro um ambiente institucional coletivo é única, irrepetível e constituída de significações que podem ou não ser compartilhadas pelo grupo de bebês no interior das relações tecidas na creche. Isso fica evidente na relação que os bebês estabelecem com os artefatos culturais.

Para Vigostki (2010), o desenvolvimento humano é cultural, constituído como relações sociais estabelecidas desde o nascimento. Nesse sentido, estudar as vivências dos bebês na creche pode nos ajudar a entender a gênese desse desenvolvimento, compreendendo não só a origem das funções elementares e superiores/culturais, mas o processo de constituição dessas funções que serão transformadas ao longo de todo o curso da vida humana, a partir de diferentes situações sociais de desenvolvimento que poderão, ou não, levar a neoformações. Seguindo essa perspectiva, é preciso acompanhar o desenrolar dos eventos sociais, das atividades, das significações, das ações, das expressões emocionais, das interações, de modo a evidenciar a constituição humana dos bebês no plano social e individual, como um acontecimento histórico que se modifica a

cada nova possibilidade de neoformação, que transforma e unifica [pessoa/meio] em uma unidade indivisível.

Para a teoria histórico-cultural, essas possibilidades de desenvolvimento são denominadas de Zonas de Desenvolvimento Iminente (ZDI), ou seja, o que está em processo de desenvolvimento, que pode ou não se concretizar (VIGOTSKI, 1932). Não sendo lineares, mas múltiplas e infinitas, as ZDI podem gerar transformações qualitativas, promotoras de mudanças no curso de desenvolvimento da ontogênese de cada ser humano.

Ao compreendermos as ZDI, no caso dos bebês e das crianças muito pequenas, precisamos ter clareza das contribuições que esse conceito pode trazer para pensarmos as relações sociais nessa faixa etária em ambientes de educação compartilhada. Primeiro, é potente, por dar visibilidade à colaboração que acontece entre os bebês e com suas professoras em suas relações cotidianas da creche. Segundo, por nos permitir olhar os bebês não pelo que lhes falta, mas pelas suas possibilidades de desenvolvimento na relação com os Outros. Terceiro, a ZDI é um conceito que reforça o papel das relações culturais, força motriz do desenvolvimento humano. Quarto, esse conceito nos desafia a perceber as nuances do desenvolvimento infantil dentro do coletivo, por meio da compreensão dessas zonas, que se materializam no encontro diário desses bebês, dando visibilidade às suas potencialidades e ao processo de tomada de consciência de si e do Outro, que transforma dialeticamente o sujeito e o meio.

É importante também enfatizar que só é possível compreender as ZDI, em seu processo histórico, por meio dos conceitos de neoformações e vivência. Assim, é possível dizer que os conceitos estão interrelacionados em uma grande e potente unidade, na qual um não se sustenta sem o outro, demarcando a lente com a qual enxergamos os bebês em seus processos múltiplos de desenvolvimento e transformação.

Isso nos permite inferir que, nas vivências dos bebês no contexto da educação institucional compartilhada, existem múltiplas possibilidades de ZDI, coletivas e individuais, construídas nas relações culturais com seus pares, professoras e artefatos. Os eventos da pesquisa evidenciam isso, por exemplo, na exploração e brincadeiras com a cortina, ora individuais, ora coletivas, as quais produzem sentidos, isto é, significação para essa materialidade. Só é possível enxergar as ZDI na relação com a unidade [bebê/meio], ou seja, por meio da vivência.

Pino (2010, p. 748) afirma que, segundo Vigotski, “com o crescimento físico e psicológico, o meio dela [da criança] se expande, ou seja, novos elementos e aspectos

desse crescimento ocupam a cena produzindo novos efeitos”. Nesse sentido, enfatizamos que a inserção dos bebês na creche instaura nesses sujeitos novas ZDI, ou seja, novas possibilidades de apropriação cultural.

Nessa perspectiva, o processo de humanização do bebê - o tornar-se humano - pressupõe a produção de sentidos com e sobre o mundo físico e social. O processo de significação é possibilitado graças às relações humanas tecidas ao longo da ontogênese, sociogênese e filogênese, forças que atuam no desenvolvimento humano, que não é linear, mas marcado por crises e rupturas. Assim, todo o processo de desenvolvimento humano se dá em um movimento dialético entre a filogênese (desenvolvimento da espécie), sociogênese (desenvolvimento cultural do ser humano), ontogênese (desenvolvimento de cada sujeito) e microgênese (desenvolvimento de um grupo cultural).

É importante enfatizar que a dependência e a imaturidade física dos bebês humanos não impossibilitam a instauração de ZDI. Ao contrário, a incompletude pode ser vista como uma virtude (VASCONCELOS et al, 2003), sendo o fio condutor do desenvolvimento, por possibilitar a abertura para o novo, a apropriação e a aprendizagem nas diferentes sociedades e meios culturais. Assim, os bebês nascem com uma capacidade biológica e cultural de ler o mundo, de afetar e de ser afetado pelo Outro. Nascem como seres sociais, ou seja, só sobrevivem e se constituem como humanos nas relações culturais, por meio da construção de vínculos afetivos e da possibilidade de significação.

Ao nos propormos a compreender, em profundidade, os sentidos produzidos pelos bebês na relação com as materialidades, é necessário colocar uma lupa sobre suas vivências, de modo a perceber as sutilezas e os pormenores que as constituem. Torna-se essencial, portanto, observar o todo e seus elementos para visualizar a complexidade do desenvolvimento humano do bebê dentro do coletivo.

Em seu manuscrito de 1929, Vigostki argumenta que a personalidade “é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo” (VIGOTSKI, 1929, p. 35). Ou seja, cada bebê se constitui sempre no encontro dialógico consigo e com o Outro. Nesse sentido, só é possível compreender as vivências compartilhadas pelos bebês na creche, se nos aproximarmos desses sujeitos em seu contexto de vida coletiva. Na creche, os eventos acontecem e se desenrolam em toda a sua complexidade histórica, em constante processo de transformação, com intensas neoformações que possibilitam a formação da personalidade de cada bebê nas relações sociais, de acordo com cada situação social do desenvolvimento que também se transforma à medida que os bebês se desenvolvem.

Ainda no manuscrito de 29, Vigotski questiona “Como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores?” (Ibidem, p. 29). Essa é uma importante questão que precisa ser perseguida por aqueles que buscam compreender o desenvolvimento dos bebês em um contexto coletivo. Para entender o processo de constituição das funções superiores/culturais nos bebês, a partir da perspectiva histórico-cultural, é necessário não apartar os processos de desenvolvimento dos bebês das práticas culturais construídas no coletivo. Essas duas faces constituem a situação social do desenvolvimento que, posteriormente, Vigotski (1932, p. 180) define como “ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento (...) uma vez que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se torne individual”. O compartilhamento da linguagem explica a conversão dessas relações sociais em funções da pessoa. Nesse sentido, sempre marcado pelo outro e pelo processo de apropriação cultural, Pino (2000) evidencia que

o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica (PINO, 2000, p. 66).

Assim, as Funções Psicológicas Superiores/Culturais têm sempre as dimensões individual, cultural e social, articuladas de forma indissociável. Não é possível pensar o ser humano fora da cultura e da rede de relações estabelecidas pelos sujeitos, ou seja, é preciso pensar nessas relações como unidade dialética [pessoa/meio] (VIGOTSKI, 2010). Nessa perspectiva, a creche se consubstancia como um lócus potencial de encontro de bebês que, vivenciando suas infâncias compartilhadas no berçário, produzem significações para o que ali acontece, constituindo neoformações que possibilitam seu desenvolvimento e sua existência humana individual e, ao mesmo tempo, coletiva. Tais significações são possibilitadas pela capacidade humana de produzir sentidos na relação com o Outro.

As circunstâncias “das quais faz parte a própria criança com suas peculiaridades genéticas, se ‘combinam’ desde o nascimento da criança de forma variável de acordo com as próprias mudanças das condições histórico-culturais em que a criança se desenvolve” (PINO, 2010, p. 745). Assim, é possível reforçar, a partir da perspectiva histórico-cultural, o movimento dialético e constante do desenvolvimento humano. Sempre que o bebê se desenvolve, transforma o meio e a si mesmo. Isso se torna claro, ao percebermos as

transformações dos bebês e em suas relações no decorrer do tempo, as mudanças espaciais no berçário e as apropriações diversificadas que eles fizeram dos artefatos ao longo do processo de pesquisa.

Segundo Vigotski (2018, p. 66), as Funções Elementares se relacionam com a herança biológica e “(...) parecem estar bem no início do desenvolvimento e constituem condições para o desenvolvimento posterior”. Já as Funções Superiores ou Culturais estão diretamente relacionadas ao meio, sendo “especificamente humanas e que, como podemos supor com base nas pesquisas de que dispomos, são produto do desenvolvimento histórico do homem” (idem, p. 67), fazem parte da história da humanidade como um todo.

O autor chama a atenção para o fato de que, no curso de seu desenvolvimento, a criança apreende aquilo que era externo, transformando-o em interno. O bebê, desde seu nascimento, passa por constantes processos de transformação e apropriação cultural, ou seja, internaliza e se desenvolve por meio das relações sociais. Ele ainda esclarece que

as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança (idem, p. 91).

Nessa perspectiva, Pino (2010, p. 747) argumenta que “a apropriação progressiva de cada uma das funções humanas, como ocorre com a fala, cria, em cada uma das novas etapas dessa apropriação, pela criança, novas formas de ela relacionar-se com o meio social no concernente às diferentes funções humanas”. Dessa forma, essas funções devem ser sempre tomadas a partir das relações culturais tecidas pelos bebês a partir das transformações, ora do meio, ora dos sujeitos, dialeticamente.

Pino (2010, p. 748) ainda acrescenta que “a apropriação por cada novo ser humano (a criança a que se refere Vigotski) de cada uma das funções humanas, longe de ser repentina, é o resultado de um longo processo que se estende ao longo da vida de cada um”, ou seja, a essência do desenvolvimento humano está em seu constante processo de transformação e ressignificação no curso da história de cada sujeito. “Isso quer dizer que essas funções são elementos componentes de um meio que, dessa forma, vai se expandindo em cada momento da vida do indivíduo” (Idem). Assim, o meio não está dado, mas vai sendo reelaborado a cada nova situação social de desenvolvimento que transforma a pessoa e o meio dialeticamente.

Nesse sentido, ao pensarmos o desenvolvimento dos bebês no meio vivencial da creche, podemos inferir que a constituição das funções culturais/humanas, em espaços coletivos de cuidado e educação, está sempre marcada pelas interações, brincadeiras, explorações e acontecimentos que os bebês vivem conjuntamente, sendo a vivência a unidade que congrega todos os elementos constituintes do complexo processo de desenvolvimento humano. Wallon (2007, p. 106) argumenta que “as relações do bebê com o mundo externo, por exemplo, dependem estritamente do outro. Ele só tem a oportunidade de fazer explorações com intervenção de seu entorno”. Dessa forma, as vivências dos bebês derivam sempre de sua imersão e transformação em seu ambiente cultural, a partir da sua relação com adultos e outros bebês.

Ao afirmar que “o meio é fonte de todas as características especificamente humanas da criança”, Vigotski (2018, p. 87) nos provoca a pensar o quanto o contexto coletivo de cuidado e educação tem uma responsabilidade social com a constituição humana dos bebês e crianças que são atendidos na Educação Infantil. A creche e a pré-escola se configuram, portanto, como ambientes propícios para a emergência das funções que nos constituem como humanos nas relações sociais.

Wallon (2007, p. 35) reforça esse argumento, ao afirmar que “o meio colabora com nossa atividade através de instrumentos e técnicas tão intimamente ligados às práticas e às necessidades de nossa vida cotidiana que muitas vezes nem desconfiamos de sua existência”. No caso dos bebês, isso fica ainda mais forte e a observação minuciosa nos permite perceber esse imbricamento entre os bebês e seu meio cultural.

Vigotski (2018), ao discorrer sobre a Pedologia, que, segundo o autor, seria a ciência do desenvolvimento da criança, apresenta leis básicas mais gerais do desenvolvimento infantil: a) organização complexa do tempo; b) desproporcionalidade ou irregularidade; c) metamorfose infantil; d) forma “ideal” presente no início do desenvolvimento da pessoa. Tais princípios podem ser observados na constituição cultural dos bebês.

A primeira lei se refere a um tempo que “é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim” (VIGOTSKI, 2018, p. 18). No entanto, o autor esclarece que esse tempo não coincide com a ideia cronológica de tempo. Ele cita o exemplo do bebê que se desenvolve intensamente nos primeiros meses de vida (peso, tamanho, massa corporal), praticamente dobrando de tamanho, e a criança em idade escolar cujo crescimento é muito inferior. Três meses na vida de um bebê trazem grandes transformações, já na vida de um jovem

pode trazer insignificativas mudanças quantitativas. Vigotski (2018, p. 19) afirma que “o valor de cada mês depende do ciclo de desenvolvimento em que está contido e do lugar que ocupa”. Assim, mesmo crianças na mesma faixa etária estariam em níveis diferenciados de desenvolvimento, ou seja, isso seria a idade pedológica.

Nessa perspectiva, cada bebê teria sua idade pedológica, isto é, o desenvolvimento de cada bebê, apesar de características comuns, seguiria um curso diferenciado. Cada bebê seria uma unidade complexa dentro do contexto coletivo. O desenvolvimento se daria por meio de processos próprios e fluxos distintos, “tanto em relação a diferentes aspectos do desenvolvimento, digamos, do crescimento, do peso, da fala, do desenvolvimento mental, da memória, da atenção etc., quanto em relação ao desenvolvimento como um todo” (VIGOTSKI, 2018, p. 23).

Há uma cadência nas vivências que os bebês constituem em espaços coletivos de cuidado e educação, ou seja, um tempo de imersão sutil, marcado por um compasso ritmado pelas interações e possibilidades de significação, que podem ser singulares e compartilhadas pelo grupo. Há, nas entrelinhas e nos entretempos das vivências, muitas nuances, tecidas pela dependência, originalidade e potência dos bebês, escrevendo sua história dentro do coletivo.

A segunda lei é denominada de desproporcionalidade ou irregularidade. “Todos os seus aspectos se desenvolvem, mas a segunda lei diz que particularidades isoladas não se desenvolvem de modo regular e proporcional” (VIGOTSKI, 2018, p. 24). Essa lei está relacionada à complexidade da criança e de seu desenvolvimento, sendo esse desenvolvimento referente não apenas ao aumento de aspectos quantificáveis das especificidades da criança, dizendo também da reorganização das relações entre as diferentes singularidades do desenvolvimento. Sempre que algo muda, muda-se a estruturação do organismo.

Vigotski (2018, p. 25) ilustra a segunda lei com o exemplo da marcha da criança que pode ser mais “intenso por volta de um ano de vida, podendo começar um pouco antes e terminar um pouco mais tarde”. Isso foi percebido na pesquisa empírica deste trabalho, no qual todos os bebês começaram o desenvolvimento da marcha nessa faixa etária, mas com diferentes níveis de mobilidade e suporte, assim como foi o processo de se arrastar e engatinhar. Trata-se de marcas importantes no desenvolvimento dos bebês que representaram diferentes possibilidades para cada um deles. Por exemplo, para Ângela, andar representou a possibilidade de puxar sua manta do alto da cadeira. Aos outros bebês, andar possibilitou diferentes apropriações dos espaços e artefatos culturais.

Aprendizados como o andar possibilitam “um sem número de investigações no mundo das coisas e das noções a ela relacionadas” como esclarece Wallon (2007, p.109).

Essa lei também tem relação com a reestruturação do processo de desenvolvimento. Assim, uma função antes principal assume o lugar periférico, passando a existir de uma outra forma, de acordo com a situação social do desenvolvimento do bebê e das neoformações- transformações qualitativas na vida de cada sujeito.

A terceira é denominada de Lei da metamorfose infantil. Como o próprio nome diz, “metamorfose são as transformações qualitativas de uma forma em outra (...) não se resume exclusivamente a mudanças quantitativas ou a um simples crescimento quantitativo, representando um circuito de mudanças e de transformações qualitativas” (VIGOTSKI, 2018, p. 28). Tais transformações não são fruto apenas de processos de maturação biológica, mas do imbricamento do desenvolvimento biológico e cultural na ontogênese de cada bebê.

A quarta lei destacada por Vigotski (2018) diz sobre o papel do meio no desenvolvimento cultural da criança. Para o autor, a forma ideal, o produto final, que deverá aparecer ao final do processo, não somente existe no meio, mas realmente exerce influência sobre as funções psicológicas elementares e superiores/culturais, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil.

Os bebês, por sua plasticidade biológica e social/cultural, são marcados e marcam a produção de sua existência no encontro vivenciado com o Outro, já que “há sociabilidade até no funcionamento de nossa linguagem interior: mesmo quando estamos sós, dividimos nossos pensamentos com os outros que internalizamos” (TOASSA, 2009, p. 90). Em uma realidade de vivências múltiplas, não é possível mensurar aquilo que, pertencendo ao meio, também nos pertence, por sermos integrantes de um mesmo contexto cultural. Pensando desse modo, não há possibilidade de existência humana fora da vivência compartilhada com o Outro.

Pino (2010, p. 751) afirma que a vivência “envolve um ‘trabalho mental’, consciente ou inconsciente, por parte do indivíduo [no caso, da criança] de atribuição de significação ao(s) elemento(s) do meio que constitui(em) a experiência”. Nesse sentido, a vivência é aquilo que permanece do acontecimento vivenciado pelos bebês, ou seja, o sentido produzido por cada bebê em um contexto coletivo.

A vivência dos bebês não é fruto de uma mera evolução biológica, ao contrário, revela a possibilidade do desenvolvimento humano, que desponta à medida que enriquecemos o cenário estético, dialético e potente do meio. Segundo Pino (2013, p. 91),

“Vygotski fala que, no desenvolvimento da criança, existe interação na relação criança ⇔ meio, pois à medida que ela se desenvolve, a ‘vivência’ que tem do seu meio muda, o que por sua vez produz também mudanças no meio em relação a ela”. Ou seja,

a vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, 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, 2010, p. 683 - 684).

Nesse sentido, precisamos romper com uma visão reducionista, que ora privilegia o indivíduo/biológico e ora o social/meio como definidores do humano, refletindo sobre a constituição do indivíduo em sua unidade [pessoa/meio] que deve ser considerada nas práticas sociais constituídas na creche. Vigotski (2010) nomeia essa unidade em russo de *perejivanie*, que, na tradução para o português, aproxima-se do conceito de vivência. Segundo ele, “*perejivanie* para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à (...) unidade da personalidade e do ambiente (...) deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade” (VIGOTSKI, 2004, p. 188 *apud* PRESTES, 2010).

Veresov (2019, p. 14) demarca que é relevante compreendermos “os dois entendimentos sobre *perezhivanie* (...) como um fenômeno psicológico, que nós podemos observar, estudar, experienciar, investigar de algum modo (...) e *perezhivanie* como um conceito teórico”. Neste trabalho, trazemos o conceito teórico para auxiliar na compreensão e análise das vivências como fenômenos estudados na creche.

Veresov e Fleer (2017, p. 326) argumentam “que a *perezhivanie* como conceito nos permite estudar o processo de desenvolvimento, o que significa que esse conceito é uma ferramenta analítica e uma lente teórica para estudar o processo de desenvolvimento”¹⁰. Assim, auxilia-nos na compreensão do desenvolvimento humano do bebê, que é complexo, multifacetado e singular e, ao mesmo tempo, permite-nos perceber a transformação constante do meio, que vai sendo ressignificado na medida em que os bebês se apropriam e se desenvolvem. Os autores ainda destacam que

¹⁰ It can be argued that *perezhivanie* as a concept allows us to study the process of development, which means that this concept is an analytical tool, and a theoretical lens for studying the process of development.

a situação social de desenvolvimento é uma relação única da criança com o meio ambiente. O que o torna único é uma unidade de componentes ambientais e características pessoais da criança. (...) Compreensões dialéticas e holísticas requerem uma lógica de análise por unidades e suas relações orgânicas dentro do todo, ao invés de uma lógica de elementos e interações mecânicas. *Perezhivanie* é uma dessas unidades. A pesquisa que usa a *perezhivanie* como unidade de análise busca identificar a menor unidade que captura a unidade das características ambientais e pessoais em uma determinada situação (Idem, p. 331 - 332, tradução livre)¹¹.

Nessa perspectiva, é necessário pensar e enxergar a vivência dentro da situação social de desenvolvimento dos bebês a qual se constitui dentro dessa potente unidade [bebê/meio]. É o encontro dialético entre as condições do ambiente e as especificidades de cada bebê que impulsiona as possibilidades de desenvolvimento, abarcando as três dimensões da vivência: “a) “prisma que refrata certos aspectos do ambiente social (...) b) unidade única de componentes individuais e ambientais de uma determinada situação social única e concreta de desenvolvimento (...) c) unidade de consciência, como um todo em desenvolvimento” (Idem, p. 332 e 333). Tais aspectos demonstram o papel do meio no desenvolvimento cultural e da vivência como uma unidade que congrega as situações sociais de desenvolvimento vivenciadas pela pessoa.

Aprofundando a discussão, Toassa e Souza (2010, p. 761) defendem que a vivência “é um processo básico da vida humana, é acontecimento profundo na existência da pessoa real ou do personagem na arte”. Nessa perspectiva, temos a dimensão processual e histórica que marca a constituição social da pessoa e suas singularidades.

As autoras ainda destacam que a vivência é um conceito-chave que demarca as nossas relações sociais desde a mais tenra idade, são relações que vão ganhando complexidade a partir da constituição das funções psicológicas superiores ou *terciárias*, citando, como exemplo, a *consciência* e a *personalidade*. Partindo dessa premissa, entendemos que a gênese desses processos ganha força nas vivências dos bebês na creche, uma vez que essas funções emergem, mesmo que forma bem embrionária e menos sofisticada, se comparadas a crianças maiores ou com adultos.

¹¹ The social situation of development is a unique relation of the child to the environment. What makes it unique is a unique unity of environmental components and child’s personal characteristics. However, it should not be treated as a system that consists of the child and the social environment as interacting elements. Interactions should not be treated as mechanical forms of interaction between elements. Dialectical and holistic understandings require a logic of analysis by units and their organic relations within the whole, rather than a logic of elements and mechanical interactions. *Perezhivanie* is such a unit. Research that uses *perezhivanie* as the unit of analysis seeks to identify the smallest unit that captures the unity of environmental and personal characteristics in a given situation.

Jerebtsov e Prestes (2019, p. 683) alimentam esse debate, ao afirmarem que as vivências “são um processo de busca de sentidos necessários”, compreendendo “a vivência como processo interno de surgimento de neoformações” (Ibidem, p. 687). Isso nos convoca a perceber que sentidos são esses construídos por bebês tão pequenos no universo coletivo e social das vivências compartilhadas na creche na relação com os artefatos culturais. Os autores descrevem cinco características-chave para avançarmos na compreensão do conceito:

Primeiramente, as vivências, normalmente, estão relacionadas a certas mudanças, acontecimentos significativos, que provocam desacordo entre a consciência e a existência e que põem a pessoa diante da necessidade de escolha. A pessoa que vivencia é, antes de tudo, uma pessoa que faz escolha. (...) Em segundo lugar, as vivências representam em si a unidade de diferentes níveis de necessidades e de possibilidades percebidas pelo sujeito para sua satisfação. As vivências, relacionadas ao meio externo e interno do sujeito, realizam o trabalho de estruturação das necessidades prioritárias com base nas escolhas morais da pessoa. (...) Em terceiro lugar, as vivências são a “unidade afeto e intelecto” (VIGOTSKI, 2015). Essa unidade é garantida pela ação semântica da consciência. (...) Em quarto lugar, a vivência é um meio de elevação à existência semântica. Por meio da vivência a própria vida é percebida como “pertencente a mim”. (...) Em quinto lugar, as vivências, por sua gênese e por sua ontologia, são um fenômeno interpessoal. Elas podem até se manifestar no mundo interno de uma pessoa concreta, mas são manifestações sociais, de domínio de instrumentos socioculturais. As vivências são a realização da totalidade no unitário (JEREBTSOV; PRESTES, 2019, p. 680-682).

É preciso esclarecer que as cinco características elencadas pelos autores estão focadas na constituição da pessoa, sem distinção de faixa etária, mas, ao considerarmos os bebês como humanos em processo de desenvolvimento, como pessoas, que, apesar da dependência inquestionável do outro, fazem escolhas, possuem necessidades, se desenvolvem a partir da unidade [*afeto/intelecto*], constroem sua existência imersos em um universo semiótico e se constituem nas relações sociais, estamos avançando para pensar as vivências dos bebês dentro do coletivo.

Brennan (2016, p. 318, tradução livre) reforça essa perspectiva, ao evidenciar que a “perezhivanie como um conceito teórico une emoção e cognição, enfatizando a natureza corporificada e afetiva de todas as atividades mentais e validando a inclusão de afeto subjetivo em pedagogias infantis”¹². Nessa linha pensamento não é possível pensar

¹² Perezhivanie as a theoretical concept unites emotion and cognition, emphasising the embodied and affective nature of all mental activity and validating the inclusion of subjective affect in infant pedagogies.

a vivência em uma visão dualista, mas sim como unidade que congrega os aspectos afetivos e cognitivos de forma indissociável.

Ao evidenciar as contribuições da abordagem histórico-cultural para pensarmos a ambiente pedagógico na Educação Infantil, Moreira e Souza (2016, p. 232) também nos ajudam nessa reflexão, ao trazerem a vivência como “condição própria e singular de cada contexto de ser e estar do sujeito no mundo, é ela que possibilita a emergência de significações – sempre particulares – para os significados (sociais) do meio”. Essa perspectiva nos mobiliza a reforçar novamente a unidade [pessoa/meio], como condição para que as situações sociais de desenvolvimento sejam estabelecidas e possibilitem a construção de processos de históricos e situados de significação.

Outros autores, partindo da Geografia da Infância em diálogo com a perspectiva histórico-cultural, chamam a atenção para a dimensão espacial da vivência (LOPES; PAULA, 2020, p. 09): “toda vivência está relacionada a algo do mundo exterior. É um processo que se dá mediante um componente fora do sujeito e de como o sujeito vive isso, já que a vivência representa, ao mesmo tempo, as singularidades do sujeito e do meio”. Nesse sentido, os elementos espaciais (*os cantos, os debaixo e os atrás*) não podem ser dispensados, ao analisarmos as vivências dos bebês com os artefatos culturais no coletivo da creche.

Gomes (2020, p. 51), nesse mesmo sentido, afirma que “a vivência não se limita às particularidades das pessoas, mas refere-se também às particularidades do meio, (...) que, conforme se configure, provoca mudanças na atribuição de sentidos e, portanto, no desenvolvimento da criança”. No entendimento dessa autora, não é possível medir as vivências e nem considerá-las como fenômenos isolados, mas, sim, como forma de compreensão da constituição humana em seus processos históricos e culturais.

Marques e Carvalho (2019, p. 08) trazem uma relevante discussão sobre a vivência como categoria, pensando o conceito no campo educacional, a partir das práticas escolares. As autoras afirmam que “toda vivência é mediada pelo processo de significação, em outras palavras, pela produção de significados e sentidos sobre o que se vive e como se vive, pelo modo como essa situação afeta quem dela participa”. Nesse sentido, convocam-nos a avançar na compreensão dialética dos processos de significação em ambientes educacionais, entendendo que as “as vivências remetem às transformações que alteram o modo de agir, pensar e sentir das pessoas” (Idem, p. 12).

Quando pensamos nos bebês, isso fica ainda mais evidente. Pressupõe considerar o bebê como pessoa que se desenvolve em todas as suas singularidades e em total relação

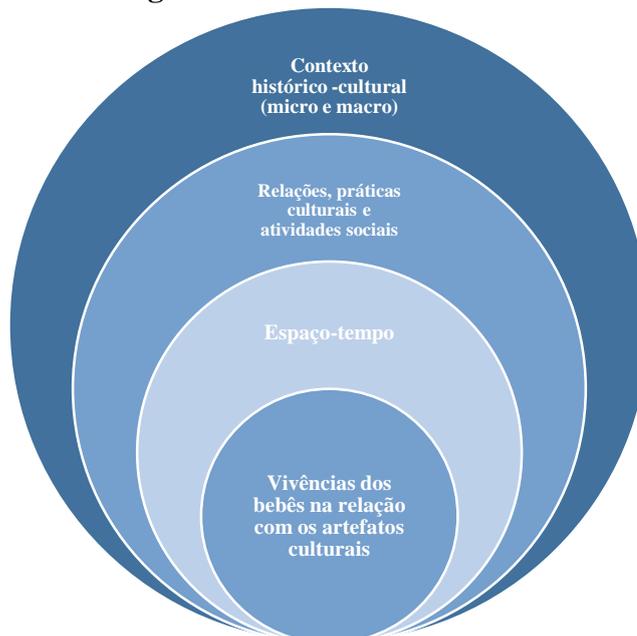
com o seu meio vivencial. Ou seja, ele é produtor, ao mesmo tempo em que é parte e fruto de seu meio, não como algo pronto, acabado ou determinado, mas como algo fluido, em constante e intenso processo de transformação. Esse é um dos maiores desafios em construir pesquisas sobre/com bebês em ambientes coletivos de cuidado e educação, atrelados à produção do material empírico a qual vai sendo ressignificada à medida que observamos, compreendemos e integramos os ambientes, as rotinas e as vivências que os bebês constroem na creche, sempre levando em conta a historicidade dos eventos, ou seja, os processos de apropriação e significação ao longo do tempo.

Isso não é tarefa fácil, quando se trata de seres tão pequenos, que, apesar da dependência, mostram-se tão potentes, em constante processo de formação e transformação, construindo suas personalidades, seus afetos, (des)gostos, desejos e frustrações, aprendendo em sua singularidade compartilhada com outros humanos. Coutinho (2012, p. 251) aponta que

a tarefa da “tradução” das ações das crianças bem pequenas coloca, para quem se propõe a desenvolvê-la, a condição de aprendiz dessa polifonia própria da comunicação entre as crianças, que se para alguns pode remeter à incompletude e falta, revela-se, na verdade, como uma complexa trama relacional.

Desse modo, quanto mais estudamos os bebês, mais percebemos o desafio do adulto de ver além do visível, de sentir para além do palpável, de construir conhecimentos para além das bases sólidas já construídas até então. Não é possível construir um instrumento medidor, mesmo que rudimentar, capaz de medir vivências, ou seja, não é possível mensurar aquilo que não pode e não deve ser mensurável. No entanto, este estudo, respeitando os limites teórico-metodológicos, buscou dar ênfase às vivências com os artefatos culturais que esse grupo de bebês constituiu na creche por meio da observação minuciosa e dos registros fílmicos registrados ao longo do campo.

Diante do exposto, não é possível pesquisar as vivências dos bebês na creche sem escutar suas linguagens (choros, balbucios, gritos, gargalhadas, olhares, gestos, expressões faciais), sem considerar o contexto dos eventos, o processo histórico e cultural, o curso vivo das relações sociais estabelecidas pelos bebês nos ambientes coletivos de cuidado e educação. Nesse sentido, esta investigação buscou situar os bebês nesse contexto, considerando o conjunto de situações e processos culturais produzidos pelos bebês sempre nas relações com o Outro (pares, outras crianças, professores, funcionários, familiares e artefatos culturais), a partir de uma perspectiva dialógica. A imagem a seguir traz uma síntese do que foi focalizado no decorrer desta pesquisa.

Figura 3- Síntese das vivências

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Buscamos analisar as vivências dos bebês na creche a partir das materialidades, das relações espaciais e temporais, das práticas sociais estabelecidas entre os sujeitos e do contexto histórico-cultural, sempre em um movimento dialógico, reflexivo e contínuo, que nos permitisse compreender a complexidade dos processos culturais vivenciados nesse contexto de educação e cuidado.

Partimos do pressuposto de que as vivências constituem os bebês, não sendo mensuráveis ou compartimentadas. É aquilo que permite ao bebê sua individuação e a construção de sua subjetividade dentro do coletivo. É o diferenciar-se, o tornar-se uma pessoa *em si- para o outro- para si* em um processo de desenvolvimento não linear, marcado por crises, rupturas, evoluções, involuções e transformações.

A vivência é resultado das inúmeras relações sociais, assim como é processo, uma vez que está em permanente desenvolvimento. É aquilo que permite ao bebê construir significações, estabelecendo relações com o mundo à sua volta, apropriando-se do que faz sentido em cada fase do desenvolvimento, envolto pela mediação semiótica, compreendida como *mecanismo mediador*, que explica “a conversão do social em pessoal sem tirar ao indivíduo sua singularidade” (PINO, 2000, p. 53). Ou seja, não perdemos de vista a unidade [bebê/meio] para compreender as vivências compartilhadas no ambiente da creche.

Cercados pela linguagem desde o nascimento, os bebês fazem uma apreensão integrada, lendo o mundo por meio do seu corpo e todos os seus sentidos, que vão sendo aguçados a cada nova vivência.

O corpo é a interface necessária no contato do homem com o mundo. Na sua forma originária, o papel do corpo não é muito diferente do papel do organismo de outros seres vivos, mas a evolução do homem permitiu-lhe captar muito mais do que os seus órgãos podem captar das coisas, porque só ele pode atribuir significação ao que capta com os seus órgãos sensoriais (PINO, 2006, p. 66).

A corporeidade é altamente complexa e apurada nos bebês, que precisam dela para sobreviver e expressar seus desconfortos e preferências. Vigotski (2018, p. 96) afirma que “todas as qualidades das coisas (doce, amargo; todas as sensações de carinho, de tato – duro, macio, áspero, liso, frio, quente), (...) todas as qualidades básicas elementares do mundo são memorizadas exatamente pela criança quando se tem a idade de bebê”. Essa corporeidade está ligada aos modos próprios que os bebês têm de se colocar no mundo e de se engajar nas relações sociais.

Por meio dos sentidos, eles fazem uma leitura espaço-temporal, conhecem e se apropriam do mundo. Pela audição, reconhecem vozes e acalantos familiares. Por meio da visão, observam as pessoas, artefatos e se conectam com o Outro. Por meio do tato, apertam, acariciam, sentem texturas e se apropriam dos elementos disponíveis no meio. Pelo olfato, sentem os cheiros, perfumes, aromas e aqueles que fazem sentidos nas vivências diárias. Pelo paladar, sentem os diferentes sabores, percebem os gostos e as sensações produzidas pelos alimentos e objetos.

Ao questionar se “existe memória no bebê”, Vigotski (2018, p. 96) afirma que sim, que o bebê reconhece seu cuidador e artefatos próximos, fazendo distinção entre o que é familiar e o que não é. Nesse sentido, ele ainda explica que, “no bebê, não existe apenas a possibilidade de memorização, mas essa possibilidade de memorizar, de recordar se realiza de forma muito intensa”. Todavia, o autor esclarece que a memória, nos primeiros anos de vida, está subordinada à percepção, função cultural predominante nesse momento. O bebê apreende o mundo por meio dela, significando e se apropriando do universo cultural presente no seu meio social, por meio dos sentidos e significados. Duas categorias tão importantes para compreendermos os processos de significação nas vivências compartilhadas na creche, a partir da perspectiva histórico-cultural. A significação, antes da predominância da fala verbal, pressupõe a eminência do simbólico, ou seja, que haja a produção de sentidos. É preciso esclarecer que os sentidos constituem

o humano e, muito fortemente no caso dos bebês, estão ligados às vivências pessoais. Eles são mais subjetivos e singulares, podendo estar ou não ligados diretamente aos significados, mais estáveis e construídos historicamente.

O sentido “é a soma de todos os fatos psicológicos que desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa (...). O significado é apenas uma dessas zonas de sentido (...), mais estável, uniforme e exata” (VIGOTSKI, 2010, p. 465). Desse modo, desde o nascimento, estamos emaranhados em mundo de palavras e objetos, construindo e nos apropriando dos sentidos e significados sociais que permitem a constituição humana de cada bebê.

O que o campo empírico revela, em diálogo com as minhas interpretações/inquietações e com os autores da abordagem histórico-cultural, é que os bebês se constituem como seres humanos por meio das vivências, permeadas pelos artefatos, sentidos, significados, afetos, sensações, sentimentos, vínculos, frustrações e acontecimentos significativos. É o conceito de vivência que me permite ver, como uma lente teórica, os acontecimentos constituídos nesse ambiente educativo em todas as suas dimensões simbólicas, biológicas e culturais. É o tornar-se humano em toda sua potência, complexidade e dependência vitalícia do Outro.

A vivência se materializa na criação, capacidade humana que ganha vida nas relações sociais, mediadas simbolicamente pela linguagem, outra credencial importante no processo de humanização, ou ainda das linguagens e suas muitas facetas, no caso específico dos bebês. Dito de outro modo, é a linguagem que possibilita a criação humana e, concomitantemente, o processo de desenvolvimento e transformação, seja por instrumentos ou signos.

Neste trabalho, a vivência emerge e se fortalece como um conceito teórico-metodológico capaz de evidenciar a unidade [bebê/meio], considerando afeto-cognição/instrução(ensino)/desenvolvimento como elementos indissociáveis, envolvidos no processo de apropriação cultural dos bebês em ambientes coletivos de cuidado e educação.

A vivência, nesta tese, busca novas significações trazidas justamente pelo entrecruzamento do material empírico, da teoria e da constituição de uma pesquisadora que se coloca na relação alteritária com os bebês, para buscar pistas contextuais capazes de possibilitar uma compreensão responsiva daquilo que se pretende responder ou até mesmo questionar. Ao ousar tomar a vivência dos bebês como uma construção composta por uma multiplicidade de acontecimentos singulares e coletivos, para entender o

desenvolvimento humano, joga-se luz a um conceito que só faz sentido no vivido e no experienciado cotidianamente por esses sujeitos em constante processo de formação e humanização. Vigotski (2018, p. 25) chama a atenção para a “(...) necessidade de ampliar a experiência das crianças, caso queira-se se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação”. É da realidade que o bebê vai apreender as condições básicas para o seu desenvolvimento.

A vivência do bebê vai ser sempre social, única e irrepetível. “A relação da criança com a realidade circundante é social desde o início. Deste ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser socialmente máximo” (VIGOSTKI, 1932-2006, p. 194, tradução nossa). Pode-se propor uma única atividade pedagógica, mas a forma como cada bebê constitui sua vivência será sempre singular, ainda que perpassada pelo coletivo.

A vivência será sempre social, habitada pela multiplicidade de elementos que a sustentam. Nesse sentido, Vigotski (1929-2000, p. 33) aponta que “(...) o processo será diferente, dependendo de em qual pessoa ele acontece. A vivência tem relação direta com a personalidade de cada indivíduo, tomada pelo “conjunto de relações sociais” (idem, p. 35). Isso posto, torna-se evidente a dimensão social constituinte do desenvolvimento humano, que, sendo biológico, é, ao mesmo tempo, dialeticamente cultural, já que toma forma no processo de humanização com seus semelhantes.

O processo de diferenciação dos bebês exige que eles se aproximem do outro para conhecer a si e ao outro. Ao procurar outro par, o bebê busca também demarcar sua individuação, sempre no processo dialético. Isso nos provoca a olhar para as vivências dos bebês compartilhadas na creche de um outro lugar. Um lugar que vê esse percurso a partir da história das relações sociais estabelecidas por esses sujeitos. Não é aleatório que os bebês busquem parceiros, convidem, imitem, explorem, brinquem juntos, aproximem-se e ocupem os mesmos espaços em diferentes momentos da rotina da creche. Os bebês vão construindo significados culturais compartilhados e enraizados/convertidos/refratados a partir da tomada de consciência e da cultura vivenciada nesse meio.

Wallon (2007, p. 67) explica que “inicialmente, sua compreensão é apenas uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel”. O autor ainda destaca que essa “imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança. Dirige-se aos seres que têm sobre ela mais prestígio, aqueles que interessam a seus sentimentos, que exercem uma atração da qual geralmente seu afeto não está ausente”. Ou seja, imitam para conhecer, significar e tomar consciência do mundo.

É interessante notar como a tomada de consciência tem sua gênese e se constitui paulatinamente nos bebês investigados na pesquisa. Eles não só buscam se diferenciar, como têm, em menor ou maior grau, interesses e percepções que só são passíveis de compreensão por meio das vivências no contexto coletivo do berçário. Ou seja, a unidade [bebê/meio] permite ao pesquisador perceber a complexidade das nuances que são tecidas no cotidiano do berçário. Sendo assim, torna-se essencial resgatar a gênese e o fluxo dos acontecimentos que possibilitam o acontecer de determinada atividade ou ação mobilizada pelo bebê.

Isso convida a pensar no papel da Educação Infantil no desenvolvimento dos bebês que começam sua história de vida na creche e vão delineando formas de ação, comunicação e compartilhamento. Que vivências são essas que se desenrolam e se tecem no cotidiano vivenciado com os artefatos culturais? Como a creche se torna um lugar de bebês, para bebês, que vivenciam suas infâncias conjuntamente e ao mesmo tempo singularmente? Que espaço é esse que forma para os múltiplos sentidos e para construção de singularidades dentro de coletivo potencializado por estarem juntos? São perguntas sem respostas prontas, porque dependem do ambiente pedagógico de cada instituição, de cada bebê e dos adultos que constituem o coletivo das instituições educativas. Nos capítulos analíticos essas reflexões serão retomadas a partir dos eventos selecionados.

Cada dia passado ao lado deles, assim como os dados organizados e sistematizados neste trabalho, trouxe, de forma latente, o quanto os bebês são dependentes e capazes em espaços coletivos, o quanto impõem seus desejos e vontades, o quanto transformam o meio e o quanto se apropriam de diferentes formas dos artefatos culturais disponibilizados na creche.

Ao perceber, com a ajuda dos bebês, o papel dos artefatos culturais nas vivências tecidas na creche, pretendemos reforçar a tese de que os bebês constituem suas vivências na creche por meio das relações simbólicas, culturais e históricas junto aos artefatos que lhes possibilitam exercer suas funções culturais/superiores de perceber, agir e transformar o mundo físico e social da creche. A materialidade, ou seja, os artefatos culturais, não são pano de fundo, ao contrário, são constituintes imprescindíveis nas vivências desses bebês.

A apropriação dos artefatos tem grande relação com a atividade guia do segundo ano de vida do bebê (VIGOTSKI, 1931/1995), que busca explorar, manipular e conhecer as propriedades físicas e materiais dos objetos, brinquedos e materialidades presentes no contexto da Educação Infantil, a partir da prevalência de determinadas funções psíquicas de percepção e memória. Os bebês produzem sentidos para os artefatos culturais presentes

no ambiente da creche e fora dela. Esses sentidos são construídos nas relações sociais dos bebês com os adultos, outros bebês e na apropriação desses instrumentos/ferramentas e signos. Para Vigotski (1931/1995, p. 22/23, tradução livre), “não se desenvolve apenas o emprego das ferramentas, mas também o sistema de movimentos e das percepções, o cérebro e as mãos, todo o organismo da criança”¹³. O autor explica que

o procedimento de usar os objetos é o estágio anterior ao uso de ferramentas. Na criança de sete meses, encontramos os primeiros sinais de atividade do objeto, nova por princípio: a criança muda as formas do objeto, apertando-o, estendendo-o ou quebrando-o. Em tal atividade, destrutiva no início, vemos o primeiro surto de formação e transformação. Treinamento positivo, observado em crianças de oito meses, mais ou menos, se manifesta na tentativa de enfiar alguns objetos em outros. A manipulação de objetos imóveis com a ajuda de objetos em movimento, a ação de um sobre os outros, mudanças na forma do objeto e o início da formação positiva podem ser considerados, com pleno direito, como uma fase anterior para o desenvolvimento do pensamento instrumental. Tudo isso leva ao uso mais simples da ferramenta. O uso das ferramentas gera uma etapa completamente nova para a criança (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 20, tradução livre)¹⁴.

Ao pensar nas apropriações que os bebês fazem dos artefatos culturais (ferramentas) presentes no contexto da creche, de forma a compreender o processo histórico de transformação dos bebês, consegue-se perceber que o desenvolvimento cultural está diretamente relacionado ao desenvolvimento biológico de forma dialética, um pressupõe o Outro. Isso quer dizer que alguns marcadores do desenvolvimento do bebê humano, como o movimento de pinçar, de apontar, de sustentar o próprio corpo, de engatinhar, de se arrastar e de andar, são biológicos, assim como são também culturais, sendo desencadeados em um contexto histórico que vai sendo construído no desenrolar do desenvolvimento dos bebês, mudando a forma como os bebês agem e se apropriam do meio.

¹³ No sólo se desarrolla el empleo de las herramientas, sino también el sistema de los movimientos y de las percepciones, el cerebro y las manos, todo el organismo del niño.

¹⁴ En el niño de siete meses hallamos los primeros indicios de una actividad objetual, nueva por principio: el niño cambia las formas del objeto, bien apretándolo, extendiéndolo o rompiéndolo. En tal actividad, destructiva en su comienzo, vemos los primeros brotes de formación y transformación. La formación positiva, que se observa en niños de ocho meses, más o menos, se manifiesta en tentativas de embutir unos objetos en otros. Esa manipulación de objetos inmóviles con ayuda de objetos que se mueven, la acción de unos sobre otros, ese cambio de la forma del objeto y los inicios de la formación positiva pueden considerarse, con pleno derecho, como una fase previa para el desarrollo del pensamiento instrumental. Todo eso lleva al empleo, más simple, de la herramienta. La utilización de las herramientas origina una etapa completamente nueva para el niño.

Ao olharmos para as neofomações (surgimento de algo novo no desenvolvimento cultural), percebemos o papel dos processos de [percepção/ação] vivenciados pelos bebês no contexto da creche. A abordagem gibsoniana¹⁵, a partir de uma perspectiva ecológica, foi uma das primeiras a enfatizar a percepção e a ação como constituidoras das aprendizagens dos bebês. Apesar das significativas contribuições, Tomasello (1999, p. 154) destaca que a perspectiva gibsoniana de percepção não considerou “a profundidade com que a vida cultural humana penetra em muitos dos exemplos mais mundanos de manipulação de objetos”, devendo “ser complementada por algo como a perspectiva vygotskyana”.

É interessante destacar que há um *contexto sociocultural* no qual alguns objetos são ofertados e não outros, além de uma *orientação social* de como se relacionar com os mesmos (TOMASELLO, 1999). Isso traz uma enorme implicação, quando analisamos a relação das crianças/bebês com os artefatos culturais presentes no contexto de educação coletiva. Ele assevera

que os encontros de crianças humanas com objetos, e especialmente artefatos, são muito mais profundamente sociais do que geralmente reconhecido. Esses encontros são sociais não apenas na sensação superficial de que crianças humanas entram em contato com objetos principalmente dentro de um contexto social, eles também são sociais no muito mais profundo sentir que muitos, senão a maioria dos objetos com os quais as crianças interagem são artefatos que outras pessoas projetaram para fins específicos (TOMASELLO, 1999, p.154).

Tomasello (1999, p. 154) reforça seu argumento, focalizando seu olhar a partir de “objetos e artefatos com os quais a maioria das crianças interage regularmente: (a) objetos naturais (como rochas), (b) artefatos materiais (como ferramentas), (c) artefatos simbólicos (como idiomas) e (d) artefatos materiais usados como símbolos (como mapas)”.

Ao pensarmos no grupo de *artefatos materiais*, grupo que estabelece um estreito diálogo com esta tese, podemos tecer algumas considerações a partir das reflexões trazidas pelo autor. São objetos físicos; projetados com *funções interativas* específicas; utilizam adultos como *ponto de referência social* para saber a funcionalidade convencional do artefato; em muitas situações as crianças/bebês precisam observar a ação de outras pessoas para compreender os usos do artefato; há objetivos prévios de outras

¹⁵ Perspectiva ecológica defendida por de J. J. *Gibson*.

peças na construção e oferta dos artefatos; possuem *recursos naturais* e *sensorio-motores* (TOMASELLO, 1999). Esses artefatos materiais se aproximam muito do que estamos chamando de artefatos culturais neste trabalho. Várias dessas dimensões podem ser observadas ao longo dos capítulos analíticos.

A partir da perspectiva vigotskiana, Tomasello (1999, p. 167) afirma que muito ainda pode ser elucidado sobre a cognição humana, ressaltando “a importância crucial das interações com objetos e outros aspectos do ambiente humano que são mediados por várias formas de aprendizagem social: linguagem, instrução, narrativas e outros tipos de símbolos e artefatos materiais”. Tal premissa sustenta nossa concepção sobre o papel das relações dos bebês com os artefatos culturais na constituição das vivências constituídas na creche, a partir do par dialético [percepção/ação].

Outros pesquisadores (AMORIM; ROSSETI-FERREIRA, 2008; KÁLLÓ, 2017; REIS, 2021) também trouxeram a unidade [percepção/ação] como o modo de os bebês significarem, apreenderem e se apropriarem do mundo físico e cultural. Amorim e Rosseti-Ferreira (2008), a partir da análise microgênética do processo de engatinhar em bebês de 4 a 13 meses de idade que frequentavam uma creche universitária, afirmam que nos processos de [percepção/ação]:

tanto os processos sensoriais como os motores são compreendidos como fundamentalmente inseparáveis, representando dois momentos de um mesmo processo. A percepção se dá por meio das múltiplas ligações entre os diferentes sistemas sensoriais e motores, em uma mútua especificação dos padrões sensorio-motores que possibilitam a ação a ser perceptualmente guiada, percepção essa que depende do acoplamento estrutural com o ambiente (Idem, p. 75).

Na mesma linha de pensamento, Reis (2021), através da análise dos processos imitativos de uma bebê de 7 meses a 17 meses que frequentava o berçário de uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte, deu ênfase ao papel da [percepção/ação] no desenvolvimento cultural dos bebês. Segundo a autora, no “tensionamento entre percepção e ação psicomotora, a imitação se transforma como um processo de criação do/da bebê, em que ele/a ressignifica aquilo que imita” (Idem, p. 61). Nesse sentido, a unidade nos ajuda a pensar nos processos de desenvolvimento cultural vivenciados pelos bebês.

Kalló (2017), pesquisadora do Instituto Emmi Pikler, de Budapeste, também traz sua contribuição, ao afirmar que, no processo exploratório, *percepção e ação* permanecem unidas. Os bebês estudam os artefatos disponíveis e pesquisam

possibilidades de atuação com essas materialidades. Os bebês percebem e agem em um movimento indivisível, sustentado pelas relações sociais.

É importante evidenciar que a unidade [percepção/ação] está situada no interior de uma unidade dialética maior [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] – ACCL, discutida e aprofundada pelas pesquisadoras Gomes e Neves (2021), em uma abordagem histórico-cultural. Tal unidade se baseia no desenvolvimento cultural do bebês e crianças pequenas nos contextos cuidado e educação coletivos, a partir da análise histórica das dimensões afetivas, cognitivas e culturais que se estabelecem nas situações sociais de desenvolvimento.

Nesse sentido, ao observarmos as situações sociais de desenvolvimento, percebemos que o ambiente da creche é transformado diariamente em lugar para e pelos bebês por meio da unidade [percepção/ação]. Através desse processo, eles se deslocam com os artefatos pela sala de atividade e para fora dela, agrupando-se e desagrupando-se em diferentes áreas, testando diferentes possibilidades. Quando todos os bebês passam a se deslocar pela sala, uma tendência evidenciada pelos dados da pesquisa, há uma propensão de se aproximar e de se afastar em alguns espaços específicos, como perto do espelho, perto da janela, da cortina, do corredor da porta de entrada, da porta do solário, embaixo da pia e das cadeiras de alimentação. Cotidianamente, era possível presenciar esse deslocar coletivo, assim como disputas e compartilhamentos de artefatos, espaços e experiências.

Os bebês significam o espaço do berçário. Eles se apropriam dos diferentes ambientes da creche, até mesmo de lugares estranhos para os adultos. Fazem da cadeira de alimentação um ponto de encontro e da cortina, brincadeira, significando os diferentes artefatos. A constituição da creche como um lugar social instituído para bebês é, portanto, sempre histórico-cultural.

Os bebês exploram para significar, para produzir sentidos sobre aquela materialidade e para se apropriar daquele artefato. Essa exploração está na base da formação dos sentidos que vão sendo transformados ao longo dos processos de significação. Ao analisar os dados produzidos ao longo do campo, o par dialético [percepção-ação] esteve presente ao longo do curso dos eventos, principalmente com a coberta, com a cortina, com as latas e com as bolinhas. No entanto, essa mesma unidade de análise é visível na relação dos bebês com praticamente todos os artefatos listados no próximo capítulo.

Os bebês exploram as qualidades dos artefatos de modos muito distintos, o que fica muito explícito, quando acompanhamos a história da relação estabelecida entre os bebês e os artefatos selecionados. É essa historicidade que nos permite fazer inferências sobre as formas de percepção-ação e apontar os indícios dos sentidos que são produzidos pelos bebês.

Segundo Vigotski (1931/1995), um dos momentos de consciência da criança, no começo da vida, é percebido pela capacidade de agir sobre determinada situação. Ele esclarece que é um “sistema de consciência muito peculiar, onde a percepção está diretamente ligada à ação. Portanto, (...) devemos reconhecer que se trata da unidade da percepção afetiva, do afeto com a ação” (Idem, p. 238). Assim, toda ação do bebê é orientada para perceber e significar afetivamente os acontecimentos vividos e experienciados nas relações sociais.

Wallon (2007), no último parágrafo de sua obra “A evolução psicológica da criança”, convida para imergirmos no mundo dos bebês e das crianças respeitando sua complexidade e inteireza de vida e de transformação. “É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses” (idem, p. 198). Isso nos desafia a perceber os bebês como pessoas completas, enxergar seu desenvolvimento cultural nas vivências compartilhadas na creche por meio da relação com os artefatos culturais. Esse foi um dos objetivos perseguidos neste trabalho.

No próximo capítulo, adentramos nas especificidades teórico-metodológicas, buscando demonstrar os caminhos percorridos durante a investigação, apresentando os sujeitos, o campo, a organização dos dados e as reflexões que alicerçaram a pesquisa empírica, dando contornos outros à *leitura* realizada nesta tese.

CAPÍTULO III

CAMINHOS E TESSITURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Não nos cansaremos nunca de recordar que não basta falar de circunstâncias, com a sua divisão bipolar entre antecedentes e consequentes, como por abreviação de esforço mental se usa, mas sim é necessário considerar o que infalivelmente se situa entre uns e outros, digamo-lo por extenso e na sua ordem, o tempo, o lugar, o motivo, os meios, a pessoa, o facto, a maneira (SARAMAGO, 2017, p. 101).

Este capítulo visa apresentar o percurso teórico-metodológico deste trabalho, isto é, o processo de busca, o afastar-se e aproximar-se, os encontros e os desencontros da constituição desta tese, os caminhos trilhados para alcançar o que estava perto ou longe, para enxergar as vivências dos bebês no contexto da creche na relação com os artefatos culturais. É importante enfatizar que a opção de construir um capítulo focado na metodologia é apenas uma opção de estrutura, visto que, na perspectiva histórico-cultural, teoria e método estão entrelaçados e fazem parte de um mesmo conjunto complexo e indissociável.

Vigotski, em sua segunda aula (2018, p. 37), entende “por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo” e, no caso desta pesquisa, na área dos estudos sobre e com os bebês com foco nos contextos coletivos de cuidado e educação.

A despeito de hoje encontrarmos diferentes pesquisas considerando o bebê como um sujeito histórico-cultural, nem sempre foi assim. Em algumas investigações e práticas pedagógicas/educativas, ainda percebemos uma certa “marginalidade” e uma dificuldade em considerar esses sujeitos como participantes ativos nas vivências que estabelecem com seus pares e adultos próximos. Assim, chegamos a algumas perguntas: Como fazer pesquisa com bebês? Quais os instrumentos que poderiam nos auxiliar a compreender as vivências que eles constituem em ambientes tão diversos de cuidado e educação? Como captar as minúcias, os eventos inesperados e os rotineiros? Qual a melhor metodologia?

Para algumas delas, começamos a delinear caminhos, porque as respostas ainda estão longe de serem plenamente respondidas. É a empreitada da pesquisa. É o que dá sentido a cada nova investigação que se propõe ao desafio de estudar bebês desde a sua inserção em instituições de Educação Infantil, ainda tão pequenos e vulneráveis, mas, ao

mesmo tempo, tão potentes, tão inventivos, tão sedentos por explorar e conhecer o mundo dos artefatos e outros humanos em formação pelos muitos sentidos que nos constituem. “É neste aspecto que reside um dos principais desafios da pesquisa com crianças pequenas e bebês, já que estas não falam, mas dizem, convocam, anunciam e denunciam” (BARBOSA; FOCHI, 2012, p. 07). Para isso, é preciso sensibilidade para enxergá-los e ouvi-los. Nesse percurso, muitas vezes, voltamos muitos passos, para conseguir avançar, para saber um pouquinho mais, para enxergar com as lentes dos bebês e dos que com eles se relacionam e aprendem. Barbosa e Fochi (2012, p. 11) ainda acrescentam:

Diferente da tradicional forma de pesquisar, o que almejamos aqui é garantir a voz das crianças pequenas e dos bebês, relacionar-se com eles de um modo atento ao que eles podem dizer, percebendo-os como um Outro, nem inferior, nem superior, um Outro diferente, que também tem a sua história, a sua forma particular de compreender o mundo e o seu jeito de experimentar o lugar que ocupa.

Isso nos provoca a ir além, a conhecer os bebês por outra lógica, uma lógica por vezes muito desafiadora e interpretativa. É uma busca constante para enxergar os lugares ocupados, as histórias que constituem na creche, a personalidade que vai sendo construída, os modos como se colocam na relação com outros bebês e adultos, mas, principalmente, a tentativa furtiva de compreender seus modos de ser e estar em toda sua complexidade e peculiaridade. Um bebê escreve sua história na humanidade sobre prismas que ainda precisamos delinear para começar a entender a partir de suas perspectivas.

Gottlieb (2012, p. 19) salienta que “o ato de imaginar a perspectiva de qualquer outro ser humano- bebês, crianças, adultos, (...) – é sempre um exercício de arrogância”, o que nos convida a um exercício de humildade e profunda alteridade para reduzir os impactos dessa desconsideração e até negligência com as lógicas construídas na mais tenra infância.

Para além da dimensão da fofura, marca que não podemos negar nos bebês, ainda precisamos saber mais sobre o desenvolvimento cultural, singular e plural, sobre as linguagens que nos desafiam, sobre a potente observação, sobre a construção de vínculos e afetos, sobre sua imersão nas relações sociais, sobre o que chama sua atenção, sobre os elementos que constituem suas aprendizagens e sobre o papel do Outro nesse processo intenso de constituição humana. Para isso, “é preciso assumir o lugar de pessoas que preferem escutar as crianças para compreendê-las. É uma micro-revolução, constituir com

os pequenos uma experiência de capacidade, em vez de falta, de deficiência, como temos feito até agora” (BARBOSA, 2014, p. 244).

Para atingir os objetivos propostos nesta tese, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, buscando compreender os contextos e as relações estabelecidas pelos atores envolvidos no processo. Freitas (2002, p. 27) contribui nessa reflexão, ao apontar que as investigações não buscam resultados prontos, “mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico”, ou seja, é preciso observar o contexto vivo, para compreender a dinâmica e as minúcias que atravessam a investigação com bebês em espaços coletivos de cuidado e educação. Barbosa (2014, p. 244) também ressalta a necessidade de produzir visões diferenciadas para os bebês e crianças, com novas formas e ideias sobre as infâncias que esses sujeitos produzem, reconhecendo a força dos coletivos.

Por isso, é imprescindível refletir sobre a metodologia de pesquisa sobre/com bebês, sobre a interpretação responsiva e sobre a ética do(a) pesquisador(a). Desse modo, a partir do viés etnográfico, buscamos compreender a realidade do berçário pesquisado e avançar nas questões teórico-metodológicas que atravessam as pesquisas com bebês e crianças bem pequenas, procurando reconhecer as apropriações dos bebês, seus interesses e formas de se colocar dentro desse grupo cultural, constituído por adultos, outros bebês e artefatos.

Para entender as vivências dos bebês, é preciso conhecer o contexto, as práticas educativas oferecidas às crianças e as produções simbólicas que são constituídas na creche. Estabelecer relações entre os elementos do meio para entender o evento, compreendendo cada ação naquele contexto, naquela situação social do desenvolvimento. Assim, é primordial estar sempre atentos(as) e cuidadosos(as) para não reduzir essas vivências a uma visão adultocêntrica, sendo necessário acompanhar o percurso, enxergar as pistas contextuais, abrindo-se para o universo potente dos bebês.

A perspectiva etnográfica adentra esta investigação como possibilidade de assumir uma postura participativa e implicada com um campo, além de permitir a compreensão da realidade a partir da imersão no contexto pesquisado. Nesse viés, é possível pensar a etnografia em educação a partir de uma perspectiva dialógica e reflexiva que busca observar as vivências que os bebês constituem na creche de forma a contribuir com a produção do conhecimento na área, valorizando e respeitando as infâncias, que são culturais, múltiplas, potentes e compartilhadas nesse ambiente.

A etnografia nos indica possibilidades, sendo hoje uma proposta teórico-metodológica muito utilizada nas pesquisas sobre/com bebês desenvolvidas em ambientes coletivos de cuidado e educação, como foi observado no levantamento bibliográfico. Por propor uma descrição densa, esse método auxilia os(as) pesquisadores(as) na construção de dados e de conhecimento na área, além de colocar ênfase no tempo e na qualidade da observação e dos registros, sejam eles escritos ou audiovisuais.

A etnografia, em diálogo com a perspectiva histórico-cultural, nos ajuda a olhar, a conhecer o grupo pesquisado e, no processo reflexivo da escrita, construir um conhecimento que seja o mais próximo do real e dos saberes construídos pelos sujeitos observados. Não se reduz a uma metodologia, mas se coloca como um importante referencial teórico-metodológico que acompanha todo o processo de pesquisa, da formulação de questões etnográficas ao texto “final” da investigação, sendo considerada como uma lógica de investigação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

Corsaro (2011, p. 63) destaca três características sistêmicas da etnografia com crianças pequenas: (i) a *pesquisa prolongada e engajada*, crucial para entender a organização e as dinâmicas do grupo, além de permitir documentar “as mudanças cruciais e transições nas vidas das crianças, o que é essencial na compreensão da socialização como um processo de produção e reprodução”; (ii) a perspectiva *microscópica e holística*, ou seja, fundada na totalidade de acontecimentos e nas interpretações “fundamentadas no acúmulo das especificidades da vida cotidiana” (Ibidem, p. 65); e (iii) a *flexibilidade e autocorreção*, permitindo que a etnografia forneça “um retorno contínuo, no qual as perguntas iniciais podem ser modificadas durante a investigação” (Ibidem, p. 66), possibilitando um afinamento das interpretações iniciais.

Além dessas características, Green, Dixon e Zaharlick (2005) ainda destacam alguns princípios imprescindíveis na etnografia que se dedica aos estudos de práticas culturais de um determinado grupo: (i) a *perspectiva êmica*, que busca compreender as lógicas dos sujeitos a partir da aproximação e observação contextualizada, por meio dos marcadores semióticos compartilhados pelo grupo; (ii) a *abordagem contrastiva*, que nos permite dar visibilidade e enxergar melhor a realidade por meio de diferentes pontos de vista com base em interpretações fundamentadas na triangulação (dados, métodos e teoria); e (iii) a *proposta iterativa-responsiva*, que possibilita ao(à) pesquisador(a) refletir, transformar e ressignificar suas questões de partida de acordo com o contexto pesquisado, modificando o direcionamento do estudo. Em síntese,

esses princípios formam a teoria orientadora que o etnógrafo usa para iniciar um projeto, para agir ao longo do desenvolvimento da pesquisa e para analisar dados a partir dos quais serão feitas declarações a respeito dos dados. Além disso, como também foi indicado, o trabalho do etnógrafo envolve uma abordagem de pesquisa que não pode ser completamente planejada a priori, mas que constitui a base de configuração (design) da pesquisa que se delinea a partir de decisões tomadas nos diferentes tempos e eventos. Argumentamos, ainda, que esse processo e essa configuração emergente resultam da natureza reflexiva da etnografia assim como da lógica-em-uso adotada pelo pesquisador. Tais mudanças estão previstas nesse processo reflexivo, responsivo e contrastivo (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 48).

Essa perspectiva não propõe isenção ou neutralidade do pesquisador, mas coloca-os em relação direta com dada realidade, dando elementos para que consigam formular suas ideias, hipóteses, articulações e proposições a partir de um contexto amplamente investigado, por meio de diversas formas de registro (fotografia, vídeo-gravações, notas de campos, diário de bordo, entrevistas e outros), considerando as diferenças geracionais entre o(a) pesquisador(a) e os sujeitos. No caso da creche ou de outros espaços coletivos, essa imersão requer cuidado e sensibilidade para respeitar o tempo e os saberes de todos(as) os(as) envolvidos(as) na pesquisa. A instituição tem uma rotina, uma forma de organização do tempo e do espaço que, mesmo que não seja a que o(a) pesquisador(a) defende, precisa ser respeitada e compreendida no processo de investigação. É esse mais um dos desafios colocados àqueles(as) que se propõem a estudar e fazer pesquisas em ambientes educacionais.

Além do respeito com a instituição, é necessário pensar e respeitar os bebês, em seus tempos, espaços e processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, é preciso compreender os diferentes tempos que envolvem uma pesquisa em instituições de Educação Infantil, mantendo os cuidados éticos nos momentos de aproximação, observação e registro das vivências, manifestações, linguagens e interações que ocorrem nesses espaços.

A pesquisa etnográfica, seguindo essa lógica, busca compreender determinadas realidades com o auxílio de instrumentos e recursos que permitem ao(à) pesquisador(a) esse tempo para se aproximar mais, compreender melhor para, então, conseguir interpretar e avançar nas questões de partida da pesquisa que vão sendo modeladas e redesenhadas à medida que o(a) investigador(a) compreende a história dos eventos observados. Para isso, é necessária uma apreensão da realidade, ou seja, uma descrição

densa (GEERTZ, 1989) dos acontecimentos, dos(as) participantes do evento, da organização do espaço, dos artefatos e de outros elementos que nos ajudam a compreender o contexto investigado.

E, no caso da etnografia com as crianças, e ainda mais especificamente, na etnografia com os bebês, o processo traz pontos específicos e coloca em evidência as diferenças geracionais, que não podem ser negadas em um processo de pesquisa, exigindo uma lente refinada capaz de compreender as diferentes interações e linguagens do grupo cultural.

Nesse sentido, por mais que os bebês sejam sujeitos principais de uma pesquisa, na perspectiva histórico-cultural e em sintonia com a etnografia, propomos que a investigação com esse grupo vise sempre ao estudo da unidade dos bebês com o meio, ou seja, abarque as dimensões que constituem a realidade pesquisada.

Outro desafio, dessa vez circunscrito ao campo teórico, está nas referências primárias que utilizamos, que não se dedicaram ao estudo específico de bebês em espaços de cuidado e educação coletivos, como os que temos nos dias atuais, além de terem escrito suas teorias quando as crianças/bebês não tinham o protagonismo e a visibilidade social que têm hoje. Esses aspectos não podem ser ocultados, ao optarmos por determinadas categorias, em detrimento de outras.

É importante salientar que optamos pela expressão sobre/com bebês, pois, por mais evidência que damos aos sujeitos nas nossas pesquisas, ainda prevalece, na escrita e na interpretação das ações dos bebês, o lugar do(a) adulto(a) pesquisador(a) que consegue se aproximar dos sujeitos, mas não se isenta do seu lugar, com valores, concepções e posturas. É sempre a partir da sua lente que ele(a) focaliza, observa, recorta e seleciona os dados e os eventos que serão analisados e apresentados.

Podemos pensar, ainda, no movimento de pesquisa que ora exige proximidade e ora exige afastamento para compreender a realidade, uma linha tênue costurada pelo(a) pesquisador(a) durante todo o processo de investigação. Estranhar o familiar e se familiarizar com o estranho (VELHO, 1978), para, então, descrever, de forma mais densa, e interpretar os diferentes eventos e as múltiplas vivências que constituem um campo de pesquisa com bebês em creches.

Outro ponto a ser destacado na pesquisa com bebês é a compreensão responsiva¹⁶ dos dados. Como, na maior parte dos casos, trabalhamos com a interpretação de

¹⁶ A partir da perspectiva bakhtiniana.

acontecimentos/eventos históricos, é preciso uma implicação com os sujeitos, com as cenas observadas e com o que os dados revelam sobre a realidade, exigindo a maior fidedignidade possível com o contexto pesquisado. O princípio interativo-responsivo [pesquisadora/campo] auxilia nesse processo.

Assim, é preciso considerar uma dimensão importante no processo de pesquisa, o rigor metodológico que deve acompanhar todo o processo de investigação. Isso não significa negar a flexibilidade e as demandas no campo, mas ser coerente e responsivo(a) no processo de construção e interpretação dos dados. A construção do campo é um momento intenso de aprendizagem para o pesquisador(a) que ressignifica, a todo o tempo, a produção do conhecimento sobre determinada realidade. São artefatos, espaços, mobiliários e pessoas em processo de formação, transformação e constituição humana em um contexto de relações e muitas possibilidades.

No momento de imersão no campo, foram utilizados os instrumentos de base etnográfica: a observação do cotidiano vivenciado pelos bebês, a vídeo-gravação, a fotografia e o diário de campo como instrumentos de produção e registro das vivências dos bebês na creche, sendo recursos importantes no processo de compreensão da realidade. Além desses instrumentos, procedeu-se à análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição investigada e dos documentos normativos/orientadores da Educação Infantil no Brasil.

3.1 Instrumentos e recursos de pesquisa

3.1.1 Observação

A observação é um importante instrumento de investigação, quando pensamos a pesquisa sobre/com bebês, pois nos permite conhecer, inferir, descrever e interpretar a realidade de forma mais potente, refinada e compreensiva. A observação é a *atividade guia* no processo de pesquisa sobre/com bebês. Ela nos dá a direção do olhar, do foco da câmera, dos registros escritos e do que desejamos responder com nossas questões de investigação. E, no caso de bebês, ela exige um trabalho de escuta, de sensibilidade e de uma visão, ora ampla, ora focalizada.

A observação subsidia nossa interpretação, nos dá fundamentação e, mais do que isso, nos permite fazer inferências, tecer relações e compreender a realidade estudada. Ela

é a possibilidade de enxergar os “entretons” que constituem a tessitura do cotidiano vivo e dinâmico dos ambientes coletivos de cuidado e educação.

Segundo Toassa (2009, p. 134), “existe uma diferença metodológica entre a observação externa do sentimento e a vivência de um sentimento, ou seja, entre o caráter subjetivo do sentimento para o homem que o experimenta e o observador das suas manifestações externas”. Ou seja, para observar as vivências dos bebês, precisamos de uma observação atenciosa, de uma implicação com os sujeitos e de uma compreensão da realidade como um todo que nos possibilite registrar, relacionar, olhar e falar desse lugar a partir das experiências vivenciadas. Desse modo, foi realizada uma observação participante durante um ano, de acordo com o cronograma a seguir, já que o foco está nos processos e uma permanência prolongada na instituição pesquisada tem o potencial de trazer mais elementos e segurança na interpretação dos dados, compreendendo as vivências a partir do contexto social e cultural de desenvolvimento dos bebês.

Corsaro (2011, p. 63) aponta que a observação, por um período longo de tempo, permite ao pesquisador compreender “como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos”. Desse modo, a observação *prolongada e engajada* se configura não só como um importante instrumento de construção de dados, mas como uma forma de se colocar ativamente no campo. Acompanhei a turma durante toda a rotina. Chegava à creche às 07h30min e ficava até às 16h, quando os bebês que restavam eram levados para a sala de vídeo, juntando-se às demais crianças da creche. Apenas em fevereiro, esse horário foi reduzido, pois, durante o período de adaptação, os bebês ficavam apenas um turno na instituição pesquisada.

A seguir, o quadro de observações realizadas na instituição selecionada.

Quadro 3– Observações realizadas na instituição

OBSERVAÇÕES		
Fevereiro	2 primeiras semanas	11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22 e 27
Março	1 vez por semana (horário integral)	07, 12, 20, 27
Abril	1 vez por semana (horário integral)	02, 12, 17, 25
Mai	1 vez por semana (horário integral)	08, 15, 22, 29
Junho	1 vez por semana (horário integral)	04, 12, 19, 26
Julho	1 vez por semana (horário integral)	03, 04, 08, 09, 11, 31
Agosto	1 vez por semana (horário integral)	07, 14, 23
Setembro	1 vez por semana (horário integral)	05, 12, 19, 23
Outubro	1 vez por semana (horário integral)	03, 10, 17, 21, 24, 31
Novembro	1 vez por semana (horário integral)	07, 14, 21, 28
Dezembro	2 vezes por semana (horário integral)	05, 10, 11, 18

Fonte: Elaborado pela própria autora.

3.1.2 Vídeo-gravação

Em uma perspectiva etnográfica, a vídeo-gravação complementou a observação e contribuiu muito com a pesquisa de campo, por possibilitar o registro audiovisual do cotidiano e a posterior visualização e análise descritiva dos eventos registrados. Além disso, as filmagens permitem recortar, rever, observar detalhes e nuances que nem sempre ficam evidentes, quando apenas se observa a cena durante o processo da observação. Desse modo, utilizei a vídeo-gravação desde o primeiro dia em praticamente todos os momentos de observação como forma de construir um banco de filmagens que me permitisse compreender a historicidade dos eventos registrados e o modo como se relacionam entre si.

A vídeo-gravação talvez seja o *pulo do gato*, a possibilidade de avançar nas questões metodológicas que tanto desafiam a pesquisa com bebês. A observação, por mais refinada que seja, deixa escapar movimentos, sutilezas, expressões que só o avanço tecnológico de gravação permite. Com a gravação, instaura-se a possibilidade de perceber pontos que escapam ao nosso olhar, quando se vivencia determinada realidade.

Em um dos eventos analisados na pesquisa, o mesmo com o qual abri o capítulo 2 deste trabalho, fica muito nítida a importância da vídeo-gravação. Minha observação estava focada na bebê Larissa. Percebi, no instante da filmagem, que aquele seria um evento potente. Diante da contemplação do vivido, deixei-me levar pela emoção de observar Larissa. Não registrei, na nota de campo, o tempo de imersão, os detalhes do olhar, os movimentos corporais, as expressões faciais, os sons e seus balbucios. Esses elementos, imprescindíveis em uma compreensão do evento analisado, teriam escapado, se não fosse a gravação em vídeo e a possibilidade de assisti-la quantas vezes fosse necessário.

Portanto, concordamos com Corsaro (2011, p. 67), ao afirmar que “a gravação audiovisual é útil para documentar as culturas infantis, porque muitas das suas brincadeiras não são verbais, mas rápidas e altamente complexas”. Ou seja, a vídeo-gravação auxilia o pesquisador na compreensão ativa da realidade e na interpretação dos eventos registrados.

A vídeo-gravação é, ainda, a possibilidade de eternizar eventos, de possibilitar a análise compartilhada com outros pesquisadores e com as professoras que compartilham o processo de pesquisa. É a tentativa fugaz de capturar emoções e linguagens nas situações sociais de desenvolvimento que atravessam as pesquisas sobre/com bebês em ambientes coletivos.

Filmar foi um grande desafio nos primeiros dias de pesquisa, não só pela falta de familiaridade com o instrumento, mas também pela busca do melhor ângulo, tentando respeitar o espaço dos bebês e suas professoras. Em muitos momentos, as professoras comentavam que esqueciam que estava gravando ou brincavam “*não grava isso não*”, diante de brincadeiras entre elas. Em poucos momentos, no começo do campo, senti algum desconforto por parte das professoras. Sempre que percebia isso, explicava novamente o objetivo da pesquisa, parava de filmar ou desviava a câmera. A partir de maio, quando dei um retorno das análises iniciais da pesquisa para toda a equipe da creche, apresentando um dos vídeos registrados, o evento de Larissa na cortina, senti que o grupo de professoras ficou ainda mais tranquilo e familiarizado com a câmera. O acolhimento por parte da equipe foi muito satisfatório, o que possivelmente favoreceu todo o processo.

No caso dos bebês, o interesse pelo tripé e pela câmera foi cada vez mais crescente. Assim que começaram a engatinhar, foram muitos os momentos em que eles usavam o tripé como apoio para sentar ou para ficar de pé, assim como exploravam suas partes

moveis. Só no segundo semestre da pesquisa, alguns bebês perceberam que a imagem era projetada no visor da câmera e se interessaram em ver o que passava. Lembro-me do dia (24 de outubro de 2019) em que estava agachada filmando um evento com o tripé baixo e uma das bebês se aproximou cuidadosamente e se apoiou no meu ombro para enxergar o que estava acontecendo. Compreendi seu interesse e mudei a posição da câmera para que ela visualizasse melhor a filmagem. Ele ficou por um tempinho observando o visor da câmera e, logo em seguida, voltou a interagir com os colegas.

Outro ponto desafiador foi equilibrar a observação e a filmagem. Nos primeiros momentos do campo, focava minha observação nos bebês e deixava de virar ou focalizar a câmera no que estava observando. No segundo mês, isso foi ficando mais fácil e consegui equilibrar melhor ambas as atividades. O tripé, sem dúvida, foi um facilitador importante, visto que não precisava me preocupar com a estabilidade da câmera, a não ser, é claro, que algum bebê estivesse explorando ou usando o tripé como suporte. Nesse caso, ficava atenta para deixar o bebê explorar com segurança e sustentar o tripé no caso de o bebê puxá-lo.

A filmagem e todo processo de assistir às gravações, durante a pesquisa de campo, foram fundamentais para que eu colocasse ainda mais atenção na relação dos bebês com os artefatos culturais. Foi assistindo aos vídeos que essa interação foi ficando latente e me impulsionando a registrar momentos em que a unidade [bebê/meio] ficava evidente por meio dessas relações.

3.1.3 Fotografia

A fotografia como um instrumento de pesquisa complementou a observação e a vídeo-gravação, sendo usada concomitantemente ou como forma complementar em determinadas situações. Ela permite outros enquadramentos e uma maior mobilidade, dependendo da situação a ser registrada, podendo ser utilizada como forma de auxiliar a compreensão da realidade e da análise realizada.

A pesquisadora Daniela Guimarães (2008, p. 15), a partir de suas pesquisas com bebês, por exemplo, enfatiza esse importante instrumento de pesquisa. Segundo ela, a fotografia “mostrou o quanto e como as imitações, ofertas e trocas de objetos, olhares e gestos comunicativos deslocam os bebês do lugar da necessidade, carência e dependência absoluta, para um lugar de força, iniciativa e comunicabilidade”, o que, sem dúvida, traz

contribuições para a visibilidade das ações e iniciativas dos bebês, assim como para as metodologias de pesquisa na pequena infância.

Nessa perspectiva, é necessário se valer dos diferentes recursos e instrumentos metodológicos, bem como de teorias e pesquisas que reforçam a potência dos bebês, dando a esses sujeitos a visibilidade necessária e merecida que em alguns momentos lhes foi negada, compreendendo e valorizando suas vivências, especificidades, linguagens e modos de ser, estar e se colocar no mundo. Assim, é importante salientar que utilizei a fotografia como um recurso auxiliar para completar algum acontecimento que estava sendo filmado, mas, principalmente, para mapear os espaços da instituição e em momentos em que a vídeo-gravação não era viável como, por exemplo, em momentos compartilhados com outros grupos de crianças da creche.

Um dos elementos importantes da fotografia é a qualidade do registro, por isso, optamos por fazer alguns registros dos bebês em situações sociais do cotidiano e também das produções realizadas pelos bebês e dos bilhetes/informações afixados nos murais que auxiliassem na compreensão daquela realidade.

3.1.4 Diário de campo e notas de campo

O diário de campo, importante companheiro da pesquisa de cunho etnográfico, foi um potente recurso de registro dos principais momentos vivenciados durante as observações. Delgado e Muller (2008, p. 141) destacam a relevância desse recurso na “descrição do espaço físico, dos sujeitos, do cotidiano, das reações e alterações em nosso comportamento e no comportamento das crianças, dos movimentos de entradas e saídas dos locais pesquisados e das situações inusitadas que vez por outra acontecem nos locais”. As notas de campo registram emoções, ações importantes dos bebês, eventos em destaque e acontecimentos relevantes.

Os registros escritos das observações também auxiliaram a complementar a vídeo-gravação, com destaque para eventos potentes, falas das professoras e acontecimentos que não foram registrados pela câmera, além de registrar notas reflexivas, teóricas, metodológicas e questionamentos que apareciam durante a observação. Nesse sentido, eram registrados os principais pontos em um caderno de campo, expandindo-os depois, quando tinha acesso ao computador. Para não perder os principais acontecimentos da observação, mantinha meu caderno sempre comigo e registrava o horário e um breve resumo do que havia acontecido. Logicamente, que muita coisa escapava porque me

dividia entre observar as ações dos bebês, localizar a câmera em um melhor ângulo e registrar os pontos relevantes no caderno. Muitas coisas acabam ficando de fora da nota, mas os destaques para os pontos principais/palavras-chave ajudaram muito a localizar eventos importantes. É importante esclarecer que as notas de campo eram expandidas e digitadas, a partir do que era registrado no caderno de campo, dando uma dimensão do que foi registrado ao longo do dia de campo.

Além disso, as notas auxiliaram com as questões que marcaram o cotidiano do campo, dando dimensão da minha percepção no momento observado e das questões que atravessam o dia-a-dia da pesquisa. No processo de análise, elas complementaram as filmagens, ao trazerem informações da rotina, dos acontecimentos não registrados pela filmagem, além de falas, impressões e destaques para alguns eventos. Nas colunas são registrados os horários, local, uma breve descrição, as palavras-chave e minhas observações com sentimentos e impressões pessoais.

Figura 4- Exemplo de nota de campo expandida

NOTA DE CAMPO (*As vivências dos bebês na creche – 2019*)

TURMA: BI

NÚMERO DE BEBÊS: 07 (Ângela, Davi, Gisele, Helen, Larissa, Marcelo e Poliana)

PROFESSORA(S) REGENTE(S) EM SALA: Ana e Patrícia

DATA DA OBSERVAÇÃO: 27/03/2019

DIA DA SEMANA: Quarta-feira

PESQUISADORA: Alice Macário

continua

HORA	LOCAL	DESCRIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE/OBSERVAÇÕES PESSOAIS
07:40	Sala de atividade	Turmas juntas (BI, BII A, BII B, BII C)	
05:05	Sala de atividade	As outras turmas vão embora. Começo a filmar.	
	Sala de atividade	Larissa chega. Fica bem no primeiro momento, mas depois chora.	Choro
	Sala de atividade	Poliana começa a se esforçar para engatinhar.	Engatinhar
	Sala de atividade	Helen já se desloca bastante se arrastando.	Arrastar

HORA	LOCAL	DESCRIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE/OBSERVAÇÕES PESSOAIS
	Sala de atividade	Davi explora o chocalho.	Exploração
08:07	Sala de atividade	Helen se arrasta para fora do colchão e explora um brinquedo azul.	Exploração

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

3.1.5 Análise documental

Fiz uma análise documental dos materiais produzidos pela instituição (Projeto Político Pedagógico, portfólios, fichas de matrículas dos bebês e outros), além de materiais referentes aos documentos normativos da Educação Infantil. Essa análise documental tem o potencial de estabelecer o laço entre o contexto local (micro) e o global (macro). Isso fica evidente quando se pensa nas políticas de Educação Infantil, por exemplo, nos Parâmetros de Qualidade, já citados no primeiro capítulo. O tamanho da sala do berçário, as janelas com visibilidade para a área externa, os parapeitos baixos, são algumas dimensões estabelecidas nacionalmente e que afetam o micro contexto das vivências compartilhadas pelos bebês na creche.

Segundo Cellard (2008, p. 295), “por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”, podendo, dessa forma, contribuir com a construção do histórico da instituição.

3.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no município de Juiz de Fora-MG. Como pode ser observado nas tabelas abaixo, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica (2019), o município atende a 7.975 bebês e crianças bem pequenas na rede municipal e privada. No entanto, o atendimento na rede municipal a crianças de 0 a 3 anos (31 instituições)¹⁷, registrado no Censo e na Sinopse, é todo realizado de forma conveniada com a rede privada, por meio de termo de convênio, ou seja, o município não tem rede

¹⁷ Forma de lançamento do município.

direta de atendimento na faixa etária da creche (0 a 3 anos) e não administra diretamente nenhuma instituição¹⁸.

Tabela 5- Número de matrículas da Educação Infantil- Juiz de Fora

Número de Matrículas da Educação Infantil- Juiz de Fora										
Etapa de Ensino e Dependência Administrativa										
Total	Creche					Pré-Escola				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
19.664	7.975	-	-	2.865	5.110	11.689	-	-	6.693	4.996

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (2019).

Tabela 6- Número de Estabelecimentos da Educação Infantil- Juiz de Fora

Número de Estabelecimentos da Educação Infantil- Juiz de Fora										
Etapa de Ensino e Dependência Administrativa										
Total	Creche					Pré-Escola				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
259	176	-	-	31	145	221	-	-	81	140

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (2019).

O trabalho de campo foi desenvolvido durante o ano de 2019, em um berçário de uma creche municipal conveniada, inaugurada em setembro de 2015, construída pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil- PROINFÂNCIA. Segundo o Ministério da Educação¹⁹, o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil- PROINFÂNCIA “é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil”.

¹⁸ Isso traz inúmeros desafios para o município e para a qualidade do atendimento em creches, uma vez que as professoras são contratadas como educadoras, trabalham 40 horas semanais e não recebem o piso, ou seja, trata-se de uma realidade muito distinta das professoras da rede pública municipal.

¹⁹Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12317:programa-nacional-de-reestruturacao-e-aparelhagem-da-rede-escolar-publica-de-educacao-infantil-proinfancia>. Acesso em: 04 jun. 2018.

Existem três tipos de projetos: instituição de **tipo A**, sem limite de atendimento e dimensões mínimas para atender às demandas específicas de alguns municípios; instituição de **tipo B**, com dimensões mínimas de 40,00 x 70,00m, com projeto arquitetônico com capacidade para atender a 120 bebês e crianças em período integral e instituição de **tipo C**, com dimensões mínimas de 45,00 x 35,00m, com estrutura para atender a até 60 bebês e crianças em período integral. O município de Juiz de Fora aprovou 12 projetos, mas apenas quatro instituições foram entregues e estão em funcionamento. Dessas, uma foi selecionada para o campo (instituição de tipo B), que atende a 120 bebês e a crianças até 3 anos em período integral.

Essa escolha se deu por três motivos: a localização que favorecia o deslocamento da pesquisadora; o interesse e acolhimento da coordenadora pedagógica com a temática desenvolvida na pesquisa e o desejo de pesquisa em uma instituição com o projeto arquitetônico do Proinfância.

A instituição é coordenada pelas Aldeias Infantis SOS Brasil, organização oriunda da Áustria, que chegou ao Brasil em 1967 e hoje conta com 16 unidades em 09 estados e no Distrito Federal, segundo o Projeto Político Pedagógico-PPP da instituição pesquisada.

O Projeto Político Pedagógico da instituição (2019) informa que a creche atende a bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 7- Turmas da creche

Turma	Faixa etária	Nº de crianças	Nº de Educadores
Berçário I	04 meses a 1 ano	08	2
Berçário II – A	1 ano	08	1
Berçário II – B	1 ano	08	1
Berçário II – C	1 ano	12	2
2 anos A	2 anos	14	1
2 anos B	2 anos	14	1
3 anos A	3 anos	28	2
3 anos B	3 anos	28	2

Fonte: PPP da creche.

A instituição, como um todo, recebeu satisfatoriamente a proposta de pesquisa. Fui muito bem acolhida pelas diferentes equipes de trabalho e, principalmente, pelas

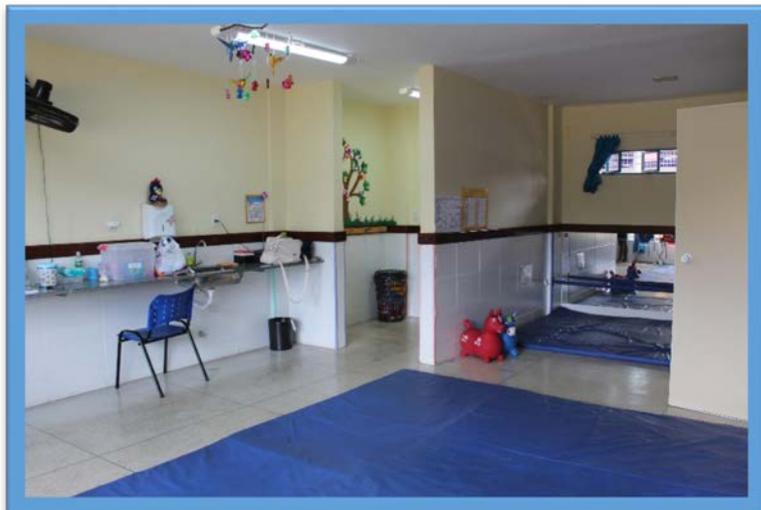
professoras. A escolha de focar no Berçário I como lócus da pesquisa se deu pelo fato de ser o único com bebês a partir de 4 meses.

A instituição possui uma grande área construída com salas de atividades, solários, cozinha, refeitório, despensa, secretaria, área de espera, sala de professores, sala de vídeo, brinquedoteca, banheiros de professores e de crianças e outra área aberta com uma arena e um ampla área gramada, sem arborização.

O Berçário I é organizado a partir de três espaços: área de atividade; área do sono e fraldário. Os espaços são amplos, aconchegantes e organizados de modo a atender às especificidades dos bebês, além de possuir um solário compartilhado com outro berçário. A seguir, apresento fotos do berçário e da instituição investigada de modo a facilitar a compreensão dos eventos que serão analisados ao longo da tese.



Fotos 1, 2-
Berçário I



Fotos 3, 4, 5-
Berçário I



Fotos 6-
Berçário I



Foto 7-
Área de repouso



Foto 8-
Fraldário





Foto 9-
Solário Berçário
I e II

Foto 10-
Refeitório
Ângulo 1



Foto 11-
Refeitório
Ângulo 2

Foto 12-
Pátio



Foto 13-
Entrada



Foto 14-
Frente da Creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Todos os espaços apresentados nas fotografias foram utilizados pelos bebês e suas professoras de algum modo, prevalecendo o uso da sala de atividades e do solário compartilhado com o Berçário II.

Quando pensamos a pesquisa no âmbito da creche, é preciso um deslocamento em direção às reais demandas desse campo, ainda tão fragilizado na efetivação dos direitos sociais. É urgente demarcar o lugar da creche como um espaço pedagógico/educativo, como lugar onde bebês, crianças e professoras aprendem juntos e constroem novas formas de olhar, criar e significar o mundo.

Apesar de qualidade ser um conceito polissêmico, quando pensamos na educação dos pequenos, é preciso assegurar que os princípios éticos, estéticos e políticos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (2009) sejam efetivados, assim como os Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (2018) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2007) sejam conhecidos e apropriados por todos que acreditam na potência e na relevância da Educação Infantil na constituição e no desenvolvimento pleno dos sujeitos.

3.2.1 A rotina do berçário

A rotina do berçário começava a partir das 7h30min, quando os primeiros bebês começavam a chegar. No começo da manhã, eles eram acolhidos em uma sala comum, com bebês de outras turmas, geralmente em uma sala com televisão, na qual assistiam a vídeos da Galinha Pintadinha, da Xuxa e de outros personagens infantis, sentados em grande um colchão. Só quando todas as professoras chegavam, por volta das 8h, eles se deslocavam para a sua sala de referência.

No primeiro momento da rotina, as professoras espalhavam brinquedos no colchão e começavam a distribuir mamadeiras e copos para os bebês que mamavam sozinhos e a ajudar os bebês que ainda não seguravam bem a mamadeira ou copo. Depois desse momento, começavam as trocas de fraldas ou banho, no caso dos bebês que tomavam banho na creche. Enquanto uma professora trocava fralda ou dava banho, a outra professora interagia com os bebês dentro da sala ou no solário. Em alguns dias, elas cantavam músicas do repertório infantil (A baleia, Pintinho Amarelinho, Dona Aranha e outras) ou contavam histórias. Esse período era marcado pela exploração livre dos ambientes e artefatos culturais presentes no berçário.

Por volta de 10h20min, chegava o almoço e as professoras começavam a alimentar os bebês nas cadeiras de alimentação. Cada professora geralmente alimentava até dois bebês simultaneamente. Esse processo de alimentação e posterior higienização geralmente durava em torno de 30 a 40 minutos. Depois desse momento, as professoras continuavam as trocas e banhos, caso fosse necessário, e deixavam os bebês explorarem livremente a sala até a hora do repouso, por volta das 11h30min.

Apesar de haver um espaço específico para o sono, com berços para cada bebê, o repouso era organizado na sala de atividade no colchão de estimulação ou em carrinhos, de acordo com a preferência dos bebês, com o fechamento da cortina e colocação de cantigas de ninar. A área de sono foi utilizada pouquíssimas vezes, apenas no começo da pesquisa. As professoras justificavam a não utilização desse espaço por ser pouco arejado. Houve momentos também em que o repouso era feito junto com os bebês do outro berçário.

Por volta de 13h30min, os bebês começavam a acordar e era o momento do lanche/fruta. Nesse momento, eles se deslocavam pela sala e brincavam com os lençóis, travesseiros, cobertas e com a cortina, um dos artefatos relevantes analisados na tese.

Depois das 14h, todos os bebês já estavam acordados. As professoras retomavam as trocas de fraldas e distribuíam brinquedos ou livros de literatura para livre exploração. Em poucos dias observados, foram oferecidos algum material de modelar, colorir ou pintar.

Por volta das 15h, começava novamente o movimento de alimentação com a chegada do jantar e o mesmo esquema do almoço recomeçava até que todos os bebês tivessem sido alimentados e higienizados. Nesse momento, também ocorria a troca de roupas de alguns bebês e a organização dos pertences individuais que voltavam para casa todos os dias, como chupetas e cobertores.

A partir de 15h30min, começava a entrega dos bebês para os familiares ou para as pessoas que buscavam os bebês de transporte escolar. Apenas uma mãe buscava seu bebê às 14h. Poucos bebês ficavam depois das 16h e eram reunidos com outras crianças na sala de vídeo para aguardarem seus familiares.

A rotina descrita sofreu mudanças ao longo do ano de pesquisa, mas a sua estrutura geral, a partir dos marcadores de alimentação, higienização e sono, permaneceu a mesma durante toda a investigação, como pode ser observado no quadro abaixo, retirado do PPP da instituição.

Quadro 4- Rotina berçários

Rotina Diária – Berçários

07:00 às 08:00 – Acolhimento das crianças e famílias

08:00 às 08:30 – Café da Manhã

08:30 às 10:20 – Desenvolvimento do planejamento/projetos

10:20 às 10:40 – Almoço

10:40 às 11:30 – Banho

11:30 às 13:30 – Repouso

13:30 às 14:00 – Lanche

14:00 às 15:00 – Desenvolvimento do planejamento/projetos

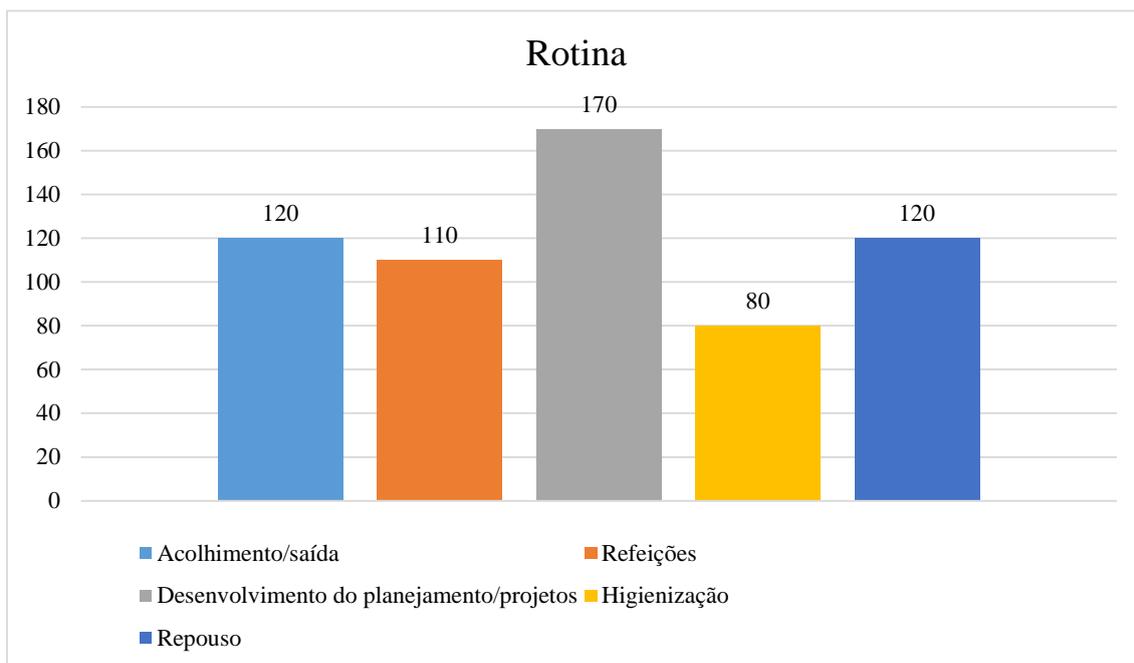
15:00 às 15:30 – Jantar

15:30 às 16:00 – Higienização (troca de roupas, fralda, banho se necessário)

16:00 às 17:00 – Saída

Fonte: PPP da creche.

Gráfico 1- Rotina



Fonte: Elaborado pela autora a partir da rotina no PPP.

De acordo com o gráfico, é possível perceber a organização dos tempos em minutos, a partir de alguns marcadores: acolhimento/saída; refeições; higienização; desenvolvimento do planejamento/projetos e repouso. É notório destacar que os momentos de alimentação e repouso ocorriam sempre nos mesmos horários, no entanto, os momentos de higienização (troca de fraldas e banhos) ocorriam de acordo com a necessidade de cada bebê. Apesar de o repouso acontecer sempre no mesmo horário, o sono dos bebês era respeitado e alguns deles dormiam antes do almoço e poderiam ficar mais tempo dormindo, caso assim o necessitassem. O desenvolvimento do planejamento/projetos era muito voltado para brincadeiras, interações e explorações livres, na sala de atividade ou no solário, com a disponibilização de brinquedos.

Os momentos de acolhida e saída aconteciam junto com outras turmas da creche na sala de atividade na entrada e na sala de vídeo na saída. Todas as famílias tinham livre acesso à sala de atividade e à sala de vídeo nos momentos em que deixavam ou buscavam os bebês.

As refeições (almoço e jantar) aconteciam nas cadeiras de alimentação dentro da sala de atividade e só no final do ano que os bebês começaram a comer no refeitório. Os lanches eram entregues para cada bebê, na maior parte das vezes sentados no colchão de estimulação.

3.2.2 Sujeitos da pesquisa

O foco desta investigação recaiu em oito bebês de 4 a 18 meses de idade²⁰ e suas vivências no contexto da creche, envolvendo suas relações com as professoras, outras crianças e adultos da instituição. Como afirma Kramer (2011, p. 389), “na produção de discursos, práticas e interações, os lugares que as pessoas ocupam e os significados que circulam interferem no significado produzido: o contexto é importante para entender o texto”. Nessa perspectiva, compreendemos a importância da pesquisa dialógica, que possibilita, por meio da investigação, a construção responsiva de conhecimentos, a partir da observação atenta e minuciosa dos bebês em suas vivências cotidianas na creche. “Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 25).

²⁰ Todas as famílias assinaram o Termo de consentimento livre esclarecido.

Quem são os bebês nesta pesquisa? Como se constituíram como sujeitos? De antemão, já sabia de suas potencialidades e formas singulares de se colocarem no mundo. No entanto, ainda me perguntava como seres tão pequenos, tão vulneráveis e tão potentes se tornam partícipes de uma investigação e passam a ser fonte de conhecimento e produção de dados? Foi essa uma das tentativas mais audaciosas deste trabalho. Trazer os bebês em toda sua complexidade e potência, com o máximo de elementos que pudessem embasar uma interpretação capaz de evidenciar suas ações, iniciativas e vivências compartilhadas no coletivo. Explicito aqui a relevância de pensar os bebês em seus processos de individuação, mas, ao mesmo tempo, constituintes da formação uns dos outros.

Quadro 5- Sujeitos da pesquisa

Nome ²¹	Data de nascimento	Idade/meses/começo do campo	Idade/meses/fim do campo
Ângela	13/04/2018	10 meses	20 meses
Cauã ²²	05/02/2019	6 meses	10 meses
Davi	27/08/2018	6 meses	16 meses
Gisele	18/10/2018	4 meses	14 meses
Helen	04/05/2018	09 meses	19 meses
Larissa	13/05/2018	09 meses	19 meses
Marcelo	30/04/2018	10 meses	20 meses
Poliana	04/07/2018	7 meses	17 meses

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de os oito bebês serem sujeitos da pesquisa, no curso das análises, há a prevalência de eventos com as cinco meninas (Ângela, Gisele, Helen, Larissa e Poliana). Isso se justifica porque Marcelo não era um bebê assíduo e esteve ausente na maior parte dos dias observados. Cauã entrou apenas no segundo semestre, adoeceu ao longo da adaptação e ficava por um período mais curto de tempo na creche. E Davi, apesar de frequente, era um bebê que dormia em diferentes momentos da rotina, principalmente no primeiro semestre, exigia maior atenção das professoras, recebendo colo e conforto em diferentes situações.

Os bebês, nesta investigação, são considerados seres históricos e culturais, que nos instigam a querer saber mais, a entender determinadas ações, a criar estratégias de aproximação, a aperfeiçoar instrumentos, a formular hipóteses e a defender teses que considerem o que eles tanto almejam evidenciar ao longo de desenvolvimento, SÃO

²¹ Fictícios mantendo a primeira letra do nome.

²² Entrou no segundo semestre da pesquisa de campo.

SERES DE VONTADE, DESEJOS, AÇÕES, E AFETOS, são pessoas em formação, são processo e produto de suas vivências que se alargam e transformam ao longo de toda a vida.

Recorrentemente, no meio acadêmico e nas pesquisas realizadas com bebês, encontramos as perguntas: quem são os bebês? Qual a faixa etária? O que significa tomar o bebê como sujeito de pesquisa na creche? Desde o mestrado, venho perseguindo essas questões. Pensando cronologicamente, de forma a atender às especificidades desse grupo etário, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil deu uma resposta, ao estabelecer a faixa etária de 0 a 18 meses para classificar os bebês, um recorte legítimo, que considero um passo importante para voltarmos a atenção para esse grupo geracional em ambientes coletivos de cuidado e educação.

Neste trabalho, os bebês são considerados sujeitos potentes, com capacidades comunicativas e ativos em suas relações sociais. Isso não significa negar sua dependência e vulnerabilidade, mas voltar o olhar para o que emerge como potência interativa, como abertura para o Outro, pelo que ele apresenta e não pelo que falta, olhar para a gênese do humano que carece de acolhimento, afeto, educação e cuidado para se desenvolver em sua plenitude, como ser integral e dotado de humanidade. Ao tomar os bebês como sujeitos de pesquisa, estamos contribuindo, ou tentando contribuir, para transpor em palavras um conjunto de vivências que são partilhadas por aqueles que se colocam na relação com eles, que empaticamente buscam compreender o lugar do bebê no mundo e, mais precisamente, nas relações estabelecidas na creche, para, então, entender sua lógica de desenvolvimento e ousar escrever sobre esse processo.

A creche, como primeiro lócus de vida coletiva entre pares, permite-nos observar e atentar para vivências que seriam menos observáveis na vida familiar pelo número menor de interações e pela não formação específica dos adultos. Isso quer dizer que há vivências únicas e sutis, que são processo e produto das relações constituídas entre pessoas/meio, irrepetíveis a cada novo acontecimento e neoformação. Ao enxergar as vivências nessa perspectiva, precisamos nos atentar para os elementos que, pertencendo ao meio ou ao sujeito, pertencem ao coletivo e ao indivíduo em um processo dialógico e perene de transformação. Nesse sentido, esta investigação parte de processos de individuação/humanização que ocorrem no coletivo de bebês e suas relações, buscando evidenciar a constituição do bebê como ser humano em potencial, que se desenvolve em suas interrelações.

3.3 Lógica de pesquisa

Fazer uma tese em uma perspectiva dialógica, em sua gênese, nuances, objetivos, é exercitar a potência da criação humana para (re)fazer perguntas, perguntas para as quais não existem respostas prontas, acabadas e definidas. Pelo contrário, estão sendo delineadas e construídas no processo, que não é ascendente, mas que vai ganhando contornos outros à medida em que nos dedicamos a elas. Esse foi um exercício constante nesta investigação, tecer perguntas que me tirassem do lugar do sabido, achado e definido. Usar as perguntas como um recurso teórico-metodológico de olhar, abrindo caminhos para significar o que é produzido em cada instante no campo de pesquisa, no caso desta pesquisa, na creche.

A figura a seguir sintetiza o que foi discutido ao longo desta tese, apontando a construção de uma lógica de investigação da pesquisa:

Figura 5– Lógica de investigação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

3.4 Uma análise histórico-cultural das vivências

A escolha por realizar este trabalho em diálogo com a abordagem histórico-cultural vem da minha trajetória como pesquisadora, já descrita no começo deste trabalho, durante minha graduação e mestrado, a partir dos grupos de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, reforçado com minha entrada no doutorado e com a inserção nos grupos de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais. Mas, mais do que isso, tem total relação com o modo como enxergo o mundo e as relações que o constituem. Dessa forma, proponho também uma leitura dos dados que seja histórico-cultural, a partir da análise microgenética.

Segundo Góes (2000, p. 11), a microgenética inclui a “análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos”, pressupondo a presença de instrumentos e signos que constituem a rede de mediação semiótica do desenvolvimento humano. A autora ainda acrescenta que esse tipo de análise compreende que “os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito” (idem).

A análise microgenética anuncia uma visão ampla e, ao mesmo tempo detalhada, de cada situação social de desenvolvimento. Ela permite que a historicidade das vivências dos bebês seja mapeada em pormenores e singularidades dentro do coletivo. Além disso, ela possibilita perceber alguns padrões, relações, recorrências e eventos com um caráter mais isolado. “Essa abordagem exige um trabalho longo de ir e vir no *corpus*, em um diálogo contínuo com a teoria, de forma a permitir a apreensão do processo de transformação que está ocorrendo” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000, p. 11). Trata-se da busca por evidenciar e analisar a cultura do grupo pesquisado, compreendendo o processo de constituição de cada bebê dentro das relações sociais, abarcando o campo simbólico, as formas de comunicação, as interações, os artefatos, os tempos e as ações.

Essa perspectiva requer uma límpida explicação da vivência analisada, situando, de forma detalhada, as circunstâncias em que os dados da investigação foram produzidos, por isso, a importância da *contextualização* das situações sociais em que os eventos acontecem (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000).

Nesse cenário, a teoria histórico-cultural se constitui como uma lente de aumento para enxergar a constituição humana dos bebês na creche de forma sempre relacional,

potente e transformadora em toda sua gênese e desenvolvimento. E, neste trabalho, possibilita observar as vivências dos bebês na relação com os artefatos culturais, como unidades complexas e dialéticas entre si, “definindo a unidade como aquela instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar. Alega que essa noção é mais apropriada porque, diferentemente do elemento, a unidade é o componente vivo do todo” (GÓES, 2000, p. 14).

Foi uma prerrogativa, durante a organização e a leitura analítica dos dados, selecionar e transcrever eventos que mantivessem as propriedades do todo. Desse modo, os eventos trazidos nesta tese buscaram evidenciar a unidade [bebê/meio], constituída de situações sociais de desenvolvimento e transformações históricas que demarcaram as vivências dos bebês na creche na relação imbricada com os diferentes artefatos culturais.

Mais uma vez, defendemos que a vivência é o que constitui a humanidade do bebê, ou seja, não é um evento isolado, mas, sim, a unidade complexa de acontecimentos, sentidos, emoções, relações sociais e apropriações dos artefatos culturais, o que pressupõe criação e transformações. Isso quer dizer que cada evento analisado na pesquisa é uma composição da totalidade [vivência], ou seja, representa a unidade [bebê/meio] que foi sendo transformada ao longo das práticas educativas vivenciadas na creche, por meio da relação com os artefatos culturais.

3.5 A ética na pesquisa sobre/com bebês

Além dos desafios já postos na pesquisa sobre/com bebês e crianças pequenas, precisamos discorrer sobre a ética na pesquisa sobre/com bebês. O que pode? Ou não? Como respeitar seu espaço privado? Quando e como adaptar os instrumentos tradicionais de pesquisa para as especificidades dos bebês? O que implica falar em ética com bebês? Ética com eles ou com os responsáveis? No caso desta pesquisa, optamos por não filmar os momentos de troca e banho e também os momentos de recolhimento em que os bebês buscavam cantinhos mais reservados da sala.

Apesar de não termos respostas prontas, são questionamentos importantes que não podemos perder de vista, quando pesquisamos com essa faixa etária. Nesse sentido, Barbosa (2014) enfatiza a necessidade de

redefinir os códigos éticos, passando de uma versão moralizadora de pesquisa para uma ética de pesquisa com as crianças é uma tarefa geracional que precisamos enfrentar para que a ciência não só constate,

mas produza compreensão e transformação nos modos de produzir infâncias, as culturas infantis e afirmar o empoderamento das crianças. (BARBOSA, 2014, p. 244)

Desde a minha entrada na creche como bolsista de iniciação científica, venho me perguntando o que significa ser uma pesquisadora que produz dados, mas que, nesse processo investigativo, respeita as infâncias e o espaço dos bebês dentro de um universo coletivo compartilhado também com outros adultos. Partindo do pressuposto de que os bebês são pessoas, que, de algum modo, compartilham sua vida privada na creche, precisamos policiar nossa entrada no campo e nosso desejo de aproximação para compreendê-los, reduzindo os riscos de invadir arbitrariamente suas vivências com a nossa presença física e com nossos instrumentos de registro.

Logicamente, fui amadurecendo minhas concepções, entendendo que é preciso uma “licença” dos bebês, que não se reduz apenas às autorizações assinadas pelas famílias, que são, sim, de suma importância. Saliento que a pesquisa foi aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pelo Comitê de Ética da mesma instituição e que todas as professoras e famílias assinaram o termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice) e foram receptivas à pesquisa desde o primeiro dia, no qual foi apresentada a proposta de trabalho de campo. Mas e no caso dos bebês? Como eles consentem? Quais as pistas que estão confortáveis com a nossa presença e dos instrumentos (câmera, tripé, caderno de anotações)? Longe de responder totalmente essas perguntas, gostaria de relatar o meu processo de inserção na creche pesquisada.

A inserção dos bebês nessa instituição foi muito respeitosa e gradual, o que significou que eles começavam ficando poucas horas no berçário, aumentando esse tempo gradativamente à medida em que os bebês iam demonstrando segurança e conforto de estar naquele ambiente sem a presença dos familiares. Então, desde o primeiro dia, fiz registros fílmicos e escritos, por entender a importância de construir um histórico minucioso dessas vivências, para, então, compreender e atingir os objetivos propostos por esta pesquisa. Porém, mesmo diante da ânsia de observar cada detalhe, mantive-me o mais distante possível, respondendo às perguntas das professoras e ajudando quando percebia que era necessário algum tipo de suporte (como pegar um brinquedo ou mamadeira na bancada), quando as professoras estavam sentadas no colchão.

No primeiro mês, fiquei quase sempre no mesmo lugar, de modo a não atrapalhar o fluxo de circulação das professoras e das famílias, uma vez que os bebês ainda não

saíam sozinhos do colchão azul. No segundo mês, ainda ficava mais afastada, mas sentia que as professoras e os bebês estavam mais confortáveis, o que permitia, inclusive, que eu as ajudasse, acolhendo um bebê no colo, ajeitando a almofada ou oferecendo um brinquedo, quando elas estavam dando mamadeira ou trocando fraldas. No terceiro mês, as professoras já estavam muito à vontade, brincavam com o fato de estar sendo filmadas, pediam para não filmar quando faziam alguma brincadeira e perguntavam muito mais sobre a pesquisa, solicitavam referências de leitura e informavam sobre os que estavam planejando e sobre a rotina da creche. Os bebês já percebiam muito a minha presença, olhando, sorrindo, arrastando-se ou engatinhando até o tripé e pedindo colo, como foi o caso de Larissa, que dormiu muitas vezes no meu colo. Nesses momentos, sentia que havia um consentimento implícito e uma relação de confiança sendo construída entre os bebês e a pesquisadora.

A partir de abril, eu já me sentia mais tranquila para mudar o ângulo da câmera, para estar em outros espaços da sala, mas tentava intervir o mínimo possível, se é que era possível, uma vez que os bebês demonstravam muito interesse pelo tripé e pela câmera, que não podiam mais ficar sozinhos, porque eles usavam o tripé como suporte para ficar sentados ou de pé, além da própria exploração das peças do tripé e da tentativa de estabelecer interações.

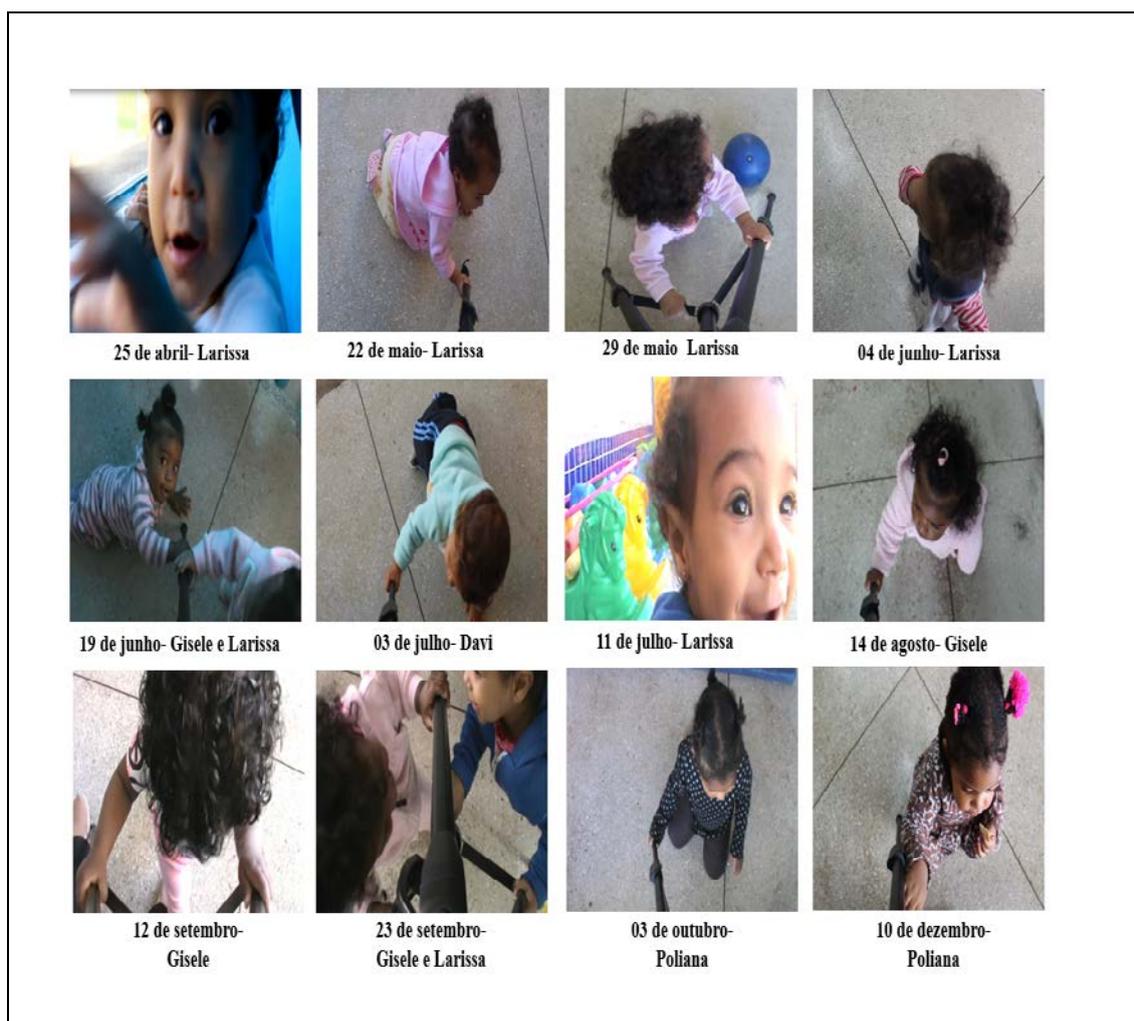
Muitas vezes, os bebês passavam um significativo tempo interagindo com a pesquisadora e com o tripé, além das próprias interações entre eles, tendo o tripé como pano de fundo e apoio. Era notório como esse artefato afetava e chamava a atenção dos bebês ao longo de todo o trabalho de campo. No começo, as professoras tentavam chamar a atenção dos bebês para que eles deixassem o tripé, uma tentativa em vão, porque algo ali mobilizava a concentração e o interesse deles. Por fim, elas aceitaram o desejo dos bebês e passaram a não intervir quando eles se reuniam em torno do artefato. Eu me mantinha atenta, para assegurar a segurança deles e, ao mesmo tempo, garantir que eles pudessem explorar livremente aquele artefato de três pernas que despertava tanto sua curiosidade, estivessem eles ajoelhados, sentados, em pé, agarrados com uma ou duas mãos.

É importante destacar que o grande interesse dos bebês pelo tripé só foi percebido pela pesquisadora, quando os artefatos passaram a ganhar centralidade na pesquisa de campo, a partir do evento com a cortina. Certamente, os eventos nos entornos do tripé renderiam grandes histórias e análises muito interessantes, apesar de muitos deles terem

ficado apenas no caderno de campo, enquanto outros eventos eram registrados com a câmera.

No quadro a seguir, tentei sintetizar alguns dos muitos momentos em que o tripé foi protagonista do interesse dos bebês e também a câmera, a qual, ainda em menores proporções, também foi alvo do foco dos bebês. Minha hipótese é que o menor interesse pela câmera se deu, também, pelo fato de ela sempre estar posicionada mais alta, na parte superior do tripé e por ser um artefato mais sensível ao toque, que exigia maior cuidado na manipulação. No entanto, foi interessante observar os momentos em que eles percebiam que a câmera projetava no visor traseiro as imagens que estavam sendo captadas. Por exemplo, no caso de Poliana que, ao perceber isso, se manteve apoiada em meu ombro alguns minutos para acompanhar o que acontecia no visor da câmera (NOTA DE CAMPO, 24 de outubro).

Figura 6- Bebês com o tripé e a câmera



Fonte: Construído pela autora com base nos dados.

Um elemento importante do tripé era que ele permitia que a pesquisadora interagisse com os bebês com as mãos livres para receber os brinquedos ofertados e para acolher o bebê que desejasse receber colo. Algumas vezes, enquanto acalentava um bebê no colo, ainda conseguia manter a câmera registrando outros eventos concomitantes.

Outra dimensão que gostaria de salientar nesta seção é sobre o uso de imagens na pesquisa sobre/com bebês. No caso desta investigação, elas não figuram apenas como pano de fundo ou como ilustrações do que está sendo apresentado, mas se tornam elemento analítico do processo microgenético. As imagens trazidas neste trabalho buscam contribuir com a construção analítica do leitor, além de fortalecer a tese defendida, demonstrando minúcias, gestos e detalhes que seriam menos perceptíveis apenas pela transcrição. Além disso, as imagens dão vida e protagonismo a bebês reais que vivenciam suas infâncias na creche, sustentam nossas análises e permitem que o leitor possa construir outras leituras possíveis do trabalho realizado.

Neves e Muller (2020, p. 99), ao discutirem sobre a ética na pesquisa com bebês, apontam que é “necessário refletir, individual e coletivamente, sobre os possíveis benefícios acerca do uso das imagens em publicações em relação à proteção e privacidade da vida desses bebês”. Nesse sentido, é uma discussão cara ao campo da Educação Infantil e, principalmente, na pesquisa sobre/com bebês.

Na próxima seção, apresento, detalhadamente, como os dados foram organizados e analisados de forma a contextualizar os caminhos traçados e a forma como a tese vem sendo delineada.

3.6 A organização dos dados

A inserção dos bebês na creche é abertura para um campo social novo, dando início a um processo de apropriação cultural de um ambiente diferente do que o bebê tinha até então. No caso desta pesquisa, os bebês ingressaram em uma sala de atividade organizada e planejada com mobiliários, acessórios, brinquedos e móveis voltados para suas especificidades. Passados os primeiros meses, essa apropriação foi ganhando muitos contornos com a presença e troca de móveis, figuras na janela, outros brinquedos e com a própria descoberta dos artefatos que constituíam a sala de atividade, como, por exemplo, a cortina e as cadeiras de alimentação, artefatos altamente explorados pelos bebês.

É a leitura holística e microgenética dos dados que nos permite perceber o percurso constitutivo das vivências que os bebês estabelecem na relação com os artefatos culturais no contexto coletivo de cuidado e educação. Desse modo, a partir da análise microgenética, todo material empírico desta tese foi minuciosamente organizado e analisado. Todas as notas foram lidas e todos os vídeos produzidos assistidos por diversas vezes. A partir dessa primeira leitura dos dados, comecei a catalogar todos os artefatos que apareceram ao longo do campo, mapeando a frequência em que apareceram nas filmagens e notas, como pode ser observado no quadro a seguir. Importante reforçar que os artefatos culturais (a) possuem qualidades físicas que os constituem como diferentes; (b) são fruto da criação e da linguagem humana; (c) trazem dimensões históricas e sociais e (d) possuem um significado em determinada realidade (PAHL; ROSWELL, 2010).

O quadro está organizado em quatro colunas. Na primeira delas, listei os artefatos culturais presentes no berçário. Os artefatos foram classificados em sete categorias: brinquedos industrializados; brinquedos feitos pelas professoras; mobiliário e acessórios; objetos de uso pessoal; livros; objetos de uso variado e materiais para colorir, pintar e modelar. Nas segunda e terceira colunas, apresentei as ações dos bebês e das professoras, respectivamente. Finalmente, na quarta coluna, anunciei a frequência aproximada com que aparecem nas filmagens, utilizando raramente para os artefatos que apareceram poucas vezes (menos de 33%), frequentemente para artefatos que apareceram entre 33% e 66% dos dias registrados e sempre para os artefatos que apareceram entre 66% e 100% dos dias registrados.

Quadro 6- Artefatos e ações

continua

ARTEFATOS CULTURAIS		AÇÕES DOS BEBÊS	AÇÕES DAS PROFESSORAS	FREQUÊNCIA NAS FILMAGENS
Brinquedos industrializados	Boneca de pano	Manipular	Mediar	Sempre
	Boneca de plástico	Experimental	Distribuir	
	Bolinhas de plástico coloridas	Disputar	Guardar	
	Mordedor	Brincar	Explicar	
	Chocalho	Explorar	Oferecer	
	Pelúcias	Segurar	Brincar	
	Bolas grandes	Carregar	Observar	
	Cavalinho	Cobrir		
	Peças de encaixar	Abraçar		
	Baldinho	Emprestar		
	Bichinho de Borracha	Observar		
	Carrinhos			
	Blocos de montar			

ARTEFATOS CULTURAIS		AÇÕES DOS BEBÊS	AÇÕES DAS PROFESSORAS	FREQUÊNCIA NAS FILMAGENS
	Mesa de montar Espelho de brinquedo Roupinha de boneca Círculos de empilhar Chapéu de bombeiro Bercinho Brinquedo aramado de coordenação motora Escorregador			
Brinquedos feitos pelas professoras	Móviles Latas Caixa de papelão com barbante Luva das sensações Tapete sensorial Chocalho Garrafa sensorial Balão Fantoches Retalhos de tecido Caixa musical CD decorado Tampa do lenço umedecido com figuras	Manipular Experimentar Disputar Brincar Explorar Segurar Carregar Tocar (tato) Emprestar Observar	Mediar Distribuir Guardar Explicar Oferecer Brincar Explicar Observar	Frequentemente
Mobiliário e acessórios	Cortina Espelho Porta livros Cadeira Cadeira de alimentação Registro da pia Barra Colchão Tapete de EVA Carrinho de bebê Janela Armário Lixeira Torneira Almofadas Vidro da porta	Manipular Experimentar Disputar Brincar Explorar Segurar Carregar Jogar Puxar Rolar Balançar Tocar (tato) Empurrar Observar Desaparecer Aparecer	Observar Guardar	Sempre
Objetos de uso pessoal	Laço Pente Escova Copo Prato Bico Colher Lençol Toalha	Manipular Experimentar Disputar Brincar Explorar Emprestar Acalentar Acalmar Compartilhar	Mediar Distribuir Guardar Explicar Oferecer	Sempre

ARTEFATOS CULTURAIS		AÇÕES DOS BEBÊS	AÇÕES DAS PROFESSORAS	FREQUÊNCIA NAS FILMAGENS
	Touca	Observar		
	Roupa			
	Sapato			
	Chinelo			
	Mamadeira			
	Fralda			
	Mochila			
	Coberta			
Sandália				
Livros	De papel	Ler Explorar Brincar Folhear Observar	Ler Manusear Contar Explicar	Frequentemente
	De plástico			
	De banho			
	De tecido			
Objetos variados	Massageador de madeira	Explorar Descobrir Experimentar Puxar Apoiar Observar	Distribuir Guardar Explicar Oferecer	Frequentemente
	Tampa do cesto de brinquedo			
	Barraca			
	Tripé			
	Caixa de isopor			
	Câmera			
	Borrifador			
	Bacia			
	Revistas			
	Sacolinha			
Pote de lenço umedecido				
Materiais para colorir, pintar e modelar	Massinha	Pintar Colorir Rasgar Observar Tocar Explorar	Mediar Distribuir Guardar Explicar Oferecer	Raramente
	Papel pardo			
	Papel ofício			
	Cartolina			
	Giz de cera			
	Tinta			
	Pincel			
Rolinho				

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados.

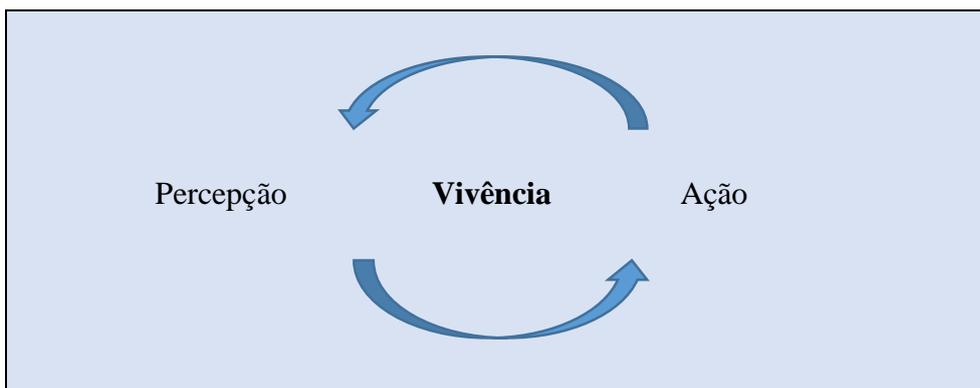
Após a organização desse quadro, selecionei quatro artefatos (a coberta; a cortina; as bolinhas; as latas) que apareceram recorrentemente nos dias registrados na investigação e que já chamaram minha atenção durante o campo, pois se mostravam foco do interesse e da iniciativa dos bebês. Nesse sentido, o mais importante não é o artefato em si, mas a relação dos bebês como esse artefato. Trata-se de uma relação que vai sendo transformada ao longo do tempo, de acordo com cada situação social do desenvolvimento. Depois dessa primeira seleção, revi todos os vídeos da pesquisa pelo menos três vezes, mapeei todos os dias em que os artefatos selecionados apareceram em interação com os bebês e confirmei a importância que os bebês atribuíam a esses artefatos.

Outro ponto relevante nesse processo de seleção foi o fato de esses artefatos pertencerem a categorias distintas. A coberta, que faz parte do grupo de objetos de uso pessoal, pertencia a uma das bebês; a cortina pertence ao grupo de mobiliário e acessórios do berçário; as bolinhas fazem parte do grupo de brinquedos industrializados e as latas fazem parte dos brinquedos construídos pelas professoras.

Finalmente, por estarem presentes ao longo da pesquisa de campo, foi possível construir um histórico da relação dos bebês com esses quatro artefatos. Enfatizo, novamente, que o foco recaiu sobre essa relação que foi sendo transformada, o que justifica mais uma vez a escolha desses quatro artefatos e da unidade de análise [percepção/ação], discutida no capítulo anterior.

Ambos os processos [percepção/ação] estão ligados aos afetos e à cognição, permeados pela cultura do berçário e da família (e também da cultura mais ampla), por meio da história desses artefatos ao longo da história humana. “Em suma, cada objeto em determinada situação tem para a criança uma força afetiva atrativa ou repelente, tem uma valência afetiva e, a partir disso, a incita à ação, ou seja, a orienta” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 236). Nesse horizonte, cada um dos artefatos invoca os bebês para um tipo de atividade, que pode ser semelhante ou muito distinta. Tal relação só pode ser compreendida no interior da vivência, ou seja, da unidade [bebê/meio], como pode observado na figura abaixo.

Figura 7- Unidade de análise



Fonte: Elaborada pela própria autora.

A seguir, traço um breve histórico de como a relação dos bebês com os quatro artefatos foi se constituindo por meio da unidade de análise [percepção/ação]. O processo exploratório está diretamente relacionado à percepção, função psicológica superior/cultural destacada por Vigotski (2018), tensionando-o, já que cada exploração

cria novas percepções, sentidos e ações, ou seja, a exploração produz novas possibilidades para aquele artefato. Por outro lado, ao mesmo tempo, os sentidos instaurados provocam outras formas de [percepção/ação]. Na contextualização de cada um dos artefatos, demarco a primeira vez que foram registrados na pesquisa, sendo a coberta e as bolinhas, no primeiro mês de pesquisa; a cortina, no terceiro de mês de pesquisa, e as latas, no começo de julho, sexto mês de campo.

I- A cortina

Quadro 7- Evento “Larissa e a Cortina” (25/04/2019)

 <p style="text-align: center;">25 de abril de 2019</p>	<p>É o momento do repouso. Larissa (11m18d²³) se desloca em direção à cortina e começa a explorar o artefato, puxando, explorando e sentindo o movimento do seu corpo e da cortina. Ela sorri para a pesquisadora, que retribui o sorriso e continua registrando os movimentos de Larissa.</p>
--	---

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

No terceiro mês de campo, a cortina chamou minha atenção para a relação dos bebês com os artefatos culturais. Com o tempo, vários eventos forma protagonizados em torno da cortina, com diferentes bebês e interações diversas.

Em abril, os movimentos de exploração de Larissa, calmamente delineados e explorados, foram marcados por um tempo de imersão, cujos movimentos foram sendo aprimorados. Já os eventos do final do segundo semestre foram caracterizados pelo movimento rápido, pela mobilidade conquistada pelo andar, pelas trocas entre os bebês e pelo aparecimento mais explícito da intencionalidade e do compartilhamento das ações.

Ao pensar que a cortina fazia parte dos mobiliários e acessórios fixos da sala de atividade, não dimensionamos o quanto esse artefato poderia ser importante no processo de apropriação cultural dos bebês. Quando exploravam a cortina, sua tonalidade, seus movimentos e suas possibilidades, os bebês tinham a oportunidade de construir sentidos

²³ A idade dos bebês se encontra em meses e dias de acordo com a data do evento.

e de se apropriar da representação simbólica da cortina e de função social pela humanidade. A pulsante capacidade de percepção dos bebês, para o mundo e para as coisas que nós, adultos, naturalizamos como parte do meio, convida-nos a aguçar nosso olhar para suas iniciativas e para seu processo de exploração e significação.

No quadro a seguir, percebemos quantas ações puderam ser mobilizadas pelo artefato cortina e os sentidos que foram sendo construídos pelos bebês e suas professoras ao longo do primeiro ano dos bebês na creche.

Quadro 8- Cortina

ARTEFATO	AÇÕES DOS BEBÊS	AÇÕES DAS PROFESSORAS	SENTIDOS POSSÍVEIS
Cortina	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aparecer/ desaparecer ❖ Tocar (tato) ❖ Puxar ❖ Enfiar a cabeça e o corpo ❖ Enrolar ❖ Explorar ❖ Movimentar ❖ Observar 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fechar/abrir ❖ Colocar para fora ❖ Observar. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Brincadeira ❖ Experimentação ❖ Movimentação ❖ Compartilhar ❖ Apropriação ❖ Sustentação

Fonte: Elaborado pela própria autora.

II- A coberta

Quadro 9- Evento “Ângela e o conforto da coberta rosa” (12/02/20)

 <p>12 de fevereiro de 2019</p>	<p>A coberta rosa aparece no segundo dia de pesquisa, primeiro dia da Ângela (09m29d) na creche. Ela fica o tempo todo com ela. Em alguns momentos, chora por alguns segundos e leva a coberta o rosto. A professora pega Ângela no colo e ela se acalma. Passados 6 minutos, ela volta a chorar e a professora se levanta com a bebê no colo, ninando-a e andando pela sala, deixando a coberta no colchão. Ângela se distrai em alguns momentos, mas volta a chorar, até que a professora resolve colocá-la no carrinho e tenta dar-lhe a mamadeira. Mas Ângela continua chorando e a professora lhe oferece o bico. Ela continua chorando e só se acalma quando a professora entrega a coberta</p>
---	---

	novamente para ela. Ângela abraça a coberta e para imediatamente de chorar.
--	---

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Desde esse dia, a coberta foi a companheira fiel da Ângela, que chegava praticamente todos os dias abraçada com esse artefato. Nos primeiros meses, essa ligação era muito intensa e Ângela passava muitas horas do dia com sua coberta, inclusive nos momentos de alimentação. Em alguns dias, em que ela não levava a coberta para a creche, as professoras, em seus momentos de choro, ofereceram-lhe outra coberta. No segundo semestre, a coberta ganhou novas funcionalidades, passando a ser compartilhada pelo grupo de bebês.

É importante destacar que a coberta foi, entre os quatro artefatos selecionados, o que mais apareceu nos registros de campo, em diferentes dias de observação e em diferentes espaços da instituição, do começo ao fim do ano. No quadro 10, a seguir, é possível perceber que a coberta se constituiu como um artefato que instaurou vários processos de significação e que, na relação com os bebês, possibilitou diferentes situações sociais de desenvolvimento.

Quadro 10– Coberta

ARTEFATO	AÇÕES DOS BEBÊS	AÇÕES DAS PROFESSORAS	SENTIDOS POSSÍVEIS
Coberta	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Explorar ❖ Aparecer/ desaparecer ❖ Puxar ❖ Segurar ❖ Abraçar ❖ Cobrir a boneca ❖ Movimentar ❖ Acalmar ❖ Colocar na boca 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cobrir. ❖ Dobrar. ❖ Guardar. ❖ Entregar 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Brincadeira ❖ Experimentação ❖ Movimentação ❖ Acalento ❖ Vínculo ❖ Conhecer-se ❖ Compartilhar

Fonte: Elaborado pela própria autora.

III- As latas

Quadro 11- Evento “A primeira vez com as latas” (03/07/19)

 <p style="text-align: center;">03 de julho de 2019</p>	<p>A professora Ana distribui três latas que logo chamam a atenção dos bebês que passam a explorar suas formas e seus barulhos. Davi (10m6d) bate com uma delas no chão, emitindo um som forte. Ângela (14m20d) gira a lata em diferentes posições e Larissa (13m20) bate com as mãozinhas no fundo da lata, até que os três começam a bater as latas no chão, olhando e sorrindo um para o outro.</p>
---	--

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

As latas, artefatos construídos pelas professoras, apareceram pela primeira vez nas filmagens em julho e, nos meses seguintes, apareceram recorrentemente entre os brinquedos, estando entre os mais escolhidos pelos bebês. No final do segundo semestre, as professoras, justificando o risco de os bebês se machucarem, passaram a recolher as latas, quando despejavam o cesto de brinquedos, mas, como eram muitas, sempre restava alguma lata entre os brinquedos.

É interessante destacar que as latas foram criadas para ser um “bataque”. Eram encapadas por um papel colorido, alguns palitos de picolé e tendo uma fita de cetim passada de um lado a outro, o que permitia aos bebês puxá-las e se deslocar pela sala com uma ou mais latas no pescoço ou no ombro. Contudo, foram sendo exploradas de diferentes modos pelos diferentes bebês da turma. Algumas das explorações foram incentivadas pelas professoras, como a exploração dos sons emitidos pelas latas e, outras vezes, os bebês foram testando as diferentes possibilidades do brinquedo, experimentando, por exemplo, enfiar pequenos e grandes objetos no seu interior.

A disponibilização das latas envolvia uma certa disputa, o que não acontecia com os outros artefatos selecionados, mesmo quando muitas latas eram ofertadas, o que fez com que alguns bebês juntassem o máximo de latas que conseguissem e buscassem um lugar mais reservado para brincar com elas. Foi o caso da Helen (17m27d) que conseguiu recolher três latas e foi para um cantinho explorar os brinquedos (31 de outubro de 2020).

No quadro a seguir, é possível observar que os bebês agiam de diferentes modos diante desse brinquedo construído pelas professoras, ampliando as possibilidades pensadas em sua criação. Ao agirem sobre o artefato, transformavam não só sua funcionalidade inicial de produzir sons, mas os sentidos que iam sendo constituídos nessa relação.

Quadro 12- Latas

ARTEFATO	AÇÕES DOS BEBÊS	AÇÕES DAS PROFESSORAS	SENTIDOS POSSÍVEIS
Latas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Explorar ❖ Bater no chão ❖ Rolar ❖ Produzir sons ❖ Enfiar ❖ Despejar ❖ Empilhar ❖ Colocar no pescoço ❖ Disputar ❖ Observar 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mostrar os sons. ❖ Observar. ❖ Recolher 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Brincadeira ❖ Experimentação ❖ Movimentação ❖ Produção de sons ❖ Compartilhar ❖ Apropriação

Fonte: Elaborado pela própria autora.

IV- As bolinhas

Quadro 13- Evento “A apresentação das bolinhas” (22/02/19)

 <p>22 de fevereiro de 2019</p>	<p>É começo da manhã e os bebês começam a chegar. As professoras separaram um conjunto de bolinhas na tampa da cesta de brinquedos e colocam no centro do colchão. A professora Ana começa oferecendo as bolinhas a Ângela (10m9d) e Poliana (7m18d), que observam atentamente a bolinha rosa. Ao longo da manhã, os bebês interagem e exploram as bolinhas tentando pegá-las e colocando na boca.</p>
---	--

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

As bolinhas pequenas coloridas apareceram pela primeira vez em fevereiro, sendo oferecidas na tampa do cesto para livre exploração dos bebês. Desde então, apareceram

em diferentes momentos ao longo do campo. Em alguns momentos, misturadas com outros brinquedos, e, em outros momentos, oferecidas pelas professoras em atividades previamente planejadas, como na barraca, no solário, na caixa de papelão, no bambolê de durex. As bolinhas foram experimentadas, manuseadas e lançadas por todos os bebês em diferentes circunstâncias ao longo da pesquisa de campo, com exploração do movimento, da força e das sensações causadas pelas possibilidades de jogar ou pegar as bolinhas.

Ao explorar a materialidade das bolinhas, eles contemplaram as cores, a forma, o peso e as características desse artefato, seja em momentos em que apenas um bolinha estava presente no evento, seja quando muitas bolinhas estavam disponíveis. A possibilidade de explorar de diferentes formas as bolinhas permitiu aos bebês se apropriar e significar o artefato que integrou suas vivências na creche ao longo do primeiro ano de vida compartilhada em outro grupo social.

Em seguida, como pode ser visualizado no quadro, podemos perceber as diferentes ações que as bolinhas mobilizaram na relação com os bebês. Sua materialidade leve, plástica, colorida e abaulada permitiu aos bebês diversas formas de manipulação e possibilidades de [percepção/ação].

Quadro 14- Bolinhas

ARTEFATO	AÇÕES DOS BEBÊS	AÇÕES DAS PROFESSORAS	SENTIDOS POSSÍVEIS
Bolinhas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Explorar ❖ Colocar na boca ❖ Tocar (tato) ❖ Jogar ❖ Rolar ❖ Guardar ❖ Acompanhar ❖ Segurar ❖ Apertar 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Distribuir ❖ Explicar ❖ Jogar ❖ Brincar junto 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Brincadeira ❖ Experimentação ❖ Movimentação ❖ Compartilhar ❖ Apropriação

Fonte: Elaborado pela própria autora.

É interessante destacar que a relação dos bebês com cada um dos artefatos aconteceu de modos muito diferentes, ou seja, a percepção e as ações também foram diferentes. Até a brincadeira, sentido percebido em variados eventos com os quatro artefatos, adquiriu sentidos diversos, de acordo com a materialidade e o agir de cada bebê. Nos momentos em que Ângela cobria a boneca e nos momentos em que os bebês brincavam de se esconder na cortina, diferentes sentidos sobre a brincadeira eram produzidos nas vivências compartilhadas por esse grupo cultural. O mesmo pode ser

percebido pela lata e pelas bolinhas, quando pensamos no sentido de experimentar. Cada bebê percebia e produzia sentidos para esse processo de um modo singular, que poderia ou não ser comum a mais de um bebê.

3.7 A devolutiva da pesquisa

Apesar do desejo de realizar entrevistas com as professoras a partir dos dados analisados, isso não foi possível devido à pandemia de COVID 19. No entanto, foram realizados:

- um encontro formativo com todas as professoras no primeiro semestre;
- uma roda de conversa com as professoras dos berçários sobre as especificidades do trabalho com bebês;
- uma devolutiva no último dia de campo e um lanche coletivo para todos os profissionais da instituição;
- um encontro formativo com as famílias da instituição sobre a importância da creche nas vivências dos bebês e das crianças pequenas;
- uma apresentação dos dados para as famílias dos bebês participantes da pesquisa.

Além disso, confeccionamos um banner com as vivências dos bebês em diferentes situações de desenvolvimento para ser fixado na sala de atividades da turma. Isso foi uma tentativa de devolutiva para os pequenos, os quais, ao que parece, aprovaram a iniciativa com muitas mãozinhas e toques sobre as imagens.

Figura 8- Devolutiva para os bebês



Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaborado pela própria autora.

No próximo capítulo, analisarei, de modo contrastivo, os dois artefatos culturais (cortina e coberta) que, apesar de estarem em duas categoriais distintas, assemelham-se

pela materialidade (tecido). Nesse capítulo, por meio dos eventos selecionados farei uma análise densa e detalhada da relação dos bebês com esses artefatos, evidenciando que é a vivência, unidade [bebê/meio], que nos permite enxergar e compreender essa relação em seus processos de [percepção/ação].

CAPÍTULO IV

OS PROCESSOS DE [PERCEPÇÃO/AÇÃO] NA RELAÇÃO DOS BEBÊS COM OS ARTEFATOS CULTURAIS (CORTINA E COBERTA)

...é bem certo que as palavras nunca estão à altura da grandeza dos momentos (SARAMAGO, 2017, p. 164).

Saramago, mais uma vez, me empresta suas palavras. Foi assim que me senti muitas vezes durante a escrita desafiadora deste trabalho: que as palavras não davam conta de demonstrar a intensidade do vivido durante a pesquisa de campo com os bebês e no curso das análises tecidas neste texto. Mas esse é um desafio que decidi encarar e que pretendo compartilhar com aqueles(as) que aceitaram o convite de acompanhar as vivências compartilhadas pelos bebês na relação com os artefatos culturais, a partir de uma leitura histórico-cultural. Os bebês me deram o privilégio de ver a grandeza de suas ações e, agora, a segurança de defender a tese de que os bebês constituem suas vivências no contexto na creche por meio das relações sociais e da apropriação dos artefatos culturais, fundadas nas unidades [bebê/meio] e [percepção/ação].

Neste capítulo, vou esmiuçar a história da relação dos bebês com a cortina azul, parte do mobiliário do berçário, que foi sendo ressignificada, de diferentes formas, ao longo da pesquisa pelos bebês. As análises serão iniciadas pelos eventos com a cortina azul, por ter sido o primeiro artefato a ser percebido pela pesquisadora como foco de interesse dos bebês. A seguir, traçarei a história da relação dos bebês com a cobertura rosa de Ângela, objeto de uso pessoal da bebê, mas que foi se constituindo como um artefato compartilhado com o grupo. Assim, pretendo analisar a constituição da cortina e da cobertura como artefatos culturais relevantes para esse grupo e, posteriormente, trarei uma breve análise contrastiva entre os dois artefatos que, a despeito de terem funções sociais distintas, assemelham-se pela maleabilidade própria dos tecidos.

A análise microgenética, holística e histórica possibilitou acompanhar o processo de criação dessas relações, as formas de [percepção/ação] e as produções de sentido construídas pelos bebês ao longo do ano. Dessa forma, apresentamos a trajetória empreendida pelos bebês com os artefatos culturais cortina e cobertura a fim de evidenciar as iniciativas e o modo como os bebês se colocavam nessa relação que foi sendo transformada no curso das observações.

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira delas, “Os bebês e a cortina: a constituição histórico-cultural das vivências”, discutimos a constituição da

relação dos bebês com a cortina, partindo das iniciativas empreendidas pelos bebês para compreender as vivências compartilhadas na creche. Na segunda seção, “Os bebês e a coberta: em si-para os outros-para si- Manuscrito de 1929”, analisamos o modo como a coberta se materializa como um artefato cultural para Ângela e para o grupo de bebês, fazendo parte das situações sociais de desenvolvimento. E, finalmente, na terceira seção, “Uma leitura contrastiva entre as possibilidades dos artefatos (cortina e coberta)”, tecemos um contraste entre as análises realizadas e as possíveis aproximações e distanciamentos entre os dois artefatos.

4.1 Os bebês e a cortina: a constituição histórico-cultural das vivências

Nesta seção, vamos aprofundar a análise no percurso histórico-cultural de constituição das vivências dos bebês na relação com a cortina presente no berçário. Como já mencionado anteriormente, a cortina compunha o mobiliário da sala de atividade, estando presente desde o primeiro dia de campo. No entanto, foi só a partir da iniciativa de Larissa, que essa relação começou a ser delineada como foco da investigação, como evidenciado na lógica de investigação apresentada no capítulo 3.

A seguir, é apresentado um quadro de análise com todos os dias em que a relação dos bebês com a cortina se materializou no contexto do berçário, na tentativa de contar a história dessa constituição, buscando compreender o todo, ou seja, o conjunto de eventos que compõe o material empírico deste trabalho.

É importante esclarecer que, para a construção dos quadros²⁴, foi selecionado um evento-chave por dia que evidenciava os diferentes processos de [percepção/ação] em relação à cortina, mas, na maior parte dos dias observados, vários eventos com esse artefato aconteceram. A relação com a cortina foi observada em 24 dos 52 dias registrados pela pesquisa de campo. Como comentado, foi a partir de abril, com o evento de Larissa na cortina, primeiro evento registrado no quadro, que comecei a atentar para essa relação intensa do bebê com os artefatos culturais presentes na creche.

²⁴ Para cada um dos artefatos (cortina, coberta, bolinhas, latas) foi construído um quadro com esse panorama histórico.

Quadro 15- Eventos com a cortina ao longo da pesquisa de campo

continua

Imagens	Eventos/Ações
	<p>25 de abril- Larissa engatinha em direção à cortina e manipula o artefato de diferentes formas.</p>
	<p>12 de junho- Ângela segura firme a cortina e se enrola nela.</p>
	<p>19 de junho- Larissa fica atrás da cortina, movimentando o corpo para frente e para trás.</p>
	<p>03 de julho- Larissa segura na cortina para se sustentar de pé.</p>
	<p>04 de julho- Davi, Helen e Ângela exploram a cortina.</p>
	<p>08 de julho- Ângela está com a boneca no colo e explora a cortina com a outra mão, abrindo e fechando a cortina.</p>

Imagens	Eventos/Ações
	<p>09 de julho- Helen puxa a cortina com a mão, enquanto troca balbucios com Ângela, que segura uma boneca no colo.</p>
	<p>31 de julho- Davi puxa a beirada da cortina e observa.</p>
	<p>23 de agosto- Ângela empurra a cortina com a cabeça.</p>
	<p>05 de setembro- Helen e Larissa trocam olhares, puxam e cobrem a cabeça com a cortina.</p>
	<p>19 de setembro- Balbuciando, Poliana explora a cortina e a enrola em seu corpo. Do outro lado, Larissa também está atrás da cortina.</p>
	<p>23 de setembro- Larissa abre a cortina e a gira de um lado para a outro.</p>

Imagens	Eventos/Ações
	<p>10 de outubro- Poliana enfia a cabeça embaixo da cortina, roda, perde um pouco o equilíbrio, olha para mim e balbucia ‘Buu’.</p>
	<p>17 de outubro- Poliana puxa, enrola e enfia a cabeça embaixo da cortina. Repete esse movimento várias vezes, enquanto observa a professora que está arrumando a colchão para o repouso.</p>
	<p>24 de outubro- Com gargalhadas, Ângela e Poliana brincam de “esconder e achar” na cortina.</p>
	<p>31 de outubro- Balbuciando, Helen e Poliana movimentam a cortina com as mãos, enquanto os outros bebês já estão dormindo.</p>
	<p>07 de novembro- Sorrindo e balbuciando, Ângela, Cauã, Davi, Larissa e Poliana brincam de sair e entrar na cortina e de “esconder e achar”. Cauã (o caçula da turma), de joelhos, tenta participar segurando a cortina.</p>
	<p>14 de novembro- Sorrindo, Poliana entra e sai debaixo da cortina várias vezes.</p>

Imagens	Eventos/Ações
	<p>21 de novembro- Helen puxa a coberta, olha a janela e entra atrás da cortina. Em seguida, sai debaixo dela e observa o seu movimento.</p>
	<p>05 de dezembro- Ângela gira com a cortina, abrindo e fechando-a no seu corpo.</p>
	<p>10 de dezembro- Balbuciando, Ângela (com sua coberta e uma boneca na mão), Helen, Larissa e Poliana brincam atrás da cortina.</p>
	<p>11 de dezembro- Puxando a cortina, Gisele observa seu movimento.</p>
	<p>18 de dezembro- Davi e Larissa brincam de “esconder e achar” com a cortina.</p>

Fonte Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

O minucioso trabalho de análise microgenética me ajudou a entender como os bebês se apropriam das materialidades oferecidas no contexto da creche. Apesar de a cortina fazer parte do mobiliário e ter a função social, naquele contexto, de decorar e

reduzir a entrada de luz nos momentos de repouso, os usos e ações mobilizadas pelos bebês nos mostraram outras formas de apropriação cultural. “Isso significa que em diferentes etapas do desenvolvimento, ela [criança] generaliza de formas diferenciadas e conseqüentemente, atribui sentidos de forma diferente à realidade e ao meio circundante” (VIGOTSKI, 2018, p. 82).

Dessa forma, o quadro permite perceber a gênese dos sentidos construídos pelos bebês sobre o artefato cortina, compreendendo não só a origem das relações dos bebês com esse artefato, mas o processo histórico, dialético e criador, instaurado pela ação direta ou indireta dos bebês, nas vivências com esse grupo cultural, constituído de bebês e adultos.

Alguns pontos merecem total atenção nesta análise. Apenas no dia 25 de abril percebi o interesse dessa bebê pela cortina e, depois disso, vários eventos foram protagonizados na relação com esse artefato. Logicamente que, a partir desse dia, passei a focalizar melhor minha observação e, conseqüentemente, a câmera para os momentos em que um ou mais bebês se aproximavam da cortina. A partir desse primeiro evento, houve um refinamento do meu olhar para uma relação que começava a ser construída. É importante destacar que não só Larissa me fez enxergar com outros olhos essa materialidade, mas todos os outros bebês vivenciaram, de algum modo, a relação com esse grande pedaço de tecido azul que, fixo a uma haste, foi um instaurador de muitas possibilidades de desenvolvimento.

O olhar em uma pesquisa com bebês é um importante instrumento de investigação, porque direciona tudo que será registrado nas notas de campo e nas vídeo-gravações. O olhar, assim como as análises, vai sendo constituído e delineado a cada nova vivência e a cada nova possibilidade de analisar um evento. É um olhar que precisa estar aberto para ver a partir do ângulo dos bebês. Olhar pelo prisma dos bebês exige uma entrega do(a) pesquisador(a)/professor(a) para se aproximar dessa realidade, para compreender as nuances que se configuram como possíveis construções sociais, históricas e situadas dessas vivências.

De algum modo, ao aceitar o convite dos bebês para enxergar a relação que eles estabeleciam com o meio, desloquei minha atenção para as iniciativas sutis, para os seus deslocamentos intempestivos, para a mudança de foco, para a forma singular como seguravam, sustentavam, puxavam e agiam com e sobre os artefatos. Observei atentamente o desenrolar dos eventos, destaquei iniciativas, busquei pistas contextuais,

acompanhei a movimentação, esforcei-me para compreender suas linguagens e o universo simbólico construído pelos pequenos nas relações sociais tecidas na creche.

Outro ponto importante de ser mencionado tem relação com a organização dos ambientes, fundamental quando pensamos nas especificidades dos bebês. Antes de abril, as cadeiras de alimentação ficavam encostadas na janela bem próximas das cortinas e, de algum modo, reduzindo a visibilidade dos bebês para o artefato. Quando as cadeiras de alimentação passaram para o outro canto da sala de atividade, a visão para a área externa e para as cortinas foi ampliada e facilitada para os bebês. Além disso, a cortina era longa e estava posicionada de modo que os bebês, mesmo sentados, tinham acesso a ela.

A premissa defendida por Horn (2004, p. 32) de “que a beleza do ambiente e o desafio dos objetos, por si só, deveriam estimular as crianças a agir” faz muito sentido, ao percebermos que as mudanças no meio produzem transformações no modo como os bebês percebem e agem no ambiente da creche, assim como as novas formas de perceber e agir dos bebês também provocam significativas transformações no meio. Estaríamos, assim, diante de um ininterrupto e belíssimo processo de transformação.

Voltando a atenção para os eventos organizados no quadro 15, pode-se perceber que a apropriação cultural e os modos de [percepção/ação] desse artefato cultural eram sempre marcados pela mobilidade e pelo corpo ativo, curioso e potente dos bebês. Como ficará evidenciado a partir da análise de três eventos-chave, a cada nova ação, novos sentidos foram sendo produzidos e novas possibilidades de desenvolvimento evidenciadas, como fica claro nos eventos em que os bebês exploravam a cortina de diferentes modos, os quais foram se transformando ao longo do ano.

Por isso, “o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança [bebê], direciona seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 83). Nessa perspectiva, o meio e o bebê se transformam mutuamente, “tanto ela [criança] quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros” (Ibidem), ou seja, cada vivência instaura novas formas de perceber e significar o mundo circunscrito ao bebê.

O terceiro ponto a ser destacado diz da capacidade humana de produzir sentidos para o vivido e, no caso dos bebês, atravessado por suas formas de deslocamento (arrastar, engatinhar e andar). Como um elemento fixo que trazia certa identidade para aquela sala de berçário, a cortina foi sendo apropriada através da [percepção/ação] que foi sendo ampliada à medida que os bebês ganharam mais mobilidade e confiança, passando a se

movimentar pela sala de atividade. Chamamos a atenção para a confiança que os bebês foram adquirindo e para o sentimento de pertencimento, pois, apesar de dois bebês já engatinharem quando chegaram à creche, eles tendiam a ficar próximos das professoras no grande colchão azul, que ficava no centro da sala. Só com o tempo, eles se sentiram encorajados a se deslocar e a descobrir os ambientes do berçário. Em abril, quase todos os bebês já conseguiam se deslocar de algum modo, seja arrastando, engatinhando ou quase andando, como era o caso de Ângela, a bebê mais velha do grupo.

Outra questão a ser explorada tem relação com a maleabilidade da cortina, ou seja, ela permitia que os bebês agissem sobre ela de diferentes formas. Se estivesse aberta ou fechada, as possibilidades se transformavam e convidavam os bebês a perceber suas qualidades e a explorar suas potencialidades. Foi notório que as características dos artefatos induziram ou não algumas iniciativas por parte dos bebês.

Ao construir e analisar o quadro de eventos, essas iniciativas dos bebês ficaram muito evidentes, uma vez que as professoras até percebiam o interesse dos bebês, mas não interferiram diretamente quando os eventos aconteceram. Houve um espaço e um tempo propício para que as vivências acontecessem, fossem elas coletivas ou individualizadas.

Os pontos acima destacados serão aprofundados a partir da análise microgênética de três eventos, que foram selecionados devido à qualidade da gravação, que abarca a trajetória completa dos eventos, e o mais importante, por evidenciarem as características do todo, que nos permitiram compreender o modo como as vivências dos bebês foram sendo construídas na relação com o artefato cortina. Foram eles:

Figura 9- Eventos na cortina selecionados para análise



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

O primeiro evento selecionado, “Larissa e a cortina”, aconteceu em uma quinta-feira, por volta das 11h30min, horário fixo de repouso do berçário. Todos os bebês já haviam dormido, apenas Larissa permanecia acordada. As professoras Ana e Patrícia estavam sentadas no colchão de estimulação, quando Larissa percebeu a cortina azul, deslocou-se até ela engatinhando e começou um processo exploratório, em diferentes posições corporais (sentada, ajoelhada, de pé), usando o próprio corpo e, principalmente, as mãos. Em diferentes momentos do evento, ela buscava o contato visual com as professoras e com a pesquisadora. Passados 10 minutos, Larissa mudou o foco de interesse e engatinhou novamente em direção à professora Patrícia que permaneceu sentada.

Esse evento evidencia, de forma clara, a unidade [percepção/ação] em diferentes momentos ao longo dos minutos que Larissa permanecera concentrada no vidro da janela e na cortina. É visível que, no começo do evento registrado no início do capítulo 2, Larissa percebera a cortina e se deslocara em sua direção, passando a explorar as possibilidades do artefato e logo em seguida o que estava atrás da cortina. Ela encontrou uma pequena parede com azulejos brancos, um parapeito baixo que lhe permitia manter-se de pé, um vidro que lhe permitia visualizar o solário e o dia ensolarado de céu azul e produzir sons, além de minúsculos parafusos que seguravam a janela, como pode ser observado a seguir.

Figura 10- Evento “Larissa e a cortina” (25/04/2019)



03min00seg- Percebe um parafuso, esboça um sorriso e, com o dedo médio da mão esquerda, passa a explorá-lo, forçando o dedinho sobre ele.



03min07seg- Com o indicador da mão direita, ela percebe o outro parafuso do outro lado. Mantém os dedos sobre os dois. Gira o rosto de um lado para o outro duas vezes e direciona o olhar para os parafusos.



03min42seg- Ela solta as duas mãos e continua batendo no vidro com a mão direita (quatro vezes), sorrindo e balbuciando, enquanto inclina a cabeça para cima e direciona o olhar para o alto.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

É visível, nesse momento, que Larissa estava imersa em um processo de contemplação e observação. Atenta aos detalhes, ela focalizou o olhar, suas mãozinhas e

seus dedinhos para o que chamava sua atenção. López (2018, p. 64) destaca que “as crianças precisam se debruçar sobre os objetos ou fenômenos do mundo, investigá-los, reconhece-los (...). Através da observação, os primeiros reconhecimentos de suas qualidades são produzidos e são qualificados dentro do repertório do conhecido ou não”. Isso fica claro nesse evento. Ao identificar dois parafusos na estrutura da janela, Larissa mobilizou seus esforços para explorar essa materialidade que, certamente, passaria despercebida aos adultos.

Larissa estava experimentando essas diferentes características do mundo físico testando seu próprio corpo nessa relação. Quando batia no vidro, ora com uma mão, ora com as duas mãos, ora com as mãos fechadas, a bebê não só estava [percebendo/agindo], mas estava produzindo sentidos sobre esse meio que passava a fazer parte da sua vivência na creche. Vigotski (2018, p. 78, grifos do autor) auxilia nessa compreensão, ao dizer que a **“vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado o meio, o que se vivencia- a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso”**. Nessa perspectiva, esse evento ilustra o que foi vivenciado e a forma como Larissa vivenciou o meio [creche] na relação com os artefatos culturais.

Além do foco nos artefatos, o olhar de contemplação de Larissa se deslocou para fora, imersa por um lindo cenário de céu azul, mesma cor da cortina e com poucas nuvens, mobilizando-me a problematizar quais seriam as suas ações, se o que encontrasse atrás da cortina fosse apenas uma parede sem visibilidade para a área externa. Ouso dizer que a instauração de zonas de desenvolvimento iminentes seria reduzida.

Uma situação ainda nesse evento foi a percepção de Larissa com o barulho alto de um avião que sobrevoou a creche para pousar em um aeroporto próximo. Conquanto fosse muito comum ouvir esse tipo de som, Larissa mudou a postura corporal e demonstrou atenção à origem do barulho, apesar de o ângulo da janela não permitir que ela visualizasse o avião. Em muitos outros momentos no solário, era recorrente as professoras apontarem sempre que um avião se aproximava, chamando a atenção dos bebês para o céu.

Outro aspecto que merece atenção é a questão do tempo, sendo necessário refletir sobre o que isso significa para bebês tão pequenos. No caso desta pesquisa, a despeito de a rotina ser organizada com base nos marcadores de alimentação, havia um tempo cronológico reservado para que os bebês construíssem suas vivências de um modo

autônomo, seguro e sustentado por diferentes artefatos culturais constituintes do ambiente da creche.

Mas havia também o tempo dos bebês, que é o tempo do acontecimento, é o tempo do presente, é o tempo do hoje, é o tempo do perceber, é o tempo do agir, é o tempo do vivido. É um tempo marcado pela vivência [bebê/meio]. É um tempo de apropriações e transformações. É um tempo outro, compassado pelos tempos da cultura que insere e acolhe esse bebê no mundo cultural. É um tempo de espera marcado por urgências.

Um bebê é sempre constituído não apenas por suas vivências individuais, mas pelas relações sociais tecidas pelo seu grupo cultural. Essa questão merece nossa consideração. A vivência dos bebês na creche, ou seja, como cada bebê observa, percebe, explora, cria e se apropria desse ambiente, é atravessada pelo coletivo. É, para mim, onde mora a potência dos ambientes compartilhados de cuidado e educação.

Uma vivência na creche é, de algum modo, sempre compartilhada e perpassada pelo Outro. No entanto, apesar de algumas semelhanças, a forma como cada bebê estabeleceu relação com a cortina, ao longo do percurso da pesquisa, tinha total sintonia com a sua desenvoltura motora, que foi ficando cada vez mais sofisticada ao longo do tempo, permitindo novas formas de [percepção/ação] e a construção de vínculos de afeto entre os bebês e entre os bebês e suas professoras. Nesse evento observamos, por exemplo, a gênese da brincadeira de se “esconder e achar” como uma atividade compartilhada por esse grupo cultural.

A pesquisa de Silva (2021) evidencia que as ações de *esconder/achar* são um dos conteúdos culturais desenvolvidos pelos bebês/crianças em suas brincadeiras no contexto da Educação Infantil. Segundo a autora, desde o berçário, os bebês se envolvem em situações nas quais se escondem em cortinas e outros objetos, na tentativa de estabelecer interações, principalmente com adultos.

Essa atividade já aparece no evento analisado, quando Larissa movimentou o rosto de um lado para o outro, puxando a cortina na tentativa de esconder seu rosto, como pode ser observado no evento do dia 25 de abril de 2019. Na última parte do evento, foi possível perceber um dos momentos em que Larissa trocava olhares com a pesquisadora, na tentativa de instaurar a interação.

Figura 11- Evento “Larissa e a cortina” (25/04/2019)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Nesse momento do evento, Larissa demonstrava o interesse em estabelecer uma comunicação com a pesquisadora, que entendeu o contato visual da bebê e o retribuiu com olhares e sorrisos, enquanto continuava gravando o evento. É relevante considerar que, por meio do movimento de esconder o rosto e reaparecer sorrindo, Larissa nos deu indícios do desejo de começar uma brincadeira muito comum no universo dos bebês. “A descoberta da permanência do objeto e a do uso do objeto como instrumento são aquisições que caminham no mesmo ritmo” (BONDIOLI, 2018, p. 218) e são *centrais* para os bebês nessa faixa etária. Bondioli (ibidem) ainda acrescenta que

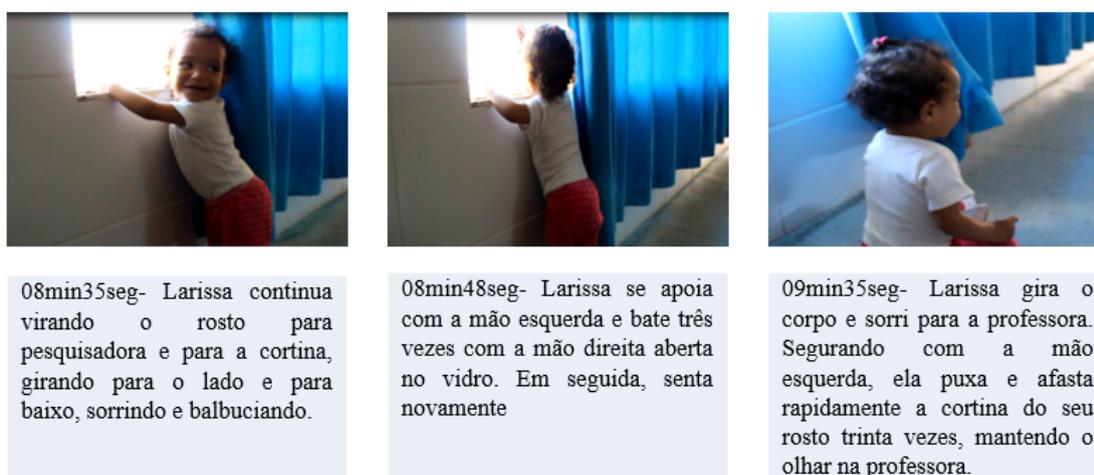
a brincadeira do “esconder e achar”, nos seus aspectos cognitivos e afetivos, mostra a evolução do relacionamento com o objeto, o realizado reconhecimento do não eu, que é ao mesmo tempo realidade física, objetivamente percebida, e realidade emocional; evidencia, além disso, como a descoberta do mundo dos objetos e qualquer forma de conhecimento aconteça em função da qualidade do relacionamento que a criança estabelece com as figuras adultas das quais depende, e salienta a estreita ligação entre inteligência e a afetividade. Mostra enfim que atividades infantis aparentemente situáveis em uma relação solitária entre criança e objetos são dotadas de qualidades sociais e de valores comunicativos.

Essa fala da autora sobre esse tipo de brincadeira, muito comum ao longo da investigação desta tese, faz muito sentido, quando percebemos os diferentes momentos em que os bebês ensejavam o movimento de se esconder e aparecer na cortina e que foi ficando mais sofisticado com o passar das explorações, como nos eventos “Coletivo na Cortina” e “O último encontro”, que serão analisados a seguir. O processo exploratório

vai além do ato motor e pressupõe afetividade, construção de vínculos, envolvimento, segurança e iniciativa dos bebês. Esse movimento nos faz perceber os modos de organização das situações sociais de desenvolvimento e a maneira como os bebês percebem e agem no ambiente da creche.

No evento citado anteriormente, primeiro, Larissa brincou de *esconder/achar* com a pesquisadora, inclusive com a presença do balbucio muito próximo da palavra “achou” e, depois, com professora Patrícia, como pode ser observado na sequência do evento, quando a bebê repetiu muitas vezes o mesmo movimento.

Figura 12- Evento “Larissa e a cortina” (25/04/2019)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Ao puxar e retirar a cortina do seu rosto, demonstrando contentamento ao encontrar o olhar da professora, Larissa instaurou um processo exploratório, ao mesmo tempo em que chamava a atenção da pesquisadora, que estava bem próxima dela, e, em seguida, retomou a troca de olhares e sorrisos com a professora Patrícia, que fortaleceu o interesse da bebê, ao retribuir a brincadeira com sorrisos. Larissa repetiu o movimento trinta vezes, não só para se apropriar do movimento em si, mas para compreender o sentido produzido por essa ação na relação com o artefato e com os adultos.

A repetição é uma marca constitutiva da [percepção/ação] dos bebês, vez que, para produzir sentidos, eles precisam se apropriar da materialidade e de suas possibilidades. Porém, essa repetição não é algo simples, pelo contrário, são ações psicomotoras complexas que trazem sempre algum novo elemento para o processo de criação. A cada nova experimentação, novos sentidos são construídos e novas possibilidades de atuação aparecem no repertório simbólico dos bebês. Parece-nos que um sentido estético era

produzido na relação com a cortina e da luz que a atravessava (a transparência do azul parecia atrair a bebê no início do evento), visto que a luz interna da sala estava apagada. A impressão que temos é que Larissa se sentia afetivamente segura na exploração.

Nessa perspectiva, uma dimensão que gostaríamos de mencionar possui relação com a ação respeitosa das professoras. Era o horário do repouso e as duas professoras não só respeitaram o desejo de Larissa de não dormir com os colegas, como apoiaram sua iniciativa, não intervindo diretamente, mas acompanhando atentamente as ações da menina, respondendo com sorrisos, sempre que ela buscava o olhar das professoras.

De todos os dias registrados, apenas em dois momentos, as professoras intervieram colocando a cortina para fora, quando sentiram que a ação dos bebês poderia gerar algum conflito entre eles. Uma das vezes, havia duas turmas juntas, com bebês um pouco maiores e a segunda vez foi quando uma das bebês chorou, enquanto três bebês tentavam puxar a cortina.

É notório, a partir da leitura global dos eventos, que os bebês traçaram outras possibilidades na relação com o artefato: levaram brinquedos para a cortina, se enrolaram, disputaram, compartilharam o espaço nos entornos dela e, principalmente, passaram a brincar uns com os outros. Isso ficou muito forte no segundo semestre, sendo perceptível em diferentes eventos registrados no quadro, como é o caso dos dois eventos que serão analisados a seguir, nos quais Larissa continuava presente.

O evento “Coletivo na cortina” (07/11/19) foi registrado no último trimestre da pesquisa de campo, período marcado por intensas interações e movimentações coletivas dos bebês nos diferentes ambientes da sala de atividade e, nesse dia, no entorno da cortina azul, que estava fechada. Ele aconteceu logo após o repouso e contou com a participação de cinco bebês [Ângela (18m24d), Cauã (9m2d), Davi (14m10d), Larissa (17m24d) e Poliana (16m3d)], com duração de 17 minutos. Apenas a bebê Helen continuou dormindo enquanto o evento se desenrolava. As professoras estavam dobrando os lençóis, reorganizando a sala e trocando as fraldas dos bebês.

O evento começou a ser registrado quando Ângela se deslocou correndo e balbuciando em direção a Davi, que estava atrás da cortina. Ele colocou o rosto para fora e sorriu. Ao chegar perto dele, ela balbuciou “Athooou”. Em seguida, Davi continuou cobrindo e descobrindo o rosto, enquanto observava atentamente a movimentação de Ângela, que entrara no canto esquerdo da cortina, como pode ser observado na figura a seguir. A professora Aline, que acompanhava a movimentação, percebeu e reafirmou sorrindo “Ela falou achou!”, demonstrando encantamento pela situação vivenciada.

Figura 13- Evento “O coletivo na cortina” (07/11/19)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Essa parte do evento foi marcada pelo encontro afetivo entre Ângela e Davi, tendo a cortina como parte mobilizadora do enredo interativo. O jogo de luz e sombra, assim como a presença de Davi, foi um convite para que Ângela se aproximasse, dando início a um dos eventos mais significativos registrados na pesquisa. Chamou nossa atenção o fato de que Ângela corresse em direção a Davi, demonstrando o desejo de se aproximar fisicamente dele, além da presença de balbucios, sorrisos e olhares compartilhados.

É importante destacar que essa transparência, provocada pela entrada de luz, também foi o que chamou a atenção de Larissa no primeiro evento registrado na cortina. Apesar de despertar muito o interesse dos bebês, o único momento da rotina em que a cortina ficava nessa posição era durante o repouso, sendo fechada um pouco antes e aberta logo depois que os bebês acordavam. Embora menos eventos tenham sido registrados com a cortina nessa posição, os dados apontam que essa configuração espacial despertava o interesse dos bebês e foi parte constituinte de muitas das suas vivências.

Presenciar a cena em tempo real e poder assistir repetidas vezes, por meio da vídeo-gravação, permitiu-nos compreender a lógica seguida pelos bebês e a complexidade das relações tecidas no berçário. Quando Ângela se aproximou, pronunciou “Athoooo” e Davi respondeu ao balbucio da colega afastando a cortina do rosto, percebemos que ambos perceberam e agiram como parceiros interativos, reconhecendo-se na construção da situação social de desenvolvimento. Trata-se de uma situação constituída e marcada pelas vivências individuais e coletivas. Esse evento não estava solto e muito menos isolado das relações sociais que foram construídas pelos bebês ao longo daquele ano.

Vigotski (2021, p. 75) destaca que “no seu processo de desenvolvimento, a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural, os modos de pensamento cultural”. Isso nos permite

inferir que os bebês se apropriam do contexto cultural do berçário e criam possibilidades de desenvolvimento nesse contexto.

O autor ainda salienta que “nas atividades da criança na primeira infância, a força impulsionadora provém dos objetos e determina o comportamento dela” (Idem, p. 223). Nesse sentido, podemos inferir que a cortina se constituiu como um artefato cultural potente que, na relação com os bebês, induziu algumas ações, possibilitando-lhes criar a partir dos processos de [percepção/ação].

Como já mencionado, Ângela era a bebê mais velha do grupo e a primeira a usar expressões e palavras no fluxo das interações entre os bebês e, principalmente, com as professoras. Retomaremos essa discussão na próxima seção, quando analisarmos a relação dela com a coberta. Ao verbalizar, ela demonstrava que a linguagem verbal já estava presente e se tornara uma importante dimensão das vivências compartilhadas na creche, mesmo que seu parceiro respondesse com outras linguagens, imprescindíveis para as que as vivências acontecessem e fossem apropriadas pelos bebês.

Com nuances diferentes do primeiro evento registrado, quando Larissa se aproximara da cortina na tentativa de descobrir suas possibilidades, Davi e Ângela pareciam já reconhecer aquele ambiente como familiar e propício para a interação. Isso ficaria ainda mais evidente com a chegada dos outros bebês, que se interessaram pela movimentação de Ângela e Davi na cortina.

Figura 14- Evento “O coletivo na cortina” (07/11/19)



02:57 > 03:19

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Essa parte do evento foi marcada pela chegada de Larissa, que também se aproximara do grupo correndo, sendo recebida pelos gritos alegres de Ângela e pelo sorriso de Davi. Larissa já chegou entrando com desenvoltura embaixo da cortina. Nesse momento, os bebês se aproximaram e começaram uma grande gritaria, marcada por risos

e batidas no vidro da janela, atrás da cortina. Chegou a quarta bebê (Poliana) que se aproximou lentamente e observou o restante do grupo, tentando entrar na outra aba da cortina.

O modo como cada bebê ingressava e constituía sua vivência dentro do coletivo foi marcado por sua mobilidade e singularidade. Se Larissa já chegava mudando o tom do evento, Poliana chegava devagar, observando atentamente os colegas, antes de ingressar totalmente na brincadeira. A movimentação continuava com deslocamentos corporais que empurravam e davam vida à cortina. Cauã, o caçula do grupo, que só engatinhava, também percebeu e demonstrou seu desejo de participar da interação. Seu tônus muscular ainda não permitia que ele ficasse de pé sem apoio, mas isso não impedia que ele participasse e que demonstrasse alegria com sua participação. Ajoelhado, ele esticava e abaixava o corpo diversas vezes na tentativa de segurar a cortina, esticando o bracinho sempre que os outros bebês balançavam a cortina em sua direção.

Figura 15- Evento “O coletivo na cortina” (07/11/19)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Nesse evento, percebemos o quanto os cinco bebês se envolviam na brincadeira exploratória com a cortina, movimentando-se e saindo dela diversas vezes e de diferentes formas, aproximando-se e distanciando-se do colega, trocando olhares, gestos, sorrisos e toques. Não havia uma única forma de se apropriar da cortina, pelo contrário, cada um apresentava seu repertório e demonstrava um processo de [percepção/ação] nas vivências que constituíam com esse artefato.

As professoras observavam atentamente as ações dos bebês, sorriam e trocavam comentários entre si sobre o que estava acontecendo na cortina: “*Achou* (quando perceberam que Ângela falou “Athooou”); *Ele tem um sorriso lindo!* (referindo-se a Davi); *Pronto!* (com a chegada de Larissa na cortina); *A mão do Cauã. Ah, meu Deus!*

(quando um dos bebês se aproximou dele); *Cuidado com a cocó!* (referência a Galinha Pintadinha colada no vidro). Pareciam estar divididas entre a preocupação que Cauã se machucasse na interação com os outros bebês e o contentamento de perceber a brincadeira e o envolvimento dos bebês. Durante todo o evento, mantiveram uma postura vigilante e respeitosa, acompanhando o desenrolar do evento, que só terminou quando as professoras começaram a organizar os bebês para o jantar.

No curso do evento, os bebês se deslocavam pela sala e voltavam para a cortina. Ângela, por exemplo, circulou pela sala e retornou diversas vezes, em uma delas com sua coberta rosa, que havia sido deixada no colchão azul. Em um dos retornos, é necessário destacar a retomada da brincadeira de esconder/achar, quando ela esboçou a tentativa de convidar Davi para a brincadeira, chamando-o pelo apelido “Dondom” e enfatizando o desejo de interagir novamente com ele. Davi corresponde observando e aproximando-se dela, quando ela verbalizava novamente “Athooou”. “O desenvolvimento da capacidade de perceber e produzir sons da fala é o precursor mais direto da linguagem. Os bebês logo discriminam sons, são sensíveis a entonação” (OLIVEIRA, 2011, p. 154). Larissa, que estava atrás da cortina, saiu e passou a observar os colegas, como pode ser analisado nos quadros de filmagem.

Figura 16- Evento “O coletivo na cortina” (07/11/19)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Ao acompanharmos a iniciativa dos bebês nesse evento, precisamos destacar dois pontos essenciais para compreendermos as vivências constituídas por esse grupo de bebês. O primeiro foi a construção de vínculos entre eles, manifestada pela forma afetiva como interagem, como convidavam para a brincadeira, como estabeleciam o diálogo e como observavam as ações uns dos outros. O segundo foi o sentimento de pertencimento

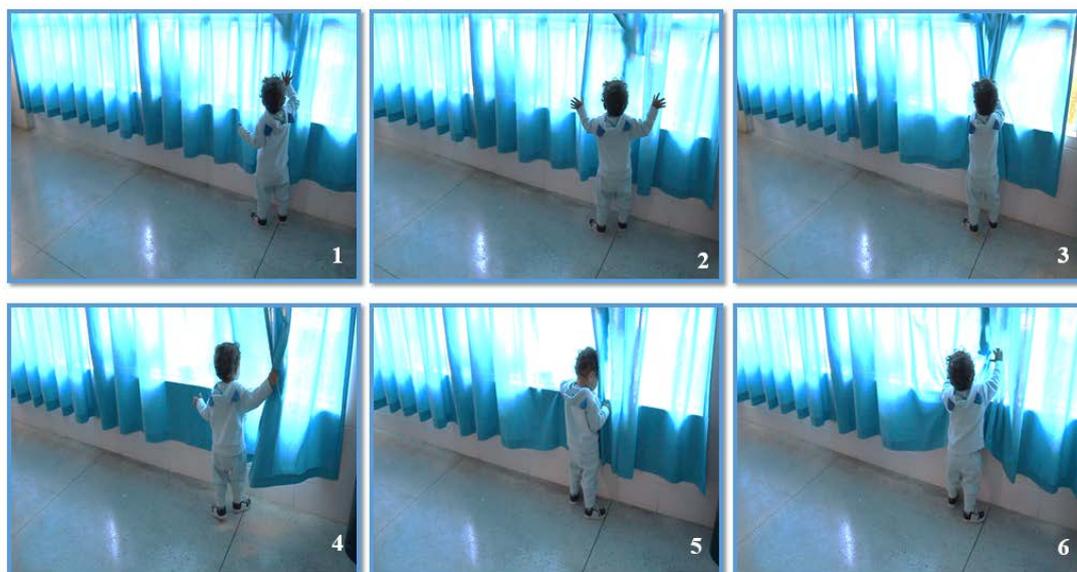
ao grupo cultural. Ambas as dimensões estão interligadas e são interessantes, quando pensamos na potência do coletivo.

Ao verbalizar o apelido do colega, Ângela demonstrava estar imersa em um contexto verbal, observando e imitando as professoras, que, em alguns momentos, utilizavam o apelido para se referir a Davi. Além disso, Davi parecia reconhecer o apelido, porque sorria e se aproximava de Ângela, que se escondeu e apareceu quando ele se aproximou. Larissa, que estava atrás da cortina, também se interessou pela movimentação de Ângela e saiu para observar a brincadeira.

Esse evento revela que a situação social de desenvolvimento estabelecida pelos bebês mobiliza diferentes neoformações, como a presença da linguagem verbal de Ângela; a memória coletiva e individual das vivências anteriores, que se materializam nesse evento e podem ser observadas no quadro geral de eventos, ou seja, transformações qualitativas nos modos como eles [percebiam/agiam] e se apropriavam de diferentes possibilidades na relação com a cortina. É o caso evidente de Larissa. Se, no primeiro evento, ela fazia diferentes experimentações, marcadas pela sutileza de movimentos, nessa ocasião, ela demonstrava desenvoltura para se esconder e aparecer, para levantar a cortina e para construir novas formas de apropriação junto ao grupo de bebês. Sua agilidade demonstra que seus movimentos foram aperfeiçoados e permitiram novas vivências com esse artefato cultural.

O evento foi finalizado com Davi que permaneceu na cortina, enquanto outros bebês andavam pela sala e foram colocados nas cadeiras de alimentação. Sozinho em seu processo exploratório, Davi parecia observar as nuances de cor, luz e sombra ao movimentar a cortina, que permaneceu fechada. Ele a olhava de um lado para o outro, tocava nela com uma mão, com as duas mãos, com o rosto e com o toque dela no vidro da janela, como pode ser observado nos quadros de filmagem. Essas experimentações nos dão pistas sobre o modo como os bebês se apropriam dos artefatos em suas diversas possibilidades (movimentação, textura, acabamento, cores e formas) por meio dos cinco sentidos sensoriais (audição, olfato, paladar, tato e visão). A cortina deixou de ser apenas um mobiliário para se tornar parte constituinte das vivências compartilhadas pelos bebês na creche.

Figura 17- Evento “O coletivo na cortina” (07/11/19)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Esse evento foi um convite para observar as miudezas implicadas em cada gesto, olhar, balbucio e movimento dos bebês. Cada um passou por diferentes vivências, ainda que a situação social de desenvolvimento parecesse similar, como demonstrou Davi. Depois que todos os bebês deixaram a cortina, ele ingressou em outro fluxo exploratório, construindo seus conhecimentos sobre as propriedades dela, algo que foi feito também por Larissa, no evento de 25 de abril, e retomado em outros momentos pelos diferentes bebês. No evento “O último encontro na cortina”, vamos observar que ele e Larissa retomaram a brincadeira na cortina, a partir de uma nova configuração, com a cortina aberta e amarrada nos cantos da janela.

Era o último dia da pesquisa de campo (18/12/19), em que eu sentia um misto de sentimentos e o desejo de aproveitar o último dia ao lado dos bebês. Como se quisessem reforçar os indícios sobre o papel dos artefatos nas vivências que eles constituem na creche, dois dos eventos selecionados para análise nesta tese ocorreram nesse dia. O segundo será analisado no próximo capítulo.

Era o começo da manhã de um dia ensolarado e quente, quando Larissa (19m5d) retomou a brincadeira na cortina junto com Davi (15m21d). Havia apenas quatro bebês nesse dia e o clima era de fechamento de semestre. As professoras estavam felizes e saudosas com a chegada do recesso. Os bebês estavam animados e corriam pela sala, como se quisessem aproveitar cada segundo daquele dia.

Quadro 16- Evento “O último encontro na cortina” (18/12/19)



A cortina está amarrada com uma fita nos dois cantos da janela. Larissa (19m5d) corre em direção ao canto esquerdo da cortina e se esconde. Davi (15m21d) logo se aproxima e tenta levantar a cortina. Larissa (19m5d) gira seu corpo e torna a se esconder. Davi (15m21d) percebe e puxa a cortina para o lado, observando o rosto da colega com uma expressão festiva, que volta a puxar a cortina. Balbuciando “Aêêê”, Larissa (19m5d) e Davi levantam e abaixam a cortina três vezes. Davi (15m21d) tenta se esconder do lado de dentro da cortina, mas o tecido escorrega. Ele faz mais três tentativas até conseguir. A cortina amarrada dificulta o processo. Embaixo da cortina, os dois trocam balbucios e gritos de alegria. Larissa (19m5d) gira na cortina. Davi (15m21d) imita o movimento da colega sorrindo. Larissa (19m5d) deixa a cortina e segue para outro canto da sala. Davi (15m21d) continua a se movimentar na cortina por mais alguns segundos. Um móvel pendurado na janela chama sua atenção e ele muda o foco de seu interesse. Gisele e Helen exploram os brinquedos no colchão azul. (Evento - 18/12/20).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Esse evento retoma vários pontos já analisados ao longo da tese e corrobora com afirmativa de Wallon (2007, p. 93) para quem “o desenvolvimento da criança não se dá por simples adição de progressos que ocorrem sempre no mesmo sentido”, mas é permeado por impressões, sentimentos e transformações. Não era só a cortina que assumia outra configuração, eram os bebês que passaram a [perceber/agir] de um outro modo. Eles ganharam mais segurança no processo exploratório, o estar junto ganhou outras significações e as ações passaram a ser produzidas dentro de uma rede semiótica que fazia sentido para esse grupo cultural.

Era possível notar a presença de uma brincadeira relativamente “estruturada” acontecendo entre Davi e Larissa. Eles brincavam de esconder/achar, balbuciando e seguindo uma lógica de esconder, balbuciar, achar, esconder novamente. Eles faziam isso

juntos. Dessa forma, podemos inferir que estavam, afetiva e cognitivamente, envolvidos. Eles precisavam “resolver o desafio” da cortina amarrada para conseguir se esconder, ou seja, a ação precisaria ser mais “refinada” – era mais complexo brincar assim. Diferente dos outros eventos, o interesse pelo jogo de luz e sombra (transparência) não parecia ser uma dimensão importante, pois a cortina estava aberta e instaurava outros movimentos exploratórios.

A perspectiva histórico-cultural nos auxilia nessa compreensão, ao perceber o bebê como um sujeito que se constitui como humano nas relações sociais, mediadas pela cultura. Dessa forma, as interações tecidas no berçário, sejam elas com adultos, outros bebês e artefatos, demonstram que há um compartilhamento de vivências, uma apropriação cultural permanente e um processo constante de desenvolvimento que mobilizam as ações e as iniciativas dos bebês.

Apesar de a cortina se apresentar como um artefato aparentemente mobilizador em diferentes momentos, nesse evento, percebemos que Gisele e Helen não se envolveram na brincadeira de Larissa e Davi e continuaram explorando os brinquedos que estavam no colchão azul. Ou seja, estavam no mesmo ambiente, mas compartilhavam outra vivência a partir de outras materialidades. Essa autonomia para escolher com o que brincar e em qual ambiente da sala de atividades foi sendo construída pelos bebês na relação com suas professoras e demonstrava um significativo grau de respeito aos tempos e aos interesses dos bebês, mesmo em uma rotina organizada a partir dos momentos de alimentação, previamente estabelecidos.

Em todos os eventos analisados até então, podemos perceber o papel das pesquisas e dos documentos normativos e orientadores construídos ao longo das últimas décadas, principalmente os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, que preveem uma relação *interior-exterior* que permita aos bebês e crianças a visibilidade para a área externa (BRASIL, 2018). Esse parâmetro foi plenamente atendido, não só nas janelas, mas no visor das portas de entrada e do solário. É a macro política incidindo sobre as vivências cotidianas dos bebês na creche.

E, finalmente, é fundamental destacar que, em cada um dos eventos analisados, são garantidos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). É assegurada aos bebês a oportunidade de explorar, brincar, expressar-se, participar, conviver e conhecer-se. Esses direitos, quando reafirmados no contexto da creche, dão aos bebês a condição de sujeito ativo e atuante em seus processos educativos. É novamente a política de Educação Infantil fortalecendo

a identidade dessa etapa educacional e dando aos bebês a possibilidade de ser e estar no contexto coletivo de cuidado e educação.

4.2 Os bebês e a coberta: em si, para outros, para si – Manuscrito de 1929

Nesta seção apresentaremos, em forma de quadro, a trajetória de uma bebê (Ângela) com sua coberta rosa, de modo a evidenciar os processos constitutivos dessas vivências que traz muitos elementos para pensarmos a identidade dos bebês, as relações tecidas na creche e suas muitas potencialidades. Além disso, traremos outros eventos, nos quais outros bebês se apropriam desse artefato, que passa a fazer do berçário pesquisado por estar presente em diferentes momentos da rotina.

Quadro 17- Eventos de Ângela com a coberta

continua

Imagens	Eventos/Ações
	<p>12 de fevereiro- Ângela observa a sala apertando a coberta com as duas mãos.</p>
	<p>13 de fevereiro- Ângela está no carrinho, acompanha a professora Fátima, que está cantando a música do macaquinho, encostada com a cabeça na coberta.</p>
	<p>14 de fevereiro- No solário, Ângela fica de pé segurando a coberta com as mãos, enquanto a professora Ana a observa sorrindo e a ampara.</p>

Imagens	Eventos/Ações
	<p>18 de fevereiro- Ângela explora o chocalho com uma mão e segura a coberta com a outra mão.</p>
	<p>19 de fevereiro- Na ponta do pé, Ângela olha pelo vidro e sobe e desce a coberta pela porta.</p>
	<p>22 de fevereiro- Ângela segura a coberta com uma mão e, com a outra, explora a boneca de pano.</p>
	<p>27 de fevereiro- Ângela se sustenta de pé e passa a coberta nas pinturas da divisória.</p>
	<p>12 de março- Ângela chora e a professora Fátima entrega outra coberta para ela, porque a sua ficara em casa. Ela abraça a coberta.</p>
	<p>20 de março- Ângela se equilibra, estica o corpo e puxa a coberta da cadeira de alimentação.</p>

Imagens	Eventos/Ações
	<p>02 de abril- Os bebês estavam no solário. Ângela volta para a sala de atividade para buscar a coberta.</p>
	<p>12 de abril- Ângela estica o corpinho e olha para sua coberta que está pendurada na divisória do solário, até que a professora percebe sua intenção e entrega a coberta para ela.</p>
	<p>17 de abril- Ângela manipula a sandália e segura a coberta com a outra mão.</p>
	<p>25 de abril- Ângela chora e a professora Fátima oferece outra coberta, pois a dela não viera nesse dia. Ela rejeita, no começo, mas depois aceita a oferta e passa a circular com ela pelo solário.</p>
	<p>12 de junho- Ângela acordou, observa a sala e segura outra coberta com a mão. A sua coberta não viera nesse dia.</p>
	<p>19 de junho- Ângela observa a sala e morde a pontinha da sua coberta.</p>

Imagens	Eventos/Ações
	<p>03 de julho- Ângela cobre a boneca com a coberta.</p>
	<p>04 de julho- Ângela brinca com a coberta com Helen, trocando olhares e movimentos.</p>
	<p>08 de julho- Ângela chora no solário. A professora Fátima traz a coberta e ela aponta o dedinho quando a professora se aproxima.</p>
	<p>09 de julho- Ângela embrulha a boneca com a coberta.</p>
	<p>14 de agosto- De bico, Ângela sorri para o espelho, segura a coberta com uma mão e com a outra segura um mordedor rosa.</p>
	<p>23 de agosto- No momento do repouso, Helen puxa a coberta da Ângela, que a puxa de volta.</p>

Imagens	Eventos/Ações
	<p>05 de setembro- Ângela aponta para o biscoito e com a outra mão segura a coberta.</p>
	<p>10 de outubro- Ângela abraça a coberta e observa o espelho.</p>
	<p>19 de setembro- Ângela aponta para a coberta que está na bancada. A professora Aline entrega a coberta para ela.</p>
	<p>03 de outubro- No pátio, indo para a sala de vídeo, Ângela leva a coberta debaixo do braço e chama Poliana com a mãozinha, balbuciando em sua direção.</p>
	<p>10 de outubro- Ângela sorri, balbucia e joga a coberta na direção de Davi.</p>
	<p>17 de outubro- Ângela faz a coberta de “taco” e joga a bolinha amarela pela sala.</p>

Imagens	Eventos/Ações
	<p>21 de outubro- Em um passeio das turmas da creche no Parque da Lajinha, Ângela brinca de tampar e descobrir o rosto com a coberta.</p>
	<p>24 de outubro- Ângela puxa sua coberta e brinca com Poliana na cortina.</p>
	<p>07 de novembro- Ângela aguarda o jantar, segurando sua coberta, balbuciando e batendo a mão no suporte da cadeira de alimentação, observa a garrafa na mão de Poliana.</p>
	<p>14 de novembro- Ângela toma e devolve sua coberta para Helen, ao perceber o choro da colega.</p>
	<p>21 de novembro- Ângela pega a boneca entre os brinquedos e vai em direção à sua coberta que estava caída perto da cadeira.</p>
	<p>05 de dezembro- Com a boneca nos braços, Ângela olha para professora, balbucia e aponta para a coberta que estava pouco visível na bancada.</p>

Imagens	Eventos/Ações
	<p>10 de dezembro- Ângela abraça a boneca e a coberta e balança o corpo para o lado e para o outro, sentada nos pés da cadeira de alimentação.</p>
	<p>11 de dezembro- Ângela puxa a coberta da bancada.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Como já mencionado, a relação de Ângela com a coberta foi registrada, pela primeira vez, no segundo dia da pesquisa e, desde então, esteve presente em 36 dias diferentes, dos 52 dias observados, do começo ao fim da pesquisa de campo. Em três desses dias, a coberta de Ângela não estava na creche e foi substituída por outra. A coberta acompanhou diferentes momentos da rotina, estando boa parte do dia nas mãos de Ângela, principalmente, no primeiro semestre de pesquisa. Ângela engatinhava e andava puxando sua coberta por toda a sala, solário e outras áreas externas da sala de atividade.

A relação de Ângela com a coberta traz muitas dimensões entrelaçadas entre si e que merecem nosso destaque: a) a coberta como artefato cultural; b) a percepção da coberta como vínculo e afeto; c) a coberta como extensão e memória do ambiente familiar; d) a coberta como brinquedo; e) a relação dos adultos com a coberta; f) a coberta como parte constituinte desse grupo cultural.

A coberta se configura como um artefato cultural, objeto que carrega consigo uma função social de aquecer e cobrir, fazendo parte das vivências da maior parte dos bebês na cultura ocidental, principalmente, em dias frios de outono e inverno. Sua materialidade macia, flexível, confortável e leve visa contribuir com suas principais funcionalidades. Além disso, são características que permitiam que Ângela a carregasse para todos os lados, mesmo no calor. A coberta rosa de Ângela não era diferente, atendia a todas essas funções, mas, mais do que isso, ela se tornou um artefato cultural de referência para essa

bebê. Nesse sentido, ela traz as marcas históricas da humanidade que criou a coberta e as vivências únicas e constitutivas de Ângela que encontrara, na coberta, segurança e afeto.

A relação que Ângela desenvolveu com a coberta é uma intensa forma de vínculo, com uma forte marca da afetividade e de “autorregulação” de suas emoções. A bebê agia sobre e com a coberta de diferentes formas, assim como a coberta parecia influenciar as ações da bebê dentro do ambiente coletivo e compartilhado da creche. Ângela percebia, agia e sentia, ao carregar a coberta, sentimentos de pertencimento, conforto e vínculo. Ao buscar e se aproximar da coberta, a bebê se sentia segura para observar, explorar os brinquedos, os mobiliários e os acessórios que compunham o berçário pesquisado.

Além disso, em diferentes momentos registrados, a coberta fazia com que a bebê se acalmasse e parasse de chorar instantaneamente, demonstrando que algo era despertado, quando Ângela pegava, abraçava e segurava sua coberta. É notório também, ao longo de todo o ano, que a necessidade de estar com a coberta se acentuava, quando Ângela demonstrava estar com sono. Em muitos momentos em que a bebê indicou o desejo de estar com o artefato, ela dormiu em seguida no colo das professoras, no carrinho ou no colchão azul de estimulação.

Outro ponto importante é que a coberta representava, para Ângela, a extensão do ambiente familiar, ou seja, era a memória concreta de algo vivido e sentido pela bebê. A memória, no caso dos bebês, está atrelada à percepção afetiva, função superior/cultural importantíssima, que se desenvolve primeiro e que é uma condição para que a memória se desenvolva (VIGOTSKI, 2018). Nessa linha de pensamento, percebemos que Ângela não só percebeu, como construiu sentidos para a coberta, que passou a fazer parte do seu campo simbólico e da sua memória afetiva.

A coberta agia, assim, como um objeto transicional, marcada pela *capacidade* do bebê de se relacionar *e de usar objetos* (WINNICOTT, 2019). O autor destaca pontos importantes de serem estudados para a compreensão dessa relação “1- a natureza do objeto; 2- a capacidade do bebê de reconhecer o objeto como “não eu”; 3- o local do objeto- fora, dentro, no limite; 4- a capacidade do bebê de criar, imaginar, inventar, produzir um objeto; 5- o início de um tipo afetivo de relação de objeto” (Ibidem, p. 14). Tais pontos são perfeitamente perceptíveis na relação de Ângela com a coberta.

Essa relação da bebê com a coberta foi sendo construída desde o seu nascimento, segundo informação de seus pais²⁵, o que fica claro nas notas de campo e no quadro 17,

²⁵ Na roda de conversa, realizada no dia 11 de dezembro de 2019, para o retorno da pesquisa ao final do campo.

apresentado anteriormente. Em diferentes dias registrados nas notas de campo, o pai de Ângela chegou carregando a menina no colo envolta na coberta. Isso também aconteceu no segundo semestre, quando ela passou a chegar na creche de van.

O primeiro evento registrado (12/02/19), primeiro dia de inserção dela na creche, como já descrito no capítulo anterior, foi marcado pelo choro e, de algum modo, pelo conforto trazido sempre que Ângela (09m29d) abraçava a coberta e parecia se acalmar. Isso ocorreu ao longo de muitos dias. Sempre que Ângela chorava, as professoras lhe entregavam a sua coberta ou, na ausência dela, outra coberta que cumpria a função de acalmar a bebê. Com o passar dos dias, a própria Ângela passou a buscar sua coberta ou a criar estratégias para alcançá-la, com foi o caso do evento do dia 02 de abril, que aconteceu no solário e demonstrou fortemente o papel da percepção de seus próprios sentimentos e a memória de que a coberta havia ficado dentro da sala de atividade.

Alguns sentidos produzidos por Ângela eram muitos evidentes, já outros escapavam da lógica e da interpretação de qualquer adulto. Dentre os sentidos visíveis, além dos mais destacáveis de conforto, acalento e segurança, estava o da coberta como um possível brinquedo, um artefato que possibilitava à bebê mobilizar sua capacidade humana potente de criação.

O primeiro evento registrado que evidenciou esse fato foi observado no dia 03 de julho, quando Ângela (14m20d) cobriu a boneca com a sua coberta. Ela tomara consciência da função que a coberta tinha para ela mesma e repetiu a ação com a boneca. Isso nos faz inferir que Ângela deu um salto qualitativo em seu desenvolvimento, porque se apropriou de uma das funções sociais do artefato, passando a realizar a ação em outro brinquedo. Essa ação foi, inclusive, repetida em diferentes dias e momentos da rotina, sofisticando-se ao longo das explorações, como pode ser observado no evento do dia 10 de dezembro: além de abraçar a boneca, Ângela (19m27d) fez o movimento de ninar, movimentando o corpo para um lado e para o outro.

Constatamos que a coberta se tornou um brinquedo para Ângela em diferentes momentos, principalmente, nos eventos com a boneca de pano e nas interações compartilhadas com outros bebês. Também chamou a nossa atenção, no dia 17 de outubro de 2019, quando ela usou a coberta como um “taco” na tentativa de jogar a bolinha amarela pela sala de atividade, criando um novo uso e uma nova forma de relação com esse artefato cultural.

É interessante ressaltar que, apesar de Ângela ter criado novas formas de uso e transformação dos processos de [percepção/ação] da coberta, ela não perdeu sua função

inicial de confortá-la. O que se modificou foram as formas de conseguir sua coberta por meio de outras linguagens. Se, antes, Ângela, em alguns momentos, chorava para demonstrar algum desconforto e seu desejo de ter a coberta em suas mãos, com o passar do tempo, ela passou a balbuciar e a apontar, gesto genuinamente simbólico e um marco importante no desenvolvimento da linguagem com as pessoas à sua volta (VIGOTSKI, 1931/1995), ou, ainda, alcançá-la por seus próprios meios, como no caso do último evento registrado no dia 11 de dezembro, último mês da pesquisa de campo, no qual Ângela (19m28d) ficou na ponta do pé para alcançar a coberta que estava na bancada.

O gesto de apontar demonstra o compartilhamento da intenção que Ângela começara a internalizar/externalizar, trazendo a relação da personalidade com o meio, ao mesmo tempo em que trazia a interpretação das professoras sobre esse gesto dirigido ao artefato que não estava ao alcance da bebê. Esse processo instaurou zonas de desenvolvimento iminente engendrando novas possibilidades de desenvolvimento, marcadas pela linguagem.

Nesse contexto, para entender as funções psíquicas emergentes na vida dos bebês, é necessário “encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança [bebê], como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com determinado acontecimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 77), para que consigamos avançar na compreensão dos processos constitutivos das vivências compartilhadas pelos bebês.

A forma como os bebês tomam consciência, que, para Vigotski (2018), é uma função psíquica superior/cultural ainda indiferenciada e subordinada à percepção nessa faixa etária, apareceu, ainda que de modo inicial, na relação de Ângela com a coberta. Observamos um movimento *em si* (coberta como artefato cultural), *para o outro* (função na família e na creche), *para si* (Ângela procurou e significou a coberta como sendo fundamental para ela e, ao mesmo tempo, paulatinamente, ampliou esse campo de sentidos).

Dessa forma, podemos inferir que a forma como os bebês atribuem sentido tem relação direta ou indireta com a maneira como as professoras compreendem o processo de desenvolvimento e o modo como os bebês se apropriam do mundo físico e social. Ao perceberem a forma como Ângela se relacionava com a coberta, já em seu primeiro dia na creche, as professoras reconheceram o papel que esse artefato desempenhava em suas vivências. Isso demonstra que elas observavam as necessidades e que buscavam atender às demandas apresentadas pelas diferentes linguagens dos bebês. Assim, em diferentes eventos registrados na pesquisa, as professoras demonstraram empatia com o choro de

Ângela e buscaram acalantar seu aparente sofrimento, entregando-lhe imediatamente a coberta, quando percebiam seu desconforto ou quando Ângela indicava, através de gestos e balbucios, o desejo de estar com esse artefato.

Segundo Vigotski (1931/1995, p. 224), “a linguagem é um meio de comunicação social, surge da necessidade que o ser humano tem de se comunicar” e essa necessidade aparece desde o começo da vida do bebê humano, que, para sobreviver, construir vínculos e demonstrar seus desconfortos, ingressa em um universo cultural, marcado pela relação potente e transformadora com o Outro.

Os bebês são investigadores culturais, buscam as minúcias, verificam os detalhes, atentam para os sons, entonações, cores, formas e materialidades. Por isso, Ângela testou sua coberta em diferentes situações e artefatos (porta, vidro, espelho, cortina, cadeira azul, cadeira de alimentação), verificando suas possibilidades, como pode ser observado no quadro 17.

A relação com a coberta ainda possibilitou à Ângela conhecer-se e tomar consciência de si e do outro, além de conhecer seu corpo, suas necessidades e seus próprios sentimentos. Isso ficou muito forte ao longo dos eventos em que Ângela desejava estar com a sua coberta. No evento do dia 02 de abril, quando ela saiu da barraca com bolinhas e voltou à sala de atividades para buscar sua coberta, mostrou-nos, de algum modo, a gênese da consciência de suas necessidades e de como atendê-las.

Mas, o que isso quer dizer, quando pensamos em bebês em contextos coletivos de cuidado e educação? Percebemos, ao longo desta investigação, que o bebê toma consciência de si e do outro por meio das vivências que compartilha com seu grupo geracional e com os adultos, em situações sociais de desenvolvimento. É o tornar-se individual dentro do coletivo, sempre de forma processual, dialética, histórica e situada em uma determinada realidade. Vamos analisar isso no evento do dia 02 de abril de 2019.

Era começo da manhã, a professora Ana havia montado, antes de os bebês chegarem, uma barraca no solário com bolinhas coloridas dentro. Após o lanche, a professora abriu a porta do solário e foi levando os bebês um a um para esse espaço. Ângela (11m19d), engatinhando, foi a primeira chegar e começou a explorar as bolinhas e o tecido da barraca. Passados 5 minutos, sem nenhuma expressão de desconforto, saiu da barraca em direção à sala de atividade, como pode ser observado na figura a seguir.

Figura 18- Evento “Em busca da coberta” (02/04/2019)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Esse evento foi um dos marcadores da relação entre Ângela e a coberta na creche, de sua capacidade de perceber a ausência da coberta na barraca e de se deslocar para encontrá-la. E, mais do que isso, perceber, de alguma forma, a própria necessidade e o impacto da ausência desse artefato, que havia ficado na sala. Ao retornar para a barraca, logo deitou sobre a coberta, o que indicava que poderia estar com sono, pois, em muitos dias observados, ela dormira nesse mesmo horário. No entanto, ela não chegou a dormir, devido ao movimento das outras bebês e da professora Ana. Assim, ela acabou se sentando e, abraçada com a coberta, continuou observando o grupo na exploração das bolinhas.

Podemos supor que a relação que Ângela estabeleceu com a coberta influenciava as ações da bebê, trazia segurança afetiva e sugeria indícios de como o bebê se constituía como um humano singular em suas interações em ambientes coletivos. Cada nova situação social de desenvolvimento colocava para a bebê uma nova forma de agir e de se colocar na relação com o Outro.

Ao enxergarmos a inteireza do bebê como um ser relacional, como um todo que se expressa e se coloca no mundo de diferentes maneiras, passamos a perceber a totalidade do ser, sua vulnerabilidade, suas potencialidades, sua personalidade e o modo como o meio influencia seu desenvolvimento. É assim que buscamos observar Ângela e todos os bebês da pesquisa.

Os bebês afetam e são afetados pelas relações sociais a todo tempo. Eles não só se apropriam, como produzem significações a partir do que estão sentindo, observando e vivendo no contexto da creche. Nessa perspectiva, os ambientes coletivos de cuidado e educação assumem um papel imprescindível no modo como esses bebês vão se desenvolver e transformar seu meio cultural.

Por meio da unidade [percepção/ação], compreendemos que Ângela percebera o próprio incômodo, significara-o como sono e agira em relação a isso: buscou a coberta, demonstrando um processo de apropriação. Smolka (2000, p. 26) explica que, na apropriação, “todas as ações adquirem múltiplos sentidos, tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações”. Isso nos ajuda a entender os modos como os bebês participam, percebem e produzem sentidos nas relações sociais tecidas na creche, mesmo que possamos compreender apenas alguns desses sentidos.

Outro elemento que não podemos deixar de analisar, no curso dos eventos observados ao longo da pesquisa, e que fica evidente em dos eventos com a coberta rosa, foi a capacidade empática dos bebês e que pode ser elucidada no dia 14/11/19, em que Hellen (18m10d), uma das bebês da turma, brincava com a coberta junto com Ângela (19m1d), até que esta desejou ter sua coberta de volta, mas acabou devolvendo-a, ao perceber o choro da colega.

Figura 19: Evento “Compartilhando a coberta: percepção e empatia”



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Nesse dia, Helen e Ângela exploravam juntas a coberta embaixo das cadeiras de alimentação, até que se deslocaram para a cadeira azul e passaram a esticar a coberta sobre a cadeira, trocando olhares, muitos balbucios e gestos. Em um certo momento, Ângela deixou a cadeira e balbuciou para Poliana, que estava no chão. Poliana não respondeu ao chamado e continuou no chão. Helen colocou a coberta nas costas e foi em direção à Ângela, que, com muitos balbucios, tentou pegar a coberta de volta. Helen resistiu e segurou a coberta até não aguentar mais. Nesse momento, ela chorou forte e se virou em direção à Ângela que instantaneamente lhe devolveu a coberta e foi em direção à Poliana que observava o acontecimento. Nesse caso específico, ela percebeu o choro e o sofrimento da colega, significou-o como algo que poderia ser resolvido com a coberta e decidiu cuidar da colega, emprestando-lhe a própria coberta. Além disso, a colega aceitou ser cuidada por Ângela.

Esse evento evidenciou um ciclo de cuidado e explicitou o modo como a unidade afeto/cognição se constituiu na relação estabelecida entre as bebês. O mesmo foi observado no evento “A dança dos bicos” (NEVES; KATZ; GOULART; GOMES, 2018). Nele, as pesquisadoras observaram a interação entre dois bebês e um compartilhamento do processo de [percepção/ação], que culminou com a ação da bebê de colocar o bico na boca do colega.

Ter presenciado esse evento no começo de uma manhã fria foi, sem dúvida, uma benesse do campo, quando achava que já tinha vivenciado de tudo com os bebês ao longo da pesquisa. Ao acompanhar a rápida movimentação deles, demorei uns segundos para compreender o que estava acontecendo e me questionei, se eu realmente havia assistido a um evento de empatia entre os bebês. Foi revendo várias vezes a vídeo-gravação que pude entender que se tratava realmente de um momento repleto de balbucios e com uma dose delicada de empatia, capacidade humana de se colocar no lugar do outro, que começava a aparecer na relação dos bebês.

Essas funções psicológicas superiores ou culturais emergem e são fruto do social, aparecem no *coletivo da criança*, como relações de colaboração entre as pessoas e se transformam em *funções internas* na vida de cada criança [bebê] (VIGOSTKI, 2018). Tais funções, por sua vez, retornam ao coletivo por meio das ações e falas das pessoas, transformando esse mesmo contexto. Há, assim, uma unidade em que pessoas e meio constituem-se mutuamente.

É possível inferir que Ângela tinha uma compreensão outra de sua coberta e que produzia sentidos muito singulares nessa relação. Todavia, ao compartilhar sua coberta

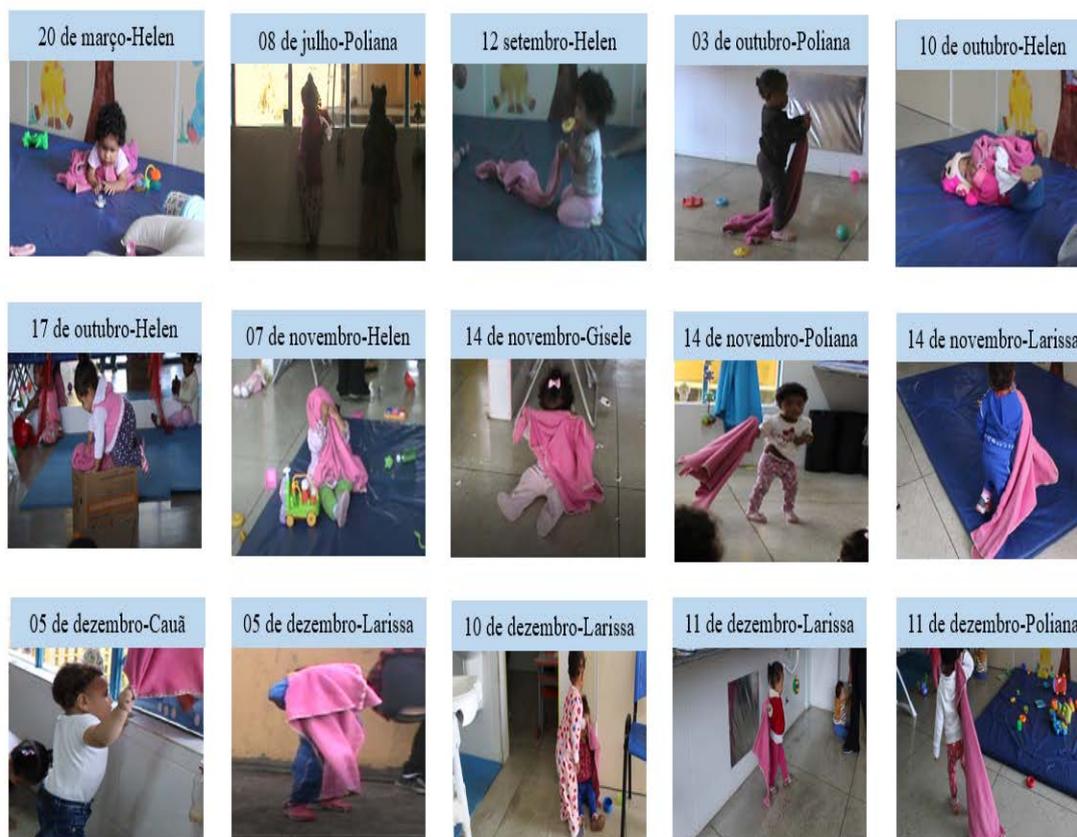
com outra bebê, em um contexto de choro e aparente desconforto, ela a ofereceu na tentativa de cessá-lo, o que realmente aconteceu. Ouso dizer que Ângela compartilhou não só seu artefato de uso pessoal, mas um dos sentidos que esse artefato desempenhou em suas vivências na creche [acalantar]. Lembremos que a relação com os objetos é sempre situada em um *contexto social*, como aponta Tomasello (1999).

Nessa mesma base, Vigotski (1931/1995, p. 22) argumenta que “quase todas as atividades pessoais do bebê estão integradas em suas relações sociais. Sua atitude para com o mundo exterior é sempre revelada por meio de outras pessoas” e, no caso do berçário, principalmente, por meio das interações entre os bebês.

A partir desta perspectiva, a ação cuidadosa de Ângela nesse evento nos faz inferir duas dimensões importantes. A primeira com relação ao fato de Ângela reconhecer que aquela coberta lhe pertencia, mesmo dentro do coletivo. E a segunda, a percepção que a bebê teve do sentimento de Helen, devolvendo o objeto com uma expressão suave no rosto, quando presenciou o choro da colega. Por compartilharem os mesmos meios semióticos, os bebês passam a reconhecer não só seus próprios sentimentos, mas a perceber os sentimentos e as intenções dos outros bebês que compartilham esse espaço coletivo.

Esse evento, que durou um pouco mais de um minuto, convida a observar a forma como os bebês liam e estabeleciam relações no ambiente da creche. No quadro 17, busquei evidenciar a trajetória da relação de Ângela com a coberta. No entanto, em diferentes eventos registrados na pesquisa, a coberta se constituiu como artefato que foi percebido, explorado e significado por diferentes bebês, como pode ser visualizado na figura a seguir.

Figura 20- Outros bebês com a coberta



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Como explicitado anteriormente, os bebês se apropriaram da totalidade do artefato, ou seja, apreenderam a materialidade para significar o objeto, para dar sentido para a relação que estabeleceram com seu ambiente cultural. Foi por meio da sensorialidade, da observação minuciosa e de suas ações sobre e com o artefato que os bebês produziram significações capazes de afetar seu desenvolvimento cultural.

Podemos compreender, ao longo das análises, que a coberta, um recorte de tecido rosa nas mãos dos bebês, tornou-se um artefato cultural com múltiplas atividades, para além de sua função social estabelecida historicamente. Por meio das condições e das práticas educativas ofertadas pelo ambiente da creche, eles tiveram a oportunidade de experienciar o movimento, as propriedades, as características físicas e as diversas possibilidades que constituíam essa materialidade.

Assim como na cortina, percebemos que havia a presença do processo exploratório, mas também a instauração da brincadeira de esconder/achar, como pode ser visualizado na imagem acima, quando diferentes bebês tampavam e descobriam o rosto

em um processo de descobertas e contentamento. Foi o caso de Gisele (12m26d) no evento do dia 14 de novembro, que brincou, por 2min13seg, de esconder e aparecer para uma das bebês e, depois, para a pesquisadora.

Figura 21- Evento “Esconder/Aparecer com a coberta-Gisele” (14/11/20)



00:02 _____ 02:13

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Esse evento ocorreu no começo da manhã em um momento em que as professoras ofereceram pedaços de revistas para que os bebês pudessem rasgar e fazer bolinhas. Gisele, porém, interessou-se pela coberta que Ângela havia deixado no chão da sala de atividade e se apropriou dela como um brinquedo que lhe permitia esconder/aparecer, demonstrando, com sorrisos, o sentimento gerado pela brincadeira. Sentada no chão, ela convidou Helen para a brincadeira que aceitou por um momento e correspondeu com sorrisos e, em seguida, tomou outra direção. A partir do afastamento da colega, Gisele passou a olhar para a pesquisadora que estava observando sua movimentação. Ela tampou o rosto e, quando desceu a coberta, sorriu e balbuciou “Athou”. A pesquisadora sorriu de volta, enquanto a bebê se levantou com a coberta nos braços e parou de frente para a câmera, escondendo novamente o rosto. Mas, nesse momento, ela se desequilibrou e demorou alguns segundos para se desvencilhar da coberta. Quando destampou o rosto e viu um grupo de bebês jogando pedaços da revista nas lixeiras, logo deixou a coberta cair e seguiu em direção ao grupo.

Tal evento, assim como todos os outros registrados na figura 20, demonstra que a maior parte dos bebês se interessara pela coberta e passara a explorá-la de diferentes de formas, o que nos convida a pensar que a coberta assumiu, nesse coletivo, uma função social ganhando formas e movimentos mobilizados pelas iniciativas dos bebês.

4.3 Uma leitura contrastiva entre as possibilidades dos artefatos (coberta e cortina)

Ao longo deste capítulo, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais da forma como os bebês constituem suas vivências na relação com os artefatos culturais no contexto de cuidado e educação coletiva. É notório, a partir da análise microgenética e do afunilamento do olhar, que esses dois artefatos (cortina e coberta) se materializaram na creche como objetos que faziam sentido para os bebês, que percebiam e significavam todo o processo de exploração e conhecimento do artefato.

Como já mencionado, ambos os artefatos, que têm funcionalidades sociais muito distintas, desempenharam no berçário funções totalmente diversificadas, se pensarmos na ótica dos adultos. A cortina foi utilizada para enfeitar e para cortar a entrada de luz nos momentos de repouso. A coberta foi utilizada para cobrir e aquecer, também no repouso, e para acalmar os bebês em diferentes momentos da rotina.

Essa compreensão ganha novos horizontes, quando olhamos a lógica dos bebês e os usos da coberta e da cortina em diferentes eventos. Sem dúvida, os bebês se apropriaram da materialidade, que se assemelhava de alguma forma por serem tecidos e por permitirem um certo tipo de movimento, ainda que com cores, texturas e elasticidades diferentes. Além disso, havia o fato de a cortina estar fixa e de a coberta ser livre para movimentações nos diferentes ambientes que compunham a creche.

Vigotski (1931/1995, p. 236) afirma que “cada objeto em determinada situação tem para a criança uma força afetiva atrativa ou repelente, tem uma valência afetiva e, a partir disso, a incita à ação, ou seja, a orienta”. Nesse sentido, percebemos que ambos os artefatos (cortina e coberta) tiveram uma forte pulsão atrativa que fazia com que os bebês percebessem e se interessassem em explorá-los, produzindo significações para essas duas materialidades.

O humano é marcado por sua sensorialidade e por sua capacidade de expor sentimentos, sensações, gostos e desconfortos nas diferentes situações sociais de desenvolvimento. Essa capacidade de se expressar, no caso dos bebês, não se restringe ao choro, um dos potentes recursos de comunicação e convencimento do outro, pelo contrário, concretiza-se pelas múltiplas possibilidades de linguagem construídas pelo ser humano ao longo de sua evolução.

Os bebês, desde o seu nascimento, ingressam em mundo físico e social e passam a constituir suas vivências nas relações sociais. Nesse sentido, os bebês desvelam um

campo simbólico compartilhado na creche por meio da relação que estabelecem e vivenciam com os artefatos culturais.

Essa dimensão simbólica está marcada pela forma como os bebês apreendem suas vivências e tomam consciência de suas ações na relação com o Outro. Isso porque precisamos considerar o todo, a unidade que nos permite compreender as transformações do bebê e do meio. A creche se torna, assim, uma das fontes de desenvolvimento dos bebês, que passam significativas horas do seu dia com outros bebês, crianças e professoras, em um ambiente que pode ampliar ou restringir as possibilidades de desenvolvimento.

Cabanellas e Eslava (2020, p. 162), ao discorrerem sobre os objetos do cotidiano, afirmam que as crianças [bebês] “têm uma consciência na qual estão presentes, ao mesmo tempo, o objeto com o qual atuam, a posição do corpo em relação ao objeto e as relações estabelecidas entre o objeto e elas mesmas”. Nesse sentido, se apropriam, transformam e aprofundam seus conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre os artefatos circunscritos ao seu ambiente vivencial.

As vivências dos bebês são sempre marcadas pelo Outro, pelo social e pela cultura compartilhada dentro e fora da creche. As presenças, da coberta, como algo que chegava de fora, e da cortina, como algo que vinha de dentro, passaram a influenciar as relações dos bebês com o mundo e com outros artefatos que seriam apropriados por eles ao longo de seu desenvolvimento.

É interessante destacar que ambos os artefatos possibilitaram a brincadeira de *esconder/achar*, mas a cortina, por estar fixa, permanecia sempre no mesmo lugar, já a coberta possibilitou que essa brincadeira acontecesse em vários espaços dentro do berçário e até no solário.

O fato de a cortina estar fixa não limitou as vivências dos bebês, pelo contrário, essa condição permitiu que eles se movimentassem, sem ter que segurá-la ou sustentá-la com o corpo, deixando suas mãos livres para explorar, movimentar e criar novas formas de experimentação. Além disso, o fato de estar sempre no mesmo lugar fez com que a cortina se tornasse uma referência para os bebês dentro da sala de atividade. Diferente da coberta, que, pela ação constante dos bebês, esteve presente em todos os cantos possíveis da sala de atividade, do solário e de outros espaços da creche como a sala de vídeo, o pátio e o refeitório. A coberta foi, sem dúvida, explorada e possibilitou não só à Ângela, mas a todos os bebês algum tipo de vivência, por meio do acalento, da segurança, da

exploração compartilhada, das brincadeiras de *esconder/achar* e das experimentações realizadas com o artefato.

Ainda podemos destacar a forte relação com o coletivo (eventos na cortina), relação com o cuidado (evento de Ângela e Helen com a coberta), relação de buscar ativamente pelo artefato (tanto cortina quanto coberta), jogo de luz e sombra (transparência da cortina), relação intensa com o tato (coberta macia e cortina com outra textura, mais áspera) e interação com as professoras que permitiram a exploração e a fruição de ambos os artefatos. Todos os artefatos, e esses dois em especial, constituíram as situações sociais de desenvolvimento que impulsionaram o desenvolvimento dos bebês.

Fortunati (2009, p. 165) destaca que “o prazer de explorar - de transformar a si mesmo e as coisas - e de construir a própria experiência pertence às crianças desde sempre e fortalece continuamente sua memória”. Isso ficou muito forte nesta investigação, na qual os bebês apresentaram um vasto repertório de [percepções/ações] e produções de sentidos sobre os artefatos culturais que constituíam o ambiente da creche.

Observamos que o processo exploratório dos artefatos culturais na creche faz parte do movimento de [percepção/ação] daquela realidade e da apropriação cultural que os bebês fazem do mundo. Esse processo fará parte da função superior/cultural – memória – que registra sentimentos, sensações e acontecimentos vividos ao longo de toda a vida. Para Vigotski (2018, p. 96), “no bebê não existe apenas a possibilidade de memorização, mas essa possibilidade de memorizar, de recordar se realiza de forma muito intensa”. Percebemos, assim, que a memória desempenha um papel relevante no modo como os pequenos se relacionam com os artefatos e significam as vivências compartilhadas na creche.

Nessa linha de pensamento, a análise da relação dos bebês com cada um dos artefatos (cortina e coberta) se constituiu como uma unidade que manteve as propriedades do todo. Isso quer dizer que, se analisássemos a relação dos bebês com qualquer um dos artefatos listados no capítulo anterior, poderíamos encontrar as mesmas dimensões que compõem a totalidade, ainda que de forma rudimentar. Vigotski (2018, p. 40) defende que “a unidade é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo”. Nesse sentido, todos os eventos analisados neste capítulo buscaram evidenciar as singularidades das situações sociais de desenvolvimento vivenciadas pelos bebês em seus primeiros anos

de vida compartilhada na creche, por meio da [percepção/ação], enfatizando a relação tecida com as materialidades.

No próximo capítulo continuaremos essa discussão a partir de outros dois artefatos culturais presentes no contexto pesquisado: as bolinhas e a latas, de modo a aprofundar as análises realizadas até então.

CAPÍTULO V

AS VIVÊNCIAS DOS BEBÊS COM OS BRINQUEDOS PRESENTES NO BERÇÁRIO (BOLINHAS E LATAS): SINGULARIDADES DOS PROCESSOS DE [PERCEPÇÃO/AÇÃO]

É estranho que tu, sendo homem do mar, me digas isso, que já não há ilhas desconhecidas, homem da terra sou eu, e não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcamos nelas (SARAMAGO, 2020, p. 27).

Des(embarcar) no mundo dos bebês, esse foi um dos esforços desta tese. Des(embarcar) para se permitir conhecer, como nos mostra o grande Saramago, foi a via possível para dar visibilidade às singularidades dos bebês em seus processos de [percepção/ação] nas vivências compartilhadas com os artefatos culturais presentes no universo da creche.

Nesse sentido, o capítulo tem por objetivo aprofundar as análises sobre a forma como os bebês vivenciam, se apropriam e produzem sentidos para os brinquedos presentes no contexto da creche, pensando que estes são artefatos culturais construídos socialmente e muito presentes no contexto de educação institucional coletiva. Para esse fim, foram selecionados dois brinquedos que fizeram parte das vivências dos diferentes bebês da pesquisa em diferentes ambientes, atividades e situações sociais de desenvolvimento, do começo ao fim da pesquisa de campo. Além da recorrência, foram os dois brinquedos de maior atuação dos bebês, permitindo-nos compreender, por meio da unidade de análise [percepção/ação], o processo histórico e as transformações nas vivências dos bebês ocorridas ao longo do ano.

É importante esclarecer que o bebê não faz a mesma distinção que nós, adultos, fazemos entre o que é um brinquedo e o que é um objeto de que ele se apropria e com o qual brinca. Nesta pesquisa, percebemos que, embora haja um processo de apropriação dos artefatos culturais como um todo, os artefatos denominados brinquedos tendem a provocar determinadas ações, como rolar, empilhar, pegar, colocar dentro etc, como se já existisse um objetivo prévio. Isso ocorre tanto no brinquedo industrializado (bolinhas de plástico) quanto no brinquedo produzido pelas professoras (latas). Essa percepção será detalhada ao longo do capítulo.

Como ressalta Brougère (1994, p. 08), “o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem.

Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura”. Nessa perspectiva, buscamos evidenciar a relação que os bebês estabelecem com os artefatos para compreender um pouco do universo simbólico constituído por esse grupo cultural, partindo das iniciativas e interesses manifestados pelos bebês.

Outro ponto relevante é que escolhemos os dois brinquedos que se constituíram como foco do interesse e das intencionalidades dos bebês, dentre a diversidade de brinquedos disponibilizados ao longo do ano. Na maior parte dos dias observados, eles foram oferecidos conjuntamente com outros brinquedos e materialidades. Nesse sentido, as bolinhas e as latas foram selecionadas, pois nos permitiram observar o movimento de apropriação dos bebês e a narrativa histórica dos eventos, possibilitando o detalhamento das análises realizadas.

O capítulo está organizado em três seções: 1- Os bebês e as bolinhas: vivências e transformações; 2- Os bebês e as latas: algumas possibilidades e 3- Os processos de [percepção/ação]: apontamentos relevantes.

5.1 Os bebês e as bolinhas: vivências e transformações

Como já mencionado, as bolinhas surgiram logo no começo da pesquisa com a intervenção da professora Ana. A partir dessa intervenção, as bolinhas passaram a fazer parte dos brinquedos e de atividades promovidas pelas professoras da turma. Ao longo do capítulo, alguns eventos serão analisados detalhadamente e as relações dos bebês com esse artefato serão evidenciadas. Os processos de [percepção/ação] ficam evidentes ao longo de todo o percurso, como pode ser observado no quadro construído a partir dos eventos registrados com as bolinhas.

Quadro 18- Eventos dos bebês com as bolinhas

continua

Imagens	Eventos/ações
	<p>22 de fevereiro- A professora Ana oferece uma bolinha rosa à Ângela e à Poliana, que observam atentamente a ação dela.</p>

Imagens	Eventos/ações
	<p>27 de fevereiro- Marcelo engatinha em direção à bolinha rosa, pega-a com a mão, bate com ela no chão e na porta. Ângela inclina a cabeça e observa.</p>
	<p>04 de abril- Helen, Ângela e Poliana observam e exploram as bolinhas dentro da barraca.</p>
	<p>15 de maio- Davi observa o movimento da bolinha jogada pela professora.</p>
	<p>22 de maio- Larissa e Poliana exploram e disputam a bolinha.</p>
	<p>29 de maio- Marcelo segura a bolinha rosa com as duas mãos e a coloca na boca.</p>
	<p>04 de junho- Gisele engatinha/se arrasta até tocar a bolinha rosa.</p>

Imagens	Eventos/ações
	<p>19 de junho- Larissa acha uma bolinha vermelha embaixo das cadeiras de alimentação.</p>
	<p>03 de julho- Davi segue o movimento da bolinha verde no solário, tocando-a levemente com as mãos.</p>
	<p>08 de julho- Larissa localiza uma bolinha amarela, engatinha até ela, pega-a com uma das mãos, levanta-se e anda pelo solário.</p>
	<p>23 de agosto- Gisele explora a bolinha vermelha e, quando ela escapole da sua mão, engatinha atrás dela.</p>
	<p>05 de setembro- Helen localiza uma bolinha azul no meio dos brinquedos e sobe na mesinha que está virada de cabeça para baixo. A partir daí, passa a sorrir e a erguer a bolinha de diferentes formas.</p>
	<p>12 de setembro- Helen coloca bolinhas no lugar de sentar do cavaleiro verde e observa o movimento das bolinhas caindo.</p>

Imagens	Eventos/ações
	<p>19 de setembro- Os bebês colam as bolinhas na fita adesiva do arco branco e exploram a caixa com bolinhas.</p>
	<p>03 de outubro- Os bebês exploram as bolinhas, retirando-as e colocando-as dentro da caixa com barbantes.</p>
	<p>10 de outubro- Marcelo abre e fecha a boca na bolinha, que segura com uma das mãos, movimentando a cabeça e a bolinha para cima e para baixo, enquanto observa o movimento no espelho.</p>
	<p>17 de outubro- Poliana coloca e tira a bolinha de dentro do balde, observa e sorri.</p>
	<p>24 de outubro- Ângela, Larissa e Poliana recolhem as bolinhas do solário, jogam bolinhas na janela sem vidro do berçário BII e observam o movimento.</p>
	<p>31 de outubro- Enquanto os outros bebês jantam, Poliana localiza uma bolinha roxa embaixo da cadeira de alimentação, pega-a, colocando-a dentro da lata. A seguir, tenta retirá-la com uma das mãos. A bolinha cai no chão e Poliana volta a colocá-la dentro da lata.</p>

Imagens	Eventos/ações
	<p>07 de novembro- Davi passa a mão na bolinha vermelha, enquanto segura uma garrafa sensorial. Em seguida, coloca e tira a bolinha de dentro do balde.</p>
	<p>21 de novembro- Helen aperta a bolinha amarela com as duas mãos na bola grande e observa.</p>
	<p>28 de novembro- Enquanto balança no cavalinho, Poliana gira rapidamente a bolinha na mão.</p>
	<p>05 de dezembro- Larissa recolhe bolinhas pela sala de atividades.</p>
	<p>10 de dezembro- Davi chuta a bolinha amarela pela sala.</p>
	<p>11 de dezembro- Cauã joga a bolinha por cima da barra e observa.</p>

Imagens	Eventos/ações
	<p>18 de dezembro- Helen e Larissa colocam as bolinhas dentro da roupa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

A relação dos bebês com as bolinhas coloridas foi registrada em 26 dos 52 dias observados na pesquisa de campo, em diferentes espaços, atividades, momentos da rotina, e ações dos bebês e suas professoras. É importante enfatizar que as bolinhas foram um dos primeiros brinquedos oferecidos aos bebês no primeiro mês de pesquisa. Desde então, foram foco do interesse e mobilizadoras de muitas iniciativas empreendidas pelos pequenos.

Diferente dos artefatos analisados no capítulo anterior (coberta e cortina), as bolinhas são brinquedos industrializados, frequentemente encontradas nas creches e escolas de Educação Infantil no Brasil. A relação dos bebês com esse artefato nos faz focalizar cinco dimensões importantes para compreendermos as vivências dos bebês, permeadas pelos processos de [percepção/ação] iniciados pelos bebês.

A primeira dimensão tem relação com a materialidade. Leve, de plástico, pequena, colorida e convidativa, comumente, chamava atenção dos bebês. Por serem afetados pelas bolinhas, os bebês incidiam na tentativa de pegá-la, agarrá-la, segui-la, provocando muitas vezes seu deslocamento pela sala de atividade, seja arrastando-se, engatinhando ou andando. Assim, as bolinhas possibilitaram a criação de Zonas de Desenvolvimento Iminentes, desafiando os movimentos corporais, cognitivos e afetivos dos bebês, nos inúmeros eventos registrados, como nos dias 04 de junho e 23 de agosto, quando Gisele engatinhou pela sala seguindo a bolinha, e também no dia 10 de dezembro, quando Davi andou pela sala chutando a bolinha amarela.

Outra dimensão desse processo de apropriação relaciona-se com o fato de que as bolinhas mobilizavam diferentes ações nos bebês, indo da tentativa de segurar, agarrar, manter sobre o controle das mãos, até conseguir jogar, acumular, enfiar ou retirar de outro artefato, habilidades que exigiam um esforço cognitivo e motor e que passaram por um processo de complexificação do par [percepção/ação]. Nos 26 dias em que as bolinhas apareceram, foram nítidos os modos como os bebês não só perceberam a existência do

artefato, mas se apropriaram do que foi apresentado pelas professoras e criaram novas ações a partir de suas vivências na creche. Essa proposição será detalhada quando analisarmos os eventos em pormenores.

Outro aspecto a ser destacado é que, diferentemente da cortina, por exemplo, os eventos com as bolinhas apareceram nos diferentes espaços da sala de atividade (espelho, embaixo das cadeiras de alimentação, nas divisórias, no colchão azul, perto da porta de entrada) e no solário, o que também tem relação com as propriedades físicas desse artefato e com a autonomia construída pelos bebês e suas professoras.

Cortezzi (2020), ao estudar as vivências dos bebês em uma piscina de bolinhas no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, a partir da unidade de análise [autonomia/proteção], destaca que os bebês se apropriam dos artefatos culturais, explorando-os a partir de sua própria iniciativa e sendo protegidos para não se machucarem pelas professoras. Apesar de o foco ser os movimentos dos bebês na piscina de bolinhas, percebemos, nos eventos analisados pela autora, que os bebês se interessavam pelas bolinhas, manipulando-as e construindo significações para esse artefato que também fez parte do cotidiano desse grupo de bebês. Nesse sentido, podemos dizer que as bolinhas compõem as materialidades pedagógicas presentes no universo simbólico dos bebês, como reforçado pelos dados produzidos nesta tese.

Observamos que os bebês percebem suas próprias ações e observam as consequências delas. Em diferentes eventos, foi possível constatar esse processo atento dos bebês. Cada toque nas bolinhas, cada segurar, colocar na boca, chutar, acompanhar o movimento, o rolar, o cair, o aparecer e o desaparecer foram marcados pelas iniciativas dos bebês diante do artefato. Dentre muitos brinquedos, as bolinhas eram sempre desejadas perseguidas e encontradas. Um pontinho de cor que sempre convidava os bebês à exploração e ao processo de criação, a partir de algo que já está relativamente “pronto”.

Por último e de suma importância, está a ação das professoras, evidenciando o que elas faziam com o interesse dos bebês. Desde o começo, elas apresentaram as bolinhas, jogaram para cima e para eles, demonstrando várias possibilidades com esse artefato. Isso pode ser observado em vários eventos. A partir disso, passaram a criar outras situações, nas quais as bolinhas estavam presentes, em móveis, na barraca, na caixa de papelão e no bambolê de fitas.

As cinco dimensões brevemente apresentadas serão aprofundadas por meio da análise microgenética dos seis eventos selecionados (Figura 22), com detalhamento das

situações sociais de desenvolvimento e dos processos de [percepção/ação], instaurados pelos bebês na relação com os artefatos culturais ao longo do campo empírico.

Figura 22- Eventos bolinhas selecionados



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Os seis eventos, que dialogam entre si, demonstram o processo histórico de constituição das vivências dos bebês com as bolinhas presentes nesse contexto. Cada evento reforça dimensões importantes do desenvolvimento cultural de cada bebê e conserva os aspectos do todo desse desenvolvimento, permitindo-nos fazer algumas inferências.

É fundamental ressaltar que os diferentes eventos trazem fortemente a relação dos bebês com a *corporeidade* (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2018), pensando o modo como o corpo dos bebês é parte constituinte dos processos de apropriação cultural. É notório como esse corpo físico e social emerge na produção de sentidos a partir das [percepções/ações] dos bebês e se destaca na relação com os artefatos culturais. Cada uma delas (o levar a bolinha à boca, o sustentar a bolinha com uma ou duas mãos, o levantar da bolinha sobre a cabeça, a sustentação sobre outros objetos, o segurar a bolinha junto ao corpo) demonstra como o corpo sustenta e marca a forma como os bebês percebem a materialidade e criam possibilidades de ação a partir disso.

Esse processo foi muitas vezes subsidiado pelas ações da professora, que oferecia não só as bolinhas, com variedade de cores e quantidade, mas diferentes formas de

manipulação, como pode ser observado no evento a seguir. Esse evento, como já mencionado no capítulo anterior, aconteceu no dia 24 de abril, no começo da manhã. Nesse dia, estavam presentes seis bebês. Antes de os bebês chegarem, a professora Ana montou uma barraca no solário e colocou uma diversidade de bolinhas dentro. Depois que todos os bebês haviam mamado, a professora Ana abriu a porta do solário e Ângela (11m19d) foi engatinhando em direção à barraca, enquanto a professora levava as outras bebês que ainda não tinham a mesma mobilidade. Um dos bebês estava dormindo e permaneceu na sala com a auxiliar, que dava banho em outro bebê. É importante registrar o respeito que as professoras sempre tiveram com as necessidades dos bebês. No primeiro semestre, era comum que eles tirassem sonecas fora dos horários estabelecidos pela rotina.

No primeiro momento do evento, foi possível perceber um significativo número de ações por parte dos bebês e sua professora, em um movimento potente, no qual a unidade [percepção/ação] foi evidenciada na situação social de desenvolvimento possibilitada naquela manhã.

Quadro 19- Evento “Bolinhas na Barraca” (24/04/19)

continua

Ângela engatinha, entra na barraca, observa o interior e o que acontece do lado de fora. A professora Ana coloca Larissa (com blusa amarela) sentada dentro da barraca. Ângela olha para a câmera, volta a olhar para dentro da barraca e espalha as bolinhas. Larissa **pega duas bolinhas rosas** e começa a explorá-las. Ângela pega uma **bolinha amarela que está amassada** e a coloca do lado de fora da barraca, focando o olhar nela. A professora Ana senta Helen (com blusa branca) na barraca, joga uma bolinha para cima e os bebês observam. **Helen pega duas bolinhas azuis**. Larissa continua com as bolinhas rosas. A professora Ana senta Poliana, entra na barraca junto com os bebês e fala: *“Vamos fazer chuva de bolinhas?”*. Ela joga uma bolinha para cima. **Helen e Larissa observam atentamente a fala e as ações da professora. Poliana tenta pegar uma bolinha, mas ela escapole da sua mão. Helen bate com a mão na bolinha e sorri balbuciando**. A professora joga mais bolinhas para cima. As bebês observam a professora, **tentam acompanhar os seus movimentos com o olhar** e exploram as bolinhas ao seu redor. **Helen coloca e tira as bolinhas na boca**. Larissa e Helen **trocaram olhares**, enquanto manipulam as bolinhas. **Helen faz um som com a boca Êêêr querendo gargalhar, movimentando**



e segurando duas bolinhas nas mãos. Poliana joga o corpo para frente, esticando os bracinhos para chegar nas bolinhas, enquanto se esforça para se manter sentada sem tombar. Poliana e Ângela trocam olhares. Poliana consegue pegar uma bolinha azul e mostra para Ângela, que observa atentamente a movimentação da colega. Helen sacode as mãozinhas, segurando firme as bolinhas. Poliana tenta pegar as bolinhas novamente, que escapolem da mão dela.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Destacamos, inicialmente, as diferentes ações que emergiram da interação dos bebês com as bolinhas e sua professora (pegar, colocar na boca, bater com a mão na bolinha, entre outras). É nítido como os processos de [percepção/ação] foram instaurados e possibilitaram diferentes formas de exploração aos bebês. Cada uma dessas ações psicomotoras mobilizou diferentes funções que exigiam do bebê um grau de atenção e intencionalidade.

É interessante observar que a percepção era sempre um gatilho para a ação e vice-versa. Sempre que o bebê criava algo novo a partir da relação com as bolinhas, sua percepção também se transformava e ele passava a agir de um outro modo. Larissa (11m11d) e Helen (11m20d), no meio de uma diversidade de cores, selecionaram duas bolinhas da mesma cor, o que nos fez supor um processo inicial de discriminação e seleção. Tal processo também poderia ter relação com o fato de Ângela (11m19d) ter identificado uma bolinha amassada, diferente das outras, e tê-la retirado de dentro da barraca.

Ventura (2007), a partir dos estudos de Robert Fantz sobre a acuidade visual dos bebês, aponta que eles já apresentam capacidades sensoriais ou perceptuais no primeiro ano de vida e são capazes de diferenciar cores. Ao analisar as ações dos bebês no evento acima, de fato, percebemos que eles discriminavam cores e formas. A grande questão é que faziam isso em um contexto coletivo e com intencionalidade, demonstrando interesse em participar da proposta da professora.

Não podemos esquecer que Vigotski (2018) chama nossa atenção para a atividade criadora, ou seja, toda a ação que *cria algo novo*, seja algo externo (concreto) ou interno (subjetivo). “Os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra idade” (Idem, p. 18). Nessa perspectiva, isso nos provoca a perceber os processos de [percepção/ação] dos bebês a partir das vivências compartilhadas no coletivo, como no evento apresentado, no qual as bebês desenvolveram diferentes ações psicomotoras

(segurar, levantar, manter as bolinhas nas mãos, apertar, colocar na boca), colocando em evidência a unidade [ação/percepção].

Olhar microgeneticamente para esse evento nos faz observar nuances que passariam despercebidas, se não tivéssemos o registro vídeo-gravado, que nos permitiu transcrever cada ação minuciosa dos bebês, para, então, afirmar que a unidade [percepção/ação] se fez fortemente presente no contexto de apropriação cultural vivenciado nos ambientes institucionais coletivos.

Outro destaque vai para ação da professora Ana que se mantinha próxima e atenta ao modo como as bebês se relacionavam entre si e com as bolinhas. Em alguns momentos, Ana incentivava a exploração, estabelecendo pequenos diálogos e, em outros, observava como as bebês estavam vivenciando a atividade de estar em um espaço novo, mais circunscrito e com um número grande de bolinhas em sua volta. Ao se colocar no mesmo campo de visão, a professora Ana tinha a oportunidade de visualizar melhor o modo como os bebês percebiam e estabeleciam suas vivências no interior da barraca com bolinhas. Ao possibilitar um novo ambiente, do lado de fora da sala de atividade, dentro de uma barraca, ela criou novos arranjos para que os bebês interagissem entre si, com ela e com as bolinhas, ou seja, novas vivências dentro do coletivo.

Além da observação direta da professora, percebemos que ela dialogava com os bebês: “*Vamos fazer chuva de bolinhas?*”, verbalizando sua ação com gestos, expressões faciais e sorrisos. Essa ação chamava a atenção dos bebês que buscavam o rosto da professora, observando o que ela dizia e seus movimentos. A professora os convidava a ingressar no universo da linguagem verbal, estabelecendo um diálogo direto com os bebês, mesmo que a resposta deles ainda estivesse fortemente centrada nas expressões faciais e corporais e menos no verbo.

No entanto, já observávamos em Helen a presença de balbucios e vocalizações, demonstrando sua satisfação nessa situação social de desenvolvimento. Ao externalizar o som com a boca *Êêêr* (grifado no quadro 19) querendo gargalhar, a bebê nos convidava a observar a gênese dos processos de apropriação da linguagem oral, que ia sendo constituída nas vivências dos bebês na creche na relação com as materialidades, outros bebês e professoras.

Podemos dizer, inclusive, que essa apropriação cultural é intensificada no contexto da creche por ser compartilhada com outros bebês, na mesma etapa geracional. Isso ficou evidenciado, quando observamos os olhares trocados, a forma como elas observavam e chamavam a atenção uma das outras. Por exemplo, Poliana (9m20d) se

esforçava para pegar as bolinhas com a mão e, quando conseguia, sua primeira ação era esticar o braço em direção à Ângela. Essa atitude demonstrava que Poliana buscara estabelecer um diálogo interativo com Ângela, chamando a atenção dela para o artefato que conseguira segurar. Ao externalizar o gesto em direção à colega, Poliana nos dava indícios de que começara a reconhecer a outra bebê como uma parceira de interação, instaurando um processo de constituição “em si- para os outros e- para si” (VIGOTSKI, 1929, p. 32), percurso importante na constituição de suas vivências no universo coletivo da creche. Observamos o processo *em si* – perceber a bolinha como um artefato daquele contexto e que se poderia manipular *para os outros* – artefato que apoiava a interação e fazia sentido para a professora e para os outros bebês e *para si* – fazia sentido para os próprios bebês como impulsionadora de diversas possibilidades, inclusive de relação com os outros.

Um aspecto interessante foi o esforço empreendido por Poliana para explorar. Diferente das outras bebês, ela ainda precisava intensificar sua força física para manter o corpo sentado e ereto, sem se desequilibrar, o que fazia como ela precisasse ajustar o desejo de conseguir segurar as bolinhas e a necessidade de se manter na posição sentada, para facilitar seu percurso exploratório. Ao voltarmos nossa atenção para a figura apresentada a seguir, vamos notar como a relação de Poliana com as bolinhas foi sendo modificada ao longo dos eventos.

Figura 23- Eventos de Poliana com as bolinhas



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Se, no evento da barraca (24 de abril), seu esforço era para conseguir segurar as bolinhas em suas mãos e permanecer sentada, no evento do dia 22 de maio, sua intenção

e esforço eram para ganhar a disputa pela bolinha com Larissa. Em outros eventos, ainda observamos como Poliana (14m15d) colava a bolinha nas fitas adesivas do arco branco (19 de setembro), como retirava e colocava bolinhas com desenvoltura na caixa de papelão (03 de outubro) e no balde vermelho (17 de outubro). Além de segurar firme a bolinha com as mãos, enquanto realizava outras atividades como se balançar no cavalinho (evento do dia 28 de novembro) ou, mesmo, quando Poliana (15m27d) colocava e retirava uma bolinha roxa de dentro da lata (31 de outubro), segurando ambos os artefatos com as mãos.

Todos esses eventos mobilizaram e transformaram os processos de [percepção/ação] de Poliana que passara a se relacionar de um outro modo com esse meio, agindo e alterando as relações estabelecidas. Percebemos, assim, que ela construiu novas possibilidades de atuação, sentada, em pé, ajoelhada, na sala de atividades e no solário. Notamos, ainda, a presença de outros artefatos (arco branco com fitas, caixa de papelão, balde, lata, cavalinho) que redimensionaram o processo exploratório com as bolinhas.

Ao olharmos para a totalidade dos eventos, as trocas, os olhares e o compartilhamento das vivências coletivas e não apenas para os fragmentos soltos e isolados, começamos a notar o envolvimento dos bebês, as relações estabelecidas com os artefatos e como eram instaurados os processos exploratórios. Eles exploravam para perceber e criar diferentes sentidos e ações, através das dimensões afetiva/cognitiva/motora em um contexto cultural permeado por diferentes linguagens (choro, balbucios, expressões faciais, gritos, gargalhadas).

Esse movimento exploratório é também marcado pela apropriação das propriedades táteis (KÁLLÓ, 2017) dos artefatos. Ao manipular as bolinhas, os bebês estavam percebendo a textura, o peso, as cores, o formato, bem como o seu próprio corpo e o movimento coordenado dos seus membros. Ao longo da história dos eventos, vamos percebendo como isso foi ficando mais sofisticado e possibilitando novos processos de [percepção/ação], por meio de diferentes ângulos e arranjos. Foi o caso, por exemplo, da Helen (16m1d), como pode ser analisado no evento a seguir.

Quadro 20- Evento “Helen e a bolinha azul” (05/09/2019)

1	2	3	Imagem 1- 01:41- Helen engatinha em direção à mesa de atividades que está de cabeça para baixo.
4	5	6	Imagem 2- 01:49- Helen levanta a mesa e observa.
7	8	9	Imagem 3- 02:08- Helen sobe na mesinha.
10	11	12	Imagem 4- 02:35- Helen desce da mesinha e engatinha até a bolinha azul.
			Imagem 5- 02:39- Helen tenta pegar a bolinha, que escapole da sua mão e rola em direção a outro brinquedo. Helen continua seguindo a bolinha.
			Imagem 6- 02:47- Helen pega a bolinha.
			Imagem 7- 02:55- Helen retorna engatinhando para a mesinha, segurando a bolinha com a mão direita. Ela sobe novamente na mesinha.
			Imagem 8- 03:10- Segurando a bolinha com as duas mãos, ela levanta a bolinha diante do rosto.
			Imagem 9- 03:25- Helen gira o corpo, segura a bolinha com a mão direita e leva a boca.
			Imagem 10- 03:42- Segurando a bolinha com as duas mãos, ela levanta a bolinha diante do rosto, observa inclinando a cabeça para trás e sorri.
			Imagem 11- 03:48- Repete o movimento sorrindo e encosta a bolinha no rosto, descendo a bolinha bem devagar.
			Imagem 12- 04:06- Ela tomba da mesinha, mas continua segurando a bolinha.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Esse evento aconteceu no começo da manhã do dia 5 de setembro e durou aproximadamente oito minutos. O recorte acima está focado nos primeiros quatro minutos. Cinco bebês e duas professoras estavam presentes na sala de atividade. Como na maior parte dos dias, a rotina começou com o lanche e com a distribuição de brinquedos, disponibilizados no colchão de estimulação, além de um cesto, de onde os bebês foram retirando outros artefatos.

Outros eventos estavam acontecendo concomitantemente nesse mesmo momento, a maior parte deles relacionada com a exploração pelos bebês dos brinquedos disponibilizados. No entanto, o foco da câmera estava voltado para Helen e seu movimento exploratório. No primeiro momento, ela se interessara pela mesa de atividades, que estava com os pés virados para cima. E, logo em seguida, seu interesse se voltou para a bolinha azul que estava misturada a outros brinquedos.

Chama a nossa atenção que as bolinhas despertassem tanto a iniciativa dos bebês. É notório que esse artefato mobilizava algo neles e, nesse evento, ilustrativo de muitos outros, havia uma escolha pela bolinha, mesmo diante de outros artefatos, o que reforça a nossa escolha por analisar a constituição histórica dessa relação. As ações da Helen indicavam que não se tratava de uma escolha aleatória, mas que fazia parte do padrão cultural estabelecido por esse grupo de bebês.

Helen identificou a bolinha e foi ao seu encontro, o que levanta um ponto importante. Sua mobilidade permitia que ela pudesse fazer mais escolhas e depender menos da ação direta do adulto para alcançar o que desejava. Vigotski (2018, p. 98) chama a atenção que “o desenvolvimento motor do bebê carrega um caráter de movimento global, ele se move com o corpo inteiro”. Isso fica evidenciado pelo esforço empreendido por Helen para alcançar e manter a bolinha em suas mãos. A bebê que, no evento da barraca, em abril, ficara o tempo todo sentada, praticamente na mesma posição, agora passava a criar novas possibilidades para [perceber/agir] com o artefato. Se, naquela atividade organizada pela professora, as bolinhas eram a única opção, no evento com a bolinha azul, a iniciativa foi fortemente marcada pelo desejo da bebê, que poderia escolher outros brinquedos.

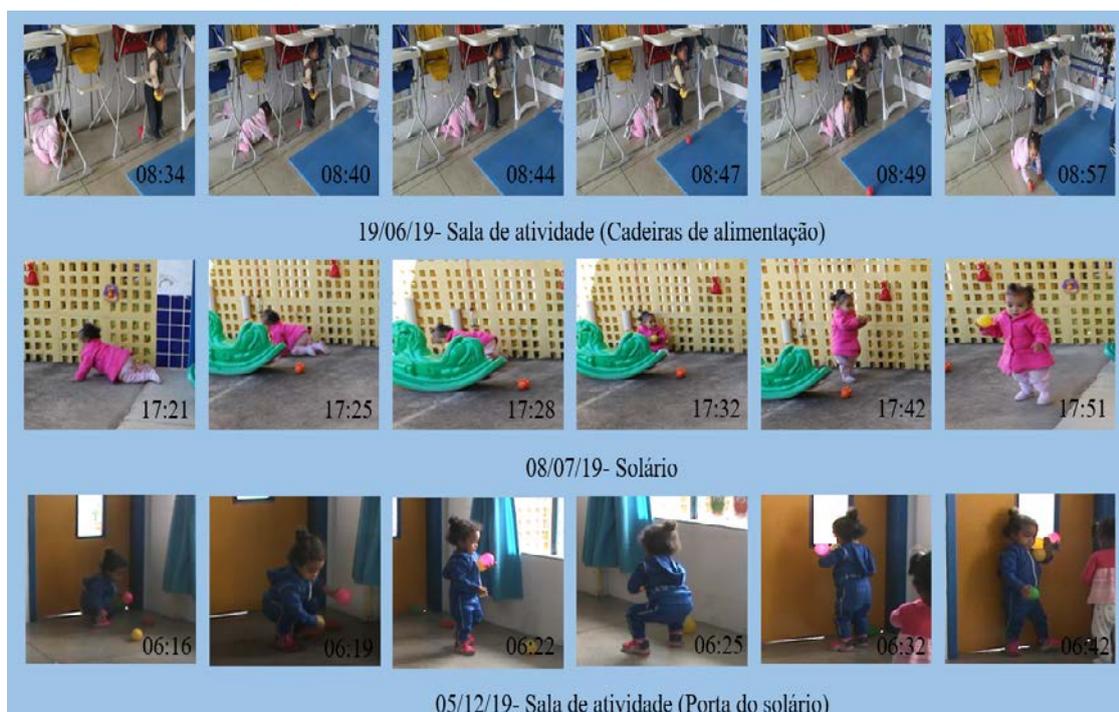
Como já mencionado, reconhecemos o papel das professoras nesse processo. Foram elas as primeiras a oferecer as bolinhas, ou seja, esse artefato reforçava as percepções afetivas construídas pelos bebês na relação com suas professoras. As funções psicológicas superiores/culturais, aparecem primeiramente no coletivo, como relações sociais, por meio da *colaboração* do outro e só posteriormente se constituem como funções *internas* da própria criança (VIGOTSKI, 2018). Nesse sentido, o interesse deles é sempre perpassado pelas vivências que eles estabelecem na creche.

O desenvolvimento dos bebês é fortemente marcado pelas metamorfoses, ou seja, pelas transformações qualitativas que marcam o desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2018). Ao observarmos os movimentos e linguagens de Helen, percebemos o surgimento de neoformações, a presença de novos comportamentos que não estavam presentes, por exemplo, no evento da barraca. Podemos destacar o deslocamento, o elevar dos braços, a inclinação do pescoço, o tocar a bolinha no rosto e uma observação mais direcionada para o momento da exploração. Diferente do evento da barraca, não notamos a presença de balbucios. Desse modo, podemos pensar no papel significativo da professora que, estando presente no evento, estabeleceu um diálogo ativo com os bebês, mobilizando, de algum modo, a emergência da linguagem oral.

Nos eventos dos dias 12 de setembro e 21 de novembro, percebemos que Helen continuava testando as possibilidades das bolinhas, agora com outra organização espacial e sobre outras superfícies (a bola grande e o cavalinho) e com outra estrutura corporal, ela ficava ajoelhada e de pé. No primeiro caso, Helen (16m7d) colocava bolinhas no cavalinho (no lugar de sentar) e observava o movimento delas caindo e rolando pelo chão do solário. No segundo, a professora distribuiu várias bolinhas coloridas jogando-as no colchão azul da sala de atividades. Dentre as opções, Helen (18m17d) segurou a bolinha amarela. Em seguida, a professora jogou uma bola grande em direção aos bebês. Helen se interessou e manteve a bolinha amarela com uma mão, estabilizando a bola grande com a outra mão. A partir disso, passou a pressionar a bolinha com as duas mãos sobre a bola maior. Apesar de serem dois eventos de menor duração, aproximadamente 2 minutos, demonstram que a bebê continuava construindo novas vivências, a partir da relação com as bolinhas.

É necessário ressaltar que esse processo histórico de apropriação e de constituição das vivências, por meio da [percepção/ação], aparece de diferentes modos em todos os bebês. Vejamos o caso de Larissa na relação com as bolinhas. A figura 24, a seguir, sintetiza diferentes eventos, nos quais podemos analisar holisticamente o percurso empreendido pela bebê.

Figura 24- Eventos de Larissa com as bolinhas



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Os eventos dos bebês com as bolinhas atravessaram toda a produção e organização de dados, como pode ser visualizado no quadro 18. No entanto, por meio da análise microgenética, selecionei três eventos que ocorreram em diferentes ambientes e demonstraram o interesse de uma das bebês (Larissa) de ir em direção às bolinhas, seja engatinhando ou andando. Todos os eventos aconteceram na parte da manhã e partiram da iniciativa de Larissa.

No primeiro evento (19 de junho de 2019), na sala de atividade, próxima à área do espelho, Larissa (13m6d) engatinhou embaixo das cadeiras de alimentação em busca da bolinha vermelha. No segundo evento (08 de julho de 2019), no solário do berçário, ela (13m25d) engatinhou em direção à bolinha amarela e se levantou com ela na mão. No último evento (05 de dezembro de 2019), na sala de atividade, próxima da porta que dava acesso ao solário, Larissa (18m22d) agachou-se com desenvoltura e recolheu as bolinhas coloridas pelo chão.

Os três eventos têm em comum o fato de a bebê perceber a presença das bolinhas, ir em direção a elas e pegá-las com as mãos. No primeiro evento, ela localizou, segurou, jogou e perseguiu o caminho feito pela bolinha vermelha embaixo das cadeiras de alimentação. No segundo, ela identificou a bolinha ao lado da meia parede que circundava o espaço, pegou a bolinha com as mãos e andou pelo solário até chegar à porta do berçário II. No terceiro, ela fez um movimento diferenciado, ela acumulou bolinhas, mantendo-as junto ao seu corpo. Só quando pegou a última bolinha (verde), começou o movimento de jogá-las.

Como já mencionado, podemos notar nitidamente o ímpeto que as bolinhas provocam nos bebês. São pontinhos coloridos que impulsionam as ações dos bebês no ambiente do berçário. No caso de Larissa, percebemos que ela se lançou no desafio de seguir a bolinha, mesmo diante dos obstáculos que poderiam ser as cadeiras de alimentação. Ela entrou no corredor de cadeiras e seguiu até a terceira cadeira onde estava a bolinha. Para chegar até a bolinha, ela engatinhou, abaixando-se sempre que necessário para evitar colidir a cabeça com as pernas da cadeira. Ela fez isso com muita desenvoltura e chegou ao seu destino. Ao pegar a bolinha, Larissa a jogou pelo vão da cadeira e seguiu observando atentamente o movimento da bolinha.

Essa atividade “corriqueira”, no ambiente pesquisado, pode parecer simples, quando não observamos a riqueza de detalhes que envolvem cada movimento, articulação e observação dos bebês. A complexidade do processo de exploração, o chegar até determinado artefato, o que é feito quando ele se encontra no domínio daquelas

mãozinhas tão pequenas, mas dotadas de grande sensibilidade para perceber o mundo e construir sentidos para o que está sendo vivenciado (reconhecimento da capacidade corporal e diferenciação das características físicas dos artefatos). O complexo que exige que o nosso olhar de adulto se volte para o que é visto, percebido e construído pelos bebês.

Nesse sentido, a professora é a possibilitadora, mas também, simultaneamente, é a expectadora do que os bebês vivenciam. Nos três eventos apresentados anteriormente, as professoras estavam realizando suas atividades habituais de trocas de fraldas e atendimento aos bebês com menor mobilidade. No entanto, é importante mencionar o registro da nota de campo:

A professora Ana está sentada bem próxima dos bebês, auxiliando diretamente Davi na barra próxima ao espelho, mas observa atentamente a movimentação de Larissa embaixo das cadeiras, acompanhando a bebê com olhares e sorrisos. A bebê parece sentir esse apoio ao retribuir o olhar da professora (Nota de campo do dia 19 de junho de 2019).

Essa observação atenta da professora poderia garantir uma proteção ou ajuda, caso Larissa demonstrasse algum desconforto, mas também um apoio à iniciativa empreendida pela bebê, tanto relacionado à oferta dos artefatos quanto à observação das ações dos bebês. Trata-se da presença de um olhar difuso capaz de reconhecer a potencialidade desses momentos.

Outro ponto que gostaria de analisar está concentrado no evento do dia 05 de dezembro de 2019. Último mês de pesquisa, um mundo de acontecimentos concomitantes. As professoras agitadas com relatórios. Bebês e brinquedos espalhados por toda a sala e a tentativa quase frustrante de acompanhar a movimentação do grupo. Foi em um desses momentos que me peguei acompanhando o evento de Larissa naquela manhã. A relação dos bebês com as bolinhas era muito evidente e, em alguns registros, foi possível perceber o interesse por mais de uma bolinha ao mesmo tempo, às vezes da mesma cor, outras vezes de cores diferentes. Mas, naquele dia foi um pouco diferente, Larissa demonstrou claramente que estava recolhendo as bolinhas.

Figura 25- Evento “Larissa e a coleção de bolinhas” (05/12/19)



06:16

06:42

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Apesar da curta duração do evento, é curioso observar o modo como a bebê se dedicou a juntar as bolinhas. A pesquisadora Éva Kálló (2017, p. 44) denominou essas ações como atos de *coleccionar*. “Todos são processos intelectuais repetidamente evidenciados por crianças em coleccionar e onde percepção e ação permanecem estreitamente unidas”. Para ela, os bebês descobrem, exploram, reconhecem propriedades familiares e apreendem semelhanças e diferenças nos artefatos durante o processo de manipulação. Notamos que ela teve que se abaixar, segurar uma bolinha, se abaixar novamente com uma bolinha na mão, pegar outra bolinha, coordenando várias ações ao mesmo tempo. Era um movimento complexo que ela estava realizando e que exigia muito esforço. Ela estava mobilizada afetiva, cognitiva e corporalmente na realização desse movimento.

Essa manipulação das materialidades acompanha os bebês desde o começo da vida e no universo da creche se amplia consideravelmente, não só pela amplitude de artefatos culturais presentes na instituição, mas pelas relações sociais que instauram o coletivo nos bebês, ou melhor, em cada um nós. São as vivências coletivas materializando-se no mundo simbólico dos bebês.

Não houve um único dia em que isso não fosse uma máxima verdadeira no ambiente pesquisado. Bebês e professoras, bebês e pesquisadora, bebês e outros adultos, bebês e seus pares, bebês e outras crianças da instituição e bebês e artefatos culturais. Para essa discussão, foi impossível trazer um único evento. Por isso, dois eventos foram selecionados para a análise, porque as minúcias contidas em ambos trazem a força e o modo como os bebês, dentro do coletivo, estabelecem relações complexas e sofisticadas, repletas de linguagens, afeto, movimentos e com marcas fortes da imitação.

O evento “Jogando bolinhas no solário do BII” aconteceu no dia 24 de outubro. Era uma manhã e os bebês estavam no solário do BII, junto com bebês de outras turmas. No evento analisado estavam presentes Ângela (18m11d- blusa rosa), Larissa (17m11d- uniforme azul) e Poliana (15m20d- blusa vermelha). O evento começou com a professora virando um enorme saco de bolinhas pelo chão. Os bebês de todas as turmas ficaram animados com o movimento das bolinhas e com o colorido que tomou conta do chão cinza do solário. Apesar de menores, os bebês do berçário I também participaram do movimento recolhendo bolinhas pelo chão. O evento em si começou quando Larissa percebeu o vão sem vidro da janela, jogou uma bolinha azul por ele e observou seu percurso para dentro da sala de atividade do BII.

Figura 26 - Evento “Jogando bolinhas no solário no BII” (24/10/19)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Antes de analisar esse evento, é preciso esclarecer o quanto foi desafiador filmar nessa manhã. Eram quatro turmas de bebês e filmar apenas os bebês do BI foi um complicador. Sendo assim, fiquei algum tempo mais afastada registrando as ações dos bebês apenas no caderno de campo, mas mantive a câmera pronta, caso fosse necessário registrar por vídeo algum momento importante. Foi quando percebi a movimentação de Larissa (de uniforme azul) próxima de onde eu estava. Liguei a câmera e fiquei acompanhando, sem imaginar a sequência que iria registrar.

Foi tudo muito rápido e, de repente, Poliana (de vermelho) e Ângela (de rosa) estavam compartilhando aquela vivência. Enquanto registrava o evento com a câmera, precisei me manter atenta para o caso de outros bebês aparecerem, mas não foi o caso, o que não deixa de ser curioso. Minha hipótese é que, mesmo com outras turmas juntas, os bebês tendem a reconhecer e a se aproximar daqueles com os quais convivem diariamente. Em uma atividade com mais de 24 bebês, outras professoras e muitas interações, essa escolha certamente não foi aleatória. Como esses encontros coletivos amplos (muitas turmas) aconteceram pouquíssimas vezes nos dias observados, não foi possível confirmar essa hipótese.

Nesse evento, é importantíssimo observar os movimentos corporais dos bebês, a inclinação, o agachar, o ficar na ponta dos pés, o impulso ao jogar a bolinha. Ao observar os bebês Beng, por exemplo, Glotieb (2012, p. 106) ressalta que um “aspecto dos corpos dos bebês que pode revelar dados culturalmente ricos é o desenvolvimento motor”. Isso porque a cultura atravessa diretamente os aspectos psicomotores.

A unidade [percepção/ação] fica muito evidente e atravessa o modo como as bebês vivenciaram essa situação social de desenvolvimento. Larissa foi a primeira a observar o vão sem o vidro, jogou a bolinha, observou, olhou para a pesquisadora e apontou. Logo em seguida, continuou o movimento de jogar a bolinha no vão, sendo observada primeiro por Poliana, que observava atentamente a ação da colega e depois por Ângela que não só percebia e observava, mas imitou imediatamente as ações de Larissa.

A imitação é uma marca do desenvolvimento cultural dos bebês. Para Wallon (2007, p. 144), os bebês só imitam porque já desenvolveram a capacidade de percepção. E os bebês “só imitam as pessoas por quem se sentem atraídas ou as ações que a cativaram. Na raiz de suas imitações, há amor, admiração e também rivalidade”. Tal premissa se faz presente, ainda que de forma inicial, nos gestos empreendidos pelos bebês.

Wallon (2007, p. 168) chama nossa atenção, ao dizer que a criança faz uma *identificação qualitativa* das coisas e que isso só é possível através de uma diversidade de encontros entre a “sensibilidade e as coisas”. Isso nos provoca a pensar que são os muitos eventos dos bebês com os artefatos e, nesse caso específico, com as bolinhas, que lhes permitem perceber, agir e criar a partir dessa relação.

Havia um jogo interativo estabelecido entre as bebês que se movimentavam atrás das bolinhas, mas que também observavam atentamente a consequência da ação de jogá-las pelo vão da janela aberta. Cada uma das bebês fazia isso no seu tempo e de acordo

com sua mobilidade. É notável que Poliana, na primeira tentativa de pegar a bolinha, ainda se segurava no parapeito da janela, garantindo seu movimento até o chão. Diferente de Larissa, que já possuía desenvoltura para agachar sem usar as mãos, estando com um biscoito em uma delas. E diferente também de Ângela que, ao jogar a bolinha, ficava na ponta dos pés para impulsionar o corpo. Essas diferenças, que às vezes parecem sutis, revelam a forma como as vivências são compartilhadas no universo da creche e o modo como a unidade [percepção/ação] se configura para cada bebê dentro do coletivo. Eles percebem para agir e agem para perceber em um movimento dialético e contínuo.

Os objetos contribuem com a socialização das crianças e possibilitam diversas relações sociais construídas com ele (BROUGÈRE, 1995). Nesse sentido, percebemos que, no universo simbólico da creche, os artefatos convidam para o estabelecimento e a manutenção das interações. Na ausência das bolinhas e do vão da janela, a interação registrada anteriormente poderia não ter acontecido, ou acontecido de uma maneira totalmente diferente. De algum modo, as bolinhas impulsionaram as ações das bebês.

No evento do 18 de dezembro, as bolinhas também desempenharam um significativo papel na interação estabelecida entre Helen (19m14d), Larissa (19m5d), Gisele (18m) e a professora Ana, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 21- Evento “Escondendo a bolinha na blusa” (18/12/19)

	<p>O evento começa quando a professora Ana, sentada no colchão azul com Helen, oferece uma bolinha rosa para ela, que aceita sorrindo. Larissa observa a cena de longe. Posteriormente, a professora olha diretamente para Helen, sorri e enfia a bolinha rosa debaixo de sua blusa, que sorri, retira a bolinha e entrega novamente a bolinha para a professora, que repete a ação. A bebê continua sorrindo. Nesse momento, Larissa chega perto, localiza uma bolinha amarela no meio dos brinquedos e enfia a bolinha pela gola da blusa, olhando para Helen, que observa a colega sorrindo. Davi se aproxima, troca olhares com a professora, mas logo se afasta. Larissa anda pela sala com a bolinha embaixo da blusa e chega perto da professora, que pergunta sorrindo e apontando para a bolinha “<i>Deixa eu ver o que tem aí, posso ver?</i>”. Larissa se aproxima, levanta a blusa e a professora fala “<i>a bolinha</i>”. Outro bebê chora e a professora vai ajudar. Helen tenta enfiar a bolinha pela gola, mas só consegue na segunda tentativa. Ela sorri assim que consegue. A seguir, Helen puxa a gola e observa a bolinha. Em seguida, tenta retirar a bolinha. Após três tentativas, a bebê consegue retirar, mas volta a colocar a bolinha pela gola. Assim que consegue, sorri e aperta a bolinha coberta pelo tecido com as duas mãos e balança as duas perninhas. Larissa se aproxima, puxa a gola da blusa de Helen e observa a bolinha dentro da blusa da colega. Elas continuam enfiando e retirando a bolinha de dentro das blusas, até que Larissa localiza uma bolinha de borracha macia, que amassa, quando apertada. Ela percebe e joga a bolinha no chão, que volta ao seu formato redondo e rola. Helen também joga a bolinha para longe. Levanta e passa a explorar outro brinquedo. Larissa continua seguindo a bolinha pela sala, até se aproximar de Gisele, que pega a bolinha da colega. Larissa fica nervosa, grita e bate na bolinha que está na mão de Gisele. A bolinha é lançada para trás dela. Ela não percebe e continua buscando a bolinha na mão de Gisele, demonstrando impaciência pela intervenção da colega. Quando percebe que a bolinha está no chão, Larissa se agacha e pega a bolinha, apontando o dedo para Gisele e falando não. Gisele observa e Larissa vai em outra direção, deixando a bolinha logo depois. Helen observa a interação entre as colegas. (Evento do dia 18/12/19).</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Esse evento aconteceu no período da manhã, em um dia ensolarado e quente. Estavam presentes cinco bebês, mas apenas três bebês e a professora protagonizaram a cena interativa com as bolinhas. Podemos destacar cinco pontos-chaves, já abordados de algum modo, que atravessam as vivências dos bebês dentro do coletivo, a partir da relação com os artefatos e, nesse caso específico, com as bolinhas: a) o papel das professoras; b) a presença e a disponibilização constante dos artefatos; c) o tempo de imersão no processo de [percepção/ação]; d) a corporeidade/linguagens; e) as interações dos bebês dentro do coletivo.

O papel das professoras no berçário pesquisado foi inegável, mesmo quando a atuação delas estava no plano indireto. No evento do dia 18 de dezembro, a professora Ana teve um papel relevante no desenrolar do evento. Ela começou a brincadeira de

esconder a bolinha embaixo da blusa de Helen, que aceitou e passou a se divertir na interação com a professora. Larissa, que observava o evento de longe, se aproximou, buscou uma bolinha entre os brinquedos e passou a fazer parte da interação. O modo como a professora começou a brincadeira, trocou olhares e estabeleceu um diálogo com os bebês demonstrava sua abertura para estabelecer uma relação acolhedora, respeitosa e propositiva, a partir da iniciativa de cada bebê.

As professoras são importantíssimas no processo de mediação semiótica no ambiente da creche. Elas nomeiam, mostram possibilidades e criam novos arranjos a partir do interesse pelos artefatos demonstrando pelos bebês. Como afirma Pino (1995, p. 38), “não são apenas objetos o que ela [a criança] percebe, mas objetos semióticos, ou seja, objetos com nome (sejam eles físicos ou imaginários)”. Nesse sentido, quando a professora Ana nomeou “*a bolinha*”, utilizando a palavra, ela verbalizou para Larissa, ampliando o universo simbólico da bebê. Além disso, a professora deu uma referência de ação, ao colocar a bolinha dentro da blusa. Larissa observou e imitou.

Outro elemento imprescindível está centrado na organização do ambiente e nas possibilidades que são construídas para os bebês terem acesso aos artefatos. Eles foram disponibilizados todos os dias observados, as bolinhas em boa parte deles, seja em atividades previamente planejadas, seja em momentos de livre escolha, que ocupavam uma significativa parte da manhã. Apesar de os brinquedos não estarem disponíveis durante toda a rotina, quando eram oferecidos, os bebês tinham a possibilidade de escolher entre a diversidade de brinquedos e materialidades.

Além disso, foi possível observar uma organização respeitosa e acolhedora do tempo. Os bebês tinham pelo menos duas horas de livre exploração da sala de atividade, e dos artefatos disponíveis durante a manhã e pelo menos 1 hora e meia no período da tarde. Mesmo nas atividades mais direcionadas, era perceptível a autonomia construída entre os bebês e suas professoras nos momentos de deslocamento do ambiente. Isso, certamente, influenciou na constituição das vivências dos bebês, impulsionadas pelos processos de [percepção/ação].

Nesse sentido, as relações sociais colocam em movimento os processos de [percepção/ação], nos quais os bebês afetam e são afetados pelas condições do ambiente pedagógico organizado pelas professoras. Nessa linha de pensamento, bebês e meio se transformam dialeticamente. Pino (1995, p. 32) destaca que “as características social e instrumental da atividade humana conferem-lhe sua qualidade produtora, ou seja, de possibilitar a transformação simultânea do objeto e do sujeito da ação”. Nesse viés,

compreendemos como o processo de [percepção/ação] transforma a relação dos bebês com os artefatos ao longo do tempo e, com isso, as vivências dos bebês.

Precisamos enfatizar também o papel da corporeidade e das linguagens produzidas pelos bebês. Todo o evento foi marcado pela presença constante dos movimentos corporais, dos gestos, das expressões faciais e dos olhares trocados entre as bebês e a professora. Havia uma comunicação verbal e não verbal, mediada semioticamente, no encontro entre os participantes do evento. As bebês se reconheciam como parceiras no processo exploratório com as bolinhas e construíam juntas novos conhecimentos sobre aquele artefato cultural presente no contexto da creche.

Com a participação inicial da professora Ana, Helen e Larissa produziram um campo de significações e possibilidades outras de relação com as bolinhas, até então não observadas em campo. O ato de colocar a bolinha dentro da blusa fez com que ambas percebessem e agissem de uma outra forma com esse artefato. Esse fazer junto pressupõe a construção de vínculos e exige que os bebês tenham um tempo de imersão comum para interagir e trocar suas descobertas sobre si e sobre o mundo físico e cultural.

Precisamos reforçar que a significação pode ser entendida “como característica ou atributo específico da condição humana; como emergente de relações materiais de produção, constituindo a própria condição de humanização; como processo, modo de produção, como acontecimento, resultante da dinâmica das relações” (SMOLKA, 2004, p. 43). Isso posto, verificamos que esse processo já emerge, mesmo que de forma primária, nas relações estabelecidas pelos bebês no contexto pesquisado, como pode ser observado no evento analisado.

Outra dimensão importante foi o encontro de Gisele e Larissa no final do evento. Diferente do processo com Helen, Larissa não desejava compartilhar a bolinha e se irritou com a intervenção de Gisele. Larissa manifestava claramente seu desgosto e se esforçava para retomar o controle sobre a bolinha. Gisele não entrou na disputa, apenas observou a ação da colega que, ao retomar a posse da bolinha, olhou firme para Gisele, apontou o dedo e disse “*não*”, encerrando o diálogo e indo em outra direção. Além de toda manifestação corporal e por meio do gesto de apontar que demonstrava seu descontentamento, Larissa ainda verbalizou uma palavra significativa, “*não*”, mesmo quando Gisele não insistia na disputa. Esse uso da palavra nos faz inferir que Larissa quis demarcar seu posicionamento por meio de uma expressão verbal, reforçando o que já havia dito com o corpo. “A palavra é o fim que coroa a ação” (VIGOTSKI, 2010, p. 485).

Na seção a seguir, vamos observar a sequência de eventos dos bebês com as latas. Será possível reforçar vários pontos já abordados e analisados ao longo da tese e outros que são mais evidentes na relação dos bebês com esse artefato específico, como a presença da musicalidade, da produção de sons e dos experimentos de retirar e colocar, pendurar e testar possibilidades junto com outros artefatos.

5.2 Os bebês e as latas: algumas possibilidades

As latas surgiram no berçário no segundo semestre da pesquisa de campo e nos permitiram notar outras percepções visuais, táteis e auditivas, que os bebês construíram na relação com esse artefato cultural feito pelas professoras. Como já mencionado, as latas foram feitas com recipientes de leite em pó, de metal, em formato cilíndrico e sem tampa, enfeitadas com papéis e fitas coloridas. Apesar de serem customizadas, as latas eram menos estruturadas e tinham sido construídas no ano anterior para serem uma lembrancinha de presente para as crianças da creche. Algumas sobraram e ficaram disponíveis no berçário (NOTA DE CAMPO, dia 11 de julho de 2019). No quadro 22, a seguir, apresentamos os diferentes dias observados em que as latas fizeram parte da rotina e das vivências dos bebês.

Quadro 22- Eventos dos bebês com as latas

continua

Imagens	Eventos/Ações
	<p>03 de julho- A professora distribui três latas e os bebês logo se interessam em explorá-las.</p>
	<p>04 de julho- Larissa tenta enfiar a panelinha dentro da lata.</p>

Imagens	Eventos/Ações
	<p>08 de julho- Helen explora a lata que foi pendurada na divisória do solário.</p>
	<p>09 de julho- Segurando um brinquedo com as mãos, Ângela se senta na lata.</p>
	<p>11 de julho- Helen bate com a pazinha na lata, produzindo sons.</p>
	<p>31 de julho- No solário, Gisele explora a lata e bate com ela no chão.</p>
	<p>14 de agosto- Ângela tenta enfiar duas garrafas na lata.</p>
	<p>23 de agosto- Larissa tenta colocar um objeto dentro da lata que está com Ângela. Ela não aceita e puxa a lata.</p>

Imagens	Eventos/Ações
	<p>05 de setembro- Com as latas penduradas no pescoço, Larissa tenta passar o patinho de plástico de uma lata para a outra.</p>
	<p>03 de outubro- Enquanto Poliana pendura a lata no ombro, Larissa chora, quando não consegue soltar a lata do pescoço do tigre. Chama “<i>mama</i>” até a professora perceber e ajudar.</p>
	<p>10 de outubro- Enquanto a professora Ana canta a música da baleia batendo em um lata, Ângela acompanha cantando e batendo a mãozinha de forma ritmada na lata.</p>
	<p>31 de outubro- Helen recolhe três latas, vai para perto da porta e passa a explorá-las.</p>
	<p>14 de novembro- Gisele quer enfiar o brinquedo grande dentro da lata.</p>
	<p>21 de novembro- Ângela movimenta a lata no espelho, produz sons, balbucia e observa. Gisele explora as duas latas no colchão de e.v.a azul.</p>

Imagens	Eventos/Ações
	<p>05 de dezembro- Poliana localiza a lata entre os brinquedos, anda com ela no ombro pela sala e depois pendura no pescoço.</p>
	<p>10 de dezembro- Enquanto os bebês observam, a professora Aline recolhe as latas entre os brinquedos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

As latas apareceram em 15 dos 27 dias observados no segundo semestre na pesquisa de campo. Muitos eventos aconteciam ao mesmo tempo sempre que elas estavam presentes. Eram motivo de disputa, investigação e iniciativa dos bebês. Algo nesse artefato fazia com que fossem selecionadas logo que eram disponibilizadas. Eram em torno de seis latas e, apesar de misturadas aos muitos brinquedos, sempre eram escolhidas como foco dos bebês.

Concordamos com Horn (2004, p. 71), quando ela afirma que “o brinquedo satisfaz às necessidades básicas de aprendizagem das crianças, como, por exemplo, as de escolher, imitar, dominar, adquirir competências, enfim, de ser ativo em um ambiente seguro”. No entanto, chamamos atenção não para o brinquedo em si, mas para as relações estabelecidas pelos bebês por meio da unidade [percepção/ação]. É por meio da manipulação sensível e aguçada que o bebê dá o tom da exploração, que cria conexões, que faz associações entre as diferentes materialidades, que faz escolhas e ajusta suas ações de acordo com cada artefato cultural. A forma como cada bebê percebe e age varia de acordo com o universo simbólico no qual o objeto está situado. Percebemos, inclusive, que alguns bebês tendiam a se afastar do grupo para manter a posse das latas durante o processo exploratório. Foi o caso de Helen no dia 31 de outubro. Esse evento será analisado posteriormente. Além desse, outros quatro eventos serão analisados minuciosamente. São eles:

Figura 27 - Eventos selecionados com as latas

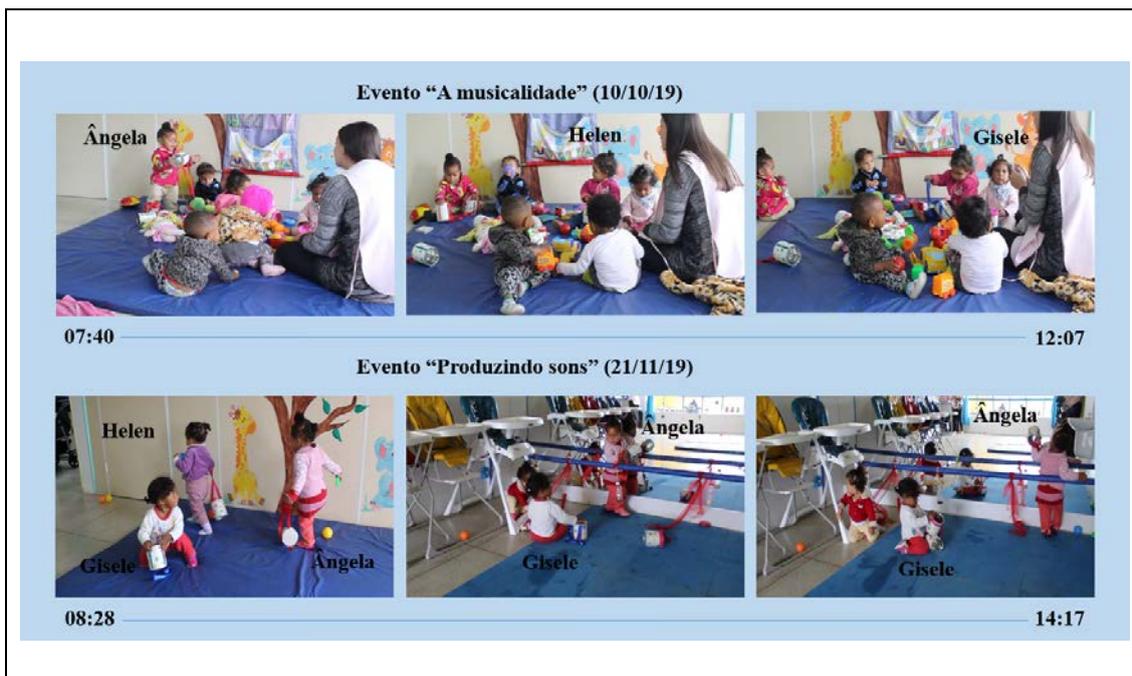


Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Observamos que, por meio da atribuição de sentidos aos artefatos culturais, os bebês constroem suas vivências na creche e se apropriam das qualidades humanas em um processo educativo, cujo ambiente foi preparado para acolher as explorações de modo seguro e significativo para os bebês. As vivências vão sendo constituídas em pormenores, com uma riqueza de detalhes, que não escapa aos bebês. Veremos isso ao longo dos eventos selecionados para análise nesta seção.

Primeiramente, vamos focar na dimensão que não foi observada nos outros artefatos e que diferencia os processos de [percepção/ação] com as latas, a produção de sons e a presença da musicalização, a partir dos eventos “A musicalidade” e “Produzindo Sons”. Na figura a seguir, observamos algumas cenas ilustrativas dos dois eventos.

Figura 28- Eventos “A musicalidade” e “Produzindo sons”



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

O evento “A musicalidade” (10 de outubro de 2019) aconteceu no começo da manhã no colchão azul. Como habitual, a professora havia distribuído um significativo número de brinquedos pelo colchão, dentre eles, as latas. O evento se desenrolou a partir do momento em que a professora Aline olhou para os bebês e disse: “*Pega a lata então, vamos cantar, como é que canta?*”. Ângela (17m27d) pegou a lata e acolheu o convite da professora, que começou a cantar cantigas infantis, trocando olhares com a bebê. Ângela parecia acompanhar o ritmo da professora, que batia com a mão no fundo da lata, no compasso na música “*A baleia*”. De pé, Ângela observava e fazia o mesmo, movimentando o corpo de um lado para o outro, enquanto cantava e batia a mãozinha na lata. Enquanto isso, os outros cinco bebês estavam sentados e observavam a professora no colchão azul, explorando diferentes brinquedos. Além de Ângela, Helen (17m6d) também se interessou e pegou a lata da professora, fazendo o mesmo movimento de bater a mãozinha no fundo da lata. A professora pegou outra lata e continuou a sequência de músicas, sendo acompanhada pelo olhar atento dos bebês. Ao longo das canções, Ângela pegou duas latas, se sentou e passou a bater nas latas com as duas mãozinhas. Helen também mudou a forma de exploração e passou a bater com um chocalho dentro da lata. Gisele (11m22d) foi a última a se interessar e bateu com a panelinha na lata.

O segundo evento, “Produzindo sons” (21 de novembro de 2019), também aconteceu no começo da manhã e foi determinado por outra dinâmica interativa, mas difícil de ser registrada pela movimentação constante dos bebês. Em contraste com os outros dias, as latas foram oferecidas com algumas bolinhas no colchão azul. Estavam presentes cinco bebês (Ângela, Davi, Gisele, Helen e Larissa) e havia uma lata para cada bebê. Cada bebê começou o processo exploratório de um modo, uns brincando de enfiar bolinhas dentro da lata, como foi o caso de Gisele (13m3d). Outros, como Ângela (19m8d) e Helen (18m17d), seguraram a lata pela fita e passaram a circular pela sala de atividade. Diferentemente do primeiro evento, não tivemos a intervenção direta da professora depois da entrega das latas. Na sequência do evento, observamos que os bebês se deslocaram até o espelho e passaram a interagir entre eles, por meio de olhares, gestos e balbucios.

O primeiro evento “A musicalidade”, marcado pela presença das latas e das cantigas infantis, demarcou a abertura dos bebês para a musicalização e para a possibilidade de produzir sons a partir de diferentes materialidades e movimentos. A professora desencadeou o processo, mas os bebês trouxeram outras formas de apropriação, mudando a dinâmica interativa com o artefato. Se Ângela começou o evento imitando a professora, em seguida, passou a usar duas latas e as duas mãozinhas, criando uma nova produção sonora. O mesmo aconteceu com Helen, que mudou a posição da lata e passou a bater do lado de dentro com um chocalho, também construído pelas professoras, emitindo outros sons. Tudo isso mediado pelas linguagens e pela observação apurada dos bebês, que trocavam olhares entre si e com a professora. Desse modo, percebemos que, nas relações sociais que estabelece em ambientes coletivos, o bebê se torna “sujeito cooperante do seu processo de humanização” (FOLQUE, 2017, p. 63).

A humanização pressupõe a produção de sentidos e significados, compartilhados por um grupo cultural. É notório que bebês fazem isso a partir da apropriação cultural que fazem dos artefatos culturais. Esses sentidos (brincadeira, experimentação, “posse”, reconhecimento de si e do Outro, produção de sons) são sempre situados socialmente e produzidos historicamente. Se as latas estivessem presentes em outro contexto, poderiam trazer outras significações ou não ser foco do interesse e das iniciativas dos pequenos. Nesse berçário, elas se materializaram e se constituíram como um artefato significativo e mobilizador de diferentes vivências, permitindo-nos compreender o modo como os bebês percebem e agem dentro do coletivo compartilhado por bebês e suas professoras.

Isso mostra que os bebês são sujeitos de suas vivências e de seu processo de constituição humana nas relações sociais que estabelecem com seu meio cultural. Um meio que vai sendo construído e transformado pela unidade [percepção/ação] e pela atividade de criação (VIGOTSKI, 2018). Percebemos isso no modo como os bebês se apropriaram das latas e criaram a partir das diferentes situações de desenvolvimento vivenciadas com esses artefatos. Se, no primeiro evento, os bebês perceberam e agiram a partir da relação com a professora, no segundo, reproduziram algumas ações, mas alteraram os modos de apropriação, criando novas possibilidades, inclusive utilizando outros artefatos com as bolinhas e o espelho. Ao se deslocarem com as latas pela sala, mudaram a organização do ambiente. O processo exploratório das latas no colchão azul foi totalmente diferente do processo no espelho, por exemplo. Desse modo, notamos que a relação com o meio se alterou e gerou novas apropriações.

A presença da musicalização no primeiro evento traz à tona o papel das interações tecidas entre os bebês e suas professoras e o papel da linguagem musical como possibilidade humana de compartilhar sentidos pessoais e significados sociais nas trocas intergeracionais. Friedmann (2020) reforça a importância da música como *expressão humana*, reforçando o papel das canções e brincadeiras musicais na apropriação e reconhecimento por parte dos bebês de sons que fazem parte de seu *entorno sonoro*.

No evento, todos os bebês acompanharam com o olhar as músicas cantadas pela professora Aline “A baleia, O Pintinho Amarelinho, Atirei o pau no gato” e a bebê Ângela, além de observar, emitiu balbucios familiares ao ritmo da música, acompanhando a professora. Além de cantar, a professora batia com a mão no fundo da lata de acordo com a melodia. Ângela, Helen e Gisele, cada uma a seu modo, imitavam e passavam a produzir sons com a lata. Os outros bebês (Davi, Marcelo e Poliana) continuavam explorando os brinquedos e observando a professora.

O fato de Ângela acompanhar a professora com balbucios e com a pronúncia de algumas palavras como a “*baleia*” demonstrava familiaridade com esse universo musical que fazia parte do repertório desse grupo de bebês. López (2017, p. 20) traz uma importante reflexão sobre o balbucio “como um acontecimento linguístico e estético”, destacando a importância dessas produções vocais nas experiências compartilhadas pelos bebês. Para a autora, o *balbucio compartilhado* mobiliza diferentes sentidos, sendo um convite para o encontro fortalecido pelas trocas afetivas e pela construção de vínculos.

Os bebês e as crianças pequenas “estão sempre atentas às características dos sons ouvidos e produzidos, se gerados por instrumento musical, pela voz ou qualquer objeto,

descobrir possibilidades sonoras com todo material acessível” (GAUDÊNCIO, 2011, p. 170). Isso foi totalmente perceptível na análise dos eventos, nos quais as latas estavam presentes. Na verdade, as ações dos bebês com elas promoveram diferentes possibilidades acústicas, permitindo a produção de novos sons, timbres e características sonoras.

O segundo evento “Produzindo sons” também evidencia que os bebês não só se apropriaram, mas criaram a partir da relação com os artefatos. De acordo com o que o ambiente oferecia, iam construindo conhecimento sobre si e sobre as materialidades presentes nesse contexto. Esse evento foi marcado pela continuidade do processo exploratório e também por novas formas de [percepção/ação], inauguradas pelos bebês. Esse evento, em todas as suas nuances e fases, durou mais de 20 minutos, mas vamos nos deter em um pequeno recorte de 6 minutos.

Vejamos o percurso de cada bebê. Ângela e Helen estavam andando no colchão azul com as latas penduradas nas mãos. Gisele estava agachada no colchão com a lata nas mãos, mas observando as colegas. Helen entrou no fraldário e Ângela seguiu em direção ao espelho. Gisele seguiu a mesma direção, mas preferiu manter-se sentada no outro colchão azul, feito de e.v.a, mais firme que o anterior. Ângela continuou de pé atrás da barra de sustentação. Ambas continuaram com as latas nas mãos, testando diferentes posições. Ângela parecia imitar o movimento de Gisele, batendo com a mão na lata e balbuciando “*Oboiu*” (momento 1- figura 29). Durante todo o processo, trocaram olhares, batendo com as mãos nas latas e emitindo diferentes sons. No final do evento (momento 2-figura 29), Ângela se afastou para o canto direito do espelho, ficou de costas para Gisele e passou a movimentar a lata, girando e batendo com o fundo da lata no espelho, emitindo outros sons, acompanhados de outros balbucios “*Bi,bi,bi, ê,ê,ê*”, entoando uma melodia incompreensível. “Dito isso, o mundo dos sons, da vibração, é o mundo da música e da vivência da musicalidade, que é particular para cada ser humano e, aos poucos, eles começam a compreender essa realidade concreta do mundo sonoro-musical” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2020, p. 149).

Observamos que Gisele também mudou a posição, pegando outra lata que havia sido deixada anteriormente por Larissa, que agora explorava a cadeira de alimentação. Com duas latas, ela ficou ajoelhada e manteve o processo de perceber e agir, observando a consequência de cada uma de suas ações e seus respectivos sons (uma mão, duas mãos, no fundo, na borda e na lateral da lata, uma lata na outra).

Figura 29- Evento “Produzindo Sons”



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Percebemos, tanto em Ângela quanto em Gisele, o movimento de observar a origem e o modo como a emissão dos sons se modificava de acordo com o posicionamento da lata. Isso foi visível nesse evento, mas pode ser observado em muitos outros em que os bebês bateram com a lata em diferentes superfícies (chão, parede, divisórias, colchão), assim como utilizando outros brinquedos (panelinhas, chocalhos, bolinhas) e o próprio corpo, como pode ser visto no quadro geral de eventos com as latas.

Observamos também a dimensão coletiva nas vivências compartilhadas na creche. Em ambos os eventos, percebemos como os bebês constroem conhecimentos no encontro potente com seus pares, professoras e artefatos. É sofisticado o modo como observam atentamente as ações uns dos outros e, ao mesmo tempo, se diferenciam por meio de suas singularidades, fazendo escolhas durante esse percurso.

Ângela permaneceu de pé, encostada na barra, Gisele sentou e depois se ajoelhou, o que parecia facilitar sua mobilidade. Apesar de as duas fazerem o mesmo movimento, batendo com as mãozinhas na lata, cada uma o fez a partir de uma posição, a lata de Gisele estava apoiada na vertical e a de Ângela na horizontal. Na sequência, esse processo de diferenciação continuou acontecendo, Gisele com mais uma lata e Ângela com o espelho.

Com relação ao espelho percebemos, ao longo do campo, que esse ambiente era bastante convidativo para os bebês. Assim que puderam se deslocar, buscavam essa área do berçário, além da presença da barra de sustentação, que auxiliava os bebês que ainda não conseguiam permanecer de pé sem apoio. É notório que Ângela não só se movimentava e produzia sons com a lata, mas observava toda sua movimentação através do espelho, podendo reconhecer-se visualmente nessa relação. O espelho se consubstanciou, assim, “como material pedagógico propício para a construção de identidade” (CASEMIRO; CARVALHO, 2010, p. 58).

Eventos dessa natureza destacam que a participação dos bebês é imprescindível para a construção de vivências no ambiente coletivo, demarcando o papel dos(as) professores(as) na construção de um ambiente que reconheça as temporalidades dos bebês. No evento “Produzindo Sons”, notamos que não havia uma intervenção direta dos adultos, mas um respeito aos modos de ser e estar dos bebês, uma vigília indireta, que garantiu, em diferentes momentos, a segurança, o conforto e, ao mesmo tempo, as iniciativas dos bebês.

Concordamos com Marques e Carvalho (2017, p. 8) para quem “toda vivência é mediada pelo processo de significação, em outras palavras, pela produção de significados e sentidos sobre o que se vive e como se vive, pelo modo como essa situação afeta quem dela participa”. Desse modo, os bebês afetam e são afetados pelas vivências compartilhadas no coletivo e pelos sentidos construídos na relação com os artefatos culturais. No caso específico das latas, o reconhecimento da materialidade e a percepção da relação movimento-som.

Nesses eventos, enxergamos o envolvimento dos bebês nas situações sociais de desenvolvimento compartilhadas no berçário. As ações demonstram que eles participam ativamente da organização do espaço-tempo, dando contornos às suas vivências. Se o primeiro evento ficou centrado no colchão azul, no segundo, percebemos o deslocamento para perto do espelho, mesmo tendo começado também no colchão azul. Essa movimentação joga luz sobre a mobilidade dos bebês e das latas, indicando o papel do movimento e das diferentes formas de apropriação do mundo físico e cultural, transformando e sendo transformados pelo meio.

Retomemos o que Vigotski (2018, p. 75) afirma: “até mesmo quando o meio se mantém pouco alterado, o mero fato de a criança mudar, no processo de desenvolvimento, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados”. Diante de tal afirmativa, compreendemos que o meio, aqui tomado a partir do ambiente da creche vivenciado pelos bebês, se transforma à medida que os bebês criam novas possibilidades de exploração.

Vamos observar essa dimensão também nas análises do evento “Helen e a coleção de latas” (31 de outubro de 2019). Nesse evento, que aconteceu no meio da tarde, vamos observar as iniciativas de Helen (17m26d) em seu processo exploratório, dividido em três partes, do momento em que conseguiu acumular três das latas disponíveis, até o momento em que se distanciou do grupo, sentando-se em um lugar mais circunscrito (próximo da porta de entrada da sala de atividade) e afastando-se de uma possível concorrência ou

intervenção. Vale lembrar que a disputa pelas latas era algo comum vivenciado pelos bebês.

Figura 30- Evento “Helen e a coleção de latas” (31/10/19)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Helen sempre foi uma bebê mais tímida, mas que sempre sorria para câmera e para a pesquisadora, ao perceber que estava sendo observada. Nesse dia, isso só aconteceu no final do evento, que durou aproximadamente 17 minutos e foi interrompido pela ida ao parquinho. Helen se manteve com as latas até a saída do grupo para o outro ambiente. É notória a presença de uma diversidade de brinquedos e outras materialidades disponíveis para os bebês no colchão azul. No primeiro momento, observamos Helen recolhendo as latas. Na segunda, o deslocamento rápido dela em direção à porta. E, na terceira parte, o movimento calmo de apropriação do artefato.

O primeiro momento foi marcado pela busca das latas, algo possível pelas fitas fixadas nas latas. Inicialmente, Helen pegou duas latas, usando uma única mão, em seguida, abandonou o brinquedo (carrinho de borracha) e partiu em direção à terceira lata. Ao conseguir juntar as três latas, com todas enfiadas no braço, ela circulou pela sala, emitindo diferentes sons com as batidas causadas pelo movimento. Mais uma vez, percebemos a produção de sons, a partir da apropriação feita pela bebê e também a presença do *ato de colecionar* (KÁLLÓ, 2017), analisado no evento da seção anterior, quando Larissa fizera o mesmo com as bolinhas. Observamos que é necessário um significativo grau de percepção para diferenciar as latas entre os brinquedos e uma persistência para continuar o processo exploratório. A presença de mais de uma lata permitia que Helen pudesse testar possibilidades, observar, manusear e criar novos arranjos. Pareceu-nos ser essa uma atividade compartilhada no universo semiótico dos bebês desse berçário.

Na sequência do evento, Helen seguiu andando rápido em direção à porta, com algumas pausas para observar o balanço das latas em seus braços. Nesse momento, ela fez uma pequena pausa próxima de Poliana, que brincava de empilhar círculos no bastão. Quando Poliana demonstrou interesse pelas latas, Helen rompeu o contato visual e seguiu seu destino. Poliana retomou, então, sua brincadeira. É curioso que, no processo de constituição de suas personalidades, os bebês se diferenciem também nesse movimento de disputa e de demarcação de posse de algo que é compartilhado por um grupo geracional, como evidenciado por Helen que, em outros momentos, precisou disputar outros artefatos na força ou através do choro para ganhar o embate. Vimos isso no evento com a coberta rosa de Ângela, quando ela chorou e acabou convencendo a colega a deixá-la com o artefato.

Outra dimensão que não podemos deixar de registrar é a escolha de Helen de levar as latas que estavam próximas no colchão do azul para outro espaço da sala de atividade (pequeno corredor de entrada), mudando a configuração daquele ambiente, que geralmente estava vazio por ser uma área de passagem. Isso reforça a mudança que os bebês provocam no meio, ou melhor, nas relações que os bebês estabelecem com ele.

É preciso reiterar que essas vivências são sempre mediadas pelo Outro, apoiando-se na ação do sujeito no mundo, na atividade humana cultural de perceber, sustentada pela “ação prática”. Ou seja, a *percepção afetiva* é a base das funções culturais (consciência, atenção, memória) que fazem parte do desenvolvimento cultural dos bebês e das crianças pequenas (VIGOTSKI, 2018).

Nesse sentido, percebemos que as vivências construídas pelos bebês na relação com os artefatos culturais impulsionam o desenvolvimento cultural. Não é o artefato em si mesmo, mas a relação construída pelos processos de [percepção/ação]. Uma relação que é sempre mediada semioticamente e que foi constituída historicamente ao longo do curso dos eventos. Se as latas tivessem sido oferecidas uma única vez, certamente não conseguiríamos observar a historicidade e as transformações contidas nessas vivências.

Outro ponto chave do evento “Helen e a coleção de latas” foi o modo como a bebê permaneceu por um significativo período de tempo focada apenas na movimentação das latas no chão. Ela tocou, afastou e aproximou as latas de seu corpo de diferentes modos e, em cada uma dessas ações, observava atentamente a nova configuração em seu entorno.

Figura 31- Evento “Helen e a coleção de latas” (31/10/19)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Além disso, Helen dedicou-se a manipular as fitas fixadas nas latas, colocando-as e retirando-as do braço, sentindo sua textura, puxando-as e sobrepondo-as sobre as latas, usando-as também para puxar as latas para perto de si. As fitas, parte do artefato latas, davam a esse objeto maior mobilidade por parte dos bebês, que as enfiavam no braço, nos ombros e no pescoço, como pode ser visualizado no quadro geral de eventos e nos dois próximos eventos específicos que selecionamos para qualificar as análises feitas até então.

Ambos os eventos (05 de setembro e 03 de outubro de 2019), ocorridos no período da manhã, trazem um recorte da trajetória de Larissa com as latas, a partir dos processos de apropriação e da unidade [percepção/ação], no meio de uma diversidade de brinquedos e outras materialidades disponíveis.

Quadro 23- Eventos “Larissa e as latas” e “No meio do caminho: a frustração”

continua

<p>05/09/19 Duração: 11 minutos Após pendurar duas latas no pescoço, Larissa (15m22d) anda pela sala de atividade até localizar um patinho de borracha amarelo no colchão azul. Ela se senta e começa a passar o patinho de uma lata para outra. Larissa observa atentamente essa passagem e o vazio quando o patinho passava para a outra lata. Em alguns momentos, a lata escapava da</p>	<p>03/10/19- Duração: 6 minutos Depois de explorar vários brinquedos disponíveis, Larissa (16m20d) desloca sua atenção para uma das latas disponíveis. Ao puxar o artefato pela fita, percebe que está agarrado a outro brinquedo (tigre de plástico). Ela faz força, girando o corpo, mas não consegue desvencilhar a fita, puxando o brinquedo junto. Frustrada com as tentativas, ela demonstra irritação,</p>

<p>mão de Larissa e o patinho caía do lado de fora das latas. Mas ela só percebia esse fato, quando não o encontrava em nenhuma delas, olhando pelo vão das latas. Ao observar a ausência do patinho, buscava o brinquedo ao seu redor e retomava a atividade, virando uma lata sobre a outra, alternando entre uma e outra.</p>	<p>ameaçando chorar com pequenos gritos e chamando “mamã”, até que a professora se aproxima, pergunta o que está acontecendo e ajuda Larissa a desenrolar a fita do brinquedo. Gisele observa a cena. Poliana, que está com outra lata pendurada no ombro, continua sua caminhada entre os brinquedos.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa.

Os eventos anteriores revelam duas dimensões relevantes que não podemos perder de vista, quando analisamos as vivências de bebês na relação com os artefatos culturais e, mais especificamente, com as latas: a atenção focalizada e a sofisticação das ações empreendidas por Larissa em dois momentos com as latas. No primeiro, notamos o modo como a bebê direcionava seu foco para o processo exploratório, equacionando sua postura corporal e a mobilidade das mãos para alcançar um fim: passar o patinho de uma lata para outra. A atenção de Larissa se mantinha, mesmo com a movimentação de outros bebês e com a professora ao seu lado, arrumando um carrinho de bebê. Notamos, assim, que os bebês fazem escolhas e começam a regular suas ações, concentrando-se no processo de apropriação.

Esse processo não é aleatório e ganha sempre os contornos que cada bebê imprime em suas relações sociais. Na exploração, eles decodificam os artefatos, descobrindo possibilidades e novas formas de uso, testando outros arranjos, inclusive juntando outras materialidades, como o patinho de borracha. A apropriação permite que os bebês apreendam a fisicalidade, elaborando um conjunto de informações sobre as propriedades físicas e as características materiais dos artefatos disponíveis.

Há um modo peculiar no modo como eles se organizam, percebem e agem na relação com as materialidades. Eles testam, verificam hipóteses e constroem conhecimento, qualificando os processos de apropriação cultural. A intencionalidade indica que há sentidos sendo produzidos, como, por exemplo, a noção de presença/ausência, demonstrando um refinamento do que é constituído dentro do coletivo. Essa perspectiva reforça a defesa “de um bebê que é profundamente constituído pela cultura” (GLOTIEB, 2012, p.21).

A intenção direcionada de Larissa é um indício importante que as funções psíquicas superiores/culturais, enunciadas por Vigotski (2018) - atenção, memória, percepção, consciência- já começam a aparecer, mesmo que de forma embrionária, nas

relações que os bebês estabelecem com os artefatos culturais. Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural nos convoca a olhar os processos de [percepção/ação] em toda sua complexidade, observando não só a gênese, mas as transformações dialéticas inerentes ao desenvolvimento cultural.

No segundo evento, “No meio do caminho: a frustração”, Larissa encontrou a lata no meio dos brinquedos, mas percebeu que ela estava atrelada a outro brinquedo. Ao tentar sem sucesso separar os dois, se irritou e ameaçou chorar, girando os dois brinquedos juntos. Como não conseguia, choramingou alto, balbuciando “*Mamã*” e chamando a atenção da professora Aline, que estava na bancada: “*O que foi, Larissa? Poliana esbarrou a lata em você?*” Em resposta, Larissa girou o corpo e tentou separar os brinquedos novamente. Chorou ao não conseguir. A professora, entendendo a intencionalidade da bebê, aproximou-se e falou sorrindo: “*Ah, o brinquedo está preso. Pronto!*” Aline soltou a fita e entregou a lata para Larissa, que demonstrou contentamento sorrindo.

Há um corpo que se expressa, que indica os sentimentos, as sensações e o envolvimento dos bebês em cada contexto vivenciado. A observação da professora indica que ela não só percebeu, mas agiu diante do que Larissa externalizou com seu desconforto. Ela pode, inclusive, ter instaurado uma ZDI ao dialogar com a bebê, enunciando o acontecimento. Nesse evento, elas atravessaram as barreiras geracionais e ingressaram em um campo semiótico que foi compartilhado por palavras, gestos, expressões faciais, choro, sorrisos e emoções.

Esse evento demonstra que as vivências com os artefatos culturais são marcadas não somente pela alegria das descobertas, mas pelas emoções humanas que nos constituem. Isso demonstra que os bebês não só se manifestam pela linguagem corporal, mas são altamente sensíveis às emoções humanas, que emergem desde o começo da vida.

Lidar com a frustração de ainda não conseguir fazer algo sozinha mobiliza diferentes linguagens que possibilitaram à bebê comunicar sua frustração à professora que não só entendeu, mas verbalizou a situação para Larissa e, de algum modo, também para Poliana e Gisele que observavam a situação vivenciada pela colega.

As crianças nascem em mundo repleto, prenhe de significações. E começam a viver e a fazer sentido das práticas de cada dia... Vivem os cuidados, os carinhos, os afetos, as distâncias, as ausências, as contingências, as contradições que vão se impondo. Vão sentindo e sofrendo, de diversas formas, as múltiplas relações com os outros e com o mundo. E vão sendo afetadas por essas relações. Em maior ou menor

grau, experienciam, hoje, a intensidade, a premência, a rapidez, a abundância, a simultaneidade das mais variadas informações, mensagens, apelos e linguagens. Acolhem, reagem ou resistem, de maneiras diferenciadas, às demandas e aos impactos dessas mensagens e linguagens. Imersas que estão na trama dessas relações, participam, inescapavelmente, das significações que produzem (SMOLKA, 2004, p. 35).

Esse parágrafo sintetiza de forma brilhante a forma como observamos o desenvolvimento cultural dos bebês no universo coletivo da creche. Os bebês estão envoltos em um emaranhado de relações, construindo significações para diferentes vivências construídas nesse ambiente. Na verdade, concordamos totalmente com Smolka (2004). Percebemos, nos eventos analisados até então, que os bebês se constituem a partir das situações vivenciadas e produzem sentidos para o vivido, mesmo quando esses escapam à nossa compreensão, sempre responsiva, mas limitada.

Longe de romantizar as ações dos bebês pelo encantamento que eles evocam em nós, observar suas vivências na creche mobiliza nossa humanidade, nosso desejo de compreender os acontecimentos de modo histórico e situado. A pesquisa sobre/com os bebês nos desafia a ver novos contornos, a construir novas significações possíveis. Foi essa a tentativa neste capítulo. Na próxima seção, sintetizaremos alguns pontos centrais discutidos aqui, de modo a sistematizar algumas considerações, evidenciando as dimensões constitutivas dos processos de apropriação das bolinhas e das latas nas vivências construídas pelos bebês.

5.3 Os processos de [percepção/ação]: apontamentos relevantes

A partir da perspectiva histórico-cultural, em diálogo com a Etnografia em Educação, precisamos estar sempre atentos ao que os dados empíricos realmente nos mostram, o que revelam a partir da abordagem teórico-metodológica que escolhemos utilizar como lente. Uma lente capaz de aproximar e distanciar de acordo com as questões de partida do(a) pesquisador(a).

Dessa forma, a partir das perguntas tecidas e ressignificadas ao longo deste trabalho, vamos reforçar quatro dimensões que sustentam a tese defendida: a) os bebês se envolvem afetivamente em seu processo de apropriação dos artefatos culturais (bolinhas e latas); b) os bebês significam as situações sociais vivenciadas; c) os bebês percebem e agem enquanto constituem suas vivências com os artefatos culturais; d) os bebês e o meio se transformam dialeticamente: a presença da intencionalidade.

a) Os bebês se envolvem afetivamente no processo de apropriação dos artefatos culturais (bolinhas e latas)

Nos 11 eventos trazidos ao longo deste capítulo, percebemos a presença ativa dos bebês nos processos exploratórios com as bolinhas e latas. Trata-se de uma participação que permitiu a construção de vínculos não só com os artefatos culturais de interesse, mas com outros bebês e suas professoras. Esse envolvimento é marcado pelas vivências de cada bebê dentro do coletivo, que foram sendo construídas historicamente, marcadas por experimentações, interações, linguagens, descobertas, frustrações e aprendizados sobre si e sobre o Outro.

O envolvimento dos bebês foi uma máxima observada em todos os eventos analisados e uma premissa para que eles fossem selecionados. Esse envolvimento informa sobre iniciativas, afetos, interesses e preferências e nos deu pistas contextuais importantes sobre as vivências compartilhadas pelos bebês na relação com os artefatos culturais.

b) Os bebês significam as situações sociais vivenciadas

Foram notórios os processos de significação nas diferentes situações sociais de desenvolvimento experienciadas pelos bebês com as bolinhas e latas. No entanto, cada um dos artefatos permitiu a construção de um processo de [percepção/ação], ou seja, um campo de sentidos diversificado. Por exemplo, a emissão de sons e a musicalidade não foram observadas nas vivências com as bolinhas. Assim como não foi observada a iniciativa de jogar as latas, pelo contrário, uma tendência de manter a posse delas, seja nas mãos ou penduradas nos ombros, braços ou pescoço. “A construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças às interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas” (OLIVEIRA, 2011, p. 140).

Na apropriação dos artefatos culturais, os bebês não só produzem sentidos, como desvendam “os mistérios do mundo” (VARGAS, 2016). Há uma atividade constante de significação, mediada semioticamente pelas linguagens e pelas relações sociais intensificadas no contexto da creche. Tais linguagens são possíveis apenas pelo

compartilhamento de sentidos e significados, compartilhados por esse grupo cultural, que vivencia, explora, brinca e cria possibilidades dentro do coletivo.

c) Os bebês percebem e agem enquanto constituem suas vivências com os artefatos culturais

As vivências são constituídas pelos bebês no contexto da creche por meio de um movimento dialético, histórico e cultural de [perceber/agir], marcado pela atuação de cada bebê. Nesse sentido, observamos que cada bebê imprime suas marcas culturais no processo de apropriação das bolinhas e das latas dentro do coletivo. Todo o processo é mediado e construído pelo modo de ser e estar de cada bebê no mundo.

Não há nada de passivo nesse processo, longe disso. Na verdade, percebemos que o modo como cada bebê se coloca nas relações sociais é constituído pelas suas singularidades, pela sua história de vida, pela forma como expressa suas emoções, vontades, interesses e desejos, pela maneira como se movimenta e articula suas interações, pelos modos de experimentação dentro do coletivo.

Isso é válido para os dois artefatos. No entanto, os processos de [percepção/ação] são sempre atravessados pelas características físicas, pelas propriedades materiais de cada um deles. “Os bebês não criam sentido do nada. Isso surge na relação com o meio social” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2020, p. 149). Ou seja, algumas ações com as bolinhas não são possíveis com as latas e vice-versa. Nessa perspectiva, observamos que a materialidade atravessa o modo de apropriação e a forma como os bebês se envolvem nas situações sociais de desenvolvimento.

d) Os bebês e o meio se transformam dialeticamente: a presença da intencionalidade

Essa máxima, defendida pela perspectiva histórico-cultural e observada durante toda a investigação empírica deste trabalho, nos permite defender a tese de “que os bebês constituem suas vivências no contexto coletivo de educação e cuidado, a partir das relações sociais, dos processos de [percepção/ação] e da apropriação dos artefatos culturais presentes no contexto da creche”. Essa transformação é notória na relação com os quatro artefatos, mas, quando abarcamos as bolinhas e as latas, que se configuram como brinquedos nesse contexto, percebemos nitidamente a intencionalidade dos bebês.

Uma intencionalidade que vai ganhando força ao longo do ano e que nos permite observar algumas transformações sutis e outras intensas nos comportamentos, ações e deslocamentos, que incidem direta ou indiretamente sobre o meio e o modo como ele também se transforma dialeticamente nas relações sociais estabelecidas pelos bebês.

Na sequência, trago a última seção, “Descortinando as vivências dos bebês na creche: a relação com os artefatos culturais”, reforçando a tese defendida e apontando as possíveis contribuições deste trabalho para as pesquisas sobre/com bebês e para o campo da Educação Infantil e da Pedagogia de bebês.

DESCORTINANDO AS VIVÊNCIAS DOS BEBÊS COM OS ARTEFATOS CULTURAIS: APONTAMENTOS PARA PENSARMOS A EDUCAÇÃO COLETIVA DE BEBÊS

É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós (SARAMAGO, 2020, p. 41).

No livro “O Conto da Ilha Desconhecida”, Saramago nos convida a sair da ilha para ver a ilha. Foi esse um importante exercício ao sintetizar as últimas linhas desta tese, fruto de uma pesquisa sobre/com bebês. Sair da ilha adultocêntrica para enxergar as nuances, as perspectivas e as formas como os bebês constituem suas vivências na creche na relação com os artefatos culturais que fazem parte daquele grupo cultural. Ver, ação imprescindível, ao voltarmos nossa atenção para os eventos que foram analisados neste trabalho.

Sair da ilha em meio a uma crise política, econômica e social, agravada por uma pandemia sem precedentes, que abarcou quase dois anos deste trabalho de doutoramento e que trouxe, além do isolamento social, a perda de pessoas queridas e o medo de não concluir essa etapa formativa como planejado. Se houve algo bom nisso tudo, foi a companhia fiel dos bebês por meio dos registros fílmicos, que traziam a alegria de tempos outros e o conforto necessário nos dias mais difíceis. Eles foram a esperança e a expectativa de dias melhores. Eles foram a força e o incentivo para escrever cada linha desta tese, para descrever e analisar cada evento, para continuar a defender os direitos dos bebês e das crianças pequenas a uma Educação Infantil de qualidade, que respeite e considere a identidade dos bebês, como sujeitos históricos, ativos, partícipes de todo o processo educativo que envolve seu desenvolvimento cultural dentro e fora dos ambientes coletivos de cuidado e educação.

Com muitas questões ainda a serem perseguidas por aqueles que ensinam no campo de pesquisa e atuação com os pequenos, defendemos a tese **de que os bebês constituem suas vivências no contexto coletivo de educação e cuidado, a partir das relações sociais, dos processos de [percepção/ação] e da apropriação dos artefatos culturais presentes no contexto da creche**, sustentada a partir de quatro pilares, sem os quais ela não poderia existir: I- A creche como um espaço cultural potencializador; II- Os bebês como sujeitos históricos e culturais; III- As vivências como unidade [bebê/meio]; IV- A apropriação dos artefatos culturais por meio dos processos de [percepção/ação]. Essas quatro dimensões estiveram presentes no decorrer de toda a investigação e foram propulsoras de todas as reflexões tecidas ao longo deste trabalho.

I- A creche como um espaço cultural potencializador

Pressupõe o reconhecimento das professoras como docentes que atuam na primeira etapa da Educação Básica, ressaltando as especificidades da docência com os bebês. Trata-se de um exercício profissional que exige tempo de estudo, planejamento e formação. Uma profissão que exige um corpo ativo e atento às necessidades do outro. Tais aspectos, muitas vezes, não condizem com a realidade imposta às professoras que atuam nas creches conveniadas do nosso município, que são contratadas como educadoras, trabalham 40 horas semanais, não recebem o piso do magistério, não têm carreira regulamentada e não são reconhecidas e valorizadas pelas políticas de valorização docente.

Isso exige assumir uma identidade pedagógica, enxergando a complexidade dos processos educativos com os bem pequenos, entendendo o cuidado como prática educativa potente, como base de um processo de desenvolvimento qualitativo que seguirá seu curso ao longo de toda vida humana. Não há prática de cuidado com os bebês que não tenha um caráter educativo, para a emancipação ou para a submissão (KUHLMANN Jr., 2015). A forma como nos colocamos na relação com os pequenos já nos primeiros meses de vida revela nossas concepções sobre o mundo e, principalmente, sobre educação e desenvolvimento humano. O que ensinamos quando acolhemos o choro ou as outras linguagens? Quando consideramos os interesses dos bebês? Ou quando negamos? Certamente, estamos ensinando sobre se expressar ou calar ou, ainda, sobre como o bebê deve se colocar na relação com os adultos que devem cuidar, educar, proteger e garantir o pleno desenvolvimento dos sujeitos, como garantem os documentos normativos apresentados no primeiro capítulo.

Dar visibilidade aos bebês e lutar pelos seus direitos exige de nós um posicionamento coerente, crítico e atuante frente a essa realidade tão desafiadora, fortalecendo também as lutas dessas professoras por condições dignas de trabalho e formação. Além disso, enseja no desejo de continuar o percurso instaurado por esta tese, com a possibilidade de ouvi-las e de estabelecer caminhos formativos a partir dos dados analisados neste trabalho.

II- Os bebês como sujeitos históricos e culturais

Os bebês são sujeitos culturais, com um nome, um sobrenome, com uma história de vida que marca sua ontogênese, entrelaçada com a filogênese e a sociogênese e, principalmente, com a microgênese, ou seja, com seus grupos culturais, que vão nutrindo culturalmente os bebês a partir de situações sociais de desenvolvimento, que podem ou não se transformar em vivências repletas de significação. Nossa tentativa foi analisar as vivências [bebê/meio], mobilizadas pela ação dos bebês, que unificam e transformam a si próprios e ao meio.

Ao acompanhar a iniciativa dos bebês, percebemos seus modos de produzir sentidos para o mundo, de transformação do meio e suas [percepções/ações] minuciosas na convivência com seus pares e professoras dentro de um contexto coletivo de cuidado e educação. Há diálogos implícitos e explícitos, há algo mobilizador que direciona os bebês, ora para um canto, ora para o outro. Eles são, a todo tempo, sujeito de suas ações, que são marcadas pelas relações sociais. O bebê narra o mundo de uma outra forma, ele participa ativamente, inter(age) e significa o mundo pelas muitas possibilidades de linguagem.

Não há nada de passivo na ação dos bebês. A cada vivência, novas formações psíquicas vão se constituindo, ou seja, novas possibilidades de desenvolvimento. Cada nova iniciativa de [percepção/ação] com os artefatos ou esforço para se engajar nas relações sociais apresenta ao bebê desafios, crises e rupturas. Os bebês são seres de criação e isso explica a forma como mergulham nas vivências e nos processos de transformação dos espaços e artefatos culturais presentes no contexto da sala de atividades e de outros espaços da instituição pesquisada.

Como seres de linguagem desde o nascimento, os bebês nos convocam a compreender seus modos de fala e suas intervenções no ambiente. Eles nos inquietam a buscar uma nova forma de ouvir os sons, perceber as cores e suas nuances, sentir texturas e entender suas tramas repletas de significação.

Despir o olhar para ver o bebê em toda sua potência e vulnerabilidade é um convite diário. Enxergar atrás da cortina é, para além de uma metáfora, um desafio posto para aqueles que se colocam nesse lugar de pesquisa e atuação. Nunca teremos acesso à realidade tal qual ela existe, sempre há algo inalcançável, trata-se reiteradamente de uma interpretação que, por mais responsiva que seja, está sempre situada do “lado de fora”. Todavia, é nas práticas sociais construídas no coletivo que conseguimos enxergar individualidades em formação, sendo isso o que torna os espaços de cuidado e educação

compartilhados tão propícios para tentarmos conhecer um pouco do processo cultural constitutivo do bebê humano.

Desse modo, precisamos estar atentos às demandas, conquistas e iniciativas que cada novo processo instaura. O tempo do bebê é o tempo do presente. Um bebê que já senta, que sustenta seu próprio corpo, passa a ter um outro campo de visão, há uma ampliação nos seus modos de enxergar o mundo, de se relacionar com os artefatos e de agir sobre/com o meio. Isso se repete a cada nova transformação que emerge no seu intenso desenvolvimento cultural.

III- As vivências como unidade [bebê/meio]

Compreender as vivências dos bebês na relação com os artefatos culturais no ambiente da creche foi, então, uma possibilidade de compreender os fenômenos da existência humana no início da vida, dando visibilidade aos sentidos produzidos pelos bebês (pertencimento, acolhimento, compartilhamento, exploração, brincadeira, vínculos e outros). Só a condição biológica não nos garante a humanidade. São a transformação e a apropriação da cultura que transformam o bebê em humano. Vivenciando o meio, ambos [bebês/meio] vão sendo transformados dialeticamente, como foi observado ao longo dos eventos, nos quais as situações sociais de desenvolvimento foram sendo modificadas a partir dos processos de [percepção/ação] experienciados pelos bebês.

Cada vivência enseja um processo de significação, como um processo de auto-organização, caminho não linear para a individualidade. É importante reafirmar que a individualidade é constituída nas relações sociais, ou seja, imbricada no social. As vivências são o processo e o produto da formação da personalidade de cada bebê, sendo o Outro matéria essencial para que as vivências aconteçam, podendo ser um adulto, um bebê ou um artefato cultural.

Graças à nossa capacidade humana e cultural de simbolizar, o bebê recria e reinventa a humanidade. A imersão dos bebês no ambiente da creche é intensamente corporal, sensorial e exploratória. É por meio da vivência [bebê/meio] que o bebê se apropria, percebe, age, cria sentidos e ressignifica os artefatos culturais. É agindo com e sobre os artefatos que os bebês se apropriam não apenas da função social do artefato e da sua representação, como inventam/criam lógicas próprias de esmiuçar a materialidade e suas muitas possibilidades. Não é sem fundamento que a coberta de Ângela ganhe tantos sentidos ao longo da pesquisa, que a cortina seja explorada e mobilizadora de tantas

iniciativas dos bebês, assim como que as bolinhas e as latas “ganhem vida” nas mãos curiosas e sensíveis desses sujeitos.

Os sentidos construídos pelos bebês, ainda que em fase inicial, são sempre sociais e variam de acordo com a situação social de desenvolvimento, conforme o envolvimento de cada sujeito e, nesta pesquisa, de acordo com cada artefato cultural. Alguns sentidos ficam mais perceptíveis nos processos de [percepção/ação] de um ou outro bebê e outros fazem parte desse grupo cultural. Dentre os sentidos mais evidentes, podemos destacar o pertencimento, o reconhecimento de si e do Outro, o acolhimento, a experimentação, a brincadeira e a disputa/compartilhamento. Esses sentidos estão imbricados nas relações sociais e constituem as vivências que os bebês constroem com os artefatos culturais, possibilitando a emergência de neoformações, ou seja, transformações qualitativas em seus processos de desenvolvimento.

IV- A apropriação dos artefatos culturais por meio dos processos de [percepção/ação]

Tomar as ações dos bebês na relação com os artefatos culturais para pensar as infâncias compartilhadas nos ambientes coletivos de cuidado e educação foi uma das possibilidades de contribuir com esse campo de saberes que se edifica na necessidade de saber mais sobre os pequenos humanos que se constituem sempre na relação com o Outro. Há uma sapiência própria nas [percepções/ações] dos bebês. Um conhecimento que se configura pela imersão em práticas culturais que reconhecem suas iniciativas, explorações, modos de significar, brincar e interagir.

Podemos afirmar que os artefatos culturais (cortina, coberta, bolinhas e latas) são constituintes das vivências compartilhadas na creche e, por meio da linguagem, atuam como mediadores semióticos nas relações que os bebês estabelecem nesse contexto, sendo parte da sociabilidade compartilhada por esse grupo cultural. Desse modo, atravessam e são constituintes dos processos de significação conduzidos pelos bebês.

Além disso, precisamos avançar nas discussões sobre o papel da infraestrutura e da dimensão material das vivências constituídas na creche. É preciso financiamento para garantir a construção e a manutenção da qualidade dos prédios, o investimento em artefatos com diversas estruturas e materialidades, uma maior apropriação e arborização dos espaços externos.

As intencionalidades das ações dos bebês talvez sejam menos reconhecidas, porque geram produtos minuciosos, alguns marcados pela sutileza, outros manifestados pela explosão de emoções. O sentar, o arrastar-se, o engatinhar, a conquista de um objeto requerido por muitos, os primeiros passos, as gargalhadas, o choro silencioso e o choro imponente, a colaboração do colega, a divisão dos brinquedos e do ambiente, o alimentar-se com as próprias mãos, o apontar para solicitar algo, os balbucios, as primeiras palavras e muitas outras conquistas mediadas pela intenção de demonstrarem ao mundo a que vieram.

Essa foi apenas uma das muitas leituras possíveis, afinal...

- Há tanto para fazer para cá da cortina, meu amigo...
Mesmo que vivesse mil anos e tivesse as experiências de todos os homens, não conseguiria conhecer a vida!
- É possível que tenha razão. Mas ainda é cedo para desistir...

Levantou-se e estendeu a mão a Silvestre:

- Até amanhã!
- Até amanhã, meu amigo!

(SARAMAGO, 2017, p. 124 e 125).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Iury Lara. **Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis**: de como o berçário se transforma em lugar. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013.
- AMORIM, Katia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 1, 2008.
- AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos Interativos de Bebês em Creche. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, n.25 (12), p. 378-389, 2010.
- AMORIM, Kátia de Souza. Processos de Significação no Primeiro Ano de Vida. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 28, n. 1, p. 45-53, 2012.
- ANJOS, Adriana Mara dos; AMORIM, Kátia de Souza; FRANCHI e VASCONCELOS, Cleido Roberto; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia**. Campinas, n.9(3), p. 513-522, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento**. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FOCHI, Paulo. O Desafio da Pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. In: **Anais da IX Reunião Sul da Anped**. Caxias do Sul, 2012.
- BONDIOLI, Ana. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Suzana (orgs.) **Manual de Educação Infantil**. Tradutoras Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- BOSSI, Tatiele Jacques. **O processo de separação-individação mãe-bebê ao longo do primeiro ano de vida de bebês que frequentaram ou não a creche**. 184f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei De Criação Do Estatuto Da Criança E Do Adolescente**. Lei Nº 8.069. República Federativa do Brasil, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças/** Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Brasília: MEC/SEB, 1995.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para credenciamento para funcionamento de instituições de Educação Infantil.** MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,** 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino.** Brasília: MEC, SEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil:** Relatório de avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Brasília: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto**. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRENNAN, Margaret. Perezhivanie and the silent phenomenon in infant care: Rethinking socioculturally informed infant pedagogy. **Contemporary Issues in Early Childhood**, vol. 17, nº 3, p. 317 –327, 2016.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1005.

- CABANELLAS, Maria Isabel e ESLAVA, Clara. O tempo em ações com objetos cotidianos. In: CABANELLAS, Maria Isabel; ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; POLONIO, Raquel (orgs.) **Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219p.
- CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa de. (orgs.) **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CAMPOS, Roselane Fátima. Educação Infantil: políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n.9, p. 217-228, jul./dez. 2011.
- CARVALHO, Ana M. A.; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Mara Clotilde. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARVALHO, Cristina; SANTOS, Maria Emília Tagliari. Bebês, Museus e Mediação: da dimensão estética às relações. **Educ. Real.**, vol.44, nº4, 2019.
- CASEMIRO, Juariana; CARVALHO, Rosana. Quem tem medo de espelho” ou “Espelho, espelho meu”. In: MELLO, Ana Maria et al. **O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CASTRO, Joselma Salazar. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**. Goiânia, 2013.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al (org). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, set./2002.
- COELHO, Cristina M. Madeira. Beyond perezhivanie, sense, and language: An empirical study of early childhood teachers’ subjective senses. In: **International research in early childhood education**. v.7, n.1, p. 219-237. 2016.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORTEZZI, Luiza. **As vivências no currículo do berçário: possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas**. 2020. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.
- COSTA, Carolina Alexandre e Amorim, Katia Souza. Abreviação em Relações de Bebês com seus Pares de Idade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 31 n. 1, pp. 15-23, 2015.
- COUTINHO, Ângela. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. In: **Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED**. Goiânia, 2013.

COUTINHO, Ângela. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel & SILVA, Maurício. **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 240- 258.

COUTINHO, Ângela. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 31-43, mar. 2014.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de (orgs.). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Campinas: Autores Associados, 2014).

FLEER, M. An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education. In: **International research in early childhood education**. v.7, n.1, p. 34-49. 2016.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como projeto de comunidade**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 20-39, jul./2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção; RAMOS, Bruna. Sola. (orgs.) **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas da infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GAUDÊNCIO, Marli Santos. Sentindo e experimentando sons e movimentos. In: LIMA, Fabiana Ramos de; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; SOARES, Luisa de Marillac Ramos (orgs.). **Educação Infantil: construindo caminhos**. Campina Grande: EDUFCEG, 2011.

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

GÓES, M. C. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril, 2000.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa além da vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste**

da África. Trad. Mara Sobreira. São Paulo: Fap-Unifesp, 2012. 536p.

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011, 223f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês nos corredores da creche: num espaço entre espaços, explorações e acolhimento. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.6, n.3 (16. ed.), edição especial temática, p. 95-115, 2015.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Memorial Trajetórias de uma Pesquisadora e suas apropriações da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

GOPNIK, Alison. **O Bebê Filósofo**. Círculo de Leitores, 2009.

GREEN, Judith. L., DIXON, Carol. N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 42, dezembro. 2005.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2008.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARAES, Daniela; ARENARI, Rachel. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

JEREBTISOV, Serguei. Gómel-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.

JEREBTISOV, Serguei; PRESTES, Zoia. O papel das vivências da personalidade na instrução. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 679-692, Mai/ago 2019.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 2ed. – Campinas, SP: Papirus, 2014.

LIMA, Denise Noronha. **O espaço da memória em José Saramago: literatura e autobiografia.** Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2017.

LIMA, Denise Munhoz de. **Poéticas para bebês e crianças pequenas: práticas performativas na creche.** 136 f., Dissertação (Mestrado em Arte). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de; BEZERRA, Amélia Cristina Alves. Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas especialidades. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 28-32, jan.-abr. 2015.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v.2, 2020.

LÓPEZ, Maria Emília. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: **Os bebês como leitores e autores.** Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília, 2016.

LÓPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância.** Tradução de Cícero Oliveira. 1 ed. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

KÁLLÓ, Éva. Maneiras típicas de manipulação e brinquedos apropriados durante o primeiro ano. In: **As origens do brincar livre.** São Paulo: Omnisciência, 2017.

KRAMER, Sônia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, Eloísa A. C.; KRAMER, Sônia (orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo.** Campinas, SP: Papiros, 2011.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: **Educação Infantil: formação e responsabilidade.** 2ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

MACÁRIO, Alice de Paiva. **A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora.** 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG. 2017.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida.** 2011, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2011.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, jan./jun., 2014.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p. 99-115.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A Musicalidade dos bebês**: educação e desenvolvimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 275p.

MICHELL, M. Finding the “prism”: understanding Vygotsky’s perezhivanie as an ontogenetic unit of child consciousness. In: **International research in early childhood education**, v.7, n.1, p. 5-33, 2016.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; SOUZA, Tatiana Noronha de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol. 20, nº 2, p. 229-237, mai./ago. 2016.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões Contemporâneas no Processo de Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). 271f. 2010. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; KATZ, Laurie; GOULART, Maria Inês Mafra; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Dancing with the pacifiers: infant's perzhivanya in a Brazilian early childhood education centre. **Early Child Development and Care**. 2018.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MÜLLER, Fernanda. Ética no encontro com bebês e seus/suas cuidadores/as. In: **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 / Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. – Rio de Janeiro: ANPED, 2021.

OLIVEIRA, Zilma de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Zilma de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Luciana da Silva de. **Um locus de constituição do humano**: vivências e afecções de bebês e educadoras na creche. 278f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, Luciana da Silva de; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Vivências, afecções e constituição do humano: um diálogo com a creche. In: **Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED**. São Luís, 2017.

OLIVEIRA, Virgínia Souza. **Processos de inserção de bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações**: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

- PAHL, Kate; ROWSELL, Jennifer. **Artifactual literacies**. New York: Teachers College Press. (2010).
- PARLATO-OLIVEIRA, Erika; COHEN, David. **O bebê e o outro: seu entorno e suas interações**. 1.ed. São Paulo: Instituto Langage, 2017.
- PARLATO-OLIVEIRA, Erika. Os saberes do bebê. São Paulo: Instituto Langage, 2019.
- PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho, 2000.
- PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 741-756.
- PINO, Angel. Natureza e cultura: as funções naturais na constituição cultural do homem. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**. Tese (Doutorado em Educação) 295 f. 2010. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas...**In: Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas. Organizadores: Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm- Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.
- RAMOS, Tacyana Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**. Porto de Galinhas, 2012.
- RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2. ed. rev. e ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- REY, Fernando Luís González; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. *Perezhivanie: Advancing on its implications for the cultural-historical approach*. In: **International Research in Early Childhood Education**. vol. 7, nº. 1, 2016.
- REIS, Débora Barbosa dos. **O processo de construção da imitação de uma bebê ao longo de seu primeiro ano na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.
- RIBEIRO, Fabíola Aparecida Faria. **“A alegria da conquista”**: análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de educação infantil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. **Prática docente e vida afetiva na creche: um estudo de caso.** 125f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2018.

ROCHA, Jose Damião. Currículo “Toy Story” da Educação Infantil: por um currículo brincante e brincalhão para bebês e crianças pequenas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 1, 2 mar. 2019.

RODRIGUES, Ana Julia Lucht. **Materialidade(s) e os bebês: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. 2015. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lucia Golart de. (orgs.) **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

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. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. vol.13, n.2, 2000.

SARAMAGO, José. **A bagagem do viajante.** Lisboa: Editorial Caminho, 1986.

SARAMAGO, José. **A Jangada de Pedra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SARAMAGO, José. **Claraboia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SARAMAGO, José. **As Pequenas Memórias.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SARAMAGO, José. **O conto da Ilha Desconhecida.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. **A integração professor-bebê: rompendo a casca do ovo.** Brasília: Editora Plano, 2004.

SILVA, Lóide Batista Magalhães. **Música: um estímulo à expressão cognitiva e à linguagem dos bebês.** 164 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, Lucélia de Almeida. **O uso do tempo no cotidiano de bebês.** 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Márcia Vanessa. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal.** 300f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

SILVA, José Ricardo. **O movimento do bebê na creche**: indício orientador do trabalho docente. 217f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral e LIMA, Vanilda Gonçalves de (orgs.). **Educação de Bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 308p.

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. In: Anais da 34ª reunião da ANPED. Natal, 2011.

SIMIANO, Luciane Pandini. Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche. **Zero-a-seis**, v. 18, n. 33 p. 22-31, Florianópolis, jan-jun, 2016.

SINCLAIR, Hermine; STAMBAK, Mira; LÉZINE, Irène; RAYNA, Sylvie; VERBA, Mina. **Os bebês e as coisas**. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. CEDES** [online], vol.20, n.50, p.26-40, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sentido e significação. Parte A- Sobre significação sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**/ organizado por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Katia de Souza Amorim, Ana Paula Soares da Silva e Ana Maria Almeida Carvalho. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

STAMBAK, Mira et al. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Tradução do espanhol: Suely Amaral Mello; Maria Carmem Silveira Barbosa. Campinas: Autores Associados, 2011. 196 p.

TEBET, Gabriela (org.). **Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 631p.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Psicologia). 348f. 2009. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

TOMASELLO, Michael. The Cultural Ecology of Young Children's Interactions with Objects and Artifacts. In: **Ecological approaches to cognition: essays in honor of Ulric Neisser**/edited by Eugene Winograd, Robyn Fivush, William Hirst. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey, London, 1999.

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi; AMORIM, Katia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicol. Reflex. Crit.**, vol.16, n.2, p.293-301, 2003.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. (org.) **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

VENTURA, Dora Fix. Visão de cores no primeiro ano de vida. **Psicologia USP**, vol. 18, nº 2, p. 83-97, 2007.

VERESOV, Nikolai; FLEER, Marilyn. Perekhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. **Mind, Culture, and Activity**, vol.23, nº 4, p. 325-335, 2016.

VERESOV, Nikolai. Psicologia Histórico-Cultural, Perekhivaniee além: uma entrevista com Nikolai Veresov. Entrevista concedida a [Flávio Fernandes Fontes e colaboradores]. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, ano XXI, nº 71, julho de 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor Distribuciones, 1934/1993.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995 (1931).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006 (1932).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Palestra proferida em 1933. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p.681-702, out./dez., 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigostki sobre os fundamentos da Pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. 176p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L.S. Vigotski**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 288p.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1941/2007.

WALLON, Henri. **Do ato ao Pensamento**. Ensaios de Psicologia Comparada. Tradução Gentil Avelino Titton. São Paulo: Editora Vozes, 1942/ 2008.

WINNICOTT, Donald. W. **O brincar e a realidade**. Trad. Breno Longhi. São Paulo, Ubu Editora, 2019. 256p.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Às professoras da creche que participarão da pesquisa: **“As vivências dos bebês na creche: limites e possibilidades”**²⁶

Prezadas Professoras,

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Programa de Pós-Graduação, tem o prazer de convidá-las para participar conosco da pesquisa denominada: **“As vivências dos bebês na creche: limites e possibilidades”** que será realizada pela aluna Alice de Paiva Macário, doutoranda do Curso de Pós-Graduação/ Conhecimento e Inclusão Social em Educação desta Faculdade, sob orientação da Professora Vanessa Ferraz Almeida Neves, membro do Departamento de Metodologias e Técnicas de Ensino.

Esta pesquisa tem como propósito compreender como os bebês vivenciam o contexto de uma creche PROINFÂNCIA no município de Juiz de Fora. Para isso, a pesquisa buscará entender a organização dos espaços/ tempos, buscando compreender como as práticas educativas se configuram no berçário, para, assim, analisar as vivências que os bebês constituem na instituição pesquisada.

Vocês são nossos convidados a participar deste projeto. Para sua realização, serão necessárias fotografias, filmagens do espaço físico, de atividades realizadas com os bebês da creche e, possivelmente, de entrevista com os responsáveis dos bebês e professoras da turma. O material que pretendemos coletar se refere às atividades desenvolvidas na sala de atividade, bem como as vivências em outros espaços da creche. Por isso, viemos pedir sua concordância formal para o uso de suas imagens e dos demais materiais coletados em sua sala de atividade para fins de estudo. Os dados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação– UFMG; apresentação do trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais; produção de vídeos didáticos/acadêmicos. É importante ressaltar que

²⁶ Título posteriormente modificado

manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos, bem como da instituição.

A permanência na creche se dará durante o ano de 2019 e as observações serão realizadas no período de funcionamento da instituição. A parceria entre a pesquisadora e as professoras da creche pesquisada é de vital importância. Por meio dela, estaremos não só esclarecendo todo o percurso empreendido, como também ampliando nossa formação enquanto profissionais da Educação Infantil. Este será um dos maiores benefícios que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca dos bebês dessa faixa etária.

No entanto, entendemos que não há pesquisa sem riscos. Há, por exemplo, a possibilidade de desconforto com a filmagem e com a presença das pesquisadoras podendo causar mudança na rotina da sala. Gostaríamos de esclarecer que seguiremos todos os passos da Resolução 466/12 para evitar procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor, danos físicos ou moral aos participantes da pesquisa e, sempre que necessário, conversaremos sobre as filmagens e interromperemos a qualquer momento em que isso ocorrer.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se, porventura, ao iniciar os trabalhos na creche, vocês não estiverem se sentindo confortáveis com nossa presença, já que compreendemos os riscos e o possível desconforto trazido pela vídeo-gravação, ou se a entrada da pesquisadora em sala causar perturbações indesejáveis, vocês estarão livres para colocar restrições ou mesmo retirar o consentimento para o prosseguimento da pesquisa em sua sala, sem que haja qualquer tipo de penalização. Há plena liberdade de vocês recusarem a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem necessidade de apresentação de justificativa e sem riscos de penalização.

Gostaríamos de agradecer a colaboração de vocês para a realização deste estudo.
Atenciosamente,

Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves

Aluna de Doutorado: Alice de Paiva Macário

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA PROFESSORA E DO USO DE IMAGEM

Concordo com a minha participação e da utilização de imagem para fins didáticos (análise de dados na tese de doutorado, trabalhos científicos e vídeos didáticos/acadêmicos) na pesquisa: “**As vivências dos bebês na creche: limites e possibilidades**”, realizada pela doutoranda Alice de Paiva Macário, sob orientação pela Professora Doutora Vanessa Ferraz Almeida Neves, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Juiz de Fora/MG, _____ de _____ de _____.

Professor/Professora

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos.

Alice de Paiva Macário- alice_macario14@yahoo.com.br

Vanessa Ferraz Almeida Neves – vfaneves@gmail.com

Faculdade de Educação

Av. Antônio Carlos, 6627

Telefones: (31) 3409-6222 (32)988323850

O Comitê de Ética poderá ser contactado em caso de dúvidas éticas.

Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627

Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005

Telefone: (31) 3409 4592

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos pais dos bebês que participarão da pesquisa: **“As vivências dos bebês na creche: limites e possibilidades”**.

Prezados Pais,

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Programa de Pós-Graduação, tem o prazer de convidá-los para participar conosco da pesquisa denominada: **“As vivências dos bebês na creche: limites e possibilidades”** que será realizada pela aluna Alice de Paiva Macário, doutoranda do Curso de Pós-Graduação/ Conhecimento e Inclusão Social em Educação desta Faculdade, sob orientação da Professora Vanessa Ferraz Almeida Neves, membro do Departamento de Metodologias e Técnicas de Ensino.

Esta pesquisa tem como propósito compreender como os bebês vivenciam o contexto de uma creche PROINFÂNCIA no município de Juiz de Fora. Para isso, a pesquisa buscará entender a organização dos espaços/ tempos, buscando compreender como as práticas educativas se configuram no berçário, para, assim, analisar as vivências que os bebês constituem na instituição pesquisada.

Vocês são nossos convidados a participar deste projeto. Para sua realização, serão necessárias fotografias, filmagens do espaço físico, de atividades realizadas com os bebês da creche e, possivelmente, de entrevista com os responsáveis dos bebês e professoras da turma. O material que pretendemos coletar se refere às atividades desenvolvidas na sala de atividade, bem como as vivências em outros espaços da creche. Por isso, viemos pedir a sua concordância formal para o uso de imagens dos seus filhos e dos demais materiais produzidos por ele para fins de estudo. Os dados analisados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação – UFMG; apresentação do trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais e vídeos didáticos/acadêmicos. É importante ressaltar que manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos, bem como da instituição.

A permanência na creche se dará durante o ano de 2019 e as observações serão realizadas no período de funcionamento da instituição. O acompanhamento da pesquisa será feito pela Professora Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves como orientadora,

juntamente com as professoras que participarão diretamente da pesquisa. Essa parceria é de vital importância. Por meio dela, estaremos não só esclarecendo todo o percurso empreendido, como também ampliando nossa formação enquanto profissionais da Educação Infantil. Este será um dos maiores benefícios que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca dos bebês dessa faixa etária. Durante o desenrolar da pesquisa, os pais serão convidados para reuniões nas quais informaremos os resultados obtidos.

No entanto, entendemos que não há pesquisa sem riscos. Há, por exemplo, a possibilidade de desconforto dos bebês e professoras com a filmagem e com a presença das pesquisadoras, podendo causar mudança na rotina da sala. Gostaríamos de esclarecer que seguiremos todos os passos da Resolução 466/12 para evitar procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor, danos físicos ou moral aos participantes da pesquisa e, sempre que necessário, conversaremos sobre as filmagens e interromperemos a qualquer momento em que isso ocorrer.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se, porventura, ao iniciar os trabalhos na creche, por qualquer motivo relativo à nossa presença e às filmagens, vocês estarão livres para colocar restrições ou mesmo retirar o consentimento para participação do seu(a) filho(a). Há plena liberdade de vocês recusarem a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem necessidade de apresentação de justificativa e sem riscos de penalização.

Gostaríamos de agradecer a colaboração de vocês para a realização deste estudo.

Atenciosamente,

Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves

Aluna de Doutorado: Alice de Paiva Macário

TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS PAIS E DE USO DA IMAGEM

Em vista dos esclarecimentos prestados dou o consentimento da participação e do uso de imagem, para fins didáticos (análise de dados na tese de doutorado, trabalhos científicos e vídeos didáticos/acadêmicos), de meu filho/filha _____ na pesquisa:

“As vivências dos bebês na creche: limites e possibilidades”, realizada pela doutoranda Alice de Paiva Macário, sob orientação pela Professora Doutora Vanessa Ferraz Almeida Neves, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Juiz de Fora/MG, _____ de _____ de _____.

Pai/Mãe ou Responsável

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos.

Alice de Paiva Macário- alice_macario14@yahoo.com.br

Vanessa Ferraz Almeida Neves – vfaneves@gmail.com

Faculdade de Educação

Av. Antônio Carlos, 6627

Telefones: (31) 3409-6222 (32)988323850

O Comitê de Ética poderá ser contactado em caso de dúvidas éticas.

Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627

Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005

Telefone: (31) 3409 4592