

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro

**PROCESSOS DE IMITAÇÃO DAS AÇÕES DE CUIDADO PELOS BEBÊS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2022

LARISSA MONIQUE DE SOUZA ALMEIDA RIBEIRO

**PROCESSOS DE IMITAÇÃO DAS AÇÕES DE CUIDADO PELOS BEBÊS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa

Coorientadora: Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves

Belo Horizonte
2022

<p>R484p T</p>	<p>Ribeiro, Larissa Monique de Souza Almeida</p> <p>Processos de imitação das ações de cuidado pelos bebês na educação infantil / Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro, 2022. 248f. enc, il.</p> <p>Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa. Coorientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves. Bibliografia: f. 266-278.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Crianças -- Teses. 3. Cuidados -- Teses. 4. Imitação -- Teses. 5. Educação infantil -- Teses I. Título. II. Gouvêa, Maria Cristina Soares de. III. Neves, Vanessa Ferraz Almeida. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 372.21</p>
--------------------	---

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG
Bibliotecário: Albert Torres – CRB6/2582



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA LARISSA MONIQUE DE SOUZA ALMEIDA RIBEIRO

Realizou-se, no dia 28 de novembro de 2022, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 901ª defesa de tese, intitulada *O PROCESSO DE IMITAÇÃO DAS AÇÕES DE CUIDADO PELOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL*, apresentada por LARISSA MONIQUE DE SOUZA ALMEIDA RIBEIRO, número de registro 2018656974, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa - Orientador (UFMG), Prof(a). Vanessa Ferraz de Almeida Neves - Coorientador (UFMG), Prof(a). Silvia Helena Vieira Cruz (UFC), Prof(a). Elenice de Brito Teixeira Silva (UNEB), Prof(a). Lais Caroline Andrade Bitencourt (UFMG), Prof(a). Maria de Fátima Cardoso Gomes (UFMG).

A Comissão considerou a tese aprovada, destacando as contribuições do trabalho para a compreensão do desenvolvimento cultural dos bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de cuidado e educação. Também considerou a relevância da tese para a Pedagogia voltada para esses sujeitos, sugerindo a publicação dos resultados em veículos acadêmicos.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para: *Processos de imitação das ações de cuidado pelos bebês na Educação Infantil*

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 28 de novembro de 2022.

Maria Cristina Soares de Gouvêa

Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa (Doutora)

Vanessa Ferraz de Almeida Neves

Prof(a). Vanessa Ferraz de Almeida Neves (Doutora)

Silvia Helena Vieira Cruz

Prof(a). Silvia Helena Vieira Cruz (Doutora)

Elenice de Brito Teixeira Silva

Prof(a). Elenice de Brito Teixeira Silva (Doutora)

Lais Caroline Andrade Bitencourt

Prof(a). Lais Caroline Andrade Bitencourt (Doutora)

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Prof(a). Maria de Fátima Cardoso Gomes (Doutora)

A minha mãe, que sempre foi a referência de mulher, mãe, professora e ser humano, me mostrando cotidianamente atos de cuidado a serem aprendidos.

A meu pai, que, mesmo partindo desta Terra muito cedo, permitiu que eu colecionasse momentos de afeto, cuidado e zelo que fazem parte do meu modo de ser e agir.

A Melissa, meu anjo de luz e doçura que chegou ao longo desta caminhada e foi a inspiração, o toque de afeto, o ancoradouro reconfortante, a fonte de onde brotou o cuidado que me impulsionou a prosseguir em busca dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

“Ó Senhor Deus, que todo o meu ser te louve! Que eu louve o Santo Deus com todas as minhas forças! Que todo o meu ser louve o Senhor, e que eu não esqueça nenhuma das suas bênçãos!” (Salmo 103, vs. 1-2)

Não poderia começar estes agradecimentos de outro modo senão rendendo graças e louvores ao Senhor Deus, que em toda a minha existência tem demonstrado o maior exemplo de cuidado e amor. Foram longos anos de medos, angústias, lágrimas, mas também de apoio, zelo, afeto e providências através dos Seus milagres diários, sustentando-me e fazendo com que eu não desistisse. Meu sobrenome tornou-se garra e minha palavra de ordem coragem. Sem as bênçãos do Senhor, não tenho dúvidas: Eu não estaria aqui! E, nesse caminhar, Ele me honrou com pessoas que cuidaram e colocaram os seus corações nas relações comigo para que fosse possível o início, a continuidade e o término deste trabalho.

Agradeço ao meu pai e a minha avó, que mesmo com as ausências físicas, sempre estiveram presentes nos meus pensamentos, ações e modos de ser. Os anos vividos ao lado deles foram fundamentais para que eu pudesse constituir aprendizagens sobre o Outro.

À minha mãe, mulher potente e cheia de sonhos que não mediu esforços para estar comigo e caminhar lado a lado na construção desta escolha acadêmica, pois sei que esta conquista também faz parte do que ela sempre desejou.

À Melissa, minha doce filha, que chegou no começo desta jornada e foi me mostrando os verdadeiros rumos que deveria tomar. Ela foi bálsamo, fonte e inspiração. Ela se tornou a principal motivação e sentido deste caminho. Ela me ensinou a cuidar e ser uma pessoa melhor.

À Lene, minha principal fonte de cuidado na infância. Por ser aquela que representa afeto, fé, colo e abrigo. Por me mostrar a importância de ser ponte e não desistir do que eu almejo.

Agradeço aos meus familiares pelos momentos de alegria, descontração e oração. A força das mulheres que nos constituem foi determinante para que eu prosseguisse e entendesse a relevância deste passo para todas nós.

À Mayara que foi porto seguro para Melissa nos momentos em que eu mais precisei estar distante. O seu olhar atento e amoroso permitiu que fosse possível a escrita deste trabalho.

Aos meus amigos, e em especial, àqueles que sempre reconheceram a importância da vida acadêmica para mim, e por isso, foram compreensíveis com minhas ausências e demoras.

Agradeço à Elenice, minha amiga, conselheira, companheira de luta, de pesquisa e de

construção desta tese. Ela esteve comigo em exatamente todos os momentos desta conquista. Sou grata pela leitura e escuta atentas, pelos jantares deliciosos em Belo Horizonte, pelos passeios potentes, pela família acolhedora, pelas conversas calmarias quando eu pensei em desistir, pelas contribuições acadêmicas, enfim, por ser uma pessoa, professora e pesquisadora inspiração. Eu me tornei muito melhor depois que eu conheci e convivi com sua implicação para a Educação Infantil. Seus atos de cuidado estão em cada linha deste trabalho.

Agradeço à Alice, minha amiga mineira que dividiu esta jornada lado a lado vivenciando de modo alegre, doce, potente e leve cada nova aventura. Posso dizer que ela foi um dos grandes presentes deste Doutorado. Me ensinou a ver a vida sob uma nova lente cheia de poesia e presença. Sua força e interesse genuíno pela vida e potência dos bebês foi marcante para que eu constituísse sentidos sobre a minha pesquisa e carreira acadêmica. Estendo os agradecimentos ao nosso bebê iluminado, Lucas, que com seu sorriso e alegria contagiam e lembram como o amor e o afeto são importantes e necessários para a vida.

Agradeço à Marinês, orientadora competente e responsável, que me mostrou os “primeiros caminhos das pedras” no ingresso deste Doutorado. Ela ampliou o meu olhar, proporcionou momentos potentes de discussão sobre o material empírico e me aproximou das teorias de estudo. Certamente, esta tese tem muito da sua marca implicada e respeitosa com a pesquisa acadêmica e com o campo da Educação Infantil.

Agradeço à Cris Gouvêa, que, de modo amoroso e sempre competente, me acolheu como pesquisadora, como profissional e como mulher. A continuidade séria e comprometida deste trabalho esteve implicada com o modo que ela me orientou ao longo dos últimos anos. Suas contribuições estão marcadas em mim.

Agradeço à Vanessa Neves, que, sempre esteve presente na constituição deste trabalho e, de modo mais específico, contribui com o andamento desta tese com orientações pontuais, necessárias e comprometidas com a pesquisa com bebês e a responsabilidade com a Educação Infantil.

Agradeço aos colegas e professoras do ENLACEI e GEPSA, grupos que foram suporte teórico e metodológico para a discussão desta tese. Catiane, Bernadete, Viviane, Márcia, Camila, Luísa e Virgínia foram companheiras imprescindíveis na construção dos materiais empíricos e também nos diálogos na Universidade. Muito obrigada!

Às professoras, bebês, crianças e funcionárias da EMEI Ciranda. Esta tese só foi possível pelos protagonismos que foram visibilizados nesta escrita.

Agradeço a todos aqueles que leram e discutiram este trabalho, contribuindo para a qualidade da escrita. À Núbia Schaper pela leitura atenta do texto de qualificação e pelas

contribuições mediadas. À Tacyana Ramos, pela sensibilidade e respeito nas discussões oportunizadas pela sua visão da pesquisa. À Mafá pelo compromisso e rigor teórico-metodológico compartilhados ao longo do meu processo formativo e também na defesa deste trabalho. À Laís pela força, energia e respeito pela Educação Infantil expressas nas suas valiosas análises desta pesquisa. À Silvia Cruz, pelas valiosas e pontuais implicações para a área de Educação Infantil, e, agora de modo específico, para este trabalho. À Amanda Valiengo pela implicação formativa na constituição de uma Educação de qualidade. À Sandro Vinícius pela partilha e colaboração nas discussões.

Aos colegas e professores da Linha de Pesquisa em Infância e Educação Infantil, especialmente a Levindo e Diana pelas discussões sobre o projeto.

Agradeço às parceiras de estudos, pesquisas e extensões do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI), pelas horas de dedicação, compromisso, respeito, implicação, trabalhos realizados e conhecimentos produzidos. Nossas discussões e análises estão traduzidas nesta pesquisa.

À Carla David, minha terapeuta querida, que, de modo leve e avassalador, proporcionou oportunas vivências para que este trabalho fosse concluído. Como ela me ensinou “*Cachoeira é fluidez. E ela só vive sua essência no movimento*”. Gratidão pelas oportunidades de perceber-me força em meio a tanta dor e sofrimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas bolsas concedidas ao longo de alguns anos desta pesquisa.

Como diz Guimarães Rosa, “*é perto dos bão que a gente fica mió*”. Portanto, agradeço a todos aqueles que mesmo sem perceber foram travessias neste processo e me conduziram para as melhores vivências necessárias para que esta pesquisa começasse e terminasse no tempo e com os modos oportunos. Hoje eu me sinto melhor: Uma mulher, mãe, pesquisadora e militante da Educação Infantil bem melhor do que antes!

PROCESSOS DE IMITAÇÃO DAS AÇÕES DE CUIDADO PELOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Esta tese buscou compreender a gênese dos processos de imitação das ações de cuidado pelos bebês durante as vivências de práticas coletivas de educação e cuidado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI Ciranda) em Belo Horizonte. Baseamos nossas concepções teóricas e metodológicas em princípios da Abordagem Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1929, 1934/2010; TOMASELLO, 2003, 2005) e da Etnografia em Educação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). A Abordagem Histórico-Cultural permite entender que o homem é um agregado de relações sociais construído dialogicamente com o Outro. Em um viés dialético, o interesse está no processo de mudanças e transformações e no que ele desencadeia na constituição humana. A Etnografia em Educação é compreendida como uma lógica de investigação, uma epistemologia que envolve reconhecimento do Outro, para subsidiar a descrição dos modos de vida do grupo social pesquisado. Nossa defesa é a de que, como fator essencial, imitar pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro, ou seja, é a base pela qual o homem se apropria do conhecimento e desenvolve-se como humano (VIGOTSKI, 1934/2010). Logo, a imitação é uma atividade voltada para algum objetivo que, a partir da percepção e ação no mundo, os bebês se apropriam da ação intencional do adulto e criam meios para alcançá-lo, representando a sua entrada no mundo cultural com e por intermédio do Outro (TOMASELLO, 2003). A investigação de campo deu-se em uma turma de bebês ao longo de dois anos (2017-2018). Identificamos, no grupo pesquisado, diferentes formas de apropriação cultural na interação entre os pares, os adultos, as materialidades e as linguagens. Analisamos, de forma mais específica, a construção de uma narrativa em torno do cuidado partilhado entre eles, evidenciado através da expressão corporal, gestos, movimentos, carinhos compartilhados, em um processo estruturado e repetido de práticas de cuidado que assumiram centralidade. A análise dos eventos aponta para a tese de que a imitação é uma atividade complexa que sintetiza diversas funções culturais durante as interações nos contextos de educação e cuidado coletivos. Caracteriza-se como uma das vias fundantes do desenvolvimento cultural dos bebês que engendra as vivências e possibilita ações no campo perceptivo e imaginário, nas interações estabelecidas nas práticas sociais (entre pares, adultos e materialidades). Nesse sentido, a imitação é constituída pela unidade [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL)] (GOMES; NEVES, 2021).

Palavras-chave: Bebês. Cuidado. Imitação. Educação Infantil. Abordagem histórico-cultural. Etnografia em Educação.

PROCESSES OF IMITATION OF CARE ACTIONS BY BABIES IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT

This thesis sought to understand the genesis of the processes of imitation of care actions by babies during the experiences of collective practices of education and care in a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI Ciranda) in Belo Horizonte. We base our theoretical and methodological conceptions on principles of the Historical-Cultural Approach (VIGOTSKI, 1929, 1934/2010 and TOMASELLO 2003, 2005) and Ethnography in Education (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). The Historical-Cultural Approach allows us to understand that man is an aggregate of social relations constructed dialogically with the Other. In a dialectical way, the interest is in the process of changes and transformations and in what it triggers in the human constitution. Ethnography in Education is understood as a logic of investigation, an epistemology that involves recognition of the Other, to support the description of the ways of life of the social group researched. Our defense is that, as an essential factor, imitating presupposes a certain understanding of the meaning of the action of the other, that is, it is the basis by which man appropriates knowledge and develops as a human (VIGOTSKI, 1934/2010). Therefore, imitation is an activity aimed at some objective that, based on perception and action in the world, babies appropriate the adult's intentional action and create means to achieve it, representing their entry into the cultural world with and through of the Other (TOMASELLO, 2003). The field investigation took place in a group of babies over two years (2017-2018). We identified, in the researched group, different forms of cultural appropriation in the interaction between peers, adults, cultural artifacts and languages. We analyzed, in a more specific way, the construction of a narrative around the care shared between them, evidenced through body expression, gestures, movements, shared caresses, in a structured and repeated process of care practices that assumed centrality in the researched group. The analysis of the events points to the thesis that imitation is a complex activity that synthesizes different cultural functions during interactions in the contexts of collective education and care. It is characterized as one of the founding ways of the babies' cultural development that engenders the experiences and enables actions in the perceptual and imaginary field. in interactions established in social practices (between peers, adults and materialities) In this sense, imitation is constituted by the unit [affect/located social cognition/cultures/languages in use (ACCL)] (GOMES; NEVES, 2021).

Keywords: Babies. Caution. Imitation. Child education. Historical-cultural approach. Ethnography in Education.

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Quantidade de trabalhos selecionados e as suas bases de dados	44
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Observações iniciais sobre a Turma de 1 ano da EMEI Ciranda	28
Quadro 2: Trabalhos sobre a imitação selecionados para a análise.....	45
Quadro 3: Trabalhos sobre o cuidar selecionados para a análise	47
Quadro 4: Apresentação dos bebês participantes da pesquisa.....	129
Quadro 5: Ocupação e escolaridade dos pais dos bebês.....	130
Quadro 6: Horário de trabalho das profissionais do Berçário (2017) da Turma de 1 ano (2018).....	131
Quadro 7: Atividades imitativas dos bebês	154
Quadro 8: O que os bebês e as crianças estão constituindo e se apropriando por meio da imitação.....	161
Quadro 9: Filmagem e ações dos bebês e das professoras	182
Quadro 10: Participação e imitação dos bebês	193
Quadro 11: Mapa de eventos das ações de cuidado na Turma de 1 ano (2018).....	210

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagens de Sara no escorregador.....	22
Figura 2: Sara e o rolo de papelão	22
Figura 3: Momentos na sala de atividades.....	23
Figura 4: A rotina da Turma Amarela	25
Figura 5: Murilo (23 meses) se aproximando da câmera e olhando-a fitadamente.....	113
Figura 6: Marco (20 meses) aproxima da câmera e oferece-me uma boneca	114
Figura 7: Giulia (21 meses) e Mariana (22 meses) observando a câmera.....	114
Figura 8: Cidade de Belo Horizonte	121
Figura 9: O bairro da pesquisa.....	123
Figura 10: Alguns espaços da EMEI Ciranda	126
Figura 11: Planta baixa da sala de atividades da Turma Amarela.....	132
Figura 12: Imagens da sala de atividades da Turma Amarela.....	133
Figura 13: Fotos da sala de estimulação do Berçário em 2017	134
Figura 14: Imagens de Sara no escorregador.....	134
Figura 15: Os bebês no solário	135
Figura 16: O banho no berçário.....	136
Figura 17: A hora do sono na Turma Amarela.....	136
Figura 18: A hora do sono no berçário	137
Figura 19: A rotina da alimentação na Turma Amarela	137
Figura 20: A rotina da alimentação no berçário	138
Figura 21: Modelo de ficha de observação.....	144
Figura 22: Modelo de mapa de eventos.....	147
Figura 23: Movimento espiral de princípios para delimitar atividades imitativas	160
Figura 24: A imitação e a Turma de 1 ano da EMEI Ciranda	162
Figura 25: Imitação das ações de cuidado – banho	166
Figura 26: Imitação das ações de cuidado – sono	167
Figura 27: Imitação na exploração das materialidades – o rolo de papelão.....	168
Figura 28: Imitação na exploração das materialidades – os tecidos.....	170
Figura 29: Imitação na expressão corporal e na musicalidade	174
Figura 30: Imitação na expressão corporal e na musicalidade	174
Figura 31: Melissa e Ícaro em uma brincadeira de faz de conta de colocar o outro para dormir	178

Figura 32: Ações de imitação	195
Figura 33: Sequência do evento “ <i>Cuidar do sono de Ícaro</i> ” - Primeiro momento	198
Figura 34: Sequência do evento “ <i>Cuidar do sono de Ícaro</i> ” - Segundo momento	204
Figura 35: Sequência do evento “ <i>Cuidar do sono de Ícaro</i> ” - Terceiro momento.....	207
Figura 36: Sequência do evento “A professora Ana, as bonecas e as crianças”	213
Figura 37: Sequência do evento “Melissa e a escolha da boneca”	217

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Uso e distribuição do tempo – 13/03/2018.....	23
Gráfico 2: Espaços utilizados - 13/03/2018.....	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCL	Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso
AEC	Atividades Extraclases
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Bireme	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
d	Dia
EMEIS	Escolas Municipais de Educação Infantil
EnlaCEI	Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
FAE	Faculdade de Educação
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
GESPSA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
IRDI	Indicadores Clínicos de Risco do Desenvolvimento Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
m	Mês
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINLE	Projeto de Incentivo à Leitura
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMeIs	Unidades Municipais de Educação Infantil

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	18
<u>CAPÍTULO I: UM ESTUDO SOBRE A IMITACÃO E O CUIDAR NAS PESQUISAS ACADÊMICAS</u>	40
1.1 Análise em categorias dos trabalhos sobre imitação	48
1.1.1 Imitação Com Objetos	48
1.1.2 A Imitação Como Apropriação Do espaço	51
1.1.3 A Imitação como reinvenção das Ações Corporais	54
1.1.4 A imitação como função de aprendizagem e desenvolvimento social	57
1.1.5 A Imitação como apropriação da cultura	64
1.1.6 A Imitação e o Desenvolvimento da Linguagem	69
1.2 Análise em categorias dos trabalhos sobre o cuidar	70
1.2.1 O Cuidar E O Binômio Com O Educar Na Educação Infantil	70
1.2.2 A Prática Do Cuidar Na Educação Infantil	76
1.2.3 As relações/ações de cuidado e a creche	83
1.3 Síntese do capítulo	87
<u>CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS PARA A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA</u>	90
2.1 Abordagem Histórico-Cultural: fundamentação teórica e metodológica da pesquisa	90
2.2 O desenvolvimento cultural dos bebês	93
2.3 O sistema de funções psicológicas superiores	94
2.4 As vivências dos bebês entrelaçando o afeto e a cognição	97
2.5 A imitação na perspectiva de Vigotski	100
2.6 Uma leitura contemporânea da imitação, a partir de Tomasello	105
<u>CAPÍTULO III: O CAMPO DA PESQUISA: A TURMA AMARELA DA EMEI CIRANDA</u>	113
3.1 Os princípios da Abordagem da Etnografia em Educação e a pesquisa de campo	116
3.2 Conhecendo a EMEI Ciranda	120
3.3 A alegria e o calor da turma de 1 ano: a turma amarela	128
3.4 A produção dos dados e a constituição da pesquisadora	138
3.5 A observação e os registros no diário de campo	143
3.6 Registros em vídeo: O uso da filmadora	145

3.7 O movimento de análise dos dados	149
3.8 Entrevistas com as professoras	153
3.9 Algumas conclusões sobre o capítulo	155
<u>CAPÍTULO IV: AS ATIVIDADES IMITATIVAS NA TURMA DE 1 ANO DA EMEI CIRANDA (2018)</u>	<u>156</u>
4.1 A imitação das ações de cuidado	164
4.2 A imitação na exploração das materialidades	168
4.3 A imitação na expressão corporal e na musicalidade	173
<u>CAPÍTULO V: A CONSTITUIÇÃO DA IMITAÇÃO DAS AÇÕES DE CUIDADO NA TURMA PESQUISADA</u>	<u>178</u>
5.1 A imitação das ações de cuidar do sono no berçário	182
5.2 A rotina do sono na Educação Infantil e na turma pesquisada	188
5.3 A constituição da imitação das ações de cuidar do sono no Berçário (2017)	192
5.4 A imitação das ações de cuidado na brincadeira de faz de conta: Melissa cuida do sono de Ícaro	196
5.4.1 O brincar de cuidar do sono de Ícaro	201
5.4.2 A história das ações de cuidado da Turma de 1 ano (2018)	209
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>227</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>236</u>

INTRODUÇÃO

GESTOS QUE CUIDAM



Melissa (28m17d) pede para Ícaro (30m26d) acordar para ir à escola, porque não era hora de dormir. E fica brava. Ele, por sua vez, continua fazendo de conta que está dormindo.



Melissa fazia carinho nele para acordá-lo... Neste momento, inicia um acalanto nele. E Ícaro imitava um bebê a chorar...



As outras crianças interessam-se pela brincadeira de ‘mamãe e neném’, chegando e observando, até se aconchegarem e deitarem próximos. Melissa estava cuidando de Ícaro e Murilo pedindo que adormecessem, e eles, deitados, se entreolharam. Foi um momento de acalantos e trocas de toques.

(Texto: Professora Ana, EMEI Ciranda, em outubro de 2021).

Boa noite, lagarta sonolenta, você passou por todo o jardim.
 Mas algo especial vai acontecer quando a sua jornada chegar ao fim.
 Boa noite, lagarta sonolenta, você se tornou um casulo. Dormindo e descansando esta noite, para logo mais sair do escuro...
 Acorde, pequena lagarta, venha, não fique temerosa! Um milagre aconteceu: Você virou uma borboleta fabulosa!
 Olá, linda borboleta! Sobrevoando a floresta, pela brisa calma ela flutua. Atravessando campos floridos, sob a luz das estrelas e da lua...
 Passa pela aranha dormindo... passa pela abelha... passa pela família de formigas... e pelo ninho de passarinho. Por fim, passa pelo coelho aninhado, abaixo do céu estrelado.
 Você está com sono? Boa noite, borboleta (HEGARTY; ELLIOTT, 2018).

Quais relações podem ser estabelecidas entre os “Gestos que cuidam” e “Boa noite, lagarta sonolenta?”. O que pode acontecer em um longo dia para uma pequena lagarta e em uma brincadeira de faz de conta de cuidar do sono entre os bebês? Acordar, despertar e acontecer. Melissa convida Ícaro para acordar e ir para escola, porque ainda não era hora de dormir. A lagarta sonolenta, até resisti, mas é necessário que ela desperte para que algo aconteça na sua jornada. Ícaro insiste em continuar dormindo e Melissa cuida daquele sono com carinhos e acalantos. Enquanto dorme, a lagarta se transforma em um casulo. Acontece a metamorfose, a transformação. O movimento de cuidado de Ícaro e Melissa atraem mais um bebê, que, juntos brincam de “mamãe e neném” e aprendem e desenvolvem juntos. A lagarta se transforma em uma borboleta que, só depois de observar todo o jardim, está preparada para dormir. Melissa acompanha o sono de Ícaro e Murilo.

Há aproximações entre o brincar de faz de conta de cuidar do sono do outro e a transformação da lagarta em borboleta. A caminhada é longa na aventura da metamorfose, mas é enquanto a lagarta diz boa noite a todos os seus amiguinhos da floresta que ela vai se constituindo uma linda borboleta colorida. A troca e o envolvimento com os Outros são necessários. Eles não estão sós. Tornam-se quem realmente são quando estão abertos para as trocas e mudanças. Os bebês imitam papéis sociais nas brincadeiras de faz de conta e a lagarta passeia pelo jardim ao observar os outros animais. Há aprendizagem e desenvolvimento quando o cuidado envolve as ações e pela imitação, há a possibilidade de constituir sentidos. O sono é um elemento central no processo de tornar-se.

1. A constituição geral da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida com o foco na compreensão da gênese dos

processos de imitação das ações de cuidado pelos bebês¹ durante as vivências de práticas coletivas de educação e cuidado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)² em Belo Horizonte, a EMEI Ciranda³. Mobilizada pelas imagens e narração que iniciam este texto, destaco que os bebês e as crianças, quando brincam, há nas suas ações, os seus conhecimentos do cotidiano e exploram materialidades, compõem papéis, como também expressam suas relações no espaço vivenciado. Neste processo, procuram e desbravam caminhos para crescer.

Escrever uma tese requer muito esforço nos estudos, na pesquisa de campo, na exposição das ideias e na comunicação dos seus resultados. Neste sentido, decido⁴ iniciar a exposição com os resultados da pesquisa construída com vozes dos bebês e das professoras, que constituem minhas reflexões e teorizações, articulando-as com as obras literárias.

Os bebês constroem sentidos, a partir das vivências com os Outros, em um processo que não é mecânico e nem, tampouco, resulta em cópias da realidade; mas antes são criações coletivas que representam a relevância da construção de campos de sentidos que o coletivo de bebês, professoras e instituição escolar compõem. Este coletivo constitui o contexto dos sujeitos de minha pesquisa em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a EMEI Ciranda, em Belo Horizonte. Iniciamos o presente estudo com um grupo de 13 bebês com idades entre 10 a 14 meses, ao longo do ano de 2017, e os acompanhamos ao longo do ano de 2018, período no qual já estavam entre 18 a 31 meses. Chamamos este grupo de Turma Amarela⁵, que criam modos de existir em um contexto de educação e cuidado coletivo. E é justamente sobre os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, a partir da inserção nesse contexto, que esta pesquisa se interessa.

¹ Segundo a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2017), utiliza-se a expressão ‘bebês’ para crianças de 0 a 18 meses, ‘crianças bem pequenas’ que compreendem as idades de 19 meses a 3 anos e 11 meses, e ‘crianças pequenas’ para as idades de 4 e 5 anos e 11 meses. No nosso caso, focamos a nossa análise em um corpus coletado de bebês e crianças bem pequenas (BRASIL, 2017). E, por uma questão política, usamos o termo bebê(s).

² A partir de uma greve de professores da rede infantil de Belo Horizonte que durou mais de 50 dias no ano de 2018, uma nova lei foi promulgada, estabelecendo a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS), ou seja, a partir dessa data, elas não estão mais vinculadas a outras instituições de ensino fundamental; terão autonomia, com direção e coordenação pedagógica próprias, conforme encontramos na reportagem disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/09/19/internas_educacao,990032/umeis-de-belo-horizonte-vaio-se-transformadas-em-escolas-municipais.shtml. Por isso, o uso da nomenclatura EMEI.

² Esse é o nome fictício que será usado, ao longo do texto, para referir-se à EMEI pesquisada.

³ Esse é o nome fictício que será usado, ao longo do texto, para referir-se à EMEI pesquisada.

⁴ Escrevo em primeira pessoa do singular, para expressar as forças singulares e desejantes que me compõem. Em alguns outros momentos, contudo, escrevo em terceira pessoa do plural, demonstrando que não estou só. O “nós” se refere a uma multiplicidade que está em mim. Além disso, refere-se às parcerias realizadas neste processo de doutorado com minhas orientadoras e com outros professores e colegas do Programa de Pós-graduação: Educação e Inclusão Social pertencentes ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA) e do Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI), dos quais pertencço.

⁵ Nome atribuído à turma pesquisada.

Este estudo é parte do Programa de Pesquisa ‘Infância e escolarização’ (NEVES; GOMES, 2017), desenvolvido pelos Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GESPSA). O Programa tem como objetivo compreender o desenvolvimento cultural de bebês, a partir de pesquisa desenvolvida no contexto de duas turmas de bebês em circunstâncias coletivas de cuidado e educação. Nesta tese, focalizamos a trajetória do grupo situado na EMEI Ciranda.

Baseamos as nossas concepções teóricas e metodológicas em princípios da Abordagem Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1929; 1934/2010; TOMASELLO, 2003, 2005) e da Etnografia em Educação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). A Abordagem Histórico-Cultural compreende que o homem é um agregado de relações sociais, construído dialogicamente com o Outro. Em um viés dialético, o interesse está no processo de mudanças e transformações e no que ele desencadeia na constituição humana, e não na busca de resultados mensuráveis. A Etnografia em Educação é uma lógica de investigação, uma epistemologia que não pode ser reduzida a procedimentos de pesquisa, mas que envolve o reconhecimento do Outro, a partir dos referenciais da pesquisa etnográfica. Neste intuito, a especificidade dos procedimentos, a clareza dos objetivos, a relevância das interpretações para as considerações teóricas (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) subsidiam a descrição dos modos de vida do grupo social pesquisado.

Nesse viés, na próxima seção, apresento uma narrativa sobre as escolhas que foram sendo feitas ao longo da pesquisa de campo, e aponto o caminho que delimitou o foco desta pesquisa.

2. O encontro com o campo da pesquisa

Era o dia 13 de março de 2018, o meu primeiro dia no campo da pesquisa. Percebi que, no parquinho, havia uma sensação de liberdade experimentada pelos bebês. Naquele espaço e momento, eles exploravam a casinha. A interação entre eles estava bem presente. Chamou a minha atenção as tentativas de Sara (20 m)⁶ para aprender a subir e a descer a escada que dá acesso ao escorregador. As professoras aproximavam-se dela e a auxiliavam na construção

⁶ Ao longo do trabalho, utilizaremos nomes fictícios para citar os bebês. Destacamos que a pesquisa passou pelo Comitê de Ética e temos termos de autorização da escola e das famílias, e por isso, o uso das imagens está consentido. As idades dos bebês serão descritas em suas dimensões com os meses e dias demarcados, como exemplo, Sara (20m02d): O “m” equivale ao mês e o “d” ao dia.

daquele *corpus* de aprendizagem. Em muitos momentos, Murilo (23 m) escorregava junto com Sara. O olhar expressivo de Sara era bem marcante. Naquele dia, ela conseguiu ficar em pé sozinha no escorregador e, então, olhou para os lados, acenando para os seus pares.

Figura 1: Imagens de Sara no escorregador



Fonte: Banco de dados desta pesquisa, 2018.

Observei também, naquele primeiro dia de pesquisa, como a exploração das materialidades estavam presentes na rotina deles. A partir de uma proposta de atividade com rolos de papelão, a professora apresentava para a turma uma gama de possibilidades que aquele material poderia se tornar: um cavalo, um alto falante, entre outros. Como eles estavam no solário, percebi que muitos tinham a sua atenção direcionada em outras materialidades; mas havia alguns bebês que demonstravam interesse nas propostas da professora. Um deles foi a Sara (20 m), que acompanhava a professora com os seus sentidos, e criava algumas possibilidades com o rolo, a partir das ações iniciais da docente.

Figura 2: Sara e o rolo de papelão



Fonte: Banco de dados desta pesquisa, 2018.

Na sala de atividades, durante aquele dia, o que mais chamou a minha atenção foi a expressividade e a intencionalidade dos bebês com os animais. A professora cantava e eles repetiam os movimentos. A música estabelecia a mediação entre as ações de ambos. Os bebês

sempre acompanhavam os “comandos” presentes, principalmente quando era pedido que fizessem os sons e as expressões dos animais, assim como na identificação das partes do corpo, em outros momentos.

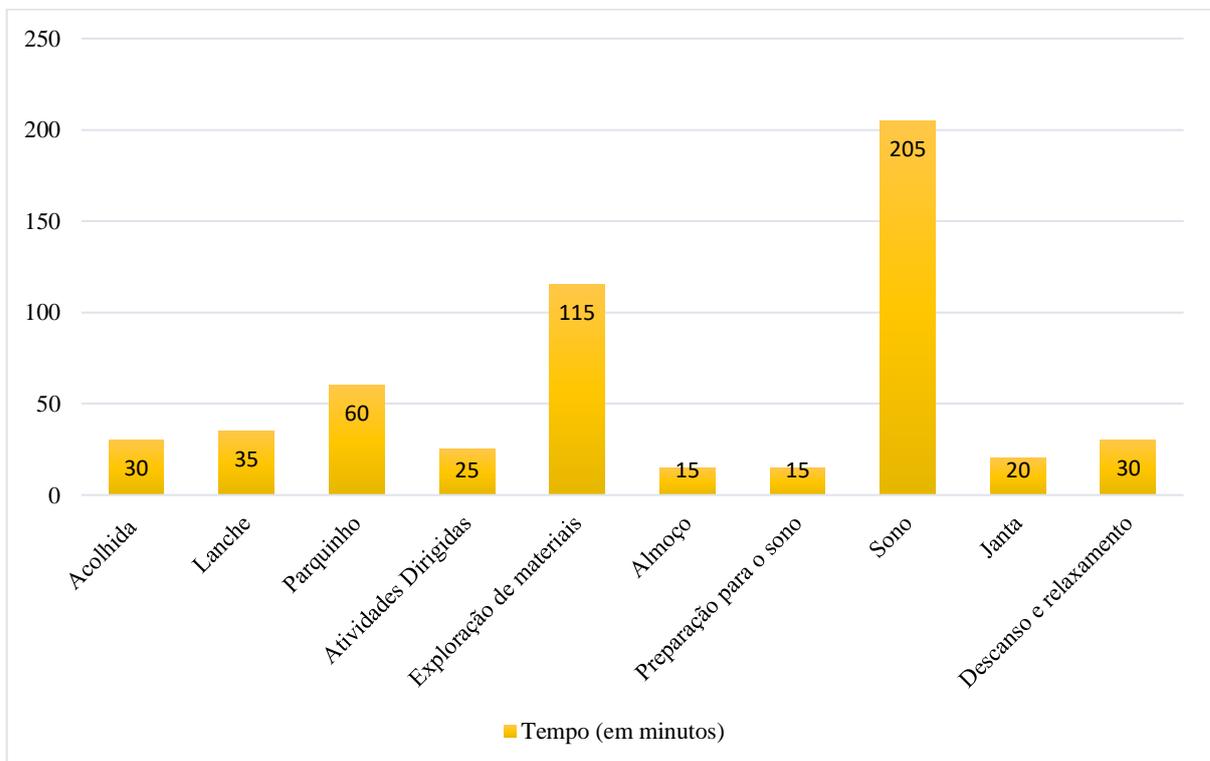
Figura 3: Momentos na sala de atividades



Fonte: Banco de dados desta pesquisa, 2018.

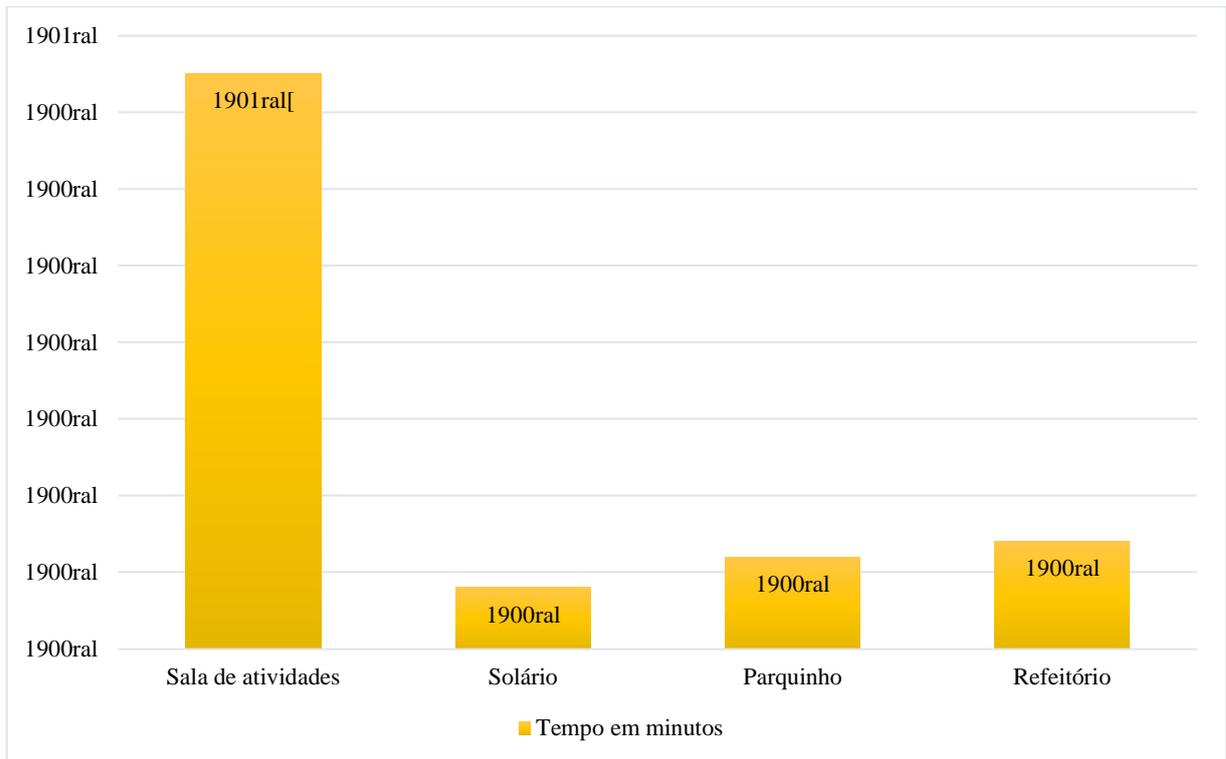
A partir das reflexões oriundas do primeiro dia de pesquisa na Turma, decidi descrever mais detalhadamente sobre ‘Um dia na Turma de 1 ano’. Com base nos dados produzidos nesse dia de observação, organizei um gráfico sobre o uso do tempo e dos espaços utilizados no decorrer daquele dia.

Gráfico 1: Uso e distribuição do tempo – 13/03/2018



Fonte: Elaboração da autora com base no banco de dados desta pesquisa (2018).

Gráfico 2: Espaços utilizados - 13/03/2018



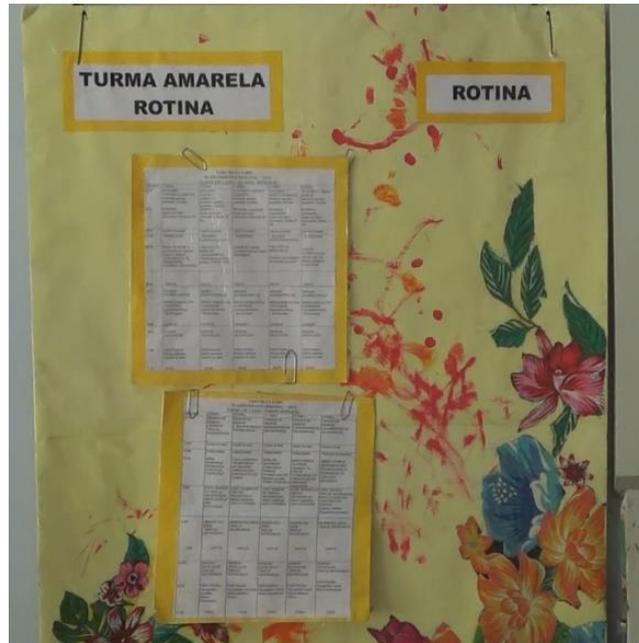
*Nesse total de tempo na sala de atividades, estão incluídos os 180 minutos correspondentes à hora do sono. Sendo assim, são 195 minutos envolvidos nas outras atividades da rotina.

Fonte: Elaboração da autora com base no banco de dados desta pesquisa (2018).

Sobre a rotina na Turma de 1 ano, o dia escolar iniciava-se com a acolhida dos bebês no “tapetão”, como o grupo costumava chamar o tapete. Em seguida, o lanche, uma proposta de café da manhã, acontecia no refeitório - um espaço no corredor com mesa e cadeiras adaptadas para a idade dos bebês. Eles não utilizavam o espaço específico de alimentação que as outras crianças da escola frequentavam. Nessa mesma mesa, no corredor, aconteciam as atividades artísticas, como a exploração das massinhas, das tintas, entre outros. O caminho no corredor era marcado por uma curiosidade pelos diversos cartazes e artefatos que estavam dispostos naquele espaço. Na frente do corredor com a mesa, estava a porta de acesso ao parquinho. Eles já terminavam o primeiro lanche da manhã indo para lá. Os bebês permaneciam cerca de quase nove horas e meia na EMEI. Filmamos todos os espaços em que eles frequentavam, exceto a troca de fraldas e o banho, por entendermos que são momentos e espaços de grande exposição do corpo deles. Destaco que essas rotinas de cuidado aconteciam durante todo o momento de permanência dos alunos na EMEI. A auxiliar de apoio tinha uma lógica de organização e a escolha dos bebês para as ações dependia das necessidades biológicas de cada um deles. Portanto, a rotina dos bebês da Turma de 1 ano pode ser evidenciada, respectivamente, por: exploração de materiais, músicas, fruta, parquinho, troca de fraldas, atividade dirigida,

exploração de materiais, banho, almoço, sono, lanche, parquinho, exploração de materiais, solário, atividade dirigida, jantar, cuidados pessoais, descanso e relaxamento, conforme também encontramos na imagem da tabela da rotina que ficava fixada na parede da sala.

Figura 4: A rotina da Turma Amarela



Fonte: Banco de dados desta pesquisa, 2018.

Um fato a ser observado nesse contexto é que, na exploração de materiais, há vivências no e do cotidiano com uma pluralidade de experiências, por meio de materiais diversos. Eles exploraram movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza nas suas interações e brincadeiras.

A partir do relato do diário de campo, há destaque para o espaço do parquinho, principalmente a relação dos bebês com o escorregador e com a casinha; a exploração das materialidades e a expressividade e intencionalidade deles ao acompanharem as professoras nas expressões das ações dos animais, e as interações entre as bonecas e os elementos de cuidado e da casa. A partir da descrição mais minuciosa do dia em foco, assim como dos gráficos de uso do tempo e espaços utilizados, algumas outras questões ganharam destaque.

Entre elas, a aproximação entre os bebês para compartilharem artefatos, intenções e ações; além do acompanhamento das ações das professoras por eles, em muitos momentos da rotina. Em especial, quando os bebês e as professoras estão cantando músicas que evidenciam movimentos de comando de expressões dos animais e identificação das partes do corpo, fica

mais claro esse acompanhamento. Observei como o parquinho é um dos espaços mais utilizados na rotina, e, nele, o brincar é expressão de construção de movimentos, como na relação dos bebês com o escorregador, por exemplo. Ao mesmo tempo, os bebês permanecem a maior parte do tempo na sala de atividades, e, nela, a exploração das materialidades é bem demarcada. Nas atividades dirigidas, merece destaque a centralidade dos direcionamentos da professora para as possíveis explorações sobre os temas dos momentos de interação entre professora e bebês. Outro ponto de destaque é com relação à alimentação, que aparece em diversos momentos do dia, em que entre os bebês o brincar de “dar comidinha” às bonecas é bem marcante, assim como a proposta de cantar parabéns a elas. Observei que eles não acompanham as ações de todos os pares, há centralidade em alguns, bem como de uma professora específica.

Tais observações foram permitindo-me perceber a grande gama de experiências que os bebês vivenciam nas interações entre eles, os adultos, as materialidades e as linguagens. Há um mundo sendo-lhes apresentado, e cada um dos bebês vai apropriando-se processualmente dos significados compartilhados e cria possíveis sentidos. Portanto, significados e sentidos são ampliados, à medida em que o mundo é experienciado; mas sempre na relação com o Outro e suas instigações, provocações e desafios. Neste sentido, chamou a minha atenção como, nas interações entre eles e seus pares, e entre eles e os adultos, há uma mediação com as linguagens e as materialidades.

O olhar atentamente para os processos imitativos na Turma Amarela inicia-se com a reformulação de uma concepção de imitação que esteve presente no meu processo educativo, a saber, uma compreensão de que ela se restringia a uma cópia desconectada da realidade, na qual o sujeito apenas agia conforme a reprodução do que estava em cena. Nesse sentido, decidi aproximar-me mais detalhadamente de alguns aspectos construídos nessa turma, a partir das observações feitas durante o momento do parquinho, da exploração de materiais e das atividades dirigidas. Para ficar mais visível o que realmente estava acontecendo nesses momentos, decidi ampliar as observações presentes, a partir da explicitação das ações dos sujeitos.

Com base no detalhamento da rotina realizada no dia 13/03/2018, consegui visualizar diversas ações dos bebês nas suas relações e fazer algumas observações acerca disso. A primeira delas refere-se à centralidade da referência que a professora exerce nas ações dos bebês. De fato, as ações deles são, em muitos casos, oriundas de uma observação da ação da professora. Esta, ao longo da rotina, solicita muito a ajuda deles na execução de atividades de organização da sala e dos materiais, e também orienta-os na maneira de relacionarem com os outros pares.

Uma segunda observação refere-se à presença da linguagem musical e gestual, ao longo

da rotina, e nas interações. As professoras cantam nos momentos de alimentação, durante a mudança de ambientes, nos intervalos das atividades, no caminho para os espaços e também na sala de atividades, e seleciona músicas que despertam o interesse deles para a repetição de palavras, de movimentos das expressões dos animais. Há um destaque para a curiosidade sobre os animais, suas formas de ser e estar no mundo, impulsionada em vários outros momentos da rotina. Eles agem muito a partir da professora ou dos outros pares.

Na interação entre eles, as expressões e motivações para as aproximações são inúmeras. Uma terceira observação está atrelada à identificação que os bebês têm com as ações de alguns dos seus pares, e repetem-nas, principalmente na escolha das materialidades, na forma como se alimentam e agem frente aos talheres, em demandas na sala de atividades, assim como na aprendizagem de algo novo, como subir e descer no escorregador e calçar os sapatos. Nesse intuito, eles constituíam pequenos grupos de interesse.

Uma quarta observação diz respeito às materialidades e suas potencialidades, principalmente quando são relacionadas às escolhas, ações e possibilidades direcionadas pelas professoras. Percebi que eles exploram os materiais com diversas finalidades e que são motivados a descobrir novos caminhos já indicados pela professora, como no evento de exploração do rolo de madeira, por exemplo. Outro destaque está na centralidade do tema da alimentação e do sono na exploração das bonecas, mamadeiras e panelinhas, bem como na celebração da festa de aniversário com o “cantar parabéns!”. As rotinas de cuidado coordenadas pela professora indicam processos imitativos em longos momentos, ao longo da rotina, tanto na presença da professora, quanto quando estão sozinhos na exploração das materialidades.

A partir dessas primeiras observações, algumas perguntas começaram a surgir, principalmente por compreendermos que os bebês estão abertos para conhecer o mundo simbólico em que estão imersos: (i) Os bebês observam as ações de todas as professoras que fazem parte da turma?; (ii) O que mais se destaca dentre essas ações imitativas?; (iii) Quais as principais linguagens simbólicas que constituem as ações imitativas?; (iv) E as principais fontes materiais?

Portanto, baseando-me nas primeiras análises feitas, tomei a decisão de focar mais minuciosamente nos processos de constituição da imitação nas interações entre os bebês, entre eles e os adultos, entre eles e as linguagens e as materialidades experienciadas, tomando-os como ponto de partida para compreender, ao longo da trajetória do grupo, a rotina de cuidado (alimentação e sono); com as materialidades, boneca, mamadeira, panelinha e outros; na celebração da festa de aniversário (“cantar parabéns!”); e, nas linguagens gestual e musical (expressões dos movimentos dos animais e das partes do corpo). Sistematizei essas e outras observações iniciais no quadro 1.

Quadro 1: Observações iniciais sobre a Turma de 1 ano da EMEI Ciranda

Questões Gerais	Questões Específicas	Observações Iniciais
O que caracteriza o grupo que será pesquisado?	<p>Qual a quantidade de bebês? E a idade deles?</p> <p>Qual a quantidade de professoras?</p> <p>Quais adultos fazem parte deste grupo?</p> <p>Com quem e com que os bebês se relacionam?</p> <p>Quanto tempo, em média, os bebês ficam na escola?</p>	<p>A turma de 01 ano é constituída inicialmente por 13 crianças, entre 19 a 23 meses, sendo que são 09 meninos e 04 meninas.</p> <p>Eles interagem com os seus pares, os adultos, as materialidades e as linguagens.</p> <p>Os adultos que fazem parte desse grupo são as professoras (02 em cada turno) e uma auxiliar de apoio.</p> <p>Os bebês e as crianças ficam em tempo integral na escola, em uma média de 10 horas por dia.</p>
Como está organizada a sua rotina?	Como é a organização dos tempos e espaços?	<p>A rotina da Turma de 1 ano está organizada a partir da demarcação dos espaços e dos tempos. Ela perpassa os momentos de alimentação, higiene, brincar livre, atividade dirigida, exploração de materialidades, sono, banho e descanso.</p> <p>As professoras sempre convidam os bebês e as crianças para participarem das ações. Eles frequentam vários espaços dentro da instituição escolar.</p>
Qual a configuração das práticas educativas que acontecem nesse grupo?	<p>Quais as principais aprendizagens identificadas?</p> <p>E as práticas sociais?</p> <p>Quais as principais materialidades?</p>	<p>As principais aprendizagens foram alimentar-se, relacionar-se com o próprio corpo, cuidar de si, construir vínculos afetivos, negociar papéis e posições sociais, negociar objetos, brincar, partilhar experiências e emoções, subir, descer, escorregar.</p> <p>Identificamos as práticas basiladas nas rotinas de cuidado, como alimentação e sono, e na festa de aniversário.</p> <p>Encontramos as seguintes materialidades: boneca de plástico, animais em pelúcia, casinha, velotró, escorregador, gira-gira, animais em borracha, carrinhos, blocos de montar, copos de empilhar, mamadeira, escorregador, rolo de papelão, tecidos, bambolês, massinha.</p>
Quais são e como os eventos de imitação ampliam as vivências dos bebês?	Em quais espaços e tempos esses eventos acontecem?	<p>Nas interações entre os adultos, os bebês e as crianças; entre estes e os seus pares; e entre estes e as linguagens e os artefatos culturais;</p> <p>Eventos de imitação entre os bebês e as crianças e os seus pares; exploração e escolhas de artefatos; e na aprendizagem de algo novo.</p> <p>Eventos de imitação entre eles e os adultos; organização da sala, rotinas de cuidado (como alimentação e sono) na relação com os artefatos culturais.</p> <p>Eventos de imitação entre eles e as linguagens musical e gestual, principalmente, na expressão dos movimentos dos animais.</p> <p>Eventos de imitação entre eles e as materialidades, centralidade do tema da alimentação e sono na exploração das bonecas, mamadeiras e panelinhas e na celebração da festa de aniversário com o “cantar parabéns”.</p> <p>Esses eventos acontecem na sala de atividades, no solário e no parquinho, durante as atividades dirigidas, o brincar livre e os momentos de exploração.</p>

Fonte: Produção da autora, 2021.

A escolha do tema partiu do acompanhamento da turma, tendo como foco as interações

destacadas acima, dentro do programa de pesquisa do Enlacei. Neste processo, surgiu o nosso interesse em compreender a gênese dos processos de imitação das ações de cuidado pelos bebês nas vivências de práticas coletivas de educação e cuidado na Turma de 1 ano (2018) da EMEI Ciranda. O foco da pesquisa foi demarcado quando, no dia 05 de outubro de 2018, comecei a analisar um convite entre Melissa e Ícaro no parquinho, narrado pela professora Ana no início desse texto: Melissa, um dos bebês da turma, com 28 meses e 17 dias, aponta para o fundo do escorregador, fala com Ícaro (30m 26d): “*Ícaro, espera ali, Ícaro!*”. Ícaro escolhe acompanhar a orientação da ação que Melissa faz, e deita no colchonete. Melissa começa a passar suas mãos na cabeça e no rosto de Ícaro, imprimindo zelo e cuidado, enquanto ele fecha os olhos e começa a dormir. Juntos, eles protagonizam cenas de carinho e atenção, ao longo da brincadeira, que se estruturaram em torno da imitação de ações de cuidado do sono de Melissa com Ícaro. Este evento, denominado ‘Cuidar do sono do Ícaro’, demarcou de modo peculiar o meu interesse para esta pesquisa, e assumiu centralidade nas análises sobre as ações de imitação no contexto investigado, e evidencia que este evento se configurou como chave para a presente tese. Assim, ao buscar compreender a gênese e a história deste evento na turma, ficou explícita a importância de acompanhar, no banco de dados desta pesquisa, como esse processo da imitação das ações de cuidado foi constituído na Turma analisada desde o ano de 2017, quando os bebês ainda estavam no berçário.

Para fins deste estudo, compreendo que os bebês são marcados pela potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, relacionar e viver, como apontam Tebet e Abramowicz (2014). Desta forma, entendo que eles significam o mundo com/a partir dos Outros e nas suas vivências, ou seja, na unidade indissolúvel constituída por eles e o meio, envolvida em todas as particularidades em um dado acontecimento, pois produzem sentidos e transformam-se nas situações de vida (VIGOTSKI, 1934, 2010). Percebo que os bebês e as crianças significam o mundo na multiplicidade de suas linguagens, como, por exemplo: choro, riso, birra e olhar.

A escola de Educação Infantil é compreendida como um lugar de encontro (DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2009), em que os bebês vão compartilhar vivências em um contexto coletivo diferente do seu ambiente doméstico. São pelas vivências diárias que aprendem sobre ser e estar no mundo, assim como conviver e constituir os campos de sentidos. Para isso, estão no convívio com as materialidades, com seus pares e com os adultos.

Do ponto de vista legal, em consonância com o Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Parecer 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, demarca que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, tem como finalidade, o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco

anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Sendo assim, a escola de Educação Infantil estabelece um espaço para o cuidado, socialização, aprendizagem e educação, colocando em cena a questão da singularidade das necessidades de bebês e crianças em contextos de vida coletiva. Nesta perspectiva, estamos interessadas⁷ no acompanhamento dos processos de humanização, isto é, na vida em movimento no contexto de educação e cuidado da EMEI Ciranda, pois compreendemos que ela constitui vivências próprias e diferenciadas de qualquer outro ambiente social.

É importante destacar que uma das especificidades desse espaço é o fato de a educação e o cuidado dos bebês e das crianças serem coletivos. Diante disto, as imitações são compreendidas como a base pela qual o processo de desenvolvimento é impulsionado nas vivências infantis. Entendo-as como uma atividade baseada na construção de sentidos e transformação daquilo que eles conseguem fazer sozinhos na relação de colaboração com os outros nos processos interativos (VIGOTSKI, 1934, 2010).

As ações de cuidado envolvem uma relação entre quem cuida e quem é cuidado. Katz *et al.* (2020) citam o círculo completo de Noddings, em que a noção de empatia é fundante para essa relação, pois o entendimento das necessidades do outro pelo cuidador implica que haja reconhecimento e envolvimento nas trocas estabelecidas. Nesse interim, o cuidar envolve uma articulação entre afeto/cognição de um, para a troca com o outro. Ou seja, uma entrada no mundo do outro e a escolha por cuidar das necessidades que ele precisa. Cuidar é uma escolha e também uma aceitação de que o outro precisa de cuidados. Por outro lado, há também uma aceitação, afetiva e cognitiva, de ser cuidado pelo outro. De maneira diferente, há uma troca de cuidados em uma interação que envolve as ações de cuidar. Nas vivências cotidianas, os bebês e as crianças constituem-se humanos, à medida em que são envolvidos em ações de cuidado e vão tomando consciência de suas emoções e demandas pelas possibilidades de agir e contribuir com a constituição do outro (KATZ *et al.*, 2020). Estas práticas acontecem dentro de um contexto cultural, como nos espaços de educação e cuidado coletivos, por exemplo, em que os bebês e as crianças têm a oportunidade de estarem envolvidos em atividades do dia a dia que denotam a intencionalidade nas ações de cuidado, assumindo papéis e contribuindo com o processo de humanização dos sujeitos imersos nesses meios.

Desta forma, o propósito deste trabalho é compreender como acontece a gênese da imitação das ações de cuidado nas vivências de práticas coletivas de educação e cuidado, em

⁷O grupo é composto somente de mulheres e, por esta razão, adotamos uma perspectiva de gênero feminino.

uma turma de bebês, ao longo de dois anos (2017-2018) na EMEI Ciranda. Nesse intuito, buscamos articular os princípios da Abordagem Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, por ambas considerarem o caráter histórico, dialético e holístico da construção dos sujeitos, dos conhecimentos e dos sentidos, ao buscar, assim, compreender as manifestações individuais e coletivas como parte de uma mesma unidade de sentidos.

Outras questões também estão envolvidas no tocante ao acompanhamento desse movimento: o que caracteriza o grupo pesquisado? Como está organizada a sua rotina? Qual a configuração das práticas educativas que acontecem neste grupo? Como ocorre a imitação para o grupo pesquisado? O que os bebês imitam? Por quê? Quando? Como? Com quais consequências? Em quais espaços e tempos esses eventos acontecem? Quais e como são os eventos que coadunam em imitações em ações de cuidado? Como os bebês constroem sentidos, ao imitarem? De que maneira o afeto implica no que eles escolhem imitar? Quais e como as funções psicológicas superiores são mobilizadas na imitação?

A realidade da sala de atividades dos bebês e das crianças constitui-se como um todo integrado, ou seja, um espaço de interação, construção e reprodução da cultura que possibilita evidenciar que eles não serão estudados isoladamente, mas sim a partir da historicidade que os constituem. De acordo com Corsaro (2009) e Castanheira (2010), eventos são um conjunto de ações em torno de um tema com início, meio e fim, que ocorre em um processo de interação entre todos os envolvidos de um grupo. Os eventos são selecionados, *a posteriori*, em um movimento analítico realizado a partir das perguntas de pesquisa e também das possibilidades colocadas pelas filmagens do cotidiano do berçário investigado (NEVES *et al.*, 2018). Ao escolhê-los, por exemplo, eles serão analisados em relação ao que aconteceu antes e depois, ou seja, tendo em vista a gênese histórica que vai desde a história de cada uma das pessoas envolvidas, até a história do grupo, da escola e do sistema educacional que o sustenta.⁸

A relevância social desta pesquisa reside na possibilidade de se ressaltar que as infâncias vivenciadas pelos bebês e crianças são momentos importantes e privilegiados para o processo de desenvolvimento, pois as dimensões biológicas e culturais estão entrelaçadas de forma muito particulares, uma vez que as funções psíquicas superiores estão sendo formadas nessa unidade {pessoa | ambiente} (VIGOTSKI, 1934, 2010).

Ressaltamos também o fato de que a pesquisa evidencia a constituição da creche como espaço de cuidado e também de educação, construído com/pelos bebês e crianças, tomando-os

⁸Para esta pesquisa, não abordaremos estes aspectos, mas consideramos que as microinterações devem ser compreendidas no interior de um universo socio-histórico mais amplo.

como indicativos para se pensar a prática pedagógica neste contexto educacional.

Buscaremos, ao longo deste texto, apresentar argumentos sustentados na análise microgenética (GÓES, 2000) dos eventos, para a tese de que a imitação, como uma das vias fundamentais do desenvolvimento cultural da criança, não é cópia da realidade, mas um motor que engendra o movimento constituído nas vivências de bebês e crianças, durante as interações nos contextos de educação e cuidado coletivos. Nossa defesa é a de que, como fator essencial, imitar pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro, ou seja, é a base pela qual o homem se apropria do conhecimento e desenvolve-se como humano (VIGOTSKI, 1934, 2010). A imitação é uma atividade voltada para algum objetivo. A partir da apropriação da ação intencional do Outro, os bebês e as crianças criam meios para alcançá-lo, representando a sua entrada no mundo cultural, aprendendo com e por intermédio do Outro (TOMASELLO, 2003). Assim, bebês e crianças imitam o que querem entender para dar sentido ao vivido, em um processo que acontece imbricado com a criação.

Na próxima seção, dialogo sobre minha trajetória pessoal e acadêmica, com momentos marcantes que constituíram as minhas escolhas para a delimitação do objeto desta pesquisa de Doutorado.

3. Olhando o mar, lançando pedras: escolhas e caminhos formativos

*Uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os golfoes, as taboas (planta aquática) e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou no seu sono, são como chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar. Outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade, em todas as direções, enquanto a pedra se precipita agitando algas, assustando peixes, causando sempre novas alterações moleculares. Quando toca o fundo, revolve a areia, encontra objetos ali esquecidos, desenterrando alguns e redescobrimdo outros. Em um tempo brevíssimo, inúmeros eventos sucedem sem que possamos registrá-los (RODARI, 1982, p. 12 – **A pedra no Pântano**).*

Da mesma forma que Rodari (1982), acredito que as nossas escolhas acadêmicas produzem ondas de superfície e de profundidade em nossas constituições; provocam uma infinita reação em cadeia de acontecimentos que vão sendo interligados e ganhando forma. Agita em seu vai e vem nossas “certezas”, as imagens lembradas, os sons marcantes, as recordações que são ressaltadas em um movimento que toca a experiência e a memória, mas também a fantasia e a criação. A pedra que ora vai se desenhando precisa afundar no mundo passado, para fazer ressurgir presenças submersas. Em determinado momento, precisamos continuar a exploração e decompô-la sem perder de vista o todo que a constitui. Descobrimos

o que foi abandonado na sua composição e encontramos novos horizontes. É um exercício presente na pesquisa acadêmica.

Acredito que, em todo o tempo, somos influenciados por forças que nos afetam. Lembro-me de Deleuze (2013), quando ele argumenta, baseado em Espinosa, que a existência dos corpos passa pelas composições afetivas. Ou seja, os afetos podem aumentar ou diminuir as nossas potências de agir. É o que ele chama de encontros. Neles, a vida vai sendo produzida. Já não há mais espaço para questões binárias, bom-ruim, questão-reposta etc. Então, o que vai pulsar e mover o caminhar? As forças dos encontros. Quando estou trabalhando, inevitavelmente, há uma solidão; só que ela é extremamente povoada de encontros, de Outros.

Encontrar ideias, acontecimentos, pessoas, movimentos. O encontro está relacionado ao ziguezague produzido; algo que se passa entre - e o tema desta pesquisa foi tecido com os inúmeros encontros que vivenciei. São efeitos produzidos e que têm se movimentado entre as palavras, as coisas, os corpos. Alguns desses efeitos da afecção podem incidir, principalmente, na escrita deste texto, que não se separa da maneira de pensar sua composição. São encontros da minha trajetória de vida pessoal e profissional, os quais impulsionaram esta pesquisa.

Destaco que este trabalho de Doutorado nasceu e renasce a partir de minha trajetória de vida, de muitos encontros e conversas, dos meus amigos, colegas, daqueles que foram meus professores, das teses e dissertações que li, dos textos e ensaios que escrevi, dos meus alunos na graduação em Pedagogia, dos meus Grupos de Pesquisa, dos bebês que pesquisei.

Tive uma infância criadora, inventiva, vívida e feliz que me acompanha até hoje. Talvez essa infância tenha me motivado a trabalhar com bebês e crianças, a escrever e a pesquisar com/sobre eles. As lembranças da infância que estão na minha memória são atualizadas nos movimentos de minha chegada na escola, da escolha do curso de Pedagogia, da escola em que trabalhei como professora e coordenadora, da minha atuação como formadora de professores de Educação Infantil e da experiência em tornar-me mãe, durante o período do doutoramento.

Começo a construção deste tópico, buscando trazer lembranças dos encontros que considero importante para a constituição dos meus interesses de pesquisa, especialmente, aquelas marcantes. Uma delas é o meu primeiro encontro com a escola, em 1995, quando fui aluna da pré-escola, em Iramaia, cidade da Chapada Diamantina, na Bahia, onde nasci e vivi até os meus 15 anos de idade. Iramaia não tinha creches para bebês e crianças. Naquela época, um grupo de mulheres organizou um espaço em que recebia crianças, a partir de 4 anos de idade. Pagava-se uma taxa e as crianças ficavam durante um turno ao longo da semana. Naquele momento, eu não frequentei esse espaço.

O fato é que eu amava a escola e desejava muito estar naquele espaço. Filha de

professora primária, recordo-me de muitos momentos em que acompanhava minha mãe em seu trabalho. A escola representava atenção, cuidado e afeto. Envolvida nos livros, nas brincadeiras dos recreios, nas festas de encerramento de ano letivo, aprendi a lógica, as regras, as especificidades daquele espaço e construí sentidos para continuar acompanhando minha mãe, até chegar o dia de ser matriculada, como aluna regular da instituição.

A partir de Kuhlmann Jr. (2015), consigo entender que, no início, as creches possuíam caráter puramente assistencialista, ao priorizar as necessidades consideradas básicas, predominando os cuidados em relação à saúde, higiene e alimentação, principalmente para as crianças pobres. Assim, portanto, com grande marca, as políticas públicas eram centradas em pedagogias assistencialistas e compensatórias, desenvolvidas por meio de um número reduzido de creches, as quais eram mantidas pelo poder público e estavam voltadas para a liberação das mulheres das camadas populares dos cuidados com seus filhos para o trabalho formal.

Digo que a escolha pelo curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié, no ano de 2006, não foi claramente premeditada; mas trouxe-me interesses pela docência e pela sala de aula. Nesses encontros agenciados em movimentos profundos, muitos fluxos foram potencializados na relação com diferentes sujeitos: os colegas do curso de licenciatura em Pedagogia; os professores das disciplinas; as crianças da Creche Santa Tereza, em Jequié, na qual realizei o estágio supervisionado em Educação Infantil.

Outra recordação que tenho, já em Jequié, cidade que morei ao longo da Graduação, trata-se da primeira situação em que fui professora. Na ocasião, trabalhei com uma disciplina chamada Projeto de Incentivo à Leitura (PROINLE) em meados de 2010, sendo eu uma jovem estudante de Pedagogia que, com 20 anos, nos últimos semestres, começava um “Era uma vez...” em todas as turmas de Educação Infantil de uma escola privada que priorizava a responsabilidade, a confiança e o compromisso dos seus profissionais.

Desse período, talvez, há muitas marcas que potencializam a maneira como, hoje, compreendo o espaço da Educação Infantil. Experimentar enquanto docente do PROINLE, tornou-se um exercício de compreensão da construção de sentidos pelas crianças, porque focava na forma como organizava os espaços, o tempo e os materiais para a “contação” das histórias, o cuidado nas escolhas dos livros. Lembro-me que oportunizava, mesmo nas turmas maiores, que cada criança recontasse e inventasse outras histórias. Eram momentos para as crianças reconhecerem o mundo, do ponto de vista do Outro, de estarem em pequenos grupos, participarem das aulas, fazendo perguntas e aprendendo, a partir de suas inquietações.

O meu contato intenso com o PROINLE permitiu que, no ano de 2011, eu fosse desafiada a atuar como professora referência de uma turma de crianças de 4 anos de idade.

Naquela experiência, tenho, no ano da minha colação de grau, o principal diploma de Pedagoga. As crianças colocavam em cheque tantas “certezas” que eu havia construído, nos 4 anos acadêmicos. Compreendi que as instituições de Educação Infantil não podem reproduzir nas propostas pedagógicas práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental e que, devido à especificidade da faixa etária de suas crianças, esses espaços devem desenvolver atividades ligadas ao seu cuidado e educação.

Aliás, esse é um momento importante a ser lembrado, porque, logo em 2012, fui convidada a assumir a coordenação pedagógica nesta mesma escola, mas, agora, como coordenadora do Ensino Fundamental, uma vez que a instituição escolar buscava estabelecer elos entre esta etapa e a Educação Infantil – no que eu poderia contribuir. O Ensino Fundamental de Nove Anos chegava como uma política pública que justificava a entrada dessa criança na referida modalidade escolar, com a perspectiva de assegurar que ela tivesse um tempo mais longo de convívio escolar e, com isso, mais oportunidades de aprender.

Partindo daí, busquei, durante a pesquisa de Mestrado, investigar sobre a entrada da criança de seis anos na escola e os diálogos que são propostos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, entre o lúdico e a escolarização, entre a aprendizagem e o desejo, a partir da compreensão sobre o currículo do 1º ano e o seu processo de construção. Foquei nas crianças e nos movimentos que eram realizados na sala de aula, na tentativa de escapar, fugir e experienciar outros momentos para além do que estava sendo observado (ALMEIDA, 2016).

Ao longo da pesquisa de Mestrado, pude apropriar-me de princípios da pesquisa cartográfica (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014) que me permitiram acompanhar processos de subjetivação, a partir da valorização do que as próprias crianças evidenciavam do mundo; da compreensão que elas tinham sobre o que é a escola. A pesquisa dialogou com a relação de atenção, escuta, falas, olhares, abertura às experimentações com os sujeitos praticantes. Constituímos um território envolvido por marcas, conexões, relações. Essas relações foram mapeadas, ou seja, rastreamos as linhas duras do plano de organização do território e fomos atrás das linhas de fuga, das desterritorializações (ALMEIDA, 2016).

A partir daí, conseguimos compreender que a infância deve ser vista como um momento de rupturas, experiências de formação e transformação, ou seja, um espaço de criação propícia de situações experienciais pelos ambientes educativos. Evidenciamos que é preciso gerar condições para que sejam possíveis outros modos de infância e outras experiências (ALMEIDA, 2016).

No ano de 2016, começo um período de atuação como docente substituta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XII* em Guanambi, na Bahia, responsável

pelas disciplinas relacionadas à Infância e Educação Infantil, comecei um processo de discussão com os futuros professores da região do sertão baiano sobre o seu processo formativo e as articulações com as concepções de infância, de Educação Infantil e do profissional desta etapa. Nesse intuito, aprofundo minhas discussões e problematizações com um ‘Grupo de Estudos Sobre Crianças, Infâncias e Práticas Educativas’, com objetivo de estudar a infância, refletir sobre a sua constituição histórica, social, filosófica e pedagógica, e, principalmente, compreender como o ser criança tem sido constituído nas práticas educativas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Nove Anos.

O Grupo acima mencionado desenvolveu, no ano de 2017, uma ação no âmbito do Comitê Intersetorial de acompanhamento do Plano Municipal pela primeira infância, por meio de uma pesquisa de campo, cuja ideia foi ouvir as crianças sobre o que elas consideravam importante para a melhoria das condições da infância, no município em que vivem. Nesta perspectiva, incluímos, também, as creches que atendiam bebês e crianças bem pequenas, no município de Guanambi, na Bahia. Alguns questionamentos começaram a ser discutidos, desde então: Com quais dispositivos e metodologias podemos ouvir as crianças bem pequenas? E os bebês, como ouvi-los? Um fato que marcou esse processo foi evidenciar os limites de participação deles e que a grande parte da contribuição que os bebês conseguiram apresentar na pesquisa foi mediada a partir da fala e gestos do adulto, em especial, do professor, durante a sua participação na escuta.

Nesta vertente, Spinoza (2008) nos ajuda a pensar que, quanto maior for a aptidão afetiva de um corpo, mais potente e complexo ele será. O tornar-se ativo equivale a uma abertura às sensibilidades humanas, a um aumento de sua aptidão a ser afetado e afetar. Para tanto, sobre os espaços educativos institucionalizados, na minha pesquisa de Mestrado (ALMEIDA, 2016), conclui que é preciso encontrar o quintal de casa na escola, como espaço de inventividade e potência de vida, em que as crianças, através de variadas possibilidades de criação, estabeleçam bons encontros e vivenciem experiências que movam o pensar e a criação. Entram em cena os desafios e as possibilidades de estudar/pesquisar/ estar com os bebês e as crianças bem pequenas na creche.

Em 2018, com o ingresso no Programa de Pós-Graduação - FAE/UFMG - e a inserção na pesquisa longitudinal ‘Infância e escolarização’ (NEVES; GOMES, 2017), muitas problematizações conceituais e metodológicas foram sendo conduzidas. Também com as reuniões de estudos do ‘Grupo de estudos e pesquisas em psicologia histórico-cultural na sala de aula’ (GEPSA), liderado pela professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e do ‘Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância’ (ENLACEI), liderado pelas professoras Vanessa

Neves, Maria de Fátima Gomes e Maria Inês Goulart, os impactos foram sendo evidenciados na sistematização da questão de pesquisa, assim como no levantamento teórico-metodológico.

A partir desses lugares e ao destacar que todo esse processo deve sempre fazer relação com a vida, não posso desconsiderar que não ouvi e nem identifiquei em nenhuma de minhas escolhas anteriores a seguinte assertiva: “Você precisa escrever uma tese e ser mãe!” Digo isso porque, ao finalizar em 2018 a minha pesquisa de campo e atividades das disciplinas obrigatórias, recebi a notícia que deveria dar “boas vindas” para a maternidade. Nesse movimento, quase um ano depois do nascimento da minha filha, defendo que aprendi que estaria diariamente com um bebê que precisava de mim. E essa ideia sempre esteve presente: “Ela precisa de mim!”. A cólica, o choro, o trocar, o alimentar, o banhar, o cuidar, o refluxo, a febre, a dor na garganta, tudo isso demonstrava que ela precisava de mim. Mas, também, esteve presente o sorriso, o abraço, o olho no olho, as gargalhadas, as emoções, as primeiras palavras, os primeiros engatinhamentos, os primeiros contatos com o cotidiano, as explorações das materialidades. Descubro, assim, que eu preciso do bebê. Eu. Para ser mais inventiva e criar meus caminhos de compreensão do ser/estar no mundo com ela e, conseqüentemente, com outros bebês, o que, inevitavelmente, estará presente na constituição desta tese.

Compreendo que ainda estão em construção os saberes necessários para se compreender os bebês e as crianças bem pequenas nos espaços de educação e cuidado coletivos, principalmente na organização pedagógica, no lugar do adulto, nos diálogos e integrações entre propostas e vivências, nas definições e reflexões sobre as concepções de criança, adulto, visão de mundo, escola e compreensão da atividade e a relação educativa.

Assim, meu interesse em realizar esta pesquisa é marcado pelo intuito de conhecer o contexto de um espaço de educação e cuidado coletivos, principalmente aqueles que recebem os bebês e as crianças bem pequenas, e, de forma mais efetiva, acompanhar o seu processo de desenvolvimento e suas principais engrenagens na constituição de suas humanidades, ao reconhecê-los como partícipes na construção das aprendizagens, criadores e potentes neste processo, com enfoque nos processos imitativos.

Partimos do pressuposto de que o bebê é social e torna-se humano em um processo que está intrinsecamente na relação com as vivências que são estabelecidas nas relações sociais. Neste sentido, é nessa relação com o outro que ele vai se constituindo como sujeito que se reconhece como cultural, histórico e dialético. Desta forma, não há uma concepção de bebê que vive isolado do contexto social, com percursos individualizados de desenvolvimento delimitado por estágios (PINO, 2005).

Assim, compreender o bebê envolve demarcar que ele é um ser humano que atualiza o

mundo com o novo, e, de tal modo, ele instaura o desconhecido e a transformação. O movimento de vida dele evidencia um ser que explora e age no mundo. Ele é marcado pela potência de vida, mas também pela sua vulnerabilidade. A dependência do outro no começo da vida marca a sua singularidade de constituição humana e as interações tem um lugar na formação dele. O estar nas práticas culturais implica a possibilidade de construir a relação com os outros e desenvolver-se neste processo. Assim, a potência pode ser atribuída à transformação dos contextos dos quais participa, e a vulnerabilidade denota a sua incompletude e dependência por parte daqueles que cuidam, ou seja, aponta a relevância do acolhimento e da sensibilidade dos adultos (SILVA; NEVES, 2020).

Ressaltamos que processos bem próprios acontecem quando os bebês adentram em instituições de Educação Infantil, especificamente nas creches, vez que as possibilidades de vivências nesse espaço coletivo de educação e cuidado estabelecem interações entre os bebês, os bebês e as professoras, entre os bebês e as materialidades e entre os bebês e o espaço. De maneira singular, cada bebê cria e recria significados sobre o contexto, os outros e as próprias vivências.

Esta tese está organizada em cinco capítulos. No Capítulo I “Um estudo sobre a imitação e o cuidar nas pesquisas acadêmicas” apresento a revisão de literatura em algumas bases de pesquisas e periódicos nacionais e internacional, organizada com o objetivo de conhecer a produção acadêmica sobre a imitação e o cuidar. O material contribuiu para o auxílio na sistematização da pesquisa, na formulação das questões e no destaque para a definição da relevância do foco da pesquisa para a área de Educação Infantil.

No Capítulo II, “Fundamentos para a Abordagem teórico-metodológica da pesquisa” discorro sobre os conceitos da Abordagem Histórico-cultural que fundamentam a perspectiva, e discuto os pressupostos e os princípios da Abordagem para a compreensão teórica do conceito de imitação. Em seguida, abordo a dimensão teórica do conceito de imitação, bem como os principais direcionamentos para compreendê-la a partir de Vigotski. A posteriori, apresento uma leitura contemporânea da imitação, a partir de Tomasello.

O Capítulo III “O campo da pesquisa: A Turma Amarela da EMEI Ciranda” tem como objetivo apresentar o caminho metodológico da pesquisa de campo. Dialogo sobre os princípios da Abordagem da Etnografia em Educação, o desenvolvimento da lógica de investigação, e as especificidades da EMEI e da Turma pesquisada.

No Capítulo IV “As atividades imitativas na Turma de 1 ano da EMEI Ciranda (2018)” apresento o mapeamento dos eventos do ano de 2018 da Turma de 1 ano com a perspectiva de identificar os espaços e os tempos em que os processos imitativos ocorreram. Evidencio que os

bebês imitam as ações nas interações com os pares, os adultos, as linguagens e as materialidades com a finalidade de reconhecer os objetivos e os significados que estão envoltos nelas. Aponto que estão se apropriando do mundo no contexto de educação e cuidado coletivo da creche por meio da imitação centradas nas ações de cuidado, pela exploração das materialidades, nas expressões corporais e na musicalidade durante as interações entre eles, os adultos, as materialidades e as linguagens.

“A constituição da imitação das ações de cuidado na Turma pesquisada” é o Capítulo V em que é apresentado como as ações de cuidado, como a higiene, a alimentação e o sono, tiveram muita centralidade na dinâmica interativa dos bebês desde o berçário. O foco está no processo de constituição de atividades imitativas das ações de cuidado. Portanto, o capítulo apresenta uma compreensão sobre a gênese do desenvolvimento de ações imitativas em torno do cuidar ao longo do ano de 2018 na Turma de 1 ano e recorre ao ano de 2017 para encontrar outros indícios dessa história.

Nas “Considerações finais” são tecidas algumas considerações sobre os principais achados da pesquisa e apresentam algumas ideias sobre as principais discussões e análises que o trabalho suscitou para a Pedagogia da Educação Infantil.

CAPÍTULO I

UM ESTUDO SOBRE A IMITAÇÃO E O CUIDAR NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Nas escolas infantis de Reggio Emilia nasceu – os anos voam – o “jogo do contador de histórias”. As crianças, uma de cada vez, sobem em uma mesa ou praticável improvisado como tribuna, e contam aos seus colegas sentados lado a lado no chão, uma história de sua própria autoria. A professora transcreve a história, e a criança deve estar atenta para que nada seja esquecido ou alterado. Depois, a própria criança ilustra sua história com uma pintura (RODARI, 1982, p. 17).

Quando penso que uma revisão de literatura tem como objetivo conhecer a produção sobre um determinado tema, auxiliar na formulação de perguntas e identificar questões e aberturas para posteriores aprofundamentos, sendo assim indispensável para a constituição de uma pesquisa, retomo de Rodari (1982) a noção de que estamos construindo histórias com o nosso objeto de estudo. Após evidenciar como a comunidade acadêmica, das áreas de Educação e Psicologia, abordam as temáticas da imitação e do cuidado, e de forma particular nos trabalhos relacionados aos bebês e crianças bem pequenas que estão nas creches, sou convidada a escrever um ponto de vista sobre o tema com a minha autoria. Tal fato estará ancorado na apropriação que faço sobre a imitação e o cuidado. Sou convidada a organizar um conjunto de conhecimentos sobre o tema, revelando os valores e os sentidos que eles foram constituindo na minha história. Sou convidada a reconstituir um enredo repleto de protagonistas.

Neste sentido, destaco que a revisão de literatura foi realizada tendo como fontes os trabalhos apresentados no GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos - e GT 20 - Psicologia da Educação Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); na *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO); nas teses e dissertações disponíveis no Portal do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) e CAPES; no *Scopus*; na *Web of Science* e na literatura internacional no banco de dados *Education Resources Information Center* (ERIC).

A revisão de literatura foi feita em dois momentos, com descritores distintos e, depois, em uma relação entre eles. No primeiro momento, o foco esteve nos descritores “imitação”, “bebês”, “creche”, “Educação Infantil”. No segundo momento, os descritores foram “cuidar”, “cuidado”, “bebê”, “creche”, “Educação Infantil”. Por fim, no terceiro momento, o cruzamento entre “imitação”, “bebês”, “creche”, “cuidar”, “cuidado”, “Educação Infantil”. Para selecionar os trabalhos de interesse, fiz uso dos mecanismos de busca disponíveis nos sites das fontes de pesquisa. A partir daí, procurei nos títulos, nas palavras-chaves, nos resumos e, em alguns casos, até em uma leitura panorâmica dos textos, termos relacionados à imitação e ao cuidado.

Inicialmente, delimitar as pesquisas em estudos publicados nos últimos dez anos (2010 a 2020), mas pelo quantitativo pequeno de trabalhos encontrados, decidi não estabelecer um recorte temporal, uma vez que poderia encontrar outras pesquisas importantes para este estudo fora desse recorte. Neste sentido, os termos em destaque e suas variações quanto ao número ou classe gramatical foi definido ao longo da pesquisa e os trabalhos selecionados, ao tomar como referência o objetivo geral da pesquisa.

A primeira base de dados para esta pesquisa foi a ANPED, que é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada, em 1976, pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da educação. A partir de 1979, ela passou a admitir sócios institucionais e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). O objetivo da ANPED é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no país. Atua como fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tornando-se referência para o acompanhamento da produção brasileira no campo da educação.

Os Grupos de Trabalho (GT) são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundarem o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED. Para este estudo, foram selecionados os trabalhos apresentados no GT 07 - Educação da criança de 0 a 6 anos - e no GT 20 - Psicologia da Educação.

Destarte, dos trabalhos publicados nos GTs 07 e 20, no período de 2001 a 2017, selecionei 25 trabalhos, sendo a sua maioria referente à creche. Destaco que os trabalhos encontrados se referem ao GT 07 - Educação da criança de 0 a 6 anos –, sendo que apenas um foi identificado no GT 20 - Psicologia da Educação. E, destes, somente 03 trabalhos apontam discussões sobre a imitação (GUIMARÃES, 2006, 2007; MATTOS, 2013) e 04 trabalhos sobre o cuidar (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005; TIRIBA, 2005; MACÊDO, 2006; GUIMARÃES, 2008). Não encontramos trabalhos que discutem a relação entre a imitação e o cuidado.

Uma outra base de dados pesquisada foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), escolhido por ser uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza o melhor da produção científica internacional. Ele foi criado tendo em vista o déficit de acesso das bibliotecas brasileiras à informação científica internacional.

Através do processo eletrônico de busca do portal, utilizei os termos ‘imitação’, ‘bebê’,

‘creche’ e ‘Educação Infantil’, e, depois, foram acrescentados à busca os termos ‘cuidar’, ‘cuidado’, ‘bebê’, ‘creche’, e ‘Educação Infantil’ e um cruzamento entre eles. Sobre a busca referente à imitação, o sistema distinguiu 530 artigos, sendo que destes foram lidos os títulos e os resumos, dos quais foram selecionados 08, em relação à imitação e a dança; à imitação e o brincar da criança surda; à imitação e o ensino-aprendizagem de arte; à imitação e a criação; à imitação e o trabalho em grupo; à imitação e o estudo teórico sobre o desenvolvimento inicial em bebês; à imitação, as brincadeiras e o compartilhar de intenções; e, por fim, à imitação e a empatia. Sobre o cuidar, encontramos 96 artigos, dos quais, a partir de uma leitura focada, foi selecionado 1 trabalho que dialoga com o foco da pesquisa. No portal da CAPES, também não foram identificados trabalhos sobre a imitação e o cuidado.

A escolha pela pesquisa na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), como base de dados, justifica-se pelo fato de este ser um portal que reúne, organiza e publica na internet textos completos de revistas acadêmicas brasileiras. Também pelo fato da plataforma Scielo produzir e divulgar alguns indicadores do uso e do impacto desses periódicos científicos. De livre acesso e com modelo cooperativo de publicação digital, a SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme).

Da mesma maneira que nos outros portais de busca, utilizei os termos ‘imitação’, ‘cuidar’, ‘cuidado’, ‘bebês’, ‘creche’ e ‘Educação Infantil’, e as possíveis intersecções entre os descritores. Encontramos 320 artigos sobre a imitação, e, dentre estes, a partir de uma leitura dos títulos, dos resumos e, em alguns casos, até do texto completo, selecionamos 08 artigos, dos quais 07 já haviam sido encontrados no Portal de Periódicos da CAPES. Encontramos novamente os trabalhos de Kastrup (2001), Martins (2002), Moura e Ribas (2002), Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007), Fernandes (2010), Cristino (2011) e Viana e Pedrosa (2014). Desse modo, neste portal, o artigo de Lira e Pedrosa (2019) foi selecionado para esta análise. Sobre o cuidar, identificamos 47 trabalhos, e, após uma leitura focada, foram selecionados os artigos dos seguintes autores: Veríssimo e Fonseca (2003), Maranhão e Sarti (2007) e Fonseca (2018).

O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) tem o objetivo de promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico. A transferência de tecnologias da informação é uma das ações que consolidaram o IBICT como referência na área no Brasil e no exterior. O seu corpo técnico realiza a absorção e personalização de novas tecnologias, repassando-as a outras entidades interessadas na captura, distribuição e preservação da produção intelectual científica e tecnológica. Como alguns

exemplos deste esforço, citam-se a coleta automática de registro e disseminação de teses e dissertações, que foi o foco da nossa pesquisa. Para a presente pesquisa, utilizamos os termos já identificados. Sobre a imitação, encontramos 68 trabalhos e, a partir de uma leitura mais atenta nos títulos e resumos, elencamos 08 pesquisas que estabeleceram relações com o nosso trabalho (MATWIJSZYN, 2003; CAMERA, 2006; RAMOS, 2006; BIANCHINI, 2008; SESTINI, 2008; GRANA, 2011; ABREU, 2016; AMORIM, 2017). Sobre o cuidar, 82 trabalhos dialogaram sobre o tema, e, destes, foram escolhidas 06 pesquisas, a saber: Gabeira (2011), Moratti (2016), Gabbi (2016), Payés (2018) e Souza (2018).

O Portal de Teses e Dissertações da CAPES é um dos repositórios mais importantes de pesquisas brasileiras. Ele é um sistema online oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Da mesma maneira que no Portal do IBICT, utilizei os termos identificados e algumas combinações, e encontrei 62 trabalhos que discutiam a imitação, e, a partir de uma escolha atenta, selecionei 07 pesquisas, das quais 05 já haviam sido encontradas no IBICT e analisadas no item anterior (CAMERA, 2006; BIANCHINI, 2008; GRANA, 2011; ABREU, 2016 e AMORIM, 2017). Dessa forma, apresentaremos algumas considerações sobre 02 pesquisas selecionadas neste portal (GUIMARÃES, 2008; SOUSA, 2016).

Quanto ao cuidar, foram encontradas 9765 pesquisas com os descritores utilizados. Dessa forma, para delimitar e focar a busca, foram lidos os títulos e depois os resumos das pesquisas publicadas ao longo dos últimos dez anos (2011-2021), e utilizado, como critérios de escolhas, se a pesquisa foi realizada com bebês e no espaço da creche. Sendo assim, foram selecionados 10 trabalhos: Dumont-Pena (2015), Amaral (2015), Barbosa (2017), Muniz (2017), Payes (2017), Wiles (2017), Pedrotti (2019), Rodrigues (2019), Nocelli (2020), Leite (2020) e Ferreira (2020).

O banco de dados *Education Resources Information Center* (ERIC) também foi escolhido para a pesquisa, pois ele tem como foco a área de educação e temas relacionados, patrocinada pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, e fornece acesso aos conteúdos provendo artigos de periódicos, anais de congresso, conferência, documentos governamentais, teses, dissertações, relatórios, mídia audiovisual, bibliografia, livros e monografias. Os descritores utilizados para a pesquisa foram *imitations, care, education, babies, children, daycare* e *child education*. Sobre o foco na imitação, encontramos 498 publicações e, após a leitura dos resumos, elencamos 11 trabalhos para uma análise mais focada (KAYE; MARCUS, 2009; SUBIAUL *et al.*, 2012; FIELD *et al.*, 2013; HODGES *et al.*, 2016; BARTON *et al.*, 2018; BENETTI; COSTA-GIOMI, 2019; HANIKA; BOYER, 2019;

ERIAVEC *et al.*, 2009; FRANCIS *et al.*, 2020; YU; TAMAR, 2020; OLSSON; SAND; STENBERG, 2020). Também realizamos as buscas nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*, mas não encontramos trabalhos alinhados com a nossa procura.

Em síntese, tendo como ponto de partida a consulta nas bases de dados destacadas acima, consideramos, para a análise mais focada na nossa pesquisa, um total de 58 trabalhos. Apresentamos, a seguir, a tabela 1 demarcando a quantidade de trabalhos e pesquisas encontrados e selecionados com as suas respectivas bases de dados.

Tabela 1: Quantidade de trabalhos selecionados e as suas bases de dados

Base de Dados	Foco dos Trabalhos	
	Imitação	Cuidar
ANPED GT 07 e GT 20	03	04
PERIÓDICOS CAPES	07	01
SCIELO	01	03
IBICT	07	06
TESES E DISSERTAÇÕES CAPES	02	11
ERIC	8	-
TOTAL	29	25

Fonte: Elaboração própria (2021).

Após uma leitura cuidadosa dos resumos e dos textos completos, categorizamos os trabalhos, tomando como base o foco os termos ‘imitação’ e ‘cuidar’, e organizamos cada um deles em categorias. Com o foco na imitação, por exemplo, os 54 trabalhos foram organizados em 07 categorias: (i) a imitação com objetos; (ii) a imitação como apropriação do espaço; (iii) a imitação como reinvenção das ações corporais; (iv) imitação como apropriação da cultura; (v) a imitação como movimento criador; (vi) a imitação como função de aprendizagem e desenvolvimento social; e (vii) a imitação e o desenvolvimento da linguagem. Com o foco no cuidar, 05 categorias foram delimitadas: (i) o cuidar e o binômio com o educar na educação infantil; (ii) a prática do cuidar na educação infantil; (iii) o cuidar compartilhado com a família; (iv) as relações/ações de cuidado e a creche.

Para representar os trabalhos que foram analisados, sintetizamos os estudos em dois quadros, de acordo com o foco na imitação e no cuidar, e com a descrição do tipo de trabalho, título, ano e autor (Quadro 2 e 3).

Quadro 2: Trabalhos sobre a imitação selecionados para a análise

Tipo do trabalho	Título	Autor/a (as/es)	Ano	Base de dados
CATEGORIA: A IMITAÇÃO COM OBJETOS				
Artigo	Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches.	Daniela Guimarães	2006	ANPED GT 07
Dissertação	Um estudo exploratório: a interação socioafetiva entre bebês.	Katiusca Marcela Grana	2011	IBICT
CATEGORIA: A IMITAÇÃO COMO APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO				
Artigo	No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês.	Daniela Guimarães	2007	ANPED GT 07
Artigo	Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz.	Nazareth de Souza Salutto de Mattos	2013	ANPED GT 07
Tese	Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado.	Daniela Guimarães	2008	Portal da CAPES
Artigo	Using Progressive Delay to Increase Peer Imitation Levels During Play with Preschool Children with Disabilities.	Francis <i>et al.</i>	2020	ERIC
Artigo	The Ontogeny of Cumulative Culture: Children Vary in Faithful Imitation and Emulation of Goals.	Yu e Tamar	2020	ERIC
CATEGORIA: A IMITAÇÃO COMO REINVENÇÃO DAS AÇÕES CORPORAIS				
Artigo	Siga o mestre: Reflexões sobre dança, imitação e Educação Infantil.	Fernanda de Souza Almeida	2017	Periódico da CAPES
Dissertação	Batuca bebê: a educação do gesto musical.	Carla Patrícia Carvalho de Amorim	2017	IBICT
Artigo	Do babies show general imitation of gestures? II. The Effects of Skill Training and Multiple Example Combination Training.	Eriavec <i>et al.</i>	2009	ERIC
CATEGORIA: A IMITAÇÃO COMO FUNÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SOCIAL				
Artigo	A imitação no processo de ensino e aprendizagem de arte.	Vera Lúcia Penzo Fernandes	2010	Periódicos CAPES
Artigo	Aprendizagem, arte e invenção.	Virgínia Kastrup	2001	Periódicos CAPES
Artigo	Educação científica e atividade grupal na perspectiva socio-histórica.	Sueli Terezinha Ferreira Martins	2002	Periódicos CAPES
Artigo	Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas.	Maria Lucia Seidl de Moura; Adriana F. P. Ribas	2002	Periódicos CAPES
Dissertação	A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposófica e walloniana.	Marise Matwieszyn,	2003	IBICT
Dissertação	Práticas educativas em berçário: o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações.	Luciane Guimarães Batistella Bianchini	2008	IBICT

Tipo do trabalho	Título	Autor/a (as/es)	Ano	Base de dados
CATEGORIA: A IMITAÇÃO COMO FUNÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SOCIAL				
Tese	Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores.	Walêska Dayse Dias de Sousa	2016	Portal CAPES
Artigo	Multiple Imitation Mechanisms in Children.	Subiaul <i>et al.</i>	2012	ERIC
Artigo	Learning by imitation in babies and young children. Final report.	Kaye e Marcus	2009	ERIC
CATEGORIA: A IMITAÇÃO COMO APROPRIAÇÃO DA CULTURA				
Artigo	Brincadeiras Coordenadas Cooperativas e o Compartilhamento de Intenções em Crianças.	Karine Maria Porpino Viana; Maria Isabel Pedrosa	2014	PERIÓDICOS CAPES
Artigo	Encontros com o outro: Empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida.	Vera Silvia Raad Bussab; Maria Isabel Pedrosa; Ana Maria Almeida Carvalho	2007	PERIÓDICOS CAPES
Artigo	Comunicação empática em jogo cooperativo de crianças de 2 e 3 anos.	Paula Gabrielly Rasia Lira; Maria Isabel Pedrosa	2019	SCIELO
Dissertação	Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?	Tacyana Karla Gomes Ramos	2006	IBICT
Dissertação	Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês.	Hildair Garcia Camera	2006	IBICT
Tese	Interação social a comunicação na primeira infância.	Ana Elisa Sestini	2008	IBICT
Artigo	Imitation and social communication in babies.	Hanika e Boyer	2019	ERIC
CATEGORIA: A IMITAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM				
Artigo	Encontros com o outro: Empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida.	Vera Silvia Raad Bussab; Maria Isabel Pedrosa; Ana Maria Almeida Carvalho	2007	PERIÓDICOS CAPES
Dissertação	Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?	Tacyana Karla Gomes Ramos	2006	IBICT
Artigo	Infant Vocal Imitation of Music.	Benetti e Costa-Giomi	2019	ERIC
Artigo	The role of induced verbal imitation in word learning for children.	Hodges <i>et al.</i>	2016	ERIC
Artigo	A imitação representativa no brincar da criança surda.	Thiago Cristino	2011	PERIÓDICOS CAPES

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quadro 3: Trabalhos sobre o cuidar selecionados para a análise

Tipo do trabalho	Título	Autor/a (as/es)	Ano	Base de dados
CATEGORIA: O CUIDAR E O BINÔMIO COM O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL				
Artigo	O binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais.	Heloisa Helena Oliveira de Azevedo; Roseli Pacheco Schnetzler	2005	ANPED GT 07
Artigo	Educar e Cuidar ou, simplesmente, educar? buscando a teoria para compreender discursos e práticas.	Lea Tiriba	2006	ANPED GT 07
Artigo	O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil.	Lenilda Cordeiro de Macêdo	2006	ANPED GT 07
Artigo	O Laço Educador-Bebê se Tece no Enodamento entre Cuidar, Educar e Brincar.	Paula Fontana Fonseca	2018	SCIELO
Dissertação	Os sentidos da relação cuidar-educar nos berçários de uma creche do município de Juiz de Fora/MG.	Letícia de Souza Duque	2018	IBICT
CATEGORIA: A PRÁTICA DO CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL				
Artigo	No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês.	Daniela Guimarães	2007	ANPED GT 07
Artigo	Na Creche, Cuidados Corporais, Afetividade E Dialogia.	Daniela Guimarães; Rachel Arenari	2018	PERIÓDICO CAPES
Artigo	Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo.	Maria De La Ó Ramallo Veríssimo; Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca	2003	SCIELO
Tese	E o bebê? a função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário.	Rodrigo Gabbi Polli	2016	IBICT
Tese	Desejo e cuidado na educação de crianças pequenas em creches.	Ana Carolina Linardi Munguía Payés	2016	IBICT
Dissertação	Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...". O que nos dizem os bebês? Aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na Educação Infantil.	Jacira Carla Bosquetti Muniz	2017	PORTAL CAPES
Dissertação	Práticas de cuidados/educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras?	Jeane Costa Amaral	2015	PORTAL CAPES
Dissertação	Práticas educativas no berçário de uma creche: investigando ações de cuidado e educação com bebês.	Zuleica Beatriz Gomes Nocelli	2020	PORTAL CAPES
Dissertação	Cuidado e educação de bebês: as práticas alimentares na creche.	Deise Bruna Massena Leite	2020	PORTAL CAPES

Tipo do trabalho	Título	Autor/a (as/es)	Ano	Base de dados
CATEGORIA: AS RELAÇÕES/AÇÕES DE CUIDADO E A CRECHE				
Dissertação	As relações de cuidados com bebês em creches: um olhar possível.	Patricia Moratti	2006	IBICT
Dissertação	As dimensões da narratividade na primeira infância: uma reflexão sobre os eixos do cuidado.	Tami Reis Gabeira	2018	IBICT
Tese	Cuidar: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil.	Erica Dumont Pena	2015	PORTAL CAPES
Dissertação	Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador: enlaces com o corpo e com a educação.	Jamille Mateus Wiles	2017	PORTAL CAPES
Dissertação	Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco.	Thamisa Sejanya De Andrade Rodrigues	2019	PORTAL CAPES

Fonte: Elaboração própria (2021).

Tomando como base essas tabelas, a seguir apresentamos as análises das referidas pesquisas.

1.1 Análise em categorias dos trabalhos sobre imitação

1.1.1 Imitação com objetos

Guimarães (2006) discute sobre a qualidade educacional das creches no trabalho cotidiano com bebês e crianças de até 3 anos. Para tanto, desenvolve uma análise acerca da caracterização deste atendimento, e aponta as tendências formadas historicamente e ainda dominantes, a saber, a assistencialista e a de cunho preparatório. O trabalho está ancorado nas ideias de Bakhtin, na constituição de uma fundamentação com os bebês e as crianças pequenas, na perspectiva do diálogo e da “responsividade”. A autora apresentou um estudo em duas creches, uma pública e outra comunitária. Evidencia momentos nos quais o caráter instrucional marca a relação com a criança e os momentos dialógicos, e conclui que, especialmente, a oferta de objetos e a imitação são compreendidas como construções de sentido nas interações adulto-criança e criança-criança.

Essa pesquisa se aproxima de nossa presente proposta, por evidenciar que a imitação e a oferta de objetos destacaram-se como percursos de sociabilidade e formas relacionais muito frequentes, principalmente na repetição do nome dos bichos e na imitação de seus sons, a partir do modelo apresentado. Nestas relações, Guimarães (2006) conclui que o adulto era aquele que falava e apresentava o mundo; ao mesmo tempo, a criança era quem reconhecia e repetia, a

partir do que lhe era solicitado. Contudo, na concepção da autora, pouco espaço se abria para as expressões das crianças.

Guimarães (2006) identificou também que a fala dos adultos não respondia às iniciativas das crianças, somente ao solicitar novas repetições. Havia pouca espera para perceber/escutar o que as crianças apontavam, vocalizavam e observavam por elas mesmas. A fala do adulto ocupava toda a cena, quando mostrava, sinalizava e perguntava. A autora ressaltou que a imitação, um processo considerado como relevante no aprendizado e uma forma de construir conhecimento, transformava-se em uma atividade dirigida e exigida (a criança devia imitar o que a professora indicava). Esse estudo traz uma interessante discussão quando aponta que a imitação também estava sendo constituída nas crianças como uma forma de buscar contato, experimentar-se em um novo lugar, apropriar-se de algo que brotou no outro. Neste sentido, a imitação da atuação do adulto, como forma de criar um espaço de brincadeira, foi salientada.

Grana (2011) analisou a natureza das interações socioafetivas estabelecidas entre os bebês na creche. Para tanto, focalizou as características dos processos interativos utilizados pelos bebês com seus pares, bem como comparou as características das interações sociais estabelecidas em diferentes faixas etárias. Participaram da pesquisa dois grupos de crianças: o Berçário I e o Berçário II. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados da investigação foram a observação direta, o caderno de campo e a filmagem. A partir de uma descrição minuciosa de todos os elementos constituintes dessas interações (como olhares, gestos e vocalizações, por exemplo), a autora analisou os episódios.

A autora nos ajuda a compreender, com base em Piaget, que, com relação aos processos imitativos, pode-se afirmar que a imitação constitui o ato pelo qual um modelo é reproduzido, primeiramente, abordando o modelo percebido e, posteriormente, referindo-se à representação desse modelo. Ao apresentar algumas considerações sobre a conduta imitativa, o estudo possibilita compreender que, na imitação, há reprodução da ação; mas tal reprodução nem sempre é cópia - muda-se o objeto, o local, e a intensidade da ação, por exemplo. Concordamos que é importante compreender que a conduta imitativa é acompanhada por certo contágio emocional que, na maioria das vezes, foi deflagrado pela imitação das atividades motoras, como bater as mãos na porta e bater o chocalho na lata, produzindo ruídos altos, por exemplo.

Nos episódios interativos que Grana (2011) analisou, a conduta imitativa teve grande frequência no berçário. Destacamos que trata-se de um episódio no qual se verifica a imitação diferida que, conforme Piaget (1990), pode ser definida como a reprodução do modelo tanto na sua ausência, quanto depois de um determinado intervalo de tempo. Outro dado que a autora demarca nos provoca a pensar sobre a relação entre as condutas de imitação e as condutas de

observação. Grana (2011) argumenta, com base em Piaget, que essa proximidade torna-se coerente, quando se considera que a imitação, nessa faixa etária (dos doze aos vinte e quatro meses), ocorre de modo mais elaborado, sistematizado, sendo a observação um recurso imprescindível para tal manifestação, pois constitui a matéria-prima, a partir da qual a criança aplica seus esquemas de ação ou constrói novos esquemas, quando os gestos a serem imitados não são conhecidos.

Também defendemos que há uma relação direta entre a imitação e a observação e, conforme os pressupostos teóricos apontados por Piaget, a ação da criança sobre o meio e, posteriormente, as experimentações que as crianças realizam sobre os objetos são fundamentais para a construção de noções de espaço, peso, profundidade, etc. A autora destaca que isso pode ser ainda mais rico, se o experimento estiver sendo alvo de observação ou de imitação por parte de outras crianças. A pesquisa nos possibilitou refletir sobre a importância da percepção dos professores, no que diz respeito às interações sociais entre bebês e seus pares, oferecendo-lhes instrumentos que favoreçam as suas interações.

Ao analisarmos os trabalhos da categoria “A imitação com objetos”, percebemos que há uma centralidade na creche (bebês e crianças de até 03 anos), a partir de uma discussão das dimensões que devem caracterizar um espaço de qualidade, e um grande interesse em pesquisar as interações que os bebês e as crianças estabelecem entre os seus pares e os adultos. A metodologia utilizada configura-se, de maneira geral, em observação, anotações em caderno de campo e filmagem com foco na descrição detalhada das ações e suas singularidades. A base teórica esteve focada nas propostas de Bakhtin e em Piaget.

A imitação e a oferta de objetos estão calcadas em uma compreensão segundo a qual o imitar é relevante para a aprendizagem e que, como forma de construir conhecimento, possibilita a experiência, o contato com o mundo e com os Outros e a procura por relações, por vezes, sendo definida como uma atividade que precisa ser repetida (GUIMARÃES, 2006). A autora evidencia que há dimensões emocionais no ato de imitar, que, deflagrado pela atividade motora com o recurso da observação, constitui o campo de experimentações das crianças para a construção de noções, como espaço e peso (GRANA, 2011). Percebemos, portanto, o grande interesse em focar a imitação e sua contribuição na aprendizagem dos bebês e crianças, e, de certa forma, utilizá-la na prática pedagógica, com fins intencionais.

Neste sentido, podemos questionar: Qual o lugar da participação de bebês e crianças na imitação dos objetos? No movimento de repetir os comandos dos adultos, o que está impulsionando o desenvolvimento e a aprendizagem deles? Como eles se articulam para imitar as ações dos pares? O que mais eles buscam imitar nesses contatos? A ação imitativa pode ser

pré-organizada pelos professores? Em que medida a emoção dos bebês determina as ações imitativas? Portanto, compreendemos que dimensões presentes nas ações imitativas, como a emoção, a observação e o interesse pela imitação de algo ou de alguém, assim como a escolha das materialidades durante as condutas e a repetição delas, precisam de um estudo mais ampliado, assim como a relação entre a imitação e a organização pedagógica na creche precisa de mais discussões e reflexões.

1.1.2 A imitação como apropriação do espaço

Guimarães (2007) discutiu a qualidade das práticas de cuidado na creche e a perspectiva acerca dos bebês neste contexto, com o objetivo principal de conhecer e compreender as relações dos adultos com as crianças, e das crianças entre si, em uma creche. O trabalho esteve ancorado nas discussões teóricas de Mauss, Foucault e Bakhtin e problematizou as funções de educar e cuidar, propondo que o cuidado dilata as possibilidades da educação, abrindo espaço para um trabalho do educador sobre si mesmo, o qual pode ampliar seu olhar para a criança. Ao acompanhar a trajetória dos bebês, através de registros escritos e fotográficos, mostrou como eles constituem sentidos no olhar, na imitação, oferta de objetos, e outras diferentes formas de contato e troca com adultos e outras crianças.

O trabalho nos mostra a importância que tem as crianças se movimentarem livremente pelo espaço, pois evidenciou que elas brincavam de esconder-se atrás das cadeiras, pegavam cintos de amarrar em suas cinturas, que ficavam pendurados, e colocava-os nos olhos, como que se escondendo também - indo ao encontro das análises desta pesquisa. Guimarães (2007) apresenta que elas se comunicaram e trocaram objetos pelas grades dos berços, repetiam ações e se imitavam mutuamente nessa descoberta de outras possibilidades para estes objetos. Neste sentido, este estudo traz uma dimensão significativa do apontar, do imitar e do ofertar objetos, como iniciativas das crianças observadas, que mostraram como se inscrevem na cultura, como experimentaram com seus atos corporais possibilidades relacionais, buscando modelos e reinventando-os com suas ações.

Esta pesquisa dialoga com o nosso objeto, pois nos ajuda a compreender que a imitação é uma dimensão importante das iniciativas das próprias crianças, identificando-a com o ato de significar os acontecimentos sociais e de se apropriar de um modo de funcionamento social. Concordamos que, na imitação, o ato impõe-se de fora, no sentido de que as crianças escolhem imitar aquilo que tem valor social e interesse para elas. Ela concluiu que a imitação ensaja a criação, apontando caminhos para discutirmos sobre a relação entre a imitação e a criação. A

pesquisa nos possibilitou refletir que o ato de imitar, ao mesmo tempo em que se apoia no outro, revela a potência criadora de quem imita. Imitar é entendido como um ato responsivo, comprometido com o outro, mas deslocando-se dele, no sentido do novo. De qualquer forma, Guimarães (2007) destacou que a imitação se apresenta como expansão da criança, exploração de possibilidades que brotam no contato com o outro e afetam quem imita. A autora identificou vários eventos de imitação entre as crianças, revelando-os como formas de diálogo, ato responsivo, contato, ampliação de sentidos de cada uma sobre os objetos e sobre as relações.

Mattos (2013) analisou as práticas de leitura literária para e com as crianças na creche. Foi uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Os sujeitos da pesquisa foram bebês de 11 meses a 1 ano e 6 meses, bem como professores e demais funcionários que trabalham na instituição investigada. Teve como aporte teórico Bakhtin, Benjamin e Vigotski; e utilizou procedimentos metodológicos, como observação participante, entrevistas e registro fotográfico das interações das crianças entre si e com os adultos, a partir da relação e leitura com o livro infantil.

Mattos (2013) concluiu, a partir dos movimentos de um bebê, que é possível perceber que as ações realizadas pela professora com e a partir do livro provoca-a, que ela volta ao livro e anuncia, por meio do balbuciar, certo entendimento do ritmo que cerca o texto. A pesquisa nos provocou a pensar que ‘imitar’ é uma forma de apropriação. Evidenciou, também, que é no ‘fazer de novo’, no repetir diversas vezes que a criança passa de leitor-ouvinte a leitor autônomo. Neste sentido, a compreensão se aproxima da nossa pesquisa, por defender, com base em Vigotski, que:

[...] imitar e repetir estariam na base das constituições criadoras, porque, ao fazer essas ações, a criança age tanto sobre o objeto como sobre as funções que originalmente lhes são dadas. Repetir é dar à imitação seu próprio sentido das coisas, ou seja, é retomar ações anteriores e reelaborá-las, conjugando tanto a ação de assimilação das regras envolvidas, quanto dando a elas novos sentidos (MATTOS, 2013, p. 12).

Portanto, a pesquisa demarcou que livros e leituras compartilhados e vividos no cotidiano da creche mergulham as crianças em experiências sociais e culturais sobre as quais elas buscam apreender sentidos, chamando a nossa atenção sobre a compreensão mais detalhada do que é apreender sentidos para os bebês e as crianças bem pequenas. Mattos (2013) destacou que o social revela a sua força no grupo de crianças que age ativa e criativamente, interage, mostra-se engajado e interessado nas interações verbais com as educadoras - o que leva o livro a participar do cotidiano educativo, em um enredo afetivo e dialógico.

Francis *et al.* (2020) apresentam que a imitação de pares pode ser ensinada usando-se

procedimento sistemático, e pode ser incorporada em contextos de brincadeira contínua com crianças em idade pré-escolar. Eles testaram procedimentos para aumentar os níveis de imitação de pares em crianças com deficiência e concluíram que, durante uma atividade lúdica, há eficácia entre os pares.

Yu e Tamar (2020) discutem sobre a cultura humana e os primeiros mecanismos emergentes de aprendizagem social, que incluem a capacidade de adquirir conhecimento cultural por meio da imitação, bem como a capacidade de fazer avançar a cultura, por meio da descoberta de novos meios para atingir certos objetivos. Eles exploram a imitação e a emulação de objetivo, baseada nas diferenças individuais, por meio de medidas experimentais e relatórios dos pais, os quais foram coletados para um grupo de crianças de 2 anos em seu comportamento imitativo, bem como outros aspectos do desenvolvimento cognitivo e social.

Os resultados da pesquisa revelaram diferenças individuais no comportamento imitativo das crianças, entre tentativas e tarefas que foram melhor caracterizadas por um modelo que incluiu duas rotinas comportamentais: um correspondente à imitação; e outro à emulação do objetivo. Além disso, as diferenças individuais na imitação e na emulação do objetivo foram correlacionadas com as diferenças individuais na teoria da mente, comportamento pró-social e temperamento. Essas descobertas foram discutidas em termos de suas implicações para a compreensão dos mecanismos de aprendizagem social, da ontogenia da cultura cumulativa e do benefício de analisar as diferenças individuais, para experimentos de desenvolvimento.

Identificamos nos trabalhos que englobaram a categoria “A imitação como apropriação do espaço” uma recorrência aos estudos de Bakhtin e Vigotski, para ancorar as discussões teóricas, e uma busca pelo acompanhamento da trajetória dos bebês e das crianças através de fotografias, observações, entrevistas e outros registros, tendo como foco as interações entre eles, e entre eles e os adultos. Há, também, uma dimensão de buscar compreender o trabalho do professor na constituição da subjetividade dos bebês e o seu olhar para esses processos. Percebemos um destaque para os espaços e a organização deles, tendo como foco possibilitar as interações entre os bebês e as materialidades, por meio das comunicações. As materialidades são demarcadas como fundamentais, durante as interações que culminam em ações imitativas.

Sobre a compreensão da imitação, identificamos algumas noções: a imitação como uma ação importante e, a partir das iniciativas dos bebês e crianças, constituindo-se um ato de significar os acontecimentos sociais e de se apropriar de um modo de funcionamento social; a escolha do que imitar está atrelada ao valor social e ao interesse; o ato de imitar é atrelado ao outro, sendo comprometido com as relações e dimensionado com respostas nas trocas; a imitação, à medida que se apoia no outro, também revela potência de criação; há o elemento do

afetar e afetar-se nas ações imitativas; imitar envolve ampliar os sentidos; imitar é um modo de se apropriar do mundo; a repetição faz parte das ações imitativas, de modo que permite a reelaboração do que está em pauta; a imitação estabelece uma relação com a aprendizagem social que inclui as capacidades de adquirir conhecimento cultural e avançar na criação de novos meios de atingir os objetivos.

Uma argumentação, quanto à imitação, que merece problematização diz respeito à ideia de que a imitação pode ser ensinada e incorporada nas brincadeiras: Como? Sob quais perspectivas teóricas? E, tendo como base a Abordagem Histórico-Cultural, algumas questões são delineadas e apontam lacunas a serem pensadas: Como os bebês se apropriam de um funcionamento social? Como identificar o que tem valor social e interesse para os bebês escolherem imitar? Sobre o afeto e a imitação, o que pode ser discutido e refletido? De que maneira os bebês ampliam os sentidos sobre o mundo? E o que está atrelado a esse processo? Sobre a imitação, a repetição e a criação, o que há de singularidades nesse entrelaçar?

1.1.3 A imitação e a reinvenção das ações corporais

Almeida (2017) reflete sobre a imitação como uma possibilidade de abordar a dança com as crianças. Para tanto, apresenta diálogos entre recortes de duas pesquisas que versam sobre a práxis educativa: a dissertação de mestrado de Almeida (2013), e o projeto de extensão Dançarelado. São caracterizadas por serem duas pesquisa-ações, cujos dados foram coletados em diários de campos. Sobre as pesquisas, ambas objetivaram investigar caminhos para propor a dança com crianças. No mestrado, a proposta recebeu o nome de Planeta Dança, e os seus 35 participantes tinham 5 anos de idade. Já no projeto Dançarelado, com sua primeira etapa concluída, foram 45 crianças entre 1 e 4 anos de idade, em uma experiência multietária.

Segundo a autora, a dança é compreendida como uma linguagem artística e área de conhecimento que transborda um potencial de aproximação com a Educação Infantil, pois, ambos, criança e dança, são corpo, movimento e expressividade. Ela questiona, inicialmente, as metodologias que estão sendo utilizadas para oferecer vivências em dança com as crianças, destacando que a imitação é uma estratégia recorrente. Neste interim, o artigo apresenta reflexões sobre as possibilidades da imitação como um princípio metodológico de aproximar a dança das crianças pequenas.

A partir de Wallon, a autora defende que, para imitar, é necessário perceber e compreender; e, na base das suas imitações, está o desejo de experimentar, a admiração e a necessidade de captar os propósitos dos que a cercam, ao expandir as possibilidades de si e

adquirir as qualidades das pessoas que admira. Concordamos que a imitação está inundada do olhar para o outro. Assim, para Almeida (2017), a imitação marca essa fase como a gênese da tomada de consciência de si e do mundo ao seu redor, à medida em que a criança compreende o contexto social em que está inserida, em um movimento sucessivo de interiorização e exteriorização. Essa ação contribui para construção da identidade e socialização, e diferencia aquilo que pertence ao mundo exterior, daquilo que pertence ao seu corpo, isto é, ao seu mundo interior.

Almeida (2017) conclui, a partir de suas pesquisas, que a imitação é importante, contudo, não pode ser concebida como um processo de cópia e reprodução pura e mecânica das ações; uma vez que é necessário haver tempo e espaço para as interpretações infantis, as reconstruções individuais do que é/foi observado nos outros e no meio, para, então, ousar outras experimentações - diálogos que se relacionam com a nossa proposta. Portanto, só assim favorecerá a ampliação do repertório de movimentos, a consciência de si, a autonomia e a dilatação das funções cognitivas, bem como das possibilidades do ser. Para a autora, a imitação pode estar nessa linha tênue entre a duplicação, a padronização e a repetição, e a criatividade e a reinvenção dos movimentos, por meio das diferentes possibilidades de ações corporais, em relação aos seus pares, ao tempo, espaço e comunicação. Com isso, ela nos provoca a problematizar a noção de que a imitação pode ser considerada um suporte metodológico para pertencer ao universo das crianças.

Amorim (2017) teve por objetivo investigar o desenvolvimento do gesto musical dos bebês, a partir da organização do espaço educativo musical, tendo a música corporal como atividade-guia. Ela discute sobre o bebê e o seu corpo, e demonstra que seus movimentos traduzem gestos que, por sua vez, traduzem emoções dos estados afetivos. Sendo a música arte e ferramenta das emoções, entra, assim, no campo da educação do gesto musical do bebê. A pesquisa foi colaborativa em que as mães também atuaram como pesquisadoras. A perspectiva histórico-cultural de Vigotski foi a base epistemológica do estudo.

Ela conclui que o desenvolvimento do gesto musical dos bebês é a primeira e mais importante linha do desenvolvimento da musicalidade. Para ela, o gesto musical também se manifesta como uma forma de emprego dos signos, sendo, também, indicativos do bebê, base de todas as formas superiores do comportamento. Desse modo, esse estudo dialoga com a nossa proposta, quando evidencia que, por meio dos caminhos dos afetos e das expressões, os bebês passaram por processos de imitação, criação e expressão. Apresentam sons corporais, como palmas, batidas no peito, na boca, na barriga, riquezas de expressões dos gestos da música corporal que emergiram e foram materializados nos batuques dos bebês, e o solfejo corporal é

considerado o elemento importante do processo educativo. Esse estudo revelou que é possível uma educação musical para os bebês, a partir da educação dos seus gestos musicais em meio às suas relações sociais.

Eriavec *et al.* (2009) estudaram a relação entre imitação e gestos manuais em bebês de 1 a 2 anos de idade. Para tanto, treinaram onze bebês com oito relações de correspondência de linha de base; em seguida, quatro novos gestos (que os bebês não correspondiam nas tentativas de sondagem) foram selecionados como comportamentos-alvo. Em seguida, em um teste de imitação generalizado - no qual as respostas correspondentes aos modelos de linha de base eram reforçadas de forma intermitente, mas as respostas correspondentes aos modelos alvo não eram elegíveis para reforço -, os bebês combinavam os modelos básicos, mas não a maioria de seus comportamentos alvo. Os autores apontaram que, em testes repetidos, administrados em intervalos de 3 semanas, essas 7 crianças (e 2 que não participaram do treinamento de combinação mista) continuaram a corresponder à maioria de seus comportamentos-alvo. Os resultados apoiam uma conta de correspondência treinada, mas não fornecem evidências de imitação generalizada, em bebês de 1 a 2 anos de idade.

Destacamos que, nos trabalhos internacionais analisados, observa-se uma centralidade em pesquisas apoiadas em metodologias experimentais e uma grande presença de uma perspectiva de imitação, como estratégia de transmissão de conhecimento pelo adulto, fundada na teoria comportamental. Por outro lado, nas produções brasileiras, identificamos o foco dos processos de imitação vividos pelas crianças em suas interações, a partir da abordagem histórico-cultural e, em alguns casos, na perspectiva piagetiana.

Ao analisarmos os trabalhos da categoria “*A imitação como reinvenção das ações corporais*”, evidenciamos que, de modo geral, eles apontam a imitação como uma estratégia utilizada para possibilitar vivências dos bebês e das crianças com o corpo no espaço da creche. Contudo, tencionam a relação entre imitar e reproduzir, e apontam algumas perspectivas, à luz dessa problemática.

Interessante destacar a noção de imitar, a partir de Wallon, em que Almeida (2017) aponta uma compreensão sobre alguns aspectos que são necessários para que haja imitação: percepção e compreensão vinculados com as emoções, e a observação do outro. Nesta concepção, há uma assertiva de que a imitação marca um processo de tomada de consciência de si e do mundo por bebês e crianças, à medida em que eles conseguem compreender o contexto, em um movimento de interiorização e exteriorização.

Os estudos demarcam que, por intermédio das ações corporais, os bebês e as crianças estabelecem relações com os seus pares; traduzem, em seus gestos, as emoções dos seus estados

afetivos; e comunicam suas ações e expressam sons com o seu corpo, por intermédio da imitação como suporte metodológico para as ações.

Problematizamos algumas conclusões do trabalho de Eriavec *et al.* (2009), a saber: a escolha por pesquisar os bebês em um contexto pré-organizado para treinamento de comportamentos, a partir de um teste generalizado de imitação. Neste contexto, com a repetição e o treinamento, as crianças mantiveram suas respostas aos comportamentos em destaque. Os resultados não apontaram evidências de uma imitação generalizada em bebês de 1 a 2 anos, o que nos permite concluir como as pesquisas que acontecem em espaços laboratoriais não focalizam elementos singulares para as relações sociais, como a interação com os outros, a possibilidade de alterar objetivos de ações, dentre outros, e, por não considerar essas dimensões, há uma abertura do que realmente acontece nas ações imitativas, quanto à motivação, percepção, escolha e recorrência dos comportamentos.

Destarte, algumas provocações surgem, a partir dessas análises: A partir da abordagem histórico-cultural, como avançar na conceituação da imitação para contemplar a compreensão da dimensão da reprodução, em seu bojo? Percebemos que o corpo assume uma centralidade nas ações imitativas e, portanto, assume um lugar fundamental nas análises dos eventos; assim, como dimensioná-lo nesse movimento de expressividade e afeto?

1.1.4 A imitação como função de aprendizagem e desenvolvimento social

Fernandes (2010) apresenta um paradigma sobre a imitação, à luz da abordagem histórico-cultural, e desvela a presença da imitação no processo de ensino e aprendizagem, ao abordar especificamente as configurações que a constituem e a definem no ensino de arte, em específico, nas artes visuais, a partir de uma análise histórico-cultural da presença da imitação nas aulas de arte.

O trabalho se aproxima da nossa proposta, por apontar, de acordo com os estudos de Vigotski, que a imitação é um processo dinâmico que favorece e possibilita a aprendizagem. Desmistifica o aspecto mecânico e restrito que lhe é conferido em outras perspectivas teóricas, como a comportamental. Implica, dessa forma, que é importante o papel que a imitação desempenha na formação do indivíduo, pois significa admitir que o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem nas relações sociais, nas quais a subjetividade individual é intrinsecamente relacionada com a subjetividade social. As funções psicológicas superiores são constituídas nas relações interpessoais; e um dos mecanismos que possibilita a internalização é a imitação. Neste sentido, o indivíduo é constituído na sociedade e na cultura em que está

inserido.

Sobre os limites da imitação mecânica que Vigotski discorre, Fernandes (2010) destaca que estão na mera formação de habilidades e na reprodução passiva de modelos que não têm sentido nem significado para os sujeitos. Defendemos também que a imitação, em um sentido amplo, é uma atividade inerente ao processo de ensino e aprendizagem, e permite que se compreenda que o indivíduo aprende sob a influência do outro, contudo, internaliza o conhecimento, de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontra. Concordamos com a noção de que a criança não imita tudo e qualquer coisa, mas somente aquilo que está dentro das suas possibilidades sociocognitivas e afetivas. Ou seja, imitar não se restringe a uma ação imediata, mas representa a possibilidade de que a criança, em momentos futuros, possa utilizar informações para resolver um problema ou chegar a determinados resultados. Assim, a imitação é uma atividade que se estabelece entre o sujeito e o outro, e é intrínseca à mediação.

Fernandes (2010), apoiada em observações de aulas de artes do ensino fundamental e na análise de documentos, categoriza as configurações da imitação em eixos temáticos: a imitação no processo de aprendizagem; a imitação como conteúdo; a imitação como reprodução de modelos pedagógicos, culturais e estéticos; a imitação como purgação do grotesco; a imitação e a formação do eu. Essas configurações evidenciam a existência da unidade dialética entre imitação mecânica e a imitação intelectual, a imitação e o afeto, a imitação e a criação; e a imitação no seu sentido estético. O ponto central dessas formas de imitação é perceber que o sujeito é ativo nas relações sociais. A autora nos provoca a pensar que, quando fala da reprodução mecânica, da cópia, quer apenas demarcar uma das características da imitação que está associada a um caráter alienado da consciência. Quando a imitação é desprovida de reflexão, o conhecimento torna-se sem sentido e automático, sem objetivação, não se torna aprendido, nem favorece o desenvolvimento humano.

Interessante, quando Fernandes (2010) propõe que a imitação não pode ser vista de maneira isolada, mas sim em relação aos diferentes determinantes sociais, culturais e históricos. Sua pesquisa evidenciou, também, que a imitação está inserida como uma particularidade da reprodução de modelos sociais, estéticos e pedagógicos. Esse processo não é um fenômeno objetivamente observável, mas subjetivo. Ele permeia as relações sociais e culturais, sem que o percebamos. Como reprodução de modelos constituídos ideologicamente, se propagam no cotidiano do professor, por exemplo. Para ela, a imitação é, ao mesmo tempo, universal e singular.

Kastrup (2001) aborda o tema da aprendizagem, usando como referência as contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari e, tomando como ponto de vista a arte e a

invenção, revisita temas psicológicos clássicos, como o hábito, a habilidade e a imitação. Para a autora, o tema da aprendizagem inventiva suscita uma questão: é possível ensinar ou fazer inventar? Para responder à esta questão, fundamenta em Deleuze a direção que encontra em Gabriel de Tarde, para quem a imitação é uma forma de aprendizagem social, mas que é redefinida através das ideias de contágio e propagação.

Martins (2002) apresenta questões relativas à educação científica e à atividade grupal ou coletiva, na perspectiva da abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano e do ensino científico presente nas obras dos russos L. S. Vigotski e A. N. Leontiev. Busca estabelecer essa relação, a partir da proposta de Zona de Desenvolvimento Proximal⁹, realizada por Vigotski, em que o autor enfatiza o papel da imitação e da cooperação no alcance de novos níveis de desenvolvimento - processo esse subsidiado pela instrução, tendo como mediação o educador.

A autora conclui que a instrução deve estar voltada para o futuro, e não para o passado. Enfatiza o papel da cooperação no desenvolvimento psíquico, pela imitação e o ensino, ao pressupor que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, e que esta tem uma história anterior, nunca partindo do zero. Porém, Vigotski alerta para o fato de que a existência dessa pré-história da aprendizagem escolar não implica necessariamente em uma continuidade direta entre as duas etapas do desenvolvimento. Também defendemos a compreensão de que a zona de desenvolvimento iminente pode ser interpretada como uma zona de possibilidades de desenvolvimento. Assim, aquilo que a criança ou jovem é capaz de fazer, hoje, em cooperação, tem a possibilidade de fazer sozinho, posteriormente. Em uma atividade coletiva, ou sob orientação dos adultos ou outras crianças, se apoiam na imitação, sendo capazes de fazer muita coisa. Martins (2002) evidencia a importância da organização sistemática da atividade grupal ou coletiva, em sala de aula e fora dela, como um espaço de extrema importância para se pensar o desenvolvimento de modo prospectivo.

Moura e Ribas (2002) discutem teoricamente sobre as diferentes perspectivas que abordam a imitação em fases iniciais do desenvolvimento, destacando a importância e a interpretação diferenciadas para seu papel no desenvolvimento infantil. Para tanto, realizam um breve histórico dos estudos sobre imitação, para apresentar uma discussão das principais evidências empíricas sobre imitação inicial.

⁹ Encontramos nesta pesquisa e também em outras o uso do conceito Zona de Desenvolvimento Proximal. Mas, ancoradas na compreensão da Abordagem Histórico-Cultural a partir de reflexões de Zoia Prestes, para a sistematização e análise na nossa pesquisa, usamos a ideia de Zona de Desenvolvimento Iminente, conforme será apresentado no próximo capítulo.

Das questões teóricas que as autoras abordam, elas compreendem que as capacidades imitativas iniciais não podem ser entendidas de forma isolada, mas se inserem em um panorama mais geral. Ou seja, os bebês parecem predispostos a responder seletivamente a eventos sociais e demonstram uma motivação básica para se relacionar com pessoas. Além disso, revelam um conjunto de características que os capacitam para os primeiros contatos e trocas com os membros da cultura. Em síntese, apontam que os resultados dos estudos sobre imitação em bebês são parte de um corpo de evidências que indicam que os bebês apresentam um estado inicial bastante sofisticado e capacidades inatas não suspeitadas, há algumas décadas. A pesquisa nos possibilitou refletir que as conexões não-aprendidas, evidentes na imitação do recém-nascido, estão entre os fenômenos que mais favorecem o revolucionar das noções de percepção inicial e de representação. É difícil explicar os achados sobre imitação, sem uma visão de percepção.

Chamou a nossa atenção que os resultados empíricos e os argumentos apresentados sugerem que a imitação desempenha um papel crucial no desenvolvimento e na aprendizagem sobre o mundo, desde o início da infância. Finalmente, as reflexões de Moura e Ribas (2002) abrem caminhos para refletirmos sobre a relação do desenvolvimento da percepção e da origem da representação, assim como as implicações para explicações do desenvolvimento inicial.

Matwieszyn (2003) tratou sobre duas visões epistemológicas diferentes, a saber, a teoria psicogenética, de Henri Wallon, e a teoria antroposófica, de Rudolf Steiner, criador do sistema Waldorf de ensino. Ela buscou comparar os dois autores, e como eles, em seus momentos e contextos históricos distintos, trataram sobre o processo de imitação no desenvolvimento infantil.

Matwieszyn (2003) aponta que Wallon considerou a imitação um processo constitutivo do desenvolvimento psíquico da criança, pois, pela imitação, ela se iguala e se compara ao outro. Já para Steiner, a imitação foi colocada em um caráter prático, como um pressuposto didático importante na Educação Infantil, pela sua constante presença e importância na fase inicial da vida, até a conquista do pensar como forma consciente.

Sobre a imitação, em Wallon, a autora destaca que ela “é uma atividade onde a criança realiza imagens, símbolos e ideias, através da modulação afetiva da conduta, nas situações concretas. É um instrumento psicológico, que traz enriquecimento para as trocas sociais e para a diferenciação social. A imitação é a ante-sala do pensamento representativo” (MATWIJSZYN, 2003, p. 155). Ou seja, pela imitação, a criança vincula as ações mentais e motoras e, neste sentido, pelo afã de imitar o outro, ela constrói suas primeiras compreensões da realidade, possibilitadas pela percepção das nuances de sua própria ação. Ainda em Wallon,

ela demarca que, na sua concepção, a imitação é um processo de participação na vida social, que vai da desintencionalidade para a intencionalidade, na repetição dos atos sociais dos outros. Essas reflexões se aproximam da nossa proposta, ao enfatizar que, imitando, a criança se expressa e experiencia o significado e o sentido da ação do outro.

Bianchini (2008) destacou a importância da imitação na construção da função simbólica relevante para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Dialoga com a nossa proposta o intuito de analisar como o bebê constrói a imitação com o educador, e discutir como são os ambientes que caracterizam esse processo. Tomou como referência a teoria piagetiana e elaborou uma proposta de estimulação das ações imitativas dos bebês. Utilizou videografações, fotos, diários de campo e avaliações feitas pelas professoras, antes e depois das intervenções.

Com base em Piaget, a autora argumenta que a imitação é uma das vias para o surgimento da função simbólica e que, para o teórico, ela não é uma cópia, mas um processo complexo, ativo e construtivo do bebê, que se coloca em autoria, na medida em que se diferencia do objeto e passa a constituir-se enquanto sujeito epistêmico, ao final do período sensório-motor. Bianchini (2008) apresenta as fases do desenvolvimento da criança, para Piaget, e afirma que a imitação vai evoluindo, ao longo desse processo, passando de ações sensório-motoras, para a construção de representações internas.

Os resultados indicaram que, os bebês expressam seus esquemas imitativos com o objeto, de forma isolada e repetitiva, sem, contudo, dar-lhes continuidade nas atividades realizadas com as professoras. A partir dessa proposta, dos 8 bebês analisados, todos passaram a apresentar mudanças nas relações dos esquemas imitativos com o objeto, que, agora, passam a ser, em sua maioria, coordenadas e implicativas. Dos 8 bebês, 3 apresentaram início da imitação diferida no final da proposta. Ou seja, os bebês não necessitaram de uma percepção imediata e da experiência no momento da ação, porque as ações estavam interiorizadas e, pela representação, a criança imita modelos, dados no estado de imagens. Sendo assim, a imitação ancora os primórdios da representação mental.

Bianchini (2008) conclui, assim, a importância da atividade construtiva dos bebês na interação com o meio, enquanto instância de desenvolvimento. Aponta a necessidade de considerar, nesse processo, a autoria do bebê e as aprendizagens múltiplas realizadas, de forma contextual e relacional. A atuação da professora foi discutida, no sentido de potencializar a construção da imitação pelo bebê. A proposta de intervenção elaborada permitiu reflexões sobre a prática pedagógica com bebês e a necessidade de suporte às professoras que atuam nesse contexto.

Sousa (2016) não enfoca a Educação Infantil, pois discutiu a constituição da *práxis*

pedagógica da formação de professores, compreendida como objetivação da unidade teórico-prática no campo do ensino. Para tanto, realizou uma intervenção didático-formativa, em uma Universidade Federal, com professores que atuam nos seus cursos de licenciatura. Há algumas questões pertinentes sobre o conceito de imitação, a partir de Vigotski, ao apresentar os resultados da sua pesquisa: ela conclui que o formador de professores constitui sua *práxis* pedagógica nas unidades dialéticas de apropriação teórico-prática dos conceitos e imitação-criação.

Sobre a unidade imitação-criação, Sousa (2016) defende que é um fundamento de um processo de objetivação no ensino emancipador. Para ela, a imitação, no sentido vigotskiano, pressupõe a possibilidade do formador se desenvolver em colaboração, visto que a imitação, nessa perspectiva, não é uma cópia mecânica de algo, e, no caso, de modelos de docência; já traz alguns traços inovadores, embora não completamente emancipados. Assim, a autora evidencia que o formador só poderia realizar esse processo tendo como horizonte o desenvolvimento, ao utilizar seu potencial criativo, na unidade imitação-criação. Portanto, o formador, para se desenvolver, precisa imitar, criando; e essas duas dimensões, aparentemente contraditórias, congregam uma unidade dialética na constituição de sua *práxis* pedagógica, o que confere ao formador uma mudança de qualidade em seu desenvolvimento.

Subiaul *et al.* (2012) realizaram quatro estudos, usando um paradigma computadorizado para investigar se o desempenho de imitação das crianças é específico do conteúdo; e em que medida depende de outros processos cognitivos, como aprendizagem por tentativa e erro, memória e aprendizagem por observação. O primeiro experimento mostrou que crianças de 3 anos de idade podiam imitar com sucesso o que chamaram de novas regras cognitivas, as quais envolviam responder a 3 imagens diferentes, cujas configurações espaciais variavam aleatoriamente, de ensaio para ensaio. No entanto, essas mesmas crianças não conseguiram imitar o que chamaram de ‘novas regras espaciais motoras’ - o que envolveu responder a 3 imagens idênticas que permaneceram em uma configuração espacial fixa, de uma tentativa para outra.

As crianças não tiveram dificuldade em imitar sequências espaciais motoras familiares, mas, novamente, falharam em imitar novas sequências espaciais motoras. Com base nos resultados, os autores apontam que pode haver vários mecanismos de aprendizagem de imitação dissociáveis que são específicos do conteúdo. Mais importante ainda, o desenvolvimento desses sistemas de imitação parece ser independente das operações de outros sistemas cognitivos, incluindo aprendizagem por tentativa e erro, recordação e aprendizagem por observação.

Kaye e Marcus (2009) investigaram a aprendizagem por imitação em bebês e crianças

pequenas. Abordaram as seguintes questões: Há acomodação sistemática? Essa imitação segue uma sequência universal? Como o desenvolvimento de um ato em muitos ensaios está relacionado ao desenvolvimento de indicadores em muitos meses? O que o fenômeno revela sobre o desenvolvimento infantil normal em seu contexto social? Os autores indicam que, ao encontrar o olhar do investigador, 34 bebês provocaram uma explosão rítmica de 5 movimentos da boca, abrindo e fechando. Depois de muitas tentativas, a maioria dos próprios bebês produziu uma explosão de 2 ou mais desses movimentos. Embora nenhuma sequência universal de atos tenha emergido dos dados, uma forma geral de acomodação foi observada: (1) uma orientação para o investigador; (2) uma série de imitações de características únicas do modelo, começando com o movimento da boca; e (3) uma sequência de 2 ou mais características do modelo, antes (4) de integrar as características em rajadas de abertura e fechamento da boca.

Identificamos nos trabalhos que dialogam sobre “A imitação como função de aprendizagem e desenvolvimento social” uma forte discussão sobre o conceito de imitação, a partir da Abordagem histórico-cultural, principalmente nos estudos de Vigotski e Leontiev (MARTINS, 2002; FERNANDES, 2010; SOUSA, 2016), com grandes contribuições para compreender a conceituação da imitação, principalmente no que tange o processo de ensino e aprendizagem. Estes estudos apontam que, a partir de Vigotski, tem-se a definição de que a imitação é um processo dinâmico que, além de favorecer, possibilita a aprendizagem, ou seja, não é uma ação mecânica, mas uma constituição que possibilita a internalização - movimento necessário para a constituição cultural e que acontece na interação com os Outros. Os autores apontam, ainda, a relevância da mediação e destacam o caráter volitivo da ação de imitar. Interessante o destaque que eles apresentam para o caráter da reflexão, pois demarcam que, quando a imitação é desprovida dela, o conhecimento torna-se sem sentido e, portanto, automático; o que não favorece a aprendizagem e o desenvolvimento.

Interessante quando Martins (2002), Fernandes (2010) e Sousa (2016) propõem que a imitação não pode ser vista de maneira isolada, mas em relação aos diferentes determinantes sociais, culturais e históricos. As pesquisas desses autores evidenciaram, também, que a imitação está inserida como uma particularidade da reprodução de modelos sociais, estéticos e pedagógicos. Esse processo não é um fenômeno objetivamente observável, mas subjetivo. Ele permeia as relações sociais e culturais sem que o percebamos; e também como reprodução de modelos constituídos ideologicamente que se propagam no cotidiano do professor, por exemplo, a imitação é, ao mesmo tempo, universal e singular. Nesse sentido, a ação imitativa é discutida, a partir da perspectiva da Zona de Desenvolvimento Imediato. Ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, evidenciando-se, com isso, a importância da organização

sistemática da atividade do professor para proporcionar propostas de aprendizagem e desenvolvimento.

Matwieszyn (2003) apresenta discussões sobre a imitação, a partir de Wallon, e ressalta a importância do Outro na constituição das ações, definindo-a como uma atividade que está relacionada com a representação vinculada às ações motoras e mentais, possibilitadas pela percepção de determinada ação. Destaca também que é um processo de participação, em que a criança se expressa, experiencia e atribui significado e sentido à ação do Outro.

No trabalho que discute a imitação, a partir da perspectiva de Piaget (BIANCHINI, 2008), encontramos algumas noções que merecem ser frisadas: a imitação contribui com a construção da função simbólica; ela não é uma cópia, mas um processo que tem uma concepção de bebê e criança ativos; a imitação apresenta etapas, assim como o desenvolvimento. Assim, como resultado da construção da representação mental, a imitação torna-se diferida, em que, na ausência do modelo e da percepção imediata, a criança age, imitando, e revela que já acontece uma interiorização das ações.

Há mais duas problematizações que chamaram atenção: o trabalho de Moura e Ribas (2002) apresenta uma conclusão sobre a imitação em bebês, que indica a centralidade da percepção e da ação no processo de produção de representações significativas, quanto ao vivido; e, as pesquisas internacionais subsidiadas em experimentos (KAYE; MARCUS, 2009; SUBIAUL *et al.*, 2012) apontam alguns mecanismos relacionados à imitação que carecem de maiores aprofundamentos: a dissociação entre a imitação; e a recordação e aprendizagem, por observação.

1.1.5 A imitação como apropriação da cultura

Viana e Pedrosa (2014) tiveram como objetivo identificar as estratégias mais utilizadas por crianças de 19 a 31 meses de idade, ao iniciarem e manterem uma ação coordenada cooperativa; bem como refletir sobre a capacidade de compartilhar intenções com os parceiros de idade. Para tanto, foram vídeo gravadas, em duas situações distintas (grande grupo, e em trio), crianças de uma creche da região metropolitana de Recife.

As autoras discutem os dados, com base em teóricos como Wallon e Tomasello, e apresentam que, das 22 ações coordenadas cooperativas iniciadas por meio de estratégias imitativas, 12 ocorreram na primeira situação de observação; enquanto 10 foram observadas na situação de trio. Em ambos os movimentos da videogravação, a imitação frequentemente envolvia a utilização de objetos, sendo recorrente a cena de uma criança ir em busca de um

material similar ao de outra criança. Nos dados da pesquisa, a busca de um objeto similar também pareceu comunicar o desejo da criança de interagir com o seu parceiro. Essa motivação, por vezes, foi inferida, pelo fato de a criança não apenas pegar um objeto similar, mas também se aproximar do par, trocar olhares e sorrisos. Esses tipos de interação findavam em imitações recíprocas que, paulatinamente, culminavam na emergência de um significado para a brincadeira em questão.

Uma das principais discussões que as autoras apontam é que a maioria dos episódios de ações coordenadas cooperativas entre crianças de 19 e 31 meses analisados no estudo foi iniciada e mantida por meio de estratégias imitativas. De acordo com as autoras, esses achados trazem uma contribuição relevante para a área da psicologia do desenvolvimento infantil, na medida em que realçam a interação e a construção de jogos lúdicos com os parceiros, sem intervenção direta do adulto, dado que dialoga com a nossa pesquisa. Na investigação das autoras, o adulto apenas organizou o arranjo espacial da sala e disponibilizou objetos (brinquedos e sucatas), para que elas pudessem explorá-los livremente.

Chamou a nossa atenção o que as autoras apontam sobre os resultados. Abordaram a imitação no percurso ontogenético infantil, e salientaram evidências de que as crianças compreendem o Outro como agente intencional, ao negociarem e coordenarem com ele um tópico comum de brincadeira, sendo esta uma compreensão relevante para a nossa proposta. Na faixa etária analisada, esse compartilhamento baseou-se, sobretudo, em estratégias imitativas e realçou como o espaço lúdico construído na interação criança-criança se constitui como um propulsor do desenvolvimento de habilidades significativas para a ontogênese infantil. Ao permitir que a criança brinque e ao reconhecer sua motivação intrínseca para brincar e cooperar com seus parceiros, o adulto propicia o envolvimento das crianças em interações fluidas e dinâmicas que instigam o uso constante da habilidade de compreender e compartilhar intenções com os Outros.

Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007), a partir da observação de um episódio de cuidado entre duas crianças de menos de 18 meses de idade, refletem sobre a ontogênese da empatia e apontam questões teóricas que ele suscita, a respeito de concepções sobre a criança e o processo de desenvolvimento e sobre a ontogênese da comunicação e da vida cultural. Com ênfase em Henri Wallon, focalizam três conceitos: intersubjetividade, empatia e imitação.

As autoras destacam que, ao longo dos três primeiros anos, a imitação se diferencia em várias modalidades e constitui um dos mecanismos fundamentais de comunicação, tanto na interação adulto-criança como na interação criança-criança; o que chama atenção para a nossa pesquisa. Apontam que “a imitação envolve mais do que percepção e coordenação sensório-

motora intermodal: liga-se também à memória e ao reconhecimento individual” (BUSSAB; PEDROSA; CARVALHO, 2007, p. 123); e, desse modo, defendem que a imitação serve para facilitar a aquisição de novos comportamentos, como um meio preponderante de comunicação. Essa afirmação abre caminho para refletirmos melhor sobre a relação entre a imitação e a memória. Para tanto, as autoras sugerem que os atos imitativos podem ser compreendidos como uma protolinguagem, em dois sentidos diferentes, mas compatíveis: como recursos comunicativos que emergem antes da linguagem verbal; e/ou como precursores ou requisitos do processo de desenvolvimento que conduz à representação e à linguagem.

Lira e Pedrosa (2019) discutem sobre a empatia, considerando-a como um construto multidimensional com componentes afetivos, cognitivos e sociais. Para tanto, a pesquisa teve como objetivo compreender a construção do jogo cooperativo por meio da empatia, em crianças de 2 a 3 anos. O fenômeno empático foi inferido por meio de comportamentos que denotam satisfação, ameaça, disputa, reconciliação, conforto, entre outros. Vinte crianças foram filmadas em interação livre em uma creche pública municipal. Os dados foram analisados qualitativamente, através da análise microgenética de videograções. Interessante trazer este destaque que elas apontam, a partir de um episódio analisado:

Quando Iko dá um tapinha de leve na cabeça e no ombro de Lia, parece sinalizar uma tentativa de reconciliação com ela, como sua primeira tentativa provocou um forte e negativo reação da garota. Porém, Lia não entendeu nem agiu em conformidade. Não estava claro para ela se o interesse de Iko era pegar seu brinquedo ou brincar com ela. Ou, outra plausível hipótese, ela percebeu que Iko queria brincar com ela, mas ela não tinha motivação para compartilhar com ele. Quando o menino se senta ao lado dela já de posse de dois semelhantes pratos, sua intenção de brincar com ela é mais claramente definida: ter brinquedos iguais aos dela - imitação do uso de objetos -, ele insiste em se aproximar de Lia (LIRA; PEDROSA, 2019, p. 05).

As autoras entendem que as crianças foram capazes de expressar claramente suas disposições afetivas, seja de interesse ou desinteresse, em seu parceiro e jogo. Neste sentido, elas demarcam que é possível dizer que existe comunicação afetiva bem-sucedida sem a construção do jogo. Esta construção se referiria à existência de outros aspectos, além dos da comunicação afetiva. Tais questões evidenciam a proximidade desse trabalho com a nossa pesquisa. Portanto, a imitação é considerada o principal recurso que as crianças utilizam, seja para informar seu parceiro de suas disposições afetivas no jogo, ou para sinalizarem o reconhecimento do que fazem, o que querem e o que eles apreciam. Isso também prevê o estabelecimento de ação coordenada e permite a emergência de um significado para brincar. Lira e Pedrosa (2019) concluíram, assim, que, embora a comunicação empática seja constitutiva do jogo coordenado cooperativo, ela não garante a sua realização.

Ramos (2006), apoiada na perspectiva socioconstrutivista, principalmente nos estudos de Wallon e Pedrosa, investigou a interação de crianças com os seus coetâneos e com as professoras da creche, a fim de compreender aspectos desse processo e suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem. Para tanto, realizou videogravações de crianças entre 06 e 20 meses, e professoras de duas creches, da cidade de Recife, durante 03 meses, nos momentos de atividades pedagógicas. A partir de 12 episódios interativos, constatou que a atribuição e o compartilhamento de significados entre os sujeitos foram comunicados pelas crianças pela imitação, pela postura, pelos gestos, pelo olhar, pelos choros, pelos sorrisos, pela vocalização e por outras expressões que envolviam as interações.

A autora corrobora com a noção de que a imitação é uma estratégia para o contato social, o que permite que as crianças criem acordos entre si, quando ainda não podem obtê-los por meios verbais. Nesse sentido, ela é considerada um recurso de comunicação e transmissão de significados entre crianças, em situações de brincadeira. Ramos (2006) destaca que as ações cooperativas coordenadas na faixa etária estudada foram baseadas em estratégias imitativas. O espaço da brincadeira é construído na interação criança-educadora e, principalmente, criança-criança, tornando-se um propiciador de habilidades comunicativas importantes para o seu desenvolvimento.

A imitação foi constatada como um recurso comunicativo não verbal eficaz para as crianças que ainda não possuem linguagem oral desenvolvida. A autora evidenciou também que as brincadeiras coordenadas se constituem em um processo de interação social que instiga as relações entre os pares, nas quais as ações imitativas possibilitam o compartilhamento de significados e a possibilidade de compreensão nas ações em que estão engajados.

Camera (2006) pesquisou sobre as possibilidades interativas de bebês entre si, como constroem suas preferências, e que meios de expressão utilizam para se comunicar, para identificar as possíveis relações com a construção de significados compartilhados na interação entre pares. Ao pesquisar bebês de 06 a 15 meses, o autor identificou, através de um estudo etnográfico, que, nas situações interativas, o contato corporal se intensificou nas brincadeiras, nas disputas, nas trocas espontâneas. Aponta ainda o grande destaque para o papel da linguagem neste processo, tendo na imitação, como função social, um grande mediador de conhecimentos para a construção da identidade dos bebês, o que também nos interessa.

Para o autor, as condutas imitativas são compreendidas como “uma ‘ponte’, como interpretação do parceiro, e não somente como objeto de interação social. A imitação é uma maneira de ‘fazer como’ o outro, sincronicamente e depende mais da atividade exploratória do que de objeto manipulado” (CAMERA, 2006, p. 93). Camera (2006) constatou, assim como na

nossa proposta de pesquisa, que a expressividade se fazia crescente, à medida em que os bebês analisados pareciam mais “atentos” uns aos outros; pois, o uso da comunicação mímico-gestual, acompanhada de vocalizações, faziam-se entender. A comunicação pelo olhar, acompanhado do sorriso, como signo de socialização, o chamado “sorriso social”, gradativamente se convertem em instrumentos para atuar sobre seu meio.

Também defendemos o papel da linguagem (fala), à medida em que se constitui como mediador na interação, neste contexto, ao permitir dar mais sentido nas relações entre crianças, através da reciprocidade. Nesta trama, se fazem presentes também a imitação com função social, o brincar, o espaço físico e psicológico, o educador como mediador das relações e do conhecimento, aspectos facilitadores da construção da identidade de cada bebê e de uma realidade social compartilhada neste contexto educativo.

Sestini (2008) investiga a interação criança-criança, a cultura e as brincadeiras, bem como o papel dos modos de comunicação verbal e não-verbal neste processo de compartilhamento. A base teórica sustentou-se nos estudos de Carvalho, Império-Hamburger, Tomasello e Pedrosa. Os sujeitos da pesquisa foram crianças de 01 a 03 anos, os quais foram acompanhados semanalmente durante 01 ano e meio, em uma creche. As filmagens foram realizadas em momentos de brincadeiras livres e em sessões de observação semicontrolada.

Dentre outros aspectos, Sestini (2008) conclui que a imitação foi utilizada como estratégia de compartilhar significados e de iniciar ou manter interações sociais. As situações observadas nas sessões demonstraram que ocorrem mais imitações quando as crianças estão sozinhas e mais próximas dos 03 anos. Elas constroem e compartilham significados, e a fala facilita o compartilhamento dos significados nos grupos, favorecendo a complexidade das brincadeiras.

Hanika e Boyer (2019) examinaram a relação entre comportamentos de imitação motora e comportamentos de comunicação social em bebês de 15 a 18 meses, usando um projeto de pesquisa correlacional quantitativa. Por meio deste estudo, foi demonstrado que os comportamentos de imitação são um índice da cognição social posterior e do desenvolvimento da linguagem, e um mecanismo crítico na aprendizagem da linguagem para bebês com desenvolvimento típico. Os comportamentos de comunicação social também demonstraram prever as habilidades de linguagem posteriores.

Os autores procuraram correlações quantificáveis entre a imitação motora e a comunicação social em crianças de 15 a 18 meses com desenvolvimento típico, e encontraram uma correlação positiva significativa entre a imitação motora e a variável de comunicação social da compreensão da linguagem. Eles demonstraram que a imitação motora pode ser

medida de forma confiável em bebês entre 15 e 18 meses, e que um aumento demonstrável nos comportamentos de imitação ocorre nessa faixa etária. Os resultados sugerem que a imitação motora em crianças de 15 a 18 meses tem relação com a comunicação social, que é específica para a compreensão da linguagem.

Algumas pesquisas da categoria “A imitação como comunicação e compartilhamento de significados” apresentam algumas singularidades (BUSSAB; PEDROSA; CARVALHO, 2007; VIANA; PEDROSA, 2014; LIRA; PEDROSA, 2019). Observa-se uma prevalência de análise de episódios gravados em creches baseada em discussões teóricas a partir de Wallon e Tomasello. A imitação foi compreendida como uma estratégia ou um mecanismo para compartilhar intencionalidades, fomentar partilhas, comunicar e informar interesses afetivos. O uso das materialidades nesses movimentos foi de grande enfoque, assim como as ações imitativas em interações entre os bebês e as crianças e os seus pares, sem grande interferência dos adultos. Através dessas interações, eles negociam, aproximam, informam e compartilham significações, ao imitarem.

Há uma discussão de que a imitação pode ser considerada uma protolinguagem, ou seja, por estar totalmente relacionada com a comunicação que emerge antes da linguagem verbal. Seria uma percussora do processo de desenvolvimento interligado com a representação e a fala. Quanto aos processos mentais que estão articulados à imitação, apontam a relevância da percepção, do sensorio-motor e da memória.

Camera (2006), Ramos (2006) e Sestini (2008) concluem que a imitação foi a estratégia para que os bebês se aproximassem e compartilhassem significados, por intermédio das brincadeiras, mesmo quando ainda não estavam falando. As suas pesquisas destacam o papel da linguagem neste processo, e consideram a imitação como tendo uma função social de mediadora de conhecimentos para a construção da identidade dos bebês. A imitação está interligada com a exploração, a atenção aos outros, gestos e olhares. A base teórica esteve atrelada aos estudos de Carvalho, Império-Hamburguer, Tomasello, Wallon e Pedrosa. Hanika e Boyer (2019) também destacam a relação entre a imitação, a comunicação e o desenvolvimento da linguagem, e essa relação com a comunicação social, que é específica para a compreensão da linguagem e separada da expressão verbal ou do gesto.

1.1.6 A imitação e o desenvolvimento da linguagem

Benetti e Costa-Giomi (2019) apresentam discussões sobre a fala e o desenvolvimento da linguagem. Para tanto, estudam-nas, a partir da perspectiva do desenvolvimento do canto, e

analisam as imitações de canções de uma criança de 15 meses. Como recurso, usaram com o bebê investigado um dispositivo de gravação que produzia uma gravação de áudio contínua de 16 horas de todos os sons produzidos por ele e ao seu redor, ao longo do dia. Eles ouviram o arquivo de áudio e identificaram casos em que suas vocalizações espontâneas se assemelhavam a canções que ele tinha ouvido antes. Uma imitação foi reconhecida por seu pai, que, então, cantou a canção ele mesmo e se envolveu em dar voltas imitativas com o bebê; a outra imitação passou despercebida pelos pais. As análises mostram que o bebê imitava características musicais críticas das canções, incluindo tons, intervalos e ritmos.

Hodges *et al.* (2016) estudaram sobre o papel da imitação verbal induzida no aprendizado de palavras de crianças pequenas. Quarenta e oito crianças aprenderam oito não-palavras vinculadas a referentes. Durante o treinamento, eles foram solicitados a imitar as não-palavras. Eles concluíram que a imitação induzida facilita o aprendizado de palavras em seus estágios iniciais, apoiando a codificação da forma da palavra na memória e permitindo a prática do plano articulatório-fonológico. Em estágios posteriores, o vocabulário facilita a integração da forma da palavra na rede lexical. Identificamos uma perspectiva que relaciona a imitação ao treinamento e a linguagem como uma habilidade, uma perspectiva diferente da abordagem que dialoga nesta pesquisa.

Em consonância com as análises já realizadas, os trabalhos que analisam sobre “A imitação e o desenvolvimento da linguagem” discutem diretamente com as questões que envolvem a imitação e o desenvolvimento da linguagem. A imitação foi compreendida como um recurso para a compreensão de falas e comportamentos desejáveis. Destacamos, contudo, que é importante pesquisar o que a imitação aponta para a aprendizagem e o desenvolvimento da fala, e como a verbalização tenciona as ações imitativas e que lugar ela assume nas interações - desafio este que também coloca-se para as análises da presente pesquisa.

1.2 Análise em categorias dos trabalhos sobre o cuidar

1.2.1 O cuidar e o binômio com o educar na Educação Infantil

Azevedo e Schnetzler (2005) investigaram o binômio cuidar-educar e suas implicações na formação inicial de profissionais de Educação Infantil. Tiveram como pretensões compreender como esse binômio vem sendo abordado nesta formação e identificar perspectivas de superação da separação ‘cuidar’ e ‘educar’. A metodologia utilizada nesta pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, cuja técnica de construção dos dados envolveu a análise de

conteúdo qualitativa de artigos do GT 07 - Educação da Criança de 0 a 6 anos - da ANPED, e de transcrições de entrevistas semiestruturadas, junto a formadores de profissionais de EI. Identificaram no GT 07, no período de 1994 a 2003, um total de 154 trabalhos, cujos títulos e resumos discutiam sobre a problemática do cuidar-educar. Dentre os 154 artigos, encontraram 39, nos quais buscaram destacar as concepções de infância e de Educação Infantil, as principais necessidades formativas apontadas, a concepção de formação docente e o perfil de profissional de Educação Infantil proposto pelos autores dos artigos, categorias temáticas que embasam o binômio cuidar-educar, bem como propostas para superar a sua separação.

Deste levantamento, foram também destacados os formadores que são os sujeitos desta investigação e, a partir de análise das referências bibliográficas dos 39 artigos, foram selecionados os autores mais citados, para fundamentar as discussões sobre a formação dos profissionais de Educação Infantil e sobre o binômio cuidar-educar. Selecionaram os mais citados e os que aceitaram conceder a entrevista, a saber, cinco formadores brasileiros.

Azevedo e Schnetzler (2005) concluem que, sobre a superação do binômio cuidar-educar, os formadores se dividem ao apontar as saídas. Alguns consideram que a solução para tal problema encontra-se na aproximação com o contexto da prática e no reconhecimento social desses profissionais, e outros consideram que a saída para superar a dicotomia é a construção de uma Pedagogia para a Educação Infantil. Segundo estes formadores, a construção desta Pedagogia garantiria a especificidade da Educação Infantil, que não é “ensinar” conteúdos, nem formar o “professor”, mas:

[...] trabalhar essas múltiplas linguagens. Então, aprender a treinar o olhar para enxergar as crianças para além das práticas dos adultos. Esse movimento de sair de uma visão escolar do trabalho para ir para uma visão de EI, nós estamos fazendo assim: vamos parar de olhar para as práticas dos professores e vamos olhar o que é que as crianças fazem diante daquelas propostas que os adultos lhes fazem (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005, p. 13).

Neste sentido, chama a nossa atenção a noção que eles demarcam, quando defendem que é necessário a (re)construção da concepção de infância, para provocar mudanças na concepção de Educação Infantil, uma preocupação com a questão da desarticulação teórico-prática, e o desenvolvimento de uma formação mais adequada, na qual poderá não está sendo enfatizada a separação cuidar-educar.

Tiriba (2006) traz elementos teóricos para a compreensão do que parece estar na base da discussão sobre o binômio educar-cuidar que, na concepção da autora, traduz-se em divórcio entre corpo e mente, do qual decorre um outro; o divórcio entre razão e emoção, que, em última

análise, revela a cisão básica da sociedade ocidental, entre cultura e natureza.

Este estudo traz uma forte discussão sobre como o binômio cuidar-educar é geralmente compreendido, como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. Nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais educadoras de creches, muitas vezes, mais que integração, esse binômio expressa dicotomia. Segundo a autora, em razão de fatores socioculturais específicos de nossa sociedade, essa dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de Educação Infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam, e as professoras realizam atividades pedagógicas.

Com base em Boff, Tiriba (2006) aponta uma concepção de cuidado que traz a necessidade de uma fenomenologia, ou seja, a ideia de fazer do cuidado um fenômeno para a nossa consciência, mostrando-se à experiência e moldando a nossa prática. Concordamos que essa concepção é relevante e vamos compreendendo que, nesta perspectiva, no cuidado, os princípios, os valores e as atitudes fundamentais à vida são essenciais, e não podem ser suprimidos nem descartados; pois, a partir dele, seria possível fazer uma crítica à civilização agonizante, assumindo-o como princípio inspirador de um novo paradigma de convívio sustentável entre os seres humanos.

Partindo dessa e de outras compreensões, Tiriba (2006) conclui que é necessário:

[...] religar o que foi historicamente divorciado, articular razão e emoção, corpo e mente, cuidado e educação. Este é um desafio fundamental na luta por uma nova sociedade planetária, fundada no cuidado e no amor entre os humanos; no respeito à cada pessoa e à diversidade cultural dos povos. E, igualmente, no cuidado e no amor à natureza, no respeito à biodiversidade, buscando superar o divórcio fundamental da modernidade (entre ser humano e natureza) e a cultura antropocêntrica que o constitui (TIRIBA, 2006, p. 16).

Macêdo (2006) pesquisou sobre a seguinte questão: como as professoras que atuam com crianças de 0 a 2 anos compreendem a relação cuidar/educar? Assumiu o pressuposto de que o cuidado implica em cuidar do outro, em toda sua dimensão humana. E, com base em Wallon e Rossetti-Ferreira, demarcam (o que também nós defendemos) que as práticas de cuidado se configuram como uma atitude fundamental à sobrevivência da espécie, destacando que o bebê humano não teria como sobreviver, se não recebesse a atenção necessária, o desvelo, a intervenção do adulto próximo; sendo que é exatamente por meio das expressões emocionais que ele recebe estes cuidados. Isto implica na compreensão de que as emoções que são, em

essência, contagiantes, medeiam as práticas de cuidar/educar. Nesse sentido, defendeu que:

As práticas de cuidar/educar implicam em atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos, habilidades e até valores potencializados no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança. Isto significa, que o foco deve ser ajudar o outro a se constituir enquanto pessoa, a melhorar a sua condição de vida enquanto cidadão. Sendo assim, subjaz a ideia de que as ações de cuidado além de racionais são, sobretudo, interativas, pois demandam o desvelo, a criação de vínculos, o acolhimento do outro apesar das diferenças, a construção de conhecimentos culturais e atitudes sociais (MACÊDO, 2006, p. 4).

Partindo dessa noção, afirmou que o desenvolvimento integral da criança só pode se materializar a partir da superação da dicotomia cuidar-educar e, conseqüentemente, por meio da integração destes dois processos. Para a produção e análise dos dados empíricos, adotou o modelo quanti/qualitativo de pesquisa, que foi realizada, no ano de 2004, em seis creches municipais da cidade de Campina Grande, Paraíba. Os sujeitos participantes foram doze educadoras (6 professoras e 6 auxiliares) que atuavam com crianças de 0 a 2 anos de idade.

O trabalho nos mostra a importância de se entender que o cuidar ainda é considerado como uma atenção meramente física, e, portanto, como algo considerado simples de realizar, ou até mesmo como uma atividade de menor valor. Ademais, está diretamente relacionado com o afeto, entendido como “paparicação”, que as professoras devem expressar pelas crianças. Quanto à educação, ela é ressignificada como pedagogia de caráter moral disciplinador, tendo em vista o ingresso das crianças em grupos posteriores na creche e/ou escola. Evidencia que as professoras, ao afirmarem que, em um determinado momento, cuidam e, em outro, realizam atividades pedagógicas, e que o ser humano pode ser dividido em partes, evidenciam que não conseguem perceber, de fato, como se dá a relação cuidar-educar, uma vez que é contraditório pensar estas duas ações em separado - o que também demarca a necessidade de outras pesquisas sobre a temática. Os resultados apontam, também, para a necessidade premente de se reestruturarem cursos de nível superior específicos para professores dessa etapa educativa.

Fonseca (2018) debateu três aspectos que despontam como essenciais ao se buscar parâmetros para uma ação educativa dirigida a bebês e crianças pequenas, no âmbito das creches: O educar, o cuidar e o brincar. E, com o aporte da psicanálise, propõe um enodamento entre cuidar, educar e brincar, no contexto da Educação Infantil.

Fonseca (2018) apresenta que o cuidar, antes da LDB, era tido como uma atividade menor, uma atividade dos auxiliares de desenvolvimento infantil – atendentes, pajens – quando a creche era proposta e entendida como um benefício para a mãe trabalhadora. E, segundo a sua análise, há uma tentativa de superação dessa polarização ao se propor abordar o binômio cuidar-educar como funções do educador de creche. Partindo dessa compreensão, defende que:

cuidar e educar, no contexto da Educação Infantil, passam a funcionar como um binômio, o que acarreta uma indissociabilidade presente por definição. O sentido de educar é, portanto, construído na relação com o cuidar, passando pelo pedagógico, mas sem ser significado unicamente por ele (FONSECA, 2018, p. 1557).

A autora propõe que o cuidar e o educar estejam articulados como uma banda de Möebius e, nesse sentido, como uma única ação, e não como dois lados ou duas ações que se entrelaçam. E pergunta-se: como pensar a inserção do brincar nesta relação moebiana de continuidade? Seria possível estabelecer um enodamento moebiano dos três termos? Neste sentido, defende “que o brincar é um ato do educador, abarcando inclusive a dimensão de uma espera ativa, interessada, que contém a contemplação e não é equivalente à iniciativa. Ele é fruto de uma posição que toma o cuidar e o educar como fundamento do ato educativo” (FONSECA, 2006, p. 1566).

Para a autora, está sendo constituída uma imagem que funciona como paradigma da ação educativa, pois acredita que ela coloca em pé de igualdade o cuidar e o educar e, mais ainda, evidencia que o brincar é pujante, justamente por estar enodado, e efetiva-se como ato de cuidar-educar, apontando algumas aproximações com a nossa pesquisa. Neste sentido, toma a propriedade da banda como princípio; e afirma que cuidar, educar e brincar são articulados moebianamente e, portanto, podem ser pensados como uma única ação no laço educador-bebê e, dessa forma, fundamenta o trabalho no âmbito da educação infantil.

Duque (2018) teve como objetivo geral investigar como as professoras do berçário de uma creche conveniada ao município de Juiz de Fora concebem a relação cuidar-educar e ainda refletir sobre as ações desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas. Embasou a pesquisa na Abordagem histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski e seus colaboradores, e estabeleceu uma relação com a abordagem desenvolvida por Emmi Pikler. A metodologia foi baseada em uma abordagem qualitativa e os recursos de produção de dados foram o questionário, a observação participante, as notas de campo, as fotografias e as sessões reflexivas.

O trabalho se aproxima da nossa pesquisa quando, a partir das análises dos materiais produzidos e na relação com as perspectivas teóricas, Duque (2018, p. 183) reconhece que “as ações de cuidado-educação são aquelas que guiam para a inserção cultural e o desenvolvimento da autonomia”. Ela destaca que, na visão das professoras pesquisadas, há o reconhecimento de que cuidado e educação são indissociáveis e que, ao mesmo tempo, são segmentados, por meio dos discursos. Contudo, elas não reconhecem, na sua *práxis*, que essa indissociabilidade já está

nas práticas; ou seja, entendem que, para realizar essas ações, precisam inserir atividades pedagógicas no cotidiano da creche, que, em suas perspectivas, já possuem as ações de cuidado. Demarca a importância de as professoras terem um espaço para refletir sobre as suas ações.

Nos trabalhos que dialogaram sobre “O Cuidar e o binômio com o Educar na Educação Infantil” tiveram como foco central ouvir as professoras que atuam na Educação Infantil, para compreenderem como eles conceituam o cuidar e o educar e, a partir daí, refletir sobre como eles se entrelaçam na prática pedagógica. Fica claro que há uma percepção de separação entre o que constitui o cuidar e o educar.

Compreendemos que o binômio deve ser conjugado como um processo único, em que as duas ações estejam imbricadas, sem distinguir corpo e mente, e sem estabelecer dicotomias que, por vezes, configuram-se em distinções nos trabalhos dos professores e auxiliares na sala da Educação Infantil.

Encontramos uma definição interessante sobre o cuidado que está alicerçada em Boff, entendendo-o como um fenômeno da consciência com atitudes essenciais à vida. Delineamos que as práticas de cuidado são vistas como uma atitude necessária para a sobrevivência humana, e as emoções e suas implicações na mediação das práticas que são de educação e também de cuidado. Ou seja, ações que envolvem a responsabilidade de contribuir com a formação humana dos bebês e das crianças e que não estão restritas apenas à atenção física, mas que está diretamente relacionado com o afeto expressado nas atitudes. Nesse sentido, não há momentos estanques de cuidar e/ou educar, de higiene e de atividade pedagógica; até porque, o ser humano não é dividido em partes.

Os resultados apontam também que as ações devem ser compreendidas como “ações de cuidado-educação”, como aquelas que visam a inserção dos bebês e das crianças na cultura, além de possibilitar aprendizagem e desenvolvimento. Concluem que é necessário, para superar o binômio, encontrar aproximação com o contexto da prática e no reconhecimento social desses profissionais; enquanto outros consideram que a saída para superar a dicotomia é a construção de uma Pedagogia para a Educação Infantil; e uma reestruturação dos cursos de nível superior específicos para professores desta etapa educativa.

Entendemos que a concepção de cuidar e educar que estão impressas nas ações docentes estabelecem uma relação direta com o modo e as marcas que vão sendo constituídas nas relações com os bebês e as crianças. E, de maneira singular, demarcam propostas pedagógicas que definem escolhas de materialidades, espaços e tempos na organização da rotina.

1.2.1 A prática do cuidar na Educação Infantil

Guimarães (2007) objetivou discutir a qualidade das práticas de cuidado na creche e a perspectiva acerca dos bebês neste contexto. Problematiza a tensão entre a tradição higienista desta instituição e a busca da sua especificidade educacional e as funções de educar e cuidar, desviando da polarização em suas abordagens, que define o educar como instruir, e o cuidar como “dar conta” das rotinas. Para tanto, fundamenta as discussões nos estudos de Foucault acerca do cuidado de si, no sentido de apontar o cuidado como um movimento de interrogar-se sobre si, efetuar um trabalho sobre si, em uma perspectiva ética. Assim, propõe que o cuidado dilata as possibilidades da educação, o que abre espaço para um trabalho do educador sobre si mesmo, o que pode ampliar seu olhar para a criança.

A pesquisa de campo, com inspiração etnográfica, foi realizada em um berçário de uma creche pública de uma capital brasileira, com o foco de acompanhar a trajetória dos bebês, através de registros escritos e fotográficos, mostrando como constituem sentidos no olhar, na imitação, oferta de objetos, e outras diferentes formas de contato e troca com adultos e outras crianças.

Veríssimo e Fonseca (2003) apresentam os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo apreender e analisar as representações de trabalhadoras de creches acerca do cuidado da criança. Os dados foram coletados em três creches de uma universidade pública, em São Paulo – SP, com 16 trabalhadoras, divididas em dois grupos, através de entrevistas individuais e uma oficina pedagógica.

Os resultados apontam que há o predomínio da representação de creche como ambiente educativo, ao lado de uma visão de cuidado como algo necessário e imprescindível, cujo valor, porém, é inferior, em termos de papel profissional. Os dados da pesquisa evidenciam que as creches do estudo caracterizam-se como instituições que privilegiam igualmente o cuidado, embora não o designem explicitamente assim. Neste sentido, os autores identificaram a representação do cuidado:

[...] como fenômeno que não é socialmente reconhecido como trabalho. Essa representação decorre de que o cuidado com o corpo da criança implica um trabalho manual, que vem sendo realizado em toda história da humanidade como atividade simplesmente prática, segundo bases empíricas e culturalmente associado a uma tarefa naturalmente feminina e doméstica tendo, portanto, menor valor social. Por outro lado, percebemos que a busca de reconhecimento social quanto ao trabalho realizado, especialmente para as educadoras, encontra resposta na possibilidade de serem consideradas professoras, o que elevaria seu status (VERÍSSIMO; FONSECA, 2003, p. 33).

Chama a nossa atenção quando os autores sustentam tais ideias e análises, em uma visão de cuidado como uma necessidade primordial da criança, e que, através dele, o ser humaniza-se. Nesta perspectiva, defendem que a inserção da criança pequena em qualquer instituição a torna corresponsável por sua socialização, educação e cuidados. Assim, discutem a contribuição da Enfermagem na definição de um corpo teórico-conceitual sobre o cuidado da criança em creches, visando o necessário alcance da integração das funções de cuidar e educar, inerentes a esses serviços.

Polli (2016) teve como objetivo investigar a função de cuidar, na perspectiva das educadoras de berçário. Participaram desta pesquisa 15 educadoras de berçário de duas creches públicas federais de Porto Alegre/RS. As educadoras responderam a entrevistas e questionários, e as suas respostas foram examinadas, através de análise de conteúdo qualitativa.

Com base em Winnicott, demarca uma concepção de cuidar que compreende a seguinte assertiva:

Para que o bebê cresça e venha a se constituir em uma pessoa saudável é preciso que alguém se dedique à tarefa de cuidar dele, tendo em vista que a qualidade das relações iniciais entre a criança e os seus cuidadores é o que vai instaurar as bases da saúde mental no indivíduo (POLLI, 2016, p. 28).

Dessa forma, destaca que a maturidade da vida adulta só é possível quando alguém tenha se encarregado do bebê durante os estágios iniciais do seu desenvolvimento, período no qual a dependência ainda era um fato.

Polli (2016) conclui, a partir das verbalizações das educadoras, que é possível ser oferecido na creche um cuidado suficientemente bom. Contudo, evidencia que algumas falas denunciaram que cuidar de bebês e crianças pequenas é uma tarefa emocionalmente exigente. Frente a isso, afirma a necessidade de o fazer do educador ser reconhecido, enquanto gerador de sentimentos com os quais os profissionais podem ter dificuldade de lidar sozinhos. Dessa forma, defende que é fundamental que sejam fornecidos, dentro das creches, espaços de escuta, nos quais a equipe possa refletir sobre os sentimentos e ansiedades evocados no trabalho emocionalmente próximo com bebês e crianças pequenas.

Payés (2016) reflete sobre a entrada dos bebês na creche e a convivência deles em ambientes coletivos, constituindo um cenário que tenciona o compromisso que a Educação Infantil assume com as famílias e a sociedade. Nesse interim, buscou, a partir da base teórica da psicanálise freud-lacanianiana, um entendimento sobre o conceito do cuidado. Para tanto, escutou 05 educadoras de duas creches e as suas implicações nas práticas de cuidado na

instituição, e o lugar do desejo, utilizando os Indicadores Clínicos de Risco do Desenvolvimento Infantil (IRDI) como operadores de leitura.

Esta pesquisa traz uma forte discussão, segundo a qual, para a Psicanálise, o bebê não nasce pronto, e somente se constitui a partir de um outro que lhe dedique cuidados, no interior de um laço particularizado. Nesta concepção, é na primeiríssima infância que são constituídas as bases para a saúde mental e a constituição subjetiva ulterior, o que depende das relações estabelecidas nesse período. Portanto, afirma que a professora, ao cuidar do bebê, participa como mais um elemento na constituição psíquica da criança, sustentando-lhe o campo do Outro e trabalhando para manter em funcionamento alguns eixos da função materna.

Assevera que, no entanto, apesar dessa importância, o termo "cuidado" enseja um ponto de discórdia na Educação Infantil, sobre o qual tencionam perspectivas distintas que, muitas vezes, se atualizam na experiência educativa, através da dissociação do cuidado no ato educativo. Por isso, objetivou, com a pesquisa, apontar para aquilo que de não anônimo deve comparecer no laço entre educador e bebê, e que está em causa na constituição psíquica do infante.

Os resultados da pesquisa indicaram que nenhuma professora dissocia o cuidado da educação dos bebês, no entanto, estão sujeitas a tensões discursivas que as colocam em posição de ter que responder a dois diferentes amos: o discurso institucional, e o desejo. Payés (2016) concluiu que o cuidado dedicado a bebês não pode ser reduzido a uma dimensão técnica, asséptica ou assubjetiva, pois é preciso que algo de singular ou de não anônimo compareça no cuidado, para que a educadora cumpra sua função educativa, junto ao bebê.

Muniz (2017) teve por objetivo perceber como os bebês interrogam a prática das professoras, no que diz respeito às práticas de cuidado com foco nos momentos de higiene, alimentação e sono, em uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, localizada no Sul da Ilha de Santa Catarina. A escolha metodológica esteve alicerçada em uma etnografia com bebês, em que foi priorizada, por estar revestida como um campo ontológico, epistemológico, metodológico e ético, com base nos estudos de Ferreira, Ferreira e Nunes e Ferreira e Lima.

Esta pesquisa dialoga com a nossa proposta, por ter tido uma natureza etnográfica, pela observação participante, pelo tempo prolongado no campo e pela escuta sensível com o foco de estranhar o que parece óbvio. Além disso, importam a nós a familiaridade com o que parece estranho e a evolução em uma observação sensível aos detalhes, pontos que a autora considerou fundamentais para a aproximação e compreensão dos sujeitos que compõe os diferentes contextos.

Para a base teórica, considerou as contribuições dos Estudos da infância e buscou uma aproximação com a Filosofia, a partir de um diálogo potente com alguns interlocutores em destaque, como Deleuze, Kohan, Dornelles e Lima. Nessa perspectiva, Muniz (2017) objetivou perceber como os bebês expressam o que lhes constitui e como, por diferentes linguagens, revelam outros caminhos para práticas pedagógicas voltadas às relações de atenção e cuidado - o que, de certo modo, também expressa semelhanças com a nossa pesquisa.

A autora defende que é necessário “olhar de outro modo” o sujeito-bebê, seu corpo, tempos e potencialidades, para percebermos como eles indicam, a partir da sua condição pré-individual, um modo de existência que não é inerte, cristalizado; mas potente nos modos singulares de experienciar-se no e com o mundo. Este trabalho vai ao encontro da nossa pesquisa, quando compreende que é por meio dessas relações de cuidado que são inscritos os elos de aproximação dos bebês com o seu entorno, e que as proximidades e possibilidades ampliam a todo o momento suas experiências de mundo. Sendo assim, também defendemos que o cuidado é significado como uma prática que se inscreve na relação de interdependência entre adultos e bebês e, com isso, mostra o quão essencial é o outro, para que a extensão desse modo de cuidar possa converter a si mesmo experiências, no caso da Educação Infantil.

Concluiu que as relações educativas promovidas entre adultos, bebês e crianças, nos espaços de educação coletiva, instauram outros modos de relações, ainda que exista uma interdependência por parte dos bebês frente ao seu menor tempo de vida. Nesse entrecruzamento, eles aferem outro ordenamento, ainda que os adultos se destaquem por sua condição. Frente a isso, defende que é somente nas relações intergeracionais que nos constituímos mutuamente, uma vez que o adulto necessita do bebê para atribuir o sentido da docência.

Dialoga com a nossa pesquisa, quando defende que, no que tange ao percurso vivido pelos bebês e por suas professoras nas ações nos momentos de higiene, alimentação e sono, é através do cuidado que esses modos singulares apresentam uma gama de interlocução com o corpo, com as materialidades e as interações, todas vividas de modo muito intenso, especialmente pelos bebês, em sua vida em potência. Percebeu-se que é justamente o momento em que a constituição desses sujeitos vai sendo delineada. Atravessadas pelo cuidado, essas ações ganham intencionalidade e os bebês instauram modos outros de serem percebidos em sua inteireza, criam estratégias para serem vistos e atendidos e interrogam uma prática que tende a ser homogeneizadora, pelo caráter de docência atribuído a uma historicidade.

Amaral (2015) teve como objetivo central analisar os dizeres das crianças, a respeito das práticas de cuidado e educação desenvolvidas por suas educadoras na creche. Com uma

pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e com uma análise teórica nas produções da Sociologia da Infância e outros pressupostos educacionais que consideram a criança como sujeito socialmente ativo desde bebê, com diferentes capacidades sociocomunicativas para se relacionar, participar de eventos culturais, apreender e compartilhar significados, utilizando-se de diferentes recursos para expressar seus interesses, necessidades e motivações, ao estabelecer relações com a nossa proposta.

Participaram da pesquisa vinte e cinco crianças, com idades entre três e quatro anos, integrantes de um agrupamento etário denominado de Maternal III, matriculadas em uma instituição municipal de Educação Infantil de Aracaju/SE. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram videogravações, fotografias e registros escritos, organizados em diários de campo, episódios e relatos. Também foram realizadas sessões de conversas com as crianças, durante atividades planejadas, a saber: jogos com fotografias dos adultos profissionais da creche; histórias para completar; e desenhos produzidos por pares de idade, como formas de acesso aos dizeres das crianças sobre o tema alvo da investigação.

As sessões de recolha de informações com as crianças foram submetidas a microanálises, descritas em episódios interativos e relatos, que foram agrupadas em quatro categorias: a) o que dizem das crianças sobre a identidade de atuação profissional de suas educadoras; b) a visão das crianças sobre o processo de escolarização na creche; c) reinterpretção das práticas cotidianas das educadoras, através da imitação; e d) transgressões das crianças, frente ao instituído pelas suas educadoras.

Os resultados indicam que as crianças reconhecem as diferenças de atuação profissional entre as educadoras que lhes dirigem práticas de cuidados e educação cotidianamente na creche. Na perspectiva das crianças, as práticas de cuidar e educar são, por muitas vezes, circunscritas por atos de disciplinamento ou castigos, distantes das propostas preconizadas pelos documentos legais, voltados para a educação da primeira infância. Verificaram que as crianças transgridem o instituído proposto pelas educadoras, e resistem a um sistema educacional que prima pelo homogêneo. Os dados alçados dos episódios apresentados reforçam, portanto, na concepção da pesquisadora, os achados de outros estudos que tecem críticas ao modelo de educação no qual todas as crianças devem seguir os mesmos tempos, os mesmos modos, seguindo a lógica do consenso que desconsidera a pluralidade, interesses e características de cada criança e de sua infância.

Nocelli (2020) investigou como ocorre o cuidado e a educação dos bebês nas práticas educativas no berçário de uma creche, localizada na periferia do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Apresentou-se, por meio de episódios, uma mostra do processo indissociável das

ações de cuidar e educar bebês em ambientes coletivos educacionais, em uma perspectiva humanizadora. A pesquisa foi pautada nos fundamentos da teoria Histórico-Cultural de Vigotski, especialmente na situação social do desenvolvimento humano na primeiríssima infância, em que o processo de humanização se dá na relação com o Outro mais experiente e o meio, e nos postulados da abordagem Emmi Pikler, na compreensão das ações de cuidado e educação com práticas que respeitam o bebê e a criança pequena. A metodologia se firmou em uma abordagem qualitativa, e o percurso da pesquisa aconteceu por meio da observação com registros fotográficos, fílmicos e notas de campo.

Como resultado da pesquisa, evidenciou que, em alguns momentos, as práticas educativas de cuidado eram consideradas dissociáveis das de educação. No entanto, diferentes momentos revelaram a creche como espaço educativo, potente e de vida que, desvelados, mostraram a potência das práticas promotoras de aprendizagem e desenvolvimento.

Leite (2020) buscou compreender como ocorrem as práticas de alimentação dos bebês entre um e dois anos de idade, em uma turma de uma escola municipal de educação infantil (EMEI), em Belo Horizonte. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com observação participante, registros escritos e fotográficos e entrevistas semiestruturadas com professoras, auxiliares e coordenação pedagógica. O referencial teórico foi baseado nos estudos da Infância e Educação, e buscou refletir e compreender a prática alimentar infantil, para além de um mero ato de nutrição e promoção da saúde, mas também tendo em vista a dimensão educativa dessa prática social que envolve ações indissociadas de cuidado e educação.

Segundo os resultados das análises desta pesquisa, evidenciou-se, que as organizações dos tempos influenciam diretamente as experiências dos bebês, durante a sua alimentação, pois os tempos estabelecidos para a alimentação geralmente são apressados e tendem a desfavorecer tais experiências, em toda a sua dimensão educativa. Apesar disso, no que diz respeito à participação dos bebês durante a alimentação, foi perceptível a agência deles, que participaram de maneira ativa das suas refeições.

Leite (2020) destaca que, apesar disso, os bebês da turma investigada tiveram a oportunidade de experimentar com as próprias mãos, e explorarem as diferentes texturas dos alimentos, e foram considerados como sujeitos capazes e ativos no processo de alimentação na creche. Isso se evidenciou em eventos observados em que os bebês alimentaram-se, na maioria das vezes, de forma independente, e participaram, em alguma medida, ao colocarem os babadores, e realizarem a refeição segurando os próprios pratos, talheres, canecas e copos de água, e, ao descascarem a própria banana, entre outras dimensões.

Além disso, destaca que eles participam comendo, ou, então, se negando a comer,

manifestando suas preferências sendo seletivos quanto aos alimentos; e criando estratégias para comer no espaço coletivo: pedindo repetição da refeição, sinalizando caso não queiram a comida oferecida, cuspidando o que não gostam, separando os alimentos com os dedos, comendo do prato do colega, quando o seu acaba, aproximando a boca devagar para experimentar a temperatura da comida, levantando o prato para comer o restinho no canto do prato, retirando a casca da maçã, explorando e experimentando as texturas dos alimentos novos, etc. Defende que, ao comer na escola, os bebês não apenas estão nutrindo o seu corpo, mas estão explorando o mundo material e cultural. Eles experimentam, expressam e compartilham sensações, ideias, conhecimentos e cuidados.

As pesquisas que dialogam na categoria “A Prática Do Cuidar Na Educação Infantil” discorrem sobre como as ações de cuidado estão sendo constituídas, tomando como fundamento as vozes das professoras e, em alguns casos, os bebês e as crianças com o foco: na qualidade das práticas que vão sendo tecidas; nas representações que os profissionais da creche têm sobre o cuidado da criança e como elas são tecidas nas suas ações; na participação dos bebês e das crianças nas práticas de cuidado, durante os momentos de higiene, alimentação e sono; no modo da ocorrência das práticas de cuidado na creche, durante a alimentação, por exemplo. Chamou a nossa atenção a procura pela discussão teórica nas perspectivas da psicanálise e de Winnicott, para compreender sobre o cuidar e o desenvolvimento dos bebês e das crianças.

Sobre as conclusões dos trabalhos, podemos destacar que: 1- O cuidado é tomado como uma abertura para as possibilidades educativas nas creches, permitindo que o educador olhe para si e amplie o seu olhar para a criança; 2- Durante as práticas de cuidado, os bebês constituem sentidos com o olhar, a imitação, a oferta de materiais e outras formas de contato entre eles e outros adultos; 3- Demarcam que a visão de creche como educação em contraste ao cuidado ainda predomina, principalmente diminuindo o valor do cuidado e do profissional que estabelece essas relações; 4- Defendem que o cuidado para os bebês e as crianças é algo primordial e que precisa ser considerado nos planejamentos; 5- Apontam que a ação de cuidar envolve a dedicação, a qualidade e a saúde mental de quem estabelece as relações, tendo em vista a constituição humana dos bebês e das crianças; 6- Para que o cuidado tenha um caráter formativo ele não pode estar vinculado à mecanicidade da técnica do fazer repetido e irrefletido durante os momentos de alimentação e higiene, como exemplos. Ele precisa envolver o desejo e a emoção; 7- Por meio das relações de cuidado, os bebês são inscritos no mundo e, portanto, nas escolas de Educação Infantil, ele deve estar centralizado, durante as práticas; 8- Nas práticas de cuidado, como a alimentação, os bebês participam e procuram modos de serem percebidos e tencionar a forma como são conduzidos a elas. Portanto, algumas problematizações vão sendo

instituídas: O cuidado é tomado como um fundamento de uma Pedagogia pensada e feita com/para os bebês e as crianças. Nesse sentido, como as ações de cuidado entrelaçam as imitações dos bebês e das crianças? Como eles estão constituindo sentidos sobre o sono, a alimentação e a higiene? Qual a relação entre o modo que a professora cuida e as particularidades das ações dos bebês e das crianças? Como o cuidado aparece nas brincadeiras e nas interações deles?

1.2.2 As relações/ações de cuidado e a creche

Moratti (2006) teve como objetivo analisar as relações de cuidado que se estabelecem entre as profissionais e os bebês em creches para discutir como esse ambiente contribui para o desenvolvimento psíquico da criança. Foram realizadas observações das relações de cuidados com os bebês, ao acompanhar as profissionais na creche. Buscou, a partir do referencial psicanalítico, alguns conceitos para a leitura das relações de cuidado. Foi destaque como operadores de leitura, particularmente, aqueles que tratam da relação de cuidado e seus aspectos constituintes como facilitadores do desenvolvimento psíquico dos bebês.

O trabalho dialoga com a nossa perspectiva, quando identificamos que ela analisou cenas em que mostraram fragmentos dessas relações de cuidado entre as profissionais e os bebês. Discutiu sobre essas relações, descrevendo como aconteciam e, como as ações interventivas realizadas se desdobraram no ambiente das creches, e mostraram os efeitos que se produziram nas relações de cuidados com os bebês. Refletiu como ações simples podem criar possíveis cuidados, e promover o desenvolvimento psíquico dos bebês, ao mesmo passo, apoiar as profissionais na direção da realização dos cuidados com os bebês nas creches.

Moratti (2006) destaca a importância do tempo e do espaço nas creches para os cuidados da alimentação e da higiene, para as brincadeiras, para as massagens, para dançar e cantar com os bebês ou simplesmente ficar à disposição deles para o que surgisse no contato entre adultos e crianças. Demarca que, ao longo do processo de desenvolvimento dos bebês, eles vão ampliando suas capacidades de compreensão e começam a guardar memórias e registros da pessoa que oferece cuidados, que passa a ser procurada e torna-se alvo de amor do bebê. Tem-se a constituição de uma ligação com o outro. Nesse sentido, concluiu que as relações de cuidado facilitaram o desenvolvimento psíquico dos bebês, sendo esse processo de pesquisa também constituinte da nossa perspectiva de trabalho.

Gabeira (2018) teve como objetivo analisar as dimensões sensoriais envolvidas nas relações de cuidado entre o bebê e seus agentes cuidadores, nos primórdios da sua vida psíquica.

A partir de uma interlocução entre a psicanálise e o desenvolvimento infantil, o presente estudo discutiu um modelo de intervenção que visa favorecer a constituição psíquica dos bebês, a partir das relações estabelecidas entre estes e os agentes de cuidado nas instituições.

Foi uma pesquisa sobre relações objetais precoces e constituição do sujeito, desenvolvida no berçário de uma instituição (abrigo/creche) com bebês entre 6 e 18 meses, fundamentando a análise dos eixos do cuidado com bebês, o método de observação e a construção clínica da intervenção precoce. Esteve no centro da investigação a participação primordial da narratividade nas relações de cuidado e teve como eixo teórico os trabalhos desenvolvidos por D. Stern, B. Golse e G. Haag sobre os primórdios da subjetivação, assim como o modelo metapsicológico proposto por Winnicott sobre as relações iniciais mãe/bebê.

Através da compreensão das funções do cuidado como um eixo primordial para o processo de subjetivação dos bebês, o trabalho ressaltou as dimensões sensíveis do bebê e do adulto, o que tornou fundamental a noção de mutualidade e coconstrução nas práticas direcionadas à primeira infância. Concluiu sobre a importância de investir pulsionalmente a função profissional do cuidado na primeira infância, pois, muitas vezes, as agentes de cuidado se sentem identificadas com o lugar do bebê: desamparadas em seu trabalho, sem conseguir ligar os sentimentos de ambivalência que o bebê lhes provoca e, em geral, sem entender a sutileza e o impacto de seu ato profissional no processo de subjetivação na primeira infância.

Dumont-Pena (2015) discute sobre as relações de cuidado com os bebês, analisadas no contexto do berçário de uma unidade municipal de educação infantil. Parte da compreensão de que o cuidado é uma relação social, cujo objeto é o bem-estar do outro. Essa relação foi analisada na perspectiva macrosocial, de modo a compreender os entrecruzamentos entre cuidado, classe, gênero, raça e etnia; bem como na perspectiva microssocial, com vistas a captar as técnicas do corpo, os sentidos e significados que constituem as práticas de cuidado das professoras com os bebês no berçário. Quanto aos aspectos metodológicos, foi uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da observação no contexto do berçário, da análise de documentos e da realização de entrevistas semiestruturadas. Discute sobre o cuidado, a partir de uma perspectiva dos campos das ciências sociais e da saúde, os quais se entrecruzam com a Educação Infantil.

A partir desta perspectiva, analisa as relações sociais de cuidado, das técnicas, dos significados e sentidos que constituem as relações de cuidado no berçário onde se fez a pesquisa, e apresenta os três tipos de cuidado que se desenvolveram no berçário: cuidado do Outro, ensino do cuidado de si e ensino do cuidado com o Outro - compreendidos como sendo componentes de uma das esferas do reconhecimento humano, a que constitui o cerne de toda a

ética humana. Defende a tese que:

[...] o cuidado está muito presente nas IEIS e, ao contrário do que se tem problematizado, está muito associado à educação. Além disso, além de não ‘atrapalhar’ o contexto pedagógico, o cuidado pode indicar alternativas para a construção de uma perspectiva pedagógica na Educação Infantil que vá além da possibilidade de formar seres humanos para a competição, contribuindo para a formação de seres humanos que cuidem e lutem para que sejam reconhecidas as suas expressões máximas de humanidade (DUMONT-PENA, 2015, p. 120).

Concluiu que o estudo revelou a centralidade do cuidado e da educação no contexto do berçário, o qual, por sua vez, pode contribuir para se pensar sobre uma pedagogia preocupada com a formação de seres humanos que lutam para que sejam reconhecidas as suas expressões máximas de humanidade. Assim, destaca que, no decorrer desta luta, “poderiam competir menos e cuidar mais uns dos outros” (DUMONT-PENA, 2015, p. 07).

Wiles (2017), sustentado nas fronteiras entre a psicanálise e a educação, atentou-se para o olhar sobre o cuidado, inicialmente dirigido ao bebê, que foi apontando para dois outros cuidados: o cuidado/sustentação ao cuidado que o educador presta ao bebê; e, especialmente, o cuidado dirigido ao educador. A metodologia utilizada esteve atrelada aos Indicadores Clínicos de Risco do Desenvolvimento Infantil (IRDI), o qual se constituiu como um importante disparador que possibilitou expandir o olhar do desenvolvimento e constituição psíquica dos bebês, no laço com suas educadoras, para um olhar dirigido também ao cuidado daquelas que deles cuidavam. Além da Metodologia IRDI, foi base metodológica a proposta da psicanálise implicada.

Nessa experiência, a autora destaca que, para além do cuidado, duas outras dimensões se destacaram: a do corpo e a da educação. E, na interlocução do cuidado ao corpo, refletiu-se sobre o processo constitutivo do bebê na relação com seus pais e educadores. Buscou-se, ainda, refletir sobre os impasses do educador no trabalho com o bebê, trabalho que implica em um encontro direto com o corpo da criança. Já no enlace do cuidado à educação, a partir de um histórico que perpassou por concepções assistencialistas ou pedagógico-tecnicistas sobre a função da educação infantil, apostou-se em uma articulação entre as funções cuidar e educar. Cuidado e educação, nesse sentido, transmitem marcas simbólicas que inserem o sujeito na cultura e na linguagem.

Concluiu que sobre um possível trabalho de sustentação do cuidado que o professor presta ao bebê, surgiu o ajudar o educador a olhar para o bebê em suas particularidades, especialmente em situações de entraves ao desenvolvimento e constituição psíquica de bebês acompanhados. Já como proposta de cuidado com o cuidador-educador, destacaram-se, como

possibilidades, o cuidado como presença implicada-reservada, o cuidado da experiência e o cuidado de si.

Rodrigues (2019) pesquisou sobre a docência com bebês e suas especificidades no movimento de convívio, experiências e ações interativas com/entre os atores sociais no cotidiano da Educação Infantil. Para tanto, teve por objetivo central compreender como são constituídas as ações de cuidado/educação entre bebês e sua professora, nos momentos destinados aos cuidados pessoais, em situações de alimentação e banho. Destacamos que tal objetivo se aproxima de nossa proposta de pesquisa. De forma específica, buscou observar ações interativas de bebês e sua professora, de modo a analisar como essas ações se constituem, enquanto práticas educativas na instituição de Educação Infantil.

O estudo teve uma abordagem qualitativa e um caráter exploratório descritivo. Os sujeitos participantes da presente investigação foram 7 (sete) bebês e uma professora, integrantes do agrupamento etário, denominado berçário 1, de uma instituição municipal de Educação Infantil, situada em Nossa Senhora do Socorro/SE. Compuseram as principais fontes teóricas os estudos que se inserem na(s) Pedagogia(s) da(s) Infância(s). Como instrumentos de geração de dados, utilizou-se a observação participante, o registro em diário de campo, fotografias e videografações de momentos destinados à alimentação e ao banho.

Foram elencados como foco de análise: 1) as ações sociocomunicativas utilizadas pelos bebês em ocasiões de interações com sua professora; 2) as ações interativas iniciadas e mantidas pela professora diante das (re)ações sociais expressas pelos bebês; 3) os modos que os bebês reapresentam ações de cuidados pessoais recebidas durante o banho e a alimentação em interação com os pares de idade.

Concluiu que os momentos relativos ao banho e à alimentação estão marcados, em geral, por significativas ações interativas entre bebês e sua professora, constituindo-se em práticas educativas importantes para o desenvolvimento integral dos bebês, que se materializam em ações que vão para além de necessidades dietéticas e de higiene corporal (que também são importantes), mas são revelados enquanto momentos de aprendizagens sociais, culturais e afetivas que integram a indissociabilidade cuidar/educar a criança - noções que também concordamos. Também defendemos que as ações interativas entre bebês e seus pares revelam que eles são potentes nos aprendizados que empreendem sobre os cuidados pessoais recebidos durante o banho e a alimentação.

Ao analisar as pesquisas que discutem sobre “As relações/ações de cuidado e a creche” buscaram, de modo geral, compreender como as relações de cuidado contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e das crianças. Neste sentido, reforçam o lugar

do cuidado na organização do tempo, do espaço e das materialidades, para fomentar que a disponibilidade dos adultos atrelada a esses marcadores, principalmente durante a alimentação, a higiene, o sono e as brincadeiras, constituem ligações, aprimoram capacidades de aprender e abrem oportunidade de desenvolvimento, incentivam o cuidado de si e do outro.

1.3 Síntese do capítulo

Encontramos, ao longo das pesquisas analisadas que discutiram a imitação, algumas noções que merecem destaque: A imitação é estudada, na maioria dos trabalhos brasileiros, a partir do enfoque da Abordagem Histórico-Cultural, principalmente, com base em Vigotski e Wallon; Os estudos ancorados em Wallon compreendem a imitação como uma estratégia recorrente, presente já nos recém-nascidos, para compreenderem o mundo social e ampliarem os repertórios de conhecimento, sendo, portanto, necessário tempo e espaço para as interpretações e reconstruções individuais do vivido; Ao mesmo tempo, a imitação possibilita outras experimentações, pois imitar não é uma mera cópia do modelo apresentado.

Nos estudos sobre imitação referenciados em Vigotski, ao analisar-se dimensões como o brincar e o jogo simbólico, a imitação é compreendida e relacionada à zona de desenvolvimento iminente, acionando-a na interação com objetos e com o Outro, destacando-se como o desenvolvimento individual ocorre no interior de relações sociais. Há uma compreensão de que a imitação é volitiva, ou seja, as crianças não imitam tudo e nem qualquer pessoa, mas o que está no seu nível de desenvolvimento e em relação àquelas pessoas que os afetam. Outro destaque está na relação que é estabelecida entre a imitação e o compartilhamento de intenções nas brincadeiras, através de objetos, interações e comunicação. O Outro é entendido como um agente intencional que impulsiona a comunicação e, nas interações por meio da imitação, as crianças se apropriam de novos conhecimentos.

Compreendemos que há entre os trabalhos internacionais analisados uma tendência em pesquisas experimentais quanti e qualitativas, desenvolvidas em laboratórios e nos ambientes familiares, que observam os bebês e as crianças nas suas interações. Discutem as relações entre a imitação e o processo de comunicação e constituição da linguagem como elementos fundamentais na socialização dos bebês. Há destaque para as pesquisas que estudam a capacidade de imitação em crianças com necessidades especiais, principalmente autismo, apontando que há uma discrepância na sua capacidade de imitar. Demarcam também as interações entre as crianças e os adultos na imitação, assim como a ação de imitar, relacionando-a à compreensão do objetivo da ação do outro.

Nos trabalhos que dialogam sobre o cuidar, identificamos uma tentativa de conceituar e compreender o que significa o termo e, de modo peculiar, observa-se uma grande discussão em torno de sua imbricação com o educar, central nas pesquisas sobre/com a Educação Infantil. As ações que acontecem neste contexto coletivo são significadas, como aquelas que visam contribuir com o processo de constituição humana dos bebês e das crianças. Deste modo, a função do profissional que atua nesse campo educativo é vista como primordial, assim como destacam como são pensadas as questões que implicam o sono, a higiene e a alimentação. O cuidado é tido como um fundamento para a Pedagogia dos bebês e das crianças.

Identificamos que há, nos trabalhos analisados na revisão de literatura, algumas questões que problematizam as pesquisas realizadas com bebês, crianças e as especificidades da creche. Dentre elas, podemos destacar: 1) Uma ampliação das pesquisas com foco na organização do espaço da creche, a partir de um olhar mais atento para as peculiaridades da primeira infância; 2) Discussões sobre o lugar que os bebês e as crianças ocupam na sistematização da prática pedagógica, a partir da escuta e do reconhecimento do seu protagonismo social; 3) Problematizações em torno das interações entre adultos e crianças e a construção de aprendizagens nos espaços e tempos das instituições de Educação Infantil; 4) A dimensão investigativa da creche como um contexto de desenvolvimento e aprendizagem, tanto para os bebês e as crianças, como, profissionalmente, para os adultos; 5) Preocupações sobre a constituição das linguagens dos bebês e das crianças e as dinâmicas processuais desses movimentos potencializados na creche; 6) Ênfase em caminhos metodológicos que assegurem o ponto de vista dos bebês e das crianças e que centralizem as dinâmicas cotidianas da creche.

A revisão de literatura apresenta várias perspectivas para a relevância da constituição desta pesquisa: 1) Entendemos que conhecer e analisar o quadro da produção nacional e internacional sobre as concepções de imitação e cuidado nos possibilita situar a nossa perspectiva de pesquisa no cenário, caracterizado pela diversidade de perspectivas epistemológicas para a compreensão do tema; 2) Contribuiu para que a pesquisadora estudasse sobre o tema e, a partir do seu lugar de fala, entrasse em contato com produções que discutem sobre a creche, os bebês, a imitação e o cuidar, o que desdobra em importantes pertinências para a ampliação das discussões sobre a área e o foco do estudo; 3) O diálogo com as pesquisas proporcionou um detalhamento do objeto e dos objetivos da pesquisa, assim como contribuiu para que questões fossem levantadas; 4) Demarcou a relevância de uma pesquisa longitudinal com bebês no espaço da creche que foque na gênese da imitação das ações de cuidado e na produção de conhecimentos que dialogue com a Pedagogia para/com os bebês; 5) Delimitou a centralidade da presente pesquisa em conceituar a imitação a partir de uma Abordagem

Histórico-Cultural, de modo mais demarcado em Vigotski; 6) Ressaltou a relevância de entender como acontece o processo de constituição da imitação das ações de cuidado nas interações entre os bebês, entre eles e os adultos, as materialidades e as linguagens.

A partir das questões que foram tecidas ao longo deste capítulo, interpelada pelo anseio de contar uma nova história, tendo como base as pesquisas que foram realizadas, identifiquei no campo da Educação, de forma especial, da Educação Infantil, a importância de se estudar a gênese dos processos de imitação das ações de cuidado dos bebês, dentro de uma perspectiva genética e em um contexto coletivo de constituição de subjetividades, o que inclui articular os aspectos mais minuciosos do desenvolvimento nas interações sociais. Destacamos também a centralidade de se estudar o processo no seu movimento. Isto é, uma compreensão dos movimentos marcados pelas tensões que os objetivam, em uma pesquisa longitudinal.

No próximo capítulo, serão discutidas algumas considerações teóricas sobre a imitação e suas implicações para a formação dos bebês.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS PARA A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

O que é uma mesa, para uma criança de um ano, independente do uso que os adultos fazem dela? É um teto. Pode-se agachar embaixo dela e sentir-se o chefe de casa: de uma casa sob medida, não tão grande e terrível como casa de gente grande. Uma cadeira é interessante porque se pode empurrá-la aqui e ali, para medir a própria força; pode-se virá-la e arrastá-la, atravessá-la de mil maneiras. Pode-se bater nela, se malignamente ela nos dá uma pancada: “Cadeira feia!” (RODARI, 1982, p. 98).

Como Rodari (1982) nos interpela, há uma concepção de bebê e criança como seres que observam, levantam hipóteses, fazem julgamentos, imitam e constroem conhecimentos, ao se apropriarem dos saberes acumulados, por meio das ações e interações com o mundo social. Eles fazem usos fantásticos das materialidades ao seu redor e tentam compreender os significados dessas ações, ao imitarem. Por exemplo, nesse processo de “atravessar um objeto, uma ação, um objetivo de mil maneiras” (RODARI, 1982, p. 98), elas imitam o que querem entender para dar sentido ao vivido. Ou seja, imitam para compreender e significar o mundo. Portanto, pelas múltiplas vivências e no uso de diversas linguagens e materialidades nas interações com os pares e os adultos, os bebês e as crianças imitam, para se apropriarem e dar sentido ao mundo.

A partir dessa perspectiva, o foco deste capítulo é apresentar algumas considerações teóricas sobre a imitação e suas implicações para a formação dos bebês e das crianças. Iniciamos com o foco da importância de se delinear os pressupostos e os princípios da Abordagem Histórico-Cultural para a compreensão teórica do conceito de imitação. Logo em seguida, abordamos a natureza teórica da imitação, bem como os principais direcionamentos para compreendê-la na abordagem a partir de Vigotski. A posteriori, apresentamos uma leitura contemporânea da imitação, a partir de Tomasello.

2.1 Abordagem Histórico-Cultural: fundamentação teórica e metodológica da pesquisa

Em uma pesquisa, os pressupostos e princípios dão um direcionamento teórico e refinam o nosso olhar para compreendermos o fenômeno em estudo. Por mais que, ao estar no campo, já tenhamos ideias iniciais desses direcionamentos, é justamente no movimento de compilação e análise dos dados produzidos que a necessidade de um refinamento dos referenciais teóricos é atualizada. Aprofundamos uma visão de ser humano, entendendo-o como um conjunto de relações sociais que está em processo de constituição nas trocas com os Outros, no interior de uma determinada cultura. Tal perspectiva nos ancora na compreensão das especificidades dos

processos de apropriação do conhecimento por bebês e crianças, nos contextos de educação e cuidado coletivos, ou seja, nas creches - o que foi primordial para pensarmos nas especificidades do seu desenvolvimento psíquico, principalmente no que tange às apropriações dos conhecimentos, ao estarem inseridos nesses contextos.

A imitação tem sido estudada sob diferentes perspectivas teóricas que atribuem significações diferenciadas, quanto ao seu papel no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças. Para Piaget (1993), a imitação não é inata; sua gênese ocorre ao longo do estágio sensório-motor, em que a criança imita, de forma cada vez mais complexa, as ações que observa. Ao longo deste processo, as ações imitativas se transformam, paulatinamente, e redundam na sua interiorização e dão origem à representação mental e à função simbólica. A partir desse momento, a imitação refere-se, não apenas à ação observada diretamente; mas, na medida em que constrói a representação mental, a criança torna-se capaz de imitar ações pretéritas interiorizadas e, principalmente, simbolizar o vivido, através do uso das linguagens. Wallon (2007) também relaciona o desenvolvimento da imitação à emergência da função simbólica, e ancora a construção da identidade da criança. Segundo o autor, a compreensão do desenvolvimento da imitação está relacionada com a função simbólica presente na representação; daí ele entender que ela exerce papel significativo na construção da identidade da criança.

Se ambos os autores rompem com uma visão mecânica da imitação, a Abordagem Histórico-Cultural permite-nos avançar na apreensão da dimensão social da imitação e seu papel central nos processos de desenvolvimento e aprendizado. Tal abordagem foi desenvolvida na segunda metade da década 1920, na União Soviética, tendo como protagonistas Vigotski, Luria e Leontiev. Sua tese fundamental é que o homem, como ser histórico-cultural, modifica os modos e procedimentos de seu comportamento, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamentos, a partir das interações com o Outro, através das quais apropria-se do repertório de conhecimentos, das ferramentas e signos historicamente acumulados. Neste sentido, o desenvolvimento psíquico individual e, por natureza, cultural.

A Abordagem Histórico-Cultural, ancorada nos princípios do materialismo histórico-dialético, compreende que o ser humano é um ser social que transforma a cultura, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. Isso significa que os aspectos biológicos e culturais que constituem o homem não são dicotômicos, mas fazem parte de uma mesma unidade. O ser humano é compreendido como um agregado de relações sociais. O social, por sua vez, não constitui uma dimensão abstrata, mas está situado em um tempo histórico e em um meio

cultural. Sendo assim, o ser humano, no movimento histórico e dialético, constitui e reconstitui a si e aos Outros, afetando e sendo afetado (VIGOTSKI, [1929]2000).

Vigotski (2001) deu destaque à imitação, e ressaltou a sua importância nos processos de interação social, enquanto uma atividade articulada à aprendizagem e ao desenvolvimento. Na sua perspectiva, a imitação relaciona-se diretamente aos conceitos de Zona de Desenvolvimento Atual e Zona de Desenvolvimento Iminente. Vigotski, com tais conceitos, evidencia o papel central das interações com os pares no processo de desenvolvimento. Nas interações, ocorre a imitação das ações que o bebê e a criança não podem fazer sozinhos, mas que, em colaboração, irão realizar autonomamente. Neste processo, tais ações e seus sentidos, historicamente construídos, são apropriados.

Tendo como referência a perspectiva de Vigotski, compreendemos como se dá a gênese da imitação nas ações de cuidado por bebês e crianças pequenas em espaços de educação e cuidado coletivos, como a creche, e consideramos que estes informam processos singulares de desenvolvimento psíquico. Situamos a importância desses processos, pois dão visibilidade ao papel das creches nas interações coletivas e processos institucionalizados, junto à formação psíquica humana. Portanto, torna-se necessária uma reflexão sobre a organização dos espaços, dos tempos e dos materiais para a ampliação das experiências nesses contextos.

Para tanto, alguns pressupostos informam as análises, destacadamente: os contextos de educação e cuidado coletivos apresentam vivências específicas para os bebês e as crianças; essas vivências são potencializadas através das diversas linguagens; os bebês e as crianças precisam repetir as situações algumas vezes para que se apropriem e elaborem sentidos para elas.

A Abordagem Histórico-Cultural permite entender que o homem é construído dialogicamente com o Outro. Em um viés dialético, o interesse está no processo de mudanças e transformações e no que ele desencadeia. Captar as nuances de como as vivências específicas de bebês e crianças são produzidas em um ambiente coletivo de educação e cuidado da EMEI – por meio de corpos, linguagens, materialidades – trouxe para a cena aspectos fundamentais do processo de humanização desse grupo que observamos durante a pesquisa (VIGOTSKI, [1934]2010). Para compreender os processos de imitação em espaços coletivos de cuidado e educação, apresentamos como a Abordagem Histórico-Cultural apreende a gênese da imitação, na relação com os conceitos de desenvolvimento, funções psíquicas, percepção, imaginação/criação, vivência e afeto, segundo Vigotski.

2.2 O desenvolvimento cultural dos bebês

Quais são as especificidades do desenvolvimento dos bebês e das crianças? Para Vigotski (2018, p. 30), “o desenvolvimento infantil é um processo complexo, sensivelmente organizado e que tem uma estrutura e regularidades complexas, e que, na discussão teórica do mesmo, não há consenso entre as diferentes tendências da pedologia¹⁰”. O desenvolvimento individual é um processo histórico que não está ligado ao tempo cronológico, como costumeiramente o apreendemos, pois o ritmo e as sequências de desenvolvimento não acontecem sob efeito de uma contagem temporal.

Segundo o autor, o bebê e a criança não são seres passivos. Portanto, o desenvolvimento não consiste na absorção e reprodução mecânica do que observam na relação com o mundo, como um recipiente vazio a ser preenchido por conteúdos. Na sua concepção:

Desenvolvimento é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem. Todas essas particularidades, qualidades novas, surgem não como se estivessem caídos do céu, mas são preparadas pelo período precedente do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 35).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento pode ser compreendido como “um processo em que a pessoa, desde o seu nascimento, passa pelo caminho até a constituição de uma personalidade desenvolvida e madura. Esse é um sistema complexo que não pode se desenvolver de modo completamente homogêneo em todos os seus aspectos” (VIGOTSKI, 2018, p. 93).

De acordo com Vigotski ([1929]2000):

[...] todo desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si - ver o exemplo do gesto indicativo - inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar... Isto é, para si (VIGOTSKI, [1929]2000, p. 24).

Há uma relação dialética entre os quatro domínios genéticos para se compreender o desenvolvimento humano: a filogênese (história da espécie); a ontogênese (história de cada indivíduo); a sociogênese (história de grupos culturais); e a microgênese (história, relativamente

¹⁰ O termo ‘pedologia’, cunhado por um aluno de Stanley Hall, refere-se à chamada “ciência da criança”, tendo sido muito utilizado nas primeiras décadas do século XX.

de curto prazo, da formação de um processo psicológico específico) (WERTSCH, 1985; OLIVEIRA, 2009). Sob esta perspectiva, na presente pesquisa, em um contexto de educação e cuidado coletivo, compreendemos a história do desenvolvimento dos bebês e das crianças, em um viés da microgenética, tendo como foco os processos de imitação das ações de cuidado: O que aconteceu e o que se desenvolveu? Como esse desenvolvimento aconteceu? Como é aquele espaço? Quais foram as vivências que possibilitaram as oportunidades de desenvolvimento nos processos de imitação das ações de cuidado?

Uma compreensão primordial para o estudo do desenvolvimento infantil diz respeito ao conceito *Obutchenie*. De acordo com Prestes (2012), ao escolher o verbo *obutchatsia*, buscou-se discutir as noções de “ensino” e “aprendizagem”; pois, de acordo com a autora, Vigotski está referindo-se ao processo simultâneo de “instrução”, “estudo” e “aprender por si mesmo”. Ou seja, *obutchenie* exprime características diferentes do conceito de aprendizagem. Prestes (2012, p. 219) esclarece que “para Vigotski, *obutchenie* é uma atividade, a qual gera desenvolvimento, estando a sua frente e não e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento, e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra”. Neste sentido, estudar os processos de imitação na sua gênese implica compreendê-los na sua relação com o conceito de *obutchenie*, na medida em que, ao imitar, a criança mobiliza-o numa relação em que a “atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo” (PRESTES, 2012, p. 220).

2.3 O sistema de funções psicológicas superiores

Para Vigotski, as funções psicológicas superiores especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não estão prontas ao nascer, mas são formadas durante a vida. De acordo com Prestes (2012), o que mais interessava Vigotski, no processo de elaboração da concepção histórico-cultural, era revelar a natureza social dessas funções, que são especificamente humanas. “A psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano” (PRESTES, 2012, p. 21).

O sistema mental é formado por funções psicológicas elementares e superiores. Em uma perspectiva ontogenética, as funções elementares têm um papel primordial no início da vida, sendo inatas e involuntárias. Contudo, considerando-se que, desde o nascimento, o ser humano se insere na cultura, através das interações sociais, surgem novas possibilidades que impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a imitação.

Diferentemente das funções elementares, as funções psicológicas superiores são caracterizadas pelo controle voluntário da conduta e pelo domínio consciente das operações psicológicas, o que oportuniza novas formas de pensamento. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz no meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado (VIGOTSKI, 1931).

Vigotski (2018) afirma que, ao longo da primeira infância, há um grupo de funções que ainda estão sendo diferenciadas internamente. Para ele, no centro está a percepção afetiva, que, diretamente ligada às emoções, assume um lugar preponderante em relação à memória e ao pensamento. As ações acontecem por meio da percepção e, para explicar tal noção, o autor questiona:

Como age a memória da criança na primeira infância, principalmente na primeira metade desta, no segundo ano de vida e numa parte do terceiro ano? A forma predominante da memória infantil que permanece é a que se manifesta de modo indiferenciado da percepção, ou seja, do reconhecimento. Vocês já viram uma criança de até três anos se recordar de algo a respeito de si mesma? Não. Como se apresenta com mais frequência sua memória? Quando consegue reproduzir algo que aconteceu anteriormente numa determinada situação, ou, ao ver um objeto, o reconhece e também os acontecimentos a ele relacionados, ou seja, a memória da criança na primeira infância age apenas quando e enquanto puder participar da atividade da percepção (VIGOTSKI, 2018, p. 99).

As ações dos bebês e das crianças, nos seus primeiros anos de vida, estão entrelaçadas com a percepção afetiva. Ou seja, há um envolvimento com a ação prática, em que eles pensam e lembram nos limites do que é percebido. Considerando-se que, em cada idade, há o predomínio de uma função, Vigotski (2018) aponta que, na primeira infância, a percepção afetiva desenvolve-se intensamente, assumindo centralidade entre as funções psíquicas.

Nesta perspectiva, a percepção afetiva na primeira infância segue-se à ação no mundo. Essa unidade entre os processos sensoriais e os motores explica as relações existentes entre eles, em uma estrutura de integralidade. A percepção e a ação formam no início da vida dos bebês e das crianças um processo singular com uma conexão interna essencial para as suas formações (VIGOTSKI, 1934).

Neste momento da vida, o pensamento é orientado pelas relações afetivas vivenciadas, e as ações ocorrem a partir da situação externa percebida. Os bebês e as crianças vivem em um meio impregnado de sentido, o que é determinante para a construção da personalidade e da consciência de si. Assim, eles aprendem com os outros a expressar os significados dos nomes, de suas ações, dos seus estados interiores, como o sono, a fome, a vontade de beber água. Deste modo, há um percurso que começa em si, torna-se para os outros, e depois internaliza-se.

A percepção e o afeto são as bases para a fundação da estrutura comportamental, o que demarca a possibilidade de “contágio emocional” entre os sujeitos da mesma espécie. A criança diferencia-se de outros primatas, porque procura intencionalmente exprimir uma situação para alguém, comunicando emocionalmente (TOASSA, 2009). A linguagem humana, neste sentido, não é apenas uma reação expressiva e emocional do corpo, mas um mecanismo de comunicação semiótica entre outras pessoas.

Assim, compreendemos o lugar da imitação nesse processo e suas implicações na constituição das funções psicológicas superiores, bem como sua configuração na ampliação das experiências que ocorrem na sala de atividades do grupo da nossa pesquisa. Pode-se observar que os bebês e as crianças, ao se apropriarem dos conhecimentos, o fazem pela repetição e criação de ações, e vão se transformando e transformando o contexto no qual estão inseridos.

Na concepção de Vigotski, a gênese do desenvolvimento cultural pode ser evidenciada por meio da identificação de mecanismos pelos quais o plano intersubjetivo permite elevar as formas de ação social. As funções psicológicas surgem e se firmam no plano da inter-relação e tornam-se, paulatinamente, internalizadas. Isto é, elas são transformadas para se constituir em funcionamento interno. Importante destacar que as funções psicológicas não constituem mera cópia do externo, mas resultam de uma apropriação das formas de ação que estão ocorrendo no contexto social de interações.

A intersubjetividade está na gênese das atividades individuais e participam da construção das formas de ação autônoma. Fica claro que a construção individual está atrelada à participação do Outro e do meio social, o que torna imprescindível analisar as relações intersubjetivas, uma vez que é nesse espaço relacional que há a possibilidade da construção do conhecimento.

A partir das estruturas orgânicas do bebê, que são determinadas pela maturação, formam-se novas e complexas funções mentais, na relação com as experiências que estão vivenciando. Nas interações, os bebês se apropriam ativamente da cultura, transformando-a e sendo transformados por ela. Portanto, através da vida social, da constante comunicação que se estabelece entre bebês, crianças e adultos, ocorre, via imitação, a apropriação da experiência.

Vigotski (1931) compreende que a internalização relaciona-se com os processos de subjetivação, que tem na pessoa o seu próprio agente de ação. Ou seja, o conceito de internalização é fundamental para compreender a mudança do interpsicológico para o intrapsicológico. Essa internalização não é uma cópia da intersubjetividade, mas é fruto das experiências que o sujeito vivencia, agindo, negociando, discordando e partilhando. Tal processo de internalização redonda na apropriação individual, do desenvolvimento histórico da

espécie. Smolka (2000, p. 28) esclarece que

[...] o termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado [...] na qual o tornar próprio implica ‘fazer e usar instrumentos’, numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de se trabalhar/produzir.

Ou seja, as relações sociais nas quais os bebês e as crianças estão envolvidos informam seus modos de ser, agir, pensar e de relacionar-se. Isso só é possível pelo processo de produção dos signos e sentidos na dinâmica das interações, uma vez que as significações das ações humanas podem tornar-se práticas significativas, a partir dos modos de participação dos sujeitos nas relações. Importante destacar que as relações são mediadas por signos e a imitação é a principal atividade para a sua formação, pois é justamente por meio da imitação que os bebês e as crianças entram em contato com os conhecimentos historicamente acumulados. Tais processos são constituídos a partir das vivências, centrais para o desenvolvimento das funções psíquicas.

2.4 As vivências dos bebês entrelaçando o afeto e a cognição

Vigotski e colaboradores ([1934]2010) compreendem que o ser humano se produz pela vivência, ou seja, pela imersão em ambientes culturais. Este conceito foi desenvolvido como uma ferramenta analítica para se compreender a unidade indissolúvel {pessoa | ambiente}. Nessa inter-relação, o homem, sobretudo pela fala, constitui-se e modifica-se a si próprio e ao outro, a história, a sociedade e a cultura. Esse “novo” nasce nas vivências. Quando se pensa neste processo no desenvolvimento infantil, por exemplo, compreendemos que a vivência é:

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa– e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque na vivência, como já coloquei, são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação (VIGOTSKI, [1934]2010, p. 686).

A vivência é, portanto, a união irredutível entre meio e pessoa, e carrega o processo de significações próprias de cada um em sua constituição como humano, tendo as situações da vida como sua base, em um processo que envolve transformações tanto da pessoa, quanto do meio. Toassa (2011) enfatiza que, para Vigotski, as vivências são os processos dinâmicos que demandam uma análise profunda sobre a relação entre o vivido e os sentidos a ele atribuídos. As vivências remetem a questões emocionais, sensações e percepções que envolvem o sujeito no mundo. Isso quer dizer que, na vivência, há sempre uma dimensão emocional presente. Neste sentido, o sujeito, ao longo da sua vida, tem acesso a inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem em vivências.

Há fatores que fazem a mediação entre a vivência e a percepção afetiva da criança, o que Vigotski compreende como a atribuição de sentido àquilo que se vive. Isso só é possível pelo fato da criança, ao se apropriar da linguagem, apropriar-se dos seus significados, tornando-se capaz de atribuir sentidos. Dito de outra forma, a criança passa a compreender os seus afetos e, principalmente, o que a afeta. Daí decorre que as vivências são fontes de afetos, sendo, portanto, individuais, não tendo o mesmo sentido ou produzindo as mesmas afetações em diferentes pessoas. Entendemos que a relação da criança com o meio é constituída por ser uma relação de sentido e que nenhuma ação dela acontece desvinculada dos motivos, dos afetos e das emoções.

Para compreender como as ações de imitação ocorrem na infância, na relação com as vivências, faz-se importante compreender a sua relação com a imaginação. Vigotski considera que, nesse processo, a ação de imaginar é fundamental no desenvolvimento humano. Esta função está atrelada à capacidade de ampliar as experiências dos sujeitos vinculada à criação. Há um caráter social da imaginação e da criação, que se desenvolve a partir da reprodução e reelaboração das crianças, principalmente por meio de uma atividade. Para o autor, existem dois tipos de atividades, as chamadas reprodutivas e as criadoras.

A atividade denominada reconstituidora ou reprodutiva está intimamente ligada à memória, ou seja, ela consiste em reproduzir ou repetir condutas que já foram anteriormente criadas e elaboradas, a partir das impressões vividas. Neste caso, as lembranças vivenciadas são mobilizadoras das ações. Para Vigotski (2018, p. 14), o que caracteriza essa atividade é que “nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que existiu”. Neste sentido, para pensarmos a imitação, ele chama a atenção para a significação das experiências anteriores vivenciadas pelo homem e sua facilidade na adaptação ao mundo, principalmente, aos hábitos que são criados e passados de geração em geração.

Além da atividade reprodutiva, Vigotski sinaliza a atividade combinatória ou criadora.

“Chamamos atividade criadora do homem àquela em que se cria algo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2018, p. 13). Ou seja, são as atividades humanas que resultam na criação de imagens ou ações, e não a reprodução de impressões anteriores. Esse movimento está relacionado à combinação e reelaboração criativas, pois “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2018, p. 16). Assim sendo, a imaginação é a base da atividade considerada criadora que está manifestada na vida cultural.

Para Vigotski (2018, p. 17) “a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios”. Portanto, os processos de criação já são manifestados entre os bebês, sendo o motor para a criação, a imaginação em atividade. De acordo com o autor, a própria combinação de elementos já representa algo novo. Ou seja, o uso de um objeto para outras funções já constitui a base da criação.

O que o bebê e a criança veem, ouvem, sentem e tocam são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. A imaginação está relacionada com as necessidades, os anseios e as condições materiais e psicológicas na relação com o meio. A caracterização da relação entre realidade, imaginação e criação apresenta elementos para a constituição da unidade entre imitação e criação, no processo de apropriação pelos bebês e crianças.

Neste processo, a emoção tem a função de mediadora, que conecta a realidade imediata e a imaginação. O entrelace da cognição e do afeto merece destaque no entendimento que eles não são elementos sobrepostos, mas interdependentes no psiquismo humano. As emoções, em Vigotski, aparecem costurando outras funções com um papel ativo que desencadeia ações. A emoção assume uma participação ativa na esfera cognitiva e no movimento criador.

Para compreendermos o que os bebês fazem, precisamos conhecer seus motivos. Nessa direção, são suas motivações que apontam o sentido das suas ações que estão intimamente relacionadas ao tipo de afetação constituída na situação vivida. A questão primordial que esse debate propõe é que o sentido é concebido como uma ação semântica constituída nas e pelas relações sociais e possibilita uma emergência de processos de singularização em um contexto interacional, histórico e culturalmente situado.

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta

em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, [1934]2001, p. 465).

A partir dessas questões, indagamos: qual a relação entre afeto e significação? Para Pino (2005), o afeto diz das experiências subjetivas que traduzem o modo pelo qual cada sujeito é afetado pelas circunstâncias da vida, e o sentido que elas lhe ocasionam. Assim, as crianças vão significando afetivamente as relações que têm com o Outro e o significado delas.

Para dialogar sobre os afetos, Vigotski (1999) pensou a partir da teoria de Espinosa, e evidenciou que o homem tem poder sobre os afetos, a razão tem influência na ordem e nas conexões das emoções. No processo de desenvolvimento humano, as emoções do sujeito entram em conexão com a consciência e com a personalidade. O desenvolvimento dos afetos e das emoções afirma-se a partir das conexões e das relações, em um processo histórico e evolutivo. Como Toassa (2014) destaca, as emoções e os afetos, em Vigotski, são compreendidos como fenômenos que não são puramente internos nem externos, mas fazem parte das funções psicológicas superiores, expressando-se na entonação, nos gestos, nas falas e em outros modos de ser e existir dos sujeitos.

Defendemos, ao longo da presente pesquisa, que a imitação é uma atividade, e compreendendo-a a partir desse lugar, identificamos que ela impulsiona o desenvolvimento cultural do ser humano. Os bebês são ativos nesse processo, pois há uma escolha volitiva do que e como imitar, a partir de prismas afetivos e cognitivos. O processo de imitação implica na própria transformação da ação que é imitada, e, como já destacado, não constitui uma cópia explícita do que foi observado e escolhido para ser imitado; podendo transformar (ou ampliar) o contexto no qual tal imitação acontece. Por isso, considerar a imitação como uma atividade é compreender que, tudo aquilo que o homem, ao longo do seu processo de desenvolvimento, transforma nas relações que são construídas constitui-se como uma forma de ação no/com/sobre o mundo.

2.5 A imitação na perspectiva de Vigotski

O que está implicado na imitação dos bebês e das crianças? Vigotski (1931) evidencia que a imitação é uma das vias fundamentais do desenvolvimento cultural da criança. Imitar pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. É um fator essencial no desenvolvimento humano. É a base sobre a qual o homem apropria do conhecimento e

constitui-se como humano.

Em vários momentos de suas obras, Vigotski trata da imitação. Para este estudo, destacaremos as ideias e citações mais relevantes expressas nas obras: *‘Imaginação e criação na infância’* (2018); *‘Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores’* (1931); *‘Métodos de pesquisa reflexológica e psicológica’* (1931); *‘A construção do pensamento e da linguagem’* (2001); e *‘Psicologia pedagógica’* (2010).

Vigotski, em *“Métodos de pesquisa reflexológica e psicológica”*, pondera que, ao se estudar o problema da imitação, é importante compreender como esta se dá entre os animais e as crianças, tomando-se como base a origem da sua estrutura. Daí questionar: Quando a imitação é observada? Em quais momentos do cotidiano dos bebês e das crianças? Quais as diferenças e aproximações entre a imitação nos animais e nos seres humanos?

Na compreensão da imitação nos seres humanos, Vigotski ([1931]2000) estabeleceu relações comparativas com os macacos, na tentativa de elucidar questões, como: 1) Os animais podem imitar os atos intelectuais de outros animais?; 2) Qual a natureza das ações racionais dos macacos? Elas são assimiladas como resultado da imitação da resolução de tarefas que ainda não estão ao alcance do intelecto?; 3) O que os experimentos mostraram sobre a imitação em animais e as possíveis relações com a intelectualidade?

Ele concluiu que o macaco só pode imitar significativamente o que é capaz de fazer por si mesmo e, neste sentido, a imitação não representa um avanço no campo das suas capacidades intelectuais.

No caso dos macacos e de outros animais, a imitação seria uma operação realizada de forma automática e mecânica, e não como uma resolução significativa de questões. Fica evidente a distinção entre imitação mecânica, própria das demais espécies, e imitação intelectual, caracteristicamente humana. No caso de uma imitação mecânica, diante de alguma situação, a solução é assimilada imediatamente, sem se estabelecer conexões e repetições e, portanto, sem sentido e compreensões. A imitação intelectual, por sua vez, compreende a constituição de sentidos, as repetições e o desenvolvimento da intelectualidade na atividade imitativa.

Tendo em vista a perspectiva ontogenética de análise da imitação, Vigotski afirma que é no primeiro ano de vida que ela emerge. Nos primeiros meses de vida, não existem formas imitativas de movimentos, de reações fônicas etc. O abrir a boca e os sons que os bebês reproduzem, por exemplo, são comportamentos aparentes e reflexos. Já a ação imitativa se funde diretamente com a pessoa que imita. Essa é uma noção primordial para evidenciar que o bebê, no primeiro ano de vida, não vai imitar o movimento de objetos inanimados, como, por

exemplo, o balanço de um sino. Ou seja, as ações imitativas dos bebês começam a aparecer quando ocorrem uma relação entre eles e a pessoa que ele imita. Por isso, a imitação com sentido é uma atividade estritamente humana, pois só há imitação de uma ação orientada para um determinado fim, se há uma compreensão da estrutura da situação que está sendo vivenciada. Neste sentido, a criança se apropria de novas formas de ação, quando imita.

Assim, na perspectiva de Vigotski, a imitação, em sua gênese, refere-se à dinâmica das relações que o bebê e a criança estabelecem com o Outro e a cultura. Vigotski (2001) argumenta que, ainda que se faça presente uma reprodução mecânica no processo imitativo, essa expande-se, constituindo-se a base sobre a qual ocorre a apropriação do conhecimento e do desenvolvimento humano. Ao imitar, o bebê estabelece novas apropriações, indo além de uma mera reprodução. Neste sentido, a imitação relaciona-se com a criação.

De acordo com sua perspectiva, trata-se de uma atividade humana carregada de intenções e elaboração intelectual. Embora vá referir-se à reprodução mecânica na gênese da imitação, Vigotski confere centralidade à atividade intelectual que permite que a imitação mecânica transforme-se em imitação intelectual.

Vigotski ([1931]2000) destaca que a imitação não é aleatória, sendo observada nas situações do cotidiano, em que a criança a utiliza de forma a dar solução a uma dada questão, estando próximas dos seus interesses e compreensões. A imitação, por um lado, ancora-se nas possibilidades de significação atual pelas crianças, e, por outro, é justamente por meio da imitação que elas se apropriam daquelas atividades que vão além do seu alcance. O autor aponta que é imitando que elas se apropriam das funções psicológicas superiores.

Sobre a relação entre a imitação e o que a criança pode fazer em colaboração, quando está diante de uma tarefa com um certo grau de complexidade, Vigotski ([1931]2000) destaca que a imitação não é uma atividade puramente mecânica. Em suas palavras:

En la vieja psicología y en la conciencia cotidiana se ha arraigado la idea de que la imitación constituye una actividad puramente mecánica. Desde ese punto de vista, una solución que el niño no consigue de modo independiente suele ser considerada como no demostrativa, no sintomática del desarrollo del intelecto del niño. Se considera que se puede imitar todo lo que se quiera. Lo que soy capaz de realizar imitando no disse nada en favor de mi inteligencia y, por consiguiente, no puede caracterizar en absoluto el desarrollo de la misma. Pero ese punto de vista es erróneo (VIGOTSKI, [1931]2000, p. 239).

Nesta perspectiva, para se compreender a imitação, cabe antes identificar o que está sendo imitado, como essa imitação está se dando e compreender como esse processo está sendo estruturado diante uma dada situação da realidade vivenciada. A imitação ocorre no plano das

trocas, do reconhecimento e do relacionamento com os Outros, e assume, assim, uma natureza coletiva e colaborativa, pois há um compartilhamento de ações entre os envolvidos nas atividades imitativas em que a criança é capaz de fazer muito mais colaborativamente do que sozinha, expandindo suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao falar de imitação, não nos referimos a uma imitação mecânica, automática, sem sentido, mas a uma imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que é imitada. Isto é, por um lado, restringimos o significado do termo, nos referimos apenas à esfera de operações mais ou menos diretamente relacionada à atividade racional da criança e, por outro lado, ampliamos o significado do termo, usando a palavra "imitação" para qualquer atividade que a criança não execute sozinha, mas em colaboração com um adulto ou outras crianças. Tudo o que uma criança não é capaz de fazer por conta própria, mas pode aprender sob a orientação ou colaboração do adulto ou com a ajuda de questões orientadoras é incluído por nós na área da imitação (VIGOTSKI, 1934, p. 268).

Ao destacar o caráter não-mecânico da imitação, Vigotski salienta sua relação com a mediação semiótica. No manuscrito de 1929, o autor afirma que “1) a pessoa influencia a pessoa – obrigatoriamente de fora, com a ajuda de sinais; 2) a pessoa influencia a si – de fora e com a ajuda de sinais, isto é, de modo social [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 39). A partir daí, podemos inferir que os bebês e as crianças imitam as relações sociais. Ou seja, as influências externas são mediadas e se tornam internalizadas, vez que a imitação fundamental neste processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Na obra “*A construção do pensamento e da linguagem*”, Vigotski aprofunda o conceito de imitação, relacionando-o à zona de desenvolvimento iminente. Para o autor:

O desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da imitação é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisso se baseia toda a importância da instrução para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da instrução sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamental na instrução é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento iminente, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da instrução e do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

O bebê e a criança só são capazes de imitar aquilo que está na zona de potencialidades intelectuais, ou seja, dentro das possibilidades da zona de desenvolvimento iminente. Por

exemplo, se um bebê não sabe ou não consegue ficar em pé sozinho e sem apoio, pode um profissional especializado mostrá-lo como correr? Se o bebê já faz o movimento de marcha, mas tem alguma limitação em relação ao deslocamento em um degrau, por exemplo, a demonstração de como se faz pode levá-lo ao caminho da apropriação desse movimento. Ou seja, Vigotski (2001) defende que, para imitar, é preciso ter alguma possibilidade para passar de além do que já se sabe fazer, para o que não se sabe, em que a zona de desenvolvimento iminente ancora o processo imitativo. Assim, é por intermédio da imitação que a instrução atua, sendo possível ensinar algo em colaboração. O constante movimento e transformação da zona de desenvolvimento iminente permite a imitação e a instrução. Deste modo, o ensino e a instrução devem estar apoiados nas funções que estão em desenvolvimento nos bebês e crianças.

Sobre a instrução escolar, Gomes (2020) pondera que ela não pode ser considerada como mera transmissão de conhecimentos ou treinamento de habilidades, ou mesmo estritamente como ensino. Vinculado ao desenvolvimento, a instrução, de acordo com Vigotski, refere-se “à atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento psíquico infantil” (PRESTES, 2012, p. 184). Essas atividades guias mobilizam as novas formações, isto é, as neoformações, que são consideradas as transformações psíquicas e sociais que determinam a consciência da criança, o seu desenvolvimento e a sua relação com o meio. Dessa forma, entendemos que, na imitação, há a apropriação de algo novo, e, por intermédio da mediação e da instrução, a criança é capaz de aprender. A colaboração, por meio da imitação, pode ser uma fonte de constituição das propriedades humanas da consciência da criança.

Na obra “*Psicologia pedagógica*”, Vigotski (2001) chega ao conceito de imitação, relacionando-o com o processo de instrução, mas destaca que não devemos tomá-la como um mecanismo para ensinar. Quando ele trata da relação entre a psicologia e o mestre, faz uma crítica à ideia “de que o processo educativo, por expressar-se na relação entre o professor e aluno, na sua parte mais importante esgota-se na imitação” (VIGOTSKI, 2001, p. 457). Sua crítica dirige-se a um sentido restrito de imitação, que se instaura de maneira mecânica e automática no ensino, com aulas prontas e cópias sem sentido, em que a ação imitada é uma resposta imediata e objetiva a um modelo que se reproduz.

Ele destaca o papel ativo das crianças, em um processo de ensino e aprendizagem, o que demanda uma maior interação entre ele e o professor. Este exerce o papel de mediador, e não de modelo a ser imitado, estabelece relações com as crianças, com os elementos do meio, e atua como um organizador do meio social que tem conhecimentos sobre as matérias de ensino.

A imitação é compreendida como o principal meio de acionar a instrução no processo de desenvolvimento. Assim, no espaço escolar, a criança não aprende o que é capaz de fazer sozinha, mas a fazer o que ainda não consegue, que está ao seu alcance, em colaboração com os Outros. O que é fundamental na instrução é o que a criança aprende de novo. Por isso, a zona de desenvolvimento iminente acaba sendo uma dimensão fundamental, no que se refere à instrução e ao desenvolvimento.

Como se dão as ações imitativas? E a colaboração nessa constituição? O que implica dizer que a criança age por imitação? Vigotski deixa claro que a ação imitativa não significa necessariamente que ela olha para outra pessoa nos olhos e a imita, naquele mesmo instante. Assim, a observação, em determinado momento, de algo significativo, e a ação posterior, em outro momento, evidenciam uma ação imitativa. Quando, por exemplo, a criança age em casa, com base no que foi vivenciado na escola, ela está agindo de forma colaborativa, mesmo que o Outro, enquanto agente da ação, não esteja ao seu lado, naquele momento. Assim é que, do ponto de vista psicológico, há uma colaboração com o Outro, mesmo que esta não esteja visível, estando implícita na resolução de seus aspectos externos.

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

2.6 Uma leitura contemporânea da imitação, a partir de Tomasello

Michael Tomasello é um psicólogo estadunidense que desempenha a função de codiretor do Instituto Max Planck de Antropologia Evolutiva, na cidade de Leipzig, Alemanha. Suas pesquisas têm focado nas questões da relação entre cognição e cultura. Para isso, usa estudos comparativos entre as crianças pequenas e os grandes símios. De acordo com os seus estudos (2003), desde os primeiros anos de vida, as crianças acionam processos de aprendizagem, a partir da interação com artefatos culturais (ferramentas) que expressam, em seu caráter material e simbólico, a história da espécie. O autor, neste sentido, explora uma noção já presente em Vigotski, mas debate com mais detalhe o papel das ferramentas na relação entre a ontogênese e a filogênese.

Tomasello (2003) retoma a proposta teórica de Vigotski e, com base em suas pesquisas, apresenta alguns apontamentos. Para o autor, a evolução cultural cumulativa, em sua compreensão histórica e ontogenética, demanda aprendizagem social e inovação. Esses dois elementos estão articulados por um efeito catraca, propiciado pelo uso das ferramentas. Segundo sua perspectiva, o complexo processo através do qual o indivíduo apropria-se da extensa bagagem histórica só é possível pelo uso das ferramentas que carregam, em sua materialidade, a história da espécie. Tal processo de apropriação envolve também inovação, na medida em que o uso de materialidades projetadas anteriormente carrega novas possibilidades de exploração e uso. Há uma funcionalidade nos usos dos artefatos culturais, tanto para as finalidades as quais foram convencionalmente usados, como para a criação de novos usos. Portanto, ancoragem e novidade impulsionam a cultura humana.

Tomasello (2003), em sua obra intitulada “*Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*”, aborda a centralidade da presença de Outros, tanto nos animais, quanto nos humanos, para que ocorra o processo de transmissão cultural. Segundo o autor:

Em termos gerais, a transmissão cultural é um processo evolucionário razoavelmente comum que permite que cada organismo poupe muito tempo e esforço, para não falar de riscos, na exploração do conhecimento e das habilidades já existentes dos co-específicos. A transmissão cultural inclui coisas como um filhote de passarinho imitar o canto típico da espécie cantado por seus pais, filhotes de rato comerem apenas os alimentos comidos por suas mães, formigas localizarem comida seguindo os rastros de feromônio dos co-específicos, jovens chimpanzés aprenderem as práticas de uso de ferramentas dos adultos com quem convivem, e crianças humanas adquirirem as convenções linguísticas dos outros membros de seu grupo social (TOMASELLO, 2003, p. 4-5).

Tomasello (2003) enfatiza a ação do Outro como sendo essencial para a transmissão de práticas, valores, conhecimentos e habilidades de uma determinada cultura. Ou seja, não há transmissão cultural fora de um ambiente social; não há cultura sem o relacionamento dos sujeitos e suas mútuas afecções.

Para Tomasello (2003), esse processo exige invenção criativa e transmissão social confiável no bojo de uma determinada cultura. O autor distingue três tipos de aprendizagem cultural: aprendizagem por imitação; aprendizagem por instrução; e aprendizagem por colaboração. Neste sentido, investiga quais os mecanismos que tornam a aprendizagem possível. Para o autor, a intencionalidade constitui-se como elemento fundamental nos três tipos de aprendizagem em que se faz necessário o reconhecimento intencional, o que requer interações com os Outros em cenas de atenção conjunta. Tais aprendizagens demandam o reconhecimento de que os Outros são iguais a ele, em um processo no qual não se aprende do

Outro, mas pelo Outro. Ele ressalta que são aprendizagens culturais, e a atenção conjunta requisito fundamental para as dimensões da aprendizagem, mencionadas acima.

Tomasello (2003) caracteriza atenção conjunta como uma relação cognitiva, presente desde a mais tenra idade, calcada em um envolvimento direto entre pares, em que se relacionam a autocompreensão e compreensão dos Outros. Sua emergência é definida como um evento denominado “revolução cognitivo-social de nove meses”.

Em geral, o argumento é que, ao tentar compreender as outras pessoas, o bebê humano aplica a experiência que já tem de si mesmo, e essa experiência de si mesmo muda no início do desenvolvimento, principalmente em relação à experiência de ser criança, agente da própria ação. [...] o resultado direto dessa nova experiência é o resultado de uma nova compreensão dos outros. Portanto, esta abordagem pode ser considerada uma versão de um modelo de simulação em que os indivíduos, de certa forma, entendem outras pessoas por analogia com eles mesmos - uma vez que os outros são ‘como eu’ - de certa forma que não entendem, pelo menos não da mesma forma, objetos inanimados, visto que estes são muito menos ‘como eu’ (TOMASELLO, 2007, p. 94).

Dessa forma, do ponto de vista de Tomasello (2003), há, no processo de aprendizagem cultural, uma capacidade de cada sujeito compreender os “coespecíficos” como seres iguais a ele, com vidas mentais e intencionais idênticas. Neste sentido, só ocorre uma transmissão cultural, se os sujeitos compreenderem e conceberem o Outro como esses seres intencionais. Por exemplo, o autor justifica que uma criança, com a finalidade de aprender o uso social de uma ferramenta, precisa entender a razão, o porquê que o Outro a utiliza, ou seja, “têm de chegar a entender o significado intencional do uso da ferramenta ou prática simbólica – ‘para’ que serve o que ‘nós’, os usuários dessa ferramenta ou desse símbolo, fazemos com ela ou ele” (TOMASELLO, 2003, p. 7).

Ao tentarem entender os outros, os bebês humanos aplicam o que já vivenciaram de si mesmos – e essa vivência de si mesmo muda no começo do desenvolvimento, sobretudo no que tange ao senso da autoria dos próprios atos. A hipótese é que, com a emergência dessa nova experiência de ser autor dos próprios atos, emerge uma nova compreensão dos outros como resultado direto. (TOMASELLO, 2003, p. 97-98).

No tocante a esta perspectiva, compreendemos, a partir de Tomasello (2003, 2005), que a aprendizagem por imitação não implica em uma repetição mecânica de uma ação, mas uma compreensão e apropriação da intenção do Outro, e sua consequente percepção da possibilidade de se utilizar a ação, quando estiver em uma mesma intenção. De modo mais específico, Tomasello (2003) defende que tanto os seres humanos quanto alguns primatas detêm a habilidade de compreender os coespecíficos como agentes intencionais que apresentam uma

motivação biológica para compartilhar intenções, objetivos e experiências, ao estarem engajados em tarefas colaborativas. Assim, para Tomasello *et al.* (2005), ela se dá em três movimentos:

1) compreensão da ação animada –crianças com idade em torno de seis meses distinguem ações animadas e inanimadas, e desenvolveram expectativas acerca da ação animada do adulto que lhe tornam aptos a prever o que os outros farão em situações familiares; 2) compreensão da ações direcionada para objetivos – crianças com idade em torno de nove meses são capazes de compreender que seus co-específicos agem de acordo com seus objetivos e tentam alcançá-los de modo persistente; 3) compreensão do planejamento de ações – crianças com idade em torno de quatorze meses compreendem que seus co-específicos, para perseguir seus objetivos, podem considerar vários planos de ação e escolher um conforme algum aspecto da realidade (TOMASELLO *et al.*, 2005, p. 678-680).

Pela aprendizagem por imitação, os seres humanos podem preservar artefatos e atividades culturais e, ao mesmo tempo, transformá-los criativamente e passá-los adiante, pela transmissão cultural. Isto ocorre nas relações nas quais as habilidades biológicas de ação intencional e de compartilhamento de intencionalidade interagem e desenvolvem-se, originando habilidades culturais singulares. Desta maneira, ao estarem inseridas em contextos específicos de interação, as crianças passam a internalizar e a construir representações e padrões discursivos, o que implica a criação e uso de signos (TOMASELLO *et al.*, 2005).

Os estudos de Tomasello (2003, 2005) também consideram que a habilidade para compartilhar intenção desenvolve-se muito cedo, na ontogênese, principalmente quando o bebê é inserido em contextos específicos de aprendizagem cultural, ele aprende, por imitação, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Para Tomasello (2003), as crianças entre um a três anos podem ser consideradas “máquinas de imitação”, uma vez que sua resposta a muitas situações é fazer o que estão fazendo as pessoas a sua volta. Na medida em que elas se apropriam das convenções culturais, aprendem, pela via da imitação, ou por outra perspectiva de aprendizagem cultural, como instrução ou colaboração, e realizam um salto criativo, em que, sozinhas, elaboram relações sobre o vivido. O autor enfatiza que esses saltos criativos dependem diretamente de alguma ferramenta cultural, como a linguagem, os símbolos matemáticos ou imagens convencionais.

Tomasello (2003) afirma que a transmissão cultural é um processo que permite ao indivíduo explorar o conhecimento e as habilidades já existentes no meio social. Quando pensamos nas crianças, por exemplo, compreendemos que elas adquirem as convenções linguísticas dos outros membros do grupo social, via transmissão de habilidade. Nesse sentido, fica evidente que os seres humanos são capazes de combinar seus recursos cognitivos de

maneiras diferentes das de outras espécies animais, por meio da imitação. Essa possibilidade de processo de transmissão cultural Tomasello (2003) nomeia de aprendizagem por imitação, e argumenta que, para aprender socialmente o uso convencional de uma ferramenta ou de um símbolo, deve existir um entendimento do significado intencional desse uso.

De acordo com Tomasello (2003), imitar está relacionado com a reprodução das ações intencionais do adulto sobre os objetos externos. Ele considera que é a primeira aprendizagem cultural efetiva com o uso convencional de ferramentas e artefatos, pois a criança imita comportamentos que os adultos demonstram diretamente para ela; o que permite concluir a estreita ligação entre a instrução ativa da criança por parte do adulto e as primeiras formas de aprendizagem cultural. Para aprender por imitação, a criança precisa: identificar-se com o adulto; distinguir os objetivos de suas ações; e articular o meio para alcançá-los.

Segundo Tomasello (1998), o sujeito que imita reproduz os meios e os fins de uma ação observada, direcionado a um objetivo. Importante destacar que isso ocorre, porque o sujeito que está imitando reconhece o objetivo do demonstrador e é capaz de compreender como a ação observada está relacionada com os objetivos de quem está agindo. Assim, quem está imitando busca reproduzir tanto o objetivo como os comandos os quais se destinam à imitação. O objetivo central dessas pesquisas sobre imitação têm sido identificar quais são as ferramentas cognitivas mobilizadas durante esse processo. Ou seja, quais são as funções e quais habilidades estão sendo incorporadas, ao longo das aprendizagens sociais.

Para Tomasello (2003, p. 94) “as crianças passam a se envolver em interações de atenção conjunta quando começam a entender as outras pessoas como agentes intencionais iguais a elas próprias”. Por agentes intencionais, ele está nomeando aqueles que têm objetivos e fazem escolhas a partir deles, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca de concretização desses objetivos. Como ele afirma, desde muito cedo, os bebês humanos são sociais e a culminância dessa compreensão dos outros como agentes intencionais dá-se aos nove meses de idade.

Em Tomasello (2003), há o entendimento que a criança, ao prestar atenção ao comportamento do Outro, ao imitá-lo, está entrando na lógica de compreensão do Outro sobre o mundo. Como sugere o autor, ela está identificando-se com o Outro. Contudo, essa identificação só é possível se houver uma tríade: criança - Outro – objeto, na qual ambos os sujeitos devem estar prestando atenção ao objeto. Nessa vertente, a aprendizagem por imitação acontece não apenas na execução da ação externa do outro, mas também no entrelaçamento com o objetivo interno do Outro. A base para a aquisição deste processo está na cena de atenção conjunta.

Na compreensão de Tomasello (1998), os bebês e as crianças imitarão apenas aquelas ações cujas intencionalidades são compreendidas. Portanto, para ele, a aprendizagem imitativa está atrelada ao vivenciado e, sendo assim, eles não podem aprender sobre a estrutura intencional de uma ação pela imitação. Por isso, na sua concepção, saber como algo funciona possibilita a apreciação da intencionalidade.

Para Tomasello (1998), a intencionalidade está relacionada a uma propriedade de certas habilidades cognitivas direcionadas para objetivos. A noção de intencionalidade enfatiza os elementos relacionais das interações do homem com o mundo. Neste caso, podemos inferir que essas habilidades são intencionais, tendo bases biológicas e culturais que consistem em: 1) atribuição pelo homem de objetivos às suas ações e às ações dos Outros nas interações; e 2) orientação de suas ações a partir desses objetivos (ALLAN; SOUZA, 2015).

Nos humanos, de acordo com os estudos de Tomasello (1998), as habilidades de compreensão da ação intencional começam em meados dos nove meses de vida, como um processo de sistematização das suas ações sensório-motoras e as suas habilidades cognitivas de identificarem-se com outros sujeitos. A observação das ações dos adultos pelas crianças está também interligada com a compreensão dos estados emocionais que estão interligados nesse movimento. A partir da observação, a criança aprende a estabelecer conexões com o que está ocorrendo, atribui objetivos às ações, aprende a estabelecer um objetivo ao final de um determinado curso, relaciona o estado emocional apresentado pelo adulto na obtenção do objetivo final.

As habilidades de compreensão da ação intencional possibilitam que a criança amplie o seu repertório de ações, a partir do momento que ela compreende que o homem percebe e age no mundo de uma maneira bem específica, e apresenta estados emocionais nessas ações. Com base nessa perspectiva, a criança imita a percepção e a ação dos sujeitos, para que obtenha os mesmos resultados e estados emocionais observados (TOMASELLO, 1998). Sobre as habilidades de compreensão, Tomasello (2003) destaca: 1) a formação de categorias perceptuais e conceituais de objetos; 2) a formação de esquemas sensório-motores, a partir da percepção e da ação; e 3) a criação de analogias entre os elementos vivenciados. Para ele, a partir do segundo ano de vida, a criança começa a identificar que ela e os outros sujeitos que estão no mundo podem interagir espontaneamente ou orientados para um determinado objetivo, em contextos de atenção conjunta, e desempenhar papéis nesses contextos. Neste processo, começa a utilizar símbolos para identificar a percepção e o estado mental dos outros, e compreendem as intenções comunicativas. A partir dessa análise, identificamos que a intencionalidade, em Tomasello (1998, 2003), é uma condição necessária para os processos de aquisição e desenvolvimento da

linguagem. Ou seja, a intencionalidade é necessária para o desenvolvimento dos símbolos no humano, verbais ou não-verbais.

Com base em Tomasello (1998), Howe, Rosciszewska e Persram (2017) analisam em uma pesquisa como a imitação promove a interação, durante as brincadeiras. Eles apontam que as relações estabelecidas entre os pares oferecem oportunidades significativas de construir significados compartilhados sobre as suas interações, à medida em que são desenvolvidas as compreensões sociais. Neste foco, a imitação é tida como o meio pelo qual as crianças estarão construindo os significados compartilhados. Ou seja, os atos imitativos podem promover a aprendizagem social. Os autores definem a imitação como um modo de reconhecer e reproduzir um objetivo pretendido, bem como as expressões e as maneiras que devem ser usadas para alcançá-lo. Quem está observando os comportamentos como direcionados a um objetivo, compreende os estados mentais e as intenções do que está sendo observado e atrela tais ações na ação imitativa. Sendo assim, eles argumentam que a imitação tem funções cognitivas e sociais que impulsionam a aprendizagem de novas habilidades e as interações entre os pares, ajudam as crianças a desenvolverem significados compartilhados sobre a sua cultura.

Fridland e Moore (2005), também a partir dos estudos de Tomasello (1998), definem a imitação como reprodução de um comportamento observado, no qual a pessoa que imita reconhece o comportamento daquele que está focado para algum objetivo; demonstra interesse e preocupação com o que está sendo feito; tenta agir do mesmo modo daquele que está agindo. Ou seja, a imitação requer ações e estados intencionais. A partir dessas considerações, eles problematizam sobre: O que significa reproduzir um estado de objetivo intencional? O que é, na imitação, utilizar os meios para que um objetivo seja alcançado?

Eles especificam que, para que uma ação seja considerada uma imitação, não é necessário que haja uma compreensão total do conteúdo intencional daquele que está demonstrando a ação. Em vez disso, o sujeito precisa apenas reconhecer o comportamento como intencionalmente produzido e direcionado para o objetivo. Essa definição diferencia o que é identificar uma ação direcionada a um objetivo, a partir da identificação própria do conteúdo do foco.

Uma outra questão que os autores pontuam é que a intenção de imitar deve envolver, não apenas o objetivo de reproduzir o resultado de uma ação de outra pessoa, mas estar atrelado com a reprodução da mesma ação que foi observada. Neste sentido, entendem que esses objetivos não são os únicos de um sujeito, enquanto eles estão imitando; o que implica na compreensão que ele pode ter outras razões para desejar reproduzir as ações observadas. Isso quer dizer que, ao executar uma ação do modo que ela foi observada, há aspectos que podem

ser incorporados de modo distinto e com peculiaridades de quem está agindo. No entanto, eles esclarecem que, para que a imitação esteja presente, há, de modo central, a intencionalidade de reproduzir com precisão as ações observadas, e não apenas o seu resultado.

Em um estudo de Tomasello et al. (2005), encontramos a noção de que uma fundamental característica da imitação é a identificação dos estados mentais dos Outros. Essa característica da ação imitativa permite que Tomasello especifique que há uma conexão entre a função do papel da imitação no desenvolvimento e a leitura mental. Segundo o autor, quem imita deve compreender, não apenas a ação que é direcionada a um objetivo, mas também o conteúdo do objetivo que está sendo executado e o modo como ele está acontecendo. Essa compreensão do conteúdo intencional e a sua relação com a ação requer conhecimentos por parte de quem estará imitando.

Isso significa que há um reconhecimento do propósito da ação e, por isso, a imitação da ação é considerada intencional, e não simplesmente os movimentos e as ações observadas. Assim, a imitação acontece quando existe um entendimento do que está sendo executado. Por isso, consideramos que a imitação não é uma resposta irrefletida de movimentos e ações, mas é uma incorporação de intencionalidades no que está sendo executado.

Em síntese, a partir das leituras em Vigotski e Tomasello, apresentamos a necessidade de estudarmos os processos de imitação em sua gênese, considerando os bebês e as crianças como seres sociais que se transformam e tornam-se humanos em um processo histórico, dialético e singular, na relação com os Outros e em um caminhar que não é linear, mas um processo qualitativo que apresenta rupturas, revoluções e involuções com grande marca da intencionalidade. Para a Abordagem Histórico-Cultural, o desenvolvimento acontece em uma situação social de desenvolvimento, ou seja, quando as funções psicológicas superiores aparecem como relações sociais, possibilitando que algo novo seja evidenciado e apropriado pelos bebês e crianças.

No próximo capítulo apresentaremos o caminho metodológico da pesquisa de campo. Dialogaremos sobre os princípios da Abordagem da Etnografia em Educação, o desenvolvimento da lógica de investigação, e as especificidades da EMEI e da Turma pesquisada.

CAPÍTULO III

O CAMPO DA PESQUISA: A TURMA AMARELA DA EMEI CIRANDA

Era uma manhã nublada, naquele início de dia 13 de março de 2018. Meu primeiro dia de filmagem na turma de 1 ano. Ainda não havia chegado nenhum bebê na sala de atividades. Eu conversei com a professora da turma e a auxiliar de apoio, e busquei saber o melhor lugar para posicionar a câmera e organizar os meus materiais. Começou a sensação de angústias e incertezas, principalmente sobre o uso dos instrumentos e do que, como e quando ir filmando. Ao longo da ida até à (EMEI), retomei a minha questão de pesquisa, que, naquele momento, estava assim delineada: ‘de que forma acontecem as atividades imitativas dos bebês na mediação com o adulto (professor/a) no ambiente organizativo de aprendizagem da creche?’.

Paulatinamente, os bebês chegavam. Eu havia optado por ficar no fundo da sala, próxima ao tapete, no cantinho, com almofadas destinadas à leitura. Murilo (23 meses) é o primeiro a chegar e, antes mesmo de começar a explorar os brinquedos que já estavam no tapete no centro da sala, já veio se aproximando da câmera. Olhou fitadamente para mim e atentou para os meus movimentos, na tentativa de melhorar a imagem (Figura 5). Logo após, Marco (20 meses) se aproxima e me oferece uma boneca (Figura 6). Giulia (21 meses) também se aproxima e me observa atentamente, enquanto, de longe, Mariana (22 meses) fita para a câmera de modo atônito. Naquele momento, só consigo acompanhar aqueles movimentos curiosos dos bebês (Figura 7). Era tudo novo para mim, mas parece que eles já me esperavam e me convidavam para estar com eles naquela baila.

Figura 5: Murilo (23 meses) se aproximando da câmera e olhando-a fitadamente



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2018.

Figura 6: Marco (20 meses) aproxima da câmera e oferece-me uma boneca



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2018.

Figura 7: Giulia (21 meses) e Mariana (22 meses) observando a câmera



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2018.

Reflico sobre o que Graue e Walsh (2003) destacam sobre o processo de negociação da entrada em campo e os pressupostos e posicionamentos de ser aprendiz nessa caminhada. A partir daquele dia, estaria ali com bebês e profissionais daquela turma de 1 ano e alguns outros da EMEI, durante 04 a 08 horas diárias, por uma a duas vezes na semana. O meu posicionamento e a minha empatia levavam-me a questionar: Quem serei eu no relacionamento com estes bebês e adultos? Esta relação é estabelecida em um processo contínuo de construção. Para construir uma gramática cultural daquele grupo (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), precisaria de uma postura reflexiva e recursiva. Desde o ano de 2017, aqueles bebês, durante

os meses de junho a novembro, em média, duas vezes por semana, já conviviam com as filmagens e com alguns integrantes da equipe da pesquisa. Mas eu estava começando a investigação naquela turma, no ano de 2018, e eles me receberam com olhares e convites para estar com eles naquele lugar. Era como se eles soubessem o que eu estava fazendo ali, sem mesmo ter realizado alguma apresentação entre nós. O equipamento e a minha postura eram conhecidos deles. Iniciava um processo de aceitação, mediado pelo meu papel, minha posição e minha função ali entre eles.

Destaco que o ano de 2018 é o marco da minha entrada em campo; porém, como meu foco está em compreender a gênese da imitação das ações de cuidado naquela turma, este movimento exigiu um mapeamento e análise das filmagens ocorridas, em 2017, ano em que se iniciou o programa da pesquisa com as filmagens do berçário. Naquele ano de 2017, a equipe era composta por duas estudantes (uma de mestrado e uma de graduação), uma professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) que coordenava o programa, e uma funcionária da gestão da escola que também estava como pesquisadora. Estes dados produzidos ao longo de 2017 serão utilizados a partir do uso do banco de dados. Sendo assim, em 2018, entrei como estudante de Doutorado na equipe da pesquisa, e uma outra pesquisadora com interesse no foco do programa também começou a integrar o grupo. A estudante de mestrado permaneceu apenas no primeiro semestre de 2018, e a professora coordenadora esteve ausente no primeiro semestre de 2018, mas retomou as filmagens no segundo semestre desse mesmo ano.

Como já era uma escolha da equipe da pesquisa, também optei por entrar em campo fazendo uso da filmadora móvel. As primeiras percepções que tive estiveram focadas nas expressões daqueles bebês, como gestos, sorrisos e olhares diante da minha presença. Como estava sozinha em campo, não consegui anotar no meu caderno as primeiras observações do cotidiano da turma de 1 ano. Então, comecei a utilizar o bloco de notas do aparelho celular para anotar algumas palavras-chave, com o intuito de, logo após concluir a filmagem, narrar sobre o que me marcava nas situações vivenciadas.

Anotei, naquele primeiro dia de filmagem, a palavra ‘acompanhar’. Entendi que, nos próximos meses daquele ano, estaria acompanhando com aquele grupo os sentidos que eles constituíam para a sua compreensão do mundo. Teria a oportunidade de acompanhar olhares, sorrisos, expressões, choros e falas. Teria a oportunidade de captar a vida daqueles bebês. Acompanhar o dia a dia daquela turma em filmagens que narrariam momentos importantes para a história daquela escola e daquela turma de 1 ano. A curiosidade e o interesse da aproximação desses bebês registrados nas imagens acima motivou-me a descobrir tudo o que os rodeava e

despertou-me para conhecer aquela turma e a compartilhar com eles um ano de aventuras.

3.1 Os princípios da abordagem da etnografia em educação e a pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi desenvolvida, com base na perspectiva da Etnografia em Educação, que é considerada uma lógica de investigação. Ela apresenta um conjunto de princípios que integra a etnografia dentro de teorias sobre cultura que são utilizadas nas pesquisas no campo da educação. Destacamos que a Etnografia em Educação foi desenvolvida nos anos 1960, contudo, é no final da década de 1990 que ela foi cunhada como uma lógica de investigação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Ou seja, conforme sustenta Green, Dixon e Zaharlick (2005), a etnografia compreendida como uma lógica de investigação e uma epistemologia implica que ela não pode ser reduzida a procedimentos de pesquisa, mas ressalta que envolve reconhecimento do outro, isto é, do entendimento de como as pessoas falam nos seus espaços de vivência.

Corsaro (2009) destaca que esta proposta de pesquisa tem sido influenciada principalmente pelo sociólogo Howard Becker e por dois antropólogos, Clifford Geertz e Shirley Brice Heath. A Etnografia em Educação possibilita uma base de dados empírica, obtida através da inserção do pesquisador nas formas de vida do grupo. De acordo com Corsaro (2009, pp. 83-84), as principais vantagens desse tipo de pesquisa são: “1) Seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para a análise apurada repetida”.

Essas vantagens apontadas por Heath (1982) e Corsaro (2009) demonstram que a Etnografia em Educação abarca questões históricas, metodológicas e teóricas. No próprio processo de escrita da etnografia, os princípios devem estar presentes, atrelam toda a estruturação da pesquisa, para, de certa forma, apoiarem as vantagens metodológicas, que vai desde a escolha das palavras a serem utilizadas, até a análise dos dados. Sendo assim, Heath (1982) define os principais objetivos da etnografia, a saber:

Descrever os modos de vida de um grupo social, grupo em que há reconhecimento em grupo do indivíduo pessoas que vivem e trabalham juntas como uma unidade social. **Ao se tornar um participante do grupo social, um etnógrafo tenta gravar e descrever os comportamentos, valores e comportamentos explícitos, manifestos e explícitos itens de cultura.** Por longa residência, **o etnógrafo aprende a linguagem análise da sociedade e estruturas e funções dos componentes culturais**, antes de tentar reconhecer padrões de comportamento que podem ser encobertos, ideal e implícito para os membros da cultura. **Os etnógrafos tentam aprender o quadro**

conceitual dos membros da sociedade e organizar materiais com base em limites entendidos por aqueles que estão sendo observados em vez de usar um sistema predeterminado de categorias estabelecidas antes a observação participante (HEATH, 1982, p. 34, grifos da autora).

Dessa forma, fica evidente um princípio fundante: o grande foco da Etnografia em Educação está na descrição densa da produção de sentidos nos grupos sociais, na tentativa de se apreender o quadro conceitual dos membros de um determinado grupo e organizar materiais, com base em limites estendidos por aqueles que estão sendo observados. O princípio do estudo de práticas culturais (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) implica compreender que as ações dos sujeitos em um determinado local são construídas pelas significações que vão sendo atribuídas ao determinado contexto, ou seja, apresentam marcas culturais, pois o que acontece é marcado pela cultura. A cultura é identificada como as maneiras de se conhecer, de aprender, de avaliar, de ser, de agir e de fazer, atreladas à aprendizagem do que as pessoas de um determinado grupo fazem na vida social (STREET, 2004).

Nesse sentido, é necessário compreender os padrões culturais e as práticas da vida dos participantes de um grupo, a partir de uma perspectivaêmica de um membro da comunidade. Essa perspectiva implica na identificação dos significados das ações diárias do ponto de vista dos membros. É possível buscar um entendimento da comunidade por meio do ponto de vista de seus membros, na pretensão de descrever as interpretações que eles dão aos acontecimentos que os cercam.

Esta perspectiva, conforme demarcado acima, busca a compreensão dos significados sobre os processos para os participantes do grupo, e utiliza a descrição densa e o envolvimento com o grupo, isto é, ser membro dele. Frisamos que não é fazer “julgamentos”, mas compreender como acontecem as vivências sem desconsiderar o contexto socio-histórico no qual esses grupos se inserem. Este procedimento caracteriza a etnografia como uma ciência da cultura local, diferentemente dos conhecimentos produzidos dentro de laboratórios ou bibliotecas.

Green, Dixon e Zaharlick (2005) enfatizam a importância de uma compreensão do processo de tornar-se membro de uma comunidade específica em um estudo etnográfico. Então, ser membro de um determinado grupo, implica saber e produzir, a fim de sê-lo. Algumas perguntas tornam-se presentes: Como negociar a entrada no campo? Como construir uma relação com as pessoas?

Dessa forma, entendo que fiz uma “suspensão” de categorias conhecidas, para conseguir compreender os significados locais, ou seja, as referências das pessoas para entender uma ação;

analisar o mundo do ponto de vista do grupo; as ações devem ser situadas e interpretadas, a partir dos papéis que elas desempenham. Daí, podemos inferir que os dados foram produzidos, e não coletados.

Para dar visibilidade aos significados construídos pelo grupo sobre a imitação, precisei realizar um afastamento das concepções que vêm sendo construídas, ao longo da minha trajetória de vida e profissional, e distanciar das familiaridades, para ser membro daquele grupo e conviver com encontros, a partir das novidades trazidas pelos sujeitos do grupo em voga. Castanheira (2010) demarca a lógica do reconhecimento do *funds of knowledge* do grupo. Sobre essa questão, Graue e Walsh (2003) destacam que:

Descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra e outra vez. São necessárias horas e horas para organizar um registro de dados a partir dos dados recolhidos em bruto no campo de investigação. Descobrir desafia o pesquisador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo. Em última análise, todo esse trabalho gera um conhecimento que é incerto e mutável, mas gera algum conhecimento. A “coisa” descoberta nunca auferirá certeza ou da universalidade da “coisa” inventada. É assim que deve ser. A construção do conhecimento é fruto do esforço humano. Nunca será uma certeza (GRAUE; WALSH, 2003, p. 10).

Um outro princípio fundante da lógica de investigação deste estudo foi o entendimento da Etnografia em Educação como um início de uma perspectiva contrastiva. Ele objetiva observar melhor o que acontece em determinado espaço, através de um refinamento da análise, por meio de diferentes pontos de vista. Podem ser contrastados dados, perspectiva, método e teoria, formando a base da triangulação. Para Green, Dixon e Zaharlick (2005) esse princípio consiste em:

Utilizar essa perspectiva como o ponto de contraste faz com que as diferenças de tipos de conhecimento e de acesso dado a certos membros de uma comunidade se tornem visíveis. Essa justaposição também permite que o pesquisador identifique novos locais e grupos para observar, de modo a poder identificar o repertório de práticas culturais que os diferentes membros do grupo necessitam, e a poder explorar as consequências dos diferentes posicionamentos, tanto dentro quanto através dos grupos, dos períodos de tempo, dos eventos e dos espaços. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 35).

Compreende-se que, associada à noção da triangulação, é possível aproximar diferentes perspectivas, dados, métodos e teorias. A noção da comparação é utilizada para se procurar similaridades e divergências entre eles. Com isso, há uma visibilidade dos princípios de práticas que poderiam estar invisíveis, mas que norteiam ações, interações e atividades do dia a dia dos membros de uma comunidade.

O princípio que envolve a perspectiva holística está na compreensão da natureza das relações entre a parte e o todo, ou seja, as unidades de análise não podem ser consideradas fora da sua totalidade, em relação a um grupo, um espaço ou a um sistema, por exemplo. Isso significa que as ações não podem ser analisadas como um recorte, mas, como os autores evidenciam:

O que isso quer dizer é que a análise deve considerar como as partes se relacionam com o todo (p. ex., momentos iniciais de outras aulas, outros aspectos das aulas, outros aspectos da vida da sala de aula e os momentos iniciais de outros eventos discursivos que acontecem fora da sala de aula). Um determinado evento, portanto, pode ser analisado em profundidade para explorar e identificar demandas culturais ou seus elementos (quer dizer, a maneira como esse evento se realiza, as demandas sociais e acadêmicas para participação, os papéis e os relacionamentos existentes entre membros e as demandas comunicativas de participação). Entretanto, a exploração não para com a análise de um evento individual. Pelo contrário, a informação obtida por meio dessa análise será usada como base para a análise de outros aspectos da cultura ou do fenômeno. Dessa forma, um “pedaço de cultura” pode ser examinado em profundidade para a identificação de questões ou elementos culturais mais amplos (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 43).

Portanto, o princípio holístico traz implicações para o estudo da vida cotidiana, vez que emprega a relação sempre com a unidade. Coaduna no desafio de organizar uma maneira de representar a lógica de investigação em desenvolvimento. Nesse sentido, a abordagem iterativa-responsiva possibilita essa estruturação. Pensar essa noção é reformular, a todo momento, a pesquisa, de acordo com o que acontece no campo. Isso significa que a análise é feita em cada fase ou etapa, o que pode reorganizar as questões iniciais e os rumos da pesquisa.

Considerando-se os princípios da Etnografia em Educação discutidos acima, evidenciamos que a lógica em uso é constituída por um processo iterativo-responsivo que prioriza como os membros de um grupo nomeiam e categorizam seu mundo; que problematiza a negociação e renegociação da entrada no campo; que ressalta o fazer estratégico dos registros etnográficos; que valoriza a produção dos dados; que analisa as questões destacadas, a partir dos interesses da pesquisa (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Nesse sentido, a pesquisa de campo foi realizada, a partir de observações participantes, as quais foram cuidadosamente registradas em um diário de campo. As filmagens e as fotografias também fizeram parte dos registros, sendo fundamentais para os processos de análises.

Identifico que a lógica da etnografia envolve estratégias ou procedimentos de pesquisa que destacam e apontam noções sobre: a entrada em campo e aceitação do grupo; organização e sistematização dos dados em notas de campo consistentes, assim como entrevistas e descrição de artefatos; gravações de eventos; análises de dados comparativos; descrição detalhada e densa

da cultura do grupo que está sendo pesquisado; interpretação da descrição e a construção de uma teoria baseada a partir dos dados; procura por padrões, ao invés de pensar em hipóteses já estabelecidas anteriormente à pesquisa de campo.

3.2 Conhecendo a EMEI Ciranda

A proposta deste tópico é apresentar uma descrição da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a EMEI Ciranda - localizada em Belo Horizonte e inserida no Sistema Municipal de Educação (SMED) da cidade na qual a pesquisa foi realizada, pois a Abordagem Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação apontam que, para chegarmos aos processos constitutivos de uma pesquisa, precisamos situar a realidade socioeconômica e cultural na qual ela é produzida. Ou seja, pesquisar os processos de imitação perpassa compreender que os bebês e as crianças agem a partir das relações com os adultos, os pares, as materialidades e as linguagens que estão em contato com a cultura. No caso deste estudo, isso significa que é necessário conhecer o contexto de produção dos dados: a cidade, o bairro, a EMEI Ciranda e as características da população que participa do processo.

Ressalto, mais uma vez que, sou natural da Bahia, e, antes da entrada no Doutorado, nunca havia ido à Belo Horizonte. Destaco também que a minha pesquisa de campo está articulada à pesquisa longitudinal já citada, ‘Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase I)’ (NEVES; GOMES, 2017), que objetiva acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil, por meio de uma abordagem etnográfica, ao analisar os processos de participação dos bebês nos diversos momentos da rotina institucional, com princípios oriundos da Abordagem Histórico-Cultural, Estudos da infância e Etnografia em Educação.

Conhecer as especificidades da capital mineira foi necessário também para o meu processo de entrada na pesquisa. Identifiquei que a cidade de Belo Horizonte, com uma área aproximada de 331,401 km², tem uma população de 2.375.151 habitantes. A moderna capital do estado de Minas Gerais é considerada a 5.^a mais populosa cidade brasileira (3.^a, se considerada a área metropolitana, com 4.885.000 habitantes), sendo 93,27% na zona urbana e 6,73% na zona rural. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97,6, em 2010. Isso posicionou o município na posição 448 de 853, dentre as cidades do estado, e na posição 2733 de 5570, dentre as cidades do Brasil (BELO HORIZONTE, 2011).

implementação das EMEIs em Belo Horizonte. No contexto de mudanças na política pública de Educação Infantil em Belo Horizonte, a criação do cargo de educador infantil, em 2003, por meio de concurso público para exercer a função docente, foi decisória para a implantação do Programa Primeira Escola, com a promulgação da Lei n.º 8.679/2003. A partir dessa lei, o município criou as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), dando início ao atendimento público a crianças de até 3 anos de idade. Vale ressaltar que a expansão da Educação Infantil em Belo Horizonte, até então, esteve baseada no convênio da prefeitura com as creches comunitárias (PINTO; DUARTE; VEIRA, 2012).

De acordo com Pinto, Duarte e Vieira (2012), em Belo Horizonte, a Educação Infantil consistia em uma política desenvolvida no campo da assistência social, pouco inserida nas políticas educacionais do município, acompanhando as tendências históricas brasileiras. Ressaltam que a Educação Infantil pública é ofertada em jornada parcial e integral nas UMEIs, inauguradas em 2004, e as educadoras infantis atuavam em período parcial nas escolas municipais de ensino fundamental, que permanecem com turmas de educação infantil, e nas escolas municipais de educação infantil.

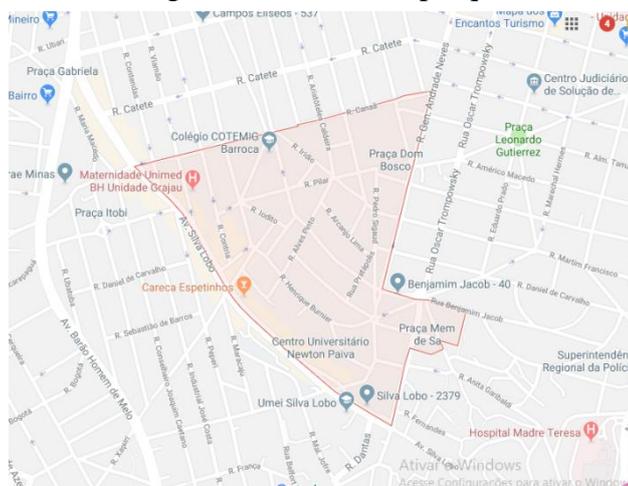
Nesse âmbito, definiu-se que a Educação Infantil não seria autônoma, devendo ser sempre vinculada a uma escola de ensino fundamental, próxima ou dentro do terreno da própria escola de ensino fundamental. A coordenação pedagógica, nesse princípio, era exercida pela Direção de escola de ensino fundamental que estivesse vinculada a ela. Contudo, foi a partir de uma greve de professores da rede infantil de Belo Horizonte, que durou mais de 50 dias no ano de 2018, que uma nova lei foi promulgada, estabelecendo-se a autonomia das UMEIs e transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), ou seja, elas não estariam mais vinculadas a outras instituições de ensino fundamental, mas obtiveram autonomia, com direção e coordenação pedagógica próprias.

Na composição do corpo de funcionários das EMEIs, admite-se uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, professores, funcionários de secretaria, auxiliares de limpeza, vigias, cantineiras, auxiliares de Educação Infantil que trabalham com as crianças de 0 a 2 anos, e apoio às crianças que necessitam de cuidado na inclusão (BELO HORIZONTE, 2009).

Sobre o bairro no qual a EMEI da pesquisa está situada, Grajaú, identificamos que ele é um bairro tipicamente belo-horizontino, quando se leva em consideração todo o seu aspecto geográfico, pois tem muitos aclives e declives. Localizado na Região Oeste da capital mineira, tem uma expansão urbana verticalizada, gradual e homogênea, e foi totalmente influenciado pela revitalização da Avenida Silva Lobo (BELO HORIZONTE, 2011).

De acordo com a história do bairro, suas origens estão relacionadas com o antigo povoado das Piteiras, que ficava às margens do córrego de mesmo nome. Hoje, os córregos estão canalizados sob as avenidas Barão Homem de Melo, Silva Lobo e Francisco Sá. Essa área era planejada para manter um estilo de vida mais rural, com a manutenção de chácaras e fazendas; contudo, rapidamente, aquela paisagem começou a se transformar e deu origem a vários bairros, entre eles, o Grajaú.

Figura 9: O bairro da pesquisa



Fonte: *Google Maps*.

Durante os meus percursos de ida para a EMEI, atravessei diversas vezes essas avenidas, essas ruas, e observava atentamente cada especificidade daquele espaço. No interior da Bahia, de onde sou oriunda, marcado por uma vegetação e cultura distintos, muitas daquelas imagens eram inesperadas. As surpresas sempre estavam presentes nas minhas rotinas de chegada até a EMEI: desde esperar um ônibus em um bairro que ficava à uma hora e meia de distância, até estar em um coletivo lotado, o que despertava em mim sentimentos como, medo, insegurança, angústia e até de incapacidade. Contudo, a vontade de estar com os bebês e as crianças, e a curiosidade que mobilizava a pesquisa eram meus alentos para atravessar aquelas emoções.

Anotei cuidadosamente as principais impressões que tive na primeira ida à EMEI Ciranda. Estava indo para a reunião com a equipe diretiva da EMEI e as professoras da turma de 1ano, a Turma Amarela. O objetivo daquele encontro era apresentar o programa da pesquisa, no ano de 2018, a apresentação das professoras da turma, e também dos novos integrantes da pesquisa. Percebi, ao longo do trajeto, que o bairro tem muitas opções de transporte público, sendo considerado de fácil acesso. O comércio é bem diversificado, com supermercados, farmácias, floriculturas, restaurantes, dentre outros. Os edifícios residenciais são marcantes no

bairro e os aglomerados de casas que estão ao entorno marcam as especificidades e dualidades daquela localidade, que, por sua vez, sabia que também atravessam os sujeitos que frequentam a EMEI.

Localizei, nessa primeira ida à EMEI Ciranda, que ela está situada em uma importante avenida do bairro. Havia lido, em um texto de Goulart (2016), que ela tem uma história muito recente. De acordo com a história da EMEI, para a sua constituição, ela seguiu critérios organizados pela Secretaria de Educação, sem um envolvimento político da comunidade. Contudo, causou impactos nessa comunidade, principalmente, pela sua arquitetura e trabalho pedagógico voltado para a participação social. Ela foi inaugurada, em 07 de dezembro de 2011, pelo então prefeito Márcio Lacerda. Sua inauguração foi organizada em duas semanas e demandou um envolvimento dos funcionários que já faziam parte daquela equipe (05 professoras, coordenadora, vice-diretora, auxiliar de secretaria e funcionários da Caixa Escolar).

Conforme já mencionado, a inserção no campo ocorreu em março de 2018, em uma reunião entre as equipes da pesquisa e da UMEI, e, *a posteriori*, com as filmagens durante dois dias da semana ou um único dia, de forma integral. Destaco que, ao entrar na EMEI Ciranda, percebi que ela tem um amplo espaço físico, e chama atenção desde a sua faixa com cores vivas e produções das crianças compondo, à entrada e os corredores.

De acordo com Goulart (2016), esta EMEI foi criada para atender 440 crianças em horário integral e parcial, e, até então, estava vinculada a uma escola de Ensino Fundamental. Ela atende crianças da comunidade do “Morro das Pedras” e outras crianças do bairro do entorno, ou seja, um público bastante diversificado.

Aconteceram duas reuniões, uma na manhã e outra na tarde. A reunião na parte da manhã teve início às 9h30. Estavam presentes as duas professoras da turma de 1 ano, a diretora e quatro pesquisadoras. Primeiramente, foi realizada a apresentação de todos os presentes. De forma breve, relatamos nossas trajetórias acadêmicas e profissionais. Posteriormente, foi relatado sobre o Programa de Pesquisa. As professoras puderam expor suas dúvidas e expectativas. As questões das professoras estavam pautadas em: motivos de escolhas da EMEI para a pesquisa longitudinal; timidez quanto às filmagens; expectativas com a pesquisa; esclarecimento dos dias e horários das filmagens. Foi esclarecido que elas aconteceriam em tempo integral nos dias descritos nos cronogramas mensais que eram entregues com antecedência, e que a quaisquer incômodos com a filmagem, poderiam solicitar que a filmadora fosse desligada.

Um evento denominado “Guardar brinquedos” foi assistido por todos. Tratava-se de um momento trabalhado desde o ano anterior (2017), quando os bebês da turma de 1 ano estavam

no berçário e as professoras estavam orientando-os sobre o que fazer quando acabava o momento de brincar, o que evidenciava a importância de guardar os brinquedos. Naquele momento, conhecemos a sala do berçário, e as professoras presentes na reunião comentaram sobre os bebês, já nos primeiros dias desse novo ano, estarem bem espertos. Interessante comentário foi a relação que a professora fez com um bebê que já demonstrava a organização e o desejo de guardar tudo.

O cronograma do mês foi apresentado e demarcamos que, naquele primeiro mês de filmagens de 2018 (março), estaríamos mapeando a rotina. Após a reunião, a diretora me convidou para conhecer a EMEI. Senti uma acolhida da equipe da escola e fiquei entusiasmada para conhecer melhor os espaços daquele lugar que, desde a minha chegada, já havia me encantado com suas cores vivas e expressões do cotidiano, ao longo dos corredores.

Naquele momento, um mistério de sensações estavam todas reunidas em mim: realização do projeto de Doutorado, que, por muito tempo, foi uma grande idealização; alegria por estar em outro Estado, conhecendo uma realidade social, econômica e cultural totalmente distinta da minha; e um grande encantamento por conhecer e ter a oportunidade de entender a organização daquele espaço inspirado na Escola Reggio Emilia, na Itália, a partir de salas de atividades e ateliês com tempos e materiais bem demarcados.

Durante o percurso na instituição, conheci os ateliês no andar de cima da EMEI. Ao longo da descida das escadas, nos corredores, havia muita produção das crianças, objetos do cotidiano e cartazes nas paredes. A diretora comentou comigo que até o movimento de ida das crianças para algum espaço daquele tinha uma intencionalidade. Sinalizou que os bebês e as crianças da Turma Amarela, por exemplo, aprendem muito na experiência estética daquele ambiente e até nas ações de subir e descer escadas. No andar de baixo, ficavam as salas da administração, a cozinha, o refeitório, um banheiro adaptado para os bebês e as crianças bem pequenas, um corredor com mesas e cadeiras que era utilizado para as refeições e algumas atividades artísticas da turma de 1 ano, e o parque, logo ao final.

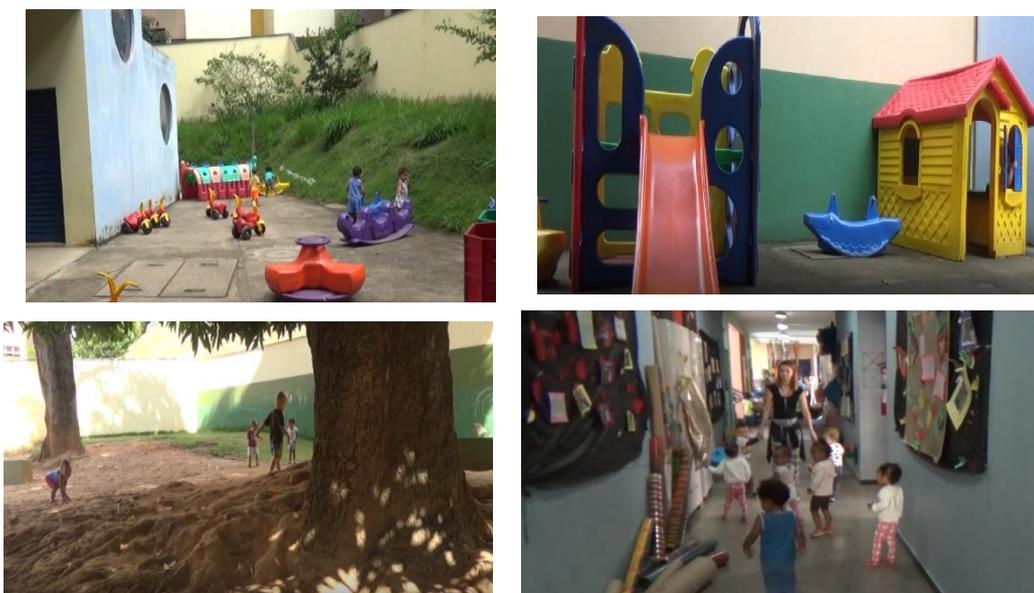
A EMEI tem um amplo espaço físico, com uma infraestrutura de dois andares. Ela foi construída em uma área de 3.200 m². O primeiro andar é composto pela cozinha, refeitório, instalações sanitárias adaptadas para os bebês e crianças bem pequenas, pátio coberto, duas salas para crianças de 1 e 2 anos, sala multiuso (onde funciona a sala de vídeo), fraldário, berçário, sala de atividades, sala de direção/coordenação, secretaria. As salas de atividades do primeiro pavimento dão acesso a solários. No segundo andar estão os ateliês de Artes Plásticas, Construção, Digital, Faz de Conta, Luz, Pesquisa, Reciclagem e Sons, assim como instalações sanitárias e salas para os profissionais.

Importante frisar que a EMEI transformou as salas de aulas destinadas às crianças entre 3 e 5 anos em ateliês, inspirada nas vivências de Reggio Emília, a partir das concepções de educação, criança e escola encontradas em Loris Malaguzzi, pedagogo italiano. Segundo Silva, Luz e Goulart (2016), nos ateliês, há uma articulação do processo educacional com a valorização da expressividade e criatividade, por meio da exploração de diversos materiais, com enfoque no desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças.

Os espaços internos e externos da EMEI são organizados tendo em vista a exploração de múltiplos materiais pelas crianças. Percebemos, então, que no *hall* de entrada, nos corredores, no parquinho, no refeitório, nas salas destinadas às crianças menores e aos bebês, bem como os ateliês, há uma diversidade de elementos que compõem e expressam a marca dessa cotidianidade (SILVA; LUZ; GOULART, 2016).

Sobre a área externa da instituição, podemos destacar que há um estacionamento e dois parquinhos bem amplos. O primeiro parquinho está localizado na entrada da escola, com área verde, balanços, escorregador e um solário disponível para as crianças do berçário. O outro parquinho está na lateral da EMEI, com uma variedade de brinquedos, como escorregadores, cavalinhos, casinha, jacaré, estica e puxa, dentre outros. Ao fundo, está localizado o bosque da instituição: é uma ampla área verde com árvores, construída em um terreno desnivelado, que a comunidade escolar denominou de Bosque. Nesse espaço os bebês e crianças exploram a natureza e uma diversidade de ampliação de experiências que começam nas salas. Há também uma horta que está sendo cultivada (SILVA, 2018).

Figura 10: Alguns espaços da EMEI Ciranda



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2018.

Ao longo do meu percurso para conhecer a EMEI, a diretora sinalizou que a escola atende exclusivamente a Educação Infantil (EI), trabalhando com 440 crianças de 0 a 5 anos, em horário integral ou parcial. Conheci e compreendi que ela está organizada por ateliês (artes plásticas, sons, reciclagem, faz de contas, luz, digital, pesquisa e construção) e, em sua proposta pedagógica, prevê que os bebês e as crianças frequentemente esses ateliês e outras áreas coletivas da escola, como parquinhos, solário, bosque, horta e cantina. Na organização da rotina escolar, estão previstos períodos em que todos eles, bebês e crianças de uma turma, se encontrem com todas as outras turmas, as chamadas rodonas. Além disso, elas têm na rotina o brincar ao ar livre. Foi, então, que fui conhecer a sala de atividades da turma que iria pesquisar.

Era metade da manhã e os bebês da Turma Amarela exploravam materialidades no tapete colorido, ao centro da sala. Um espaço grande, com prateleiras de alvenaria dispostas em uma imensa parede; um cantinho de leitura com uma estante de ferro, livros, bichinhos de pelúcia na parede, tapete e almofadas espalhadas; um armário com fotos dos bebês em cada divisória; uma prateleira de alvenaria em outro extremo da sala que culminava em um espaço em que alguns bebês estavam abaixo, como se fosse uma cabaninha, com as mochilas e pertences naquele cantinho; uma porta grande de vidro, que estava aberta, e uma cortina colorida que auxiliava para que o raio de sol não entrasse totalmente na sala; identifiquei que aquela porta dava acesso para um outro espaço, mas ainda não sabia qual era; um cantinho com pia, lixeira e outros materiais de cuidados pessoais, som, caderno e canetas também estavam no cantinho; nas paredes, a rotina e outras informações dos bebês; e, no teto, móveis que se balançavam devagar, por conta da pouca quantidade de vento. Cores, balbucios, movimentos, choros, risos, gritos, alegria e materiais foram palavras que destaquei nas minhas anotações. Foi uma visita de apenas alguns minutos, mas saí daquele espaço iluminado pela cor amarela, com entusiasmo e curiosidade para começar as filmagens e observações na próxima semana.

Na reunião da tarde, encontramos com mais uma professora que, juntamente com as outras duas que estavam pela manhã, fazia parte da equipe docente da turma de 1 ano. Assim, a turma na manhã, tem duas professoras e, à tarde, também são duas; sendo que uma delas também está de manhã. Interessante que uma professora relatou que ficou meio apreensiva ao pegar a “turma da filmagem” (nome dado à turma da pesquisa). Foi explicado novamente sobre a questão que a qualquer momento a filmadora poderia ser desligada. Foi apresentado o evento de guardar brinquedos, e uma professora enfatizou sobre o acompanhamento do bebê que, desde a turma do berçário, gosta de ajudar na organização dos brinquedos.

Após o término do encontro da tarde, refleti que, pela questão de a pesquisa de campo já ter sido iniciada no ano anterior (2017), já ter passado pelos trâmites legais no Comitê de

Ética da Pesquisa (COEP) da UFMG, os profissionais da EMEI já conhecerem o programa e os seus principais objetivos, e, além disso, o envolvimento com a instituição já ter sido construído, nos últimos anos, em pesquisas realizadas anteriormente, eu estava me sentindo mais segura em começar a pesquisa. Logo após, solicitamos uma emenda no Projeto original, com a inclusão do meu nome e projeto dentro da pesquisa. Tive uma preparação técnica com alguns membros da equipe, mas sabia que a entrada em campo é um processo contínuo de negociação e estabelecimento de relações com vários sujeitos.

Com as trocas compartilhadas naquele primeiro contato com a EMEI e a equipe da pesquisa, dentre tantas coisas, demarquei a importância do que Corsaro (2009) chama a atenção: uma característica da pesquisa etnográfica está na observação de aspectos do cotidiano do grupo, ou seja, nas especificidades das ações do dia a dia e nas reflexões dos sujeitos sobre elas. Nesse sentido, não acontece apenas uma descrição do que ocorre, mas a atribuição de sentidos é dada a partir de uma interpretação, que Geertz chama de “descrição densa”. Portanto, compreendi que não era necessário apenas descrever os eventos, examinando as ações de forma bem minuciosa, mas contextualizando-os holisticamente.

Em 2017 e em 2018, foram realizadas observações, pelo menos duas vezes por semana, buscando alcançar todo o dia - começando às 07h30 e terminando às 17h. Em 2017, o trabalho de campo iniciou no mês de junho e terminou no mês de novembro, com 40 dias observados, o que corresponde a 20% dos dias letivos, com um total aproximado de 200 horas filmadas. No ano de 2018, foram 37 dias de observação, e um total de 270 horas de filmagens, entre março e novembro, com um percentual de 45% dos dias letivos. Somando os dois anos, são, aproximadamente, 470 horas filmadas.

Importante destacar que o ano de 2018 para a Educação Infantil em Belo Horizonte é marcado por uma greve de professoras e professores, que implicou na quantidade de dias de pesquisa na EMEI. Durante mais de 50 dias, entre as reivindicações deles, esteve a carreira única para os educadores da rede pública municipal. A partir dessa greve, uma nova lei foi promulgada, estabelecendo a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), ou seja, elas não se vinculam a outras instituições de ensino fundamental, mas terão autonomia, com direção e coordenação pedagógica próprias.

3.3 A alegria e o calor da turma de 1 ano: a Turma Amarela

A turma de 1 ano, a Turma Amarela, é formada por 14 bebês: 9 meninos e 5 meninas.

Entre as meninas, há duas irmãs gêmeas. Os bebês, seus respectivos nomes, datas de nascimento e cor, serão apresentados, com base numa organização feita por Silva (2018)¹¹ na sua dissertação de Mestrado, que pesquisou a turma enquanto estavam no berçário. Os nomes são fictícios, tomando como base a normativa de preservação das identidades dos sujeitos, conforme orienta a COEP da UFMG.

Quadro 4: Apresentação dos bebês participantes da pesquisa

Nomes	Data de nascimento	Cor	Idade em junho/2017	Idade em março /2018	Idade em novembro/2018
Alana*					
Arthur	12/05/2016	Não declarada	13 meses	22 meses	30 meses
Bruno	05/07/2016	Branca	11 meses	18 meses	27 meses
Diego	13/05/2016	Branca	13 meses	22 meses	30 meses
Gustavo	27/06/2016	Branca	11 meses	21 meses	29 meses
Giulia**	18/06/2016	Branca	11 meses	21 meses	29 meses
Giovane	08/07/2016	Branca	11 meses	20 meses	28 meses
Ícaro	09/04/2016	Branca	14 meses	23 meses	31 meses
Lorenzo	04/05/2016	Não declarada	13 meses	22 meses	30 meses
Melissa**	18/06/2016	Branca	11 meses	21 meses	29 meses
Mariana	02/05/2016	Parda	13 meses	22 meses	30 meses
Murilo	28/04/2016	Não declarada	14 meses	23 meses	31 meses
Marco	25/07/2016	Branca	10 meses	20 meses	28 meses
Sara	05/07/2016	Parda	11 meses	20 meses	28 meses

*Entrou na turma em julho de 2018 e não faz parte efetivamente da pesquisa longitudinal.

**Giulia e Melissa são irmãs gêmeas.

Fonte: Adaptado a partir de Silva (2018).

Interessante destacar que, por meio do quadro 4, Ícaro e Murilo são os bebês considerados os mais velhos da turma. Na Turma Amarela, eles já estavam com quase 24 meses (dois anos). Portanto, concluímos que eles ingressaram no berçário com 10 meses. E Bruno, com 18 meses (01ano e 06 meses) ingressou com 6 meses, sendo considerado o mais novo. Como o quadro foi elaborado a partir da ficha de matrícula, observamos que a maioria das famílias declararam a cor branca, sendo predominante na turma.

Com o intuito de conhecer sobre o contexto familiar e econômico das famílias dos bebês, foi organizado um quadro, também com base na ficha de matrícula, em que são apresentados as ocupações e o grau de escolaridade dos pais (Quadro 5).

¹¹ Silva (2018) é uma das integrantes do Projeto de Pesquisa que realizou uma dissertação ao longo dos anos de 2017 e 2018 com a mesma turma que pesquisei. Por isso, em diversos momentos da tese, a pesquisa dela é apresentada, analisada e descrita como fundamentação para este trabalho. Silva (2018) acompanhou a turma ao longo do berçário em 2017.

Quadro 5: Ocupação e escolaridade dos pais dos bebês

Bebê	Ocupação mãe	Escolaridade mãe	Ocupação pai	Escolaridade Pai
Alana	Serviços gerais	Ensino Fundamental completo	Não declarado	Não declarado
Arthur	Não declarado	Ensino Médio completo	Corretor	Ensino Superior completo
Bruno	Monitor PSE	Ensino Médio completo	Comerciário	Ensino Fundamental completo
Diego	Auxiliar de RH	Ensino Superior completo	Administrador	Ensino Superior completo
Gustavo	Auxiliar administrativo	Ensino Médio completo	Estofador	Ensino Médio completo
Giulia	Manicure	Ensino Fundamental completo	Não declarado	Ensino Médio completo
Giovane	Advogada	Ensino Superior completo	Turismólogo	Ensino Superior completo
Ícaro	Não declarado	Não declarado	Não declarado	Não declarado
Lorenzo	Operadora de caixa	Ensino Fundamental completo	Motorista	Ensino Fundamental completo
Melissa	Manicure	Ensino Fundamental completo	Não declarado	Ensino Médio completo
Mariana	Estudante	Ensino Médio em curso	Gari	Não declarado
Murilo	Atendente	Ensino Fundamental completo	Não declarado	Ensino Fundamental completo
Marco	Autônoma	Ensino Médio completo	Autônomo	Ensino Superior completo
Sara	Não declarado	Ensino Médio incompleto	Não declarado	Não declarado

Fonte: Adaptado a partir de Silva (2018).

A partir do quadro 5, destacamos que alguns pais não declararam a sua escolaridade. Há uma predominância de formação no Ensino Médio, quando analisamos as mães. Apenas duas mães concluíram o Ensino Superior. Entre os pais, há quatro que concluíram o Ensino Superior.

De acordo com o trabalho de Costa (2018), elaborado com base nas fichas de matrícula dos bebês, das 14 famílias atendidas, 08 tem renda per capita inferior a R\$ 400,00, o que é considerado situação de vulnerabilidade social. Evidencia que duas famílias são assistidas pelo Programa Bolsa Família, duas famílias possuem renda de R\$ 170,00 por pessoa, ou seja, em situação de pobreza, e há 04 famílias com algum familiar em situação prisional. Em relação a essas constatações, Silva (2018) destaca que três bebês foram matriculados compulsoriamente na instituição, pois suas famílias atendiam aos critérios de classificação de vulnerabilidade social, em conformidade com a Portaria SMED 71 246/2017. Eles eram provenientes de contextos familiares em que havia envolvimento com o tráfico de entorpecentes, ou pais menores de idade, ou residência em área de risco.

Outros dados referentes às famílias dos bebês que merecem serem frisados é que dez entre as 14 mães têm idade entre 25 e 35 anos, com, pelo menos, mais um filho, e possuem

apenas o ensino fundamental. A maioria trabalhava em regime de 40 horas semanais, no ano de 2017, quando a pesquisa longitudinal foi iniciada. Em relação à moradia, a maioria das famílias (67%) tem residência própria, e 40% delas moram em casa. As habitações têm, em média, de cinco a oito cômodos, para 86% das famílias, que se constituem em núcleos familiares de três a seis pessoas. A renda per capita de 53% das famílias gira em torno de R\$250 a R\$350 reais; 27% está na faixa de R\$400 a R\$700 reais; 13% entre R\$ 1.034 e R\$ 1.173 reais; e 7% é de R\$2.033 reais. A partir desses dados, podemos perceber que o poder aquisitivo das famílias é baixo e elas estão incluídas na base da pirâmide social da sociedade brasileira (COSTA, 2018).

Para compor a Turma Amarela, além dos 14 bebês, integrava o grupo duas professoras-referência em cada turno, que compartilham as atividades e, quando uma planejava ou desenvolvia outra atividade, sempre uma delas permanecia com a turma. Duas professoras de apoio, que também revezavam. Permanecia uma professora-referência e uma de apoio. Há também uma auxiliar de apoio, que ficava na turma o dia inteiro. No ano anterior, em 2017, haviam sete professoras na turma do berçário, sendo que três delas eram professoras referência e quatro de apoio, e uma auxiliar de apoio. O quadro 6, com os horários das profissionais que acompanham os bebês, apresenta o período de permanência em cada turma e função exercida.

Quadro 6: Horário de trabalho das profissionais do Berçário (2017) da Turma de 1 ano (2018)

Profissional 2017	Período/ Turno 2017	Função 2017	Profissional 2018	Período/ Turno 2018	Função 2018
Cristina	Parcial – Manhã	Professora de apoio	Ana	Integral	Professora referência e de apoio
Érica	Integral	Professora referência	Débora	Integral	Professora referência e de apoio
Gabriela	Integral	Auxiliar de apoio	Ingrid	Integral	Professora de apoio
Glória	Parcial – Tarde	Professora referência	Kátia	Parcial - Manhã	Professora referência
Inês	Parcial – Tarde	Professora de apoio	Natália	Parcial - Tarde	Professora de apoio
Luciana	Parcial - Manhã	Professora referência	Regina	Integral	Auxiliar de apoio
Marcela	Parcial - Manhã	Professora de apoio			
Maurina	Parcial – Tarde	Professora de apoio			

Fonte: Diário de campo da autora (2018) e Silva (2018).

Por meio do quadro 6, podemos notar que, a maioria das profissionais permanecem um tempo considerável junto aos bebês e às crianças. A rotatividade das professoras acontece conforme a rotina do dia, ou seja, a depender das atividades do turno e da organização dos planejamentos. Contudo, no berçário, apenas duas profissionais, Érica e Gabriela, permaneciam junto aos bebês durante o horário integral - um dado relevante para se pensar nas referências

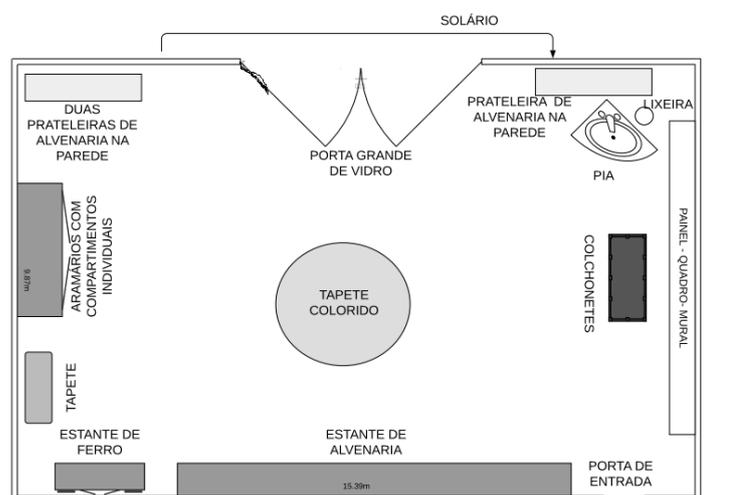
que os bebês estavam constituindo, ao longo das vivências.

Sobre as nomenclaturas, professoras de referência e de apoio, importante esclarecer que a diferença da natureza do trabalho pedagógico desenvolvido por elas está no tempo de permanência na sala de atividades: a professora-referência permanece 3 horas diárias com a mesma turma, e a professora de apoio acompanha os bebês durante 1h30min e, em um mesmo turno, pode acompanhar duas turmas. Neste sentido, destacamos que as professoras-referência do berçário são Érica, Glória e Luciana, e as da turma de 1 ano são Ana, Débora e Kátia. As professoras de apoio do berçário são Cristina, Inês, Marcela e Maurina e, da turma de 1 ano, Ana, Débora, Ingrid e Natália. As professoras-referência têm 01 hora e 30 minutos de sua carga horária para as Atividades Extraclasse (AEC), tempo destinado para a formação continuada, elaboração de planos e projetos, registros do acompanhamento dos bebês, e outras demandas pedagógicas.

A função de auxiliar de apoio é desenvolvida por uma profissional de nível médio, que é contratada por regime de contrato, para estar numa jornada integral de compartilhamento do cuidado com os bebês. A contratação ocorre por meio do regime celetista, perante as regras impostas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Ela acompanha as professoras durante a rotina e fica responsável pela troca de fraldas e pelo banho. De modo geral, o berçário contava com sete adultos, e a turma de 1 ano contava com seis adultos na relação, durante as atividades de rotina, sendo que havia um revezamento entre elas.

A sala de atividades da Turma Amarela está localizada na parte térrea do prédio da EMEI. O espaço é amplo e possui iluminação natural vinda pelo solário, como podemos observar mais detalhadamente na figura 11.

Figura 11: Planta baixa da sala de atividades da Turma Amarela



Fonte: Organizada pela autora, 2020.

Podemos ver que, a partir da porta de entrada, há, na lateral esquerda, uma estante de alvenaria com materiais pedagógicos, latas enormes com brinquedos e objetos separados por categorias, caixas com recursos utilizados pelas professoras e outros elementos pessoais dos bebês. Ainda na lateral esquerda, há, no cantinho, uma estante de ferro com uma mala de leitura, livros, fantoches, dedoches e, logo ao lado, um tapete com almofadas e um painel na parede com vários livros pendurados por cordas. Na parede ao fundo, um armário colorido com compartimentos individuais identificados com as fotos dos bebês e das crianças. No extremo do cantinho, há duas prateleiras de alvenaria na parede com revistas, livros e outros materiais, e um espaço para dispor as mochilas. Cobrindo a porta de ferro com detalhes em vidro, há uma cortina colorida. Na lateral direita, há uma prateleira de alvenaria com som e uma caixa com objetos pessoais dos bebês. Ao lado, uma pia e uma lixeira. Bem centralizado, há um tapete colorido com um móbile de luas e estrelas que desce do teto. À frente, há na parede um painel com documentos que apresentam informações sobre a rotina, datas e outras especificidades, e, acima dele, um ventilador. Há, ainda nesse cantinho, colchonetes que ficam empilhados e/ou dispostos no vasto espaço.

O berçário está localizado no primeiro andar da EMEI Ciranda. Em um espaço amplo, encontra-se um grande tatame de E.V.A. e alguns colchonetes, cadeiras de alimentação, uma poltrona e duas estantes de alvenaria para a organização das agendas e dos mais variados materiais. Há móveis de materiais recicláveis, puff, um espelho grande na altura dos bebês sob uma parede, um painel de fotos. A sala é denominada ‘sala de estimulação’. As portas de acesso às salas do sono, ao solário e ao banheiro também são destaques na estrutura da sala (Figuras 12 e 13).

Figura 12: Imagens da sala de atividades da Turma Amarela



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2018.

Figura 13: Fotos da sala de estimulação do Berçário em 2017



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

Sobre o espaço do parquinho na Turma Amarela, percebi que nele há uma sensação de liberdade nas crianças. Lá, eles exploravam a casinha, muitos estavam aprendendo a subir e a descer no escorregador, e criavam novos sentidos para os brinquedos. A interação entre eles estava bem presente. Chamou minha atenção as tentativas de Sara (20 m) para aprender a subir e a descer a escada que dá acesso ao escorregador. As professoras aproximavam e auxiliavam na construção daquele corpus de aprendizagem. Em muitos momentos, Murilo (23 m) escorregava, junto com ela; e o olhar expressivo de Sara era bem marcante. Naquele dia, ela conseguiu ficar em pé sozinha no escorregador, e olhou para os lados, na tentativa de encontrar um apoio para a sua conquista.

Figura 14: Imagens de Sara no escorregador



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2018.

No berçário, o espaço do solário na área externa da EMEI constitui um ambiente destinado para a exploração corporal e outras interações. Com cavalinhos, escorregadores e um túnel, os bebês entravam e saíam, tentavam subir e descer. Nos túneis, nas escadas e nas rampas, eles tinham encontros constantes com o espaço externo. A porta do solário é acoplada à sala de estimulação, o que facilita na utilização do espaço pelas professoras, em diversos momentos da rotina, inclusive para os momentos de chegada e saída dos bebês à instituição (Figura 15).

Figura 15: Os bebês no solário



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

Sobre o momento do banho no berçário, há um espaço destinado só para os bebês, que inclui também a troca de fraldas. Ele dispõe de banheira, trocador, chuveiro, brinquedos e livros para a hora do banho, e caixas identificadas com o nome de cada bebê com produtos de higiene pessoal e fraldas que ficam disponibilizadas em uma estante (Figura 16). O banho e a troca de fraldas, na Turma Amarela, acontece em um banheiro que fica no mesmo corredor da sala de atividades e, assim como no berçário, há uma organização dos materiais e suas respectivas identificações.

Figura 16: O banho no berçário



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

Na turma de 1 ano, o momento do sono acontece sempre após o almoço e na sala de atividades das crianças. Enquanto eles estão no corredor almoçando, a equipe de apoio organiza os colchonetes no chão, com a disposição de almofadas; a cortina é fechada, para quebrar a entrada de luz, e o som com uma música clássica ao fundo é ligado, o que proporciona um ambiente de calma. Com a ajuda da professora, eles são convidados a tirarem os sapatos e guardarem na caixa. As professoras se dividem e deitam nos colchonetes com os bebês. Alguns utilizam objetos de transição para o sono, outros já escolhem o par para dormirem juntos, e cada um vai adormecendo, ao seu tempo (Figura 17).

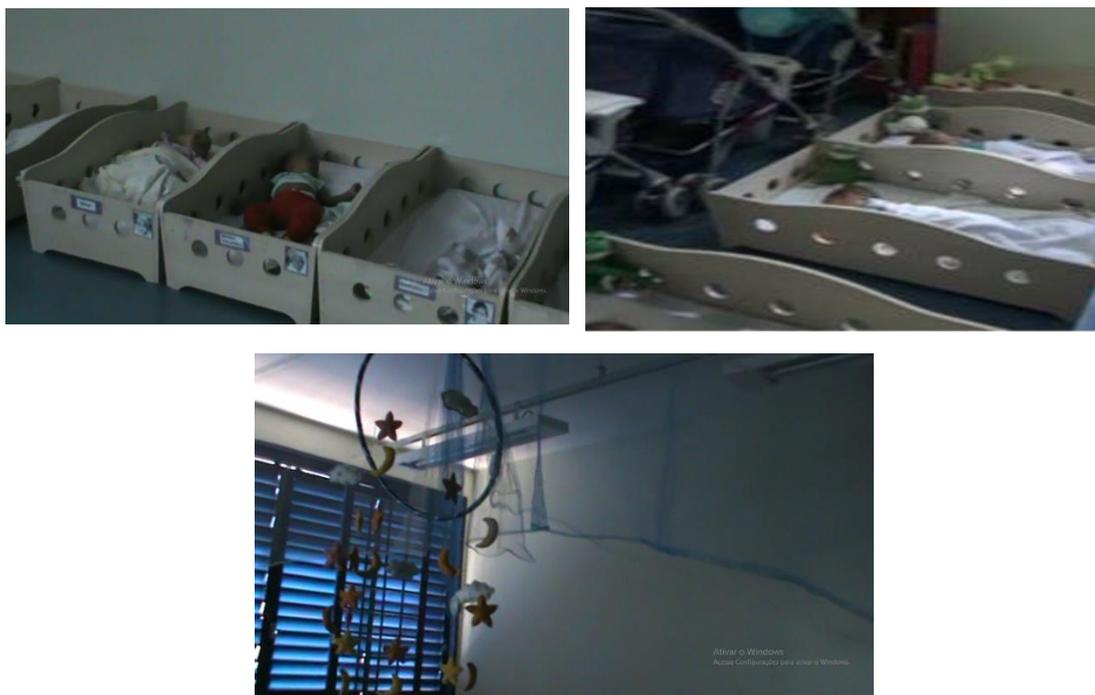
Figura 17: A hora do sono na Turma Amarela



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2018.

No berçário, os bebês têm uma sala própria para o sono, que fica no corredor da sala de estimulação. Ela tem uma estante de alvenaria com mochilas, pequenos berços com sapos de pelúcia em cada um deles, alguns carrinhos de passeio, que são utilizados pelos bebês até eles adormecerem, móbile de estrelas e luas, uma poltrona para o adulto e um aparelho de som que são tocadas músicas clássicas para o momento do sono (Figura 18).

Figura 18: A hora do sono no berçário



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

A rotina da alimentação na turma de 1 ano acontecia no fundo do corredor principal da EMEI Ciranda, em um espaço específico para eles, pois somente a partir da turma de 2 anos que as crianças começam a frequentar o refeitório. As professoras geralmente sentavam com eles na mesa e iam ajudando no oferecimento dos alimentos, caso fosse necessário. Apresentavam o que estava sendo servido no prato e falavam da importância de se alimentar bem. Eles eram alimentados em uma mesa coletiva e começaram a apresentar alguns hábitos, que aconteciam com muita frequência: imitar a professora batendo as mãos na mesa pedindo “comida”; cantar músicas relacionadas à alimentação; oferecer alimento com o uso da colher para os pares (Figura 19).

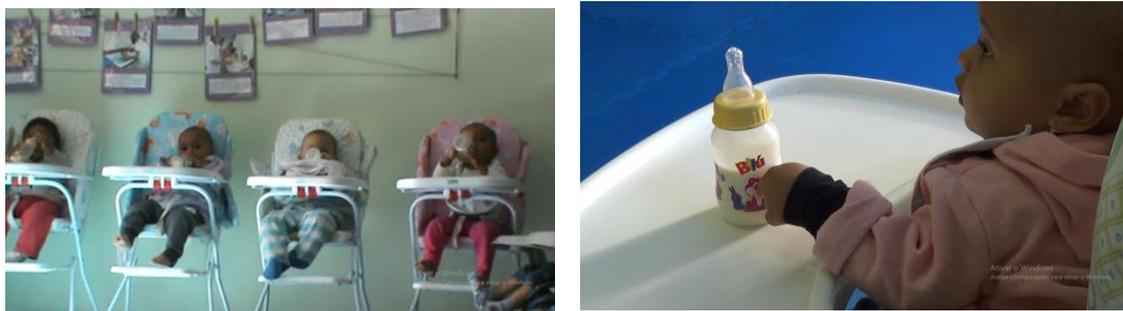
Figura 19: A rotina da alimentação na Turma Amarela



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2018.

No berçário, os momentos destinados à alimentação aconteciam da seguinte forma: os bebês eram colocados nas cadeiras de alimentação (cadeirões) para o oferecimento do leite e das outras refeições. Os bebês eram incentivados a experimentarem os alimentos e a segurarem a mamadeira. Observava-se, com frequência, o interesse dos bebês em bater a palma da mão na bandeja da cadeira, e a observação e a imitação do gesto pelos pares ocorriam com frequência (Figura 20).

Figura 20: A rotina da alimentação no berçário



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

A rotina do berçário se apresentava de modo flexível quanto aos horários para os bebês dormirem e realizarem as refeições. Eles não eram acordados para se alimentarem e nem deixaram de adormecerem por conta de quaisquer questões na rotina. A preocupação das professoras e da auxiliar para as rotinas do banho, do sono e da alimentação merece destaque na organização do trabalho pedagógico. A troca de fralda, o sono, a alimentação e o banho ocupavam um período extenso na rotina do berçário. Havia uma centralidade das interações entre os bebês e os adultos, por meio de ações de cuidado. Com grande frequência, os bebês buscavam o colo das professoras e o ensino de ações de cuidado e carinho eram dialogados (SILVA, 2018).

3.4 A produção dos dados e a constituição da pesquisadora

Início esta seção ressaltando que os dados registrados da pesquisa de campo foram produzidos a partir de registros em diário de campo advindos das observações e da utilização de filmagens e fotografias. Neste sentido, embora o foco esteja nas ações dos bebês, foi necessário observar e descrever aspectos como espaços, tempos e atividades nos quais eles fazem parte.

Faria, Dermatini e Prado (2009) destacam que a pesquisa com crianças ainda constitui

um desafio para os pesquisadores que buscam ouvir, estar e possibilitar que as linguagens delas sejam destacadas. Elas destacam que um importante exercício é olhar/ver o cotidiano deles e buscar formas de, em um exercício teórico-metodológico e epistemológico, estar perto deles e compreender as suas visões de mundo. Sair do ponto de vista “adultocêntrico” é um dos grandes desafios, pois comunicar as implicações das relações estabelecidas entre pesquisador e crianças é estar em contato com as diversas linguagens que constituem essas interações. Nesse sentido, compreendo que um dos grandes destaques da Etnografia em Educação está em analisar a interação na sala de aula, a partir de todos os participantes do ambiente, isto é, uma possibilidade de construção de culturas (SPRADLEY, 1980).

Acredito que o olhar, o sentir, o mover do pesquisador em relação aos bebês e às crianças é essencial para pesquisar as vivências que se constituem nas creches, pois conhecer as linguagens deles é reconhecer que eles são sujeitos ativos, históricos e culturais; pois todos estão sendo transformados nas relações que são estabelecidas. Assim, além do ouvir, olhar e escrever, as pesquisas com bebês e crianças nos impõem a reflexão das minúcias dos cotidianos e das vivências que atravessam e são atravessadas pelas linguagens deles. Em um ambiente coletivo, por exemplo, é necessário esse movimento do pesquisador, sem o qual seria difícil apreender as questões que estão sendo produzidas no contexto. Os bebês e as crianças estão nas interações com sorrisos, choros, acenos, gestos, movimentos e sons. É com o próprio corpo que eles, inicialmente, experienciam o mundo, em uma relação constante de negociação de significados e produção de sentidos.

Fui para o trabalho de campo com uma ideia do que são os bebês, as crianças, as creches e suas rotinas. Elas não são meras percepções pessoais, mas surgiram em interação no desempenho do meu papel enquanto pesquisadora e pedagoga. Graue e Walsh (2003) retratam sobre como a nossa forma de olhar afeta a forma como explicamos e fazemos uma investigação. Segundo os autores:

A nossa forma de olhar afeta aquilo para onde olhamos, e aquilo para onde olhamos afeta a nossa forma de olhar. As duas coisas afetam o modo como explicamos, e o modo como explicamos afeta aquilo para onde olhamos e a nossa forma de olhar. Mais uma vez, o processo não é individual. Ver como olho para aquilo onde olho e como explico isso é menos importante do que ver como ‘nós’ o fazemos. A investigação, como a própria vida, é um esforço interligado (GRAUE; WALSH, 2003, p. 48).

A minha inserção no trabalho de campo ocorreu em março de 2018, em uma reunião entre as equipes da pesquisa e da EMEI, e, *a posteriori*, com as filmagens, as quais eram realizadas durante dois dias da semana ou um único dia, de forma integral. Os dados das

observações foram registrados em diário de campo, filmagens e fotografias que eram organizados a cada dia, logo após saída do campo. Essa organização está sistematizada em tabelas com dia, horário, acontecimento, duração, participantes, nota e outras observações pertinentes. Neste sentido, o foco, embora seja nas ações dos bebês e das crianças da Turma Amarela, não desconsiderava as questões macro, assim como os espaços, os tempos, as atividades e outros eventos nos quais eles estavam inseridos.

Eu escolhia um cantinho, ou no fundo ou na frente da sala de atividades, procurando os melhores ângulos para as ações que aconteciam. Organizava os meus materiais e posicionava a câmera. Sempre, alguma criança se aproximava, tentava mexer na câmera ou, então, balbuciava algumas palavras. Foram minhas primeiras experiências filmando-os. Tive muita insegurança, por vezes, tentava captar tudo o que percebia, mas percebi que deveria fazer escolhas. Era um processo de tomada de decisões: O quê? Quando? Como? Em que posição filmar? A câmera e o ângulo me permitiam ver, a partir dessas evidências que ia explorando.

Bloome (2012) problematiza sobre o espaço da sala de aula. Utilizar a perspectiva etnográfica, a partir dos seus princípios para a pesquisa nesse espaço, tem questões específicas, como: o que é a sala de aula; descrição das coisas; explicação do que acontece nela; uma ênfase no dia a dia; como o conhecimento acontece; as significâncias para o grupo social. Entretanto, gostaríamos de deixar claro que, no caso de nossa pesquisa, o lócus não é a sala de aula, tal como constituída nas escolas de Ensino Fundamental, por exemplo; e mesmo nos espaços vivenciados por crianças entre 4 e 5 anos. A sala de atividades é uma sala de estimulação (nome atribuído pelos membros da comunidade escolar), em que atividades diversificadas de exploração das diversas linguagens são ofertadas. Portanto, utilizaremos esses princípios elencados por Bloome (2012), compreendendo-os como formas de sistematizar as interações de um determinado grupo, assim como suas formas de constituir sentidos aos espaços constituídos.

Nas primeiras semanas de inserção no campo, eu vivenciei essa sensação de compreensão daquele espaço em que eu estava inserida. O posicionamento no fundo da sala com a filmadora, a dúvida do engajamento nas ações das crianças, a espera pelo final das filmagens para ampliar os registros no caderno de campo, ou o que filmar e quem acompanhar durante a rotina, são alguns exemplos de questionamentos que provocaram em mim esse sentimento.

Levando essas questões em consideração, e o entendimento de que a pesquisa etnográfica está atrelada a um trabalho intenso do pesquisador no grupo, articulado com uma observação intensa por meses ou anos, e que, para interpretar o que os sujeitos estão falando ou

fazendo, é necessário saber as especificidades do seu cotidiano, tanto o ambiente físico como institucional, suas rotinas, as linguagens que utilizam, e outras atividades que medeiam as relações (CORSARO, 2009), o meu movimento no campo foi marcado por assumir a atitude de apreender, aprender, compreender. Olhar, olhar de novo, observar sistematicamente, fazer perguntas, buscar entendimentos. Isso gerou novas questões e forneceu uma visão mais ampla da questão em estudo.

Nesse interim, destacamos que, na construção do conhecimento, as distâncias precisam ser tensionadas: tanto para possibilitar “estranhamento”, como para problematizar o lugar do adulto nas pesquisas com bebês e crianças, pois as questões físicas, emocionais e intelectuais entre nós e eles demarcam a noção de que nunca seremos bebês e crianças, mas um outro bem definido nesse processo. Ou seja, veremos sempre o mundo, a partir de camadas de experiências e de teorias. Portanto, para se entender as intenções dos bebês e das crianças, é importante observar de perto as suas interações e saber respeitar suas vozes, o que demanda muita atenção às relações entre o local onde estão e o contexto histórico-cultural mais alargado (GRAUE; WALSH, 2003).

A entrada em campo é um processo contínuo. Logo no início das filmagens, em 2018, eu não tive a oportunidade de conversar mais sistematicamente com as professoras pesquisadas da EMEI Ciranda sobre a minha proposta de pesquisa. Mas, de todo modo, elas sabiam que eu estava acompanhando os bebês e suas trajetórias de vida. Ao longo do primeiro mês, percebi que ser aceita como membro daquele grupo também passava pelas interações com as docentes. Nesse sentido, a postura aberta ao encontro com o outro na pesquisa me possibilitou estreitar laços com elas e conversar sobre o meu interesse na imitação. Aos poucos, elas comentavam sobre momentos de imitação em outros dias que não estavam sendo filmados e sinalizavam que alguns bebês estavam mais interessados em determinados tipos de brinquedos. Ou seja, começaram a compartilhar comigo fatos e situações do dia a dia daquela turma. Percebi que elas sentiram-se mais confortáveis para essa troca e o tempo em campo contribuiu para isso.

A construção da minha postura enquanto pesquisadora foi impulsionada principalmente por meio das discussões e reflexões nas reuniões do GEPSA, do EnlaCei e do grupo específico da pesquisa da EMEI Ciranda. Nesses encontros formativos, além de estudos teóricos e metodológicos das Abordagens Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, dialogávamos sobre vivências do campo, pontos e aspectos relevantes da vida cotidiana da EMEI, o que nos dava a oportunidade de problematizar sobre as concepções de criança, bebê, Educação Infantil, aprendizagem e desenvolvimento. Algumas questões centrais estavam presentes em nossos compartilhamentos e reflexões sobre o campo: Como as crianças se desenvolvem e aprendem

em um ambiente coletivo de educação e cuidado? O que se passam com os bebês da turma de 1 ano? Esse foco me permitiu compreender que: 1. O espaço da Educação Infantil é um ambiente único e pode ser potencializador de vivências significativas para o desenvolvimento cultural de bebês e crianças; 2. Os bebês e as crianças observam com muita frequência os seus pares e os adultos e buscam sincronizar suas ações com as deles; 3. A escuta interessada e o olhar afetivo do adulto são pontos iniciais essenciais para a constituição de interações.

Ao longo dos encontros formativos, dialogávamos sobre alguns desafios concernentes à pesquisa com bebês e crianças e que deveríamos problematizar: A supervalorização das formas de participação dos bebês e das crianças; a desqualificação das dimensões do desenvolvimento infantil; a desconsideração de aspectos políticos, sociais e culturais e a transformação das escutas das crianças em discursos hegemônicos.

A equipe de pesquisadores se reunia a cada quinze dias na Faculdade de Educação e além de conversar sobre o campo também planejava os encontros com as professoras, pois essas reuniões com as professoras da Turma de 1 ano da EMEI Ciranda também foram momentos cruciais, ao longo do trabalho de campo. Nelas, as professoras comentavam sobre suas práticas, analisavam ações das crianças, levantavam questões e refletiam sobre as situações cotidianas e seus modos de agir diante deles.

Outra estratégia que surgiu ao longo das filmagens e que ajudou muito nas observações e escolhas de acompanhamento foi a troca das impressões do dia com o grupo da pesquisa no WhatsApp. Como geralmente tínhamos apenas uma pesquisadora no campo, isso dificultava a troca de impressões sobre o que estava acontecendo no dia. Portanto, esse compartilhamento, além de deixar registrado para todos, contribuiu com as especificidades dos objetos de estudos e no levantamento de questões e problematizações no decorrer do ano, além de descrever o campo, identificar as crianças que foram mais focadas ao longo do turno para que elas continuassem sendo acompanhadas, ao longo do outro turno. Esta estratégia permitiu aos pesquisadores, mesmo aqueles que não estavam presentes em campo, engajarem-se no processo de pesquisa.

Apreendi, ao longo do ano de 2018, que a visão do grupo da Turma de 1 ano que estava constituindo é um processo social. A partir dessa noção, iniciei, ao longo das filmagens, a perspectiva de ir seguindo um bebê para situá-lo no espaço coletivo, pois o objetivo não estava em buscar uma representatividade. Destaco que foi pelas possibilidades dos espaços e tempos constituídos com o grupo de pesquisa e a EMEI Ciranda que consegui construir perspectivas éticas e êmicas da cultura da instituição, assim como a relevância que a pesquisa longitudinal oportuniza para a descrição, análise e interpretação dos dados.

3.5 A observação e os registros no diário de campo

A observação comprometida também merece destaque e requer que não apenas observemos repetidamente, mas também que participemos como membro do grupo, por meio de uma participação mais efetiva, a partir de uma compreensão dos sentidos e da organização daquele grupo. Documentei e refleti sobre o processo. Minha primeira questão foi ser aceita como pesquisadora, como participante direta da vida diária do grupo; o que me levou a desenvolver estratégias de aproximação e aceitação.

Outra questão bem marcante no início da pesquisa foi não esquecer de entender o significado dos processos imitativos. Ou seja, apreender o significado através de suas próprias interpretações do que foi observado. Percebi que é sempre uma interpretação. Estar dentro e depois fora com certos distanciamentos é um desafio, por isso, destaco a importância de registros filmados e escritos e a necessidade de avaliações repetidas deles.

Merece destaque a relevância da observação do cotidiano da creche, desde a chegada até a saída dos bebês, com o objetivo de: conhecer o dia a dia deles; identificar as atividades desenvolvidas com e para eles; destacar os principais espaços, tempos e materialidades da turma em voga. Para isso, as conduções metodológicas precisaram considerar e compreender esse espaço como movimento, pensar nas interações dos bebês no seu cotidiano.

Chamava a minha atenção, desde os primeiros dias de filmagem, a importância de estudar, pesquisar e analisar as ações dos bebês no espaço da creche, que é um contexto específico, com vivências específicas de situações do cotidiano. Observá-los de perto nos seus contextos: sala de atividades, parque, refeitório, sala de vídeo, bosque, solário e nos tempos livres. Prestar atenção nas particularidades concretas das suas vidas nesse contexto e registrar essas particularidades nas suas minúcias.

A chegada dos bebês na EMEI, a recepção na sala, a hora do lanche, o parque, o retorno para a sala de atividades, o caminho até chegar nos espaços, as atividades em grupo, as escolhas individuais, as disputas por artefatos, os cantinhos organizados por eles para explorar, o convite para o brincar, o almoço, o dormir, o despertar e outras atividades que constituem a rotina deles na Turma Amarela, foram marcados por movimentações, diversidades, gestos compartilhados ou não com os adultos, mas em uma relação estreita entre eles e a construção dos sentidos para aquele grupo. Ao longo do ano de filmagem, percebi o tempo todo um campo de tensão, confronto e reestabelecimento de intencionalidades.

Ao longo do tempo em que estava no campo, fui percebida por algumas crianças, que me solicitavam para estar com eles de alguma forma: “Olha!”, “Papá!”, “Me ajuda a descer!”;

“O que é isso aí?”; “Dorme nenê!”. Em algumas vezes, simplesmente olhavam para mim, sorriam ou choravam, me entregavam algum brinquedo, apontavam um livro para que eu lesse, queriam sentar no meu colo, gritavam, dançavam, enfim, expressavam-se. Identifiquei que eles tinham uma forma única de explorar os diversos espaços da sala de atividades, assim como nos outros espaços que eles frequentavam. Constituíam uma forma de se relacionar com os pares, os adultos, as materialidades, de expressar suas emoções, de comunicar insatisfações e apontar caminhos outros de realizar alguma ação.

Nos acontecimentos do cotidiano da Turma Amarela, os bebês foram observados no estabelecimento de relações com os seus pares, os adultos e as materialidades, através de experimentações, invenções e, principalmente, imitações, em diferentes momentos e espaços. Em campo, lancei mão da observação participante no cotidiano da creche. Como instrumento de registro, utilizei do diário de campo, que, a partir das minhas anotações das especificidades que ressaltaram nos eventos observados ao longo do dia, tentava anotar minhas emoções, meus sentimentos, e algumas análises iniciais sobre o que estava sendo registrado.

No primeiro mês, não consegui fazer o registro das observações no diário de campo no momento que estava em lócus. Chegava em casa, ou, às vezes, no próprio ônibus, e anotava as principais questões que surgiam, a partir das palavras-chave que deixava registrada no caderno. Após esses primeiros momentos, comecei a manipular melhor a câmera e conseguia utilizar o bloco de notas do celular, o que facilitava, quando chegava em casa para a sistematização na ficha de observação (Figura 21).

Figura 21: Modelo de ficha de observação

Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura - 2018

FICHA DE OBSERVAÇÃO

TURMA: Amarela
 PROFESSORA(S) REGENTE(S) EM SALA: Keila e Gisele
 DATA DA OBSERVAÇÃO: 14/08/2018
 DIA DA SEMANA: Terça-feira
 PESQUISADORA: Larissa Monique

HORA	SUJEITOS/LOCAL	DESCRIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
7:32	Sala da Turma Amarela Há 02 professoras (Keila e uma substituindo Dani que está doente e com atestado médico - Gisele), 01 auxiliar (Rose) e 09 bebês <u>Proposta: Animais de brinquedo no tapetão</u>	Chegada na UMEI 7:10. Consegui acompanhar a organização da sala e filmar a recepção desde os primeiros a chegarem: Guilherme e Mateus. Guilherme fica no tapetão com Rose e os brinquedos (animais) espalhados e escolhe o dinossauro. Logo ele pega o bico com Rose e fica cantarolando. Mateus aparece pulando nos tapetes. Rose chama-o, abraça-a e beija-o e confere se ele está com xixi. Confere Guilherme também. Mateus começa a mexer nos bichos espalhados no tapete e conversa com Rose e Guilherme. Mateus e Guilherme iniciam diálogos brincando com os animais. Rose pergunta para Mateus qual o nome do bicho que ele está. E faz isso com vários outros animais. Guilherme também participa e responde o nome de vários animais. Keila tira o bico de Guilherme e guarda-o	

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2018.

As notas de campo foram organizadas nas fichas de observação, conforme imagem da

figura 21. O grande objetivo é apresentar os principais registros do dia de observação, incluindo horário, local e sujeitos presentes, descrição mais geral do que está sendo observado, as palavras-chave daquele evento, que podem ajudar a ampliar as questões, *a posteriori*. Além dessas questões mais técnicas, as notas pessoais do observado é um espaço no qual descrevemos as impressões pessoais, o que abarca também os nossos sentimentos e emoções, a partir do vivido, sem desconsiderar as questões que norteiam a pesquisa. Nas notas metodológicas, registramos sobre a câmera ou alguma questão específica das filmagens. Após esses registros, de forma mais sucinta, ampliamos os registros, principalmente ao ver e rever os vídeos e ampliamos os eventos. Nesse movimento, apresentava particularidades que não foram registradas nas observações.

3.6 Registros em vídeo: O uso da filmadora

Conforme já foi destacado anteriormente, a Etnografia em Educação é uma abordagem de pesquisa que prioriza as formas pelas quais a vida do grupo social vai sendo constituída (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Nesse sentido, o uso do vídeo permite registrar momentos da vida cotidiana em que os membros de um grupo estão construindo eventos, identidades e outras realizações sociais (BAKER, GREEN; SKUKAUSKAITE, 2008).

O vídeo, combinado com as observações e os registros no diário de campo, possibilitou o fornecimento de evidências para a construção dos dados. Ao longo dos dois anos de pesquisa, os momentos videogravados foram identificados e organizados cronologicamente em arquivos armazenados em computador e HD externo. Em todo o tempo, a filmagem em vídeo fez parte do processo de pesquisa. Uma possibilidade de captar as mensagens expressas pelas linguagens dos bebês, não como uma forma privilegiada, mas como um suporte acessível, no sentido do tratamento dos dados, *a posteriori*, o que ofereceu possibilidades de descrições densas, problematizações e análises. A filmagem em vídeo, portanto, contribui com a observação repetida do fenômeno registrado e amplia as possibilidades e capacidades de análises e reflexões.

Eu estive envolvida com a produção dos dados em vídeo, ao longo do ano de 2018. Na sala de atividades da Turma Amarela, a filmadora ficava posicionada no canto da sala, na altura dos bebês, geralmente bem próxima à tomada. O tripé foi considerado um suporte necessário no início das filmagens, principalmente porque conseguia dimensionar na altura desejada. Contudo, com a movimentação constante das crianças na sala, o uso da filmadora nas mãos permitiu melhor adequação dos focos de acompanhamento. Sendo assim, em alguns momentos,

ficava sentada na almofada no canto da sala com a filmadora nas mãos.

Verificar a relação entre o uso do vídeo e a dinâmica da sala de aula é uma questão imprescindível para a pesquisa. A presença de pesquisadores e equipamentos interfere nas interações da sala de aula. Porém, percebi que as crianças já estavam habituadas e, em diversos momentos, elas buscavam interagir comigo e com o aparelho. Já as professoras, em alguns dias, sentia que algumas estavam mais à vontade, contribuía com orientações sobre o que e quem filmar. Mas, de modo geral, elas tentavam demonstrar que as ações em sala estavam acontecendo normalmente, mesmo estando incomodadas com a filmagem.

Compreendi que os vídeos produzidos, a partir da filmadora, me possibilitaram uma retomada no que estava sendo construído, para refletir sobre o processo de imitação naquela turma. Sendo assim, percebi a necessidade do bom posicionamento da câmera, do acompanhamento mais focado naquelas ações que iam tendo destaque ao longo do dia. Os vídeos possibilitavam que evidências fossem elaboradas para uma posterior análise do que estava sendo construído nos dados.

Comecei a tencionar que o registro em vídeo de um evento não o representa em sua complexidade e totalidade, mas ele aponta dimensões particulares do ocorrido, moldado pelas escolhas de foco, pelas lentes teóricas e pelo tempo investido na gravação. Ou seja, o vídeo não é um dispositivo neutro de produção dos dados, o que demarca a importância da clareza da lógica da investigação.

Por isso, durante a realização dos registros em vídeos, estava sendo guiada por compreensões e princípios que orientam a minha perspectiva quanto ao meu objeto de pesquisa. Por isso, em todo o tempo, recorria ao meu planejamento prévio e compreensão do foco da pesquisa, o que ocasionava em escolhas, a saber: a câmera ficaria no tripé ou nas minhas mãos? Captaria aquelas determinadas ações ou tiraria o foco da câmera? Desse modo, muitos dos aspectos que vão sendo delineados se relacionam com o onde e quando focar a câmera com estreita ligação entre as vivências e o foco da pergunta de pesquisa.

Um dos grandes desafios das gravações em vídeo em uma pesquisa longitudinal está no que está sendo focado para filmagem. Por isso a relevância do compartilhamento dos focos das pesquisas entre os membros do grupo, da conversa sobre a produção do material e das escolhas que vão sendo feitas. Por outro lado, por ser uma pesquisa longitudinal e em grupo, o registro do observado pode ser utilizado para a análise e problematização de questões novas. No entanto, há sempre delineamentos da observação e do que recorrer na gravação mesmo estando nos lócus do campo.

Encontramos, em Castanheira (2010), a noção que um evento é o conjunto de ações em

torno de um tema com início, meio e fim. Há o entendimento que um evento ocorre em um processo de interação entre todos os envolvidos de um grupo, uma vez que o pesquisador deve interpretá-lo e analisá-lo com minuciosidade, ou seja, respondendo algumas questões, como: o que está acontecendo? Quando? Quem está presente? O que essa ação implica no contexto? Quais materiais estão disponíveis? Quem faz o que? Com quem? Portanto, é necessária uma contextualização do evento, considerando as relações que são estabelecidas no processo, e, principalmente, o porquê dele estar acontecendo.

É importante destacar que o registro em vídeo de um evento não o representa em toda a sua complexidade. Mas, ele diz de dimensões que foram enfocadas pelo pesquisador, que vai desde a maneira como e onde ele escolheu focar a câmera, até ao tempo e compreensão teórica que serão delimitados. Desse modo, conforme Agar (2006), acreditamos que fazer etnografia é evidenciar relações profundas de um determinado grupo, tendo como premissa encontrar os *rich points*. Reconhecer esse “ponto rico” nas interações ocorridas na escola está em identificar em um evento: o que aconteceu ali? Tal assertiva contribuirá na descrição de algo na relação com eventos chaves. Nesse sentido, para descrevermos os contextos, foi produzido um Mapa de Eventos para sistematizar a rotina do que foi pesquisado, ao longo do processo, com a descrição do tempo gasto em sala de aula, as fases das atividades, da sala toda, dos pequenos grupos; em um sentido de analisar as relações entre o todo com as partes. Esse Mapa representará o campo pesquisado (Figura 22).

Figura 22: Modelo de mapa de eventos

Eventos de imitação de ações de cuidado/ sono (2017)

Impressões de 2017: percebo que há uma intencionalidade no oferecimento das bonecas e no modo de ensinar colocar um “neném” para dormir. Há, pelas docentes, várias tentativas de ensinar os movimentos de ninar e os bebês vão repetindo-os ao longo do tempo. Há um destaque em várias professoras com Giulia e o colocar o neném para dormir. Nesse processo, as professoras utilizam a música, as materialidades e os gestos. Há vários registros de formação de grupos de interesse em torno das bonecas e a presença de Giulia e Melissa tem grande destaque neles, que observam muito as ações das professoras e ficam grande parte do tempo com elas no colo. Elas oferecem muito a boneca para as professoras cuidarem e enquanto isso elas vão observando os movimentos. Elas sempre se aproximam quando as professoras estão cantando “Nana, neném...” Percebo também uma grande relação das escolhas dos bebês pelas bonecas com a disponibilidade das materialidades pelas docentes. Há sempre um início de escolha vindo pelas professoras. Ao longo do tempo, foram aparecendo panelinha, mamadeira e eles começaram a relacionar as bonecas com a alimentação também, mas o grande destaque está com o sono e o oferecimento do lenço. Identifico que Melissa sempre busca deixar duas bonecas juntas. Sobre a rotina do sono na turma do berçário, percebo que mesmo havendo um espaço bem delimitado para o momento do sono, cada um vai dormindo no seu tempo, sendo que em alguns momentos de soneca, vejo bebês dormindo nos carrinhos de passeio, e outros bebês realizando outras ações. **Íçaro** era sempre um dos últimos bebês que conseguiam dormir. Giulia chorava muito ao acordar. Sara mesmo não participando de todos os eventos, demonstrava muito interesse com a boneca, com os movimentos de ninar.

Junho/2017

Data	Tempo no vídeo	Pessoa	Descrição do evento	Comentários
06/06/2017 (28)	00:10:00	Giulia Sara Arthur Professora Cristina	Era início da manhã. Ao som de uma música clássica, os bebês estavam no tatame com uma caixa. Sara mordida e explorava um brinquedo de borracha. A professora Cássia estava observando os outros bebês deitados nos carrinhos e movimentava-se sempre em direção aos bebês no tatame. Giulia chega correndo em direção a um dos carrinhos e a professora Cássia aproxima dela para pegá-la e diz: “Psiu! Olha, cadê o neném?” Aproximando-se do tatame, Giulia olha para a câmera e a professora continua: “Faz o neném	Durante parte desse evento, Sara observou tudo o que acontecia, mas continuou explorando o brinquedo de borracha. O tempo e o interesse que cada bebê tem é evidenciado nos movimentos que a professora faz para dar atenção a Giulia e aos outros bebês que

Fonte: Arquivo da autora.

Nesse interim, destacamos que, na construção do conhecimento, as distâncias precisam ser tencionadas: tanto para possibilitar “estranhamento”, como para problematizar o lugar do adulto nas pesquisas com bebês e crianças; pois as questões físicas, emocionais e intelectuais entre nós e eles demarcam a noção de que nunca seremos bebês e crianças, mas um outro bem definido nesse processo. Ou seja, veremos sempre o mundo a partir de camadas de experiências e de teorias. Portanto, para se entender as intenções dos bebês e das crianças, é importante observar de perto as suas interações e saber respeitar suas vozes, o que demanda muita atenção às relações entre o local onde estão e o contexto histórico-cultural mais alargado (GRAUE; WALSH, 2003). Nos acontecimentos do cotidiano da Turma Amarela, os bebês foram filmados no estabelecimento de relações com os seus pares, os adultos e as materialidades, através de experimentações, invenções e, principalmente, imitações, em diferentes momentos e espaços.

Conforme já destacado anteriormente, o processo de assistir as filmagens em vídeo aconteceu durante a sistematização da pesquisa. Inicialmente, o foco esteve na imitação que os bebês faziam nas interações entre eles, os adultos, as materialidades e as linguagens. Comecei a assistir os vídeos e fui mapeando esses momentos. Depois, aproximei mais detalhadamente de alguns aspectos construídos nessa turma, a partir do parquinho, da exploração de materiais e das atividades dirigidas. E, após identificar, no dia 05 de outubro de 2018, um primeiro evento chave que corresponde a uma brincadeira de faz de conta, com imitação por meio de ações de cuidado entre as crianças, focalizei, de modo específico, eventos que eram iniciados, sustentados e finalizados com o foco na imitação das ações de cuidado, tendo como foco contar a história desses eventos.

Durante a escolha dos eventos, tive o foco de escolher as filmagens com eventos que tivessem início, meio e fim. A partir do mapa de eventos já demonstrado acima, registrei no Banco de Dados 08 eventos, em 2017, e 53 eventos, em 2018, que me possibilitaram delimitar e compreender a trajetória da história dos processos de imitação das ações de cuidado na turma pesquisada.

Após o movimento de escolha dos eventos chaves, comecei as transcrições. A partir do estudo do texto de Ochs (1979), compreendo que o processo de transcrição é uma teoria e exige um entendimento e explicitação dos objetivos os quais se deseja alcançar. Ou seja, não é uma transposição de falas, mas uma discussão do que acontece em um determinado movimento e que exige escolhas teóricas. O discurso (ação, performance, entonação, proximidades) é relevante nesse exercício, mas também o entendimento que essa escrita deve ser inteligível para o outro.

De forma geral, destaco alguns pontos que foram relevantes, durante esse processo, como: apontar as relações de poder; dar visibilidade à voz dos bebês (identifico que elas são

potência de construção de um campo de sentidos (VIGOTSKI, 1934/2010); configurar as falas com as ações (articulação entre o discurso verbal e não-verbal); detalhar as ações. Destaco que, em uma transcrição de pesquisa com bebês, por exemplo, é necessário focar nas imagens, porque há coisas que não estão ditas.

3.7 O movimento de análise dos dados

Partimos da premissa que estudar os processos de imitação, dentro de uma perspectiva histórica e em um contexto coletivo de constituição de subjetividades, que inclui articular os aspectos mais minuciosos do desenvolvimento nas interações sociais. Nesse sentido, ancoramos na vinculação dos eventos às vertentes culturais, às questões macros e às práticas sociais. Ou seja, não podemos reduzir a análise a um conjunto de descrição dos elementos desarticulados.

Nesse ínterim, em um movimento dialético, os bebês, por exemplo, são constituídas e constituintes nas e pelas relações sociais semioticamente mediadas. Essa é uma das principais bases para se compreender o ser humano fundamentalmente histórico e cultural. É uma compreensão da noção que eles são singularmente um conjunto de relações sociais. Nessa perspectiva, uma análise dos processos articula-se com a busca das relações entre os fragmentos que compõem o todo, pois os modos como eles se relacionam determinam a composição das ações. Portanto, analisar os elementos isolados reduz a primazia do todo.

Para analisar, é necessário conhecer os movimentos dos sujeitos nas relações que estabelecem, assim como as condições dessas relações. Ou seja, o foco nas relações é de suma importância. Na obra de Vigotski (1931/2000), encontramos a análise que ele faz da constituição do pensamento verbal, explicando que é justamente a relação entre pensamento e linguagem que, em um movimento de oposição de forças, constituem-se e formam o pensamento verbal. Então, a busca pelas relações é o que permite identificar a mudança do coletivo para o singular, e dele para o coletivo. As mudanças estão na realização desses movimentos.

Sobre os aspectos que são contemplados na análise, eles configuram a totalidade pela maneira como se relacionam com os outros aspectos. Por isso, há uma centralidade nos movimentos, nas transições, no que pode propiciar uma compreensão geral do fenômeno e da gênese das mudanças.

O que significa estudar os fenômenos em movimento? É o mesmo que dizer sobre o estudo histórico. Isto é, uma compreensão dos movimentos marcados pelas tensões que os objetivam. Nessa perspectiva, o sujeito apropria-se da realidade, a partir de sua significância,

sendo singulares as maneiras dessas apropriações.

A imitação, tal como concebida por Vigotski, é a base para o caminho de desenvolvimento cultural da criança, por isso, não se configura como uma ação copiada irrefletidamente. Dessa forma, para estudá-la, é importante ressaltar que ela está articulada com entendimentos estruturais sobre o processo de aprendizagem. Pelas contribuições da Abordagem Histórico-Cultural, destacamos que um bebê ou uma criança não é capaz de imitar qualquer coisa. Tal ação só é possível quando está acompanhada por um entendimento da ação. Ou seja, ela só imita o que se encontra na sua zona de possibilidades intelectuais, por meio de atividades realizadas por ela e em colaboração com os adultos ou com outras crianças. Nesse tocante, o pressuposto crucial é que a imitação é possível porque: a) há funções psicológicas que estão em desenvolvimento, mas que; b) desenvolveram o suficiente para que; c) as pessoas, na interação, desenvolvam ações colaborativas. Por isso, para imitar, deve haver a possibilidade de passar do que se consegue fazer para o que não se consegue.

Dessa forma, como sistematizar todo esse processo analítico nas pesquisas? Vigotski, em *“História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores”*, de 1931, apresenta a relação entre o método e o objeto de investigação, e esclarece que a elaboração entre o problema e o método ocorre de forma conjunta, tendo em vista pensar o desenvolvimento cultural da criança. Para ele, há alguns elementos que devem coadunar na compreensão das relações que estão presentes no processo: explicação e não só descrição do fenômeno; as relações precisam ser reveladas; reestabelecer os momentos do desenvolvimento do processo; estudar no movimento; contrapor as tarefas descritivas e explicativas da análise; e caminhar da descrição para a explicação.

Ao discorrer sobre a análise das funções psíquicas superiores, Vigotski (1931/2000) defende a necessidade de apresentar alguns princípios, que dão base a essa análise.

A análise do processo, e não do objeto, – relaciona-se com a perspectiva histórica e dialética, em que o objeto de pesquisa vai sendo construído historicamente no processo, sendo necessário estudá-lo nesse caminhar. Partindo deste princípio, compreendo que pesquisar os processos de imitação é compreendê-lo, a partir do estudo do seu processo de desenvolvimento na sua constituição histórica.

A análise explicativa está para além de estudar o modo como os processos de imitação se apresentam, mas faz-se necessário pesquisar: o que coadunou para que eles se apresentem como estão constituídos? A ênfase está no enfoque da historicidade e complexidade das relações que estão na sua composição; nesse sentido, uma análise baseada apenas na descrição não se sustenta, por isso, após esse movimento descritivo, Vigotski (1931/2000) destaca que é

necessário estabelecer teoricamente as relações que constituem os processos de imitação, por exemplo. Conforme o autor, “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra [...]” (VIGOTSKI, 1996, p. 216). Neste sentido, a explicação para ele é relacional: o sujeito é compreendido a partir das dimensões social, cultural e histórica, o pensamento em relação à linguagem, a criatividade em relação à memória, à emoção e à razão. Ou seja, os fenômenos só existem nas e pelas relações dialéticas que os constituem (ZANELLA *et al.*, 2007).

Um outro princípio fundamental é a análise de unidades, ao invés da análise de elementos. Conforme Vigotski (1991, p. 288) “[...] a análise pela decomposição em elementos não é de fato uma verdadeira análise, aplicável à resolução de problemas concretos em qualquer tipo de fenômeno”. Ou seja, nas unidades não há perdas das propriedades do todo, diferentemente dos elementos. Ele defendeu que a significação é uma unidade que sintetiza as relações e evidencia as dimensões humana em um objeto de estudo. Os significados e os sentidos são, portanto, produzidos pelos sujeitos nas relações que estabelecem, por meio de atividades marcadas por vivências individuais e coletivas no contexto em que vivem.

Desse modo, deve-se compreender a imitação como uma atividade humana basilar para o desenvolvimento cultural humano. A compreensão de um objetivo, ou seja, o reconhecimento de alguma ação é o ponto de partida para o processo imitativo, isso porque, entendemos que os bebês as crianças não imitam qualquer coisa, mas as ações são direcionadas para algum objetivo intencional das relações. Há a constituição de significados que envolve percepção, olhar, tocar, sentir, ouvir, repetir e estruturar os signos, que fazem parte do mundo. Isso acontece em diálogo com a subjetividade, o que possibilita que sejam criados novos significados. Ao se apropriar do conhecimento cultural, eles tornam próprio as objetivações cotidianas, a partir das interações entre os pares e os adultos mediados semioticamente pelas linguagens e materialidades. Eles imitam o que querem compreender para dar sentido ao vivido, em um processo imbricado com a criação, ou seja, a imitação não é uma mera cópia das ações dos Outros.

O conhecimento do mundo envolve e resulta da atividade humana. Conhecer diz respeito ao processo de apropriação do conhecimento produzido pelos homens e estruturado na cultura e nas práticas sociais. Ele é singular e veicula uma significação social. Na primeira infância, os bebês e as crianças estão abertos para conhecer o mundo simbólico, pela apropriação das formas de mediação. Na creche, por exemplo, eles têm acesso a um universo de signos e aos processos de significação (PINO, 1995).

Os bebês e as crianças compreendem o mundo explorando-o. Como eles são constituídos na relação com os Outros, a ação humana sociocultural é internalizada via

mediações pelos instrumentos, que se interpõem entre o sujeito e o objetivo de sua atividade (SIRGADO, 2000). Entendemos que as apropriações culturais, na primeira infância, configuram-se no conhecimento sobre/com/no mundo ligado à pesquisa.

Para tanto, utilizaremos a vertente de análise microgenética que, para Góes (2000, p. 09) “trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos”. Assim, articulamos os aspectos mais minuciosos do desenvolvimento nas interações sociais, pois estamos investigando a constituição do sujeito em espaços coletivos.

Como Gomes e Neves (2021) apontam, uma situação social de desenvolvimento pode ser compreendida como o meio em que o bebê e a criança vive, sendo que o foco está no acompanhamento do significado do meio para o desenvolvimento deles. Portanto, é necessário estudar a creche como um meio que modifica e constitui as vivências nos primeiros anos de vida e investigar o que está acontecendo nas relações que vão sendo estabelecidas, a partir das particularidades de cada um deles, e ao considerar que as relações, em cada situação, são marcadas pelo afeto e os sentidos que vão sendo atrelados.

Para compreender o desenvolvimento infantil, de modo específico, para estudar a gênese dos processos de imitação em uma situação social de desenvolvimento, devemos definir um método de estudo da unidade; pois, de acordo com Vigotski (2018), na unidade há um todo que contém todas as características específicas. Gomes (2020, p. 40) argumenta que “ao carregar a parte viva e indivisível da totalidade, a unidade a ser analisada carrega uma história de formação dessa totalidade, e somente pela análise de sua gênese, ao retornar ao ponto atual de análise, poderá ser compreendida de maneira concreta, por meio da análise histórica”. Isto quer dizer que o desenvolvimento, como um todo, determina o desenvolvimento dos elementos. Ou seja, quando uma determinada função está em desenvolvimento, as outras funções também estão em processo. Sendo assim, não ocorre somente o desenvolvimento da memória, do pensamento e da atenção, isoladamente, mas há um conjunto de mudanças que são iniciadas como resultado de desenvolvimento das funções (VIGOTSKI, 2018).

Ao partir desse prisma, Gomes e Neves (2021) elaboraram uma unidade de análise denominada ‘afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso’ (ACCL), que possibilita compreender o bebê e a criança em sua totalidade e especificidade, e as relações entre as funções psicológicas superiores. Essas dimensões articulam uma unidade indivisível, constitutiva dos sujeitos em suas relações com o mundo. A apropriação e a tomada de consciência de si e do mundo são estabelecidas nas produções de sentidos e significados nas

situações sociais de desenvolvimento, por meio das linguagens falada, escrita, corporal, dos símbolos, do olhar e dos signos culturais.

Nessa vertente, para compreender como aconteceram as mudanças, as transformações e a gênese do processo de imitação das ações de cuidado na Turma de 1 ano, partiremos da unidade de análise ‘afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso’ (ACCL) (GOMES; NEVES, 2021), já que esses processos não ocorrem isoladamente. O papel e o significado do meio, as linguagens, sejam verbais, gestuais e corporais e potencializam para que eles pensem e ajam de diversos modos. Então, esta unidade, a ACCL, significa a totalidade do ser e a amplitude em analisar o movimento de constituição da gênese da imitação.

3.8 Entrevistas com as professoras

As entrevistas foram realizadas com as professoras que relacionavam diretamente com a Turma de 1 ano: Ana, Débora e Natália. Segundo Amado (2003), a entrevista é vista como uma conversa orientada, para se recolher informações mediante um foco determinado. Os encontros foram marcados pela conversação, pela abertura na liberdade de expressão, o que foi essencial para a constituição do diálogo.

Os encontros foram realizados no ano de 2021 após a banca de qualificação deste trabalho de Doutorado, entre os meses de agosto e outubro. Por conta das normas de distanciamento social determinadas mediante à Pandemia de Covid-19, eles aconteceram em formato remoto, pela Plataforma *Google Meet*, com gravação em vídeo. Os contatos com as professoras foram estabelecidos via *Whatsapp*. Delineamos o motivo do contato, o interesse da entrevista e, em seguida, enviamos por e-mail as informações necessárias, assim como alguns eventos-chave da pesquisa, para que elas pudessem retomar algumas ideias sobre o foco da entrevista e das interações das crianças. Informei-lhes da importância de gravar a entrevista, antes de iniciar a gravação.

O roteiro da conversa foi organizado, a partir de algumas questões, como: Conte um pouco sobre seu trabalho, junto à turma de 1 ano; sobre as crianças; sobre as aproximações das crianças; Como você planejava o trabalho? O que você priorizava na relação com as crianças? Como você percebia a turma, como um todo? Houve transformações, ao longo do ano? Quais? O que chamou a sua atenção no(s) vídeo(s) apresentado(s)? O que achou dessas situações de imitação? Você percebia muitas situações de imitação? Quando? Onde? Conte-me: quem elas imitavam? O que elas imitavam? No vídeo, elas imitam muitas ações de cuidado, como era isto no cotidiano? Você lembra de outros momentos de interações entre as crianças, em que eles

imitavam as ações de cuidado? Caso sim, como eram? Sobre as materialidades disponibilizadas para as crianças, o que você gostaria de comentar? Sobre as escolhas das crianças, em relação às bonecas, mamadeiras e outros elementos de cuidados, o que você gostaria de falar? O que chamava a sua atenção em relação às crianças e sua relação com as bonecas e os elementos de cuidar? Além dessas crianças, alguma outra lhe chamava a atenção, em relação ao cuidar? Como você vê a rotina do sono e do despertar na turma de 1 ano?

As professoras também tiveram a oportunidade de comentar sobre os seus maiores desafios em trabalhar na turma de 1 ano, assim como as maiores alegrias. Deixei a abertura para comentarem algo que não foi colocado e o que gostariam de acrescentar. Percebi que as professoras dialogaram sobre a turma e apontaram muitas reflexões pertinentes para as análises.

Procurei descrever os momentos iniciais da pesquisa, assim como a organização inicial dos dados. E, sobre as perguntas que surgiram no processo, busquei sistematizar a lógica da pesquisa, a partir dessas primeiras problematizações e após identificar, no dia 05 de outubro de 2018, um primeiro evento-chave que corresponde a uma brincadeira de faz de conta com imitação, por meio de ações de cuidado entre as crianças.

Quadro 7: Atividades imitativas dos bebês

De que forma acontecem as atividades imitativas dos bebês na mediação com o /adulto (professor/a) no ambiente organizativo de aprendizagem da creche?	
Estudos teóricos: Sociologia da Infância, Psicologia do Desenvolvimento e Etnografia	
Como os bebês e as crianças vivenciam as práticas coletivas de educação e cuidado em uma EMEI em Belo Horizonte? De que forma as imitações potencializam essas vivências?	
Inserção na pesquisa Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase I) (NEVES E GOMES, 2017); Inserção no campo na Turma de 1 ano – 2018 na EMEI Ciranda.	Levantamento bibliográfico; Organização do referencial teórico-metodológico: Abordagem Histórico-Cultural e Etnografia em Educação; Levantamento de documentos sobre a Educação Infantil no Brasil.
Pontos relevantes: Melissa (26 m) na casinha do parque chama alguns colegas para a festa de aniversário; No parquinho, Melissa (26m) coloca Ícaro (28m) para dormir no colchonete.	
Como a imitação acontece na interação de bebês e crianças nas vivências de práticas coletivas de educação e cuidado em uma EMEI em Belo Horizonte?	
Aprofundamento nos estudos da abordagem histórico-cultural, da imitação e da Etnografia em Educação; Revisão de literatura sobre a imitação.	Análise das filmagens de 2018; Organização da rotina da turma de 1 ano; Ênfase na constituição da imitação na interação entre os bebês, as crianças e os pares, os adultos, as linguagens e os artefatos culturais.
Identificação dos eventos que coadunam em processos de imitação; Levantamento dos eventos, ao longo de 2018, com base nas interações entre os bebês, as crianças e os adultos; entre eles e os pares; e entre eles as linguagens e os artefatos culturais. Constituição dos principais objetivos para a imitação ao longo da história do grupo.	
Entrevista com as professoras; Análise das filmagens de 2017.	

Fonte: Produção da autora, 2021.

3.9 Algumas conclusões sobre o capítulo

Com base nas análises iniciais e no movimento de construção da lógica da pesquisa, coadunaram em algumas constituições sobre o processo da atividade imitativa:

A imitação é um mecanismo de aprendizagem social para os bebês e as crianças, sujeitos históricos, culturais, potentes e de direitos, que nos espaços de educação e cuidado coletivos, por exemplo, são constituídos por relações intersubjetivas distintas de qualquer outro contexto social. Pela imitação, eles internalizam e apreendem os significados, (re)criando novos sentidos, significando o mundo.

A subjetividade dos bebês é constituída nas interações sociais. Ou seja, eles organizam seus modos de ser no mundo, a partir do contato com o Outro e do mergulho na linguagem e na vida social. Considerar a potência deles é uma concepção que está estritamente em contraponto com as ideias de falta e incompletude que, durante muito tempo, estiveram presentes nas pesquisas. Contudo, não indica que os bebês e as crianças serão analisadas “deslocados” da realidade ou compreendidos como independentes dos adultos.

As interações sociais são espaços e tempos da produção subjetiva dos bebês e, nas imitações, eles instauram com os pares e os adultos um ambiente relacional para as compreensões sobre si e o mundo. Nesta perspectiva, será importante observar os interesses, sentidos e movimentos dos bebês e das crianças, considerar como eles estão significando a si mesmo e ao mundo, no caminho de pensar o lugar da imitação no cotidiano deles.

Portanto, a investigação busca focar no refinamento do conceito teórico da imitação, na identificação das relações estabelecidas, a partir das interações dos bebês no ambiente coletivo de educação e cuidado, pistas para sustentar nossas ideias sobre a constituição do processo de imitação e seu lugar nas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO IV

AS ATIVIDADES IMITATIVAS NA TURMA DE 1 ANO DA EMEI CIRANDA (2018)

Compreendemos que os bebês e as crianças imitam as ações nas interações com os pares, os adultos, as linguagens e as materialidades com a finalidade de reconhecer os objetivos e os significados que estão envolvidos nelas. Portanto, neste capítulo vamos apresentar o mapeamento dos eventos do ano de 2018 da Turma de 1 ano, a Turma Amarela da EMEI Ciranda, que coadunaram em atividades imitativas, na tentativa de identificar os espaços e os tempos em que eles ocorreram, assim como responder algumas questões: Como ocorrem as interações? Quando? Quem está presente? O que estas imitações impactam no cotidiano e no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês? Quais materiais estão presentes? Quem está imitando e sendo imitado? E com quem? (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA, 2010). Essas questões são reguladoras do meu posicionamento enquanto pesquisadora no campo e direcionam o meu olhar em torno das peculiaridades do grupo, e, principalmente, do modo como os acontecimentos vão ganhando sentido naquele universo social.

Com foco nas interações que ocorrem no cotidiano da sala de atividades da Turma Amarela, delimitamos o trabalho de campo, que foi amplo por conta do acompanhamento da rotina do grupo e também da diversidade de elementos que configuram esse contexto. Destacamos que é uma lógica de construção dos dados que não pode ser resumida a uma técnica de coleta de dados, mas em um processo de construção com os envolvidos. Nesse sentido, buscaremos estar balizados nos pressupostos descritos no capítulo anterior para que o fundamento metodológico esteja na íntima relação entre teoria e lógica de pesquisa no processo de construção dos dados.

Importante destacar que a Etnografia em Educação busca captar o sentido que os sujeitos atribuem a suas ações. Toda pesquisa é uma interpretação do Outro e, em uma realidade com bebês e crianças pequenas, este é um grande desafio, pois a interpretação perpassa as ações deles enquanto fazem uso de outras linguagens, não centrando especificamente na linguagem oral. Os detalhes nesse meandro são relevantes, pois o tratamento cuidadoso com o objeto remete a um processo de contínua reflexão sobre o que é encontrado em campo (AGAR, 2006).

Em um movimento dialético, buscaremos evidenciar um ponto rico, ou seja, um ponto relevante na abordagem sistêmica e dinâmica das interações dos bebês no grupo social da creche (AGAR, 2006). No cerne dessa questão está a compreensão que o conhecimento e os processos de construção do sentido são constituídos à medida que eles interagem ativamente e significam

as ações nos tempos e eventos que configuram esse ambiente em que estão (CASTANHEIRA *et al.*, 2000). Assim, os eventos são contextual e situacionalmente definidos (BLOOME; BAILEY, 1993) e um dos grandes desafios é tornar visíveis as particularidades e as maneiras em que eles ocorrem.

Por meio de um processo iterativo e recursivo de análises, constituímos a lógica de investigação. Nesse percurso abduativo de produzir conhecimento, de explicar as constantes nesse processo, buscaremos compreender um ponto rico, que se constitui como um convite para criar, pensar e estabelecer relações com os outros eventos. Entender como os detalhes do evento selecionado surgiram, como foram implicando em outras ações no contexto e como explicá-los usando conceitos que não estavam previstos nos estudos, faz da abdução um combustível para a pesquisa etnográfica (AGAR, 2006).

O caráter da lógica de investigação coloca em primeiro plano a natureza dinâmica da etnografia e auxilia no entendimento das questões colocadas. Ou seja, ela significa que a abdução muda o contexto histórico e cria novos contextos. A recursão também faz parte do processo. Ela representa o avançar nas análises quando nós precisamos perseguir as surpresas evidenciadas no ponto rico. Há uma sequência embutida nas explicações conforme retornamos às questões da pesquisa. Isso não ocorre mecanicamente, mas recursivamente o que contribui na compreensão do ponto rico. Sendo assim, a lógica está entrelaçada com a abdução, levando a “surpresas” e criando novas explicações para elas de forma iterativa, pois só é possível pensando e analisando repetidamente de maneira recursiva no entendimento das questões.

Quando pensamos no ponto rico, identificamos que os contextos e os significados precisam estar presentes para ir dando-lhe forma. Isso quer dizer que, quando encontramos algo em algum evento, a questão do entendimento e compreensão com o que o evento está conectado preconiza o que devemos olhar ao redor e ver o que está acontecendo (AGAR, 2006).

Destarte, após essas compreensões identifico algumas questões para direcionar meus próximos movimentos na pesquisa: Como identificar quais eventos coadunam em ações imitativas? Como definir os elementos que são constituintes das ações para serem consideradas imitação? A partir da problematização exposta, delimito estes aspectos lançando mão dos estudos da Abordagem Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, para analisar os eventos da pesquisa. Demarcamos algumas noções que destacam singularidades das ações imitativas, na tentativa de elaborar um *movimento espiral de indícios para delimitar atividades imitativas*.

Pedrosa (1994) já buscava identificar em suas pesquisas o papel da imitação no processo interacional de crianças pequenas (1 a 3 anos) e já elaborava questões bem parecidas com as

minhas inquietações: “O que deve ter na ação para ser considerada imitativa?” A partir de sua pesquisa e com base nas aproximações teóricas e articuladas com os dados do campo, evidencia-se que os bebês observam ativamente os outros com os quais estabelecem relações, em que se constitui uma partilha de interesses comuns que os unem. Enquanto sujeitos que estão conhecendo o mundo, há um interesse no que o outro está fazendo. Para tanto, eles reconhecem o objetivo da ação daquele outro, na interação, estreitando uma relação direta entre a percepção e o corpo, a percepção e o movimento, percepção e a afetividade. Ou seja, a conexão com o outro para reconhecer o sentido de suas ações, mobiliza toda uma forma de percepção pelo corpo.

Sobre essa questão, Vigotski (2001) compreende que, pela imitação, as crianças fazem uma recriação do vivido e não uma mera cópia do observado, em um processo dialético de apropriação dos conhecimentos e construção de sentidos. Dessa forma, a imitação está estritamente relacionada com a aprendizagem e com o que é possível aprender com as outras pessoas. A aprendizagem da fala, as aprendizagens na escola, como exemplos, estão amplamente organizadas com base na imitação. A colaboração do outro é fundamental para a aprendizagem do novo. Isso quer dizer que, afirmar que a criança imita está relacionado com as ações dela e a presença de traços alinhados com o fazer do outro, pois este é um aspecto subjetivamente implicado com as relações cotidianas vivenciadas.

Há um desdobramento que vai da percepção para a ação em um processo lento e complexo através de gestos, expressões, materialidades, músicas, falas, na tentativa de responder aos movimentos e direcionamentos do outro, como uma forma de demonstrar que está interessado naquele objetivo e de permanecer conectado nas vivências que constituem sentidos. Por outro lado, a própria ação afeta e transforma a percepção, em uma relação dialética. Sendo assim, evidenciamos que os sentidos são compartilhados a partir do movimento, da ação que foi realizada pelo outro, ação esta que tenha sentido para a criança, ou seja, não uma ação qualquer. Há uma efetivação da ação imitativa quando por exemplo, os gestos se articulam com uma delimitação postural do movimento desejado para alcançar o objetivo que se desenrola no plano motor.

Diante dessas evidências, há algumas noções que sustentam essas ideias e caracterizam as ações que coadunam em atividades imitativas: 1. Os bebês e as crianças são seres ativos, competentes e potentes; 2. O foco está nas interações que estabelecem na creche; 3. Eles compartilham intencionalidades nas relações, permitindo que o outro reconheça o objetivo de suas ações; 4. Há o envolvimento de comunicação gestual, corporal e verbal nesse compartilhamento de intenções; 5. A existência de um processo de percepção afetiva quando

os bebês e as crianças identificam aquilo que os atrai, o que torna elemento de sua curiosidade, da vontade de saber e da necessidade de conhecimento que culmina numa ação psicomotora.

Como já foi discutido ao longo dos capítulos anteriores, a subjetividade dos bebês e das crianças é constituída nas interações sociais. Ou seja, eles organizam seus modos de ser no mundo a partir do contato com o Outro e do mergulho na vida social. Assim, quando consideramos que eles são seres ativos e competentes, destacamos a sua potência quando eles estão imersos em situações que possibilitem exploração e compartilhamento de significados das coisas do mundo. Outra noção está no foco que é direcionado às interações que os bebês e as crianças estabelecem na creche.

A intencionalidade é caracterizada como uma propriedade de certas habilidades cognitivas de uma pessoa ser “direcionada para certo objetivo”. Ou seja, a intencionalidade compartilhada caracteriza-se por interações colaborativas entre os humanos, direcionadas para o mesmo objetivo. Nas atividades de colaboração, há motivações para compartilhar intencionalidades com o outro, configurando uma aprendizagem cultural. A compreensão da ação intencional do outro consiste na participação em atividades que envolvem atenção conjunta e manipulação através dos gestos não-linguísticos e linguísticos em relação ao mundo, gerando a compreensão das ações, o que culminará na imitação (TOMASELLO, 2003).

Os bebês e as crianças tendem a agir mediados por elementos como sons, gestos, movimentos, falas, expressões por meio de ações imitativas que podem retomar cenas cotidianas vivenciadas (PEDROSA, 1989). Ou seja, as interações envolvem comunicação gestual, corporal e verbal, constituindo um ambiente vivo, um local de encontros, de explorações, de brincadeiras e aprendizagem com o Outro. Os gestos, as expressões, os movimentos e as palavras criam encontros de subjetividades e várias possibilidades de ação.

A delimitação da percepção como uma função cultural primordial para o desenvolvimento das outras funções e a consideração de que ela é básica na primeira infância, sinaliza que ela abarca os registros de todos os sentidos para perceber formas, cores, texturas, relação entre palavra e imagem, o sentido musical da linguagem, dentre outras. Nesses processos, o sensorio e o motor são inseparáveis, o que perpassa por múltiplas linguagens e entrelaça com os significados e as cargas emocionais que acompanham a percepção. Os procedimentos que os bebês e as crianças utilizam para dar sentido ao que percebem são fundamentalmente criadores e ligados à pesquisa. Por isso, um destaque para os eventos em que há relação entre as ações sensoriais e alguns agentes externos como, temperatura, materiais, texturas, formas, espaços, sons, pois essas interações provocam transformações e convites às ações deles.

Destarte, organizamos as noções evidenciadas e problematizadas na figura 23.

Figura 23: Movimento espiral de princípios para delimitar atividades imitativas



Fonte: Produção da autora, 2021.

A partir das questões problematizadas e das noções evidenciadas, realizamos um mapeamento das principais atividades imitativas na Turma Amarela da EMEI Ciranda. Este levantamento foi realizado com base no banco de dados da pesquisa do ano de 2018. A intenção esteve em identificar tais eventos que permitissem narrar os processos de constituição da imitação. Sistematizamos em 2018, 185 eventos que compreendemos como de imitação.

O que os bebês e as crianças estão imitando? O que eles estão constituindo e se apropriando? Para organizar os dados da pesquisa, foi estruturada uma tabela com a identificação dos aspectos que constituíram os meios pelos quais eles imitavam. As ações foram pontuadas, assim como os espaços e os tempos em que elas ocorriam, para acompanhar as relações que foram sendo estabelecidas. Buscamos destacar também as interações presentes nos eventos (entre eles; entre eles e os adultos; entre eles e as materialidades; entre eles e a linguagem). Compreendemos que elas ocorrem imbricadas, mas, com o intuito de levantar elementos da constituição dos processos imitativos a partir das situações que são destaque na sua formação, articulação que promove diversas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem cultural.

Quadro 8: O que os bebês e as crianças estão constituindo e se apropriando por meio da imitação

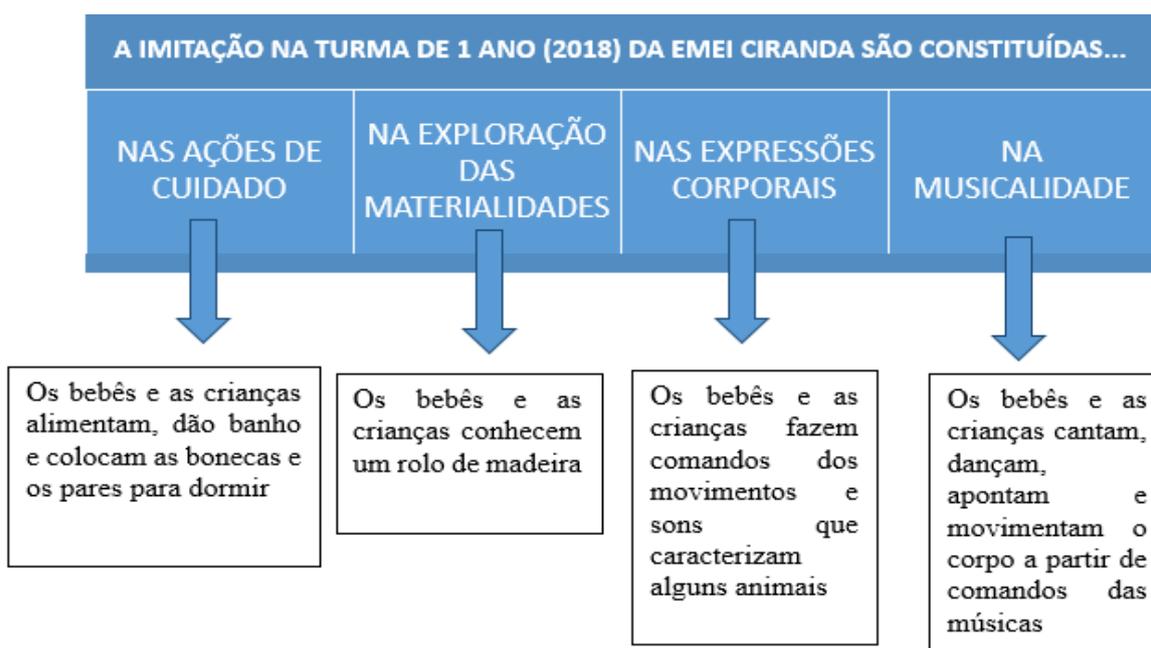
Objetivos	Ações	Espaços	Materialidades (concretas e simbólicas)
Apropriar da cultura por meio de vivências sobre os animais	Observam os pares fazendo gestos correspondentes aos animais	Sala de atividades Sala de vídeo Corredores	Livros infantis Canções infantis em áudio e vídeo
	Repetem os sons correspondentes aos animais		
	Cantam músicas sobre os animais com a professora		
	Leem livros sobre os animais com a professora		
	Dançam		
	Pedem as professoras para fazer movimentos com eles		
	Observam as ações dos pares e das professoras		
	Executam os comandos		
	Expressam sentimentos a partir dos comandos das ações dos animais		
	Colocam as mãos nas partes do corpo de acordo com os comandos		
Tentam falar os nomes dos animais			
Realizar atividades com as materialidades	Observam os comandos da professora e repetem seus gestos, posicionamentos e expressões	Sala de atividades Parque Solário	Rolos de madeira Bambolês Bolinhas Tecidos
	Apontam os dedos e dão ordens aos pares		
	Exploram os materiais a partir do que as professoras apresentam como possibilidade		
	Usam expressões das professoras como “ai ai ai” ao longo das atividades		
	Criam outros modos de explorar as materialidades		
	Escolhem os materiais a partir do direcionamento do seu par		
	Escolhem os brinquedos no parque com base nos interesses dos pares		
	Agem com base na ação do seu par		
	Formam e constituem grupos de interesse em torno dos brinquedos		
Repetem com os pares as ações da professora ao explorarem as materialidades			
Movimentar o corpo	Tocam nas partes do corpo de acordo com os comandos	Sala de atividades Sala de vídeo Corredores	Canções infantis em áudio e vídeo Instrumentos musicais
	Observam as imagens e movimentos e repetem os comandos		
	Observam as ações das professoras e fazem a partir delas		
	Fazem expressões da professora com a boca e os olhos quando estão cantando		
Aprender sobre a utilização de um artefato cultural	Observam os pares que já conseguem fazer	Parque Sala de atividades Solário	Escorregador
	Conversam muito		
	Tentam diversas vezes		
	Experimentam de diversos modos		
	Observam as expressões e movimentos dos pares		
	Fazem os movimentos com base nos comandos das professoras		
Usam o artefato para outras finalidades			

Cuidar de uma boneca e do colega	Utilizam expressões de cuidado	Sala de atividades	Bonecas Painéis Mamadeiras Chupetas Tecidos Folhas Banheiras
	Colocam para dormir		
	Oferecem alimentos		
	Limpam cocô	Parque	
	Oferecem remédio		
	Oferecem água	Solário	
	Aplicam vacina/injeção		
	Conversam com a boneca		
	Disputam a boneca		
	Convidam as professoras para participarem com eles		
	Dão banho		
	Conversam sobre dodói		
	Fazem comida		

Fonte: Produção da autora com base no banco de dados da pesquisa, 2021.

A partir do quadro 8, podemos inferir que nas interações com adultos e crianças centradas nas ações de cuidado, na exploração das materialidades, nas linguagens presentes nas expressões corporais e na musicalidade, temos os meios pelos quais os bebês e as crianças estão constituindo vivências e se apropriando da vida no contexto de educação e cuidado coletivo da creche. Ao repetirem as ações, os gestos, os sons, as expressões corporais e as palavras com intencionalidade nas situações vivenciadas, que naquele contexto centram-se nas ações de cuidado, modificam as suas estruturas psíquicas internas e constituem sentidos, em um processo de aprendizado cultural. Identificamos que elas abarcam os indícios que definimos para identificar tais atividades, conforme expresso na figura 24.

Figura 24: A imitação e a Turma de 1 ano da EMEI Ciranda



Fonte: Produção da autora com base no banco de dados da pesquisa, 2021.

Cabe destacar estudos que já enfatizaram algumas dimensões referentes à imitação que são perceptíveis ao longo das delimitações acima. Guimarães (2016) por exemplo, já evidenciou o lugar da imitação na construção de sentidos dos bebês nas interações que estabelecem entre adultos e outros bebês, e destacou que as materialidades e as expressões dos sons dos animais evidenciavam recursos para a sociabilidade e apreensão do mundo. A autora aponta, no entanto, que as expressões das crianças eram pouco solicitadas nas interações, ou seja, a imitação estava restrita à indicação da professora. Friso que ela argumentava que o interesse de alguma criança por uma brincadeira, alcançava outras e, nestas atividades constituíam um espaço de encontro pela brincadeira, as crianças poderiam ir constituindo um espaço de encontro.

Guimarães (2017), em outro estudo, demarcou como os bebês constituem sentidos nas imitações. Deixa claro que o movimentar livremente pelo espaço e a exploração dos objetos ampliam a comunicação dos bebês e as descobertas do mundo. Nesse sentido, afirma que a imitação contribui na apropriação do social, ancorando-se nos afetos compartilhados com as demais crianças. A imitação é compreendida como uma forma de contato e ampliação dos sentidos.

Amorim (2017) evidenciou que por meio dos afetos e das expressões, os bebês passam por processos de imitação. Ela afirma que na brincadeira, por meio da imitação, há a possibilidade de situações de aprendizagem e desenvolvimento com a imitação de expressões faciais e gestos, e infere que há uma imitação do “professor” ou da “mãe ou responsável” pelo faz de conta. Nestes movimentos de interação entre as crianças, o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social são mobilizados na brincadeira de imitar ser um outro.

Em outras pesquisas vimos a centralidade do estudo da imitação e o desenvolvimento do gesto musical dos bebês (AMORIM, 2017), a imitação como contexto de brincar de uma criança surda (CRISTINO, 2011), a imitação no processo de ensino e aprendizagem com o foco no ensino de artes no Ensino Fundamental (FERNANDES, 2010), e outros estudos com caráter mais teórico sobre o desenvolvimento e a origem da representação (MOURA; RIBAS, 2002).

Viana e Pedrosa (2014) pesquisaram sobre a imitação e as brincadeiras, com destaque para a imitação como estratégia para o engajamento das crianças com a brincadeira, principalmente na comunicação e no envolvimento com os objetos. Em outra pesquisa, Carvalho e Pedrosa (2006) compreenderam a imitação como estratégia para iniciar e manter ações coordenadas para comunicar e constituir compartilhamento.

Identificamos que há muitas materialidades concretas e simbólicas, assim como a expressividade corporal que atravessam e compõem esses movimentos. A Literatura Infantil, principalmente os livros com grande centralidade nas histórias com animais, as canções

populares, com destaque para as que envolvem animais, instrumentos musicais e partes do corpo, os vídeos de músicas do cancioneiro popular infantil, as bonecas e os elementos que fazem parte da casa, além de diversos artefatos culturais do cotidiano, brinquedos, utensílios domésticos, estão presentes na rotina e na prática pedagógica da Turma de 1 ano da EMEI Ciranda.

Observamos uma grande demanda pela participação das professoras durante os eventos com atividades imitativas. Os convites por parte dos bebês para a participação ganhavam destaque. Neste processo constituíram-se narrativas de cuidados com as bonecas e as materialidades que envolvem o cuidar e os outros pares. O uso dos gestos, das expressões corporais, de algumas palavras e posicionamentos são centrais na forma como eles articulam o mundo e as suas ações.

Portanto, a partir das aproximações com o material empírico, defendemos que a imitação é a atividade principal dos bebês e das crianças, uma vez que eles estão se apropriando do mundo no contexto de educação e cuidado coletivo da creche por meio da imitação centradas nas ações de cuidado, pela exploração das materialidades, nas expressões corporais e na musicalidade durante as interações entre eles, os adultos e as linguagens. Destacamos que esses aspectos não estão isolados, ou seja, há uma imbricação das ações, mas para as especificidades das análises, serão problematizados separadamente.

4.1 A imitação das ações de cuidado

A creche constitui-se como um espaço de educação coletiva para bebês e crianças bem pequenas, em que eles são considerados sujeitos de direitos que precisam dessa legitimação para viver sua infância na contemporaneidade. “Seu convívio familiar restringe-se ao final do dia e aos finais de semana e as possibilidades que tem de conviver noutros espaços, com outras pessoas são reduzidas, sendo a creche o lugar por excelência de suas trocas e vivências” (AGOSTINHO, 2003, p. 03). Daí destacamos que o grande objetivo desse espaço está em oportunizar múltiplas experiências que podem favorecer o desenvolvimento, bem-estar e vivência plena da infância.

Nas vivências destas experiências, os bebês e as crianças estão envolvidos em trocas e interações e, de modo específico, nas atividades essenciais da vida diária, que podem ser chamadas de rotinas de cuidado, como o banho, a troca de fraldas e o sono. Nelas há oportunidades de envolvimento, investimento em tempo de qualidade, comunicação, trocas de interesses e respeito, princípios fundamentais para a constituição humana daqueles que estão

chegando e conhecendo o mundo.

No processo da educação de bebês e crianças, o cuidado assume um lugar central enquanto fundamento ético de um adulto que observa de modo respeitoso e com postura consistente o Outro que está cuidando. Desse modo, nas ações diárias durante as rotinas de cuidado, os bebês e crianças estão aprendendo a resolver problemas, estabelecer relações de confiança. Pelas interações, há atitudes e aprendizados que iniciam na troca de fraldas, no colocar para dormir e durante o banho. Por isso, tais momentos não podem ser conduzidos mecanicamente, mas precisam constituir uma oportunidade de interação baseada em relações potentes.

Quando os bebês e as crianças são conduzidos a estas vivências com respeito e atenção, as interações auxiliam no desenvolvimento e na aprendizagem sobre si mesmos e sobre o mundo. Eles conhecem a rotina, e podem prever o que acontecerá com eles, e, assim, percebem que há conexões entre eles e o mundo do qual fazem parte e começam a conferir sentido à vida a partir desta rotina cultural. Destarte, percebemos ao longo do mapeamento dos eventos, o grande interesse dos bebês em imitar ações de cuidado, como o momento do banho e do sono, conforme podemos observar em alguns eventos destacados na figura 25.

Os eventos de imitação das ações de cuidado – banho e sono, configuram o interesse dos bebês em imitar atitudes que guiam a criação de um campo interativo em torno das práticas sociais de cuidado, neste grupo que compartilha rotinas durante um grande período de tempo na sua jornada educativa. A ação de dar banho na boneca, por exemplo, partiu do interesse de Ícaro em explorar a pia. Interessante destacar que a pia representa o local de higiene das mãos e do corpo, e, ao compreender este significado, Ícaro se aproxima dela com o objetivo de dar banho nos seus animais de borracha. Durante a rotina na EMEI, todos os bebês tomam banho no banheiro, que fica em outro ambiente da instituição, e dentro da pia há uma banheira onde eles recebem os cuidados. Neste foco, Ícaro imita com os animais de plástico os gestos que indicam a limpeza do corpo.

A intervenção da professora Kátia informando a Ícaro que na pia não era possível dar banho nos seus animais tenciona a continuidade do evento, e, quando ela apresenta as banheiras de plástico, colocando-as no colchonete, ela aponta um modo de dar banho. Assim, amplia a vivência com materialidades que fazem parte daquela rede de significações que é construída. A ação de colocar as três banheiras no colchonete, aproxima Ícaro de Melissa e Giulia, que estavam próximas com suas respectivas bonecas, sentindo-se interessadas em compartilhar com Ícaro daquela interação. Ícaro escolhe observar as ações de seus pares e opta por pegar uma das banheiras e uma boneca, e retornar para a pia, desta vez com o uso da banheira e com uma boneca, o que, para ele, autoriza-o ao uso daquele espaço da pia. E, na pia com a banheira, ele

repete gestos de higiene no corpo da boneca.

Figura 25: Imitação das ações de cuidado – banho



Ícaro (23m12d) se aproxima da pia da sala com dois animais de borracha nas mãos e coloca-os dentro da pia e começa a fazer movimentos com as mãos como se estivesse dando banho neles.



A professora Kátia se aproxima de Ícaro e diz: “*Aqui não pode, Ícaro!*” Diego (22m08d) está próximo com um sapo de pelúcia nas mãos e Melissa (21m03d) vai se aproximando com uma boneca levantadas acima dos braços.



A professora Kátia pega embaixo da pia três banheiras de plástico, coloca-as no colchonete e diz: “*Você pode dar banho na banheira*”. Ícaro, que estava no tapete, aproxima. Melissa está próxima com as bonecas e observa. Giulia (21m03d) também se aproxima com uma boneca.



Melissa começa a dar banho nas bonecas e Giulia acompanha ao lado. Ícaro, com os animais de borracha nas mãos e uma boneca, observa atentamente.



Ícaro pega uma das banheiras e leva para a pia. Faz movimentos na boneca de lavar o corpo e encher a banheira de água.



Melissa aproxima de Ícaro com uma boneca na mão e diz: “*Não!*” E pega a banheira e coloca no colchonete. Ícaro faz uma expressão de descontentamento e diz: “*Ó Melissa!*” Giulia continua com as banheiras no colchonete e movimenta-a dando banho.

A professora Débora senta no chão próximo ao colchonete e diz para Melissa: “*Dar banho no neném. Faz o neném dormir agora.*” Giulia com uma boneca perto da banheira e Ícaro com uma boneca e uma banheira nos braços, observam. Ícaro senta no colchonete, coloca a banheira no seu colo e faz gestos com as mãos como se estivesse molhando o corpo da boneca. Giulia continua no colchonete com a boneca e a banheira. Melissa deixa uma banheira no chão e sai.

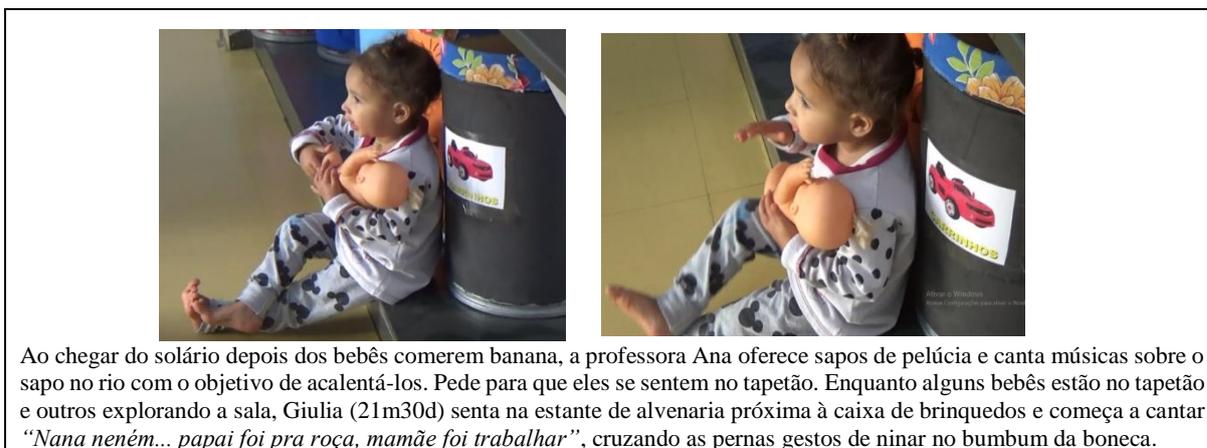


Fonte: Banco de dados da pesquisa, 21 de março de 2018. Elaboração da autora, 2022.

Melissa assume o papel da professora e toma a decisão de retirar a banheira da pia e dizer a Ícaro que ali ele não poderia brincar, interrompendo suas ações. Logo após, a professora se aproxima daquele grupo, e, sentando ao chão, olha para Melissa, convidando-a a dar banho no neném e depois colocar para dormir. Ícaro observa as ações e, colocando a banheira no seu colo, dá banho na sua boneca, gesticulando e movimentando a boneca durante as ações. A professora nomeia o que está acontecendo entre os bebês quando ela fala “dar banho no neném” e demarca uma intencionalidade, quando oportuniza a continuação das ações pelo incentivo a colocar o neném para dormir, associando o momento do banho com o sono, traduzindo e apontando para aqueles bebês uma forma de compreensão destas rotinas culturais. Constrói-se assim uma narrativa das ações de cuidado, situada especial e temporalmente.

O ritual do sono é destaque no final deste evento e na composição do evento em que Giulia coloca uma boneca para dormir (Figura 26). Giulia e Melissa são irmãs gêmeas e demonstram, ao longo do processo de pesquisa, uma relação com o cuidado. De modo específico, tiveram como foco as rotinas culturais da hora do banho e do sono aqui discutidas. Percebemos que elas algumas vezes chegaram na EMEI dormindo nas cobertas e são acolhidas pelas professoras com momento de cochilo na sala. Neste evento, Giulia vivencia o papel de quem está oferecendo colo, atenção e afeto a alguém que deseja dormir e descansar. Para tanto, ela utiliza de gestos no bumbum da boneca, de uma posição corporal segura e de uma música para auxiliar no ninar. “Dorme neném” é uma canção que faz parte do seu repertório cultural, sendo seus gestos e posturas, atitudes de quem está conduzindo as ações de cuidado com o Outro.

Figura 23: Imitação das ações de cuidado – sono



Ao chegar do solário depois dos bebês comerem banana, a professora Ana oferece sapos de pelúcia e canta músicas sobre o sapo no rio com o objetivo de acalotá-los. Pede para que eles se sentem no tapetão. Enquanto alguns bebês estão no tapetão e outros explorando a sala, Giulia (21m30d) senta na estante de alvenaria próxima à caixa de brinquedos e começa a cantar “*Nana neném... papai foi pra roça, mamãe foi trabalhar*”, cruzando as pernas gestos de ninar no bumbum da boneca.

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 17 de abril de 2018. Elaboração da autora, 2022.

O desenvolvimento destas rotinas culturais na turma de 1 ano da EMEI Ciranda será o foco de análise no próximo capítulo, e contribuirá para a compreensão que a imitação é uma

atividade que possibilita aos bebês agirem nos campos perceptivo e imaginário, sendo, portanto, uma atividade complexa que sintetiza diversas funções culturais. A imitação enquanto atividade, guia a criação de um campo interativo dialógico em torno das práticas sociais de cuidado neste grupo. Nesse sentido, a imitação é constituída pela unidade afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) nas interações dos bebês com os seus pares, os adultos e as materialidades.

4.2 A imitação na exploração das materialidades

Figura 24: Imitação na exploração das materialidades – o rolo de papelão

		
<p>Após o café da manhã naquele dia ensolarado, Sara (20 m) e os seus colegas são convidados pela professora Ana a irem para o solário explorar rolos de papelão de diversos tamanhos e espessuras. Sara escolhe um rolo e tenta levantá-lo.</p>	<p>Quando consegue firmar o rolo em pé próximo ao seu corpo, ela sorri e começa a cantarolar “<i>adadadada</i>”. A professora Ana diz: “<i>O meu rolo vai virar um cavalo. Eu vou pegar o meu cavalo.</i>”</p>	<p>Sara, a partir do convite da professora Ana, coloca o rolo na posição de um cavalo, e faz a expressão de galope com a boca, e segue balbuciando pelo solário.</p>
		
<p>Colocando o rolo na boca, a professora Ana diz: “<i>Agora eu vou cantar</i>”. E a sua voz sai com grande eco.</p>	<p>Sara repete o mesmo movimento da professora Ana e balbucia: “<i>Tutututu</i>”.</p>	<p>A professora Ana solicita: “<i>Quem me ajuda a empilhar? Eu vou colocar um ao lado do outro</i>”. Sara ajuda e explora os rolos.</p>

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 13 de março de 2018. Aproximadamente 10 minutos. Elaboração da autora, 2022.

A exploração do rolo de papelão por Sara ajuda-nos a compreender a relevância dos bebês vivenciarem a percepção de diversos materiais. Nesta sequência dos eventos, Sara usa todo o seu corpo, seu olhar, sua escuta para estar na interação conforme a professora Ana a solicitava pela linguagem oral. Os balbucios demonstram um entendimento das ações e representam interesse e aproximação com o que está sendo exposta. Nestes instantes, o rolo passa a representar um cavalo e um microfone, como exemplos.

De modo geral, acompanhar o interesse de Sara pela exploração do rolo e a imitação das ações da professora, denotam a capacidade que os materiais têm de assumir diversas dimensões expressivas e de sentidos, dentre elas de representar, retratar e contar histórias (SCHWALL, 2019). A professora tem grande papel neste processo vivenciado por Sara, pois ela compreende o potencial dos materiais ao conceber a organização deste contexto de aprendizagem, incentivando-a a usar os materiais para ir em busca de invenções, possibilidades de conhecimento e brincar de faz de conta, ações mediadas pela linguagem.

No encontro com o rolo, Sara desenvolve sua expressividade corporal enquanto explora e age. Por meio da exploração, ela se conscientiza sobre o que pode acontecer com o rolo à medida que ela o manipula, testa o seu peso, identifica o seu tamanho pela mediação da professora, que oportuniza e apresenta diversas significações possíveis do seu uso. Pelas interações e à medida que Sara usa sua percepção, seus gestos e suas expressões para constituir sentidos sobre o rolo, começa a adquirir experiência. Sara explora o rolo pela atividade da imitação ao observar as ações da professora e atentar-se aos seus comandos, ao repetir e desenvolver a consciência sobre o que está vivenciando. Nessa ação, ela utiliza a própria materialidade, a linguagem falada, as expressões, o corpo e o envolvimento afetivo.

A imitação e a materialidade ofertada é uma forma relacional frequente, principalmente a partir de um modelo apresentado (GUIMARÃES, 2006). A professora Ana age e apresenta o modo de explorar e Sara reconhece e repete a partir da solicitação. Percebemos o interesse da professora em utilizar a imitação com fins intencionais e contribuir, assim, com a aprendizagem dos bebês. Há uma dimensão emocional na escolha de Sara em imitar a professora Ana, que é percebida na observação que ela faz de suas ações, constituindo-se, assim, um campo de vivências pela construção das noções de peso, espaço e tamanho (GRANA, 2011).

Defendemos a importância dessas primeiras explorações e pesquisas sobre os materiais acontecerem nas creches. A construção gradual dos conhecimentos sobre as diversas materialidades que formam o mundo é possível pelas possibilidades de os bebês encontrarem esse acervo nos ambientes. Ao professor é dada a oportunidade de compreender como eles aprendem nas interações com as materialidades, pela observação cuidadosa e escuta atenta, para

a partir de então, apoiá-los.

Figura 25: Imitação na exploração das materialidades – os tecidos

 <p>Na manhã do dia 11 de novembro de 2018, após chegarem do parque, os bebês foram convidados a sentarem no tapetão e esperarem a surpresa anunciada pelas professoras Ana e Ingrid. Apontando para a prateleira de aço, a professora Ingrid diz: “<i>O que nós vamos fazer com essa prateleira? Alguém imagina? Ela é bonita. Ela tem três andares</i>”. Os bebês observam. Alguns deles olham para a auxiliar de apoio.</p>	 <p>A auxiliar de apoio organiza a roda. A professora Ana continua: “<i>Ingrid, nós vamos enfeitar, decorar. Sabe como? Cada um vai poder pegar, Ingrid, a fita que quiser!</i>” Segurando uma fita de cetim vermelha, ela caminha em direção à prateleira de aço. Os bebês observam atentamente.</p>
 <p>Já ao lado da prateleira de aço, a professora Ana diz: “<i>Vai poder alinhar do jeito que quiser. Eu vou alinhar por cima</i>”. Nesse momento, começa a passar a fita por entre as divisórias da prateleira. Prossegue: “<i>A gente pode fazer o que quiser. Para o Natal, para o Ano Novo. Para o dia de hoje. Cada um pode alinhar do jeito que quiser. Você sabia que como alinhavo, eu também posso puxar? Você quer ver, Ingrid?</i>” Os bebês continuam observando atentamente.</p>	 <p>Murilo (31 meses) observa atentamente os gestos da professora Ana ao alinhavar a fita de cetim entre as divisórias da prateleira. A professora Ana continua: “<i>Ela é pequena, gente? Quem sabe a cor da minha fita? Quem sabe falar a cor? Vermelho? Por cima e por baixo</i>”. E continua alinhavando a fita e conversando: “<i>Eu alinhavei o meu e vou dar o laço aqui. Sabe por quê? Para não soltar</i>”. E faz o movimento de construir o laço com a fita.</p>
 <p>A professora Ana, ao pegar uma caixa com várias fitas de cetim e malha, diz: “<i>Dentro da caixa tem várias fitas. Fita azul escuro, azul claro. Cada um pega a cor que quiser e</i></p>	 <p>Murilo e Lorenzo (30 m) foram os primeiros a se aproximarem da prateleira. Lorenzo colocou a fita sob a prateleira e passava a fita por cima. Mexia na fita para que</p>

nós vamos alinhar! Pode vir alinhar! Vamos alinhar por dentro e por fora”.

ela passasse do outro lado. Murilo colocou a fita na prateleira e olhava atentamente para as divisórias da prateleira. O movimento das mãos deles seguia o objetivo de conseguir passar a fita e ir realizando o alinhavo.



Nesse momento, outros bebês também se aproximaram. Murilo continuava na mesma posição tentando, mas Lorenzo já estava em outra parte da prateleira. A professora Ingrid aproxima e alinhavando a sua fita, diz: *“Assim, ó! Vai e volta igual uma cobrinha. Passa por dentro e por fora. Tem que ser com o dedinho e pega a beiradinha”*. E eles seguem observando, repetindo as ações das professoras e tentando alinhar.



Após uns 03 minutos de tentativas, os bebês saem das proximidades da prateleira e quando observam, Ícaro (31m) está com a caixa de fitas derramada no chão e colocando várias fitas de tecidos nele. Os pares vão em direção das fitas e começam a explorar aqueles materiais. Olhando para a professora Ana, Ícaro com várias fitas em todo o seu corpo, diz: *“Tampou, eu! Eu sou o Papai Noel!”*



Na exploração das fitas, Sara (28 m) aproxima da assistente de sala com a fita na mão e entrega-a. A assistente coloca a fita na sua cabeça e Ícaro, que está ao lado, já mostra interesse que ela também amarre a fita na sua cabeça.



Os outros bebês aproximam da professora Ana, solicitando que ela faça laços neles também. E nesse momento, a professora Ingrid também coloca laços nas cinturas e nos ombros dos deles. E, do canto da sala, a professora Ana começa a cantar: *“Houve uma festa lá no céu...”* E a professora Ingrid começa a cantar e dançar. Os bebês se envolvem e seguem as ações das professoras.

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 11 de novembro de 2018. Elaboração da autora, 2022.

Alguns aspectos podem ser discutidos a partir do evento acima. O primeiro é que a sala de atividades da turma de 1 ano é um espaço que possibilita aos bebês encontrarem contextos interessantes e atraentes, em que eles podem explorar diversos materiais e terem vivências com adultos. Neste evento (Figura 28), em torno de quase 15 minutos de ações, identificamos a intencionalidade de duas professoras em apresentar aos bebês o alinhavo. Alinhar é uma costura temporária, geralmente feita à mão, para conectar duas margens antes da realização de

uma costura permanente. O alinhavo tem o foco de preparar, projetar e ajeitar antes da finalização em uma costura. Nesse sentido, de modo geral, há pelos detalhes anunciados pela professora Ana no início da atividade, um interesse que os bebês vivenciem a significação do alinhavar.

Um segundo aspecto é que a professora Ana escolhe apresentar a ação de alinhavar com as fitas de cetim e a prateleira de aço. A prateleira nesse encontro não é utilizada com o seu objetivo comum de organizar os livros de literatura da turma, mas para apoiar a ação de alinhavar com as fitas de cetim. Em outros momentos, ao longo do ano de 2018, os bebês já tiveram outras vivências com as fitas, mas, naquele momento, a professora Ana apresenta a possibilidade delas serem utilizadas como recurso na técnica do alinhavo quando conectadas com as divisórias de aço presente em cada andar da prateleira. A professora Ana cria um clima de suspense em torno do que acontecerá com aquela prateleira e já começa convidando os bebês a olharem para as ações delas.

Percebemos ao longo das narrativas da professora Ana, um terceiro aspecto em que se destaca sua intencionalidade em estabelecer conexões com os bebês voltadas para a cognição, ao trazer em suas falas noções de lateralidade, tamanho e cor. É uma interação estabelecida pelas materialidades entre adultos e bebês em que, naquela atividade, na concepção da professora, os conhecimentos sociais estavam presentes possibilitando o desenvolvimento cognitivo exposto na linguagem sobre cores, forma e tamanho. Contudo, o desenvolvimento dos bebês acontece de maneira integral, unindo as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e motoras.

Um quarto aspecto a ser considerado é a observação dos bebês em relação às ações das professoras enquanto elas estavam alinhavando a fita. Murilo e Lorenzo, por exemplo, foram os primeiros a aceitarem o convite das professoras e, tentavam o alinhavo movimentando as mãos, levantando a fita por entre as divisórias. Por mais que tentassem diversas vezes, não alinhavam do modo que a professora demonstrou, mas se movimentavam e gesticulavam. Naquelas ações, os bebês mobilizam a memória, a percepção, a imaginação, o afeto, a cognição e as linguagens corporal e gestual. Eles imitam as ações das professoras com o objetivo de compreender o que é alinhavar e os sentidos que podem ser estabelecidos.

Um quinto aspecto é que os bebês, naquele momento, não executam o alinhavo do modo que foi ensinado. Eles tentam e a professora Ingrid estabelece uma interação com alguns deles que estavam próximos à prateleira, apresentando uma nova compreensão de como executar o alinhavo: *“Assim, ó! Vai e volta igual uma cobrinha. Passa por dentro e por fora. Tem que ser com o dedinho e pega a beiradinha”*. Eles continuam observando e tentando. Uma ideia

necessária diante dessa vivência é a noção de que a repetição é fundamental para o processo de desenvolvimento dos bebês. É pela repetição que eles têm a oportunidade de construir hipóteses, testá-las, levantar outras compreensões e testar novamente, ao imitar e constituir um repertório de conhecimentos.

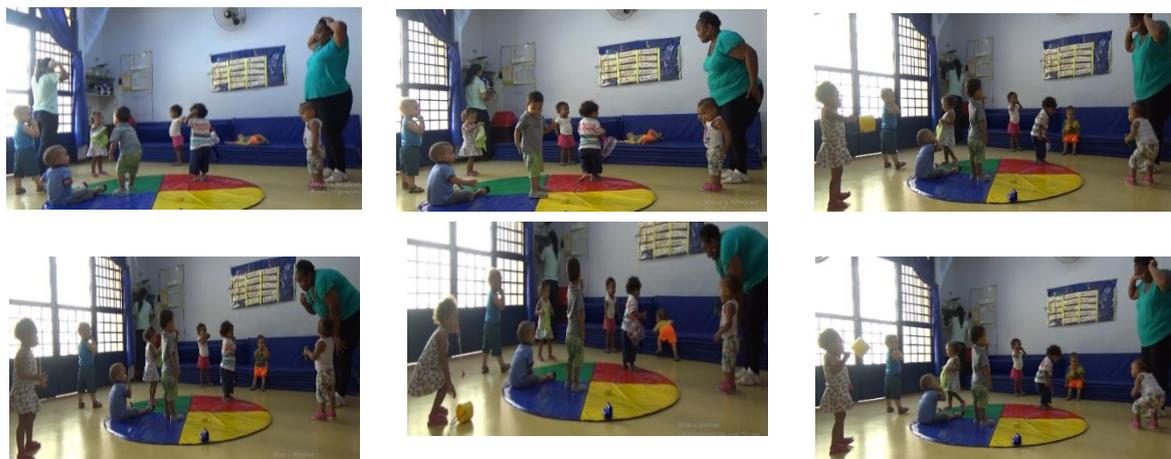
Um último aspecto interessante é que as professoras, a partir da iniciativa de Ícaro em pegar todas as fitas e explorá-las de outro modo, acolhem aquela ação e permitem que os bebês explorem os tecidos e criem, por exemplo, outras possibilidades que não estabelecem relação com o foco inicial da atividade, o alinhavo. Agora, os bebês dançavam, cantavam e corriam pela sala com as fitas enfeitando-os. Os bebês demonstraram uma atitude de pesquisa e invenção, e criaram, pela imaginação novos modos de estarem com as fitas. Ao mesmo tempo, seguiram um bebê que entregou uma fita para a assistente colocar na sua cabeça, em que todos os outros repetiram a mesma ação.

Identificamos neste evento uma conexão entre as linguagens expressiva, musical e gestual com as emoções, acionando-se a cognição e a imaginação de maneira natural e inseparável. Essa união favorece a construção da imaginação e de um modo qualificado de vivenciar a realidade e assim, contribuir com uma formação mais ampla e diversificada para os bebês. De modo geral, esse evento é um convite para pensarmos sobre a alegria e a força do inesperado nas vivências da Educação Infantil, apoiando a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês. Demarca que as interações entre os bebês, os adultos e as materialidades impulsionam explorações potencializadas pela atividade da imitação, o que possibilita a leitura e a releitura dos bebês em relação às explorações tanto individuais como em grupo. Isso também permite a construção e reconstrução de significados sobre o mundo, considerando os tempos de aprendizagem de cada um.

4.3 A imitação na expressão corporal e na musicalidade

Era dia 13 de março de 2018 e os bebês estavam explorando a sala chegarem do solário. A professora Ana liga o som e pede para que eles escutem a música. Ela começa a dançar e assobiar. A música pedia para colocar a mão na cabeça, a mão no bumbum, a mão no joelho, a mão no pé, a mão na orelha, a mão no cotovelo, a mão no nariz. E, enquanto a música ia tocando ela repetia o comando, fazendo os gestos com o corpo e convidando os bebês para também fazerem. E os bebês repetiam cada um no seu tempo. Continuou a atividade com a música da formiguinha e a sequência de movimentos com os comandos da música.

Figura 26: Imitação na expressão corporal e na musicalidade



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 13 de março de 2018. Elaboração da autora, 2022.

Era o comecinho da manhã do dia 14 de março de 2018. Os bebês estavam explorando as caixas de brinquedos na estante de alvenaria. O som estava tocando algumas músicas. Melissa (21m25d), Giulia (21m25d) e Ícaro (23m30d) estavam conversando próximos à caixa de brinquedos e eles começam a vibrar a conquista de Melissa em conseguir pegar um serrote na caixa de ferramentas. Ao fundo, começa a tocar a música “Estátua”, cantada por Xuxa. E a música dizia “Mão na cabeça, mão na cintura, um pé na frente e o outro atrás, agora ninguém pode se mexer, estátua!”. Melissa e Giulia dançaram, movimentaram o corpo, responderam aos comandos da música e outro bebês que estavam próximos observavam-as. Foi então que a professora Kátia parou o som e disse: “Parou! Agora é hora de guardar o brinquedo. Quem vai ajudar pra gente ir tomar café? Acabou!” Melissa e Giulia olham uma para a outra e começam a bater palmas.

Figura 30: Imitação na expressão corporal e na musicalidade



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 14 de março de 2018. Elaboração da autora, 2022.

Os corpos que se abrem para o movimento podem vivenciar possibilidades de criação e autoria. A expressão corporal favorece a educação de corpos lúdicos e relacionais, e contribuem para a constituição de interações potentes. Deste modo, ressaltamos o lugar do corpo na formação humana. Entendemos que ele se configura como uma linguagem, e possibilita, através dos movimentos, a comunicação, o conhecimento e a expressão, distinta da linguagem oral. Os bebês que conhecem e aprendem estas possibilidades em diferentes tempos e espaços tem uma gama de oportunidades de estabelecer uma forma pessoal e diferenciada de ser e estar no mundo (MARQUES, 2014).

A história do homem está marcada em seu corpo, pois ao longo da vida as vivências constituem uma corporeidade que expressa uma forma de vida. As interações são carregadas de valores, princípios, atitudes e afetos apropriados e ressignificados ao longo da vida. Do mesmo modo, as atividades de movimento do corpo oportunizam a expansão, pelo correr e pular, como exemplos, muito distintos de atividades em que os bebês ficam sentados em mesinhas fazendo lições. Conforme Marques (2014, p. 75), os bebês que movimentam o corpo “percebem seu entorno de forma mais ampla, mais profunda e mais apurada e, portanto, estabelecem relações com os outros de maneira, provavelmente, mais significativa”.

Nos eventos acima, temos alguns exemplos de como uma turma de bebês está vivenciando concretamente seus corpos envolvidos em danças com mímicas. Almeida (2017, 2013) refletiu sobre a relação entre a dança e a imitação na Educação Infantil, apontando a imitação como um princípio metodológico de aproximação das crianças à dança. Também compreendemos que, para imitar, é necessário que o bebê perceba e compreenda ação, pois envolto nesse processo está o desejo de vivenciar e captar os propósitos das ações. Por isso, Almeida (2017) defende que a imitação marca a gênese da tomada de consciência de si e do mundo, à medida que o bebê compreende- o e interioriza ações.

Nos eventos acima, percebemos que o corpo assume uma centralidade nas atividades imitativas. As expressões dos bebês envoltas pelos comandos da música imbuídos da representação e incentivo da professora para que as ações acontecessem, demonstram que os gestos expressam o tempo e o ritmo das ações e elas, por sua vez, implicam emoções, percepções, afetos e memórias que podem ser observados nos movimentos que provocam em busca da sua realização. Gestos, como o de estátua, que, para serem portadores de significado, envolvem uma compreensão cultural, acionando as funções psíquicas superiores dos bebês, transformando-se em representações e símbolos (ESLAVA; ESLAVA, 2020).

No primeiro evento em destaque, identificamos ações dos bebês incentivadas na interação com a professora Ana e as linguagens musical e corporal. As músicas vivenciadas

indicam a reprodução de identificação das partes do corpo e de movimentos associados. A participação de Ana interferiu nessa vivência com a música. A escolha e a utilização daquela música no grupo indicaram uma intencionalidade em proporcionar a identificação pelos bebês das partes do seu corpo. Ela estava criando uma possibilidade de percepção, de criação, de expressão e comunicação musical, incentivando-os a interagirem com o universo sonoro. Também podemos sinalizar que a participação da professora evidencia o vínculo afetivo e o lugar que ela ocupa na formação dos bebês e, neste evento, capaz de despertar a intencionalidade da professora com o interesse para a aprendizagem de aspectos cognitivos. Cantar e dançar com os bebês para além dos momentos de atividades de música especificamente planejados, indica o lugar que a música e a expressão corporal ocupam na proposta pedagógica da turma, o que possibilita ao bebê reviver a atividade e integrar canções no seu repertório musical.

Um outro aspecto deste evento que chama a nossa atenção é que nem todos os bebês participantes executam as ações de comando com os gestos coordenados e necessários, ainda que estejam participando da atividade pela observação. Na atividade imitativa, um movimento e um gesto evidenciados nas ações podem, em muitas vezes, não se concluírem ali na ação do bebê mas consistirem em percepção afetiva. As ações conduzem outras ações ao longo do tempo, o que não quer dizer que a imitação se dá somente no instante em que aconteça. Muitas vezes as ações observadas são reproduzidas em minutos, dias ou semanas posteriores.

O bebê precisa, portanto, de tempo para elaborar todo esse processo. Pela repetição, ocorre um aprofundamento e enriquecimento das expressividades e dos gestos. Dessa maneira, a repetição deve ser percebida não como uma ação mecânica, mas como uma oportunidade de elaborar e aprofundar as vivências dos bebês. No outro evento em destaque, por exemplo, temos Giulia e Melissa em uma interação entre elas dançando, gesticulando e expressando os movimentos da música “Estátua”. Um aspecto que destaca o interesse delas pela atividade é que estavam em outra interação com Ícaro. Quando percebem a música sendo tocada, param e começam o envolvimento. Elas realizam todos os gestos que faziam parte da composição expressiva da música com uma grande riqueza de detalhes, entendendo o gesto não só como uma ação, mas como um movimento capaz de expressar uma significação. Elas demonstraram conhecer os movimentos, acompanhando a música e os seus comandos.

Percebemos a relação intrínseca entre a imitação e a percepção e que o corpo só é capaz de agir quando algo já lhe é familiar. Ou seja, podemos entender que os movimentos de Giulia e Melissa foram possíveis porque anteriormente já tinham vivenciado percepções musicais. O fato delas não observarem nenhum adulto e nenhum outro bebê nos faz inferir que sua

habilidade motora coerente com a música teve origem em encontros anteriores.

De modo geral, destacamos a relevância de um esforço didático e político pedagógico da Educação Infantil realizar ações educacionais intencionais, orientadas com o foco de contemplar as linguagens gestual, oral, sonoro-musical, corporal, plástica, escrita e cênica, por compreendermos este espaço de educação e cuidado como um potente lugar de formação humana que articula dialeticamente conteúdo cultural, conhecimento, aprendizagem, desenvolvimento e linguagem (SILVA, 2012).

CAPÍTULO V

A CONSTITUIÇÃO DA IMITAÇÃO DAS AÇÕES DE CUIDADO NA TURMA PESQUISADA

Era o início da manhã do dia 05 de outubro de 2018. A turma de 1 ano da EMEI Ciranda já havia explorado os jogos de montar na sala de atividades e feito o lanche no corredor. Os bebês estavam no momento de brincadeiras no parquinho. Nesse espaço, as professoras Kátia e Débora estavam observando-os e, de vez em quando, regulavam algumas ações, quando pareciam-lhes oferecer algum risco. No parquinho, eles têm o tempo-espço de interagirem com os pares e fomentarem propostas de brincadeiras. Desde o início da pesquisa, em março de 2018, já havia identificado um grande interesse dos bebês por explorarem a casinha no parquinho e irem constituindo grupos em torno dela, ao dialogarem, cantarem e estabelecerem/reproduzirem práticas culturais, como a festa de aniversário que acontecia com frequência. Naquele dia, a casinha aparece como um local de ponto de partida e de retorno de Melissa (28m17d), enquanto ela cuidava de Ícaro (30m26d). Inclusive, minutos antes de começar a rotina de cuidado deste, estava cantando parabéns e chamando os colegas para participarem de uma festa.

Figura 31: Melissa e Ícaro em uma brincadeira de faz de conta de colocar o outro para dormir



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 05 de outubro de 2018.

Melissa e Ícaro estão envolvidos em uma brincadeira de faz de conta iniciada e mantida por eles, em torno do cuidado do sono de Ícaro. Acalentando-o no colchonete, Melissa faz gestos e expressões de cuidado para que Ícaro permaneça dormindo. Ícaro insiste em acordar, mas Melissa diz: “*Deita aí, ó!*”, gesticulando e mostrando imposição com os braços e as mãos

para que Ícaro não levante. “*Tomou leite agora!*”, diz Melissa ao fazer carinho no bumbum de Ícaro. Em seguida, faz carinho na mão dele e sai, voltando sempre para vigiar e cuidar do seu sono.

A partir desse registro e das primeiras observações ao longo da filmagem de 2018, verifica-se que os processos de constituição da imitação nas interações entre os bebês e os adultos, os seus pares, as linguagens e as materialidades, já ganhavam destaque nos nossos primeiros registros da pesquisa. E, quando identificamos esse evento do dia 05 de outubro de 2018, que corresponde a uma brincadeira de faz de conta de imitação de ações de cuidado entre as crianças, encontramos um evento chave.

Vale ressaltar que evidenciamos ao longo do ano as ações dos bebês e os interesses pelas rotinas de cuidado. Estas eram mais evidentes principalmente quando estavam explorando as bonecas e os artefatos culturais que sustentam e referenciam as atividades cotidianas de cuidado com o corpo: de sono, de alimentação e de banho. A grande surpresa se deu quando encontramos a construção de uma narrativa em torno do cuidado compartilhado entre eles, evidenciado através da expressão corporal, gestos, movimentos, carinhos compartilhados, em um processo estruturado e repetido de “colocar o outro para dormir” vivenciados por Melissa e Ícaro. Nestas, evidenciaram-se os conflitos que emergiam entre o pequeno grupo que se formou em torno da atividade, principalmente entre Mariana, Murilo e Giulia, e as estratégias construídas para solucionar as problematizações que surgiram em torno de cuidar de Ícaro. Tal narrativa em torno do cuidado deu-se sem a organização e ajuda da professora.

As atitudes de cuidado e as expressões de responsabilidade de Melissa em relação a Ícaro, chamam a nossa atenção, principalmente ao observar que ela age imitando um papel de autoridade e proteção na relação, nesse caso, a professora, a mãe ou outro adulto responsável por cuidar das crianças. Ela o fazia em uma imitação ativa, em que não reproduzia exatamente as ações dos adultos, mas através de uma reprodução interpretativa do lugar do adulto no cuidar. A relevância também está no tempo decorrido durante a brincadeira, aproximadamente dez minutos, pois mesmo em alguns momentos o grupo fosse desfeito, focando em outras atividades, retornavam, perseguindo o mesmo objetivo comum. O cuidar e ser cuidado foi o tema que estruturou as ações durante o evento.

Cabe destacar que Silva (2018) desenvolveu um estudo com o propósito de conhecer as vivências constituídas pelo grupo de bebês na EMEI Ciranda quando eles estavam no berçário no ano de 2017. Ela contemplou os modos como ocorriam os processos interacionais e a produção de sentidos que eles construía nas aproximações. Evidenciou o processo de desenvolvimento do bebê Ícaro, demarcando-o como aquele que precisava de um cuidado mais

atento por aquele que cuida.

Dentre aspectos relevantes que ela apresenta, destacamos algumas pistas que foram sendo encontradas ao longo da leitura e estudo da sua dissertação de Mestrado: “Em nossa pesquisa, observamos as ações intencionalmente educativas das professoras ao estruturar suas intervenções. Para exemplificar, temos o momento em que a docente Cristina ensina aos bebês Lorenzo e Melissa o toque de carinho” (SILVA, 2018, p. 100). Esse destaque para a constituição humana dos bebês da nossa pesquisa é fundamental para a noção de que eles constituem esse processo nas interações que estabelecem. A significação atribuída pelo outro ao toque de carinho, por exemplo, demarca como a mediação docente exerce um lugar importante na estruturação das aprendizagens sociais e como esta vinha sendo demarcada desde o berçário.

Rossetti-Ferreira, Amorim e Anjos (2012) nos ajudam a compreender que as interações sociais abrangem mais do que fazer algo junto, pois elas são caracterizadas pela potencialidade de regulação dos comportamentos entre os participantes de uma ação. Nesse sentido, os movimentos e possíveis mudanças comportamentais de um bebê só podem ser compreendidos na relação com os outros. As ações interacionais podem ser estruturadas por expressões, gestos, balbucios, fala, na relação com o adulto ou os pares.

Dessa forma, identificamos a partir do estudo de Silva (2018) algumas pistas sobre os dados que estamos interpretando nesse trabalho:

1. Na sala de estimulação do berçário as músicas clássicas e do repertório infantil estavam sempre presentes desde a acolhida dos bebês;
2. As materialidades encontravam-se sempre dispostas no tatame, convidando os bebês à exploração;
3. Uma prática comum na rotina da turma era o adulto (as professoras e a auxiliar) brincar junto com os bebês, e, assim, compartilhar aprendizagens sobre empilhar e encaixar, por exemplo;
4. As professoras durante as atividades de exploração no solário auxiliavam os bebês apenas quando fosse necessário;
5. Havia um grande número de materialidades na sala do berçário, com diferentes texturas, cores, formas e tamanhos. Dentre eles, um destaque para os brinquedos como carrinhos, bonecas, painéis, fogões, mamadeiras e casinhas.

A partir dessas pistas e de análises a partir desse estudo, observamos que as ações de cuidado individualizado, como a higiene, a alimentação e o sono, tiveram muita centralidade na dinâmica interativa dos bebês desde o berçário. O ensino de práticas de cuidado e carinho era destacado nos diálogos das professoras com os bebês. Um dado importante é quando a

autora destaca em sua pesquisa que as dinâmicas interativas dos bebês foram alteradas quando as professoras começaram a disponibilizar tecidos para que eles cobrissem as bonecas. Ela evidencia a professora auxiliando Mariana (13m) a ninar uma boneca logo no início da investigação em junho de 2017, ação reproduzida em outubro de 2017 por Melissa (16m) também ninando uma boneca (SILVA, 2018).

Melissa sempre esteve presente em eventos de trocas de carinhos e cuidados, observando a professora e reproduzindo as suas ações como o toque e o ninar. Ao narrar a história de Ícaro e o seu processo de tornar-se humano, Silva (2018) demarca que ele é o bebê com mais idade da turma e tinha dificuldade de controlar os seus movimentos, demandando acompanhamento nas suas interações, pois ocasionava choro com frequência entre os seus pares, ou seja, demandava dos adultos mais ações de cuidado.

Nesse sentido, Silva (2018) escolhe eventos entre Ícaro e Giulia para representar as relações entre eles no berçário. A presença de Giulia na relação com Ícaro é descrita como sustentação para as aproximações e constituições de novas vivências. Durante o ano de 2017, essa sustentação foi desenvolvida e culminou em outras aproximações entre eles. Ao longo do tempo, Giulia foi sendo aquela que acolhia Ícaro, buscando-o para abraçá-lo, ao mesmo tempo em que Ícaro foi se constituindo como aquele que se dispõe a cuidar de Giulia. Destarte, Silva (2018) já demarcava um jogo simbólico no brincar de oferecer “comidinha” entre Ícaro e Giulia com o uso de artefatos culturais, como uma colher e uma panelinha, além do uso da linguagem verbal quando Ícaro falou “*papá*” com a colher na direção da boca de Giulia. Esse processo de imitação ocorrido em novembro de 2017, já apontava para as aprendizagens que ocorriam entre eles na relação com a alimentação e o cuidado. Havia uma troca de olhares, uma percepção dos sentidos do Outro sendo construída quando Giulia responde ao direcionamento de Ícaro, pois ela abre a boca para aceitar a “comidinha” ofertada. A imitação foi compreendida pela autora como um elemento potente de aprendizagens e desenvolvimentos.

Silva (2018) sinaliza processos de imitação pelos bebês enquanto exploravam as materialidades, principalmente nos momentos de alimentação, utilizando o corpo através de gestos e expressões. A partir do diálogo com os dados empíricos desta pesquisa vamos tecendo considerações e destacando a importância do cuidado como elemento central que demarca as relações que os bebês estabelecem nas interações. Interessante destacar que uma das questões problematizadas pela autora dialoga com o nosso objeto de estudo e com os dados que construímos na turma de bebês ao longo de sua passagem pelo grupo de 1 ano na EMEI Ciranda.

Nesse sentido, o evento chave que será analisado aponta para o interesse na compreensão das ações de cuidado através de um processo de constituição de atividades

imitativas. Tal processo se fazia presente entre os bebês até chegar a brincadeira de faz de conta. Assim, iremos buscar compreender a gênese e a história de desenvolvimento de ações imitativas em torno do cuidar ao longo do ano de 2018 na Turma de 1 ano e recorreremos ao ano de 2017 para encontrar outros indícios dessa história.

5.1 A imitação das ações de cuidar do sono no berçário

Era o dia 01 de setembro de 2017, e, naquela tarde, o foco da filmagem estava nas ações da professora Luciana com alguns bebês no tatame. O foco estava em Lorenzo (17m 28d) e no convite da professora Luciana, principalmente quando ele se aproxima dela e ela começa a cantarolar: “*Nana neném...*”. A música *nana neném*, naquele contexto, representa para Lorenzo uma relação com o momento do sono, uma vez que, ele vai até a caixa de brinquedos, pega uma boneca e logo entrega para a professora Luciana. Desse momento em diante, a professora faz os movimentos de ninar na boneca, Lorenzo observa e logo após imita as ações após o pedido da professora.

Quadro 9: Filmagem e ações dos bebês e das professoras

Quadro de filmagem	Linha	Ações dos bebês e da professora
	<p>001</p> <p>002</p> <p>003</p>	<p>A professora Luciana estava no tatame com Marco, Giovane, Lorenzo e Bruno com alguns carrinhos e bonecas.</p> <p>A professora Luciana começa a cantarolar: “<i>Nana, neném...</i>”</p> <p>Lorenzo aproxima da professora Luciana com uma boneca na mão e ela continua cantando “<i>Nana, neném...</i>” e, realizando movimentos na boneca, pede para ele fazer o neném dormir.</p>
	<p>004</p> <p>005</p> <p>006</p>	<p>Lorenzo repete os movimentos de ninar e entrega a boneca para a professora.</p> <p>Apontando para Lorenzo, a professora Luciana diz: “<i>Toma, faz o neném dormir!</i>” E ele, com a boneca no colo, diz: “<i>Nana neném...</i>”.</p> <p>A professora Luciana continua cantando: “<i>Nana neném... faz o neném dormir! Neném quer dormir! Neném não quer dormir?</i>” E Lorenzo sai andando pela sala.</p>

	<p>007 Marco está ao lado de Bruno e observa todas as ações da professora Luciana.</p>	<p>008 Marco pega uma boneca e um lenço na mão</p> <p>009 A professora mostra a Marco como colocar o neném para dormir e cobri-lo com o lenço.</p> <p>010 Bruno observa as ações da professora Luciana.</p>
	<p>011 Bruno observa Marco realizando movimentos de cuidado com a boneca.</p>	<p>012 Bruno começa a fazer os mesmos movimentos de acalantar a boneca.</p> <p>013 Marco e Bruno compartilham os cuidados com a mesma boneca.</p>
	<p>014 Marco levanta e entrega a boneca e o lenço para a professora Luciana.</p>	<p>015 A professora Luciana prepara a boneca para dormir colocando o lenço no seu corpo.</p> <p>016 A professora Luciana canta: “<i>Nana neném...</i>” e entrega a boneca para Marco.</p> <p>017 Marco sai andando com a boneca.</p> <p>018 A professora Luciana continua cantando “<i>Nana, neném...</i>”</p>
	<p>019 Giulia sai do cadeirão e aparece no tatame. Pega uma boneca e anda pela sala fazendo os movimentos de acalantar nela.</p>	<p>020 Giulia aproxima de Bruno, olha pra ele e continua andando pela sala com a boneca.</p> <p>021 Ícaro aproxima, pega a boneca e o lenço que estava com Marco e logo sai do tatame.</p>

	<p>022</p>	<p>Giulia pega a boneca e o lenço que Ícaro deixou no tatame.</p>
	<p>023</p>	<p>Giulia faz várias tentativas de cobrir a boneca com o lenço.</p>
	<p>024</p>	<p>Giulia entrega a boneca e o lenço para a professora Luciana.</p>
	<p>025</p>	<p>A professora Luciana diz: “Ah, não conseguiu não? É para eu enrolar pra você? Pediu ajuda?”.</p>
	<p>026</p>	<p>A professora Luciana enrola a boneca no lenço, entrega pra ela e continua a conversa: “Aê! Faz o neném dormir agora!”</p>
	<p>027</p>	<p>Giulia pega a boneca e caminha em direção ao outro lado do tatame.</p>
	<p>028</p>	<p>Sozinha, Giulia faz várias tentativas de cobrir a boneca com o lenço.</p>
	<p>029</p>	<p>Melissa aparece e disputa com Giulia o lenço e a boneca.</p>
	<p>030</p>	<p>Giulia pega outra boneca que está no tatame e olha em direção à professora Luciana.</p>

	<p>031</p>	<p>A professora Luciana pega outro lenço e entrega para Giulia.</p>
	<p>032</p>	<p>Melissa faz várias tentativas de cobrir a boneca com o lenço.</p>
	<p>033</p> <p>034</p> <p>035</p>	<p>Giulia retorna para o tatame e aproxima de Melissa.</p> <p>Giulia tenta cobrir a boneca com o lenço.</p> <p>Melissa também continua as tentativas.</p>
	<p>036</p> <p>037</p> <p>038</p>	<p>Melissa ajoelha, coloca a boneca no colo e cobre-a com o lenço.</p> <p>Melissa faz o movimento de acalantar a boneca.</p> <p>Melissa pega outra boneca que está no tatame</p>
	<p>039</p> <p>040</p> <p>041</p>	<p>Melissa fica com as duas e coloca-as próximas de uma que já estava no tatame.</p> <p>Melissa com as duas bonecas juntas, tenta cobrir, mexe nelas e coloca uma para dormir.</p> <p>Giulia aproxima de Melissa com uma boneca enrolada em um tecido.</p>
	<p>042</p> <p>043</p>	<p>Melissa continua acalutando as bonecas e faz vários movimentos com elas e o tecido.</p> <p>Melissa ajoelha, coloca a boneca no colo e cobre-a com o tecido.</p>

A professora Ana, uma das professoras da turma de 1 ano, mas que também acompanhou os bebês ao longo do berçário, sinaliza que no planejamento em 2017, o momento do sono fazia parte de suas preocupações pedagógicas. Esta indicação da professora demarca que havia uma intencionalidade nas ações que elas tinham com os bebês e que a rotina do dormir era marcante nas prioridades ao longo do dia. Em nossa conversa com a professora, ela comenta algumas questões em relação ao pensar o sono e a importância deste momento para os bebês:

***Pesquisadora Larissa:** O que você lembra da rotina do sono e do despertar dos bebês ao longo do ano de 2017 quando eles estavam no berçário?*

***Professora Ana:** O adormecer e o despertar era algo muito interessante! [...] Muitas vezes... É eu vou falar com você como falei para as meninas o que era aquilo...o acalanto deve fazer parte do meu planejamento e escrevia o que eu quero trabalhar com esse acalanto. Então tinha dia que era dia de boneca, eu dava boneca para eles trabalharem... ali eles podiam fazer o que quiserem: brincar de dar banho, mamadeira, dar colo, dar beijo... (Entrevista realizada em 24/08/2021).*

Entre os movimentos mencionados por Ana estão o lugar que o acalanto ocupa ao longo do seu planejamento para o berçário. O ato de acalantar envolve o acalmar imbuído do adormecer com atitudes marcadas por afago, proximidade corporal e cantigas, ou seja, ações embaladas com carinho. A centralidade do corpo nestas escolhas é fundamental para a rotina cultural do sono e no estabelecimento das interações. Este planejamento traz a intencionalidade das professoras para que os bebês vivenciassem o contato corporal, a atenção, o consolo e o acalento ao longo da jornada no espaço de educação e cuidado coletivo. O uso das materialidades, como a boneca, por exemplo, agregou significações ao foco e acabou impulsionando as imitações dos movimentos de ninar. Isso aconteceu no evento que iniciamos este tópico.

Nesse evento de aproximadamente 15 minutos, colocar a boneca/neném para dormir atravessou as distintas ações dos bebês, como: aproximações aos pares, aproximação à professora, escolha da boneca e do lenço, movimentos de ninar, entrega da boneca para a professora e pares, cantar “nana neném”, observações das ações de ninar e cobrir a boneca, cobrir a boneca, acalantar a boneca, compartilhar cuidados com a mesma boneca, disputar a boneca e o lenço, tentar cobrir a boneca com o lenço. As materialidades como, a boneca e o lenço, e a música “nana neném” são utilizadas pelo grupo para a constituição das ações e principalmente, das imitações das ações de cuidado. O cuidado da professora ao longo do evento é evidente e traduz as diversas oportunidades de vivências para os bebês.

Os bebês observavam as ações da professora e imitavam os movimentos de ninar. “Toma, faz o neném dormir! Nana neném... faz o neném dormir! Neném quer dormir! Neném não quer dormir?” , são falas da professora Luciana que demonstram uma atenção que foi

essencial para a continuidade da escolha do grupo em colocar a boneca para dormir. O entendimento sobre o que é cuidar do outro requer uma disposição nas relações e foi percebida nesse contexto tanto a atenção como o respeito da professora em considerar o pedido de Lorenzo em colocar a boneca que lhe foi entregue para dormir, bem como ampliar a experiência ao cantar uma canção de acalanto e impulsionar que ele e os seus pares também consigam realizar a ação.

Marco levanta e entrega a boneca e o lenço para a professora Luciana. A professora Luciana prepara a boneca para dormir colocando o lenço no seu corpo. A escolha de Marco em entregar o lenço para a professora, que estava com uma boneca na mão, traduz a inscrição que o cobrir alguém para este dormir tem no cotidiano e como esta ação fortalece o momento do acalento. Mais uma vez, a professora Luciana acolhe a aproximação e entrega de um bebê, e cobre a boneca, continuando o ciclo do acalento até o momento de adormecer. Esta ação de cobrir a boneca com o lenço é repetida ao longo do evento por outros bebês e o lenço torna-se uma disputa ao longo das escolhas, exemplificando como é uma materialidade importante para aquele grupo ao longo das ações de cuidado.

Uma outra ação que merece destaque é o interesse de Giulia, que estava no cadeirão no outro canto da sala enquanto os seus pares estavam envoltos com a boneca e o lenço com a professora, em também participar. Já aproxima do tatame pegando a boneca e andando ao longo da sala acalentando-a. O evento continua com a aproximação e interesse de Melissa, irmã de Giulia, em colocar a boneca para dormir, tentar cobri-la com o lenço, escolher outra boneca para as ações e acalentá-las.

Evidenciamos que, como centralidade, o cuidado tem destaque no evento, e destaca a sua especificidade na Educação Infantil. Nesse sentido, o cuidado está presente tanto nas ações de educação e cuidado com os bebês no cotidiano, quanto nas ações das professoras que são imitadas e ressignificadas pelos bebês no processo de apropriação da cultura e constituição dos sentidos. Conforme destaca Maranhão (1998, p. 118) “o cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural”, ou seja, ela destaca que cuidar está relacionado com escolhas do que oportunizar para o outro, e continua defendendo que “o cuidado tem muitos sentidos e dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros”, deixando evidente como a ação de cuidar impulsiona a singularidade dos bebês.

A partir de uma rotina de cuidado introduzida pelas professoras no Berçário e o foco de

interesse de um grupo em torno dela, revela como a imitação das ações de cuidado, aqui representada pelo momento do sono, evidenciam a relação entre a imitação e as materialidades, as linguagens, o corpo, os afetos e a cultura, como modo de apropriar e constituir sentidos sobre o momento de dormir. É sobre isso que discutiremos ao longo deste capítulo.

5.2 A rotina do sono na Educação Infantil e na turma pesquisada

Nos espaços de educação e cuidado coletivo é importante que os bebês e as crianças descansem de acordo com as suas necessidades individuais, e não de acordo com as vivências de outras pessoas. Por exemplo, os padrões de sono não são os mesmos para todos, pois eles mudam de um dia para outro, a depender da cultura e dos hábitos familiares. Deste modo, cada bebê vai demonstrar sua necessidade de descanso de modo distinto. As professoras da Educação Infantil devem aprender a ler os sinais de cada um. As informações compartilhadas pela família contribuem com essa organização, pois se o bebê dormiu tarde ou acordou muito cedo, se o bebê acordou várias vezes à noite, são dados que interferem significativamente nos comportamentos que eles terão ao longo do dia (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Sobre a organização do espaço para o sono na instituição, compreende-se que cada bebê deve ter o seu berço, localizado no mesmo lugar todos os dias. Essa constância e segurança contribui para que ele se sinta familiarizado com o espaço. Sobre quando e quanto tempo ficar no berço, depende da percepção do adulto, da rotina do cotidiano e das demandas individuais de cada bebê, pois, por exemplo, há alguns bebês que precisam ficar um pouco acordado no berço antes de dormir e há outros que pegam no sono imediatamente. A hora de acordar também exige uma compreensão individual e coletiva de cada bebê e da turma como um todo. Há aqueles que acordam enérgicos, ativos e prontos para brincar e explorar o espaço e há aqueles que precisam ficar mais um pouco no berço. Portanto, a leitura dos sinais dos bebês é uma aprendizagem fundamental para os professores do berçário, além da comunicação com a família. É um processo de negociação, conversa e compartilhamento de pontos de vistas entre a escola e os responsáveis pelos bebês. Um brinquedo, um cobertor pode ser enviado ao espaço escolar e contribuir com este momento; uma massagem nas costas também pode ser um aliado neste processo, conforme argumentam Gonzalez-Mena e Eyer (2014).

As atividades compartilhadas durante os cuidados cotidianos são percebidas pelo bebê como ações que se repetem e formam uma constância. Se o adulto nomeia o que está sendo realizado, se ele antecipa o que acontecerá em seguida, oportuniza que o bebê elabore as representações mentais sobre as ações. O uso dos gestos também contribui com esse processo.

Daí a importância de a interação com o bebê ser cuidadosa e consciente. O professor precisa fazer gestos delicados, olhar nos olhos e estabelecer diálogos. Solicitar a colaboração nos cuidados cotidianos também é algo primordial. Nesses momentos, o adulto pode atribuir significados aos gestos do bebê por meio da linguagem falada, uma ação essencial para a sua constituição psíquica (FALK, 2004).

No momento de cuidar é importante também a apresentação das materialidades utilizadas, como a toalha, o pente, a colher, o cobertor, entre outras. O adulto deve apresentar, nomear, permitir que o bebê toque nelas e explore-as. Falar sobre a parte do corpo que está sendo tocada, contribui para que o bebê construa o seu esquema corporal. Na relação de reciprocidade com os gestos e as falas do adulto, o bebê vai se inserindo na cultura e apropriando dela (SOARES, 2017).

Sobre o espaço para o sono, algumas questões são importantes (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014): 1. O oferecimento de um ambiente com uma privacidade visual; alguns bebês não conseguem dormir quando estão próximos a outros; 2. O oferecimento de um ambiente calmo, pacífico e silencioso; o uso de músicas suaves e relaxantes é uma boa estratégia; 3. A redução das atividades minutos antes do momento do sono é importante para contribuir com o relaxamento; 4. Os bebês não podem ficar excessivamente cansados porque alguns não conseguem se acalmar para dormir quando estão exaustos.

Portanto, os bebês e as crianças são marcados pelas relações de aprendizagem que vivenciam ao longo da sua trajetória. O início dos primeiros contatos com o mundo marca a maneira como eles vivenciam o olhar, o falar, o tocar e a perceber. Conforme Spinoza (2017), os resultados dos diferentes encontros com o mundo ancoram o modo de aprender de cada um, ou seja, nas interações essas constituições vão sendo estabelecidas. Contudo, as aprendizagens não se dão nas trocas com qualquer um, pois há uma identificação com aquele que está na interação. Portanto, o processo de aprendizagem passa pela subjetividade do outro, o que marca todo o corpo daquele que está na relação (DOWBOR, 2008). Nesse sentido, a situação de aprendizagem requer uma relação de troca com aquilo que há no corpo do Outro, ou seja, o desejo que o outro aprenda, a crença na capacidade do outro em construir sentidos, são exemplos de relações que precisam ser estabelecidas enquanto ocorrem os encontros. Um trecho da entrevista com a professora Ana indica algumas destas questões, conforme podemos observar abaixo:

Professora Ana: *Tem hora que faço reflexão para voltar lá no berçário... quando, abria a portinha eles saiam correndo... eles saiam correndo desesperados, tipo assim esse mundo é meu, só que aí tinha uma outra coisa que é o seguinte, eles não tinham,*

eles eram bem pequenos, eles chegavam bebês eram entregues como bebês... eram tratados, educados, cuidados como bebês, com a rotinha própria para bebês... tipo... mamadeira, atividade, solário, banho, almoço, higienização.... E aí o que acontece, quando chegava no almoço quebrada porque querendo ou não a gente sabe quando vai fazer uma atividade com a criança... ela já fica quebrada, chegando no almoço ela já começava querer dormir, dormir, dormir, dormir, porque era um sono de pouco tempo, eu ficava até 11:30, elas almoçavam 10:00 hs, quando eu estava saindo, elas estavam acordando, né? Porque o barulho, qualquer barulho que tinha na hora do sono forte, era na hora do almoço, elas já comiam dormindo, até eu né gente? A melhor coisa que tem é comer e dormir, oh sono rei delicioso! E elas pegavam e dormiam..., elas não tinham muito essa dificuldade pra dormir... mas elas despertavam, eu me lembro que elas despertavam, tinha crianças tipo... uma criança gente, ele dormia só no carrinho, tinha um detalhe... você não podia ninar com o braço, mover o carrinho, tinha que ser com o pé, se ele percebesse que era o seu braço que estava fazendo este movimento, ele parava fica olhando e não dormia... mas aí a gente pegava no pé aí ele dormia, ele só dormia no carrinho. Quando eu levava pra cama, ele... já despertava. (Entrevista realizada em 24/08/2021).

A professora Ana relata como acontecia o momento do sono na turma do berçário e apresenta importantes elementos para a problematização de como se deve configurar esta rotina nas turmas de Educação Infantil. Vigotski (1929/2001), nos desafia a perceber nos bebês e crianças as suas capacidades de formação e sua potência de vida sem comparação aos adultos. Ainda hoje, é um desafio pensar e organizar práticas que os considerem potentes e capazes que aprendem desde que nascem em todas as relações que estabelecem. De todo modo, ainda estamos aprendendo a tratar os bebês e as crianças com respeito e alteridade neste período de descoberta do mundo (VALVERDE; MELLO, 2020).

A professora Ana apresenta um olhar adulto que se funde com a infância, e por isso, a percebe nessa relação com os bebês, a abertura do mundo. Ela relata que no momento do almoço, os bebês já apresentavam sinais de sono e já terminavam a refeição com os corpos descansados para o repouso e aponta como um bebê, em específico, só conseguia dormir no carrinho e com movimentos demarcados. Este relato nos permite compreender que há um diálogo entre adultos e bebês que se manifesta no olhar, na espera do tempo, na valorização de sua singularidade, no acompanhamento dos seus gestos, na atenção às interrupções e na retomada das ações. É sobre um caminho de diálogo com os bebês em uma rotina de cuidado fundante para a sua constituição humana, que é a hora do sono.

Professora Ana: *O berçário é um espaço próprio, totalmente aconchegante com dormitório pra eles e que eles tinham... não vou falar facilidade não, eles tinham um lugar que era só deles ali, berçário eu falava que era um lugar imaculado, ninguém tocava né? Não tinha nada de ficar entrando com as pessoas, se tivesse com barulho alguém chegava... Agora depois que as crianças saíram do berçário era trânsito o tempo todo. Era trânsito, era sala, aquela coisa toda, era refeitório, o pessoal que passava atrás do solário né? Então, para essas crianças também tinham essa dificuldade na turma de 1 ano, até mesmo que nesse horário as meninas da limpeza, elas estavam limpando os corredores, estavam limpando os solários. Então com a*

crianças ficam: “Porque que eu tenho que dormir se tem gente lá fora?” Tanto é que foi o momento que colocaram as cortinas, né? Para que as crianças não ficasse, né? Tirasse tanto a atenção. Então... e também pelo fato de que a criança cresce, quando a criança cresce ela aprende... não adianta você vir falar com ela que aquele copo com água é remédio porque ela sabe que aquilo é água, ela sabe que aquilo é água. E pra ela, ela quer outras coisas, ela quer descobrir um outro mundo, um outro horizonte. Então eu vejo que as dificuldades para essas crianças dormirem diferente dos outros elementos que eu trouxe também são o próprio despertar delas, elas cresceram eu sempre falei gente essas crianças cresceram... (Entrevista realizada em 24/08/2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) instituem que a organização de tempo, espaços e materiais são elementos necessários para a efetivação de objetivos pedagógicos para as propostas das escolas. Nessa perspectiva, entende-se que o espaço não é simplesmente um cenário na Educação Infantil. Na verdade, ele revela concepções de infância, criança, educação, ensino e aprendizagem, que são traduzidas na organização dos móveis e na disponibilidade das materialidades com os quais os bebês e crianças interagem. Portanto, a organização do espaço na Educação Infantil tem como premissa o entendimento que ele é parte do currículo e também medeia as interações. Sendo assim, o modo como o espaço é organizado, se ele for desafiador ou possibilitar trocas entre os pares, por exemplo, será constitutivo de interação e imitação, oportunizando novas e significativas aprendizagens, demarcando também como o momento do sono deve acontecer (HORN, 2017).

Nesse foco, evidenciamos que a professora Ana acompanhou a turma pesquisada ao longo do berçário e da turma de 1 ano. Nesse sentido, a professora Ana destaca que entre a hora do sono no berçário e na turma de 1 ano aconteceram algumas mudanças. Uma mudança está na troca dos berços (no berçário) para os colchões no chão com almofadas (na turma de 1 ano). Outra mudança está na organização do espaço: No berçário, eles tinham um ambiente distinto da sala de atividades em que os berços ficavam dispostos com silêncio e pacificidade na sua sistematização; já na turma de 1 ano, o ambiente do sono é o mesmo da sala de atividades, com outras dinâmicas relacionais e, de tal modo, com mais interferências externas do dia a dia da escola como um todo, o que acarretou em dificuldades para as crianças dormirem. Contudo, tal identificação da dificuldade em torno do sono, levantou algumas mudanças nesta rotina, como a inserção de cortinas. Se os adultos considerarem que as ações de cuidado são experiências fundamentais e vitais para os bebês e crianças, eles estarão mais abertos para planejar e realizar essas ações com mais paciência e atenção. É a oportunidade de educar os corpos deles para viverem da melhor forma possível seus encontros e desencontros com a vida, com as pessoas e com o mundo (SPINOZA, 2017).

Conforme temos discutido ao longo da tese, os bebês e as crianças possuem uma zona

de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 1929/2001) na qual interagem e constituem funções adquiridas no desenvolvimento deles. Nesta zona estão inseridas as apreensões potencialmente adquiridas por meio da ajuda. Nesse foco, um potencial que o adulto deve considerar na organização pedagógica ao entender que a sua ação nesta área de intervenção é capaz de oportunizar uma potencial resposta e reelaboração do bebê e da criança. Para que a zona de desenvolvimento iminente seja movimentada, deve-se criar uma atividade na qual o bebê e a criança nas interações com os pares, os adultos e as materialidades e linguagens, possam interagir envolvendo as diversas funções psicológicas superiores. Portanto, é importante a oportunidade de vivências com base nos conhecimentos já adquiridos pelo grupo de bebês e crianças, enfocando aqueles que favorecem a zona de desenvolvimento iminente de cada um.

5.3 A constituição da imitação das ações de cuidar do sono no Berçário (2017)

Ao acompanhar as filmagens da turma do Berçário ao longo dos meses de junho a novembro de 2017, observamos que as professoras tinham uma intencionalidade no oferecimento das bonecas e no modo de ensinar colocar um “neném” para dormir. Há, por elas, no decorrer do período, várias tentativas de ensinar os movimentos de ninar e os bebês vão repetindo-os ao longo do tempo. Há um destaque em várias professoras com Giulia e o colocar o neném para dormir. Nesse processo, as professoras utilizam a música, as materialidades e os gestos. Há vários registros de formação de grupos de interesse em torno das bonecas e a presença de Giulia e Melissa tem grande destaque neles, que observam muito as ações das professoras e ficam grande parte do tempo com elas no colo. Elas oferecem muito a boneca para as professoras cuidarem e enquanto isso elas vão observando os movimentos. Elas sempre se aproximam quando as professoras estão cantando “*Nana, neném...*” Há também uma grande relação das escolhas dos bebês pelas bonecas com a disponibilidade das materialidades pelas professoras. Ao longo do tempo, apareceram panelinhas, mamadeiras e eles começaram a relacionar as bonecas com a alimentação também, mas o grande destaque está com o sono e o oferecimento do lenço. No evento abaixo, registrado na tarde do dia 07 de junho de 2017, logo no início da pesquisa, a professora incentiva os bebês a colocarem o “neném” para dormir. A participação e imitação de Ícaro e Sara oportunizam algumas reflexões.

Quadro 10: Participação e imitação dos bebês



A professora fala com Sara: “*Oh neném! Vamos colocar o neném para dormir! Vamos?*” E faz movimentos de ninar na boneca. Ícaro senta e observa, pega uma boneca e, balbuciando, entrega-a para a professora. A professora recebe e diz: “*Não, não pode não!*”, colocando a boneca novamente no tapete. Sara observa e tenta fazer algo com a boneca, mas Ícaro pega a boneca e entrega novamente para a professora. Giulia observa as ações.



“*Então vamos colocar aqui!*”, diz a professora colocando a boneca nos braços de Ícaro, que começa a balançar seu corpo ao embalo do “*dorme neném*” que está sendo cantarolado pela professora. Sara estica os seus braços para frente e faz os movimentos de ninar na outra boneca que está próxima. Ícaro observa Sara e tenta cantarolar “*dorme neném*” balançando a boneca. A professora faz movimentos de carinho no rosto da boneca.



Ícaro continua fazendo os movimentos de ninar na boneca. Giulia e Sara observam.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa (2018). Elaboração da Autora, 2021.

A professora e os bebês estão no tatame. Há um convite da professora endereçado à Sara para colocar o “neném” para dormir quando lhe entrega uma boneca. Logo depois do convite, a professora faz os movimentos de ninar e os bebês observam. Ícaro pega uma boneca e entrega para a professora com o intuito que ela realize novamente os movimentos e, ao colocar a boneca em um lugar que a professora não concorda, ela solicita que ele a coloque nos seus braços. Logo após, começa a cantarolar a cantiga *nana neném*. Observamos que há algo implícito nesta cantiga ao longo não só deste evento, mas de outros ocorridos ao longo do Berçário. Neste interim, a música exerce um fator preponderante na construção do sentido sobre a relação entre o acalantar e o dormir. A cantiga *nana neném*, de acordo com Cascudo (1984), é a canção de ninar e/ou acalantar para conduzir os bebês e as crianças ao sono e é considerada uma das

principais fontes musicais que eles podem ter contato no início da sua vida. Para ele, o adulto cantarola-a ao anteceder o sono e conduzir ao adormecimento de forma intencionalmente doce, suave e repetitiva. Deste modo, este material cultural oriundo do folclore, aponta uma relevância desde o início da vida, e que é instituído pelas professoras do Berçário.

O interesse de Ícaro em tentar cantarolar a cantiga *nana neném* ao longo do evento também merece destaque. Ele aponta como o corpo de um bebê é capaz de produzir sentido ao tentar cantarolar uma canção preponderante nas ações que estão sendo realizadas. Para tanto, ele imita a intencionalidade recém observada de uma ação da professora. De todo modo, tal destaque corrobora a importância de a Educação Infantil considerar as dimensões estéticas e poéticas nas interações entre os adultos e os bebês, por compreendermos que a linguagem musical emerge desde a infância como possibilidade de criação, de experiência estética e de produção de sentidos que integram a existência humana. Portanto, durante os encontros na creche, por exemplo, os bebês podem viver com um repertório cultural/musical que valorize a experiência estética, o que exige abertura para a troca e encantamento nas interações (RICHTER; BOURSCHEID, 2014).

No dia 18 de agosto de 2017, o convite de uma das professoras para Giulia chama a nossa atenção. Há uma relação com o cuidado sempre muito presente quando elas buscam ajudá-la em algo. Giulia nesse evento solicita que a professora coloque ela para dormir e logo é convidada para cuidar do sono da boneca. Giulia senta no colo da professora e relaciona aquele momento falando a palavra “neném”. Ela já se expressa bem com a fala. Ícaro entrega um boneco para Giulia e faz um convite para alguma ação. A relação entre as bonecas e os bebês muito vinculada ao sono. Será que Ícaro estava convidando Giulia para colocar o neném para dormir? A intenção da professora em ensinar a Giulia os movimentos de colocar um neném para dormir e a satisfação dela quando Giulia consegue é um algo relevante (Figura 32).

O modo que a professora Luciana coloca a caixa de brinquedos no tatame e faz o convite para a exploração, já indica que lá dentro estarão bonecas. Contudo, quando ela diz “*Quem vai fazer ela dormir? Quem vai fazer o neném dormir?*”. Ao utilizar o olhar cuidadoso e o sorriso, a professora conecta-se com Giulia, que logo se aproxima e senta no colo dela. Contudo, a professora Luciana sinaliza que está falando de outro neném, mas cantarola *dorme neném* e acalenta Giulia. A outra professora aponta a boneca e explica que está falando daquele neném. Nesse momento, a professora balança a boneca em seus braços e convida novamente Giulia para cuidar do sono do neném. As ações das professoras ampliam os interesses de Geovane, que imita a ação da professora de balançar a boneca em seus braços. Ele escolhe imitar com o foco de fazer aquele movimento que, possivelmente, não consegue realizar sozinho. Esta

escolha está em uma relação afetiva e cognitiva, pois não há distância entre a emoção e a cognição, uma vez que, o que está afetando ele naquele momento está impulsionando o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1939;2000).

Figura 32: Ações de imitação

<p>A professora diz para Giulia: <i>“Toma aqui a bonequinha! Vai fazer ela dormir! Quem vai fazer ela dormir? Quem vai fazer o neném dormir? Ó!”</i> E coloca a caixa de bonecas no tatame. Ícaro e Geovane observam a caixa. A professora Luciana sorri e olha para Giulia. Giulia senta no colo da professora e sorrindo, ela diz: <i>“Não é esse neném! É o outro neném!”</i> E a professora Luciana cantarola <i>“dorme neném!”</i> e acalenta Giulia. A professora pega uma boneca e comenta: <i>“É esse neném aqui, ó!”</i> e balança-a nos braços mostrando a Giulia: <i>“Quer, não?”</i></p>	<p>A professora pergunta apontando a boneca para Giulia, que apenas observa. <i>“Toma, faz o neném dormir, toma!”</i> e a professora entrega a boneca para Ícaro. Geovane pega uma boneca e balança nos seus braços. A professora canta: <i>“Nana neném”</i> e Giulia senta no colo dela e fala <i>“neném!”</i> e levanta do colo, vai na caixa e pega um boneco de borracha e balbucia. Nesse momento, Geovane e Ícaro exploram os bonecos de pelúcia. Ícaro pega um boneco de pelúcia e tenta entregar para Giulia, que vira para a professora e bate palmas como se estivesse convidando-a para pegá-la no colo. A professora canta parabéns pra você e Giulia balbucia <i>“em em...”</i>. A professora pergunta: <i>“O neném? Você quer?”</i>. Pega a boneca e pergunta: <i>“Você quer esse? Faz o neném dormir!”</i>.</p>	<p>Giulia pega a boneca, coloca perto do seu rosto e balança-a. Cantando baixinho, a professora Luciana comenta: <i>“Isso, dorme neném...”</i> Ícaro e Geovane observam e a professora Luciana continua cantando baixinho: <i>“que a cuca vai pegar... faz carinho no neném!”</i> Geovane balbucia e Ícaro explora a caixa com as bonecas. A professora Luciana continua a conversa com Giulia: <i>“Faz o neném dormir... faz o neném, assim ó...”</i>, fazendo o movimento de acalanto nos seus braços e olhando bem para Giulia, que repete o movimento com a sua boneca. A professora Luciana diz: <i>“É!”</i></p>
		

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa (2018). Elaboração da Autora, 2021.

É relevante indicar que a professora escolha Giulia para ofertar a oportunidade de colocar o neném para dormir. A ação da professora em insistir em fazer o convite para Giulia e ela não demonstrar nenhum interesse na boneca, faz com que ela entregue-a para Ícaro, que explora a boneca mas não imita as ações da professora. Contudo, a partir do momento que Geovane imita a professora e coloca o neném para dormir, a professora prossegue e começa a cantarolar nana neném, o que impulsiona a decisão de Giulia em sentar no seu colo com o interesse de ser acalentada e usa a fala para expressar esse intuito ao exclamar a palavra neném, e ir na caixa e pegar um boneco de borracha. Giulia insiste no intuito de ser acalentada, e faz agora a expressão de bater palmas e balbucios. A professora responde ao interesse de Giulia pegando uma boneca e perguntando novamente se ela quer e convidando-a a fazer o neném

dormir.

Então que, Giulia pega uma boneca e escolhe colocá-la próxima ao seu rosto e balançá-la, ampliando as possibilidades de acalento que até o momento estavam sendo apresentadas pelas professoras. Ela cria um movimento de cuidado e afeto para a acalantar. Nessa perspectiva, a professora Luciana expressa a alegria em perceber a ação de Giulia e afirma que é aquilo mesmo a ser feito, ou seja, colocar o neném para dormir. A professora Luciana continua o contexto de aprendizagem, abaixando o seu tom de voz e terminando a canção de ninar que estava cantando anteriormente. Ela insiste em pedir para Giulia fazer o neném dormir e mostra mais uma vez o acalento com os braços. Nesse momento, Giulia imita a ação e ela afirma que está correto o movimento.

De tal modo, podemos inferir que a imitação das ações de cuidado do sono inicia no Berçário com as escolhas das materialidades e as intencionalidades das professoras. Observamos as ações das professoras de estar junto, ampliar as interações e fazer convites. Aos poucos, os gestos de cuidado, o cantarolar da canção nana neném são incentivados pelas professoras, uma vez que elas apresentam os modos de cuidar e fazem repetidamente nos bebês e nas bonecas. Trata-se de uma rotina cultural que fundamenta o cuidar e o educar na Educação Infantil que atravessa o dia a dia da escola: o momento do sono.

A imitação das ações de cuidar do sono se constitui como uma atividade para os bebês, pois possibilitou ações no campo perceptivo e imaginário, sendo, portanto, uma atividade complexa que sintetiza diversas funções culturais. Compreendemos que a imitação enquanto atividade, guia a criação de um campo interativo dialógico em torno das práticas sociais de cuidado neste grupo que compartilha rotinas culturais. Nos eventos selecionados, é possível identificar como a imitação do cuidar do sono ampliou as interações entre os bebês, entre eles e as professoras, entre eles e os seus próprios corpos, como as comunicações foram se tornando mais elaboradas, os gestos mais complexificados e as intencionalidades mais visíveis. Olhares, sorrisos e necessidades foram compartilhados. Essas ações impulsionam as professoras a buscarem outras materialidades para proporcionar outras vivências para os bebês. Portanto, a imitação foi sendo constituída nas práticas sociais, nas materialidades, nas interações com adultos e bebês e com os bebês entre eles, nos afetos e nas linguagens corporal e musical.

5.4 A imitação das ações de cuidado na brincadeira de faz de conta: Melissa cuida do sono de Ícaro

Melissa (28m17d) desce do escorregador e vai em direção ao fundo dele. (A câmera muda de posição). Ela sai do fundo e entra na casinha. Bem rapidinho, ela sai e vai

para o fundo do escorregador novamente e, logo entra na casinha. Ícaro (30m26d) estava no fundo do escorregador. Com uma fala forte, ela diz: “*Ícaro, espera ali, Ícaro!*”, apontando para o fundo do escorregador. Nesse momento, Ícaro já está se aproximando da casinha, mas vai para o fundo do escorregador batendo os pés e com os ombros caídos. Melissa sai da casinha e vai ao encontro dele no fundo do escorregador. Ele estava deitado de barriga para baixo no colchonete e, aparentemente, “dormindo”. Melissa faz movimentos na cabeça dele com as suas mãos, como se fosse carinho, e levanta deixando-o no colchonete. Depois de dar alguns passos em direção a outro brinquedo no parquinho, vira-se olhando para traz e percebe que Ícaro está “acordado”. Ela retorna para o colchonete, fala algo com ele, e então ele volta a deitar. Ela vai para o gira-gira mas retorna para o fundo do escorregador ao encontro de Ícaro, que nesse momento já está “acordado” novamente. Melissa faz gestos com os braços e fala com ele como se estivesse pedindo para ele dormir e, sai andando e fazendo expressões e gestos indo em direção à casinha. Ícaro continua “acordado” e quando ele percebe que ela está voltando, volta a deitar e dormir no colchonete. Melissa observa se Ícaro está “dormindo” e faz expressões com a boca e gestos com os braços no sentido de ajudar Ícaro a dormir, e depois pede silêncio fazendo uma expressão. Nesse momento a professora Kátia, do outro lado do fundo do escorregador, começa a falar sobre o zoológico, e aquela conversa chama a atenção dos bebês, que vão na direção dela. Depois de uns minutos, Ícaro volta para o fundo do escorregador e deita no colchonete. Sofia, que está próxima ao escorregador, observa as ações de Ícaro e Melissa. Melissa aproxima de Ícaro e faz gestos com os braços e expressões com a boca na tentativa de sinalizar que ele precisa continuar “dormindo”. Ela corre pelo parquinho, vai até à casinha e retorna para o fundo do escorregador percebendo que Ícaro está “acordado” e caminhando pelo parquinho. Ela fala com ele gesticulando com o corpo e apontando para o colchonete: “*Deita aí, ó!*” E depois faz carinho no bumbum dele e diz: “*Tomou leite agora!*” segurando e fazendo carinho na mão dele. Nesse instante, Giulia (28m17d) chega e pergunta a Melissa: “*Quer brincar, Melissa?*”. Ela, como se não estivesse ouvindo o convite, continua fazendo carinho na cabeça e na mão de Ícaro, que já está “dormindo” e continua conversando com ele. Nesse momento, Mariana (29m03d) e Murilo (30m13d) se aproximam. Mariana faz carinho em Ícaro e Melissa, que já estava saindo, volta e diz: “*Deixa ele, Mariana!*”. Mariana continua balançando Ícaro, e Melissa, fazendo expressão com o dedo na boca “*Xiii*”, pede silêncio e fala baixinho para ela: “*Deixa ele!*”. Mariana observa Melissa atentamente. Melissa observa se Ícaro está “dormindo” e sai novamente mas percebe que Ícaro levanta. Murilo tenta fazer carinho em Ícaro, que logo vai deitando no colchonete quando percebe que Melissa está voltando. Então, ela volta colocando ele novamente no colchonete e diz com muita força apontando para o colchonete: “*Deita aí, ó Ícaro!*”. Ícaro vai levantando e as outras crianças vão saindo. Melissa grita de longe para deixar Ícaro quieto, quando ela vê que Murilo toca em Ícaro. Melissa segue em direção da casinha e percebe que Giulia está acalentando Ícaro e, Murilo também se aproxima. Melissa aparece e faz carinho no rosto de Ícaro, que já está deitado no colchonete com a barriga para cima e de olhos fechados. Murilo observa os movimentos. Melissa pede mais uma vez para deixar ele. Ícaro levanta e diz: “*Agora é eu! Vou dormir aqui!*”. Aponta, vai para o outro colchonete e deita. Enquanto Ícaro está deitado, Melissa faz movimentos com os braços como se estivesse mandando ele dormir. Melissa sai. Murilo também vai saindo e Giulia se aproxima, chamando Melissa para brincar e acompanhando-a no parquinho. Ícaro observa se Melissa está por perto e sai do colchonete. Depois de mais ou menos um minuto, Melissa já estava brincando em outros brinquedos com Giulia e Mariana, e percebe que Ícaro não está deitado no colchonete. Então, ela sai correndo e manda Ícaro deitar e vai em direção à casinha. Nesse momento, Ícaro e Murilo deitam no colchonete. Melissa conversa com Murilo acalentando-o e, indo em direção à casinha novamente, pede para Ícaro levantar. Melissa vai na casinha e volta para o fundo do escorregador. Agora, Melissa e Murilo acalentam Ícaro. Melissa sai correndo e Murilo continua acalentando-o. Ícaro tenta levantar chamando Murilo, mas Melissa volta mandando ele deitar novamente. Melissa conversa algo com Murilo e sai. Murilo volta e Ícaro chama-o: “*Murilo, vem cá!*”. Murilo aproxima e Melissa volta observando e tentando conversar com Ícaro, que pede Murilo para dar a sua mão a ele. Murilo estica o braço na direção de Ícaro e

ele deita novamente. Murilo e Melissa saem. Ícaro continua chamando Murilo, levantando e saindo correndo. Depois de alguns segundos, Melissa, Ícaro e Murilo voltam para o fundo do escorregador andando de mãos dadas. Melissa coloca os dois deitados no colchonete e sai. Os dois ficam deitados, conversando e rindo entre eles. (Transcrição do vídeo, 05 de outubro de 2018. Aproximadamente 10 minutos).

Nesse evento de aproximadamente 10 minutos no dia 05 de outubro de 2018, as ações de cuidado atravessaram a estruturação da brincadeira de faz de conta durante o momento de interação no parquinho. A análise do evento pode ser organizada em três momentos da construção de uma narrativa entre os bebês, através da brincadeira de faz de conta, centrado na compreensão das ações de cuidados, pela imitação: 1. A constituição inicial da brincadeira de faz de conta que culmina no cuidar de Melissa pela manutenção do sono de Ícaro; 2. A entrada de outras crianças na brincadeira e o tensionamento que elas provocaram nas ações de cuidado de Melissa com Ícaro; e, 3. O pedido de Ícaro para coordenar as ações e a interação com Murilo apresentando outros componentes para o brincar.

Figura 27: Sequência do evento “Cuidar do sono de Ícaro” - Primeiro momento



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa (2018). Elaboração da Autora, 2021.

Melissa (28m17d) propõe com Ícaro (30m26d) uma ação interativa com o objetivo de cuidá-lo, colocando-o para dormir. Merece destaque os posicionamentos de Melissa ao observar Ícaro no parquinho, mesmo quando as atitudes deles não indicavam uma abertura para cuidar, ela pede para ele ir ao fundo do escorregador e deitar no colchonete. Importante demarcar que alguns minutos antes de começar o evento, Ícaro estava sozinho deitado no colchonete.

Portanto, quando ela indica tal imperativo “*Ícaro, espera ali, Ícaro!*”, apontando para o fundo do escorregador, está assumindo uma função de cuidado e zelo, e com o desenrolar das ações, daquela que zela e vigia o sono do colega. Ao longo do evento, percebemos também o interesse de outras crianças ao longo do desenrolar das ações, mas Melissa centraliza os cuidados com ele.

As ações de cuidado são discutidas por Hiruta e Guimarães (2012) como sendo formas de estar no mundo e de estabelecer relacionamentos com o Outro. Elas evidenciam que o cuidar é uma questão elementar da formação humana e desdobrando-se em questões relacionadas, como: Quem cuida? Quem é cuidado? Como se dão essas trocas? Sob quais condições? São pontos necessários para compreender que o cuidar adquire sentido a partir dos contextos vivenciados. Então, para Melissa e Ícaro sustentarem ações de cuidado, eles foram construindo sentidos sobre o espaço em que estão inseridos, demarcaram especificações neste espaço que permitiram que tais ações fossem possíveis, desencadeando diferentes interações de trocas, a partir do lugar que cada um foi ocupando.

A construção do evento se inicia quando Melissa percebe que Ícaro está no fundo do escorregador. No momento ela estava na casinha, e, com a tentativa de mantê-lo naquele espaço, usa da fala para expressar o desejo de que ali permanecesse. Isso chama a nossa atenção para pensarmos como sinaliza Vigotski (2001), que a cultura, entendida como ação do homem na natureza, torna-se parte do próprio homem e, num processo de transformações, o homem transforma a natureza e a si mesmo. A linguagem é um elemento fundamental da cultura humana e constitui o sujeito, e, reciprocamente, nas interações a constituição desse sujeito da linguagem vai sendo dada à medida que o outro apresenta o mundo e as apropriações vão sendo parte das atribuições.

Guimarães (2011) observa que o movimento comunicativo quando começa a manifestar-se na palavra, é destaque para a ambiência cultural dos bebês, que, possivelmente está povoada pela fala. Nas interações, eles evidenciam essa potencialidade e tomam a palavra também como recurso. Com a palavra, os gestos são enriquecidos de novos significados e ampliados em suas possibilidades de significação.

Nesse sentido, o desenvolvimento inicia-se das ações coletivas para as ações pessoais. Isso significa dizer que as interações ampliam as possibilidades de desenvolvimento e essas questões vão se dando em processos de escuta e de respostas. Ou seja, nesse movimento dialógico entre Melissa e Ícaro, quando ela diz “*Ícaro, espera ali, Ícaro!*”, apontando para o fundo do escorregador, o ordenamento dado, a expressividade demarcada pela entonação segura e projetiva de sua fala, foi compreendida por Ícaro como expressão de autoridade que surtiu

feito. Ícaro, mesmo demonstrando pelo seu corpo ao ir à direção ordenada por Melissa batendo os pés e com os ombros caídos, que ir para o fundo do escorregador não era o seu objetivo naquele momento, respondeu aos diálogos de Melissa e significou-o construindo com ela outras ações. Podemos ainda interpretar que essas ações de Ícaro fazem parte de um conjunto de significados construídos por ele na interação, quando assume o lugar de uma criança que está sendo cuidada por alguém a quem cabe obedecer (Imagem 2). Ao mesmo tempo, reage a esta relação de mando. Percebemos esse movimento ao longo do evento, nos momentos em que Ícaro dá algumas “piscadelas” e escapes quando não está sob os olhares de Melissa, ainda que, ao perceber que ela foca novamente a atenção nele, a sua atitude é de continuar “dormindo” (Imagem 10).

Quando refletimos sobre as ações de Melissa e Ícaro, compreendemos que estamos enfocando modos deles estarem no mundo, de praticarem ações e de terem relações com o Outro, demarcando para a constituição humana. Peterson (2011) desenvolve a noção que o cuidado de si e do Outro é uma maneira do indivíduo construir a parte mais secreta da sua subjetividade. Para o autor, este cuidado vai suscitar uma relação com o Outro, na medida em que quem cuida de si torna-se mais preparado para compreender e relacionar com o Outro. Nesse sentido, defende que o cuidado de si é uma noção ética que possibilita pensar numa estética da existência, em que, o cuidar desenvolve práticas de virtude que abrem possibilidades para conduzir novas ações. O autor aponta que tais práticas apresentam reflexões sobre os modos de vida e as escolhas de existência de cada um.

Ressaltar que Melissa insiste em colocar Ícaro para dormir, é compreender que ela está constituindo sentidos para o que está vivenciando, deixando claro que cuidar é uma atividade relacional. Isto só foi possível porque Ícaro também estava disposto a compartilhar atenção com ela e suas necessidades, pois mesmo quando ia para outros espaços do parquinho, voltava para as interações propostas por Melissa (Imagens 4, 5, 6 e 7). Assim sendo, para cuidar é necessário um estabelecimento de vínculos. Nesse foco, Maranhão (2000) considera que o cuidado é uma singularidade humana caracterizada pela capacidade desenvolvida através da interação com outros humanos, de observar, de perceber e interpretar as suas necessidades. Diante dessas análises, entendemos que os bebês da nossa pesquisa no cuidado com os pares no contexto da creche, foram atribuindo significados a expressões pelo cuidar nas trocas, como durante as imitações nas interações no parquinho.

Os gestos e as expressões de Melissa e Ícaro ao longo de todo o evento demonstram como eles estão constituindo as conversas que vão sendo tecidas no exercício da fala e escuta. A escuta que ambos tiveram aos direcionamentos do Outro dizem da maneira como eles

acolheram e estabeleceram relações. O olhar para as ações e o conectar com as movimentações produzidas e transformadas que foram interpeladas pela abertura ao mundo do Outro, dizem das potências do afeto. As formas utilizadas para chegar no outro e produzir um encontro são criativas e intencionais. Os gestos e as expressões de controle, aceitação, ordenamentos e carinhos expressam as emoções, as intenções e os desejos percebidos nos movimentos que provocam. São gestos portadores de significados que interagem com o mundo do Outro para serem transformadas em suas representações. Eles informam sobre suas vivências e convidam para o diálogo. As expressões quase que tecidas numa dramatização colocando o lugar de autoridade em centralidade, concentra dimensões do social e daquilo que foi interiorizado, expandindo as maneiras de compreender e reconhecer o Outro, transformando as ações através do corpo. Melissa e Ícaro estão aprendendo em comunicação e diálogo expressando suas emoções e atribuindo valor ao vivido. As atitudes imitativas são incorporações das ações percebidas e aprendidas através do corpo, sendo transformadas e recriadas nas ações.

No desenrolar do enredo, Melissa aproxima-se de Ícaro no fundo do escorregador. Ela estava interessada em estabelecer interações com ele. Contudo, ela se depara com ele deitado de barriga para baixo no colchonete e, aparentemente “dormindo”. Naquele momento, Melissa significa aquele comportamento como um “convite a brincar”, colocando-o para dormir, pois ela começa a fazer carinhos em sua cabeça, deita com ele no colchonete e ajuda Ícaro naquele objetivo. Identificamos que as interações estabelecidas entre ambos envolvem a comunicação gestual, corporal e verbal, criando assim um ambiente vivo de exploração, de brincar e de aprender com o Outro. Ao se relacionar com aquela situação concreta e plena de simbolismos mediada por Ícaro, Melissa assume um modo de agir atravessado pela observação e percepção dos movimentos do seu par. Neste sentido, a ação de Ícaro de fingir estar dormindo, convida Melissa para brincar de cuidar.

5.4.1 O brincar de cuidar do sono de Ícaro

Podemos problematizar que Melissa e Ícaro começam a constituir uma brincadeira de faz de conta potencializada pela imitação nas ações de cuidado, nesse evento, em específico, o cuidado do sono de Ícaro. Para Vigotski (2008) o que define o brincar é a situação imaginária criada pelas crianças, ou seja, há uma atividade consciente que surge da ação. Em consonância com essa ideia, Silva (2021) discute como as brincadeiras numa turma de bebês são ricas descrições que eles fazem das relações sociais que configuram seus cotidianos, e, por isto, buscam significar algo para alguém. Ela destaca algo que estamos visualizando nesta pesquisa

que é o foco das crianças fazerem algo junto, agindo e participando quando imitam alguém, por exemplo. As brincadeiras possuem sentidos e significados, centradas na situação observada nos papéis desempenhados ligados afetivamente ao cuidado infantil, dimensão presente também em outras pesquisas (OLIVEIRA, 2011).

Um importante entendimento articulado com a pesquisa de Silva (2021) está na noção que os bebês reelaboram os papéis na brincadeira de faz de conta com base nas experiências culturais e nas relações que vivenciam. Quer dizer, os significados do cuidado nas práticas educativas vivenciadas nas relações estabelecidas na família, formam um repertório que permite compreender os sentidos para o cuidar de si, do outro e das coisas do mundo. A autora conclui que a brincadeira é, talvez, um modo de tornar as relações sociais cognoscíveis por meio da ação/imaginação nas situações cotidianas. Outrossim, são crianças que vivenciam situações de cuidado na relação com pessoas que cuidam.

O manter a brincadeira de faz de conta de cuidar de Ícaro emerge como um elemento importante para Melissa, que mesmo não se mantendo constantemente ao lado dele no fundo do escorregador, sempre volta para cuidar do seu sono. Há muitas variáveis presentes na construção de sentidos do cuidar nesse contexto. Identificamos em Melissa a imitação de gestos, ações, entonações e expressões apropriados e significados na tentativa de manter Ícaro dormindo. Melissa não copia a ação do adulto, ao imitar, ela tenta compreender a autoridade do adulto, imitando, de maneira performática o exercício desta autoridade, exagerando com os gestos e a fala seu caráter mandatário. Nesse movimento, os sentidos e simbolismos vão sendo partilhados e significados pelos sujeitos no coletivo. É perceptível como algum adulto ocupa um lugar de referência para Melissa, uma vez que as formas de ações dela são resultantes de suas redes de interações.

Corsaro (2011) mostra que desde muito pequenas, as crianças desenvolvem, nas culturas de pares, rituais interativos e significados partilhados em estruturas de participação por meio de gestos, olhares e corpos, como exemplo. No processo imitativo, os bebês estão criando atividades novas e/ou expandindo capacidades de relações interpessoais, além de um conhecimento de si e do contexto. O corpo e a palavra são elementos fundamentais para esse processo, pois eles dão vida à função comunicativa no decorrer das interações, possibilitando aprendizagens e revelando potências para a produção de sentidos. Sobre isso, à luz da Abordagem Histórico-Cultural, partimos da concepção de que as crianças são ativas e estabelecem interação sociais, através das quais exercem um aprendizado cultural, como estamos discutindo ao longo da pesquisa. Portanto, um aspecto extremamente fundamental para o desenvolvimento cultural são as ações que vão sendo estruturadas em torno dessas

movimentações (PINO, 2005).

No evento em análise, identificamos como Melissa e Ícaro têm seus comportamentos determinados pela situação que estão vivenciando. Isto é, há uma união entre as motivações e a percepção na constituição em torno da brincadeira de cuidar do sono. A percepção está, todavia, integrada com as questões motoras, havendo desencadeamento de ações nas vivências, como é perceptível nas escolhas de Melissa sempre que se afastava de Ícaro, ela acabava voltando. Essa unidade entre funções motoras e sensoriais é uma das características da consciência na primeira infância. A primeira percepção dos bebês e das crianças é afetiva, ou seja, eles interagem com o seu meio de forma que sentimento e percepção são indissociáveis, uma relação intrínseca entre ação e afeto na escolha de Melissa em interagir com Ícaro, como exemplo.

Sobre o caráter sistêmico de funcionamento das funções psicológicas superiores com as funções psicológicas de ordem biológica, Toassa (2009) destaca como há uma atuação em rede das funções, congregando atenção, memória, percepção, linguagem e pensamento. As conexões existentes entre elas formam um complexo sistema que vai sendo modificado ao longo do desenvolvimento. Vigotski (2001) considera que a percepção é um processo integral e mesmo que as partes isoladas se alterem, mantém o todo, ou seja, o seu caráter integrador está presente desde os primeiros anos de vida. A interpretação, quer dizer, a constituição dos sentidos é dada juntamente com a percepção, surgindo na medida em que ocorre o desenvolvimento da linguagem. Com isso, importante frisar que a percepção deve estar sempre considerada em relação às outras funções.

O segundo momento do evento aponta a continuidade da estruturação da brincadeira de faz de conta de cuidar do sono de Ícaro iniciada por Melissa e Ícaro. Nele ressaltamos a percepção que as interações que eles estabelecem envolvem comunicação gestual, corporal, verbal, sendo harmoniosas ou antagônicas de acordo com a aproximação de outros pares. Destacamos que foi dada continuidade na criação da exploração entre eles e pela imitação, na participação dessas situações que envolvem o brincar, em que estão instaurando um espaço relacional e criativo, elaborando compreensões sobre si e sobre o mundo.

Figura 284: Sequência do evento “Cuidar do sono de Ícaro” - Segundo momento



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa (2018). Elaboração da Autora, 2021.

Ao longo dessa sequência do evento, compreendemos que ao mesmo tempo que imitam, os bebês estão participando de interações sociais com base no cuidado e construindo a sua autonomia, senso de autocuidado, de reciprocidade, de interdependência com o meio. Nessa vivência, elas estão tendo a possibilidade de ampliar o modo de perceber a si mesma, o outro, o lugar que ele estabelece nas relações, conhecer diferenças que os constituem como humanos. Com o corpo, eles estão explorando, expressando-se e brincando. Aqui, por meio dos gestos e expressividades e pela imaginação na brincadeira de faz de conta, eles estão comunicando e expressando o entrelaçamento entre corpo, emoções, afeto e linguagem. A ação de demonstrar atitudes de cuidado na interação com os outros é central na articulação e estruturação dos movimentos.

O compromisso de Melissa com o cuidar do sono de Ícaro é envolvente. O engajamento que eles tiveram articulam dimensões do humano que são estabelecidas quando estão disponíveis para estarem com o Outro. Na imagem 4 da figura 34, quando Melissa está fazendo carinho em Ícaro e diz: “*Tomou leite agora!*”. Ela está querendo aprender a cuidar, demonstrando como a alimentação é central nesse processo, e, portanto, está construindo sentido sobre essas ações. Essa abertura de Melissa para o mundo de Ícaro dá-se a partir de um exercício de conexão mútua, em que os objetivos vão sendo constituídos conjuntamente. A

imitação dessa expressão que é comumente utilizada nas interações entre mãe e filho é uma ação que permite a criação e expansão de capacidades interpessoais, além de domínio de si e do contexto.

Existem algumas minúcias nas ações de Melissa no desenrolar do evento que merecem destaque. Quando a sua irmã gêmea, Giulia, se aproxima do fundo do escorregador onde ela estava cuidando do sono de Ícaro e convida-a para brincar, ela age como se não estivesse ouvindo o convite e continua fazendo carinho em Ícaro (Imagens 5 e 6). Smolka (2000) ao discutir sobre as apropriações das práticas sociais e as significações dos bebês para as vivências, assevera que as ações adquirem múltiplos sentidos tornando-se significativas dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações. Esse modo de tornar próprio, de tornar seu os valores e normas socialmente estabelecidos é o processo de incorporação das relações sociais em funções mentais, ou seja, de internalização. Naquele momento, Melissa estava afetivamente tão integrada nas ações com Ícaro que escolheu não estabelecer interações com a sua irmã gêmea, pois estava numa atividade dotada de sentidos para a sua constituição humana, e a posteriori, não aceita a participação de Mariana, que tentou fazer carinho em Ícaro, e ela disse: *“Deixa ele, Mariana!”*. Contudo, Mariana tentou novamente participar, mas ela usou a expressão *“Xiii”*, pedindo silêncio e falando baixinho para Mariana: *“Deixa ele!”*. Melissa tenta ser a protagonista do papel de quem cuida, rejeitando a participação de outras crianças.

As expressões *“Deixa ele!”* e *“Xiii”* são muito utilizadas por Melissa para cuidar do sono de Ícaro. As relações sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos explicam seus modos de agir, de ser, de pensar e de relacionar-se. Eles são afetados por signos e sentidos produzidos na história das relações. Por isso, há uma relação estreita entre imitação e relações significativas, pois eles apropriam dos signos imitando. Essa apropriação não é imediata, mas é um processo mediado pelas relações que são estabelecidas com os Outros no decorrer de sua vida. Nesse sentido, fundamental argumentar que a apropriação dessa expressão por Melissa, por exemplo, só se tornou possível porque as relações que estabelecia com o mundo das objetivações foram mediatizadas pelas relações com as outras pessoas, que, por sua vez, são realizadas por intermédio da linguagem para a aprendizagem das significações sociais (GONTIJO, 2000; SMOLKA, 2000).

Nessa perspectiva, Vigotski (2001) conclui que há um predomínio na percepção visual-direta baseada nos afetos e que é objetivada em ação. Os bebês e as crianças percebem o que é prazeroso, ameaçador, alegre, triste, encorajador, e assim sucessivamente. Esse caráter afetivo é uma das peculiaridades da percepção. Portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas

começa pela percepção, e por isso, com base no princípio que diz que as funções mais importantes são base para as outras funções, a percepção pode ser compreendida como a função básica da primeira infância, de modo que todas as outras funções estão nela imersas. A sensorialidade e a motricidade constituem nos primeiros anos de vida a base para as primeiras formas de comunicação com o meio social, pois “a sensorialidade permite à criança captar os *sinais* procedentes desse meio e a motricidade permite-lhe expressar corporalmente seus *estados internos* (necessidades, emoções etc.) com movimentos isolados de partes do corpo” (PINO, 2005, p. 61).

Há, contudo, mudanças a partir da aquisição pela criança da linguagem oral e que, acabam regulando e reorganizando as outras funções. Inicialmente, como discutimos anteriormente, o bebê estabelece total relação com o campo visual direto para perceber o mundo, sendo que cada percepção é seguida por uma ação. Mas com o desenvolvimento da linguagem, há modificações, pois, a percepção não verbal é articulada com a verbal, que, constituindo sentidos, começa a desenvolver uma percepção generalizada, como iremos buscar compreender ao longo da historicidade deste evento que será fomentada no capítulo.

Na imagem 9, Ícaro, ao levantar do colchonete e dizer: “*Agora é eu! Vou dormir aqui!*”, expressa o que Corsaro (2011) demarca como o processo de socialização é reprodutivo na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura, mas tornam-se parte dela e contribuem para as construções processuais quando negociam e produzem criativamente na cultura de pares com outras crianças. Essa narrativa de Ícaro envolve reconstrução de vivências e interpretações de situações que são compartilhadas em sua vida, pois imitando e buscando estar ativo nas ações, ele incorpora práticas que vivenciou, além de estar ampliando repertórios e aprendendo sobre valores do cuidado de si e dos outros.

Os procedimentos que os bebês e as crianças utilizam para conhecer são criadores, sendo experimentados de diversas formas. Há sentidos abertos para perceber as relações entre a palavra e a ação, por exemplo. Eles não estão apenas coletando informações, mas tomando aquela vivência como verdadeira: Interação com os seus pares e, nesse movimento, partilham sentidos e potencializam o desenvolvimento e aprendizagem de cada um deles. A troca de olhares, os contatos corporais e a imitação são movimentos presentes que confirmam a capacidade de interação entre eles. Ao imitarem, eles estão criando atividades novas e expandindo as capacidades de relações interpessoais.

Interessante perceber o movimento de Ícaro toda vez que Melissa saia de cena: ele desenvolveu várias tentativas de conversa com os outros colegas quando dele se aproximavam, mas mantinha o foco nas interações para alcançar os objetivos com Melissa. A linguagem verbal

assume um lugar de relevância ao longo do evento, possibilitando uma comunicação mais direta entre eles e a construção de uma narrativa. O objetivo do jogo simbólico construído mesmo quando outras crianças buscaram participar da atividade foi cuidar do sono de Ícaro (Imagens 7, 8, 9 e 10).

O terceiro momento do evento evidencia a culminância das ações iniciadas e mantidas pelas crianças em torno do cuidar do sono de Ícaro. Identificamos os modos que elas vão observando, lendo os gestos e os sentimentos dos outros colegas à medida que vão integrando as ações, como aberturas para entender o que está acontecendo e qual é o momento para participação.

Figura 35: Sequência do evento “*Cuidar do sono de Ícaro*” - Terceiro momento



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Elaboração da Autora, 2021.

Destacamos que, ao estarem no espaço de cuidado e educação coletivo, os bebês e as crianças têm oportunidades de conviver e serem cuidados por outros adultos em um contexto complementar ao familiar, ampliando assim as suas experiências. Vivem e observam outros

modos de cuidado, interagem com outros sujeitos de distintos modelos familiares. Essas experiências são expressas nas brincadeiras enquanto imitam.

Ressaltamos que há nas ações de Melissa, Ícaro e Murilo a existência de um processo de percepção afetiva quando eles identificam aquilo que os atrai, nesse caso, o cuidar do sono de Ícaro, tornando elemento de sua curiosidade, e de conhecimento, o que culmina numa ação psicomotora. A percepção dos objetivos de uma ação depende do sentido, do significado que acompanha a percepção. Para Vigotski e Luria (1996), na relação com o social, a percepção recebe, analisa e armazena os estímulos, permitindo aos bebês e crianças perceber o mundo a sua volta. Na unidade entre percepção afetiva e ação psicomotora engendrando o motor da imitação, os bebês e as crianças vão exercitando o seu domínio sobre o mundo: explorando, construindo significados e apropriando da cultura.

A imitação, como já afirmado, constitui-se como um recurso de desenvolvimento que cria a zona de desenvolvimento iminente, uma atividade que a criança realiza com objetivo de reconhecer algo. Ao agir, imitando as ações, o faz a partir de sua percepção do mundo. Ao imitar o mundo, ela está imitando a ação, fazendo da sua maneira nas situações vivenciadas nas interações sociais. Biologicamente, elas estão modificando as suas estruturas psíquicas internas e fazendo algo com intencionalidade e sentido, gerando, portanto, novas ações. Em suma, ao imitar a criança demonstra uma percepção das ações; apropria-se delas; aprende sobre o mundo social; desenvolve funções psíquicas e (re)criações. De acordo com Vigotski (2001) esse processo só é possível porque as crianças estão em interação e, em colaboração com o Outro, ela consegue realizar algo que ainda não conseguia fazer sozinha.

Nessa brincadeira coletiva há uma ampliação de repertórios, pois há um outro que estabelece e constrói essas pontes, por já ter se apropriado de elementos necessários para constituir as ações e a estruturação da brincadeira de faz de conta, construindo uma narrativa coletiva. Nas situações de interação aqui analisadas, as crianças imitaram aquilo cujas funções em nível de desenvolvimento mais elaborado estavam presentes. Ou seja, elas só imitaram algo cujo significado poderia ser compreendido por elas.

Pelos vínculos sociais de afeto, de linguagem e de ações, as crianças foram estabelecendo relações com o meio. Nesse sentido, o espaço do parquinho foi potente para que elas recriassem, sendo que as materialidades como, o colchonete e a casinha atravessaram as ações nas situações vividas. As relações que são estabelecidas nesse espaço externo desafiam as crianças e promovem atividades imitativas. A socialização, a cooperação e o respeito são contemplados nas trocas entre os diversos grupos que vão se formando em torno da brincadeira. A casinha e o colchonete são materialidades fundamentais utilizadas pelos bebês para a

constituição da atividade imitativa possibilitando o uso de signos. Esses materiais não muito estruturados, potencializam as ações de observar, criar, imaginar e se relacionar. A organização do parquinho, os materiais disponibilizados e o tempo de organização da rotina foram potencializadores das ações destacadas.

Sobre o lugar pragmático que as professoras Kátia e Débora ocuparam nessa constituição, identificamos que o convite de Kátia para conversar sobre os animais do zoológico deslocam um pouco as ações que eles estão desenvolvendo, mas eles voltam ao objetivo inicial. Então, as ações de cuidado articulando esse fazer junto das crianças foi um ponto relevante e permitiu que compreendêssemos os sentidos que estavam sendo compartilhados entre eles.

No desenrolar da pesquisa de campo, notamos que há períodos peculiares em relação ao primeiro semestre de 2018 (março a maio) e o segundo semestre também de 2018 (agosto a novembro). Estamos nos referindo a um marcador que alterou as formas de interações dos bebês: a linguagem verbal (a fala). A construção do pensamento simbólico, as primeiras frases e a intencionalidade nas comunicações, possibilitaram novas formas de expressão daquelas crianças.

A partir daí algumas questões foram sendo pensadas: Como os bebês começaram a imitar as ações de cuidado no grupo? Quais movimentos foram sendo tecidos ao longo das ações? Como eles agiam? Com quais materialidades? O que essas ações desencadeiam nas interações do grupo? Qual o papel da imitação nesse movimento? Enfim, qual objetivo eles estão compartilhando nas imitações das ações de cuidado?

5.4.2 A história das ações de cuidado da turma de 1 ano (2018)

Para contemplar as inquietações levantadas acima, é necessário pensar nas ações de cuidado e as aprendizagens no contexto coletivo de educação e cuidado que é a creche e como as crianças vivenciam essas ações no cotidiano do grupo. Sob o prisma das abordagens teóricas que sustentam esse trabalho, torna-se necessário compreender as origens destas ações na história do grupo e com esta finalidade, selecionaremos eventos de ações de cuidado na Turma de 1 ano de 2018 da EMEI Ciranda. De forma mais específica, fomos problematizando: Como as crianças chegaram nas ações que foram descritas e analisadas? Na perspectiva de buscar a gênese do processo, essa construção histórica é pertinente e tem grande potencialidade porque estamos numa pesquisa longitudinal. Elaboramos um mapa de eventos para demonstrar que as ações de cuidado estão presentes no grupo pesquisado e foram se transformando ao longo do ano pelas construções de campos de sentidos que foram tecidas. Identificamos uma gama de ações de cuidar ao longo do ano de 2018.

Quadro 11: Mapa de eventos das ações de cuidado na Turma de 1 ano (2018)

MAR 12/03	ABR 13/04	AGO 07/08	SET 03/09	OUT 04/10	NOV 06/11
Giulia pega a mamadeira e oferece para a boneca e convida a professora para participar. A professora conversa com ela e oferece a banheira para o banho da boneca	A professora oferece as bonecas Mariana procura a professora para ajudar a cuidar da boneca. Sara e Melissa fazem a mesma coisa	A professora pede para cuidar do “neném” As crianças cuidam A professora oferece bonecas, panelas e ferro e participa com eles	A professora oferece bonecas e ferro Melissa, Sara e Giulia procuram a professora para dar mamadeira e banho na boneca	A professora oferece as bonecas e diz que é para cuidar do “neném” A professora oferece tecidos Ícaro e Melissa cuidam da boneca	Melissa, Giulia, Murilo e Mariana brincam de “mãe e filhos” A professora e as crianças brincam de vacinar Ícaro, Manuela e Giulia cuidam de uma boneca e fazem comida
Melissa, Giulia, Murilo e Sara colocam a boneca para dormir, oferecem mamadeira e dão banho Giulia coloca a boneca para dormir na almofada A professora nina a boneca e oferece a mamadeira Sara e Giovane oferecem mamadeira para a boneca	17/04 Giulia canta a música “Nana neném” colocando a boneca para dormir Melissa coloca a boneca para dormir com um sapo de pelúcia		06/09 Sara pega uma folha na árvore e diz que é uma injeção e cuida de Melissa e Giulia.	05/10 Ícaro mostra para Melissa que está doente. Manoela coloca Ícaro para dormir e cuida do seu sono.	08/11 Melissa cuida de Ícaro. Oferece um livro e lê pra ele.
13/03 A professora disponibiliza a caixa de bonecas e participa com eles 14/03 A professora disponibiliza a caixa de bonecas e elementos do cotidiano Melissa cuida da boneca			13/09 Sara e Melissa cuidam da boneca oferecendo comida, banho e remédio e procuram a professora para participar e colocam a professora para dormir 18/09 A professora oferece bonecas Gustavo, Giulia e Melissa brincam com a boneca, colocando-a para dormir embaixo da estante. 27/09 Sara, Giulia e Melissa conversam sobre o “dodói” na casinha Melissa dá banho na boneca na banheira	24/10 Giulia fala com Ícaro no parquinho: “Cuidado, meu filho!”	13/11 Mariana oferece mamadeira à boneca 26/11 Melissa, Ícaro e Giulia brincam de “mãe e filhos” Giulia cuida de Ícaro e oferece brinquedo pra ele 29/11 Ícaro e Giulia brincam de “mãe e filhos”. Ícaro chama de “mamãe”, deita e dorme. Sara dá injeção nos colegas. Ícaro faz carinho em Melissa e dorme.

Ícaro, Sara e
Diego fazem
comida

16/03

A auxiliar pede
Sara para
colocar o
“neném” para
dormir

A professora
oferece
bonecas

20/03

Melissa e Ícaro
colocam a
boneca para
dormir. Sara
aproxima e
participa

Sara oferece a
boneca para a
professora e
ela partilha a
caixa de
bonecas com a
turma.

A professora
participa das
ações.

Os bebês
cuidam das
bonecas.

21/03

Melissa e
Giulia pegam
as bonecas na
caixa. A
professora
oferece
banheira.

Ícaro participa
do banho das
bonecas. A
professora e
Mariana
participam.

Giulia tenta
calçar o sapato
de Arthur e
penteia os
cabelos de
Ícaro e
Giovane.

22/03

Giulia tenta
vestir uma
fantasia em

Ícaro
Mariana e Giulia brincam com a boneca e a professora participa
26/03
A professora oferece as bonecas

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Elaboração da Autora, 2021.

Quando questionamos sobre como as crianças começaram a imitar as ações de cuidado no grupo, remetemos ao movimento analítico de procurar nas minúcias elementos que constituíram esse interesse. Observamos que nos meses de março e abril de 2018 houve um grande interesse das crianças pela exploração das bonecas, das materialidades do cotidiano que remetem ao cuidar e um grande chamamento pela participação das professoras nas ações. Destacamos que as professoras estavam oferecendo com muita frequência a caixa da casinha com bonecas, mamadeiras, bicos e outros elementos. Em quase todo o mês de março identificamos Melissa, Giulia, Murilo, Ícaro e Sara envolvidos nessas ações. Em alguns momentos, percebemos como Giulia e Melissa estavam sempre acompanhadas por bonecas, mesmo quando não eram disponibilizadas pelas professoras, pediam para ficar com elas. As professoras não apenas atendiam a estas demandas, mas oportunizavam para os demais bebês, oferecendo banheiras, tecidos e outros materiais relacionados às práticas de cuidado com o corpo.

Já no dia 12 de março de 2018, o primeiro dia de pesquisa do ano, identificamos um evento em que Giulia pega uma mamadeira e oferece para a boneca, e, depois procura a professora Ana para mostrar o que está fazendo. A professora acolhe o desejo do bebê e pergunta se ela tinha dado mamadeira para o “neném”, se ele tinha tomado banho e oferece uma banheira. Nesse mesmo dia, Melissa, Giulia e Sara colocam a boneca para dormir, oferecem mamadeira e dão banho com a banheira. Iniciaremos destacando sobre essa interação entre os bebês e as professoras, mobilizadas pelos próprios bebês, convidando os adultos a participarem das brincadeiras. Isso aconteceu com muita frequência, conforme podemos observar também nesse evento do dia 13 de março de 2018.

Figura 36: Sequência do evento “A professora Ana, as bonecas e as crianças”



Era uma tarde de um dia típico na Turma Amarela. As crianças já tinham acordado, lanchado e explorado o parque. Na sala de atividades, a professora Ana disponibiliza a caixa com bonecas no centro do tapetão. Ela diz que tem boneca para todos e pergunta: *“Então, vamos dar mamadeira para o neném? O neném está precisando mamar? Deixa eu ver...”*



A professora Ana mostra onde estão as casinhas com as mamadeiras para dar aos “nenéns”, apontando para as caixas e alguns bebês vão se aproximando e ela diz com duas mamadeiras nas mãos: *“Olha aqui! Ai gente! Quem quer dar mamadeira para o neném? Cadê o leite que tava aqui? O bezerro tomou! Cadê o bezerro?”* E oferece as mamadeiras a eles.



As crianças observam atentamente a professora, pegam as bonecas e colocam no colo. Sentando no sofá de colchonetes, a professora Ana diz: *“Ah, gente, me dê um neném! Cadê o neném? Ah, eu vou sentar aqui!”*. Muitos bebês começam a se aproximar e formar um grupo em torno dela. Segurando uma boneca no colo, a professora Ana conversa: *“Oh neném! Deixa eu enrolar o neném aqui na minha blusa! Quem vai me dar uma mamadeira para dar ao neném?”*.



Nesse momento, Giovane (20m5d), Sara (20m8d), Mariana (22m11d) e Diego (22m) estão observando atentamente as ações da professora Ana. Giulia (21m25d) está andando pela sala com duas bonecas, uma em cada braço e Melissa (21m25d) se aproxima do grupo com a professora. Cantando “Mama, neném...” a professora Ana recebe a boneca que Melissa lhe entrega dizendo: *“Olha!”*. A professora Ana pega e coloca a boneca que Melissa lhe entregou também no seu colo e diz: *“Ai neném, não chora!”*. E continua cantando *“mama, neném...”*



Outros bebês também vão se aproximando e observam as ações. A professora Ana oferece mamadeira para um “neném” e faz expressões com a boca e diz *“Gostoso! Deixa eu dar mamadeira para a outra aqui! Não precisa chorar!”* Colocando a mamadeira na boca da outra boneca também. Enrolando a boneca em sua blusa, a professora Ana comenta: *“Vamos tampar o corpo que está fazendo frio!”*



Nesse momento, Melissa, Giulia e Sara observam atentamente as ações da professora Ana e as outras crianças ocupam outros espaços da sala. A professora Ana faz movimentos e expressões com a boca como se o “neném” estivesse mamando e pergunta para os bebês: “*O neném arrotou?*” E vocaliza o arroteo “*óooo!*”. Melissa já está com outra boneca nos braços e observa. A professora Ana continua cantando: “*mama, neném...*”.



Giovane e Mariana voltam para o grupo e oferecem outra boneca para a professora Ana, que diz: “*Olha que neném mais lindo!*”, dando mamadeira e continua cantando: “*Papai foi pra roça, mamãe foi trabalhar...*”. As crianças, com as bonecas no braço, ficam observando. A professora Ana movimenta a boneca nos braços, pede para o “neném” sentar no seu colo e fica feliz dizendo que ele conseguiu e bate palmas com a boneca sentada na sua perna. (Transcrição do vídeo, 13 de março de 2018. Aproximadamente 05 minutos).

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Elaboração da Autora, 2021.

Como podemos observar no início desse evento, a primeira ação intencional da professora Ana foi oferecer a caixa de bonecas para os bebês, ação esta que se repetiu inúmeras vezes ao longo de 2018. A professora Ana assume uma postura de acolhimento ao mundo dos bebês, dialogando e propondo a construção de uma brincadeira com eles. O convite para dar mamadeira ao “neném” pressupõe uma construção de um espaço de aprendizagem em que eles possam dar expressão a sua imaginação, as suas concepções de como alimentar um bebê. Para isso, entra em contato com o mundo deles e estabelecem relações com as construções de cuidado que, possivelmente iniciaram em casa com as famílias. Destacamos que, como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche, significa, na maioria das vezes, a primeira separação dos bebês dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização institucionalizada. Nesse contexto, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, os professores estão ampliando o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dos bebês.

Interessante que os bebês começaram a observar atentamente a professora Ana, já que antes dela iniciar a conversa, estavam ocupando outros espaços da sala de atividades. Então, foi um convite para eles focarem na caixa de bonecas, pegarem as bonecas e colocá-las no seu colo. A observação é uma ação inerente ao processo de imitar, permitindo uma reconstrução do que

é observado e percebido no outro. Cristino (2011) na sua pesquisa também já apontava que a imitação não é mera cópia de um modelo, mas uma reconfiguração individual daquilo que é observado nos outros, que resulta numa criação de algo novo a partir do que foi observado na interação. Nesse sentido, o que o bebê escolhe observar constitui uma pista para compreensão dos movimentos que vão sendo tecidos ao longo das ações imitativas, bem como das materialidades escolhidas para as interações.

A ação de “colocar a boneca no colo” já diz de uma aprendizagem cultural de acalantar um bebê, de oportunizar afeto e atenção. Interessante destacar como a professora Ana apresenta a mamadeira para os bebês, dizendo com o objeto nas mãos: *“Olha aqui! Ai gente! Quem quer dar mamadeira para o neném? Cadê o leite que tava aqui? O bezerro tomou! Cadê o bezerro?”* Ser um organizador das ações é uma das principais funções do professor e isso implica assumir uma postura brincante, alegre e convidativa diante das situações. As relações entre os artefatos culturais propostas pela professora Ana, por exemplo, foi uma relação de aproximação. Ela, inicialmente, agiu de forma a demonstrar que na mamadeira havia leite, a partir daí recorrendo à imaginação para construir uma pequena narrativa para trazer a cena outros interesses e curiosidades dos bebês.

A escolha da professora Ana por sentar no sofá de colchonetes é também algo a ser destacado, já que ao longo do ano percebemos que este espaço é muito escolhido pelos bebês para imitarem ações de cuidado com as bonecas. E, assim, vai sendo formado um grupo de interesse em torno da professora e do cuidado na situação da brincadeira. Segurando uma boneca no colo, a professora Ana conversa: *“Oh neném! Deixa eu enrolar o neném aqui na minha blusa! Quem vai me dar uma mamadeira para dar ao neném?”* O diálogo da professora com a boneca, ou seja, o “neném” diz da sua imersão no brincar representando um papel, no jogo do faz de conta em que representa o que cuida da boneca, enrolando-a e convidando os bebês para participarem da situação imaginária, quando pergunta quem vai dar a mamadeira para ela alimentar o “neném”. Entendemos que são ações intencionais no sentido de contribuir para a compreensão dos modos e meios das relações de cuidado. O fato dela sentar, colocar a boneca no colo, aninhá-la em seus braços, envolvê-la com a sua roupa e oferecer uma mamadeira possibilitam a construção de um repertório para a imitação do brincar do faz de conta de cuidar de alguém. Eles estão criando juntos um cenário imaginário, um personagem a ser cuidado, e escolhendo quais materialidades serão utilizadas, pois como diz Vigotski (2007, p. 122) sobre o brincar, “[...] é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Importante frisar que, enquanto isso acontece, Giulia (21m25d) está andando pela sala com duas bonecas, uma em cada braço e Melissa (21m25d) aproxima-se do grupo com a

professora Ana. Cantando “Mama, neném...” a professora recebe a boneca que Melissa lhe entrega dizendo: “*Olha!*”. A professora pega-a, colocando-a e coloca a no seu colo, dizendo: “*Ai neném, não chora!*” E continua cantando “*mama, neném...*” Outros bebês também vão se aproximando e observam as ações. Nessa parte do desenrolar do evento, destacamos que, rotineiramente ao longo do ano de 2018, evidenciamos Giulia e Melissa andando pela sala de atividades com bonecas, mesmo quando o foco estava em outras atividades. Melissa, mesmo estando distante da formação inicial do grupo em torno da professora Ana, se aproxima e participa das ações entregando-lhe uma boneca, ação que também será repetida por ela e outros bebês ao longo do ano. Esta entrega representa interesse e curiosidade em estar envolta nas ações desencadeadas pela professora. Vigotski (2007) salienta que que, quanto maior o contato com diferentes vivências, maiores serão as possibilidades de materiais a serem utilizados para a consolidação da imaginação, construindo um caminho para o enriquecimento do faz de conta. A participação em situações que requerem a criação também é necessária para a aprendizagem cultural das crianças.

A linguagem musical, os gestos e as expressões da professora Ana são elementos marcantes dessa interação entre eles: A professora oferece mamadeira para um “neném” e faz expressões com a boca, ao dizer: “*Gostoso! Deixa eu dar mamadeira para a outra aqui! Não precisa chorar!*”, colocando também a mamadeira na boca da outra boneca. Enrolando a boneca em sua blusa, a professora comenta: “*Vamos tampar o corpo que está fazendo frio!*”, ao fazer movimentos e expressões com a boca como se o “neném” estivesse mamando, perguntando para os bebês: “*O neném arrotou?*” E vocaliza o arrote “*óooo!*”. Fica evidente como essas ações da professora mobilizam um engajamento dos bebês, que ficam observando atentamente cada uma dessas expressões e desses gestos. Tomasello (2003) demarca que há em nós humanos uma motivação para compartilhar intenções, objetivos, experiências e atividades quando estamos engajados em colaboração. Na interação há a criação de formas de aprendizagem cultural, como nesse caso das ações de cuidar do outro, pois os bebês conseguem compreender a intencionalidade da professora por meio da imitação dessas ações. Assim, poderão refletir sobre o que foi observado, utilizando as mesmas estratégias em outras interações. Nesse sentido, Vigotski (2001) considera que imitar não se restringe a uma ação imediata, mas representa a possibilidade de que em outros momentos a criança utilize informações e procedimentos vivenciados para atingir determinados objetivos. Ou seja, a imitação é uma atividade que se estabelece entre o sujeito e o Outro em temporalidades distintas.

Figura 297: Sequência do evento “Melissa e a escolha da boneca”



No dia 20 de março de 2018, a Turma Amarela voltava do parque no início da tarde, e ao chegarem na sala de atividades foram para a rodinha com as professoras Ingrid e Ana. A professora Ingrid estava cantando e algumas crianças estavam deitadas nas almofadas que estavam dispostas no tapete, enquanto outras observam os gestos ritmados da música que ela cantava. Porém, Melissa (22m2d) estava no sofá de colchonetes com duas almofadas e duas bonecas, uma em cada almofada.



Ela vai na caixa de bonecas e tenta pegar outra. A professora Ingrid continua na rodinha cantando com as outras crianças.



Enquanto isso, com outra boneca na mão, Melissa vai no fundo da sala e pega uma almofada, passa pela rodinha e vai novamente para o sofá de colchonetes.



Depois de alguns instantes, Ícaro (23m11d) sai correndo da rodinha e senta no sofá de colchonetes, conversa com Melissa, pega uma boneca e a coloca no colo. Ele sai correndo pela sala com a boneca e Sara (20m15d) aproxima de Melissa no sofá.



Sara observa a boneca e, pega-a enquanto Melissa vai saindo para outro espaço da sala.



Nesse momento, Sara, com a boneca na mão, olha para a câmera e diz: “Neném”.



Na rodinha, as outras crianças deitam no tapete e a professora Ingrid canta “Dorme neném”. Sara aproxima-se da rodinha e entrega a boneca para a professora Ingrid. Nesse momento, esta fala que vai pegar uma boneca para cada para que a coloquem para dormir, pois ela está com sono, deixando a caixa de bonecas acessível a todos. Eles brincam e depois a professora pede para eles levarem “os nenéns” para ouvir histórias.

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2018.

Por que Melissa escolheu a boneca? Este fato chama a nossa atenção e tem centralidade não só nesse evento, mas também naqueles que estamos analisando a imitação e as ações de cuidar, não só com Melissa mas também com outras crianças. Pino (1995) destaca que conhecer algo envolve apropriar de forma singular do objeto, e que esta ação é uma produção eminentemente humana, pois ela expressa uma significação social. Ele evidencia que “junto com a imagem visual do objeto, a criança capta a palavra que lhe confere significação, mesmo se nesta idade palavra e objeto parecem confundirem-se. Imagem e significação, e não apenas imagem [...]” (PINO, 1995, p. 37). Temos então que a percepção sensorial é a primeira forma de conhecimento do mundo e, mesmo que a criança não saiba, já está estabelecendo uma relação semiótica. Ou seja, o mundo é visto e sentido em cor, em forma, mas também com significações

e sentidos. Isto indica que a criança quando entra em contato com o mundo e explora os objetos, percebe o seu valor semiótico. É como se ela captasse a imagem deles, mas também a palavra que lhe confere significação. A professora Ana na Turma Amarela, como observamos no evento do dia 13 de março de 2018 referiu-se à boneca como “neném” e, no dia 20 de março de 2018 Sara verbaliza “neném” ao olhar para a boneca.

A boneca é, naquele contexto, a expressão de cuidados com os bebês. Eles são incentivados a pensar sobre o cuidado de si e das outras pessoas e também convidados a interagir e estabelecer relações, mediadas pela imaginação. Tais conhecimentos são possíveis porque há palavras. Mesmo antes dos bebês chegarem ao seu uso, recorre a impressões sensoriais que são construídas e reconstruídas ao longo das vivências. A palavra, pela sua natureza sgnica, permite relacionar o real com o simbólico (PINO, 1995). Vemos que a imitação esteve frequentemente envolvida na relação com a boneca e outros objetos, levando à compreensão das ações de cuidar. Percebemos como o fato de Melissa escolher uma boneca desencadeou outras interações em todo o grupo, pois Ícaro e Sara imitaram sua ação, também escolhendo a boneca. Neste momento, tencionaram a intencionalidade da professora Ingrid, já que esta ofereceu bonecas para todos. Criou-se ali um outro contexto de aprendizagem, ampliado pelo convite posterior da professora Ana para ouvir histórias com os “nenéns”.

Destacamos, dessa forma, como a imitação comunica e motiva a aproximação, as trocas de intenções e a prática pedagógica. Um ponto central dessas análises é identificar que os bebês são ativos nesse processo. Elas estão experimentando o mundo ao se aproximarem, observarem, tocarem nos objetos, testando possibilidades e fazendo escolhas. De certo, não cabe a concepção de bebê como frágil, incompetente e passiva, mas há um tencionamento evidente para as posturas pedagógicas que tendem a ser rígidas e inflexíveis. Nesse evento, fica evidente como as crianças precisam de tempo para repetir escolhas e ações que fazem sentido para elas no intuito de ir se apropriando das experiências significativas.

Tal situação aproxima-se da concepção de criança presente nos textos normativos da Educação Infantil (DCNEI's, 2009/2010; BNCC, 2017), que demarca que ela é compreendida como um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas disponibilizadas entre os adultos e outras crianças, os espaços e as materialidades. Dessa forma, o evento confirma que elas constroem o seu mundo à medida que brincam, desejam, aprendem, observam, conversam, questionam e experimentam. Reiteramos a importância da imitação nesse processo, atrelada ao afeto e a escuta atenta daqueles que compartilham esse movimento com elas.

Ao longo da tarde do dia 07 de agosto de 2018, Giulia (25m19d) e Melissa (25m19d)

compartilharam com suas bonecas as vivências da Turma Amarela na sala de atividades. Elas estiveram presentes em todos os movimentos das crianças. Em um determinado momento da rotina em que estavam explorando diversas materialidades, Sara (25m02d) e Ícaro (28m02d) também escolheram as bonecas, as mamadeiras e o penico. A professora Ingrid cantava “Parabéns pra você”, as crianças acompanhavam e depois começaram a conversar sobre o cocô que o “neném” tinha feito e Sara mostrou-se interessada pelo penico. Ofereceram mamadeira aos “nenéns” e colocaram para fazer cocô no penico.

Compreendemos que o tempo para os bebês é muito singular, pois há tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir e de estar e fazer coisas junto com os outros e maravilhar-se nas descobertas da vida. Identificamos que, mesmo no início das filmagens no segundo semestre de 2018, as centralidades das ações de cuidado nas brincadeiras permaneceram na Turma Amarela, ou seja, constituem objeto privilegiado de aprendizado das crianças. Outros elementos, como o penico que até o mês de abril não havíamos identificado nas filmagens, vai tornando-se presente nas interações. A demarcação da aprendizagem dos cuidados pessoais continua como escolhas da Turma e o desafio do controle dos esfíncteres e o uso social do banheiro, vai sendo expresso nas escolhas dos artefatos e das interações. Demarcamos mais uma vez que o indivíduo é constituído na sociedade e na cultura em que está inserido e que no processo de se humanizar, o meio é uma fonte de desenvolvimento cultural. Dessa forma, as funções psicológicas superiores são constituídas nas relações interpessoais, sendo a imitação um dos mecanismos que possibilitam a internalização.

Algo que vai ficando evidente ao longo das análises é a participação de Melissa, Giulia, Ícaro, Sara, Mariana e Murilo ao longo da imitação das ações de cuidado. Percebemos que, de modo geral, eles estão presentes compartilhando o objetivo de desenvolverem ações de cuidado para compreensão de seu significado. As ações do grupo demarcam um processo de aprendizagem e relação com o mundo na medida em que tomam iniciativas, agregam valores e ações aprendidos ao longo dos contextos em que vivem, pensam e organizam meios para realizar as ações, movimentam, expressam e gesticulam em torno do desejado, empreendem tempo para conquistar o que desejam, permanecem e/ou abandonam na medida em que vão interagindo, enfim, esses e tantos outros elementos que ainda podem ser evidenciados demonstram como as crianças são capazes e como vão, no seu próprio ritmo, imitando as ações que são primordiais para a construção de campos de sentidos ao longo do contexto da creche.

Ao longo do segundo semestre de 2018, identificamos em vários momentos da rotina da Turma Amarela o interesse das crianças em estarem com as bonecas e as demais materialidades disponibilizadas na caixa da casinha. Nessas interações, os objetivos assumem

centralidade na compreensão das práticas de cuidado, desde o oferecer a mamadeira ao “neném” até a troca de fraldas.

Na tarde do dia 03 de setembro de 2018, a professora Débora oferece a caixa de casinha com as bonecas e outros artefatos, como as panelas. O som está ligado baixinho com algumas músicas infantis. No sofá de colchonetes, enquanto as outras crianças estavam no tapete e ao redor da sala de atividades, Melissa (26m25d) está com uma boneca e uma panela e Sara (25m28d) aproxima-se da professora Ingrid entregando-lhe uma boneca e uma mamadeira. Giulia (26m25d) também se aproxima e ajuda Sara a pegar as banheiras embaixo da pia. A professora Ingrid chama Melissa para também dar banho nos “nenéns”. Giulia dá banho e Melissa e Sara acompanham-na. Após uns 03 minutos, as crianças já estavam com carrinhos, e Mariana (26m01d) estava cantando parabéns para você no sofá de colchonetes ao lado da professora. Esta aproxima-se do bebê, oferecendo-lhe os penicos. A professora Ingrid conta-os, pergunta a cor e conversa com Mariana (inaudível), permanecendo com um penico na mão. Outras crianças aproximam-se também da professora com carrinhos. Melissa estava no outro sofá de colchonetes ao lado da professora com 03 bonecas deitadas. Giulia surge do fundo da sala com uma boneca nos braços e aproxima-se da professora Ingrid, colocando a boneca sentada no penico que estava na mão da professora, dizendo para Giulia: “*Fez xixi!*” Giulia bate palmas e senta-se no sofá. Ícaro aproxima-se, observa a boneca no penico e conversa com a professora (inaudível). A professora movimenta o penico para o lixo e diz olhando para Giulia: “*Joguei o xixi fora*”. Giulia conversa com a professora (inaudível) e aponta para o porta papel toalha. A professora levanta, pega um papel, dobra-o ao meio e entrega a Giulia que estava com a boneca. Sara aproxima-se com uma boneca numa mão e um carrinho na outra e age como se estivesse perguntando para a professora Ingrid o que estava acontecendo. A professora diz que “*o neném fez cocô*”. Sara entrega a boneca para a professora Ingrid, que pega outro papel toalha. Ela coloca a boneca no chão e observa o que Giulia está fazendo com o papel. Giulia estava tentando dobrar o papel e colocar na boneca e depois cobre-a toda com o papel. Sara observa Giulia e também tenta dobrar o papel. A professora diz para Sara: “*Enrola ela*”. Ícaro se aproxima das três, observando as ações e começa a chorar. Giulia e Sara pegam o papel e enrolam na boneca. A professora Ingrid observa as duas. Sara mostra a boneca para ela que pergunta: “*Enrolou? Aê!*”. A professora Débora senta ao lado, mas observa as outras crianças que estão em frente. Melissa está no outro sofá de colchonetes com as bonecas. Ícaro permanece choramingando ao lado de Giulia, olhando para os colegas que estão com carrinhos. Giulia entrega a boneca para a professora, que acolhe e coloca em cima do sofá para ajudá-la com o papel. Ícaro atenta-se para as ações dela. A professora Débora levanta do sofá e vai em direção às crianças que estão com o carrinho, sentando-se no outro sofá. Sara sai com a boneca pela sala. A professora Ingrid está com Giulia, Ícaro e a boneca tentando colocar o papel. Luiz aproxima-se com um carrinho mas não continua observando as ações por muito tempo, ainda que permanece junto. Davi conversa com ele e Ícaro, pega o penico que estava no sofá e começa a rodá-lo na sua mão. Enquanto isso, Giulia e a professora Ingrid continuam enrolando a boneca. Luiz tenta pedir atenção à professora, mas ela permanece com Giulia. A professora Ingrid depois de ajudar Giulia enrolar faz uma expressão de felicidade para ela e diz: “*Está toda enrolada ela!*”. (Inaudível) Giulia conversa e a professora diz: “*Agora chega de papel! Ela já está toda enrolada e não precisa mais de papel*”. Melissa aproxima-se, dizendo algo. (Inaudível) Ícaro, Luiz e Davi permanecem observando. A câmera muda de foco. (Transcrição do vídeo, 03 de setembro de 2018. Aproximadamente 06 minutos).

O evento gira em torno das tentativas do grupo de crianças naquela tarde do dia 03 de setembro de 2018 de utilizar os papéis toalhas nas bonecas, de forma a compreender as práticas de cuidado relacionadas a higiene corporal. Percebemos que a professora Ingrid fez o convite

para as crianças darem banho nos “nenéns” a partir do movimento de Giulia de pegar as banheiras embaixo da pia. Identificamos que sempre que as banheiras estavam presentes, as professoras ofereciam também o papel toalha com o intuito de secar os “nenéns” após o banho. Nesse dia o papel toalha também estava presente, bem como os penicos estavam dispostos na sala. Mariana estava usando-os para a sua festa de aniversário, quando ela os oferece para a professora Ingrid, que prontamente começou a contá-los e perguntar a sua cor. Mariana sai, mas a professora continua com um penico na mão. Interessante ir demarcando como essas materialidades vão desencadeando ações que provocam interações no grupo. A ação de Giulia de aparecer do fundo da sala e colocar a sua boneca no penico que estava com a professora Ingrid, demarca como as crianças vão se aproximando daquilo que tem interesse na constituição dos campos de sentidos que vão tecendo. Quando a professora, observando a boneca no penico verbaliza para ela “*Fez xixi!*”, ela demonstra alegria pelo ocorrido. Após a professora Ingrid mostrar que depois que se usa o penico é preciso jogar o xixi fora, Giulia participa da ação apontando para o porta papel toalha.

Mattos (2013) já havia concluído que é possível perceber que as ações realizadas pelos professores com e a partir das materialidades, provoca as crianças a participar das interações. Daí enfatizar que imitar é uma forma de apropriar, pois é no fazer de novo, repetir escolhas, participar de atividades que elas vão tornando próprias as vivências. No evento acima, os bebês não apenas imitam as ações, mas constroem pequenas narrativas em torno das práticas de cuidado, agregando novos elementos, a partir das materialidades presentes como o papel toalha e os penicos. Nesse sentido, o social revela a sua força no grupo de crianças que agem ativamente e criativamente, interagem, mostram-se engajadas e interessadas nas interações verbais com as professoras, mediadas e provocadas pelas as materialidades presentes no cotidiano em um enredo afetivo. O compartilhar aprendizagens sobre os modos de cuidar, demarca como o contexto de educação e cuidado coletivo é um espaço oportuno para que as crianças aprendam a cuidar num contexto de experiência com materiais e investimento de tempo para as relações e interações, uma vez que está presente neste evento o interesse das crianças em entender/aprender sobre os modos de cuidar.

Passados alguns minutos dessas movimentações iniciais, novamente a ação curiosa de Giulia implica em novas interações: Giulia tenta colocar o papel toalha na boneca como se fosse uma fralda e, sem conseguir realizar a ação, ela faz algo que já faz parte da rotina das crianças, que é procurar a professora para ajudar. Giulia já tinha observado a professora Ingrid dobrar o papel ao meio e limpar a boneca, mas ela demonstra nos movimentos com o papel que não queria apenas limpá-la. Sara observa atentamente as ações de Giulia tentando cobrir totalmente

a boneca e também tenta realizar a ação com a sua boneca. A professora Ingrid significa o que está acontecendo e verbaliza: “*Enrola ela*”. Tomasello (2003) considera que a criança imita uma intencionalidade em relação a algum objeto que é transposta para outros momentos em que o objeto aparece. No caso de Giulia com o papel toalha, ela imitou a ação da professora ao dobrar o papel no meio, mas modificou essa função de limpeza tentando criar um cobertor com o papel para cobrir a boneca, criando um novo uso para aquela materialidade. Sobre essa possibilidade de a criança utilizar a ação intencionalmente ao imitá-la, Tomasello (2003) chama de imitação de inversão de papéis na qual a criança entende a postura intencional adotada em relação a algum objeto, ao mesmo tempo que a recria, a partir da perspectiva do outro sobre o mundo, a partir da identificação com a sua meta interna. Percebemos isso ao longo do desenrolar do evento, nas tentativas dos bebês de produzirem sentido na interações e entre os pares e entre eles e as materialidades. É um processo criativo, pois como Vigotski (1934/2010) destaca, as crianças à medida que vão se desenvolvendo na cultura, percebem, analisam, exploram e elaboram novos conhecimentos pela imitação, ao mesmo tempo em que estão sendo modificados.

Então, após a significação da professora Ingrid para a ação de Giulia ao tentar colocar o papel na boneca de forma a enrolá-la e protegê-la, identificamos que o evento culmina nas aproximações de outras crianças, disputas e troca de olhares para aquele objetivo. A ação pedagógica da professora ressalta a relevância da palavra proferida ter significado e indicar a valorização das relações, das convivências com os outros, pois nessa interação foram oferecidos elementos para a construção subjetiva das crianças. Tais conhecimentos sociais e culturais são importantes para a construção de hábitos, modos de proceder e de relacionar (BARBOSA, 2009). As crianças estavam envolvidas numa situação em que foram capazes de interagir com um adulto competente em torno das ações que elas não seriam capazes de realizar por si mesmas, e, colaborativamente a professora Ingrid proporcionou uma oportunidade para a imitação (VIGOTSKI, 1934/2010).

Transcorridos uns 02 minutos, a professora Ingrid continuava sentada no sofá de colchonetes e começou a cantar músicas sobre o jacaré, interagindo com Sara, que permanecia com a boneca nos braços. Algumas crianças estavam brincando com carrinhos, Giulia estava ao lado da professora Ingrid com a boneca e os papeis toalha tentando colocar na boneca. Melissa estava ao seu lado dando mamadeira para uma outra boneca. Mariana estava no outro sofá com uma mamadeira. A professora Débora estava com Murilo bem ao lado. Ícaro aproxima-se da professora Ingrid com um jacaré na mão, enquanto ela continuava cantando a música do jacaré. Sara pega novamente o papel toalha e entrega para a professora Ingrid que a ajuda a colocar na boneca. Mariana aproxima-se com a mamadeira, conversa alguma coisa com a professora (inaudível), balança os braços e sai com um papel toalha na mão. Ao lado, Giulia continua com os papeis e a boneca, colocando-os sob ela. Sara observa atentamente a

professora Ingrid. Ícaro e Melissa com um jacaré nas mãos, aproximam-se novamente da professora. Murilo afasta-se da professora Débora e pega uma boneca no tapete, conversando com Sara. Enquanto isso, a professora Ingrid está com o jacaré. Ela canta com eles a música do jacaré. Melissa pega um papel e vai tentar colocar na boneca. Giulia e Sara disputam um papel enquanto Murilo tenta colocar na boneca também. Murilo retorna e junto com Giulia, Sara e a professora Ingrid, tentam colocar o papel nas bonecas. Enquanto isso, Ícaro se aproxima com uma boneca também e, apontando para a perna da sua boneca, fala: “*Dodói!*”. A professora coloca o papel ao redor da perna da boneca de Giulia. Ícaro continua: “*Dodói!*” A professora Ingrid pergunta com a boneca na mão: “*Onde está o dodói?*” e Ícaro aponta novamente para a perna da sua boneca. Murilo fala: “*No meu também!*” E a professora Ingrid vai colocando o papel na perna da boneca de Ícaro enquanto ele, Sara e Murilo observam atentamente. A câmera muda de foco. (Transcrição do vídeo, 03 de setembro de 2018. Aproximadamente 08 minutos).

A professora Ingrid estava interagindo com as outras crianças, cantando músicas sobre o jacaré e mobilizando inclusive que Ícaro e Melissa fossem no fundo da sala e pegassem os jacarés de pelúcia. Mas, quando as outras crianças percebem que Giulia está com a professora, com a boneca e o papel toalha, Mariana, por exemplo, aproxima-se com uma mamadeira, Sara já com outra boneca também começa a observar as ações. Percebemos que as tentativas de colocar o papel toalha nas bonecas não pararam. Mesmo passado alguns minutos, a professora Ingrid interagindo com outros elementos, os bebês, principalmente Ícaro, Melissa, Giulia, Sara e Murilo permaneceram com o objetivo de enrolar a boneca ou colocar a “fralda”. Eles estavam experimentando novas formas de usar o papel com a boneca. Nessas interações, os bebês vão estabelecendo comunicações imitativas e criando um ambiente de exploração. Eles usam a imaginação e descolam as narrativas dando outros sentidos para o papel, que se transforma em um *band aid*, reproduzindo situação de cuidado em relação ao machucado. Continuam com o tema do cuidar, mas ampliam o repertório das ações de cuidado, a partir da materialidade do objeto. Entendemos que a imaginação esteve presente ao longo deste evento, pois os materiais assumem diferentes significados: O papel toalha serve para limpar, depois embrulhar, depois vira *bandaid*. A imaginação vai possibilitando deslocamentos e complexificando a imitação, na construção de pequenas narrativas provocadas pela materialidade toalha.

O final desse evento merece um destaque, pois identificamos que Ícaro aponta para a perna da sua boneca e fala: “*Dodói!*”. Sendo assim, a professora utiliza o papel ao redor da perna da boneca de Giulia e Ícaro continua falando com euforia “*Dodói!*”, quando a professora Ingrid pergunta: “*Onde está o dodói?*”, ele aponta para a perna da boneca e a professora coloca o papel na perna. Murilo também adverte que na boneca dele precisa que o papel seja colocado da mesma forma. Entendemos que nas experiências das situações cotidianas que despertam curiosidades dos bebês, elas vão conhecendo e se apropriando dos elementos que constituem a cultura. Possivelmente o posicionamento de Ícaro em relação a boneca estar *dodói* diz da forma

como ele se relaciona com o mundo e entre si, diz de uma tentativa de organizar e compreender o que está acontecendo. A escuta interessada da professora Ingrid foi novamente um ponto crucial para que a interação continuasse e tivesse sentido também para Ícaro e Murilo. Foi instaurado um espaço relacional e criativo, possibilitando elaborações das compreensões sobre si e sobre o mundo. Assim, mesmo que a professora tivesse proposto uma interação voltada para o jacaré de pelúcia e a música, ao ser provocada pelos bebês, desloca suas intervenções para as ações de cuidado. Tal evento reforça, mais uma vez, como o significado do cuidar e das práticas de cuidado assumem centralidade nas tentativas dos bebês compreenderem e significarem o mundo, a partir de suas experiências cotidianas.

Ao longo da tarde do dia 13 de setembro de 2018 as crianças estavam explorando as ferramentas ao longo da sala de atividades. Algumas estavam com bonecas e outras com bichos de pelúcia. O som estava baixinho com algumas músicas infantis. A professora Ana diz: “*Gente, tchau! Eu vou dormir, viu?*” E a professora Natália pede: “*Coloca Ana para dormir, gente!*”. A professora Ana deitou-se no sofá de colchonetes, colocou o braço no rosto e Sara, Giulia, Melissa, Murilo, Ícaro, Gabriel, Miguel e Davi aproximaram dela. A professora Natália começou a cantar “*Nana neném...*”. Ícaro colocou um cobertor na professora Ana, Giulia passou a mão nas suas costas e tentou oferecer uma mamadeira, Gabriel ofereceu uma almofada, e, a professora Ana deitando na almofada diz: “*Cobre para eu dormir, gente!*”. Giulia, Ícaro e Melissa sorriem e ajudam-a a cobrir. As outras crianças vão saindo e a professora Ana pede: “*Canta pra eu dormir, gente!*”. (Transcrição do vídeo, 13 de setembro de 2018. Aproximadamente 02 minutos).

Esse evento chamou a nossa atenção, pois ele apresenta alguns elementos que encontramos no evento chave que iniciamos este capítulo. Sobre a imitação no brincar de faz de conta da criança, temos a ideia que nesse movimento, ela brinca de exercer um papel social, uma experiência “do eu do outro”. Temos assim, um convite da professora Natália para as crianças colocarem a professora Ana para dormir. A professora Natália vai mobilizando um repertório de conhecimentos sobre a ação de colocar para dormir quando pede para cantar uma música. A professora Ana, que já havia indicado que iria dormir, assume esse lugar de alguém que está com sono e aceita ser cuidada. São as crianças que têm a iniciativa de colocar um cobertor, fazer carinho, oferecer mamadeira e almofada, demonstrando que elas conhecem os elementos que constituem aquela rotina que está presente todos os dias ali naquele espaço de educação e cuidado coletivo. São objetos que compõem a hora do sono deles. Há um interesse, mesmo que rápido, deles estarem com a professora Ana. O fazer dormir constituiu-se como uma pequena narrativa temporal, mediado por materialidades, gestos, músicas e falas. No que diz respeito às aprendizagens de cuidar do outro, de cuidar do sono de alguém, entendemos que há “conteúdos” que são aprendidos. Sabemos, portanto, que os sujeitos apropriaram-se daquelas informações quando, em conexão com as experiências e tendo como foco esses objetivos, as

significam e ressignificam. Isso diz respeito ao que foi apropriado, mas também a forma como constituíram sentidos baseados nas emoções e das memorizações.

Na atividade de imitar, a memória também está envolvida, pois quando evidenciamos que a imitação aconteceu num espaço de tempo, está gerando uma ação com base em recordações de sua memória. Portanto, a imitação é usada pelas crianças como uma forma de comunicar e de revelar como está construindo a sua identidade e de que modo as vivências vão ressignificando os campos de sentidos que são constituídos em torno das situações cotidianas. Evidenciamos que, passados 22 dias, Melissa, Ícaro e outras crianças, constituem uma brincadeira estruturada de faz de conta iniciada por eles, sem a presença de um adulto, tendo como objetivo cuidar do sono de Ícaro.

Ressaltamos que os bebês ao longo das imitações das ações de cuidado, passaram a dispensar a professora e, se antes requisitavam o adulto, posteriormente ele se tornou desnecessário nesta ação, em que eles próprios ganham protagonismo. Tal mudança é também potencializada pela linguagem. A imitação das ações de cuidado, portanto, deu-se a partir das interações entre as crianças, com as professoras e com as materialidades, mediadas pela linguagem oral. Ela possibilitou a construção de narrativas mais complexas que é apenas a imitação de uma ação isolada (dar mamar, fazer dormir, dar banho). Tal movimento esteve relacionado com o descentramento das professoras ao longo das ações, deslocando-se para os bebês em um movimento de construção da autonomia provocado pela imitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Era uma vez um cachorro que não sabia latir. Não latia, não miava, não mugia, não relinchava, não sabia fazer som algum. Era um cachorrinho solitário, sabe-se lá como tinha ido parar num país sem cachorros. E, se dependesse dele, não teria sequer percebido que lhe faltava alguma coisa. Eram os outros que o faziam entender isso. (RODARI, 2009, p. 39).

A história “*O cachorro que não sabia latir*” (RODARI, 2009) conta o caso de um cachorro que não sabia latir, pois era um animal solitário em país que não existia cachorros e ele nunca percebeu que lhe faltava alguma coisa. Os outros que lhe fizeram entender isso: “*Você não late?*” Uma vez perguntaram-lhe e informaram a ele que os cachorros precisavam latir para os gatos arrogantes e para os vagabundos que passassem. Mas o cachorro não sabia o que fazer para aprender a latir. Foi então que o galo ensinou como fazer cocoricós com a seguinte instrução: “Escute bem. Preste atenção no meu bico. Em suma, observe e tente imitar” (RODARI, 2009, p. 40). O cachorro experimentou, mas não conseguiu. Tentou várias vezes, e nada. Exercitava sempre e não obtinha resultados. No encontro com o galo levado a exercitar seus cocoricós e passou por várias tentativas frustradas novamente. E, no encontro com o passarinho aconteceu do mesmo modo. Foi então que, em uma tentativa de fugir de um perigoso caçador que ele encontrou com um outro cachorro e ouviu pela primeira vez um *au au*. E, ele entendeu que aquele cachorro sabia latir. E, na interação com aquele outro cachorro, perguntou: “Você sabe latir? [...] Então pode me ensinar? E o outro cachorro respondeu: Escute com atenção. É assim: *au, au...* [...] e de pronto o cãozinho fez *au, au* e pensou consigo, comovido e feliz: Finalmente encontrei o professor certo” (RODARI, 2009, p. 47). Portanto, Rodari nos interpela a problematizar a constituição do humano, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e o processo de imitação ancorado no funcionamento do processo criativo. Para tanto, inspirados nesta história e no título da obra do escritor, utilizaremos a expressão “Histórias para imitar” com o intuito de tomar emprestado a ideia da “criação como processo de torna-se algo ou alguém” imbuída nos pressupostos defendidos por Rodari.

Defendemos, ao longo deste trabalho de pesquisa, a tese de que a imitação é uma atividade e que, como uma das vias fundantes do desenvolvimento cultural dos bebês e das crianças, não é uma cópia da realidade, mas que engendra as vivências e possibilita ações no campo perceptivo e imaginário. Portanto, é uma atividade complexa que sintetiza diversas funções culturais durante as interações nos contextos de educação e cuidado coletivos. Enquanto atividade, a imitação guia a criação de um campo interativo dialógico em torno das

práticas sociais de cuidado no grupo pesquisado. Nesse sentido, a imitação é constituída pela unidade afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) (GOMES; NEVES, 2021) nas interações estabelecidas nas práticas sociais (entre pares, adultos e materialidades).

Esta tese é resultante de um estudo a partir de diálogos estabelecidos entre o campo pesquisado, a Abordagem Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Os pressupostos e princípios que sustentam a discussão e a análise do material empírico oportunizaram a problematização e questões sobre a imitação das ações de cuidado nos espaços de educação e cuidado coletivos.

Tivemos como foco compreender como acontece a gênese da imitação das ações de cuidado, de modo específico, de cuidar do sono, nas vivências de práticas coletivas de educação e cuidado, em uma turma de bebês, ao longo de dois anos (2017-2018) na EMEI Ciranda. Identificamos que a constituição desse processo está atrelada com as interações que são estabelecidas no contexto, nas linguagens e materialidades envolvidas no grupo em foco. Nesse sentido, algumas questões nortearam as discussões teóricas e metodológicas, assim como oportunizaram um diálogo potente com a literatura da área, a saber: o que caracteriza o grupo pesquisado? Como está organizada a sua rotina? Qual a configuração das práticas educativas que acontecem neste grupo? Como ocorre a imitação para o grupo pesquisado? O que os bebês imitam? Por quê? Quando? Como? Com quais consequências? Em quais espaços e tempos esses eventos acontecem? Quais e como são os eventos que coadunam em imitações em ações de cuidado? Como os bebês constroem sentidos, ao imitarem? De que maneira o afeto implica no que eles escolhem imitar? Quais e como as funções psicológicas superiores são mobilizadas na imitação?

A sistematização da pesquisa a partir das análises realizadas permitiu compreender a constituição da imitação no grupo pesquisado, evidenciou a centralidade da imitação das ações de cuidado entre os bebês e as crianças, destacou que a imitação é uma atividade constituída pela unidade afeto/cognição social situada/ culturas/ linguagens em uso (ACCL) nas interações e nas materialidades durante as práticas sociais, tornou visível a história dos eventos sobre imitação das ações de cuidado do sono ao longo do Berçário e da turma de 1 ano (2017-2018).

Feita estas considerações, é chegado o momento de conhecer algumas histórias para imitar.

“Histórias para imitar” 1: Imitação, o conceito em destaque

Os estudos sobre imitação despertaram meu foco de pesquisa: O que é a imitação? Por que imitamos? E, quando imitamos, o que mobilizamos psicologicamente? Qual o sentido de

uma professora de Educação Infantil compreender a imitação? Foram questões levantadas no início do processo de constituição da proposta de interesse, mas que foram reelaboradas e reescritas ao longo da caminhada.

Os processos imitativos são percebidos e estudados por diferentes áreas do conhecimento, nos estudos linguísticos, na Filosofia, na Sociologia e também na Psicologia. Na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, tem-se a noção que imitar é fundamental para o desenvolvimento da criança, mas, o fenômeno é estudado de modo diferenciado por cada abordagem. Para esta pesquisa, por exemplo, optou-se por compreender a imitação a partir da perspectiva da Abordagem Histórico-Cultural.

A partir das questões tecidas ao longo do capítulo de revisão de literatura, por exemplo, interpelada pelo anseio de contar uma nova história, tendo como base as pesquisas que foram realizadas, identifico que há, no campo da Educação, de forma especial na Educação Infantil, a importância de se estudar os processos de imitação, dentro de uma perspectiva histórico-cultural e em um contexto coletivo de constituição de subjetividades; o que inclui articular os aspectos mais minuciosos do desenvolvimento nas interações sociais. Neste sentido, aprendi que é fundamental ancorar a vinculação dos eventos, ao longo da pesquisa de campo, às questões culturais, e macro e às práticas sociais. Ou seja, o desafio foi não reduzir a análise a um conjunto de descrição dos elementos desarticulados.

Destacamos também a centralidade de se estudar a imitação no seu movimento, o que implicou realizar um estudo em uma perspectiva genética. Isto é, uma compreensão dos movimentos marcados pelas tensões que os objetivam. Nessa perspectiva, ressaltamos que o sujeito apropria-se da realidade, a partir de sua significância, sendo singulares as maneiras dessas apropriações. Neste sentido, a pesquisa longitudinal permitiu observar a gênese e as transformações da imitação, ao longo do desenvolvimento dos bebês.

Fez-se fundamental, em nossa pesquisa, uma compreensão teórica mais apurada do conceito de imitação. Para tal, ancoramo-nos nos estudos da Abordagem Histórico-Cultural, de modo mais específico, nos estudos de Vigotski (1929,1934/2010) e Tomasello (2003, 2005) para conhecer as suas visões sobre o conceito, identificar quais outros conceitos se relacionam à imitação, e, mais especificamente, levantar problematizações sobre a gênese da imitação em bebês e crianças.

Na perspectiva de Vigotski (1934/2010), a compreensão do conceito de zona de desenvolvimento iminente permite uma problematização do lugar da imitação no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois a imitação pode ajudar as crianças a realizar ações que estão além do seu alcance. Interessante destacar que a imitação não é uma mera cópia de um

modelo, mas uma reelaboração do que é mobilizado afetivamente nas interações, ou seja, o que culmina na constituição de sentidos e na criação de algo novo. Vigotski (1934/2010) ressalta que com auxílio, a criança pode fazer mais do que faria sozinha. Nesse sentido, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, a imitação é uma das vias principais justamente por permitir que ela amplie seu desenvolvimento. Portanto, nas vivências dos espaços de educação e cuidado coletivos ocorrem processos pelos quais as crianças vivenciam com o Outro situações específicas.

Os bebês podem significar e traduzir os interesses e objetivos do Outro, assim como a sua intencionalidade. Eles observam, percebem e investem atenção em compreensões de tais ações (TOMASELLO, 2003). Deste modo, a pesquisa nos ajuda a ressaltar a importância destas ações que potencializam desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, a imitação é considerada uma atividade humana e não uma reprodução ou aquisição de habilidades e competências, mas um processo basilar para os bebês se apropriarem da cultura e tornarem-se humanos. Em outros termos, devemos partir de uma compreensão de imitação que nos permita pensá-la como um processo, não como um simples reflexo do exterior que o bebê apenas reproduz. É preciso, portanto, concebê-la como uma atividade voltada para um determinado foco à medida que há apropriação da ação intencional do Outro. Ou seja, no tocante ao interesse em constituir sentidos sobre as vivências, os bebês imitam e, concomitantemente, estão constituindo as suas subjetividades. Neste processo, de modo imbricado e indivisível, a emoção, a percepção, a imaginação, a cognição, o pensamento, a atenção, a memória e a vontade constituem a subjetividade do bebê.

A pesquisa também aponta que a instrução escolar, compreendida como atividade guia que propicia neoformações e impulsiona o desenvolvimento, possibilita transformações psíquicas e sociais para a formação dos bebês que estavam no contexto pesquisado. A apropriação, por exemplo, das ações de cuidado por intermédio da mediação e da instrução foi possível por meio da imitação, que se constituiu em uma fonte para a consciência, construção de sentidos e subjetividade. Portanto, tendo em vista a centralidade das ações de cuidar no repertório de imitações observadas na pesquisa, demos visibilidade às conexões entre as imitações do cuidar e os processos de desenvolvimento e aprendizagem cultural dos bebês e crianças observados.

Demarcamos que houve a necessidade de dialogarmos sobre o cuidado e as práticas que acontecem nos espaços da creche, com foco em uma análise descritiva e densa sobre o que estava atravessando essas ações e coadunando-se em interesses dos bebês. Analisar as interações e as ações de cuidado apresentou caminhos e apontaram perspectivas para a

constituição de uma Pedagogia para a creche que sustente e entrelace a participação deles nas práticas.

“Histórias para imitar” 2: A potência das mãos que cuidam

Inicialmente, compreendermos o espaço da creche como possibilidade de constituição da vida: (i) Significa acreditar em uma infância que acontece no presente, com bebês e crianças bem pequenas potentes, cheias de energias, criatividade, desejos e curiosidades, com direito de viver experiências a partir de espaços preparados e materiais pensados para tal; (ii) Significa que, por meio da sensibilidade, atentar-se para o movimento histórico de constituição desse lugar, ao focar questões legais que determinaram/determinam essa composição é retomar a contextualização que possibilitou/possibilita toda uma gama de conquistas; (iii) Significa compreender as especificidades desse espaço e sua proposta pedagógica para uma visão mais focada de suas sutilezas. É um processo de reeducação dos nossos olhos e ouvidos para a delicadeza que envolve o cotidiano da creche. A creche constitui-se, portanto, como um espaço de educação e cuidado coletivo para bebês e crianças bem pequenas, em que eles são considerados sujeitos de direitos que precisam dessa legitimação para viver sua infância na contemporaneidade. Daí destacamos que o grande objetivo desse espaço é oportunizar múltiplas experiências que podem favorecer o desenvolvimento, bem-estar e vivência plena da infância.

A Educação Infantil, constituindo-se como prática compartilhada entre instituições educativas e famílias e compromisso da professora no apoio desse processo através de uma escuta atenta (ouvir/sentir/estar inteiro) e organização dos tempos e espaços na rotina para que as experiências sejam possíveis, é um grande aspecto a ser priorizado na responsabilização por cuidar e oferecer educação aos bebês e crianças bem pequenas. Desse modo, como um dos eixos estruturantes da prática educativa, o cuidado tem grande centralidade, por seu caráter histórico e em específico, com as práticas corporais.

Assim, precisamos focalizar intencionalmente o cuidado no que se refere às ações com os bebês e as crianças e o seu lugar na proposta pedagógica da Educação Infantil. O cuidado valoriza a relação de respeito e troca como um princípio fundante de uma Pedagogia feita com bebês e crianças. Ele é considerado a base para a existência humana atrelando os modos de ser, estar, escutar, relacionar e respeitar o Outro. Destacamos que as práticas de cuidado, sono, alimentação e banho, aparecem como centrais na vida do grupo pesquisado, sendo conteúdo constituinte das imitações. Dessa forma, demarcamos que o cuidar é uma das principais vivências da Educação Infantil. Nesse sentido, algumas problematizações emergem: Se as professoras compartilham cuidados dos bebês e das crianças com as famílias, qual a concepção

de cuidar que orienta a ação/prática pedagógica dos docentes? Onde aprende-se a cuidar? Quais os principais desafios para o compartilhamento de cuidados? Como o cuidado entra no currículo? O modo como os espaços são organizados têm espaço para o cuidar?

Sendo assim, o cuidar, como uma vivência para os bebês e crianças, deve garantir algumas diretrizes que preconizam: 1) A criação de espaços e tempos para garantir a possibilidade de expressão e produção de sentidos; 2) A elaboração de projetos com base nas experiências dos bebês e crianças; 3) O investimento de tempo nas relações e interações; 4) A participação efetiva em rotinas de cuidado marcadas por respeito e atenção; 5) Desenvolver modos de construir uma cultura para o cuidar desde o Berçário até à pré-escola. Para tanto, deve-se superar: 1) O cuidado como algo instrumental; 2) O cuidado como uma técnica mecânica ligada somente aos aspectos físicos (comer, dormir e limpar); 3) A ideia corrente de que cabe ao auxiliar nas turmas de Educação Infantil a atenção aos momentos de cuidado; 4) As práticas de cuidado não são atividades ditas pedagógicas.

“Histórias para imitar” 3: *Nana neném, a prática do sono na creche*

Ao longo da tese, compreendemos a complexidade que envolve a pesquisa com bebês, que atrela as suas marcas de potências, mas também de vulnerabilidades. Portanto, a dependência do Outro marca a sua singularidade na constituição humana, assim como a sua potência está atribuída às transformações, tanto de suas singularidades, como dos contextos em que estão inseridos. Estar pesquisadora nesse limiar, é reconhecer o meu lugar interpretativo e abrir para o devir das relações.

Ao sustentarmos uma perspectiva etnográfica para a compreensão da constituição da gênese do processo de imitação dos bebês, nosso foco foi identificar a produção de sentidos do grupo para a atividade imitativa, com o objetivo de apreender a origem e a transformação do que acontece na prática com o cruzamento das linguagens, das interações e das materialidades, que, de todo modo, transformam-se ao longo do tempo e criam padrões culturais.

O que permitiu e impulsionou que os bebês do contexto pesquisado constituíssem imitações das ações de cuidado? E, de modo mais focado, o que possibilitou o interesse com o sono? Por que brincar de cuidar do sono? O que aconteceu na turma que possibilitou as ações dos bebês? A Pedagogia que evidencia a centralidade dos bebês e das crianças na perspectiva participativa, compreende-os como seres que se comunicam o tempo todo, constroem teorias sobre o que estão vivenciando e, principalmente, têm grande interesse pelas coisas do mundo. Ou seja, eles são curiosos para a significação do sono, da alimentação e da higiene. Nesse foco, podemos compreender que, o que eles escolheram imitar teve sentido, reflexão e, portanto,

não foi automático e nem mecânico. A unidade [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL), nas interações das práticas sociais imbuídas pelas materialidades, sustenta a imitação como uma atividade que possibilita uma ação complexa na aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças.

A atividade imitativa é uma ação que acontece em um determinado lugar histórico e, por isso, permite produzir consciência e definir as nossas diferenciações no mundo. Nos eventos analisados identificamos que as ações de imitação acontecem de modo integrador com as linguagens e as materialidades, movimentam as diversas funções culturais e constituem sentidos sobre o sono por meio da imitação.

As práticas de sono no Berçário e na turma de 1 ano aconteceram de modos diferentes. Conforme foi descrito e analisado ao longo da tese, estas mudanças incluíram: 1) a troca de sala; 2) a retirada dos berços (presentes no Berçário) para o uso de colchonetes (presentes na Turma de 1 ano); 3) o momento do sono na rotina; 4) o modo de mediação desta prática cultural; 5) a saída de um lugar tranquilo e silencioso, no Berçário, para um espaço com interações de outras turmas e pessoas ao redor, na Turma de 1 ano; 6) no Berçário, eles dormiam separados, cada um em seu berço ou carrinho e, na turma de 1 ano, todos dormiam ao mesmo tempo e em um único espaço com vários colchonetes e travesseiros individuais. Identificamos uma grande demanda na turma de 1 ano pelas interações entre os bebês no momento que precede o sono, dificultando, muitas vezes, que eles se acalmassem para dormir.

Dois grandes destaques percebidos nas análises dos eventos estão nas materialidades e nas linguagens corporal e musical entre as interações, e, portanto, ressaltamos: 1) o lugar das canções de ninar na cultura do grupo; 2) as vivências com artefatos culturais como tecidos, colchonetes, berços, lenços e mamadeiras; 3) o cuidar do sono sendo representado pelos gestos de ninar e pela expressão “Xiiii”; 4) o afeto como marca de cuidado que revela interesse, empatia e respeito pela necessidade fisiológica e cultural do outro, sendo visibilizados pelo abraço, afago e carinho; 5) a parceria dos pares ao longo da formação dos grupos de interesse; 6) a introdução de novos elementos ao longo dos eventos, como o lenço, o papel toalha, mas a conservação de outros que mantém um padrão cultural, como a boneca e os gestos de ninar.

De modo geral, a pesquisa aborda alguns princípios para a docência com os bebês e aponta a relevância de maiores estudos para estudar o objeto.

“Histórias para imitar” 4: Uma conversa entre o cachorro que não sabia latir e a casa sonolenta

Deixamos para esta última história um destaque para a evidência da postura

investigativa, crítica e reflexiva das professoras da Educação Infantil. Uma professora curiosa com o mundo constrói contextos de aprendizagens e estratégias para que os bebês e as crianças transformem o espaço de educação e cuidado coletivo em um lugar de aprendizagem, que acolhe a surpresa e compreende a abertura da escola para a complexidade que é conhecer.

Os bebês e crianças precisam manipular, explorar, admirar, tocar, narrar com diferentes linguagens as diversas materialidades para constituírem sentidos sobre o mundo. E esta busca dá-se na conexão lúdica de conhecer o mundo. Identificamos, ao longo da pesquisa, que os bebês imitavam o que lhes era significativo, revelando uma estreita relação com a proposta pedagógica que vivenciavam. Tal proposta era expressa, na maioria das vezes, pela intencionalidade das professoras, tanto do Berçário como da turma de 1 ano, em organizar contextos com bonecas, tecidos, mamadeiras, interações focalizadas sobre a ação de dormir. E, para isso, as professoras cantavam, faziam gestos, conversavam com as bonecas e realizavam movimentos de ninar.

A continuidade é um marcador que aparece ao longo das análises dos eventos, não apenas como mera repetição das materialidades, das músicas e das propostas de planejamento. Identificamos que a ideia de processo precisa estar atrelada com o fazer novamente com outros sujeitos, em outros espaços e com outras significações para que haja a relação entre as propostas pedagógicas e a possibilidade de construção de narrativas complexas e conectadas. Esse processo culmina na construção de sentidos constituídos nas vivências como um ato de criação.

Esta análise é um convite para a ressignificação da cultura do sono na Educação Infantil. É um convite para pensar a ação pedagógica de outra forma. Muitos sentidos e singularidades são constituídos quando os bebês imitam o cuidado com o sono. Portanto, quais vivências de sono os bebês e as crianças estão tendo nos espaços de educação e cuidado coletivos? Como estão sendo escolhidas as materialidades que compõem esta prática? Sob quais mediações com os adultos? Com quais linguagens e intencionalidades? Por isso, ressaltamos a importância de práticas educativas de qualidade que impulsionem o desenvolvimento cultural dos bebês e crianças.

Certa manhã, justamente quando estava no bosque, o cachorro que não sabia latir entrou em uma casa. Quando ele viu aquelas cores frias e escuras que compunham aquele espaço físico, identificou que não havia ninguém lá. Para a sua surpresa, ele se deparou com um quarto em que tinha um outro cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, em uma cama aconchegante, em uma casa sonolenta, onde todos estavam dormindo (WOOD, 2009). Era a chance que ele mais esperava: alguém igual a ele para ensiná-lo a latir. Foi então que ele percebeu que não sabia o que fazer para acordar o cachorro. Ele viu que em cima do cachorro tinha uma pulga que estava acordada e, foi justamente ela que picou o cachorro, que caiu sobre o menino, que deu um susto na avó, que quebrou a cama,

em uma casa sonolenta, onde ninguém mais estava dormindo. E, o cachorro que não sabia latir teve a oportunidade de interagir com aquele outro cachorro e aprendeu não só a latir, mas a brincar com o menino, correr atrás da bola e pedir carinho para a avó.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. S. **Rastreamento da capacidade do ato de imitar de bebês de 12 a 24 meses no desenvolvimento típico**. 2016. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.
- AGAR, M. An ethnography by any other name. **Forum Qualitative Social Research**, v. 7, n.4, art. 36. Set. 2006.
- AGOSTINHO, K. A. O espaço da creche: que lugar é este? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2004. **Anais [...]** Goiânia, ANPEd, 2004.
- ALMEIDA, L. M. de S. **Criações brincantes: a infância nos movimentos curriculares do ensino fundamental de nove anos**. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2016.
- ALMEIDA, F. S. Siga o mestre: reflexões sobre dança, imitação e educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 25, set/dez. 2017.
- AMADO, J. A investigação em educação e seus paradigmas. In: AMADO, J. (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- AMARAL, J. C. **Práticas de cuidados/educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.
- AMORIM, C.P. C. **Batuca bebê: a educação do gesto musical**. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- AZEVEDO, H. H. O.; SCHNETZLER, R. P. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2005. **Anais [...]**. Goiânia, ANPEd, 2005.
- BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 1: Currículo em movimento – perspectivas atuais. **Anais [...]** Belo Horizonte, 2010.
- BARBOSA, M. C. **A prática pedagógica no berçário**. Disponível em: http://www.concepto.com.br/mieib/.../w-texto_maria_carmem_barbosa.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.
- BARBOSA, M. S. A. **O cuidado na educação infantil: perspectivas e significados**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- BARTON *et al.* Effects of reinforcement on peer imitation in a small-group play context. **Journal of Early Intervention**, v. 40, 2018.

BELO HORIZONTE (Município). **Histórias de bairros: Regional Oeste**. Coordenador: Raphael Rajão Ribeiro. Belo Horizonte: Arquivo Público da Cidade, 2011.

BELO HORIZONTE (Município). **Proposições curriculares da educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte**. 2009. Disponível em: https://issuu.com/geel/docs/prop_curr_-_vol_1. Acesso em: 28 ago. 2018.

BENETTI, C.-G. Infant Vocal Imitation of Music. **Early Childhood Education Journal**, Dec. 2019.

BIANCHINI, L. G. B. **Práticas educativas em berçário: o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações**. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

BLOOME, David. Classroom ethnography. In: **Language, Ethnography and Education**. New York: Routledge, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 5**, de 2009. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: CNE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: jul. 2017.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 2017. Base Nacional Curricular Comum.

BUSSAB, V. S. R.; PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. **Psicologia USP**, v. 18, p. 99-133, 2007.

CAMERA, H. G. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

CAMPOS, M. M. *et al.* A qualidade na Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 142, jan./abr. 2011.

CASCUDO, L. C. **Vaqueiros e cantadores**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1984.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2010.

CASTELLI, C. M.; DELGADO, A. C. C. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2015. **Anais [...]**. Goiânia: Florianópolis, ANPEd, 2015.

CASTRO, J. S. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2013. **Anais [...]**. Goiânia: Florianópolis, ANPEd, 2013.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 17, p. 11-24, 1999.

COHN, C. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CORAZZA, S. M. **Infância & educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. B. D. **Limites linguísticos-textuais nos relatórios individuais que dificultam o compartilhamento cuidar e educar entre a escola e a família das crianças da Educação Infantil**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Língua Portuguesa para profissionais: Gramática, Leitura e Escrita) – Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

COUTINHO, A. M. S. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2013. **Anais [...]**. Goiânia, ANPEd, 2013.

CRISTINO, T. A imitação representativa no brincar da criança surda. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 11-16, 2011.

CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. C. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2002. **Anais [...]**. Goiânia, ANPEd, 2002.

DAGNONI, A. P. R. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2012. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, ANPEd, 2012.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995. v. I

DUQUE, L. S. **Os sentidos da relação cuidar-educar nos berçários de uma creche do município de Juiz de Fora/MG**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

ERIAVEC *et al.* Do babies show general imitation of gestures? II. The Effects of Skill Training and Multiple Example Combination Training. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, v. 91, n. 3, p. 355-376, 2009.

ESLAVA, J. J.; ESLAVA, C. O gesto criativo e suas marcas originais. In: **Ritmos infantis: Tecidos de uma paisagem interior**. Tradução: Sonia Larrubia Valverde e Suely Amaral Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

FALK, J. (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. Trad. Guillermo Blanco Ordaz e Carmen Moraes. São Paulo: Omnisciência, 2004.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. Creches e Pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (org.). **Educação Infantil e diferença**. São Paulo: Papirus, 2013.

FARIA, A. L.G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, V. L. P. A imitação no processo de ensino e aprendizagem de arte. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 46-61, jan./jun., 2010.

FIELD *et al.* Reciprocal imitation after adult imitation by children with autism. **Desenvolvimento infantil e infantil**, v. 22, n. 6, p. 642-648, nov./dez. 2013.

FILHO, A. J. F. A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2004. **Anais [...]**. Goiânia, ANPEd, 2004.

FILHO, A. J. F. Crianças e adultos nas malhas das relações sociais: um estudo sobre os processos de socialização no interior da creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2005. **Anais [...]**. Goiânia, ANPEd, 2005.

FILHO, A. J. F. Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2006. **Anais [...]**. Goiânia, ANPEd, 2006.

FOCHI, P. S. **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.

FONSECA, P. F. O Laço Educador-Bebê se Tece no Enodamento entre Cuidar, Educar e Brincar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1555-1568, out./dez. 2018.

FRANCIS *et al.* Using Progressive Delay to Increase Peer Imitation Levels During Play with Preschool Children with Disabilities. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 125, n.3, p. 186-199, 2020.

FURTADO, M. A. Concepções de creche: uma análise em periódicos nacionais A1 e A2 da área de educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2015. **Anais [...]**. Florianópolis, ANPEd, 2015.

GABEIRA, T. R. **As dimensões da narratividade na primeira infância: uma reflexão sobre os eixos do cuidado**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontífca Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GADINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. **O Papel do Ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. PoA: Penso, 2019.

GÓES, M. C. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr. 2000.

GOMES, M. F. C.; NEVES, V. F.A. Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021.

GONZALEZ-MENA, J. EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas. Tradução: Gabriela Wondracek Link. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GOULART, M. I. M. **A exploração do mundo físico pela criança**: participação e aprendizagem. 2005. Tese (Doutorado) - FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2005.

GOULART, M. I. M. Apresentação. In: SILVA, I. de O. e; LUZ, I. R. da; GOULART, M. I. M. (org.). **Crianças, professoras e famílias**: olhares sobre a Educação Infantil. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2016, v. 1. p. 18-27.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

GRANA, K. M. **Um estudo exploratório**: a interação sócioafetiva entre bebês. 2011. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

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

GREEN, J. L., DIXON, C. N. e ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 42, dez. 2005.

GUIMARÃES, D. Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2006. **Anais [...]**. Caxambu, ANPEd, 2006.

GUIMARÃES, D. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2007. **Anais [...]**. Caxambu, ANPEd, 2007.

GUIMARÃES, D. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontífca Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GUIMARÃES, D.; ARENARI, R. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

HANIKA, L.; BOYER, W. Imitation and social communication in babies. **Early Childhood Education Journal**, v. 47, n. 5, p. 615-626, 2019.

HEATH, S. Ethnography in education: Defining the essential. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (ed.). **Children in and out of school**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982.

HEGARTY, P. ELLIOTT, T. **Boa noite, lagarta sonolenta.** Tradução: Márcia Duarte Companhone. São Paulo: Nobel, 2018.

HIRATA, H. S.; GUIMARÃES, N. A. (org.). **Cuidado e cuidadoras:** as várias faces do care. São Paulo: Atlas, 2012.

HODGES *et al.* The role of induced verbal imitation in word learning for children. **Journal of Child Language**, v. 43, n.2, p. 457-471, 2016.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood.** London: Routledge, 2015.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KATZ, L.; NEVES, V. F.A.; ZURMEHLY, D.; SANDERSON, M. Making Visible Acts of Caring Among Infants and Toddlers. **Pedagogies: An international journal**, 2020.

KAYE, K.; MARCUS, J. Learning by imitation in babies and young children. Final report. **International Journal of Psycho-Educational Sciences**, v. 8, n. 2, p. 48-56, 2009.

KOHAN, W. O. **Infância.** Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, W. O. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. In: KOHAN, W. O. (org.). **Devir-criança da filosofia:** infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-13.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, J.; LARA, N. P. de (org.). **Imagens do outro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LECLERCQ, S. Deleuze e os Bebês. **Educação e Realidade**, v. 27, p. 19-29, jul./dez. 2002.

LEITE, D. B. M. **Cuidado e educação de bebês:** as práticas alimentares na creche. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LIMA, A. B. R. Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2006. **Anais [...].** Caxambu, ANPEd, 2006.

LIRA, P. G. R.; PEDROSA, M. I. Comunicação empática em jogo cooperativo de crianças de 2 e 3 anos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 29, 2019.

MACÊDO, L. C. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2006. **Anais [...]**. Goiânia, ANPEd, 2006.

MARANHÃO, D. G. **O cuidado como elo entre a saúde e a educação**: estudo de caso realizado no berçário de uma creche. 1998. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Paulo: São Paulo, 1998.

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 115-133, 2000.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Educação Científica e Atividade Grupal na Perspectiva Sócio-Histórica. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MARQUES, I. Corpos e danças na educação infantil. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

MATWIJSZYN, Marise. **A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposóficas e Walloniana**. 2003. 211f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

MATTOS, M. N. S. S. Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2013. **Anais [...]**. Goiânia, ANPEd, 2013.

MORATTI, P. **As relações de cuidados com bebês em creches**: um olhar possível. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOURA, M. L. S.; RIBAS, A. F. P. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. **Estudos de Psicologia**, v.7, n. 2, p. 207-215, 2002.

MUNIZ, J. C. B. **“Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...”**. O que nos dizem os bebês? Aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na Educação Infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

NEVES, V. F. A.; KATZ, L.; GOULART, M. I. M.; GOMES, M. F. C. Dancing with the pacifiers: infant's perizhivanya in a Brazilian early childhood education centre. **Early Child Development And Care**, 2018.

NOCELLI, Z. B. G. **Práticas educativas no berçário de uma creche**: investigando ações de cuidado e educação com bebês. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2020.

OLIVEIRA, A. M. R. Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2001. **Anais [...]**. Caxambu, ANPEd, 2001.

OLIVEIRA, Z. R. **Jogos de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, L. F.; GOMES, M. F. C. Vivências, afecções e constituição do humano: um diálogo com a creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2017. **Anais [...]**. Maranhão, ANPEd, 2017.

OLSSON, I.; SAND, L.; STENBERG, S. Teachers' perception of inclusion in elementary school: the importance of imitation. **European Journal of Special Needs Education**, v. 35, n.4, p. 567-575, 2020.

PAYÉS, A. C. L. M. **Desejo e cuidado na educação de crianças pequenas em creches**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2014.

PEDROSA, M. I. A imitação como um processo de construção de significados compartilhados. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 111-121, 1994.

PEDROSA, M. I. **A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos**. Brasília: MEC, 2009.

PENA, E. D. **Cuidar: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

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

PINTO, M. F. N., DUARTE, A. M. C., VIEIRA, L. M. F. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

POLLI, R. B. **E o bebê? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Tradução: Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução: Cláudia de Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro, E-papers, 2018.

QVROUTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 2, 2010.

RAMOS, T. K. G. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em

parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2011. **Anais [...]**. Florianópolis, ANPEd, 2011.

RAMOS, T. K. G. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2012. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, ANPEd, 2012.

RAMOS, T. K. G. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do Berçário?** 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

RICHTER, S.; BOURSCHEID, C. C. Encontros estéticos/poéticos entre música e bebês na creche. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.1, p. 32-58, jan./jun. 2014.

ROCHA, E. C. **A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

RODARI, G. **Gramática da fantasia.** Tradução: Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, T. S. A. **Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; ANJOS, A. M. Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 25, n.2, p. 378-389, 2012.

SANTOS, N. A. S. Você não tem motivo pra chorar - conversas sobre o choro das crianças nas creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2012. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, ANPEd, 2012.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da infância - educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SCRAMINGNON, G. B. S. O lugar da creche na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2011. **Anais [...]**. Florianópolis, ANPEd, 2011.

SESTINI, A. E. **Interação social e comunicação na primeira infância.** 2008. 257f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, E. B. T. S. **Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês.** 2021. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

SILVA, E. B. T.; NEVES, V. F. A. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020.

SILVA, I. de O. e. A educação infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**, v. 2, p. 3-33, 2016. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2017/03/29/educacao-infantil/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, I. de O. e; DUMONT-PENA, É.; PONTES, B. Os bebês, suas famílias e suas professoras: delicadas relações no cotidiano da UMEI Grajaú. In: SILVA, I. de O. e; LUZ, I. R. da; GOULART, M. I. M. (org.). **Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil**. 1a.ed. Belo Horizonte: Mazza, 2016, v. 1. p. 130-143.

SILVA, E. B. T. Do sentido filosófico à significação pedagógica do cuidado. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 12, n. 25, p. 469-485, ago. 2017.

SILVA, V. T. **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**. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SIMIANO, L. P. S., KARNOPPI, C. V. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011. **Anais [...]**. Natal, ANPEd, 2011.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

SMOLKA, A. L. B. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, 2000.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOUSA, W. D. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores**. 2016. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SPRADLEY, James P. **Participant Observation**. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STRENZEL, G. R. A Contribuição das Pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação: Orientações Pedagógicas para Crianças de 0 a 3 anos em Creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2001. **Anais [...]**. Caxambu, ANPEd, 2001.

SUBIAUL *et al.* Multiple Imitation Mechanisms in Children. **Developmental Psychology**, v. 48, n. 4, p. 1165-1179., jul. 2012.

TEBET, G. G.; ABRAMOWICZ, A. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas**

Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

TEBET, G. G. de C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado) - São Carlos: UFSCar, 2013.

TEBET, G. G. de C. Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da Sociologia da Infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36., 2013. **Anais [...]**. Goiânia, ANPEd, 2013.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a Teoria para compreender discursos e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2006. **Anais [...]**. Goiânia, ANPEd, 2006.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução: C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; CALL, J.; BEHNE, T.; MOLL, H. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. **Behavioral and Brain Sciences**, p. 675-691, 2005.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

VALVERDE, S. L.; MELLO, S. A. Apresentação à edição brasileira. In: **Ritmos infantis**: Tecidos de uma paisagem interior. Tradução: Sonia Larrubia Valverde e Suelly Amaral Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

VASCONCELLOS, V. M. R.; EISENBERG, Z. **As muitas facetas de uma creche**: pesquisas acadêmicas na Educação Infantil. Curitiba: CRV, 2016.

VERÍSSIMO, M. L. O. R.; FONSECA, R. M. G. S. Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo. **Rev. Esc Enferm**, USP25-34, 2003.

VIANA, K. M. P.; PEDROSA, M. I. Brincadeiras coordenadas cooperativas e o compartilhamento de intenções em crianças. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 3, p. 564-572, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1995. v. III. (original, 1931).

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Aprendizaje/Visor, 2000. v. IV. (original, 1934).

VIGOTSKI, L. S. O Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.71, edição especial. 2000. (Original, 1929).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,

2001.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 21. 2010. (original, 1934).

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Palestra proferida em 1933. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILES, J. M. **Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador: enlases com o corpo e com a educação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

WOOD, A. **A Casa Sonolenta**. São Paulo: Ática-Scipione, 2009.

YU, Y.; TAMAR, K. The Ontogeny of Cumulative Culture: Children Vary in Faithful Imitation and Emulation of Goals. **Ciência do Desenvolvimento**, v.23, n.1, janeiro, 2020.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 25-33, 2007.