



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

VIVIANE TOLENTINO DA SILVA

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS VÍNCULOS SOCIAIS E AFETIVOS DE
YARA AO LONGO DE TRÊS ANOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE**

BELO HORIZONTE

2023

VIVIANE TOLENTINO DA SILVA

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS VÍNCULOS SOCIAIS E AFETIVOS DE
YARA AO LONGO DE TRÊS ANOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE**

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

Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves

BELO HORIZONTE

2023

S586p
T

Silva, Viviane Tolentino da, 1980-

O processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara ao longo de três anos em uma escola municipal de educação infantil em Belo Horizonte [manuscrito] / Viviane Tolentino da Silva. -- Belo Horizonte, 2023.
200 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves.

Bibliografia: f. 168-183.

Apêndices: f. 184-200.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses. 3. Educação pré-escolar -- Teses. 4. Lactentes -- Educação -- Teses. 5. Lactentes -- Desenvolvimento -- Teses. 6. Crianças -- Desenvolvimento -- Teses. 7. Crianças -- Socialização -- Teses. 8. Crianças -- Amizade -- Teses. 9. Crianças -- Convivência -- Teses. 10. Crianças -- Linguagem pré-escolar -- Teses. 11. Creches -- Teses. 12. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

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

CDD- 372.21

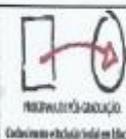
Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA VIVIANE TOLENTINO DA SILVA

Realizou-se, no dia 27 de fevereiro de 2023, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 913ª defesa de tese, intitulada *O processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara ao longo de três anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte*, apresentada por VIVIANE TOLENTINO DA SILVA, número de registro 2019659799, 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). Vanessa Ferraz Almeida Neves - Orientador (UFMG), Prof(a). Maria de Fatima Cardoso Gomes (UFMG), Prof(a). Marlene Oliveira dos Santos (UFBA), Prof(a). Fernanda Muller (UFMG), Prof(a). Luciana da Silva de Oliveira (IFMG - Campus Bambuí).

A Comissão considerou a tese aprovada, destacando o ineditismo da temática, o rigor teórico-metodológico do estudo longitudinal, a coesão e coerência entre os capítulos e recomenda a publicação em meios acadêmicos.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2023.

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



Documento assinado digitalmente
VANESSA FERRAZ ALMEIDA NEVES
Data: 28/02/2023 08:59:51 -0300
Verifique em <https://verificador.it.br>

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



Documento assinado digitalmente
MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS
Data: 27/02/2023 16:13:45 -0300
Verifique em <https://verificador.it.br>

Prof(a). Marlene Oliveira dos Santos (Doutora)



Documento assinado digitalmente
FERNANDA MULLER
Data: 27/02/2023 16:40:55 -0300
Verifique em <https://verificador.it.br>

Prof(a). Fernanda Muller (Doutora)



Documento assinado digitalmente
LUCIANA DA SILVA DE OLIVEIRA
Data: 28/02/2023 06:47:16 -0300
Verifique em <https://verificador.it.br>

Prof(a). Luciana da Silva de Oliveira (Doutora)

*A meu pai e minha mãe, que não tiveram
oportunidade de estudar, mas me ensinaram as
lições primordiais.*

GRATIDÃO

“Todo o meu ser louve o Senhor; louvarei seu santo nome de todo o coração. Todo o meu ser louve o Senhor, que eu jamais me esqueça de suas bênçãos”
(Salmos 103, 1- 2)

Início estes agradecimentos rendendo graças a 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, afeto e providências por meio dos Seus milagres diários.

Agradeço aos meus familiares, por acreditar sempre, pelo carinho, pela preocupação e pelo apoio constante que me fortalece.

Às amigas Cynthia, Danielle, Lúcia e Tatiana, por serem suporte, afeto e presença constante na minha vida.

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

Aos amigos que fiz ao longo da caminhada na docência na Educação Infantil, pelas trocas, pelos afetos e carinhos, em especial, à Daniella, Denise e Fabiana.

Agradeço à Marinês, que me mostrou os “primeiros caminhos das pedras” no ingresso do mestrado. Ela ampliou o meu olhar, proporcionou momentos potentes de discussão 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.

À minha orientadora, Vanessa, que me acolheu, orientou e construiu junto cada tessitura deste trabalho. Suas contribuições estão marcadas em mim.

Às pessoas maravilhosas que pude conhecer na pós-graduação durante minhas vivências desde o mestrado na FaE, vocês deixaram esses momentos mais ricos e tornaram a universidade um lugar muito bom de estar. À Débora, Elen, Fabíola, Fran, Isabela, Jacqueline, Kassiane, Katiane, Larissa, Luciana, Luiz Gustavo, Márcia, Maria Lúcia e Virgínia, sou grata por ter compartilhado esse momento com vocês.

Agradeço aos colegas e professoras do EnlaCEI (Estudos em Cultura, Educação e Infância) e GEPSA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula), grupos que foram suporte teórico e metodológico para a discussão desta tese.

Agradeço a possibilidade de discutir este trabalho com mulheres implicadas na história da Educação Infantil. À Tacyana Ramos, pela sensibilidade e respeito nas discussões oportunizadas pela sua visão da pesquisa. À Luciana Oliveira, pela leitura da tese ainda no exame de qualificação e pelas sugestões que foram aceitas e se transformaram neste trabalho. À Fernanda Müller, pelas contribuições desde o parecer do projeto e pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos. À Mafá, por dividir generosamente o “seu” Vigotski conosco, pelo compromisso e rigor teórico-metodológico compartilhados desde o mestrado. À Marlene, por generosamente aceitar o convite para estar na banca de defesa, pela partilha e colaboração nas discussões.

Às professoras, bebês e crianças bem pequenas da EMEI Tupi, que foram os balbucios, os sorrisos e a sonoridade peculiar da escola de Educação infantil durante todo o percurso. Com vocês, divido muito da autoria desta tese.

Como diz Isaac Newton, *“se eu vi mais longe, foi porque estava sobre ombros de gigantes”*. Portanto, agradeço a todos os meus “gigantes”, que sem perceber me conduziram para as melhores vivências necessárias para que esta pesquisa começasse e terminasse no tempo e com os modos oportunos.

Amigo é coisa para se guardar
Debaixo de sete chaves
Dentro do coração
Assim falava a canção que na América ouvi
Mas quem cantava chorou
Ao ver o seu amigo partir
Mas quem ficou, no pensamento voou
Com seu canto que o outro lembrou
E quem voou, no pensamento ficou
Com a lembrança que o outro cantou
Amigo é coisa para se guardar
No lado esquerdo do peito
Mesmo que o tempo e a distância digam "não"
Mesmo esquecendo a canção
O que importa é ouvir
A voz que vem do coração
Pois seja o que vier, venha o que vier
Qualquer dia, amigo, eu volto
A te encontrar
Qualquer dia, amigo, a gente vai se encontrar

(Milton Nascimento- Canção da América)

RESUMO

Esta tese, desenvolvida no Programa de Pesquisa “Infância e Escolarização”, da Universidade Federal de Minas Gerais, tem como objetivo compreender o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de uma criança bem pequena ao longo de três anos (2017 – 2019) em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI Tupi) em Belo Horizonte. Baseamos nossas concepções teóricas e metodológicas em princípios da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação. Por meio da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos as crianças como sujeitos ativos, constituídos nas relações sociais, transformando e sendo transformados no diálogo, na participação e na presença das múltiplas vozes constituintes do humano. A Etnografia em Educação é compreendida como uma lógica de investigação, uma epistemologia que envolve reconhecimento do outro, para subsidiar a compreensão dos modos de vida do grupo social pesquisado. Todo o material empírico foi construído por meio da observação participante, registros com recursos de vídeogravação, fotografias, anotações no diário de campo e entrevistas semiestruturadas com as docentes. Seleccionamos Yara, integrante do grupo pesquisado, como um caso expressivo, de acordo com as seguintes considerações: (i) apresentar comportamento social relacionado às dinâmicas interativas; (ii) frequentemente afastar-se e aproximar-se de seus pares para manipular algum brinquedo ou outro artefato cultural e, por fim, (iii) nomear suas parcerias de brincadeira dizendo quem era seu amigo e quem não era. As seguintes questões emergiram dos estudos teóricos e no mapeamento dos eventos interativos: quais os sentidos produzidos por Yara na construção de seus relacionamentos? Quais os padrões culturais que constituem os vínculos entre as crianças e entre essas e os adultos? Quais as formas utilizadas por Yara para se relacionar com seus pares e adultos? Em quais circunstâncias Yara se afasta e permanece sozinha explorando um brinquedo ou outro artefato cultural? Por que Yara e seus pares mencionam o termo amigo? Para quem? Quem participa das práticas sociais? Em quais situações? Por meio da análise microgenética dos eventos interativos, evidenciamos que (i) Yara constitui os vínculos com seus pares e adultos por meio das expressões faciais, dos gestos e suas ações sociais são constituídas por emoções, afetos e ideias; (ii) as disputas e os conflitos fazem parte do processo de constituição dos vínculos e (iii) o brincar torna-se uma atividade significativa para que as crianças desenvolvam vínculos com os outros (crianças e adultos). Identificamos que o par dialético [inclusão/exclusão] é a unidade de análise dos vínculos sociais e afetivos, a menção ao termo amigo está atrelada a ter uma parceria de brincadeira e enfatizamos que a relação social constituída com os outros impulsionou o desenvolvimento cultural de Yara e seus pares.

Sendo assim, defendemos a tese de que a constituição dos vínculos implica o compartilhamento de ações sociais, formas de comunicação e o imbricamento de padrões culturais entre os parceiros e pode possibilitar a construção de um laço de amizade.

Palavras-chave: Vínculos. Crianças Bem Pequenas. Bebês. Amizade. Educação Infantil.

ABSTRACT

This thesis, developed in the “Childhood and Schooling” Research Program at the Federal University of Minas Gerais, aims to understand the process of constituting the social and affective bonds of a very young child over three years (2017 – 2019) in a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI Tupi) in Belo Horizonte. We base our theoretical and methodological conceptions on principles of Historical-Cultural Psychology and Ethnography in Education. Through Historical-Cultural Psychology, we understand children as active subjects, constituted in social relations, transforming and being transformed in dialogue, participation and the presence of the multiple constituent voices of the human being. Ethnography in Education is understood as a research logic, an epistemology that involves recognition of the other, to subsidize the understanding of the ways of life of the researched social group. All the empirical material was constructed through participant observation, recordings using video recording, photographs, notes in the field diary and semi-structured interviews with the teachers. We selected Yara, a member of the researched group, as an expressive case, according to the following considerations: (i) to present social behavior related to interactive dynamics; (ii) frequently moving closer and closer to their peers to manipulate some toy or other cultural artifact and, finally, (iii) naming their playmates saying who was their friend and who was not. The following questions emerged from theoretical studies and from the mapping of interactive events: what are the meanings produced by Yara in the construction of her relationships? What are the cultural patterns that form the bonds between children and between them and adults? What are the ways used by Yara to relate to her peers and adults? Under what circumstances does Yara move away and remain alone exploring a toy or other cultural artifact? Why do Yara and her peers mention the term friend? For whom? Who participates in social practices? In which situations? Through the microgenetic analysis of the interactive events, we evidenced that (i) Yara forms the bonds with her peers and adults through facial expressions, gestures and her social actions are constituted by emotions, affections and ideas; (ii) disputes and conflicts are part of the bonding process and (iii) playing becomes a significant activity for children to develop bonds with others (children and adults). We identified that the dialectical pair [inclusion/exclusion] is the unit of analysis of social and affective bonds, the mention of the term friend is linked to having a playful partnership and we emphasize that the social relationship formed with others boosted cultural development by Yara and her peers. Therefore, we defend the thesis that the formation of bonds implies the sharing

of social actions, forms of communication and the imbrication of cultural standards between partners and can enable the construction of a bond of friendship.

Keywords: Very Small Children. Babies. Social relationships. Friendship. Child education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Esquema representativo da constituição dos vínculos sociais e afetivos e dos relacionamentos de amizade.....	56
Figura 02	Modelo de nota de campo.....	69
Figura 03	Espaços externos da EMEI Tupi.....	74
Figura 04	Espaços internos da EMEI Tupi.....	75
Figura 05	Fotos da sala da Turma da Coruja.....	77
Figura 06	Planta baixa da sala do berçário.....	78
Figura 07	Fotos da sala da Turma do Abraço.....	80
Figura 08	Planta baixa da Turma do Abraço.....	81
Figura 09	Fotos da sala da Turma do Pirulito.....	83
Figura 10	Planta baixa da Turma do Pirulito.....	84
Figura 11	Registro de eventos interativos.....	96
Figura 12	Yara apropria-se da marcha.....	107
Figura 13	Eventos selecionados para análise – 2017.....	114
Figura 14	Eventos selecionados para análise - 2018.....	131
Figura 15	Eventos selecionados para análise - 2019.....	149
Figura 16	Registo fotográfico: Memória das crianças sobre os três primeiros anos na EMEI Tupi.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Categorização dos trabalhos (1996-2020).....	34
Quadro 02	Sinais audiovisuais utilizados nas transcrições.....	71
Quadro 03	Apresentação das crianças.....	90
Quadro 04	Apresentação das professoras e auxiliares, respectivos horários e o ano de trabalho junto à turma.....	92
Quadro 05	Modelo do quadro para transcrição de eventos interativos.....	93
Quadro 06	Constituição da lógica da pesquisa.....	95
Quadro 07	Exploração e apropriação do contexto da sala de sono do berçário.....	104
Quadro 08	Linha do tempo: eventos Yara (2017).....	112
Quadro 09	Observando o livro.....	115
Quadro 10	Disputa pelo livro.....	119
Quadro 11	Disputando o livro.....	123
Quadro 12	Linha do tempo: eventos Yara (2018).....	130
Quadro 13	Yara manipula as pedras.....	132
Quadro 14	<i>“Belém, Belém nunca mais estou de bem” – 2018.....</i>	136
Quadro 15	<i>“Vamos lá para a Yara ler o livro para nós”</i>	140
Quadro 16	Linha do tempo: eventos Yara (2019)	148
Quadro 17	<i>“Você é meu amigo também?”</i>	150
Quadro 18	<i>Ele é meu amigo/ você não é”. Primeiro momento.....</i>	153
Quadro 19	<i>“Ele é meu amigo/você não é”. Segundo momento.....</i>	155
Quadro 20	<i>Belém, Belém nunca mais estou de bem” – 2019. Primeiro momento.....</i>	158
Quadro 21	<i>“Belém, Belém nunca mais estou de bem” – 2019. Segundo momento.....</i>	162
Quadro 22	Yara manipulando os brinquedos.....	167

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

a	Ano
ACCL	Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso
AEC	Atividades Extraclases
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CINDEDI	Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
d	Dia
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EnlaCEI	Estudos em Cultura, Educação e Infância
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
FAE	Faculdade de Educação
GEPSA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
m	Mês
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasi
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
I Encontros com o objeto de pesquisa.....	19
CAPÍTULO I - OS DOCUMENTOS E AS PESQUISAS: PERCURSOS DE CONSTITUIÇÃO DOS VÍNCULOS SOCIAIS E AFETIVOS DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS.....	23
1.2 Os vínculos sociais e afetivos dos bebês e crianças bem pequenas no cenário das pesquisas acadêmicas.....	32
CAPÍTULO II - A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULOS SOCIAIS E AFETIVOS.....	48
CAPÍTULO III - ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: CAMINHOS E TESSITURAS DA PESQUISA.....	64
3.1 Etnografia em Educação.....	64
3.2 Instrumentos e recursos de pesquisa para a construção dos dados.....	68
3.3 À porta de entrada: um olhar sobre o contexto investigado.....	71
3.4 Os espaços da EMEI Tupi.....	76
3.4.1 O berçário: Turma da Coruja.....	76
3.4.2 A turma de 01 ano de idade: Turma do Abraço.....	79
3.4.3 A turma de 02 anos de idade: Turma do Pirulito.....	82
3.5 As primeiras aproximações com a EMEI Tupi.....	85
3.6 Os participantes da pesquisa: contextualização.....	89
3.7 Construção do <i>corpus</i> de análise.....	92
CAPÍTULO IV- O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS VÍNCULOS SOCIAIS E AFETIVOS DE YARA NO DECORRER DE TRÊS ANOS NA EMEI TUPI.....	99
4.1 Primeiro ano de vida: o início da história.....	101
4.2 O processo de constituição de vínculos sociais e afetivos de Yara.....	109
4.2.1 O processo de constituição de vínculos sociais e afetivos de Yara em 2017.....	111
4.2.2 O processo de constituição de vínculos sociais e afetivos de Yara em 2018.....	127
4.2.2.1 Yara na Turma do Abraço.....	127
4.2.3 O processo de constituição de vínculos sociais e afetivos de Yara em 2019.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
I A composição dos vínculos sociais e afetivos de Yara.....	172
II Os adultos na configuração do ambiente pedagógico e a constituição dos vínculos de Yara.....	174
III A constituição dos vínculos de Yara, um fim provisório.....	174
IV Memórias das crianças sobre os três primeiros anos na EMEI Tupi.....	175
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICES.....	195
I Levantamento da revisão de literatura.....	195
II Roteiro: entrevista com as professoras.....	203
III Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa.....	204

IV	Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais e/ou responsáveis.....	205
V	Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais e/ou responsáveis.....	207
VI	Termo de consentimento livre e esclarecido às professoras.....	209

INTRODUÇÃO

Assim, as pedrinhas de nosso quintal são sempre maiores que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (BARROS, 2010, p.67).

Atravessada pelas palavras de Manuel de Barros, retomo¹ a exploração do meu quintal profissional e acadêmico iniciado com minha entrada na graduação em Pedagogia, em uma instituição privada de ensino, no município de Belo Horizonte, ou bem antes disso, já que nossos quintais se constituem desde o nascimento.

No decorrer dos meus estudos, até concluir a graduação, em 2013, muitas foram as inquietações e as descobertas. Estar com as crianças nos estágios foi sendo cada vez mais prazeroso, fazendo com que a Educação Infantil fosse minha área de atuação em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), pertencente à rede pública de Belo Horizonte. Em todas essas atividades, bebês e crianças interpelaram as minhas concepções sobre infância, culturas, linguagens, brincadeiras, amizade, vínculos, interações e prática docente.

No presente trabalho, desenvolvido a partir de questões sobre o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de uma criança bem pequena², com seus pares e adultos, ao longo de três anos, em uma EMEI de Belo Horizonte (EMEI Tupi³), busco dialogar com a literatura existente sobre o tema a fim de explorar o que vem sendo produzido e pensado sobre isso. Tal diálogo tem como foco os trabalhos que permitem, especialmente, um aprofundamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Baseamos as nossas concepções teóricas e metodológicas em princípios da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1932-1933/ 1996; 1934/2010) e da Etnografia em Educação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). A Psicologia 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

¹ No decorrer do texto, faz-se o uso da primeira pessoa do singular, quando há a explicitação de ações da autora e da primeira pessoa do plural, quando há ações e reflexões da autora, da orientadora, bem como reflexões construídas pelo grupo de pesquisa.

² Segundo a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2017), utiliza-se a expressão bebês (00 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 03 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 04 e 05 anos e 11 meses).

³ Tupi é um nome fictício aceito pela escola para manter o sigilo e preservar a identidade dos profissionais que atuam nessa instituição.

de pesquisa, mas que envolve o reconhecimento do outro, a partir dos referenciais da pesquisa etnográfica. Nesse 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.

Devido à temática do estudo e ao campo de pesquisa - EMEI Tupi -, fazer parte do meu quintal profissional e acadêmico, isso provocou, de forma marcante, um sentimento de intimidade que me acompanhou ao longo desta pesquisa. Esse sentimento exigiu uma constante atenção e a constituição de um distanciamento para que eu pudesse, da melhor forma possível, “vasculhar o quintal de casa” à procura do novo.

A intimidade com o campo investigativo decorre também de este estudo apresentar similaridade com a pesquisa que realizei no mestrado (SILVA, 2018), ou seja, é uma temática em cujo debate já havia me inserido. Dessa forma, o distanciamento necessitou ser duplamente produzido: primeiro, a distância da condição da professora na Educação Infantil, que pesquisou em seu “quintal”, uma EMEI, um ambiente de trabalho, e, segundo a distância exigida com relação à pesquisa já realizada.

A dissertação de mestrado (SILVA, 2018) tinha como tema as vivências e as relações sociais constituídas por um grupo de bebês no contexto do berçário em uma EMEI de Belo Horizonte. O objetivo daquela pesquisa era conhecer como os bebês, com idades entre 10 meses a 01 ano e 02 meses, constituíam suas vivências em decorrência da dinâmica interativa estabelecida com o meio social e da produção de sentidos construídos nas aproximações entre os bebês. Nesse sentido, na presente pesquisa, busco dar continuidade aos estudos acerca de como os bebês e as crianças bem pequenas constituem seus processos relacionais.

Ambos os trabalhos, tanto o de mestrado como este, integram o Programa de Pesquisa⁴, intitulado “Infância e escolarização”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância – (EnlaCEI⁵) em estreita interlocução com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA). O Programa, por meio de uma abordagem etnográfica, acompanhou um grupo de crianças durante toda sua trajetória na EMEI Tupi, para analisar os processos de desenvolvimento cultural dos participantes. Convém esclarecer que a pesquisa, em nível de mestrado, foi realizada na EMEI Ciranda situada na

⁴ Coordenado pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes. O Programa passou pelos trâmites legais no Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da UFMG, sendo aprovado em 17 de fevereiro de 2017, sob o número CAAE 62621316.9.0000.5149.

⁵ Conheça o EnlaCEI: <https://enlacei.com.br/>

regional oeste. A atual pesquisa ocorre na EMEI Tupi, localizada na região da Pampulha. Ou seja, os estudos foram efetuados em duas turmas acompanhadas pelo Programa de Pesquisa⁶.

Nesse contexto, 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.

I. Encontros com o objeto de pesquisa

O tema inicial desta pesquisa voltava-se aos relacionamentos de amizade constituídos por uma criança bem pequena com seus pares e adultos, que, no ano de 2017, frequentara o berçário, no ano de 2018, frequentara a turma de 01 ano e, no ano de 2019, frequentara a turma de 02 anos na EMEI Tupi. Dessa forma, buscávamos compreender quais as características das relações sociais de amizade e como esses relacionamentos eram constituídos.

Tal interesse surgiu a partir da observação de dois eventos interativos⁷, durante a imersão em campo, no ano de 2019. No primeiro evento, Lúcia⁸ (33m13d)⁹, no intuito de ter acesso ao artefato cultural, um bracelete que Yara (33m06d) usava, nomeia-a por amiga. Já no segundo evento, Simone (35m01d) chama Valéria (36m03d) de amiga, enquanto andavam juntas pelo espaço da sala de atividades. Esses dois eventos suscitaram muitas indagações relacionadas, sobretudo, com a referência explícita às relações de amizade e da apropriação do conceito de amizade. Afinal, crianças entre 02 a 03 anos de idade estabelecem relações de amizade? O que é ser amigo para essas crianças? Greve (2007) argumenta, em sua tese de doutorado, que pesquisas sobre amizade realizadas no âmbito da Educação Infantil são baseadas em entrevistas realizadas com as próprias crianças investigadas, para obtenção das percepções e vivências sobre as relações de amizade. Como as crianças com idade inferior aos 03 anos estão em processo de apropriação da linguagem oral, essa faixa etária - zero a três anos - não tem sido pesquisada em relação à amizade.

Partindo da observação desses eventos, surgiu, então, o interesse e a necessidade de investigar como se dá o processo de constituição das relações de amizade com crianças entre zero aos três anos de idade. A pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de

⁶ O Programa de Pesquisa buscava acompanhar uma turma na EMEI Ciranda, localizada na regional oeste. Porém, a professora Maria Inês Mafra Goulart aposentou-se e a pesquisa foi finalizada na instituição.

⁷ Os eventos interativos ocorreram, sucessivamente, em 22/03 e 05/04.

⁸ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, visando preservar a identidade dos sujeitos participantes.

⁹ As idades dos bebês e das crianças bem pequenas são representadas em “a” (anos), “m” (meses) e “d” (dias) relativos à data do evento, justamente para podermos traçar o processo de construção dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos.

constituição das relações sociais de amizade em um grupo de crianças, ao longo de três anos, que frequentaram a EMEI Tupi. Com isso, partíamos do pressuposto de que, para estabelecer uma relação de amizade, é necessário que a criança reconheça o outro como um parceiro de atividade, tenha o desejo de estar, frequentemente, próxima do outro e que a relação estabelecida seja permeada pela reciprocidade. Compreendemos a amizade como um relacionamento marcado por conflitos, negociações e interações contínuas, não sendo, todavia, uma relação estável que não apresente modificações ao longo do tempo.

A temática - constituição de relações de amizade - fundamentou a primeira versão da revisão bibliográfica, as entrevistas com as professoras e, também, a identificação e o mapeamento dos eventos interativos durante os três anos. Durante esse processo de selecionar os eventos interativos, observamos quais crianças se destacavam como casos expressivos (MITCHELL, 1984). Dentre as crianças, Yara se destacava devido ao seu comportamento social relacionado às dinâmicas interativas, por ela frequentemente afastar-se e aproximar-se de seus pares para manipular algum brinquedo ou outro artefato cultural e por nomear suas parcerias de brincadeira dizendo quem era seu amigo e quem não era.

Em uma reunião com o grupo de pesquisa do EnlaCEI, em setembro de 2021, apresentamos um compêndio dos eventos interativos de Yara com seus pares e adultos. As integrantes do grupo fizeram apontamentos sobre o conceito que estava sendo trabalhado na tese e defenderam a ideia de que, para o campo da Educação Infantil, especialmente em pesquisas com bebês, era necessário modificar o conceito de “amizade” para “vínculos sociais e afetivos”. Segundo as integrantes do grupo, a mudança do conceito ampliaria a discussão e me permitiria focar no processo de constituição desses vínculos entre os anos 2017 e 2018. Ainda de acordo com as integrantes do grupo, o termo “amizade” poderia ser explorado após a análise do processo de constituição dos vínculos dos bebês, isto é, em 2019. Concordamos com o posicionamento dos integrantes do grupo de pesquisa EnlaCEI e realizamos nossa revisão bibliográfica incluindo o termo “vínculos”, bem como utilizamos tal conceito para a análise do material empírico.

Desse modo, defendemos a tese de que o vínculo constituído pelos bebês e pelas crianças é um processo estabelecido por meio do compartilhamento de ações e/ou de sentimentos entre os parceiros. O vínculo é um relacionamento com especificidades próprias e que pode possibilitar a construção de um laço de amizade. Uma possível distinção entre um relacionamento de amizade e um vínculo situa-se na apropriação da fala pela criança, ou seja, quando a criança verbaliza o laço de amizade constituído por ela e nomeia seus parceiros. Nesse sentido, entendemos que as relações de amizade são um tipo de vínculo social e afetivo.

A relevância deste trabalho se justifica por três aspectos principais. O primeiro deles relaciona-se com a necessidade de dar continuidade às discussões tecidas na minha dissertação de mestrado que investigou as interações entre os bebês e deixou algumas questões que persegui no doutorado, por exemplo: como ocorre o processo de constituição dos vínculos dos bebês e das crianças bem pequenas? Quais os sentidos, produzidos pelos pequenos, no processo de constituição dos vínculos? Quais os padrões culturais que demarcam a constituição dos vínculos entre as crianças e entre essas e os adultos no contexto investigado?

O segundo aspecto enfatiza a importância de contribuir com reflexões sobre a constituição dos vínculos dos bebês e das crianças bem pequenas inseridas em espaços coletivos de cuidado e educação. Na revisão de literatura, apresentada no próximo capítulo, é possível perceber que as pesquisas envolvendo os pequenos ainda se encontram em um número reduzido, em comparação com o número de pesquisas com crianças de outras idades, o que aponta para a necessidade de maiores reflexões relacionadas à temática.

O último aspecto é centrado na relevância da temática para a formação inicial e continuada de professoras, já que o estudo busca contribuir com os estudos teórico-metodológicos da pesquisa/trabalho com os bebês e com as crianças, além da tentativa de enfatizar a importância dos vínculos constituídos pelos pequenos com seus pares e adultos em um contexto coletivo de cuidados e educação.

Com os objetivos de compreender o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de uma criança bem pequena ao longo de três anos (2017 – 2019) na EMEI Tupi, conhecer os sentidos, produzidos pelos pequenos, no processo de constituição dos vínculos, além de identificar os padrões culturais que demarcam a constituição dos vínculos entre as crianças e entre essas e os adultos no contexto investigado, buscamos construir uma tese que, respeitando o rigor científico, fosse acessível às professoras e profissionais que atuam na relação com os pequenos. Nesse intuito, buscamos articular os princípios da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, por ambas considerarem as dimensões histórica, dialética e holística da constituição das pessoas.

Para melhor explicitar a organização desta tese, apresentamos um panorama da organização dos capítulos. No primeiro capítulo, “Os documentos e as pesquisas: percursos de constituição dos vínculos sociais e afetivos dos bebês e das crianças bem pequenas”, discorro sobre quatro documentos - Referencial Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009) e Base Nacional Comum Curricular (2017)- que subsidiam a Educação Infantil no Brasil e que nos provocam a pensar sobre as especificidades dos bebês e das crianças, bem como apresento o levantamento

bibliográfico das pesquisas nacionais e internacionais em torno das questões relacionadas ao nosso objeto de estudos, entre os anos 1996 a 2020.

No segundo capítulo, “A Teoria Histórico-Cultural e a constituição de vínculos sociais e afetivos”, dialogo com os conceitos da Teoria Histórico-cultural que ajudam a compreender as sutilezas do processo de constituição dos vínculos dos bebês e das crianças em ambientes coletivos de cuidado e educação.

No capítulo subsequente, “Abordagem teórico-metodológica: caminhos e tessituras da pesquisa”, apresento o percurso e a lógica como esta pesquisa foi delineada, expondo o campo empírico, os sujeitos e a metodologia de construção e análise dos dados, evidenciando a forma como os dados foram percebidos, organizados e selecionados para a análise. Salientamos que a opção por um capítulo destinado à metodologia decorre apenas de um aspecto estrutural, dado que, na Teoria Histórico-Cultural, método e teoria são procedimentos entrelaçados e indissociáveis.

No quarto capítulo, “O processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara no decorrer de três anos na EMEI Tupi”, apresento o material empírico e as análises microgenéticas dos vínculos constituídos por Yara, uma criança bem pequena, com seus pares e adultos, ao longo de três anos na instituição, destacando as situações sociais de desenvolvimento e os movimentos de [inclusão/exclusão] que demarcam a composição dos vínculos.

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

CAPÍTULO I

OS DOCUMENTOS E AS PESQUISAS: PERCURSOS DE CONSTITUIÇÃO DOS VÍNCULOS SOCIAIS E AFETIVOS DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Este capítulo objetiva apresentar alguns aspectos referentes ao processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos, em diálogo com as particularidades do campo da Educação Infantil. Para isso, foram organizados dois tópicos. Na primeira seção, expõem-se quatro documentos - Referencial Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009) e Base Nacional Comum Curricular (2017) - que orientam a Educação Infantil no Brasil, buscando dar visibilidade para o contexto de produção das políticas públicas que constituem o macrocontexto que atravessa o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos. Em seguida, apresenta-se o levantamento das pesquisas acadêmicas realizadas sobre a temática deste estudo entre os anos 1996 a 2020.

Nosso objetivo de estudo, como afirmado anteriormente, é compreender o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de uma criança bem pequena ao longo de três anos no contexto de uma instituição escolar. Nesse sentido, com base no conceito de vivência (*pereživánie*) desenvolvido por Vigotski (1933-1934/ 2010)¹⁰, enquanto unidade indivisível composta por pessoas e o meio social, partimos da premissa de que a constituição da Educação Infantil está atrelada às significações e representações sócio-histórico-culturais. Dessa maneira, uma breve incursão histórica possibilitará conhecer o processo de criação dos documentos que orientam a Educação Infantil. Com isso, manifestamos o comprometimento com o registro e a memória do que foi produzido ao longo da história da Educação Infantil, o que nos permite considerar os bebês e as crianças bem pequenas como cidadãos, sujeitos de direitos, potentes e ativos nos espaços coletivos de educação e cuidados.

O processo de construção do atendimento institucional em espaços coletivos de educação e cuidados para todas as crianças foi reconhecido efetivamente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, quando a Educação Infantil foi considerada como um direito na sociedade brasileira. Posteriormente, em 1996, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) legitima e reconhece a Educação Infantil como primeira

¹⁰ Esse conceito será posteriormente desenvolvido no capítulo teórico.

etapa da Educação Básica, composta de duas subetapas: creche (00 a 03 anos) e pré-escola (04 e 05 anos). Por meio desses dois marcos legais, a Educação Infantil adquire novos contornos e especificidades. Para a organização do campo, ao longo dos últimos 30 anos, tivemos outros documentos normativos que orientam e sustentam a identidade da Educação Infantil. Assim, não estamos ignorando as importantes contribuições dos demais documentos, mas, para efeito de recorte, abarcaremos quatro materiais de âmbito nacional que subsidiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil. São eles: Referencial Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009) e Base Nacional Comum Curricular (2017). A seguir, apresentamos uma breve síntese do que cada um desses documentos abarca, especialmente ao focar nas especificidades dos vínculos.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), elaborado e publicado em 1998, com caráter não obrigatório, constitui um marco para projetarmos a ideia de um currículo para a Educação Infantil. Além disso, o RCNEI foi amplamente divulgado, tornando-se conhecido em inúmeras instituições de Educação Infantil no país. O RCNEI se divide em três volumes: no primeiro, há considerações iniciais sobre as concepções que nortearam a construção do documento. No segundo volume, o eixo de trabalho sobre o processo de construção da Identidade e Autonomia das crianças é abordado. Por fim, o último volume destaca o Conhecimento de Mundo, que envolve seis eixos de trabalho - Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática - que atuam na construção das linguagens utilizadas pelas crianças e com os objetos de conhecimento. O RCNEI, embora não tenha caráter mandatório, foi amplamente difundido nas instituições de Educação Infantil e utilizado como embasamento para a construção de propostas educativas.

No RCNEI (BRASIL, 1998, 1v., p. 21), a criança é considerada “como todo ser humano, um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. Assim, as crianças de zero a seis anos são concebidas como aquelas que possuem especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania necessita se pautar nos seguintes princípios: o respeito à dignidade; o direito ao brincar; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas práticas sociais e o atendimento aos cuidados essenciais e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, 1v.).

É possível observar que as concepções de criança são contraditórias ao longo dos três volumes do RCNEI. No volume I, enfatizando-se que as crianças se desenvolvem nos diversos

contextos sociais, ressalta-se o fato de que as práticas de cuidado e educação devem ser propostas de forma integrada, contemplando as capacidades cognitivas, artísticas, criativas e expressivas das crianças e atendendo às suas especificidades. No volume II e III, o educar é enaltecido, deixando a dimensão do cuidar em segundo plano. Dessa forma, propõe-se que o trabalho pedagógico seja elaborado por meio de conteúdos organizados de maneira fragmentada, do mesmo modo como no Ensino Fundamental. Com isso, Cerisara (2002, p. 337) esclarece que a organização do RCNEI, bem como o conteúdo trabalhado nos volumes II e III, demonstra uma subordinação ao que é pensado para o Ensino Fundamental, pois “as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho”.

Assim, mesmo sendo um documento oficial capaz de contribuir e orientar as práticas educativas nas instituições de Educação Infantil, ocorreram diversas divergências no meio acadêmico a respeito do RCNEI, devido ao material ter sido construído em desconhecimento com a Política Nacional para a Educação Infantil. Com isso, um grupo de pareceristas pertencentes ao grupo de trabalho - 07- Educação das crianças de 0 a 6 anos-, vinculado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd), se dispôs a discutir o documento e as concepções nele contidas. Cerisara (1999) aponta que, para os pareceristas, o documento poderia acarretar consequências negativas para a Educação Infantil, pois não garantia as especificidades das crianças.

Uma preocupação consensual entre os pareceristas foi o tratamento que a Educação Infantil recebeu no RCNEI. Cerisara (1999) constatou nos pareceres que a primeira etapa da Educação Básica estava relacionada como ensino, pois incluía práticas e conceitos do Ensino Fundamental. Para a autora, o documento representou um retrocesso, pois o “trabalho com as crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não o ensino” (CERISARA, 1999, p.28).

Nessa mesma direção, Faria e Palhares (2005, p. 29) ressaltam que a concepção de criança destacada no documento é uma “concepção abstrata e reducionista”, vez que a criança é vista exclusivamente como aluno. Conquanto o texto do RCNEI tenha “uma concepção de construção histórico-social, o documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que privilegia mais o ‘sujeito escolar’ que o ‘sujeito criança’ ”. Já para Corsino (2009), da mesma forma, o RCNEI não apresenta a especificidade da infância ao propor que a Educação Infantil adote o modelo seguido pelo Ensino Fundamental, ou seja, por meio de práticas pedagógicas “pautadas em conteúdos escolares, em áreas do conhecimento previamente delimitadas, em avaliações que enfatizam o desenvolvimento cognitivo etc.” (CORSINO, 2009,

p. 39). Com isso, observamos que o RCNEI se constitui como um documento que busca reforçar uma Educação Infantil escolarizada, ou seja, uma preparação para o Ensino Fundamental. Além disso, ao se caracterizar como um documento direcionado à padronização das práticas pedagógicas e de conteúdos nas instituições, desconsidera o contexto cultural e social ao qual as crianças pertencem.

Observamos, ainda, que o RCNEI (1998, p. 14), no volume I, indica que o documento “pode funcionar como elemento orientador de ações na busca de melhoria de qualidade da educação infantil brasileira”, além de acrescentar que a busca pela qualidade nas instituições perpassa questões atreladas às políticas públicas, de ordem orçamentária e de recursos humanos. Contudo, nos volumes II e III, não foi possível identificar quais políticas podem ser desenvolvidas para que a qualidade apontada no volume I possa ser alcançada na Educação Infantil.

Dessa forma, podemos considerar que a consolidação do RCNEI na realidade educacional não condiz com os preceitos desenvolvidos por pesquisadores da Educação Infantil, ao desconsiderar as especificidades da primeira etapa da Educação Básica. Conforme pontua Cerisara (2002), o RCNEI demonstra a falta de maturidade na área da Educação Infantil em relação à sua especificidade. Para a referida autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais são indicadas como orientação para a construção de propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil.

Em 1999, foi publicada a Resolução nº1 CEB, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Com caráter mandatório, o documento determina que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem se embasar nos princípios éticos, estéticos e políticos, integrando cuidado e educação. A Resolução ainda estabelece que as propostas pedagógicas devem ser elaboradas de modo a considerar a criança como um ser completo, total e indivisível, além de garantir os direitos básicos das crianças e suas famílias, prevendo estratégias de avaliação por meio do acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o intuito de promoção ao Ensino Fundamental.

Em 2009, foram revistas e aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI), sua republicação ocorrida no ano de 2010, por meio da Resolução nº5 CEB. O documento, de caráter mandatório, reconhecido nacionalmente, amplia as concepções que foram construídas e fortalece a identidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Com isso, diversos pontos já elencados na primeira aprovação das DCNEI foram retomados e ampliados, como a concepção de criança, a concepção de currículo e os princípios éticos, estéticos e políticos que devem nortear as propostas pedagógicas.

Conforme Oliveira (2010), as DCNEI foram elaboradas após ampla escuta dos profissionais que atuam junto às crianças de zero a cinco anos, do meio acadêmico, dentre outros setores da sociedade, que expuseram seus anseios em relação à Educação Infantil. As DCNEI definem a identidade da Educação Infantil e apresentam a estrutura legal e institucional dessa primeira etapa da Educação Básica, abordando, ao longo do documento, tópicos como: o número mínimo de horas de funcionamento das instituições educativas; a formação dos profissionais; a oferta de vagas próximo à residência das crianças; o atendimento no turno vespertino; e a idade de corte para efetivação da matrícula das crianças. Além disso, o documento abrange uma educação que respeite as especificidades das crianças, trazendo, como prerrogativa, arranjos curriculares que tenham como eixos estruturantes as interações e a brincadeira.

Nessa perspectiva, nas DCNEI (2009), a criança ocupa o centro do planejamento curricular, sendo concebida como um sujeito histórico e de direitos que, por meio das interações e práticas sociais, constrói sua identidade individual e coletiva, brinca, aprende, experimenta e constrói sentidos. Conforme Oliveira (2010), a atividade da criança não ocorre de forma passiva, apenas se apropriando da cultura em que integra. A criança atribui sentidos à sua vivência por meio das diversas linguagens, para que, assim, possa compreender o mundo e a si mesma, ao experimentar as significações construídas e modificando-as continuamente em cada interação, seja com o outro, seja com os objetos. Dessa forma, as DCNEI demarcam a criança como centro do trabalho pedagógico, determinando que as propostas pedagógicas partam de uma percepção acerca da diversidade de crianças e suas infâncias, privilegiando, no trabalho cotidiano, a formação integral dos pequenos.

Ainda que as DCNEI representem um salto qualitativo para a área, fortalecendo os estudos sobre a identidade da Educação Infantil e como embasamento para as propostas curriculares, foi nesse contexto de proposições e paradoxos que se inseriu a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC). O debate a respeito de um currículo na Educação Infantil, que apontasse os direitos e objetivos de aprendizagem das crianças e orientasse a produção de currículos nos sistemas de ensino e nas instituições, foi iniciado em 2013, quando o 26º artigo¹¹ da LDBEN foi atualizado e estabeleceu a exigência de uma BNCC para a primeira etapa da Educação Básica.

¹¹ O texto do artigo 26 da LDBEN foi alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, para “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Em 2015, sob a coordenação da professora Rita Coelho, da Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação, foi criado o comitê para elaboração da parte relativa à Educação Infantil na BNCC, com as professoras Zilma Ramos de Oliveira (USPRP), Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS), Silvia Helena Cruz (UFC) e o professor Paulo Sérgio Fochi (Unisinos). O processo de construção do texto da BNCC foi desenvolvido de forma conjunta pelos quatro professores e pela coordenadora geral.

Ao final de 2015, foi disponibilizada a primeira versão do texto da BNCC. O texto foi discutido em diversas reuniões do meio acadêmico, tais como, a ANPEd e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), obtendo sugestões, elogios e críticas. A segunda versão do documento passou por alterações e foi disponibilizada, para consulta pública, no início de 2016. A publicação do texto final da BNCC ocorreu ao final do ano de 2017, com modificações realizadas pela equipe que assumiu o Ministério da Educação após o Golpe Parlamentar de 2016. De toda forma, a maneira como o documento foi proposto e construído até a homologação da versão final foi alvo de resistências e rejeições, bem como a própria pertinência de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

Nesse sentido, o argumento principal relaciona-se ao estabelecimento de uma padronização dos currículos para a Educação Infantil, acarretando uma ausência de autonomia docente (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017; ANJOS; SANTOS; FERREIRA, 2017; ANTUNES, 2018). A respeito da padronização dos currículos, Antunes (2018) esclarece que a BNCC visa atender aos interesses mercadológicos ao permitir o aprofundamento da lógica empresarial na gestão da escola pública, uma vez que o documento motivou uma intensa produção de materiais didáticos destinados à docência na Educação Infantil e demais etapas da Educação Básica.

Diante disso, a Coordenadora Geral de Educação de Educação Infantil do Ministério da Educação, professora Rita Coelho, em entrevista concedida à Telma Vitória (2016), foi questionada a respeito dos argumentos contrários à inserção da Educação Infantil na BNCC. Rita Coelho argumenta que:

Os principais argumentos dizem respeito à perda de autonomia do professor e ao fato de a Base subsidiar a elaboração de materiais e a avaliação. Primeiro vale dizer que a Base não é Currículo. Eu penso que a Base dá direção ao trabalho do professor, mas não determina o como; neste sentido não vejo perda de autonomia. Quanto a materiais de apoio a práticas pedagógicas como livros, brinquedos e avaliação, independentemente da existência de um documento sobre Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, já existem, cumprindo inclusive um papel inadequado de orientar o currículo (ENTREVISTA CONCEDIDA À VITÓRIA, 2016, p. 7).

Conforme as palavras da professora Rita Coelho, o documento tem o objetivo de orientar o trabalho pedagógico junto às crianças, sem ferir a autonomia docente e, dessa forma, não pode ser considerado como um documento que foi implantado para padronizar os currículos. Já para os demais professores envolvidos com a produção da BNCC, a proposta construída partia dos consensos já estabelecidos na área da Educação Infantil e que já se encontravam expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Assim, para eles, o texto da BNCC reúne os fundamentos, os procedimentos e os princípios que devem orientar a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016). Em um emaranhado de diversas lutas sociais, a construção da BNCC aponta diferentes concepções, interesses e traz novas possibilidades para fortalecermos, ou não, a identidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, podendo ser percebida como efetivamente inserida ao sistema educativo.

O texto da BNCC destinado à Educação Infantil é baseado em dois pilares: “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e “campos de experiência”. O documento retoma as DCNEI (2009), ao apresentar a concepção de criança, enfatizando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Em seguida, expõe os “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. O primeiro deles é “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”; o segundo é “brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade (...)”; o terceiro direito de aprendizagem é “participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana (...)”; o quarto é “explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades”; o quinto direito de aprendizagem é “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” e o sexto, e último, direito de aprendizagem é “conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas”. Ou seja, por meio desses seis

direitos - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – é que as crianças aprendem e se desenvolvem.

A BNCC evidencia os cinco campos de experiência: o primeiro deles é “o eu, o outro e o nós- é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista”; o segundo campo de experiência é “corpo, gestos e movimentos - com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações [...]”; o terceiro é “traços, sons, cores e formas - conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens [...]”; o quarto campo de experiência é “escuta, fala, pensamento e imaginação – [...] na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral”; o quinto e último campo de experiência é “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – [...] promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações”.

É importante destacar a divisão etária adotada pela BNCC, como modo de atentar às especificidades de cada grupo etário que constitui a Educação Infantil: bebês - 00 a 01 ano e 06 meses; crianças bem pequenas - 01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses; crianças pequenas - 04 anos a 05 anos e 11 meses. Essa divisão evidencia as particularidades de cada uma das duas subetapas da Educação Infantil, creche e pré-escola, sem que haja uma segregação entre elas.

Em 2018, no intuito de ampliar a implementação da BNCC, foi publicado o documento “Campos de Experiências: Efetivando Direitos e Aprendizagens na Educação Infantil”, elaborado pela professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. O documento, embasado no texto da BNCC, apresenta algumas sugestões de práticas pedagógicas considerando as especificidades etárias e os campos de experiências. Dentre os cinco campos de experiência abordados na BNCC e no referido documento, optamos por apresentar o campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, por ser o campo de experiência que mais se aproxima da temática dessa tese. Segundo o documento:

A criança, na interação com seus pares e com adultos, vive experiência de atenção pessoal e outras práticas sociais nas quais aprende a se perceber como um “eu” –

alguém que tem características, desejos, motivos, concepções-, a considerar seus parceiros como um “outro” – com desejos e interesses próprios- e a formar consciência da existência de um “nós” – um grupo humano cada vez mais amplo e diverso. Nesse processo, vai se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2018, p. 15).

Nesse sentido, percebemos a importância dos vínculos sociais e afetivos para o desenvolvimento infantil na BNCC, em particular no campo de experiência “o eu, o outro e o nós”. Cabe ressaltar, entretanto, que o estabelecimento desses vínculos atravessa todos os campos de experiência presentes na BNCC. Assim, as relações sociais estabelecidas entre as crianças e os diferentes grupos sociais e culturais possibilitam, ainda, a construção da identidade, do respeito aos outros e do reconhecimento às diferenças. A discussão acerca das especificidades dos vínculos sociais e afetivos será aprofundada ao longo desta tese por meio da análise do processo de constituição dos vínculos de Yara, uma criança bem pequena, com seus pares e adultos ao longo de três anos na instituição escolar.

A breve apresentação dos documentos nos permite observar que avançamos muito no que tange às especificidades da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, inclusive no que concerne ao atendimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Nos documentos apresentados, observamos que o termo “interação social” está presente nas DCNEI (2009) como um dos eixos estruturadores do trabalho pedagógico junto às crianças. Por meio das interações, as crianças que frequentam os espaços coletivos de cuidado e educação têm experiências que promovem o conhecimento de si mesmas e do mundo, ampliando seu contato com diferentes grupos e manifestações culturais e garantindo seu desenvolvimento integral. Essas experiências possibilitam a constituição de vínculos sociais e afetivos entre as crianças e entre elas e os adultos. Já a BNCC destaca “o eu, o outro e o nós” como um dos cinco campos de experiências que mais se aproxima das experiências sociais oferecidas às crianças nas instituições de Educação Infantil, no intuito de promover as interações sociais das crianças com seus pares e adultos. O documento também enfatiza “conviver” como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, toda criança tem o direito de conviver com outras crianças e adultos e se expressar por meio das diversas linguagens ao estabelecer as relações, a fim de ampliar o conhecimento sobre si mesma e sobre o outro. Isso implica considerar, em seus percursos de desenvolvimento cultural, os vínculos sociais e afetivos estabelecidos pelas crianças, de modo que os vínculos promovam uma construção de identidade do seu grupo social e respeito para com os outros grupos.

Ao realizarmos esse breve levantamento dos documentos, observamos que tais publicações são fruto do investimento em pesquisas realizadas em todo âmbito nacional. Para

avancarmos, é preciso investimentos na infraestrutura, nos recursos materiais e na formação continuada dos docentes que atuam diretamente com os bebês e as crianças bem pequenas.

Com isso, fecho esta seção defendendo que o reconhecimento das especificidades da Educação Infantil, do atendimento dos bebês e das crianças bem pequenas depende das políticas públicas, mas também de cada um de nós que produz conhecimento sobre a primeira etapa da Educação Básica, principalmente a creche, e sobre o desenvolvimento dos pequenos em espaços coletivos de cuidado e educação. Na próxima seção, apresento o levantamento bibliográfico que contribuiu para o entendimento desse campo de estudos, especialmente as pesquisas nacionais e internacionais que abrangem os vínculos sociais e afetivos no espaço institucional.

1.2 Os vínculos sociais e afetivos dos bebês e crianças bem pequenas no cenário das pesquisas acadêmicas

Nesta seção, será apresentada uma revisão da literatura em torno das questões relacionadas ao nosso objeto de estudos. Nossa intenção, ao explorar essa revisão de literatura, perpassa a necessidade de conhecer de que forma os bebês e as crianças bem pequenas estabelecem vínculos com seus pares e adultos no espaço da Educação Infantil. Além disso, é necessário ressaltar que essa revisão de literatura embasou o processo de construção, análise e interpretação do material empírico. Sendo assim, buscamos selecionar os trabalhos já publicados que se encontram disponíveis em plataformas de pesquisas científicas na área educacional, entre os anos 1996 a 2020¹², produzidos em território nacional e internacional para, em seguida, dialogar com eles. A opção por esse recorte relaciona-se com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, com a publicação da LDBEN em 1996. Ao contextualizar esta pesquisa dentro desse campo investigativo, busca-se estabelecer relações com o objeto desta investigação, considerando o que já foi discutido sobre o tema e no que este estudo pode prosseguir em relação a essa temática.

Assim, com a pretensão de apresentar a produção da área educacional nacional e internacional, estabelecendo diálogo em torno das questões relacionadas ao estabelecimento

¹² Alguns trabalhos (HOWES, 1983; RIZZO; CORSARO, 1988; HOWES; RUBIN; ROSS; FRENCH, 1988) não atendem ao recorte temporal (1996-2020), mas foram incluídos neste levantamento por serem frequentemente referenciados para o estudo dos vínculos estabelecidos entre os bebês e as crianças bem pequenas com seus pares. A busca pelos trabalhos ocorreu entre os meses de janeiro a maio e entre agosto a setembro de 2021.

dos vínculos dos bebês e das crianças bem pequenas, inseridas em contextos coletivos de cuidado e educação, buscamos os artigos publicados nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹³, nos Grupos de Trabalho (GT) 07- Educação da Criança de 00-06 anos e 20- Psicologia da Educação. Em seguida, consultamos os trabalhos publicados no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Posteriormente, foram consultadas as dissertações e as teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, por fim, os estudos publicados nas bases de dados internacionais *Education Resources Information Center* (ERIC), SCOPUS e *Web of Science*. O processo de busca dos trabalhos ocorreu por meio do entrecruzamento entre os termos gerais *relações sociais, interação social, amizade, vínculos, parcerias e subjetividade* com os termos específicos: *infância, criança, bebês, creche, educação infantil, etnografia e psicologia histórico-cultural*¹⁴.

Ainda que o foco desta tese seja o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos ao longo de três anos, convém esclarecer alguns termos¹⁵ utilizados na busca de trabalhos para esta revisão, tais como vínculos, parceria, interação social e amizade. Entendemos que os indicativos de vínculos estabelecidos pelos bebês e pelas crianças bem pequenas com seus pares abrangem a existência de uma familiaridade entre os parceiros, mediação por adulto ou por artefato e imitações das ações sociais entre os parceiros ao realizarem uma atividade. Já os parceiros podem ser identificados pela recorrência com que interagem entre si e brincam juntos (CARVALHO; RUBIANO, 2004). O termo interação social, segundo Lordelo e Carvalho (1998), é compreendido pela regulação, ainda que não necessariamente recíproca, das ações entre os parceiros da interação. A concepção de amizade é entendida, conforme Greve (2007), como um relacionamento em que podem ser apresentadas mudanças ao longo do tempo e no qual os integrantes da relação, ou seja, os amigos, buscam ficar próximos um do outro, interagindo com frequência.

Diante da quantidade elevada de trabalhos identificados, aproximadamente 17 mil estudos¹⁶, e para tornar factível esse processo, foi necessário realizar a revisão de literatura em três momentos. No primeiro momento, mapeamos os estudos que tangenciavam, em suas

¹³ O levantamento foi realizado nas reuniões ocorridas entre 2000 a 2017.

¹⁴ Nas plataformas internacionais, foram utilizados os termos gerais: *social relationship; friendship; social interaction; bonds; partnership; peers; belonging e subjectivity*, além dos específicos: *childhood, children, babies, day care centers, early childhood education center, ethnography e cultural-historical psychology*.

¹⁵ Esses conceitos serão aprofundados no capítulo teórico.

¹⁶ O volume de trabalhos se justifica porque aparecem muitos estudos de outra etapa educacional e trabalhos de outras áreas do conhecimento. Todos os títulos e resumos foram lidos no processo de selecionar os trabalhos.

palavras-chave e/ou resumos, a presença dos bebês e das crianças bem pequenas nas instituições de Educação Infantil. No segundo momento, realizamos a revisão de literatura dos trabalhos que abordavam a análise das relações de amizade constituídas pelas crianças no contexto da Educação Infantil. Ainda que as crianças acima de 36 meses não sejam o foco desta pesquisa, optamos por incluir os estudos com essa faixa etária nesta revisão devido à escassez de trabalhos a respeito dos laços de amizade constituídos pelas crianças da etapa da creche, isto é, entre zero a três anos. No terceiro momento, focalizamos os trabalhos que apresentaram, em suas palavras-chave, os termos vínculos, parcerias e subjetividade dos bebês e das crianças bem pequenas. Nesses três momentos, seguimos o mesmo padrão, ou seja, realizamos a leitura dos trabalhos completos e selecionamos apenas os estudos em que as relações das crianças entre si fossem analisadas. Essas três etapas se tornaram necessárias, pois notamos que o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos é complexo e o estudo sobre tal processo com os bebês e crianças bem pequenas é ainda pouco explorado.

O processo de selecionar e ler os trabalhos que nos ajudaram na reflexão e contextualização desta pesquisa nos possibilitou organizá-los em categorias, elaboradas em dois momentos. Em um primeiro momento, observamos que todos os trabalhos poderiam ser organizados na categoria *relação criança-criança*, que reúne um conjunto de estudos sobre os relacionamentos das crianças entre si, isto é, analisam as relações sociais das crianças com seus pares. Em um segundo momento, após uma nova leitura dos trabalhos, foi possível um refinamento do conjunto das produções em cinco subcategorias (quadro 01).

Quadro 01- Categorização dos trabalhos (1996-2020)¹⁷

Temas	Trabalhos
Relações entre crianças	43
Práticas educativas	14
Revisão de literatura	03
Perspectivas metodológicas	01
Perspectivas teóricas	24
Total	85

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria *relações entre crianças* (43) inclui trabalhos que buscam compreender as ações sociais dos bebês e das crianças bem pequenas ao se relacionarem com seus pares. *Práticas educativas* (14) nomeia o conjunto de estudos que prioriza a organização pedagógica,

¹⁷ O quadro contendo os trabalhos desta revisão de literatura e as respectivas plataformas de pesquisas científicas em que foram identificados encontra-se nos “apêndices”.

nos contextos educacionais, acerca dos vínculos estabelecidos entre as crianças e seus coetâneos. Na categoria *revisão de literatura* (03), reunimos trabalhos que analisam a produção do conhecimento sobre os laços de amizade dos bebês e crianças bem pequenas. A categoria *perspectivas metodológicas* (01) trata da especificidade da pesquisa sobre os laços de amizade. E, por fim, na categoria *perspectivas teóricas* (24), os trabalhos analisam ou propõem concepções e conceitos sobre as relações de amizade entre as crianças. A seguir, apresentamos os trabalhos que compõem essa revisão.

O bebê, ao nascer, já se encontra inserido em uma rede de relacionamentos, primeiramente com os pais e outros familiares. No decorrer dos meses e anos, as interações se ampliam e o bebê, ao ser inserido no ambiente institucional, passa a se relacionar também com seus pares de idade. Esse processo de relação com os pares representa uma importante forma de constituição de vínculos sociais e afetivos, com particularidades próprias, marcando a constituição da subjetividade dos bebês. Dessa forma, iniciamos apresentando pesquisas, trabalhos e artigos que discutiram as *relações* dos bebês e das crianças bem pequenas com seus pares de idade.

Os estudos dos processos interativos dos bebês verificaram que diversas ações e emoções dos pequenos evidenciavam uma busca pelo contato com o outro, porém, nem todas as buscas culminavam em interações, pois muitas dessas aproximações sociais não se concretizavam. Assim, identificou-se que, mesmo no primeiro ano de vida, os comportamentos de um bebê se mostravam com frequência regulados pelo outro, pela ação do outro (ANJOS et al., 2004). Costa (2012), em seu estudo com bebês entre 05 a 11 meses, observou a ocorrência de significações nas interações entre os pequenos, como, por exemplo, quando um bebê batia o pé para atrair o parceiro. Conforme a autora, as significações nessa faixa etária se concretizam de maneira variada e são resultado de uma interação estabelecida pelos bebês com seus pares. Os momentos de interação dos bebês entre si apresentam-se de maneira frequente e rápida (VIERNICKEL, 2009), devido ao seu desajeitamento motor. Todavia, essa incompletude motora dos bebês pode possibilitar o surgimento de novas situações de interação dos bebês com seus pares (ANJOS et al., 2003).

As ações utilizadas pelos bebês e pelas crianças bem pequenas ao interagir, sobretudo com seus pares, são problematizadas em grande parte dos estudos (CAMERA, 2006; AMORIM, 2012; AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; ALVES, 2013; SILVA, 2018; REZENDE, 2018; SOUSA, 2019; YUNUS, 2019) oferecendo indicativos importantes para o processo de constituição das relações. Os estudos destacam que ações sociais, como as expressões faciais, os sorrisos, o choro e o olhar, se manifestam com uma riqueza de sentidos,

pois os bebês não sorriem apenas para os pares, mas dos pares e com os pares. Os choros dos bebês, por outro lado, estão relacionados ao incômodo decorrente de alguma necessidade física/emocional ou nos momentos resultantes da perda de brinquedos e objetos devido às competições entre os pequenos (DENTZ, 2016). É interessante observar que as ações utilizadas pelos bebês e crianças bem pequenas revelam a iniciativa de se aproximar do outro e, também, uma forma de ser e estar entre elas, seja em ações convidativas, de rejeição e de conflito (RODRIGUES, 2008; PEREIRA, 2011; MARQUES, 2018).

Identificamos um estudo que enfatiza que os momentos interacionais entre as crianças bem pequenas com seus pares se intensificaram devido à aproximação ao corpo do outro, considerando o corpo, dessa forma, como primordial na estruturação das relações dos pequenos. Buss-Simão (2014) observou que o modo como as crianças entre 02 e 03 anos se colocam espacialmente em relação às outras torna evidente a centralidade do corpo, do toque, do afeto e da proximidade nas relações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos. Para a autora, as crianças indicam uma forma particular de se relacionar, ao tocar e se aproximar de seus coetâneos e também dos adultos, demonstrando que a dimensão corporal, enquanto mediadora das relações, abrange elementos sensoriais e emocionais.

Observamos um estudo que, ao focalizar na linguagem utilizada pelos bebês e crianças bem pequenas na composição das relações com seus pares, aponta que a linguagem não se constitui isolada da relação social, uma vez que é na relação social e por meio da interação que a linguagem se constitui. Com isso, todos os atos que se instituem no contexto social constituem o sujeito como homem de cultura e de linguagem. O complexo desenvolvimento da linguagem entre os bebês ocorre em uma relação dialógica marcada por enunciações e emoções, como as brincadeiras, os sorrisos, choros, balbucios, dentre outros (CASTRO, 2013).

Dentre os recursos comunicativos utilizados pelos bebês e pelas crianças bem pequenas que ainda não se apropriaram da fala, o olhar se apresenta como fundamental para o jogo social. Os bebês utilizam diversas formas de comunicação, como acompanhar o outro com o olhar, a troca de contato visual e os gestos de apontar para comunicar suas intenções. Com base em seu entendimento da ação do outro, por meio do olhar e atenção conjunta, os bebês são capazes de compreender o significado do gesto de apontar e responder adequadamente. Os bebês também imitam as ações uns dos outros com base em sua compreensão da ação por meio de um processo de atenção conjunta (SHIN, 2012). Nesse sentido, os gestos comunicativos e a atenção conjunta foram vistos como componentes fundamentais da compreensão social e da interação. A ocorrência de comunicação entre as crianças, com o uso de diversos recursos comunicativos, baseia-se tanto no olhar como nas vocalizações, nas expressões faciais e nos gestos. Por meio

desses recursos, os bebês e as crianças bem pequenas expressam significados para o outro, e esses recursos comunicativos já se mostram carregados de significados culturais (LORDELO; CARVALHO, 1999; COSTA; AMORIM, 2015).

A imitação é caracterizada como um recurso comunicativo não verbal utilizado, sobretudo, pelos bebês e pelas crianças bem pequenas que ainda não possuem a linguagem verbal desenvolvida. Na composição das relações sociais e brincadeiras, as ações imitativas possibilitam à criança compartilhamento de significados e demonstram a possibilidade de sua compreensão sobre aquilo com o qual estava engajada (RAMOS, 2006). Para Grana (2011), conforme observou em seu estudo realizado com os pequenos na faixa etária entre 10 meses a 24 meses, a imitação apoia ações realizadas conjuntamente pelos bebês, ou seja, a imitação é fundamental quando dois bebês envolvidos na interação permanecem realizando a mesma ação por um período de tempo. Tal ação conjunta é externalizada por meio de sorrisos, troca de olhares e gargalhadas. Já Viana e Pedrosa (2014), em estudo com crianças entre 19 a 31 meses, identificaram que a imitação frequentemente envolvia a utilização de objetos e demonstrava o desejo de interagir com o parceiro. No momento em que uma criança pegava um objeto similar ao de outra criança, ela se aproximava do outro e trocavam olhares e sorrisos. Segundo as autoras, essas interações finalizavam em imitações recíprocas que, paulatinamente, culminavam em uma brincadeira entre as crianças.

Em seu estudo, Sestini (2008) observou que as crianças entre 01 a 03 anos se comunicaram mais entre si do que com adultos, fazendo uso tanto da linguagem verbal quanto da não-verbal. A autora notou que os bebês e as crianças bem pequenas são capazes de construir e compartilhar significados no grupo, mesmo antes de dominarem a comunicação verbal. Segundo a autora, há indícios de que a apropriação da linguagem verbal facilite os processos de compartilhamento e a persistência de significados no grupo, favorecendo a constituição dos vínculos sociais e a complexidade das brincadeiras entre as crianças.

Precisamos mencionar que há estudos que focalizam a composição das relações dos bebês e crianças bem pequenas com as crianças mais velhas indicando que os arranjos interativos são construídos de diversas maneiras, tais como: as crianças mais velhas compartilhando brinquedos com as mais novas, em momentos de mútua exploração de brinquedos e ajustes nas brincadeiras aos níveis de desenvolvimento dos bebês, por exemplo, engatinhar ou rastejar para brincarem juntos (MCGAHA et al., 2011). Foi observado que as crianças bem pequenas, inclusive os bebês, quando possuem oportunidade, são capazes de estabelecer relações com pessoas das mais diversas idades, de aprender outros repertórios lúdicos e culturais (LORDELO; CARVALHO, 1998; LORDELO, 2002; PRADO, 2006;

CASTELLI; DELGADO, 2015). Além disso, por meio das relações dos bebês e das crianças bem pequenas com as crianças maiores, identificou-se que as crianças mais velhas respeitavam as particularidades dos bebês, sendo solidárias com eles e sentindo-se responsáveis; elas também aprendiam a cuidar dos bebês. Por outro lado, as crianças bem pequenas e os bebês aprenderam a serem cuidadas por outras crianças. Os bebês fizeram-se entender por meio da linguagem não verbal e suas ações sociais possuíram maior visibilidade perante as crianças maiores (CASTELLI, 2015).

A maneira como os bebês e as crianças bem pequenas constituem seus relacionamentos ainda é um problema muito debatido. Estudos que apontam as especificidades das relações dos pequenos, tais como a escolha de parceiro para interagir, a utilização do olhar e do corpo como forma de se relacionar com o outro, indicam que os pequenos demonstram possuir critérios, ou seja, formas de aproximação dos pares (COUTINHO, 2013). Dentre as formas utilizadas pelas crianças para se relacionar com seus pares de idade, a mais recorrente é a aproximação corporal e a posse de algum objeto que possa servir como um “passaporte” para a participação em uma determinada brincadeira (COUTINHO, 2010). As relações das crianças entre si são demarcadas pelo compartilhamento de regras e significações de convivência institucional e coletiva, que ora amplia, ora restringe, ora potencializa suas possibilidades de interagir uns com os outros (SCHIMITT, 2008). Entretanto, a demonstração de afeto e a curiosidade pelo outro parecem mover os bebês e as crianças bem pequenas em busca de contato com o outro (VARGAS, 2014; OLIVEIRA, 2019). As investigações revelam que as interações entre os bebês e as crianças bem pequenas constituem uma forma de apreender o mundo cultural e, por meio de sua rede de relações, a criança constrói sua identidade, fortalece-a e negocia o seu modo de estar no mundo (SIMIANO; VASQUES, 2011; MACÁRIO, 2017; ELY; LORENZON; HORN, 2017).

Constatamos, ainda, estudos que destacam as dimensões de gênero ao estudar as relações entre as crianças bem pequenas. Lordelo e Carvalho (2006) pesquisaram os padrões de parcerias sociais e os tipos de brincadeiras, das crianças entre 01 a 03 anos. As autoras identificaram que os meninos na faixa etária entre um a dois anos frequentemente brincavam sozinhos. Por outro lado, quando observaram as parcerias sociais constituídas entre as crianças, constataram que meninos e meninas se dispunham a estabelecer parcerias. Para as autoras, as preferências de parcerias demarcadas pelo gênero geralmente costumam emergir após os três anos. Na mesma direção, Buss-Simão (2012), ao investigar os significados e usos dados à dimensão corporal pelas crianças na faixa etária entre 02 a 03 anos, identificou que, na maioria das interações entre as crianças, não foi observado um grupo constituído de meninas ou um grupo constituído de meninos.

É incipiente, na produção analisada, a presença de estudos que abordam a subjetividade das crianças bem pequenas. Identificamos dois estudos, um deles desenvolvido por Teixeira (2013), com as crianças de 03 anos, que busca compreender como se processa a relação cultura e subjetividade. Para Teixeira (2013, p. 2), com base nos estudos de Vigotski, a subjetividade é constituinte da cultura, sendo “compreendida como um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos histórico-culturais em que acontece a ação humana”. Por meio dessa concepção, a autora analisa o papel das brincadeiras de faz de conta na forma de pensar e agir diante da realidade, possibilitando, assim, a constituição das subjetividades pelas crianças. Argumentamos que a cultura também é constituinte das subjetividades, estabelecendo-se uma relação dialética que se fundamenta por meio das relações sociais estabelecidas pelas crianças e o outro. Já o segundo estudo identificado, desenvolvido por Dominici (2021)¹⁸, aborda questões sobre o processo de constituição da subjetividade de Valéria e Henrique, dois bebês pertencentes ao grupo investigado na EMEI Tupi. Para Dominici (2021) a subjetividade é a unidade ou o resultado do encontro da individualidade com a coletividade. Nessa unidade dialética estão em convivência as dimensões biológicas, sociais, emocionais, culturais, discursivos e cognitivos, ora se aproximando ora se distanciando, que constituem as pessoas.

Nos trabalhos analisados na subcategoria *relações entre crianças* não resta dúvida de que os estudos referentes às relações estabelecidas pelos bebês e pelas crianças bem pequenas estão alocados, predominantemente, nas áreas da Educação e Psicologia. Esses trabalhos, ao focalizarem as interações entre crianças, avançam por evidenciar a existência de ações conjuntas e o estabelecimento de significados comuns entre as crianças.

Avanços teóricos significativos sobre as interações sociais entre as crianças, especialmente dos bebês e acerca do desenvolvimento humano, foram produzidos pela Psicologia brasileira desde o final da década de 1970. Identificamos a incidência de citações de trabalhos localizados no Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI/USP. Esse centro é reconhecido nacional e internacionalmente desde sua fundação, em 1979, pelos estudos acerca da interação, inserção, arranjo espacial e práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil.

Além disso, foi possível constatar que os trabalhos sobre o processo de constituição das relações das crianças dialogam com os conceitos centrais da Sociologia da Infância e utilizam os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para compreender a complexidade do

¹⁸ A tese desenvolvida por Dominici (2021) não atende ao recorte temporal (1996-2020), mas foi incluída neste levantamento por ser relevante para a discussão do tema.

processo de desenvolvimento cultural das crianças. Essas produções científicas apontam, assim, a necessidade de elaborar estudos em uma perspectiva interdisciplinar.

Em continuidade, identificamos que os trabalhos relacionados às *práticas educativas* reafirmam que os bebês e as crianças bem pequenas são ativos e participativos. As relações estabelecidas entre as crianças, sobretudo com desdobramentos nas especificidades da ação pedagógica, nas atividades e nas interações, constituem foco dessa produção acadêmica (GUIMARÃES, 2008; SCHRAMM, 2009; RAMOS, 2010; PEREIRA, 2015; SILVA, 2015; CASTRO, 2016). As descrições sobre as ações sociais dos bebês e crianças bem pequenas em interação entre eles e suas professoras foram abordadas e oferecem referências para as práticas pedagógicas (SCHIMITT, 2014; MIGUEL, 2018). Essas produções evidenciaram o caráter relacional e interativo que permeia e sustenta as relações pedagógicas, em que adultos e crianças se relacionam de modo interdependente e exigem a ampliação do entendimento da ação docente, incluindo a função de fomentar um ambiente propício para o estabelecimento de múltiplas relações dos bebês e das crianças bem pequenas entre si, de forma a ampliarem suas experiências.

Para Ramos (2011), o trabalho de escuta e atenção aos bebês emerge como possibilidade para que a professora conheça as ações sociocomunicativas que os pequenos utilizam para partilhar seus desejos e intenções como elementos contextualizadores da organização didática, pois as crianças atuam como co-construtoras das práticas educativas. Para Coutinho (2014), o adulto tem um papel importante nas brincadeiras das crianças bem pequenas. Quanto menores as crianças, mais o adulto é um interlocutor privilegiado. À medida que as crianças interagem umas com as outras, o adulto tem o papel de criar condições de relações sociais e a vivência da brincadeira.

Constatamos que os estudos focalizam os saberes das professoras sobre determinados aspectos, tais como as relações dos bebês com os adultos, processo de inserção dos bebês e crianças bem pequenas nas instituições educativas e o desenvolvimento infantil (ALMEIDA; ROSSETTI-FERREIRA, 2014; JACQUES, 2014; RABELO, 2014; RODRIGUES, 2017). Essas produções acadêmicas demarcam, sobretudo, as especificidades do trabalho docente junto às crianças, definida pela flexibilidade da rotina institucional devido ao atendimento às manifestações dos bebês, pois as dimensões biológicas do corpo infantil influenciam a composição das relações sociais das crianças com seus pares, incidindo, também, sobre a ação docente junto aos pequenos.

Nas investigações analisadas que compõem as duas subcategorias *relações entre crianças e práticas educativas* foi possível inferir que a pesquisa com abordagem etnográfica

na Educação Infantil, com a finalidade de conhecer a cultura infantil, tem crescido no Brasil. Essas pesquisas consideram que os vínculos sociais são atravessados por significações sociais e reconhecem que as crianças atuam ativamente na construção dos vínculos, bem como apontam o espaço educativo como um ambiente propício para o estabelecimento de múltiplos relacionamentos, destacando a agência das crianças nesses contextos. Observamos, também, em relação aos aspectos teórico-metodológicos, que a prevalência do uso da observação participante e dos registros fotográficos e fílmicos nas investigações avançou nas últimas décadas. Tais instrumentos auxiliam na percepção das minúcias enunciadas pelas ações e iniciativas dos bebês e crianças bem pequenas, ao estabelecer os vínculos sociais com seus pares e adultos.

Em continuidade, localizamos três trabalhos de *revisão de literatura* que discutem as relações sociais de amizade das crianças entre 03 a 06 anos com seus coetâneos. Um deles (GARCIA, 2005) analisou cerca de 100 artigos publicados em revistas internacionais na área de Psicologia, entre os anos 1995 a 2003. Nesse trabalho, os contextos familiar e escolar são os palcos de amizades investigadas. O autor defende que a amizade é a forma de relacionamento menos investigada, sobretudo a amizade na infância. Para ele, a amizade das crianças com seus pares na instituição educacional se diferencia de outras formas de relacionamentos, como a amizade relatada entre as crianças e seus familiares. A família foi pesquisada como contexto que influencia o desenvolvimento de aspectos relevantes para o estabelecimento de laços de amizade, como os valores e ideais de amizade. Entretanto, não são identificadas quais são as semelhanças e as diferenças entre os relacionamentos construídos em ambos os contextos. O estudo enfatiza a necessidade de avanços teóricos e de pesquisas empíricas no intuito de construir um arcabouço teórico sobre a amizade.

Já os outros dois estudos (RUBIN et al., 2020; AFSHORDI; LIBERMAN, 2020) se debruçaram sobre a discussão a respeito das concepções de amizade desenvolvidas pelas crianças entre 02 a 06 anos. Os estudos demonstram que as crianças que se tornaram amigas se engajaram em resolver os conflitos durante as brincadeiras. Com isso, brincar junto é precisamente o contexto em que o conflito acontece, sendo necessárias habilidades sociais para permitir o desenvolvimento da brincadeira de forma bem-sucedida. Ajudar uns aos outros é um componente importante da amizade, assim como a intimidade e a lealdade foram características presentes no contexto da amizade. Além disso, as crianças esperam que as pessoas compartilhem seus segredos com os amigos e as inferências sobre amizade, desenvolvida pelas crianças, se modificam conforme os segredos pessoais são mantidos e compartilhados. As crianças inferem que duas crianças do mesmo sexo ou raça têm mais probabilidade de serem

amigas do que duas de gêneros ou raças diferentes. Os estudos apontam que a maioria das pesquisas realizadas não examinaram o desenvolvimento ou a manutenção de amizades das crianças com seus pares (RUBIN et al., 2015; AFSHORDI; LIBERMAN, 2020).

Identificamos um estudo acerca das relações sociais de amizade das crianças bem pequenas com seus pares que estabelecem como objetivo oferecer fundamentos teóricos. A compreensão teórico-metodológica na produção acadêmica sobre como ocorre o processo de constituição dos laços de amizade das crianças com 24 a 44 meses com seus pares foi estudada por Hoogdalem e colaboradores (2013). Os autores se basearam no método sociométrico comportamental¹⁹ para estudar os graus de amizade entre as crianças holandesas. Esse método integra características de comportamento de amizade em crianças muito pequenas, com o objetivo de estudar os fatores que promovem ou dificultam o desenvolvimento da amizade entre as crianças e para estudar a dinâmica entre grupos de crianças amigas. Buscando encontrar evidências empíricas sobre as características de comportamento social que poderiam ser explicadas pela amizade, as crianças foram observadas durante as brincadeiras livres e nos momentos de alimentação. Durante as observações, o foco foi nas díades, definidas como duas crianças observadas que interagiram por, pelo menos, 25% do tempo de observação. As autoras identificaram uma inter-relação entre brincar juntos; compartilhar brinquedos; ajudar e demonstrar afeto um pelo outro; convidar o outro para brincar e imitações como indícios de uma relação de amizade entre as crianças. Por outro lado, a proximidade nos momentos de alimentação, os conflitos e as rejeições não estiveram associados a esses construtos de amizade, uma vez que, nos horários de alimentação, eram recorrentes as intervenções da professora, pois algumas crianças costumavam conversar e sorrir em vez de se alimentar. As análises revelaram que as rejeições e as brigas entre as crianças podem revelar uma hierarquia de dominação presente no relacionamento de amizade. As rejeições podem ser uma estratégia usada pela criança “dominante” para impor seus desejos à criança “subordinada”. As autoras finalizam apontando os comportamentos sociais que podem ser interpretados como sinais da construção de relações de amizade entre as crianças: a quantidade de tempo que as crianças brincam juntas; se compartilham brinquedos; ajudam-se mutuamente e demonstram afeto; se tomam iniciativas para brincar juntas; e se imitam o comportamento umas das outras.

Uma das tendências que identificamos na revisão realizada é a emergência dos estudos sobre o processo de constituição dos laços de amizade dos bebês e crianças bem pequenas no

¹⁹ A técnica sociométrica, utilizada frequentemente por psicólogos, tem como objetivo propiciar a compreensão das redes de vínculos sociais estruturadas nos grupos humanos.

conjunto de produções da área de pesquisas relacionadas às relações sociais entre crianças. Ainda que a amizade constitua tema de muitas pesquisas em diversas áreas, sobretudo em Educação e Psicologia, a quantidade das pesquisas com bebês e crianças bem pequenas é inferior à parcela de estudos na Educação Infantil, com crianças maiores.

Os laços de amizade entre bebês e crianças bem pequenas podem ser observados com desconfiança pelos adultos, devido à evitação dos conflitos. Todavia, os bebês, ainda que dependentes dos adultos, são potentes para interagir, criar formas para estabelecer vínculos e resolver conflitos e disputas entre si. Os bebês buscam por outros bebês e iniciam essa busca com base no interesse de se encontrar com esse outro e construir relações de amizade por meio do estabelecimento de atividades em comum, nas quais a comunicação ocorre por meio dos toques, dos gestos, dos sorrisos, dos olhares, dos gritos de alegria, dos balbucios (DELGADO; WÜRDIG; CAVA, 2017; SILVA, 2017).

O processo de constituição das relações de amizade das crianças com seus pares é enfatizado nas produções de Programas de Pós-graduação em Psicologia, que analisam esse processo, também, com base na perspectiva materna. Silva (2007) e Garcia (2008) tematizam as percepções e as interferências das mães sobre as primeiras amizades de suas crianças com idades entre 01 a 03 anos. A amizade foi considerada altamente idealizada, com ênfase no apoio social, na cooperação e nos aspectos afetivos. Esses dois estudos apontam que a gênese da amizade na vida da criança ocorre dentro de um complexo conjunto de fatores, de modo que adultos que estejam convivendo com a criança exerçam um papel fundamental na construção das primeiras amizades das crianças, criando condições para que elas interajam com seus pares e interferindo em seus aspectos emocionais, sociais, culturais e éticos. Além disso, os adultos não são meras testemunhas das primeiras amizades, mas atuam interpretando essas relações, guiando, exaltando os pontos positivos, lamentando os pontos negativos e auxiliando as crianças a solucionar os conflitos (SILVA, 2007; SILVA; GARCIA, 2008).

A composição das redes de amigos, geralmente, é investigada como uma relação diádica. Em alguns casos, porém, tríades ou redes mais amplas de amigos são pesquisadas. Howes (1983), em seu estudo com crianças entre 05 a 49 meses, sugere que as crianças raramente interagiam com mais de um parceiro. No caso raro de tríades, a criança fisicamente mais próxima era considerada o parceiro. Mais do que os bebês, crianças bem pequenas eram mais prováveis de interagir com dois ou mais parceiros. Os bebês tiveram um número limitado de parceiros estáveis com os quais interagiram devido à comunicação ocorrer por meio das expressões faciais, gestos, balbucios, entre outros recursos comunicativos. As crianças bem pequenas, geralmente, formavam mais de uma parceria estável de amizade. De acordo com

Howes (1983), a apropriação da linguagem oral e o surgimento de brincadeiras de faz de conta são fatores que explicariam as diferenças entre crianças bem pequenas e bebês. Por outro lado, Greve (2007), ao pesquisar as redes de amigos das crianças com 02 anos de idade, identificou quatro díades e duas tríades de amizade. Para a autora, os relacionamentos de amizade são complexos e podem se modificar no decorrer do tempo. Os diversos estabelecimentos de vínculos das crianças com seus pares no espaço institucional são essenciais para o desenvolvimento de relações de amizade. Na mesma direção, Souza (2017), em seu estudo das interações sociais de crianças de 03 anos de idade, identificou que as crianças bem pequenas são capazes de formar grupos estáveis de amizade, sendo a relação demarcada pela presença de frases envolvendo a palavra amigo.

Algumas dimensões básicas têm sido apontadas nas relações com amigos, como a criação de laços afetivos, as interações e as brincadeiras com mais intensidade, a resolução de conflito com frequência, além da reciprocidade e intimidade, criando um contexto para o crescimento social e emocional das crianças entre 00 a 05 anos. Os estudos ressaltam que as relações estabelecidas entre as crianças com seus pares envolvem interações intensas e positivas, além da preocupação empática quando a outra criança demonstra alguma angústia ou choros. Os laços de amizade construídos pelas crianças entre si podem fornecer oportunidades para que elas aprendam habilidades sociais e, conseqüentemente, sejam capazes de cooperar umas com as outras. Nesse sentido, as amizades podem ser vistas como a chave para o bem-estar da criança (LEOCÁDIO, 2013; DEGOTARDI; SWELLER; PEARSON, 2013; MARTIN et al., 2013; NERGAARD, 2018; SHOHET et al., 2019; WANG et al., 2019).

As redes de amizade apresentam diferenças de acordo com o gênero. Segundo Hoogdalem et al. (2012), as interações das crianças com os pares não são aleatórias. As crianças entre 02 e 03 anos de idade desenvolvem preferências e fazem escolhas conforme as atividades lúdicas específicas. Os meninos são mais competitivos em suas brincadeiras, enquanto as meninas são cooperativas. Díades menino - menino, geralmente, se engajam em brincadeiras simbólicas envolvendo caminhões e carros ou fantasiando ser um bombeiro ou um médico. No estudo de Hoogdalem et al. (2012), não foi observada a formação de díades menino – menina, o que merece maiores investigações relativas às relações de gênero entre crianças bem pequenas. Interessante observar que os estudos realizados por Buss-Simão (2012) e Lordelo e Carvalho (2006), citados anteriormente, não identificaram as preferências de parcerias entre as crianças demarcadas pelo gênero. Confirma-se, assim, a necessidade de maior aprofundamento em relação às questões de gênero entre crianças pequenas.

O melhor amigo é um tema específico nos estudos da amizade. Sebanc et al. (2007) investigaram, junto às crianças entre 03 a 06 anos, as características que predizem o status de melhor amigo. Os resultados indicaram que a aceitação pelos pares é a característica primordial tanto para ter um amigo quanto em ter um melhor amigo. As autoras observaram que as meninas eram mais propensas a ter uma melhor amiga do que os meninos. Para as crianças, possuir um melhor amigo significa ter maior apoio, companheirismo e exclusividade do que com os outros amigos. Se a relação de amizade for estável ao longo dos meses, seria considerada como um melhor amigo.

Quanto às formas utilizadas pelas crianças ao estabelecer os vínculos de amizade com seus pares, as crianças entre 14 e 24 meses investigadas por Engdahl (2012) demonstraram interesse consistente umas pelas outras e se relacionaram como possíveis amigos. Essas crianças usaram meios diferentes de comunicação: olhando atentamente para outras crianças, estudando expressões, tocando e demonstrando, por meio de seus corpos (sorrisos, gestos, postura, locomoção e outras ações não-verbais), o que desejavam fazer. As iniciativas que as crianças tomam ao abordar seus coetâneos podem ser vistas como exemplos de agência e seu interesse inicial em criar amizade com seus pares. As estratégias usadas pelas crianças para buscar seletivamente pares específicos, os convites para brincar juntos e a oferta de brinquedos são elementos recorrentes no processo de fazer amizade no contexto investigado.

Na mesma direção, Rizzo e Corsaro (1988), ao investigarem as crianças entre 04 a 06 anos, identificaram que o termo amigo, na frase verbalizada pelas crianças, era utilizado para obter acesso à brincadeira e em um esforço para obter as propriedades desejadas com a relação, por exemplo, estabilidade, aceitação e confiança em suas interações com os pares. Além disso, observaram que as crianças se comportam diferentemente com seus coetâneos, os amigos e não amigos, revelando formas diferentes de comportamento social. Ao compartilhar as características da cultura de pares, as crianças modificam seus estilos pessoais de interação e suas formas para entrar e resolver disputas e conflitos. As crianças são sociais, elas querem se envolver, participar e fazer parte do grupo. A participação social e o compartilhamento são os alicerces da cultura de pares das crianças. As crianças que estão brincando juntas são consideradas amigas, na percepção das crianças, enquanto aquelas que não estão brincando são frequentemente vistas como uma ameaça à amizade.

Os estudos sobre as relações de amizade apontam que, na perspectiva das crianças entre 03 a 06 anos, ser amigo de um dos integrantes do grupo é uma das condições para que alguém esteja no grupo, brinque ou desenvolva ações em conjunto. Os conflitos que surgem se apresentam como um mecanismo de fortalecimento da relação estabelecida e do sentimento de

importância em estar no grupo (RECCHIA; DVORAKOVA, 2012; SILVA, 2016; EIDSVÅG; ROSELL, 2020). Essas representações sociais que as crianças fazem a respeito da noção de amizade enquadram-se nas normas, valores e regras estabelecidas em uma sociedade (TORTELLA, 1996).

As atividades sociais, ou seja, as interações e as brincadeiras realizadas na companhia dos pares são fundamentais para o estabelecimento dos vínculos pelas crianças. Nos momentos de brincadeira, as crianças desempenham papéis, assumem posições, significando as interações vividas no contexto da Educação Infantil. Ao brincar, as crianças compartilham regras, ideias, sentimentos, estabelecem diversos tipos de vínculos sociais, dentre eles, o de amizade. A proximidade entre as crianças e seus pares se apresenta como uma das características do vínculo estabelecido. Na convivência cotidiana, o parquinho é considerado o melhor espaço para estar uns com os outros. No prazer das brincadeiras nesse espaço, as crianças, em movimentos livres pelo gramado, nos escorregadores, nos balanços, no tanque de areia, interagem com seus pares e com crianças de diferentes idades. Por meio das interações e brincadeiras, as crianças praticam amizades articuladas por seus afetos, por seus vínculos, por seus conhecimentos e por seus interesses em comum (FREIRE, 2009; PEREIRA, 2020).

A amizade na infância, ao lado da aceitação pelos pares, representa uma importante forma de vínculo social, com características próprias. Howes et al. (1988) realizaram um estudo longitudinal com crianças entre 01 a 04 anos. Os autores acompanharam o grupo de crianças ao longo de dois anos e fizeram uso das observações para investigar semelhanças e diferenças no desenvolvimento da competência social das crianças com seus pares. Em seus resultados, observaram que as crianças que começaram a frequentar o espaço educativo quando eram bebês tiveram mais contatos sociais com seus pares do que as crianças que foram matriculadas na instituição escolar com 01 ano de idade. Com isso, as crianças que mantiveram uma proporção maior de amigos recíprocos ao longo do período de 01 ano foram mais competentes socialmente do que aquelas que perderam seus amigos recíprocos. Observaram, ainda, que as amizades protegem as crianças do efeito tipicamente negativo da rejeição dos pares, uma vez que as crianças obtêm acesso às brincadeiras em virtude de terem amigos participando da atividade. Dessa forma, a presença de pares colegas parece promover alguns aumentos nas habilidades sociais ao longo do tempo. Nesse sentido, a importância dos amigos para as crianças é enfatizada.

Para finalizar esta seção, observamos que é muito incipiente, especialmente nas produções nacionais, a presença de estudos voltados para o estabelecimento dos vínculos sociais, sobretudo de amizade, dos bebês e crianças bem pequenas com seus pares. Entre as 24

pesquisas localizadas nessa subcategoria, identificamos apenas quatro que foram produzidas no Brasil e que abrangem os laços de amizade estabelecidos pelas crianças menores que 03 anos de idade (SILVA, 2007; SILVA; GARCIA, 2008; DELGADO; WÜRDIG; CAVA, 2017; SILVA, 2017). Identificamos, em nossas incursões pela literatura nacional e internacional, que grande parte das investigações com o intuito de compreender as construções das relações de amizade entre as crianças está alocada na área da Psicologia.

Além disso, foi possível constatar que os trabalhos, ao examinarem o processo de constituição dos vínculos sociais das crianças com seus pares, desenvolveram estudos em que o material empírico foi construído ao longo de um ano letivo ou por, no máximo, dois anos, como o estudo longitudinal realizado por Howes et al.(1988). Nesse sentido, esta tese avança ao demonstrar a relevância e destacar o ineditismo de nosso estudo, uma vez que nossa pesquisa é longitudinal, abarcando três anos de vida das crianças, e trata de uma temática que, ainda, necessita de uma agenda de investigação.

De algum modo, tenho o objetivo de jogar luz sobre o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos das crianças entre zero aos três anos de idade que fizeram parte da construção deste trabalho. Nesse sentido, destaco a importância de estudar os vínculos sociais em seu movimento, ou seja, como qualquer outra forma de relacionamento interpessoal, os vínculos apresentam traços estáveis, assim como mudanças diversas, levando, inclusive, ao enfraquecimento e término da relação. Isso implica a necessidade de se realizar um estudo com a compreensão de que os indivíduos estabelecem vínculos sociais de maneiras singulares. Tal processo se torna possível quando o estudo é longitudinal.

No próximo capítulo, situamos a perspectiva histórico-cultural, referencial teórico-metodológico que alicerça este trabalho, de modo a destacar os conceitos que constituem o modo como compreendemos as crianças bem pequenas e seus processos de constituição dos vínculos sociais e afetivos.

CAPÍTULO II

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULOS SOCIAIS E AFETIVOS

Este capítulo, com base na Psicologia Histórico-Cultural, pretende revelar as sutilezas do processo de constituição da criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural e explorar os vínculos sociais e afetivos como uma das premissas do desenvolvimento humano. Entendemos que Yara e seus pares são sujeitos ativos, constituídos nas relações sociais, transformando e sendo transformados no diálogo, na participação e na presença das múltiplas vozes constituintes do humano. Ao compreender o cotidiano do espaço educativo como lócus da produção de linguagens e discursos, é possível identificar os diferentes papéis ocupados pelos sujeitos e pensar os vínculos estabelecidos nesse contexto. Dessa forma, é primordial revelar os conceitos implicados na elaboração desta tese que nos permitem pensar na complexidade e na gênese do processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos vivenciados por Yara junto aos seus pares e adultos no espaço educacional, sendo alguns deles: relação social; interação social; vínculos; amizade e vivência.

A Psicologia Histórico-Cultural surgiu no início do século XX, tendo como proponente Lev Vigotski (1896-1934) e colaboradores, como Aleksander Luria (1902-1977) e Aleksei Leontiev (1904-1979), sendo elaborada em meio a fortes turbulências históricas e sociais. No final do século XIX, os intelectuais russos embasaram-se nas ideias de Marx e, assim, organizaram um partido político que liderava a classe trabalhadora. A primeira tentativa de realizar um processo revolucionário ocorreu em 1905, porém, sem sucesso. Mas, como o cenário vivido pela população era de fome e miséria, esses fatores desencadearam a Revolução Russa, em outubro de 1917, e definiram a instauração do socialismo no país. Por priorizar a educação, foi construído um sistema de instrução para todos os cidadãos soviéticos, contando, ainda, com a colaboração de cientistas. Segundo Prestes (2010, p. 29),

Durante os primeiros anos da revolução, foram formulados os objetivos da educação que deveriam corresponder aos princípios da revolução proletária. Refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade.

Nesse contexto, Vigotski e seus colaboradores partiam da mesma premissa proposta para transformar a sociedade russa por meio da formação de um novo homem. Além disso, buscavam compreender as peculiaridades do desenvolvimento e da constituição humana, possibilitadas pela interação do sujeito com a cultura, dado que as pessoas, ao se relacionarem, produzem e se apropriam da cultura. Com isso, desenvolveu a compreensão do indivíduo enquanto sujeito sócio-histórico-cultural.

Vigotski argumenta que, para compreender as particularidades da constituição humana, é necessário compreender o processo de desenvolvimento biológico, juntamente com o entendimento de como esse processo se encontra com o desenvolvimento cultural. Para o autor, o desenvolvimento biológico e o cultural não são dicotômicos, mas fazem parte de uma mesma unidade. Nesse sentido, Vigotski (1931/1996) compreende o desenvolvimento humano por meio de duas linhas: a biológica (as funções psicológicas elementares) e a cultural (as funções psicológicas superiores). Elas se entrelaçam com a inserção do bebê no mundo simbólico, ou seja, quando acontece seu duplo nascimento (PINO, 2005). Nesse sentido, a inserção na cultura “implica o novo nascimento: o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano” (PINO, 2005, p.47).

Para Vigotski (1931/1996), as funções elementares têm um papel primordial no início da vida, pois elas são parte integrante da genética, ou seja, são inatas e involuntárias. Entretanto, desde o nascimento, a criança estabelece as interações sociais com a cultura na qual está inserida, ocorrendo, assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ao contrário das funções elementares, as funções psíquicas superiores são caracterizadas pelo controle voluntário da conduta e pelo domínio consciente das operações psicológicas.

Vigotski (1931/1996) ressalta que as funções psíquicas superiores se referem aos mecanismos intencionais, às ações controladas conscientemente. Dessa forma, a mudança estrutural da consciência constitui o conteúdo central de todo o processo de desenvolvimento psicológico. Para o autor, a concepção de desenvolvimento das funções psíquicas superiores abrange o “processo de dominação dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos” (VIGOTSKI, 1931/1996, p. 15).

Nessa perspectiva, as funções psíquicas superiores têm sempre as dimensões individual, cultural e social articuladas de forma indissociável. Não é possível pensar a constituição humana fora da cultura e da rede de relações estabelecidas pelos indivíduos, dado que:

As pessoas se desenvolvem à medida que participam e contribuem para atividades culturais que desenvolvem, elas próprias, a partir do envolvimento das pessoas em

sucessivas gerações. As pessoas de cada geração, à medida que desenvolvem empreendimentos socioculturais com outros, fazem uso e ampliam instrumentos e práticas culturais herdadas de gerações anteriores. Ao desenvolverem-se mediante o uso compartilhado de instrumentos e práticas, simultaneamente, contribuem para a transformação dos instrumentos, das práticas e das instituições culturais (ROGOFF, 2005, p. 51-52).

Nesse sentido, o desenvolvimento cultural do ser humano ocorre por meio de uma construção compartilhada, na qual a criança e seus companheiros, sejam eles outras crianças e/ou adultos, se constituem por meio das relações que estabelecem (PINO, 2005). Com isso, a mediação semiótica é notadamente um ponto importante na estruturação das relações sociais, por possibilitar a significação atribuída pelo outro²⁰ às diversas práticas culturais (PINO, 2005).

Vigotski declara, ainda, a respeito das funções psíquicas superiores, que “no bebê se encontram as raízes genéticas de duas formas culturais básicas de comportamento: o uso de ferramentas e a linguagem humana. Somente essas circunstâncias situam o bebê no centro da pré-história do desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 1931/2013, p.18. Tradução nossa²¹). Com isso, Vigotski esclarece que o desenvolvimento cultural do bebê está localizado na gênese das funções psíquicas superiores, ou seja, no momento em que o bebê atribui sentidos à linguagem humana (verbal e não-verbal), compreende os significados dessa linguagem e faz uso de ferramentas e artefatos culturais. Conseqüentemente, ocorre uma revolução no desenvolvimento cultural dos bebês, contribuindo para que as funções elementares se modifiquem em superiores. Todavia, as funções elementares não deixam de existir, mas ganham uma nova configuração.

Nessa perspectiva, observamos que especialmente os bebês constroem seus vínculos por meio de ações sociais, sendo uma dessas ações a utilização dos gestos. Vigotski estudou, de modo particular, o gesto de apontar, apresentando-o como um protótipo da significação do mundo pelo outro. Como os bebês ainda não se apropriaram da linguagem verbal para estabelecerem a comunicação com outras crianças e adultos, essa ação, o gesto, construído na relação com os adultos e outras crianças, possui significado tanto para o outro como para a própria criança.

Como no processo de constituição dos vínculos, as ações da criança são permeadas de significação, os sentidos construídos pelo outro possibilitam que a criança possa apropriar-se da cultura. Por meio das relações estabelecidas das crianças com seus pares e com os adultos

²⁰ O outro é aqui considerado tudo aquilo que não sou eu (VIGOTSKI, 1931/ 1996).

²¹ En la edad del bebé se encuentran las raíces genéticas de formas culturales básicas del comportamiento: el empleo de herramientas y el lenguaje humano. Esta sola circunstancia sitúa la edad del bebé en el centro de la prehistoria del desarrollo cultural.

é que ocorrem mudanças nos processos de desenvolvimento dos pequenos. Podemos, ainda, inferir que as funções psíquicas superiores sejam fruto das relações constituídas pelas crianças e que foram apropriadas, uma vez que o processo de apropriação evidencia a importância das relações sociais entre os sujeitos, possibilitado por meio do acesso a todo o arcabouço cultural que faz parte de uma sociedade. Smolka (2000) argumenta que o processo de apropriação se refere aos modos de tornar próprio e também de fazer e usar instrumentos, ou seja,

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

Assim, a apropriação da cultura pode ser compreendida como um processo em que a criança se apropria dos signos e instrumentos da cultura na qual está inserida e, assim, participa das relações e práticas sociais. Segundo Pino (2005, p. 107), essas práticas sociais são “as várias formas - socialmente instituídas ou consagradas pela tradição cultural dos povos - de pensar, de falar e de agir das pessoas que integram uma determinada formação social”.

Pino (2005) ainda afirma que as relações sociais são atravessadas por determinações e significações sociais e culturais. Um sistema de relações sociais é compreendido como:

Um sistema complexo de posições e de papéis associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modo de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições (PINO, 2005, p. 106).

Portanto, as relações sociais se concretizam nas práticas sociais. É no movimento dialético entre os níveis interpessoal e intrapessoal que o ser humano se apropria das práticas sociais de seu grupo cultural convertendo as relações sociais em funções psíquicas superiores. Essa constituição dialética entre os dois níveis ocorre em um contexto de práticas culturais que é social e histórico.

Rossetti-Ferreira, Amorim e Anjos (2012) argumentam que as interações sociais podem ser estruturadas em um contexto amplo e não estritamente na relação entre a professora e a criança, ou seja, as interações podem ser efetivadas mesmo naqueles momentos em que uma criança observa uma ação de um dos integrantes do grupo, pois o comportamento de um desses componentes pode regular o dos outros. Assim, as autoras definem o conceito de interação como:

Mais do que o fazer algo juntos, contemplando a regulação recíproca, implícita e não necessariamente intencional, tratando a interação enquanto potencial de regulação entre componentes de um sistema. Os movimentos e as mudanças de comportamento de um dos componentes (no caso, bebês) só podem ser compreendidos se considerada a existência, os movimentos ou o comportamento de outros componentes (bebês/adultos), mesmo que entre eles não ocorra uma troca explícita (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; ANJOS, 2012, p. 379).

Para Carvalho e Rubiano (2004), as interações sociais são pensadas por meio de três dimensões. A primeira delas se refere à regulação, que ocorre quando uma criança observa uma outra criança e a seleciona como foco de sua atenção, ainda que não haja reciprocidade nas ações das crianças entre si. Dado que uma criança pode olhar para outra ou imitá-la sem que a outra criança perceba, ainda assim, as regulações sociais estão ocorrendo no campo interativo.

A segunda dimensão das interações é a correção, compreendida como um processo de ajustamento mútuo por meio do qual os parceiros da interação constroem um significado compartilhado, ou seja, nos momentos em que uma criança manifesta interesse em interagir com a outra e esta responde positivamente às ações interacionais daquela criança e, assim, interagem construindo um acordo a respeito de um significado comum (CARVALHO; RUBIANO, 2004).

Em alguns arranjos interativos, a correção pode desencadear o processo de correlação, que é a terceira dimensão das interações e implica expressar os significados construídos. Isto é, uma ação, um gesto ou uma palavra tornam-se capazes de fazer emergir o significado construído, seja entre os parceiros que o construíram, seja para outros parceiros que passaram a partilhá-lo. É importante enfatizar que a extensão temporal do significado construído pode durar alguns minutos, semanas, meses ou anos. Além disso, para que ocorra a persistência de significados, é necessário que o grupo seja estável, ou seja, requer a convivência frequente das crianças entre si para que os significados sejam partilhados (CARVALHO; RUBIANO, 2004). As dimensões ressaltadas dão visibilidade à importância de compreendermos a ocorrência de vínculos entre as crianças e seu papel na construção dos significados compartilhados entre elas.

Assim, ao olharmos para as crianças em interação com seus pares, observamos que elas compartilham, com seus parceiros, maneiras de ser e estar no mundo, sendo essas parcerias definidas por formas de organização próprias. As crianças, ao participar e construir vínculos sociais e afetivos, a partir do contexto no qual estão inseridas, compartilham um conjunto de elementos culturais que são reelaborados criativamente (VIGOTSKI, 2009), e apropriados em modos específicos de compreender e agir no mundo. Nesta pesquisa, foram observados os processos de construção de vínculos sociais e afetivos, por meio dos quais Yara concretizou

suas ações, suas possibilidades e desafios, suas realizações e seus insucessos, criando enredos que estabelecem elos entre ela e seus pares e entre ela e os adultos. Com isso, os constructos acerca dos vínculos sociais e afetivos nos auxiliaram na compreensão do que Yara compartilha e sustenta em seus relacionamentos estabelecidos. Mais além, procuramos investigar como o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos afeta e constitui seu desenvolvimento cultural e, portanto, sua subjetividade.

A literatura sobre apego mãe-filho ou adulto-criança e a literatura sobre amizade na infância também abordam o processo de composição dos vínculos sociais e afetivos. Na literatura sobre apego, embasada sobretudo no trabalho de Bowlby (1969), o vínculo é entendido na perspectiva de sobrevivência da criança no ambiente humano, além de serem observadas as transformações nos vínculos estabelecidos entre a criança e o adulto nos primeiros anos e as consequências negativas de seu rompimento, deterioração ou ausência. Já na literatura sobre amizade na infância, o vínculo é entendido por meio de parcerias privilegiadas ou preferenciais em grupos de crianças coetâneas ou de idades aproximadas (CARVALHO; RUBIANO, 2004).

Segundo Carvalho e Rubiano (2004), a ocorrência de parcerias preferenciais entre crianças abaixo dos dois anos de idade pode ser identificada por meio das interações sociais recorrentes e da frequência com que as crianças brincam juntas. Além disso, os vínculos construídos pelos bebês e pelas crianças bem pequenas envolvem a familiaridade com o parceiro, mediação por adulto ou por objeto, observação prévia da atividade do parceiro e imitações das ações relacionadas a essa atividade. Nesse sentido, o vínculo entre as crianças na faixa etária entre dois a três anos pode ser compreendido como

Um fenômeno com características e funções próprias, até certo ponto diferentes de amizades que se estabelecem mais tarde. Essas diferenças, no entanto, também podem ser devidas ao fato de não estarem sendo expressas no discurso verbal: em situações de observação direta é possível observar atos de cumplicidade e aliança entre parceiros bem jovens, que ainda não são capazes de verbalizar a respeito (CARVALHO; RUBIANO, 2004, p. 223).

Dessa forma, o vínculo social e afetivo pode ser entendido na perspectiva de um relacionamento construído entre dois indivíduos, isto é, parceiros preferenciais, por meio das dimensões de convivência, afinidade e cumplicidade. Além disso, o vínculo constituído pelos bebês e pelas crianças bem pequenas é um processo estabelecido por meio do compartilhamento, ou melhor dizendo, uma aliança que implica o compartilhamento de atitudes e/ou de sentimentos entre os parceiros. Segundo Carvalho e Rubiano (2004), o vínculo é um relacionamento com especificidades próprias e que pode promover a construção de uma

amizade. Uma possível diferença entre um relacionamento de amizade e um vínculo reside na apropriação da linguagem oral pela criança, ou seja, na capacidade de a criança verbalizar o laço de amizade constituído por ela. Nesse sentido, entendemos que as relações de amizade são um tipo de vínculo social e afetivo. Com base nessa afirmação, podemos questionar se as crianças bem pequenas, após fazerem uso da fala, fornecem pistas da modificação de seu relacionamento, explicitando a constituição de relações de amizade. Argumentamos que sim.

Howes (1983) sinaliza que bebês e crianças bem pequenas apresentam pré-indicações de amizade. Ainda que não façam uso da comunicação verbal, eles demonstram possuir preferências de parceiro em uma brincadeira e se dispõem em interações recorrentes. A amizade, conforme o autor, é definida como uma relação caracterizada por preferência mútua, prazer mútuo e a capacidade de se envolver na interação hábil. A preferência mútua é entendida como uma alta probabilidade de que uma interação diádica pode ser iniciada por qualquer um dos parceiros. O prazer mútuo foi definido como a capacidade de se envolver em trocas sociais enquanto ambos os parceiros expressaram emoções positivas. Interação hábil é compreendida como a capacidade de se envolver em jogos e brincadeiras recíprocas entre pares.

Engdahl (2012), em seu estudo acerca das ações sociais realizadas pelos bebês de um ano de idade ao constituir os relacionamentos de amizade, identificou três diferentes formas de criação da amizade: (i) cumprimentar outra criança, (ii) oferecer convites para brincar e (iii) ajudar outra criança. Conforme a autora, cumprimentar outra criança consistia em se aproximar e receber os pares e adultos à porta de entrada da sala. Os bebês sorriam e, às vezes, davam abraços em seus pares e adultos, fortalecendo a construção de parcerias, o que pode ser entendido como o início de relações de amizade. Esse padrão cultural também foi observado, em nossa pesquisa, por exemplo, quando Giovana é recepcionada por Yara na porta da turma, em 11/07/2018, e Yara oferece um abraço para ela. Já os convites para brincar eram estruturados por meio de uma variedade de ações, seja oferecendo brinquedos ou convidando os pares para interagir. Ajudar outra criança acontecia nos momentos em que os bebês realizavam ações de cuidado com seus pares, por exemplo, ao colocar o bico na boca do colega e auxiliando-o a colocar o calçado no pé. Para Engdahl (2012), essas ações parecem ser eficazes na construção dos laços de amizade.

Greve (2007) esclarece que o termo amizade é uma construção conceitual e que pode ser usado de diversas maneiras. Para ela, a amizade é tão importante na vida das pessoas que temos o costume de fazer uso da expressão amizade para definir todas as relações sociais – seja com pessoas com quem mantemos uma relação mais próxima, seja com alguém que conhecemos aleatoriamente. Nas palavras de Greve (2007):

Para a maioria das pessoas, a amizade envolve outros aspectos além do desejo de estar juntos. Amigos querem estar perto um do outro e podem sentir falta quando estiverem separados. Amigos têm admiração um pelo outro, além de interagirem mais do que com outras pessoas que não são consideradas como amigos. [...] Em um relacionamento de amizade ambos gostam de estar juntos. A amizade também pode significar conflitos, exclusão e tristeza. Isso demonstra que a amizade é dialética. Além disso, os resultados da minha pesquisa demonstram que os relacionamentos de amizade podem mudar de caráter durante o tempo (GREVE, 2007, p. 93. Tradução nossa²²).

O que essa autora propõe sobre a constituição das relações de amizade pelas crianças é a possibilidade de compreensão de que o termo amizade não pode ser entendido como um conceito definitivo e utilizado para nomear todo e qualquer tipo de relacionamento. Para ela, os integrantes da relação de amizade, isto é, os amigos, possuem o desejo de estar próximos uns dos outros, interagindo mais entre si. Além disso, em um relacionamento de amizade, pode haver conflitos e esse laço de amizade, no decorrer do tempo, pode, ainda, apresentar mudanças. Conforme explica a autora, “uma amizade não é necessariamente uma relação estável que durará para sempre. Pelo contrário, a amizade é resultado de negociações contínuas e afirmações através de interações mútuas” (GREVE, 2007, p. 87. Tradução nossa²³).

Um dos enfrentamentos nesta pesquisa foi, exatamente, compreender a construção dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos. Um dos pontos de partida foi percorrer algumas perspectivas sobre a concepção de relacionamentos sociais, sobretudo os de amizade. Entre as contribuições de outras perspectivas teóricas, destaca-se a elaborada por Corsaro (1997). O autor, ao concluir seus diversos estudos etnográficos em jardins de infância americanos e italianos, defende que as crianças criam diferentes formas de rotinas em suas brincadeiras e afirma que essas rotinas ajudam a construir os relacionamentos de amizade. Relata, ainda, que estabelecer uma relação de amizade é um processo complexo, pois as crianças buscam um parceiro para realizar uma determinada atividade juntos, por exemplo, uma brincadeira, e tendem a impedir a participação de outros integrantes nessa atividade (CORSARO, 1997).

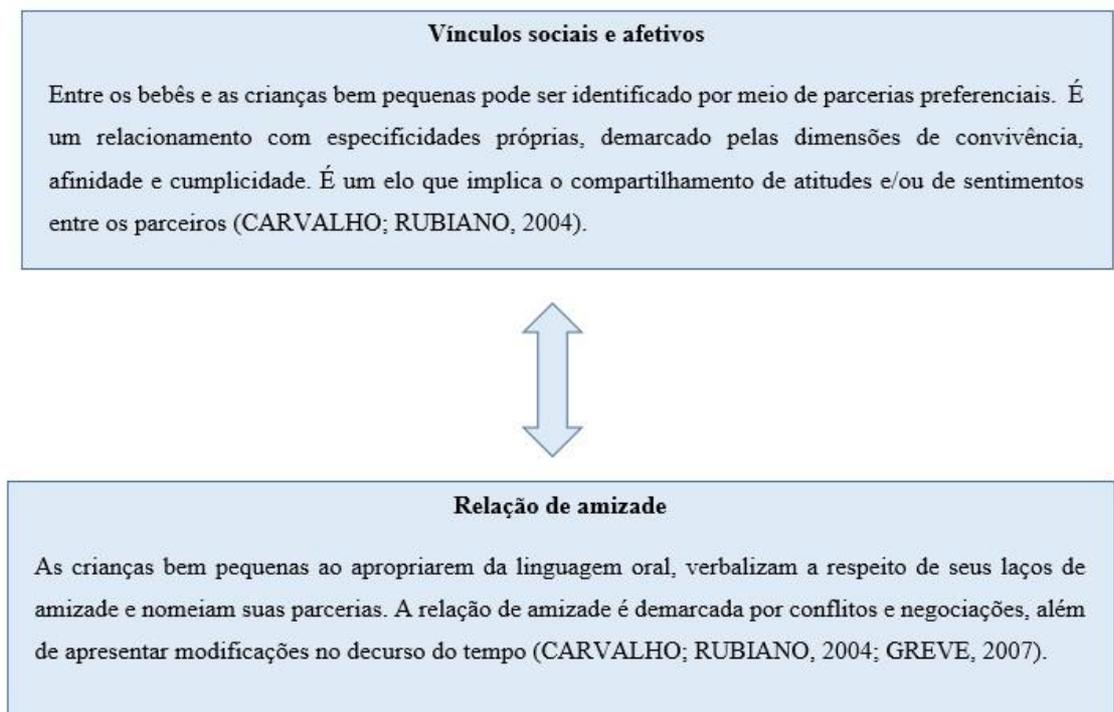
Segundo Corsaro (1997), esta é uma consequência do processo relacional das crianças, porquanto suas interações sociais são fugazes e a brincadeira se dissolve rapidamente. Corsaro (1997) observou que as crianças entre quatro e cinco anos de idade utilizam o termo amigo para

²² For de fleste involverer vennskap andre aspekter enn ønsket om å være sammen. Venner ønsker å være nær hverandre og kan savne dem når de er fra hverandre. Venner har beundring for hverandre og samhandler mer enn samspill mellom mennesker som ikke definerer seg som venner. [...] I et vennskapsforhold liker begge å være sammen. Vennskap kan også bety konflikt, utenforskap og tristhet. Dette viser at vennskap er dialektisk. I tillegg viser resultatene av min undersøkelse at vennskapsrelasjonene kan skifte karakter i løpet av året.

²³ Et vennskap er ikke nødvendigvis et stabilt forhold som vil vare evig. Tvert imot, vennskap er et resultat av kontinuerlige forhandlinger og bekreftelser gjennom gjensidige interaksjoner.

se referir aos seus pares, para conseguir acesso a algum objeto, bem como para participar da brincadeira. As diversas rotinas criadas pelas crianças ao brincar e que auxiliam na construção das relações de amizade, mencionadas por Corsaro (1997), podem ser interpretadas como um processo de repetição e reconhecimento que faz com que a criança busque um companheiro de brincadeira, isto é, um parceiro com o qual a criança quer continuar realizando uma atividade juntos, tornando-se, assim, amigos. Nesta pesquisa, durante a produção do material empírico no ano letivo de 2019, observamos que as crianças do grupo investigado demonstravam utilizar as estratégias pontuadas por Corsaro (1997) ao constituir seus vínculos sociais e afetivos. Por exemplo, em 22/03/2019, Lúcia se refere à Yara como amiga, no intuito de ter acesso ao objeto desejado, no caso, um bracelete. Para representar esse complexo raciocínio do processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos e das relações de amizade, apresentamos a figura 01.

Figura 01: Esquema representativo da constituição dos vínculos sociais e afetivos e dos relacionamentos de amizade



Fonte: Elaborado pela autora.

A imagem acima representa uma síntese do que foi focalizado no decorrer desta pesquisa, ou seja, o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos. Entendemos que as relações de amizade são uma forma de vínculo social e afetivo. Há, tanto entre crianças quanto entre adultos, vínculos que são mais resistentes e outros mais frágeis do que as relações

de amizade. Portanto, para estabelecer vínculos sociais e afetivos, é necessário que a criança reconheça o outro como um parceiro de atividade, tenha o desejo de estar, frequentemente, próximo do outro e que a relação estabelecida seja permeada pela reciprocidade. Os vínculos sociais e afetivos, em particular quando possibilitam a construção dos laços de amizade, são relacionamentos marcados por acordos, conflitos e interações contínuas, bem como apresentam modificações ao longo do tempo. Todo vínculo tem história e, ao mesmo tempo, é processo, é movimento, é um campo que potencializa o desenvolvimento cultural de todos os envolvidos.

Além disso, entendemos que os vínculos sociais e afetivos necessitam ser analisados em termos do que eles significam para as próprias crianças, uma vez que o processo de tomada de consciência de si envolve o relacionamento com os outros. Neves, Gomes e Dominici (2021) esclarecem que a constituição da subjetividade infantil está atrelada ao processo de tomada de consciência, de construção de sentido e de relação efetiva com o meio social no qual a criança está imersa. Para as autoras, a subjetividade é um processo dinâmico, o qual atua modificando o curso do desenvolvimento em detrimento da relação com o meio social. Além disso, é também um produto, pois os sentidos elaborados pelas crianças para as situações vivenciadas podem ser estáveis ou transitórios, dado que a subjetividade engloba os próprios fenômenos psicológicos que “permitem ser e experimentar o mundo; a subjetividade é tanto individual quanto social. É o produto de como uma pessoa produz sentido com outras em diferentes contextos, mas, como é individual e social, tal produto está sempre em movimento e muda ao longo do tempo” (NEVES; GOMES; DOMINICI, 2021, p. 15-16. Tradução nossa²⁴). É interessante notar como a subjetividade tem sua gênese e se constitui gradualmente nos bebês e crianças bem pequenas investigados nesta pesquisa. Eles buscam se diferenciar uns dos outros e possuem, em menor ou maior grau, interesses e percepções que só são passíveis de compreensão por meio do estudo das vivências no contexto educativo.

Uma dimensão importante na compreensão dos processos de constituição dos vínculos são o contexto no qual estão inseridos. Isso porque entendemos que os vínculos sociais e afetivos estabelecidos entre Yara com seus pares e adultos estão atrelados às circunstâncias do meio social. Vigotski (1933-1934/ 2010, p. 682) explica:

É sempre necessário abordá-lo [o meio] não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a

²⁴ Allows being and experiencing the world; subjectivity is both individual and social. It is the product of how one person makes meaning with others in different contexts, but as it is individual and social, such product is always in movement and changes over time.

partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento.

Para Vigotski (1933-1934/2010), o papel do meio no desenvolvimento pode ser pensado na perspectiva de questionar como os elementos do meio (o contexto histórico, cultural e social) estão atrelados à faixa etária da criança. Assim, o bebê, ao nascer, tem seu meio social reduzido. À medida que a criança se apropria da cultura e estabelece as relações sociais com diversas pessoas, esse meio se amplia e modifica, ao mesmo tempo em que o bebê se transforma. Em suas palavras:

Aos poucos, o mundo distante começa a se ampliar para a criança, mas no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Depois, o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade (VIGOTSKI, 1933-1934/ 2010, p. 683).

Dessa forma, o meio não pode ser compreendido como um elemento estático e invariável, uma vez que

Deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então, o meio, a situação, de alguma forma, influenciam a criança, norteiam seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a criança de uma nova maneira (VIGOTSKI, 1933-1934/2010, p. 691).

O meio, como estudado por Vigotski, é constituído por pessoas, artefatos, relações, signos e símbolos que dialogam entre si e se modificam. A relação entre a criança e o meio é explicitada pelo conceito de vivência. Assim, o conceito de vivência (*pereživánie*, em russo) é imprescindível nesta tese para construção, análise e interpretação do material empírico sobre o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos. Vivência é um conceito amplo, pois, ao vivenciarmos determinada situação e sermos afetados por ela, atribuímos sentidos a essa vivência e nos modificamos. A vivência também depende de como a pessoa se relaciona com determinado contexto. Assim, segundo Vigotski (1933-1934/ 2010), a vivência (*pereživánie*) é uma unidade indivisível constituída pela pessoa e o meio social:

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 (VIGOTSKI, 1933-1934/ 2010, p. 686).

Veresov e Fleer (2016) argumentam que a vivência não é uma unidade composta de particularidades pessoais e particularidades situacionais, mas a unidade indivisível que abarca todas as particularidades da pessoa e do meio social. Nesse sentido, podemos conceber a vivência como a unidade indivisível que expressa a relação dialética entre o externo e o interno, o individual e o coletivo, o afeto e o intelecto. Assim, é a unidade na qual estão presentes os elementos do meio e da personalidade. A apropriação e a tomada de consciência de determinada situação e, assim, os sentidos já produzidos para diferentes acontecimentos, constituirão as vivências de cada criança e afetarão seu desenvolvimento.

Para Vigostki (1933-1934/ 2010), o desenvolvimento humano é cultural, constituído nas relações sociais estabelecidas desde o nascimento. Nesse sentido, estudar as vivências dos bebês e das crianças bem pequenas no espaço institucional pode nos auxiliar a compreender a gênese desse desenvolvimento. Segundo Vigotski (1932/2018), há que se construir um método de estudo do desenvolvimento infantil que tenha como premissa o “estudo da unidade do desenvolvimento; [este estudo] abrange não apenas um aspecto do organismo, da personalidade da criança, mas todos os aspectos de um e de outro” (VIGOTSKI, 1932/2018, p. 37-38, apud GOMES; NEVES, 2021, p. 4). Isso implica que o desenvolvimento infantil seja analisado como uma unidade e não por meio de elementos isolados, portanto, “as interações não devem ser tratadas como formas mecânicas de interação entre os elementos. Os entendimentos dialéticos e holísticos requerem uma lógica de análise por unidades e suas relações orgânicas dentro do todo, ao invés de uma lógica de elementos e interações mecânicas” (VERESOV; FLEER, 2016, p. 331-332). Com base na perspectiva vigostkiana, esse método consiste no estudo da unidade do desenvolvimento, abrangendo não apenas um aspecto do organismo, da personalidade da criança, mas todas as suas dimensões como um todo.

O método de análise do desenvolvimento infantil em unidade foi denominado por Vigotski (1932/2018, p. 53) como de “caráter genético comparativo”, pois não é possível observar o desenvolvimento da mente da criança em si, mas “podemos comparar [contrastar] o desenvolvimento de sua mente nesse instante e daqui a seis meses, depois mais seis meses e mais seis meses” (VIGOTSKI, 1932/2018, p. 53, apud GOMES; NEVES, , 2021, p. 5). Assim, para nós, integrantes do grupo de pesquisa GEPSA e EnlaCEI, utilizamos o termo no intuito de

contrastar e não realizar comparações, a fim de “não hierarquizar as diferentes manifestações singulares de desenvolvimento das crianças, nem de estabelecer um padrão único de desenvolvimento que poderia nos levar a estabelecer superioridades e inferioridades entre as crianças” (GOMES; NEVES, 2021, p. 5), ou seja, entre os desenvolvimentos delas.

Ao analisar o desenvolvimento cultural dos pequenos, Vigotski (1932/2018) esclarece que não se deve realizar apenas descrições, há que se explicar todo o processo do desenvolvimento, desde o início, incluindo todos os acontecimentos ocorridos nesse percurso. Desse modo, para que possamos compreender a trajetória que a criança percorre durante o seu desenvolvimento, estudamos esse processo por meio do método histórico e dialético da unidade de análise, de maneira analítica e contrastiva.

Identificamos a unidade dialética [inclusão/exclusão] para a análise dos vínculos sociais e afetivos estabelecidos por Yara no contexto da EMEI Tupi. Argumentamos que os movimentos de ser [incluído/excluído] pelos parceiros e/ou [incluir/excluir] os parceiros nas práticas sociais, nas brincadeiras e interações ocorridas no contexto educativo demarcaram a composição dos vínculos sociais e afetivos de Yara, especialmente com seus pares. As ações de ser [incluído/excluído], as possibilidades de ter acesso à brincadeira, os desafios da participação social e o compartilhamento de brinquedos, com realizações e insucessos, possibilitaram o estabelecimento de vínculos sociais e afetivos entre Yara e seus pares e entre ela e os adultos.

Assim, a unidade [inclusão/exclusão] se materializa nos sentidos e significados relacionados à participação nas práticas sociais ocorridas no contexto educativo. Referimo-nos ao conceito de sentido como “acontecimento semântico particular, constituído através de relações sociais, onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada” (BARROS et al., 2009, p. 178). O sentido é, assim, compreendido como “a soma de todos os fatos psicológicos que desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa (...). O significado é apenas uma dessas zonas de sentido (...), mais estável, uniforme e exata” (VIGOTSKI, 2010, p. 465). A tensão provocada por ser [incluída/excluída] nas brincadeiras e outras práticas sociais demarcou a constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos.

O processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos afeta e constitui, também, o desenvolvimento cultural de Yara e, portanto, sua subjetividade. A unidade de análise [inclusão/exclusão] está inserida em uma unidade dialética maior [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] – ACCL (GOMES; NEVES, 2021). Tal unidade não

analisa essas dimensões como elementos isolados, mas, ao contrário, elas constituem uma unidade indivisível. A referida unidade dialética se baseia no estudo do desenvolvimento cultural dos bebês e das crianças bem pequenas em sua totalidade e singularidades, por meio da análise histórica das dimensões afetivas, cognitivas e culturais.

Por meio das linguagens em uso (linguagem falada, uso dos signos, linguagem corporal, do olhar, do gesto, dentre outras), podemos compreender os laços afetivos constituídos por Yara. Compreendermos os afetos com base em Espinosa (1991):

A possibilidade da ação reflexiva da alma encontra-se, portanto, na estrutura da própria afetividade: é o desejo de alegria que a impulsiona rumo ao conhecimento e à ação. Pensamos e agimos não contra os afetos, mas graças a eles. Pela primeira vez, depois de séculos – isto é, desde Aristóteles e Epicuro – a filosofia deixa de diabolizar os afetos, para tomá-los como essência do humano (ESPINOSA, 1991, apud CHAUI, 1995, p. 71).

Também com base em Espinosa (1933/2010), Oliveira (2016) argumenta que:

O afeto é ação ou paixão. Diz respeito às ‘afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções’ (ESPINOSA, 1933/2010, p.98). Os corpos, na visão spinoziana, mutuamente se afetam, de modo que a mente humana conhece o corpo humano somente a partir das ideias das afecções que afetam esse último (OLIVEIRA, 2016, p.107).

É importante esclarecer que a teoria de Espinosa compreende as afecções e os afetos intimamente relacionados. Por afecções, entendem-se as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou obstruída. Assim, as afecções são afetações sofridas pelo corpo em sua totalidade, na própria conduta e no modo de percepção e perspectiva sobre determinada realidade. Por sua vez, o afeto se dá como fruto da afecção sofrida, sob a configuração de emoções e sentimentos (alegria, tristeza, amor, ódio, medo, esperança, frustração, indignação, ciúme, sucesso, dentre outros), por meio dos quais a potência de agir pode ser aumentada ou diminuída. Assim, “os afetos são a essência do humano, que deles deriva nossa cognição, nossa capacidade de conhecer, porém conhecer o que se produz como culturas, pela mediação semiótica, pelas linguagens em uso e em situações sociais de desenvolvimento” (GOMES; NEVES, 2021, p. 12). Dessa forma, compreendemos que os afetos, as linguagens em uso e a cognição social situada são constitutivos das pessoas em suas relações com as culturas e com o mundo.

Um ponto importante para compreender o desenvolvimento cultural dos bebês e das crianças bem pequenas, abordado por Vigotski, refere-se ao processo de acompanhar o percurso dos eventos sociais, das atividades, dos sentidos produzidos, das ações sociais, dos vínculos

estabelecidos. É evidenciada a constituição humana dos bebês e das crianças bem pequenas no plano social e individual, como um acontecimento histórico que se altera a cada nova possibilidade de desenvolvimento e unifica-se nas vivências de cada pessoa. Para Vigotski (1932-1933/1996), as possibilidades de desenvolvimento são nomeadas como zonas de desenvolvimento iminentes²⁵, ou seja, sua particularidade essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, que podem, ou não, ocorrer. Contudo, as zonas de desenvolvimento iminentes não se apresentam de forma linear, mas múltiplas e infinitas, além de promover mudanças no curso de desenvolvimento do ser humano.

Quando refletimos a respeito das contribuições da zona de desenvolvimento iminente, nos estudos sobre/com os bebês e crianças bem pequenas inseridas em ambientes coletivos de cuidados e educação, consideramos: i) a potência do conceito, pois concede visibilidade às ações colaborativas que ocorrem entre os pequenos e entre eles e os adultos na composição das relações sociais presentes no espaço institucional; ii) o fato de nos permitir observar as possibilidades de desenvolvimento estruturada na relação dos bebês e das crianças bem pequenas com os outros; iii) a zona de desenvolvimento iminente é um conceito que reforça o papel das relações culturais, força motriz do desenvolvimento humano; e por fim, iv) por meio da compreensão dessa zona, que se concretiza no cotidiano dos bebês e das crianças bem pequenas, possibilita-se o processo de tomada de consciência de si e do outro, que transforma dialeticamente o sujeito e o meio social. Assim, nas vivências dos pequenos no contexto da educação institucional, existem infinitas possibilidades de zona de desenvolvimento iminente, coletivas e individuais, construídas por meio dos vínculos sociais e afetivos com os pares e com os adultos.

É importante enfatizar o quanto o contexto coletivo de cuidado e educação tem uma responsabilidade social com as vivências dos bebês e crianças bem pequenas que são acolhidos na Educação Infantil, uma vez que o espaço educativo se configura como ambiente propício para a emergência das funções que nos constituem como humanos nas relações sociais. Além disso, o ambiente educacional possibilita vivências qualitativamente distintas aos pequenos que passam a vivenciar situações de cuidado e educação também na escola, que possui uma organização temporal, material e espacial que se difere da desenvolvida em casa (OLIVEIRA; NEVES, 2018).

²⁵ A tradução desse termo é de Zoia Prestes feita diretamente do russo. Prestes (2010), em sua tese de doutorado intitulada “Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional”, explica a opção pelo termo *zona de desenvolvimento iminente* (*zona blijaichego razvitia*) quando, no Brasil, uma ampla maioria da bibliografia utiliza *zona de desenvolvimento proximal, próximo, potencial* ou *imediate*.

Dessa forma, vivenciar as práticas culturais nas escolas e nos grupos familiares pode possibilitar o desenvolvimento humano dos bebês e crianças bem pequenas, pois é por meio dessas vivências que atribuímos sentidos e significados às práticas culturais vivenciadas, bem como nos apropriamos da cultura.

Além disso, o espaço institucional apresenta-se como um contexto que pode, ou não, proporcionar múltiplas possibilidades de constituição de vínculos dos/entre os sujeitos pertencentes. Os vínculos sociais e afetivos na infância são primordiais no desenvolvimento da criança, uma vez que constituem sua subjetividade. Ao estabelecer vínculos, as crianças têm a possibilidade de exercitar o respeito mútuo, a cooperação, a empatia e a reciprocidade. As crianças criam significados comuns em suas atividades realizadas juntas, vinculam-se à vida umas das outras e podem resolver conflitos juntas. Os vínculos estabelecidos pelas crianças, no ambiente institucionalizado, são essenciais para o desenvolvimento das relações de amizade (CARVALHO; RUBIANO, 2004). Além disso, conforme Greve (2007), a relação de amizade possui importância na vida das crianças, da mesma forma como é importante para os adultos. Com isso, ter um parceiro é poder usufruir de companhia, diversão, intimidade e afeto.

No próximo capítulo, adentro as especificidades teórico-metodológicas, no intuito de demonstrar os caminhos percorridos durante a pesquisa, apresento a EMEI Tupi, os participantes da investigação com os quais pude conviver e, sobretudo, apreender como Yara estabeleceu vínculos sociais e afetivos com seus pares e adultos.

CAPÍTULO III

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: CAMINHOS E TESSITURAS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a trajetória teórico-metodológica em que este trabalho está embasado. Descrevemos o processo de se aproximar, de se afastar, os encontros e os desencontros que marcaram o percurso para a compreensão da gênese dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos no contexto educativo. Nosso percurso teórico-metodológico foi elaborado em uma lógica de investigação que está estruturada no diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Essa lógica de investigação influencia as formas em que o complexo processo de desenvolvimento cultural do ser humano [ou, em nosso caso, a construção de vínculos sociais e afetivos] pode ser estudado em contextos sociais, as perguntas que podem ser feitas, as decisões da investigação, os procedimentos utilizados e as formas de relatar e representar os resultados (GEE; GREEN, 2003, p. 126. Tradução nossa²⁶).

Este capítulo está estruturado em seis seções. Na primeira delas, discorremos a respeito dos princípios da Etnografia em Educação, enquanto referencial teórico-metodológico adotado que nos aproximou do cotidiano do espaço institucional. Na segunda seção, explicitamos os instrumentos utilizados para a produção dos dados a partir dessa lógica de investigação. Logo em seguida, realizamos uma apresentação da instituição pesquisada, além de descrevermos como ocorreu nossa primeira aproximação com o campo de pesquisa. Na seção subsequente, apresentamos os espaços das salas que a turma investigada frequentou ao longo de três anos na EMEI Tupi. Na quinta seção, apresentamos uma descrição da turma investigada e seus integrantes, ao longo de três anos. Por fim, explanamos o processo de permanência em campo e as formas utilizadas para organizarmos e analisarmos os dados construídos.

3.1 Etnografia em Educação

Partimos do pressuposto de que, para compreender como Yara estabeleceu vínculos sociais e afetivos com seus pares e adultos ao longo de três anos na EMEI Tupi, precisaríamos

²⁶ This logic of inquiry influences the ways in which learning can be studied in social settings, the questions that can be asked, the research decisions and procedures used, and the ways of reporting and representing findings.

conviver com a turma no espaço institucional, conhecer o contexto e as práticas educativas oferecidas às crianças. A perspectiva etnográfica adentra esta investigação como possibilidade de assumir uma postura participativa e implicada com o campo pesquisado, além de possibilitar a compreensão da realidade a partir da imersão no contexto pesquisado. Dessa forma, é possível pensar a Etnografia em Educação por meio de uma perspectiva dialógica e reflexiva, de maneira a contribuir com a produção do conhecimento na área, valorizando e respeitando as infâncias, que são culturais, múltiplas, potentes e compartilhadas nesse local.

A Etnografia em Educação, proveniente da Antropologia e inserida no paradigma de pesquisa qualitativa, iniciou-se a partir da década de 1970, tendo sua utilização sido desenvolvida profusamente nas últimas décadas. A lógica de investigação etnográfica pressupõe que o pesquisador adote uma postura embasada na perspectiva êmica. A perspectiva êmica implica que o ponto de vista de um membro pertencente à cultura investigada seja considerado para que o pesquisador compreenda os padrões culturais, assim como as ações e as relações sociais dos participantes da pesquisa também sejam contempladas. Essa perspectiva também se relaciona à descrição precisa dos eventos, para que o pesquisador possa revelar as práticas culturais e os sentidos atribuídos a tais práticas pelos membros do grupo estudado, sem julgamentos ou juízos de valor.

Essa perspectiva tem o intuito de tornar o investigador um aprendiz dos padrões culturais, uma vez que ele precisa compreender as práticas culturais, tornar familiar e estranhar o que se faz, com quem se faz, quando se faz, como se faz e por que se faz. O papel do etnógrafo é essencial para que a construção e a análise contrastiva do material empírico possa “(...) revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida e como, por intermédio de suas ações [e interações], constituem seus valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos” (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005, p. 30).

Para que um estudo seja nomeado como uma Etnografia em Educação, é necessário seguir alguns requisitos, como: permanência em campo de pesquisa por um período extenso, um ano ou mais; observações devem ser orientadas por teorias da Antropologia cultural, Análise do discurso, Sociolinguística e teorias interpretativas do uso da linguagem (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005). Por outro lado, cabe ao pesquisador, ou seja, ao etnógrafo, conforme esclarece Heath (1982), mapear os eventos; coletar informações sobre histórias de vida dos membros do grupo; entrevistar; gravar conversas e narrativas; estudar documentos importantes a respeito da história do grupo investigado, entre outros.

É importante esclarecer que a Etnografia em Educação está embasada em três perspectivas: holística, contrastiva e iterativo-responsiva. Para Green, Dixon e Zaharlick (2005), a perspectiva holística pressupõe que, ao realizar um estudo, não é possível que o pesquisador considere apenas um ponto isolado das práticas culturais vivenciadas, mas, sim, todos os pontos que se relacionam com o todo. Erickson (1977) elucida que “a etnografia é ‘holística’ não em razão do tamanho da unidade social sob análise, mas porque as unidades de análise são consideradas como um todo, seja este todo uma comunidade, um sistema educacional [...] ou o começo de uma aula numa única turma de alunos” (ERICKSON, 1977, p. 59, apud GREEN et al., 2005, p. 43). Assim, um evento não pode ser analisado de forma isolada, mas, sim, considerando outros aspectos daquela cultura ou daquele grupo, historicamente, como uma gênese, para que, dessa forma, seja realizada uma análise aprofundada daquela realidade cultural.

Em diálogo com a perspectiva holística da Etnografia em Educação, a Psicologia Histórico-cultural²⁷ propõe a análise microgenética. Nesse método de análise, o sujeito não pode ser entendido de forma estática, mas em movimento. Como aponta Toassa (2009, p. 244), a lógica investigativa “é dialética, pois observa o homem em permanente movimento: com ele, Vigotski defende a investigação observacional e dialógica das várias facetas do meio social e da sua relação com o sujeito”. O foco do estudo, nesse método analítico, é a unidade, pois ela contém todas as particularidades do todo. Além disso, a expressão micro é utilizada para dar ênfase às minúcias, já o termo genética é usado para focalizar tais minúcias ao longo tempo, o que implica buscar no passado as explicações para o presente e suas possíveis projeções futuras (GÓES, 2000). Para Prestes e Tunes (2018, p. 40), “a análise destaca as partes que não perderam as características do todo”. Refere-se ao estudo tanto da gênese (início ou origem) quanto dos processos (sua transformação ao longo do tempo). Nesse sentido, a análise microgenética possibilita a compreensão tanto da gênese dos vínculos sociais e afetivos de Yara quanto dos processos de constituição de tais relacionamentos.

O segundo princípio da Etnografia em Educação relaciona-se com a perspectiva contrastiva. Green, Dixon e Zaharlick (2005) esclarecem que tal perspectiva é a base para a triangulação entre dados, método e teoria, de forma a oportunizar que práticas e processosêmicos sejam revelados, além de possibilitar a identificação do conhecimento cultural do grupo

²⁷ Segundo Vigotski, o desenvolvimento humano ocorre por meio de quatro planos: i) a filogênese que é a história da espécie humana; ii) a ontogênese que diz respeito à história de cada sujeito da espécie; iii) a sociogênese que é a história da constituição sociocultural do ser humano e iv) a microgênese que são as histórias particulares do desenvolvimento humano.

investigado. Por meio da triangulação, é possível realizar a justaposição de diferentes perspectivas, dados e colocar em uso a teoria na qual se baseia o estudo. Desse modo, “o etnógrafo será capaz de dar visibilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis que norteiam as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades da vida diária dos membros” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.35). Na análise contrastiva há, ainda, a seleção de *rich points*, pontos relevantes, que são localizados quando algo inesperado acontece e podem revelar dimensões da cultura fundamentais para o grupo estudado. Assim, a partir da localização de pontos relevantes, “as normas, expectativas, papéis e relações, direitos e deveres de pertencimento e participação dos integrantes tornam-se visíveis para os membros e também para os etnógrafos” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 42).

E, por fim, com base em uma lógica iterativo-responsiva, tem-se a compreensão de que não é possível realizar um planejamento linear da pesquisa, de forma que tudo seja estabelecido *a priori*. Com isso, todo o processo de construção do material empírico e das análises é proposto e redefinido ao longo do tempo, o que leva o pesquisador a um processo “reflexivo, responsivo e contrastivo” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 48). Dessa forma, o pesquisador necessita atentar para o padrão cultural revelado pelos membros do grupo investigado, já que alguns pontos de investigação só estarão visíveis ao longo do tempo e dos eventos, o que pode gerar novas questões de análises, sendo fruto das vivências *in situ*. Assim, somente por meio do contato com o grupo e com o tempo de imersão no contexto investigado, é que o pesquisador compreende o que realmente pode ser considerado como relevante ou não, em uma prática, atividade ou evento, uma vez que,

Decisões de modificações do projeto original, da busca de respostas para novas questões e da busca por novos dados são esperadas (ou seja, elas estão previstas no projeto), e se sustentam na compreensão adquirida da perspectivaêmica por meio da observação participante por período prolongado, e, quando possível, entrevistas e análises de artefatos [...]. Essas decisões, portanto, são deliberadas, objetivam entender certos propósitos e permitem ao etnógrafo examinar questões que não formulou ou não podiam ter sido previstas ou consideradas importantes (GREEN. DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 50).

Ainda é necessário considerar um aspecto importante da pesquisa etnográfica, que é o rigor metodológico que acompanha todo o processo de realização da investigação. Isso não significa negar a flexibilidade e as demandas no campo, mas ser coerente e responsivo no processo de construção e análise do material empírico.

Para o processo de construção do material empírico, foram utilizados os instrumentos de base etnográfica: a observação participante do cotidiano vivenciado pelas crianças bem

pequenas, a vídeogravação, a entrevista semiestruturada e o diário de campo como instrumentos de produção e registro do processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara. Além desses instrumentos, procedeu-se à análise documental de fichas de matrícula e documentos pedagógicos elaborados pelas professoras da instituição investigada e dos documentos normativos/orientadores da Educação Infantil em nível nacional.

3.2 Instrumentos e recursos de pesquisa para a construção dos dados

Para o processo de olhar, conhecer, escutar, se aproximar e conviver com as crianças e adultos pertencentes à turma pesquisada, utilizamos procedimentos diversos para a construção dos dados.

A utilização da observação participante permite observar todas as situações e os fatos vivenciados pelo grupo pesquisado, além de propiciar conhecer, descrever e interpretar a realidade de forma mais potente e compreensiva. A observação é realizada de forma não intrusiva e “através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (NETO, 2004, p. 59). A observação sustenta nossa interpretação, nos dá fundamentação e, mais do que isso, nos possibilita fazer inferências, tecer relações e compreender a realidade estudada.

Corsaro (2011, p. 63) elucida que a observação, por um período longo de tempo, permite ao pesquisador compreender “como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos”. Desse modo, a observação se configura não só como um importante procedimento de construção do material empírico, mas como uma forma de se colocar ativamente no campo. Ao realizar a observação participante, é necessário considerar a importância de uma descrição densa do que os integrantes do grupo estão fazendo, como, com quem e com quais consequências.

Outro instrumento usado foi o diário de campo, que se constitui como um conjunto de anotações das observações realizadas de forma minuciosa, no intuito de apresentar detalhes pormenorizados dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos, buscando atentar para as ações e os sentidos produzidos pelas crianças no estabelecimento desses vínculos. Entendemos que, para o processo de observar e descrever as ações interativas de bebês- considerando que são rápidas e fortuitas, especialmente quando Yara fazia uso das expressões não verbais, tais como os gestos, os balbucios, os sorrisos, os toques, os olhares, dentre outros-, necessitávamos legitimar todas as formas utilizadas pelos bebês para se

comunicar e se expressar para, a partir disso, compreender as informações a respeito dos vínculos sociais e afetivos constituídos por ela.

O diário de campo é considerado como “um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele, diariamente, podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (NETO, 2004, p. 63). O processo de registro no diário de campo complementou a videogravação por meio do detalhamento da descrição dos eventos interativos observados com falas das professoras e acontecimentos que não foram registrados pela câmera, além de possibilitar o registro de notas reflexivas, teóricas, metodológicas e questionamentos que apareciam durante a observação. Para isso, foram registrados os principais pontos, no momento da observação, que foram expandidos posteriormente em arquivos de *Word*. No processo de análise dos eventos, as anotações no diário de campo foram fundamentais. As notas de campo, conforme modelo seguinte (fig. 02), foram produzidas diariamente para oferecer um panorama geral do cotidiano da filmagem.

Figura 02 - Modelo de nota de campo

FICHA DE OBSERVAÇÃO

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

HORA	SUJEITOS/ LOCAL	DESCRIÇÃO	PALAVRAS- CHAVE

EVENTO SELECIONADO: A PROPOSTA É QUE, A CADA DIA, PELO MENOS UM EVENTO INTERACIONAL SEJA SELECIONADO PARA EXPANSÃO E INÍCIO DE ANÁLISE.

NOTAS PESSOAIS: A PROPOSTA É QUE AS IMPRESSÕES PESSOAIS, SENTIMENTOS, ETC, SEJAM ANOTADAS EM SEPARADO.

NOTAS METODOLÓGICAS/TEÓRICAS: AQUI, A PROPOSTA É QUE SEJAM ANOTADAS, SEPARADAMENTE, OBSERVAÇÕES METODOLÓGICAS (POSICIONAMENTO DA CÂMERA, RELAÇÃO COM AS PROFESSORAS, ETC) E TEÓRICAS (ANÁLISES INICIAIS, REFERÊNCIAS, ETC).

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa.

As notas de campo dão visibilidade à importância da filmagem na pesquisa etnográfica, ao buscar por minúcias, como as linguagens verbais e não verbais de bebês e de crianças bem pequenas. A ampliação dos eventos selecionados, articulada às filmagens, muitas vezes, fez transparecer contrastes com nossas anotações, sobretudo em relação a quem fez, o que foi feito e como uma ação desencadeou outra ação.

Junto a isso, a vídeogravação complementou a observação, possibilitou o registro audiovisual do cotidiano dos bebês, das crianças bem pequenas e dos adultos, além de ter permitido a posterior visualização e análise descritiva dos eventos registrados. A vídeogravação apresenta a “possibilidade de poder resgatar, através da filmagem, a organização e ocupação do tempo e do espaço, situações e vivências entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e objetos” (BATISTA, 1998, p. 20). Com isso, a filmagem possibilitou a compreensão do processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara e concedeu visibilidade aos eventos que compõem a organização dos espaços, tempos e atividades nas quais os pequenos estão inseridos.

Além desses instrumentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras que atuaram junto às turmas frequentadas pelo grupo de crianças investigado, no intuito de conhecer como os relacionamentos das crianças entre si e entre elas e os adultos eram compreendidos e considerados pelas profissionais. Para realizar as entrevistas, um roteiro semiestruturado foi seguido e o registro realizado por meio das gravações em áudio.

No entender de Triviños (1987), a entrevista semiestruturada consiste em questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas à temática da pesquisa. Novas questões podem ser incluídas a partir das respostas dos entrevistados. A entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Outro instrumento importante foi a análise documental realizada dos materiais produzidos pela instituição (portfólios, fichas de matrículas das crianças e outros), além de materiais referentes aos documentos oficiais da Educação Infantil. Essa análise documental tem o potencial de estabelecer o vínculo entre o contexto local (micro) e o global (macro), dado que esses documentos “podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo” (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 169). Além disso, possibilita o conhecimento das propostas pedagógicas relacionadas ao trabalho envolvendo o estabelecimento de vínculos sociais dos bebês e das crianças bem pequenas com seus pares e adultos.

As transcrições, tanto das vídeogravações quanto das entrevistas, segundo Corsaro (1985), “envolvem contínuas tomadas de decisões do pesquisador na reconstrução dos dados, que é realizada a partir dos sinais audiovisuais para descrever os eventos interativos. Em geral, a transcrição é um processo interativo entre o pesquisador e os dados” (CORSARO, 1985, p.

43. Tradução nossa)²⁸. Os sinais audiovisuais que o autor esclarece para o processo de transcrição dos eventos interativos são os sinais que indicam as pausas, as falas e a entonação. Ao realizarmos a transcrição desses sinais, baseamo-nos no quadro elaborado por Neves (2010), a seguir:

Quadro 02- Sinais audiovisuais utilizados nas transcrições

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	Letras maiúsculas	É UMA INTIMIDADE/ que foi construída
Alongamento de vogal ou consoante	:::	O desenvolvimento/ assim:::/ a gente vê/ é muito visível/
Silabação	-	cum-pli-ci-da-de
Interrogação	?	Entendeu?
Unidades de mensagem	/	É/ igual nas nossas relações/ as de adulto são iguais as das crianças/
Pausa	...	do vínculo que têm desde o berçário...
Incompreensões	(inaudível)	Não (inaudível)
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	oh, minha (amiguinha)
Ações	(())	((risos))

Fonte: Neves (2010, p. 85).

A seguir, apresentamos a EMEI pesquisada, sua estrutura física, localização e todos os seus encantamentos, além de descrevermos como ocorreu a primeira aproximação realizada com essa instituição.

3.3 À porta de entrada: um olhar sobre o contexto investigado

A EMEI Tupi faz parte da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Dessa forma, compreendemos que é necessário apresentarmos os aspectos da construção do atendimento educativo dos bebês e das crianças bem pequenas em instituições de educação e cuidados coletivos na capital mineira, onde se situa esta pesquisa. Para isso, apresentamos uma contextualização, mesmo que sucinta, dos percalços vivenciados para sua efetivação.

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

²⁸ Transcription involves continual decision making on the part of the research in his or her reconstruction of the data from visual auditory signals to a written description of interactive events. In general sense, transcription is an interactive process between the research and the data.

Quando uma medida efetiva para garantir o direito à escolarização foi tomada no município de Belo Horizonte, por meio de projeto de Lei encaminhado pela Prefeitura de Belo Horizonte à Câmara Municipal, deu-se o reconhecimento da Educação Infantil, em Belo Horizonte, através da promulgação da Lei Municipal nº 8.679/2003, dentro do Programa Primeira Escola. O Programa visava à criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's), que estariam vinculadas a uma escola de Ensino Fundamental localizada mais próxima. O diretor seria o da escola de Ensino Fundamental e, em cada uma das UMEI's, haveria um coordenador pedagógico selecionado por sua experiência em Educação Infantil, sendo este, obrigatoriamente, professor da rede municipal.

O Programa Primeira Escola apresentava duas contribuições significativas para a Educação Infantil. A primeira foi a construção de rede física para as UMEI's e a reforma de escolas, e a segunda, a criação do cargo de educador infantil. Essa nomenclatura dada aos educadores da Educação Infantil foi alterada para professor da Educação Infantil, como também as UMEI's são hoje chamadas de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's)²⁹. Ao mesmo tempo, a prefeitura da capital mineira manteve e ampliou os convênios com as creches comunitárias para atender a essa mesma faixa etária.

Em relação à instituição investigada, ela está localizada em um bairro de fácil acesso e possui diversas opções de transporte público. O comércio apresenta-se bem diversificado, com supermercados, farmácias, restaurantes, padarias, dentre outros. Possui, ainda, uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e várias áreas públicas de preservação ambiental. As residências caracterizam-se como um bairro de classe média, constituído, em sua maioria, por edifícios residenciais. Encontra-se situada na região da Pampulha, em um bairro próximo à Lagoa da Pampulha que é o destaque da região, por ser um dos mais conhecidos cartões postais do Brasil.

Conquanto a inauguração da EMEI Tupi tenha ocorrido no dia 10 de novembro de 2009, o espaço encontrava-se em funcionamento desde o mês de setembro do referido ano. Durante a solenidade, o então prefeito Márcio Lacerda ressaltou que a instituição educacional necessitava ser pensada como um instrumento de transformação, além de ter enfatizado que as professoras possuíam um importante papel nesse processo (BELO HORIZONTE, 2009, n.p.).

²⁹ A nomenclatura do cargo de professora para a Educação Infantil foi alterada por meio da lei nº 10.572/2013. Já a nº lei 11.132/2018 estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEI's, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, cria o cargo comissionado de Diretor de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEI e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências.

A instituição, que possui capacidade para atender a até quatrocentos e quarenta crianças, apresenta-se com uma excelente infraestrutura, com um espaço físico bastante amplo que ocupa um prédio de dois andares. Na área externa da instituição, há um estacionamento e três amplos parquinhos. O primeiro está localizado na entrada da escola, em um espaço composto com área verde, balanços e escorregador (fig. 03D). Ao subir as escadas e rampas entre o estacionamento e o parquinho descoberto da instituição, encontra-se o outro parquinho, com escorregador e uma “centopeia” (fig. 03B). Mais ao fundo, está localizado o terceiro parquinho da instituição, com uma variedade de brinquedos, como: escorregadores, cavalinhos, casinha, dentre outros (fig. 03C). Na lateral desse parquinho, encontra-se a casinha da instituição (fig. 03A). Trata-se de uma ampla casinha de madeira, com portas, janelas, fogão à lenha, painéis e talheres, que foi construída em um local de área verde em um terreno desnivelado. Esse espaço proporciona às crianças momentos de lazer e a vivência de uma infinidade de aventuras. Há, ainda, diversas espécies de aves existentes na escola, que trazem uma sensação tranquila e agradável ao ambiente institucional com seus cacarejos e cantos.

Logo ao adentrar o espaço interno da instituição, observa-se o *hall*, o refeitório e a secretaria da escola. O *hall* funciona como lugar de acolhimento das crianças e suas famílias na chegada e possui murais informativos. Em seus corredores, percebe-se um espaço encantador, repleto de cores e com uma vasta materialidade exposta. Diversos murais com as produções das crianças ficam dispostos. As imagens retratam a síntese dos projetos executados pelas turmas e a diversidade de fotos demonstra que aquela instituição possui uma magia e acolhida.

O primeiro pavimento da EMEI Tupi possui cozinha, refeitório, despensa, despensa fria, instalações sanitárias, pátio coberto, instalações sanitárias adaptadas por nível de idade e turma, duas salas para crianças de 01 e 02 anos, sala multiuso, biblioteca, fraldário, berçário, sala de atividades, sala de direção/coordenação, secretaria. No segundo pavimento, há oito salas para crianças de 03 a 05 anos, sala de reuniões e instalações sanitárias adaptadas. O acesso de um piso a outro é feito por escadas centrais.

Seus espaços internos e externos são estruturados em cenários ricos e estimuladores. Nota-se isso em cada recinto da instituição, desde o *hall* de entrada, os corredores, o parquinho, a casinha, o refeitório e as salas destinadas às crianças. Dessa forma, observa-se que os ambientes da EMEI Tupi buscam promover o complexo processo de desenvolvimento cultural das crianças por meio da exploração, imaginação e autonomia, além de ser um local profícuo para a constituição dos vínculos sociais e afetivos das crianças entre si e entre elas e os adultos. Nas imagens a seguir, alguns espaços externos e internos podem ser observados nas figuras 03 e 04:

Figura 03 - Espaços externos da EMEI Tupi



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa (2019).

Figura 04 - Espaços internos da EMEI Tupi



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa (2019).

Como é possível observar na figura 03, a entrada na EMEI se dá por escadas e rampas entre o estacionamento e um parquinho descoberto (fig. 03D). A escada/rampa acaba no *hall*, onde há um parquinho coberto em frente ao refeitório (fig. 04A). Na figura 04 B, observam-se os corredores que dão acesso às salas da direção/coordenação, banheiros coletivos, salas das turmas de tempo integral (berçário, 01 e 02 anos) e a biblioteca (fig. 04C). Nesses corredores, há caixas com brinquedos que são deslocadas pelas salas e outros espaços. Essas salas do primeiro pavimento são ladeadas por solários e, ao final do corredor, fica o parque da casinha com terra.

Na próxima seção, apresentamos os espaços das salas que a turma investigada frequentou ao longo de três anos na EMEI Tupi.

3.4 Os espaços da EMEI Tupi

3.4.1 O berçário: Turma da Coruja

A EMEI Tupi adota um nome para cada turma, geralmente escolhido pelas crianças e professoras. Inicia-se a apresentação do primeiro espaço frequentado pelas crianças no ambiente institucional, a sala do berçário. Nesse local, as crianças, ainda bebês, permaneceram durante o ano escolar de 2017. O espaço destinado ao berçário localiza-se no primeiro andar da EMEI. É um ambiente amplo, com tatames de E.V.A dispostos sobre o assoalho e três grandes almofadas sobre ele em formato de cobra e jacaré, cadeiras de alimentação, um armário bastante extenso com espelho em duas de suas portas, utilizado para colocar os pertences dos bebês e diversos brinquedos. Há, ainda, móveis pendurados no teto, uma estante construída em madeira onde ficam os livros, painel com fotos da rotina e portas para o acesso à sala de sono, ao banheiro e de saída para o solário. Tudo isso torna a sala de atividades do berçário atrativa e instigante (fig. 05A - B).

O banheiro da sala do berçário destinado aos momentos de banhos e trocas dos bebês dispõe de banheira, chuveiro e trocador. A sala de sono possui um grande tatame sobre o assoalho, carrinhos de bebê, berços, uma piscina de bolinhas e uma estante onde ficam organizados alguns brinquedos e, logo abaixo dessa estante, ficam dispostas as embalagens produzidas em tecido, que cada um dos bebês possui, com seu travesseiro, lençol e edredom (fig. 05C).

Por fim, há o espaço do solário, localizado na área externa da EMEI Tupi, em um ambiente amplo composto com área verde e uma diversidade de brinquedos. Por meio de um pequeno gradil localizado entre o espaço do solário e a casinha, os bebês tinham encontros constantes com as crianças maiores (fig. 05D). Nas imagens a seguir, apresentamos a sala do berçário.

Figura 05- Fotos da sala da Turma da Coruja

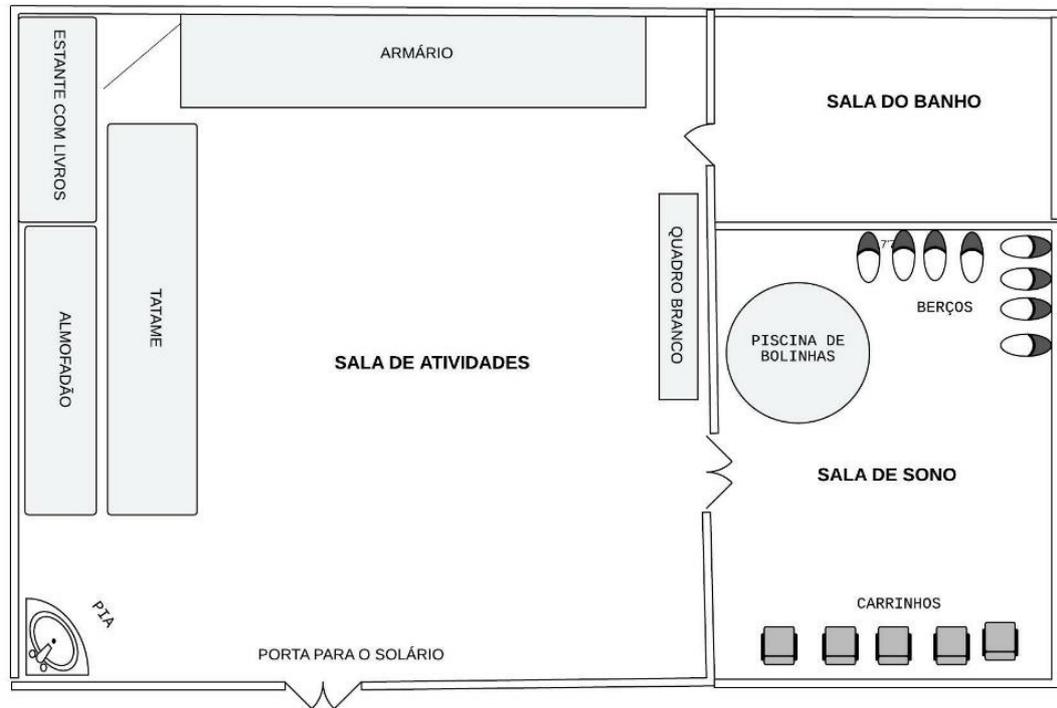


Fonte: Arquivo do Programa de Pesquisa (2017).

O quadro branco localizado na parede ao lado da porta funcionava como mural para a disposição das rotinas de alimentação dos bebês e para a comunicação entre as professoras em relação a essas rotinas (fig. 05A). Do teto, desciam dois móveis. Os brinquedos eram armazenados em dois cestos e havia uma quantidade maior de bichinhos de pelúcia, artefatos sonoros e produzidos com materiais macios, como chocalhos e os almofadões de bichinhos no tatame, além de uma piscina de bolinhas e almofadas vazadas. Na sala de atividades (fig. 05A-05B), também havia os cadeirões utilizados no momento da alimentação, pois os bebês não faziam uso do refeitório, devido ao formato do banco e a altura da mesa que não atendiam às suas necessidades. Uma prática cotidiana no berçário era levar os brinquedos para o solário (fig. 05D), criar contextos de brincadeira com uso da piscina de bolinha, cabana de TNT ou dos próprios cestos de brinquedo. Para uma melhor visualização dos espaços que descrevemos,

apresentamos, a seguir, uma planta baixa dos espaços do berçário:

Figura 06 – Planta baixa da sala do berçário



Fonte: Elaborado pela autora.

No intuito de apresentar, brevemente, a rotina do berçário em 2017, recorreremos ao banco de dados das filmagens e aos trabalhos das integrantes do grupo de pesquisa, as dissertações de Virgínia Souza Oliveira (2019) e Luíza de Paula Cortezzi (2020) e as teses de Isabela Costa Dominici (2021) e Elenice de Brito Teixeira Silva (2021).

Às 07 horas da manhã, as professoras começavam a receber os bebês. Eles eram trazidos por suas famílias e/ou responsáveis e entregues à professora. Esse era o momento em que, em uma conversa rápida, porém essencial, a família e a escola trocavam impressões sobre cada um dos bebês: seu humor naquele dia, seu estado de saúde, suas conquistas, seus desafios etc. Ao receber cada uma daquelas crianças, olhares, falas, colos eram trocados, estabelecendo um vínculo primordial para que o trabalho prosseguisse. Enquanto uma professora recebia o bebê, na porta, a outra ficava no tatame dando-lhes mamadeiras. Alguns dos pequenos chegavam à sala chorando, com sono ou sonolentos. Com isso, ou eram colocados no carrinho para descansar ou eram acalentados pela professora ou pela auxiliar. Por volta das 07h20min, todos os bebês já haviam chegado e eles eram colocados no tatame para explorar os diversos

brinquedos, como ursos de pelúcia, mini panelas, animais de plástico e brinquedos que emitem sons.

Enquanto isso, outra professora organizava os pertences (bicos e agendas) nos nichos do armário e colocava as mochilas na sala do banho. Os bebês permaneciam explorando os brinquedos até o horário da fruta, às 08h20min. As frutas eram servidas e normalmente eles eram alimentados no solário (parte externa da sala). Às 10h, as professoras começavam a organizar a sala com cadeirões (cadeiras de alimentação onde os bebês realizavam as refeições) para, às 10h30min, almoçarem. Das 11h às 13h, os bebês ficavam na sala do sono sendo que, por volta das 12h40min, os bebês começavam a acordar para, às 13h, as professoras oferecerem mamadeira com leite para eles. Após os bebês serem alimentados, em muitos dias observados pelo grupo de pesquisa, eles foram levados para a piscina de bolinhas que ficava na sala de atividades. Às 14h30min, os bebês recebiam novamente uma fruta. Às 15h, as professoras começavam a trocar os bebês e organizavam a sala para a chegada do jantar. Em seguida, colocavam os bebês nos cadeirões e às 15h30min começavam a alimentá-los. Assim que os bebês acabavam de comer, eles bebiam água e ficavam no tatame brincando com os brinquedos ofertados pela professora: ursos de pelúcia, mini panelas, animais de plástico e brinquedos que emitiam sons. Enquanto isso, as professoras organizavam as agendas e os pertences dentro da mochila e, às 17h30min, as famílias buscavam os bebês.

De maneira geral, os bebês, durante o dia na instituição, passavam por uma diversidade de ambientes educativos, que revelam o processo de organização do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição e evidencia uma preocupação com as vivências que esses pequenos constroem neste espaço coletivo de cuidado e educação.

A seguir, apresentamos o segundo espaço ocupado pelas crianças no decorrer do ano de 2018.

3.4.2 A turma de 01 ano de idade: Turma do Abraço

O espaço da turma de 01 ano, local que as crianças frequentaram no ano letivo de 2018, também está localizado no primeiro andar da EMEI. É um ambiente bastante amplo e arejado, com tatames de E.V.A dispostos sobre o assoalho, um armário grande, estruturado com vários nichos individuais, onde são colocados os pertences de cada criança. Em sua lateral direita, ficam dispostas cinco caixas de brinquedos, os colchonetes, um porta-sapatos, onde ficam organizados os calçados das crianças e, ao fundo, encontra-se a estante de alvenaria, utilizada para colocar as agendas das crianças que também é usada como mesa pelas professoras. Há

suportes na parte inferior da parede identificados por fotos das crianças, onde se acomodam as mochilas. Do teto, desce um móbile de potinhos de iogurtes. À frente, um quadro branco ladeado por painéis laterais com disposição dos nomes das crianças e datas de aniversário.

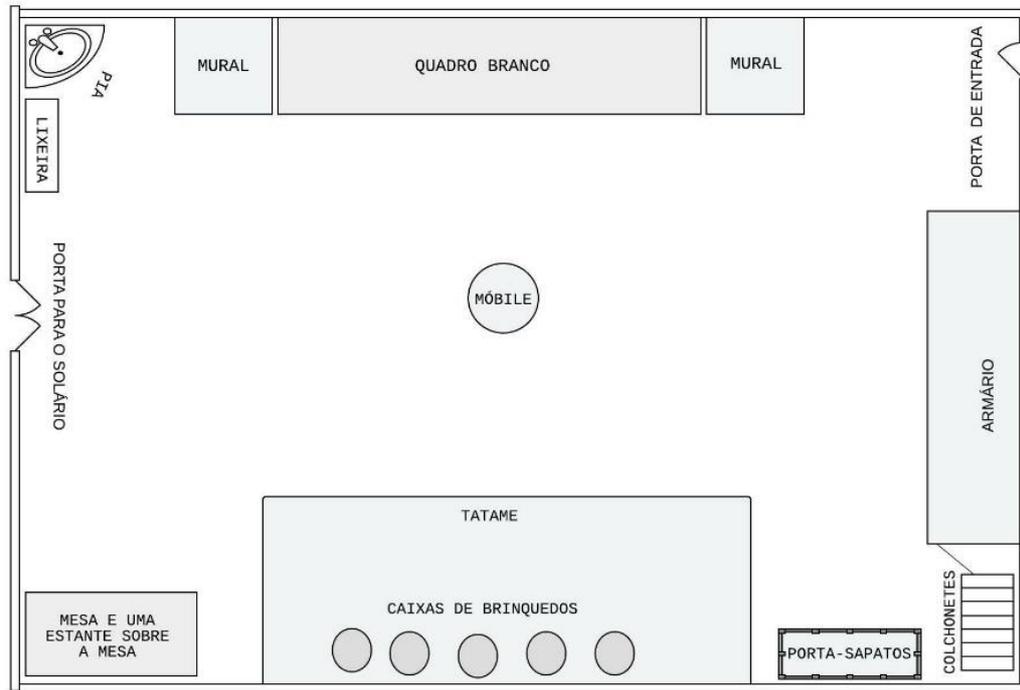
Figura 07 - Fotos da sala da Turma do Abraço



Fonte: Arquivo do Programa de Pesquisa (2018).

Acima do quadro, havia um ventilador de parede. Na lateral do quadro, encontra-se uma pia e, na parede superior, um armário com materiais de higiene e limpeza, além de uma lixeira suspensa (fig. 07B). Há ainda uma porta envidraçada que tem saída para a parte externa da sala, o parquinho. Para melhor visualização do espaço da sala, elaboramos a planta baixa seguinte:

Figura 08 – Planta baixa da Turma do Abraço



Fonte: Elaborado pela autora.

Na imagem acima, observamos o espaço ocupado pelo tatame ao fundo da sala onde eram dispostos brinquedos, livros e outros artefatos culturais. Um espaço maior em relação aos outros da sala e equiparado ao espaço livre em que aconteciam as demais atividades. Diferentemente do berçário, a sala de atividades das crianças, em 2018, não possuía a sala do sono. Assim, no momento destinado à soneca das crianças, eram colocados colchonetes no chão. Além disso, desde o início do ano letivo, as crianças utilizavam o refeitório para o momento da alimentação. A transição entre os espaços do berçário e a turma de 01 ano de idade pelas crianças evidenciou as modificações nos processos de desenvolvimento das crianças, tais como a locomoção e a comunicação. As crianças já haviam se apropriado da marcha para se locomover pelos espaços da instituição e estavam se apropriando da linguagem oral para se comunicar. Também ocorreram modificações nas práticas culturais do grupo, nos modos de organização institucional e nas interações das crianças com seus pares e adultos.

É importante salientar que, em 2018, houve alteração no horário de atendimento e funcionamento das EMEI's, que passaram a receber as crianças a partir das 07h30min, ao invés de 07h da manhã, e realizar a saída às 17h, ao invés de 17h30min³⁰. Essa mudança de horário

³⁰ No ano letivo de 2020, o horário de atendimento nas EMEI's foi novamente alterado e as crianças foram atendidas das 07h às 17h. Essa mudança de horário resultou no acréscimo de trinta minutos no cotidiano das

resultou na redução de 01 hora no cotidiano das EMEI's.

O dia começava com a acolhida das professoras, na sala, logo que as crianças chegavam às 07h30min. Em seguida, as crianças, as professoras e a auxiliar direcionavam-se para o refeitório onde era servido o café da manhã. Na volta para sala, as professoras, juntamente com as crianças, realizavam a roda de conversas com músicas e apresentação da rotina (plaquinhas feitas com cartolina colorida, contendo fotos das crianças da turma identificando as atividades a serem realizadas durante o dia – café da manhã, brincadeira, hora da fruta, roda, hora da história, almoço, atividade, banho, parquinho etc.). Após a roda e durante boa parte do tempo em que as crianças permaneciam na EMEI, as atividades envolviam brincadeiras, hora da história, fruta, atividade, banho, almoço, sono, lanche, atividade, parquinho, jantar, escovação, chegando ao final do dia, quando as crianças iam embora, por volta das 17h. As atividades desenvolvidas na sala eram diversificadas e não seguiam dia e horário fixo. Por outro lado, as rotinas coletivas (café da manhã, hora da fruta, almoço, hora do sono, lanche da tarde, jantar, parquinho etc.), que envolviam outros espaços e profissionais da EMEI Tupi, seguiam o tempo previsto da instituição.

Por fim, apresentamos o espaço da sala de 02 anos, local frequentado pelas crianças no decorrer do ano escolar de 2019.

3.4.3 A turma de 02 anos de idade: Turma do Pirulito

O espaço físico da turma de 02 anos de idade também se localiza no primeiro andar da EMEI Tupi. É um ambiente amplo e aconchegante, com um tatame de E.V.A disposto sobre o assoalho, um armário de madeira pintado de branco com espelho em duas de suas portas, organizado com vários nichos individuais, onde são colocadas as mochilas de cada criança, as caixas de brinquedos e os livros literários. Em sua lateral direita, podem ser visualizados dois murais entre um grande quadro branco (fig. 09A). Em um desses murais, ficam dispostas as produções das crianças e, no outro, imagens de balões com suas datas de aniversário. Próximo ao mural de aniversários, encontra-se a pia, utilizada para lavar as mãos das crianças após atividades e, na parede superior da pia, há um armário com materiais de higiene e limpeza (fig. 09B). Já na lateral esquerda, há uma mesa, utilizada, constantemente, para momentos de atividades, além dos colchonetes e um porta-sapatos, utilizado para organizar os calçados das crianças (fig. 09C). Há, ainda, uma estante de alvenaria, da qual as professoras fazem uso para

colocar as agendas das crianças e como mesa, nos momentos de registros da rotina nas agendas (fig. 09D). Os espaços embaixo da estante e da mesa se transformam em cantos aconchegantes e esconderijos convidativos, além de serem os locais apropriados para as brincadeiras de faz-de-conta.

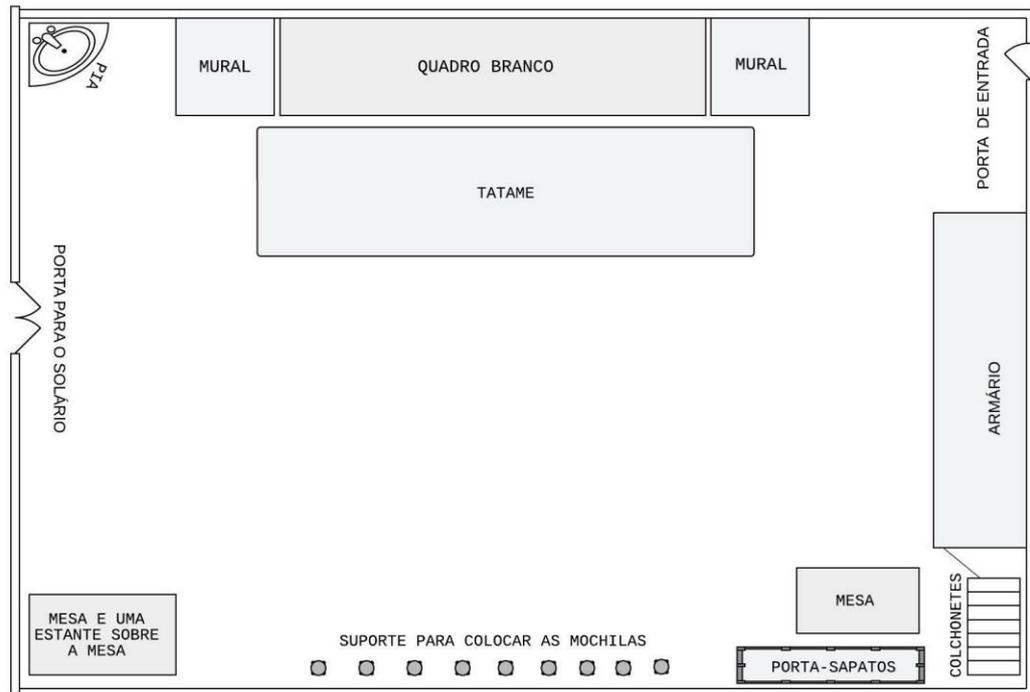
Figura 09 - Fotos da sala da Turma do Pirulito



Fonte: Arquivo do Programa de Pesquisa (2019).

Acima do quadro, há um ventilador de parede (fig. 09A). Na parede com porta envidraçada que dá acesso ao parquinho, há cortinas de tecido verde claro (fig. 09D). Para melhor visualização do espaço da sala, elaboramos uma representação que demonstra o espaço ocupado pelo tatame, local onde as professoras disponibilizam brinquedos, livros e outros artefatos culturais, próximo aos murais e o quadro branco, ocupando uma pequena parte da sala (fig. 10). Um espaço pequeno em relação aos outros da sala e comparado ao espaço livre em que ocorriam, por exemplo, brincadeiras de faz-de-conta.

Figura 10 – Planta baixa da Turma do Pirulito



Fonte: Elaborado pela autora.

Na representação acima, observamos a porta da sala que permitia acesso ao espaço do parquinho, compartilhado com a turma de 01 ano. Em diversos momentos, havia a presença de crianças de outras turmas nesse espaço, o que demandava cuidado e atenção para que não as filmássemos. Em alguns momentos, especialmente quando as crianças da Turma do Pirulito brincavam juntas com as crianças de outra turma, interrompíamos a filmagem e permanecíamos apenas com o registro das notas de campo.

As crianças chegavam por volta das 07h30min e eram recebidas em sala pela professora referência e pela auxiliar. Às 07h45min, a turma se direcionava para o refeitório, onde o café da manhã era distribuído pela professora e auxiliar. De volta à sala, a professora organizava as crianças em roda para conversarem e cantarem músicas. Geralmente, a professora contava uma história. A seguir, as crianças brincavam no tatame com brinquedos diversos (legos, ursos, bonecos, carrinhos, panelinhas, embalagens vazias, etc.) e, em alguns dias, realizavam desenhos livres, pinturas com guaches no papel, amassavam papel, entre outras propostas. Entre 09h às 09h30min, as crianças brincavam no parquinho. Após esse período, as crianças voltavam para sala e era o momento da fruta. Após terminarem de comer as frutas, as crianças brincavam de massinha em outro ambiente da instituição (geralmente, a sala do segundo pavimento da EMEI) ou na própria sala da turma. Às 10h20min, as crianças almoçavam. A professora e a auxiliar

entregavam os pratos com as refeições e ficavam próximas das crianças, caso precisassem de algum auxílio, principalmente quando repetiam, o que acontecia também no jantar. Após terminarem o almoço, era o momento do sono. Com a sala já organizada pelas funcionárias da limpeza, os colchonetes já estavam disponíveis para as crianças dormirem. Elas tiravam os sapatos e os colocavam na frente do colchão que fosse dormir. As crianças acordavam por volta das 12h40min até 13h e se direcionavam para o refeitório, onde recebiam o lanche. Ao terminarem, as crianças retornavam para a sala e brincavam com brinquedos diversos (ursos, legos, bonecos, carrinhos, panelinhas, embalagens vazias, etc.) ou brincavam no parquinho. Às 15h15min, o jantar era servido no refeitório. Ao terminarem de comer, as crianças brincavam no parquinho, permanecendo ali até as 16h20min. Em seguida, retornavam para sala, brincavam com os brinquedos da sala (legos, ursos, panelinhas etc.), enquanto aguardavam o horário da saída às 17h.

Em nossas observações, notamos muitas situações em que se desencadeavam interações entre as crianças durante a alimentação, por exemplo, quando uma criança oferecia comida ao colega como se fosse filho. Com isso, podemos supor que as transformações ocorridas nas atividades sociais das crianças possuem relação com os contextos em que as crianças estão imersas, possibilitando criar novas situações em um jogo simbólico.

A seguir, apresentamos as primeiras aproximações com a instituição pesquisada.

3.5 As primeiras aproximações com a EMEI Tupi

Como já afirmamos anteriormente, este estudo encontra-se vinculado ao Programa de Pesquisa “Infância e escolarização”, desenvolvido pelo EnlaCEI, coordenado pelas professoras, Vanessa Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes. O referido Programa busca acompanhar um grupo de crianças desde sua inserção na EMEI Tupi (2017 – 2022), com ênfase na compreensão dos processos de desenvolvimento cultural dos participantes. O material empírico construído foi organizado em um banco de dados.

O processo de preparar para a imersão em campo, em 2017, aconteceu nas reuniões do GEPSA e do EnlaCEI, quinzenalmente, às quartas e sextas-feiras. Durante os encontros, os grupos se dedicavam ao estudo de textos relacionados à Psicologia Histórico-Cultural e Etnografia em Educação, no intuito de articulá-los com os acontecimentos vivenciados em campo. Esse exercício realizado nas reuniões do grupo proporcionou o embasamento teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento da pesquisa e também cooperou para a construção da identidade das integrantes do grupo, enquanto pesquisadoras. Além disso, esse

processo de preparação foi essencial, pois a construção do material empírico já havia iniciado antes da entrada de alguns participantes no grupo, como no meu caso.

A seleção da EMEI ocorreu por meio de indicação pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), em uma lista de outras possíveis instituições para participação no Programa. Os primeiros contatos da coordenação da pesquisa com a gestão da instituição foram decisivos para a efetivação da escolha, tendo em vista a acolhida, a abertura à universidade e o interesse pela pesquisa. Ao final do ano de 2016, a instituição assinou o termo de anuência permitindo a entrada do grupo de pesquisa para a construção do material empírico e, no primeiro dia escolar de 2017, foi feita uma apresentação da pesquisa às famílias, quando elas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a participação de seus filhos na pesquisa.

Meu primeiro dia na EMEI Tupi aconteceu em 04 de fevereiro de 2019, quando o grupo de professoras se reuniu com a gestão da instituição para tratar sobre o início do ano letivo. Após o término da reunião, a professora Vanessa Neves realizou minha apresentação à direção, à coordenação pedagógica e às docentes, como integrante do grupo de pesquisa e como aquela que também iria compor o grupo que estava na pesquisa de campo na instituição.

Com o aceite da minha presença pela equipe pedagógica da EMEI Tupi, retornei à instituição no dia 06/02/2019, segundo dia letivo do ano, e iniciei o processo de observações. Nesse primeiro dia, comecei acompanhada pela pesquisadora Virgínia Oliveira e pela professora Vanessa Neves. Esse acompanhamento foi essencial, pois me senti acolhida, principalmente pelos adultos participantes da pesquisa, além de ter possibilitado que o meu processo de inserção e aceitação no campo investigado se desenrolasse de forma mais tranquila. Os instrumentos de pesquisa que estavam sendo utilizados eram a filmadora e o caderno de campo.

A filmadora ficava posicionada em um tripé à altura das crianças, próximo à tomada e ao fundo da sala. Nos momentos em que as crianças estavam em espaços externos da instituição, fazíamos uso da filmadora móvel para que tivéssemos facilidade em acompanhar as crianças aonde elas fossem, bem como captar as ações sociais engendradas por elas, pois tais ações revelariam a produção de sentidos que as crianças construía. Todavia, tínhamos mais um desafio: realizar as anotações no diário de campo durante a realização das filmagens. Com isso, optamos por realizar a substituição do caderno de campo pelo aparelho celular para fazermos o registro sintetizado das observações. Dessa forma, evitamos de fazer pausas com frequência nas filmagens para realizar as anotações. Essa atividade de sistematização nos possibilitou conhecer as crianças, suas maneiras de construir vínculos sociais e afetivos com seus pares e

adultos, acompanhar o seu desenvolvimento e apreender suas formas de se relacionarem com o meio social.

Nesta investigação, as crianças foram observadas e escutadas com seriedade, buscamos legitimar suas diversas formas de expressar, tais como olhares, gestos, movimentos, sorrisos, choros, aproximações, distanciamentos, brincadeiras, conflitos, palavras, balbucios, toques, abraços, dentre outros. Consideramos que as diferentes linguagens utilizadas pelas crianças, as brincadeiras e as ações sociais podem ser algumas estratégias empregadas para compreender a cultura infantil e o modo como os vínculos sociais e afetivos de Yara foram constituídos entre ela e seus pares e entre ela e os adultos.

Nesse ínterim, vale acrescentar a importância em atentar para os princípios éticos na realização de pesquisas com crianças. É necessário que os instrumentos metodológicos respeitem os interesses e as rotinas do grupo investigado, pois o pesquisador não é neutro, ele interfere nas relações entre as crianças e adultos. Na pesquisa realizada em meu mestrado (SILVA, 2018), notei o quanto foi difícil não interferir nos momentos em que me deparava com situações que colocavam em risco a integridade física das crianças. Isso acontecia, por exemplo, quando uma criança demonstrava que poderia desferir uma mordida em seu colega, ou quando percebia que os pequenos poderiam se machucar após subir em algum local que denotasse perigo para eles, ou, ainda, ao notar que alguma criança havia colocado um artefato na boca, além dos momentos em que os adultos me solicitavam ajuda.

De acordo com Graue e Walsh (2003), o comportamento ético está diretamente relacionado à atitude que o pesquisador leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos. Para os autores, “agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 75). Ou seja, a relação tecida entre o pesquisador e os pesquisados necessita ser embasada no respeito. Esta é uma das premissas seguidas pelos integrantes do Programa de Pesquisa, pois o “respeito incondicional ao outro” demarca nossas relações estabelecidas com as crianças, professoras, coordenadoras e gestoras da EMEI (NEVES; MÜLLER, 2020). Isso implica considerar que o caráter ético nas pesquisas com crianças ultrapassa a concepção de uma ética prescritiva, isto é, das autorizações, dos códigos, dos consentimentos, das permissões para estar em campo.

Outro ponto a ser abordado é com relação ao consentimento de participação na investigação. Quem autoriza a produção e o uso das imagens das crianças investigadas? Sabemos que é o adulto, responsável pela criança. Como podemos saber se a criança concorda em participar da pesquisa? Kramer (2002) salienta que a concepção de infância e criança com a qual embasamos a pesquisa pode responder a essa questão. Nesta pesquisa, acreditamos e

defendemos a concepção de criança enquanto ator social, produtor de cultura e participante ativo do processo de pesquisa. No convívio com as crianças no contexto pesquisado, consideramos que as diversas linguagens utilizadas por elas são algumas pistas que podem auxiliar a perceber e compreender sua aceitação³¹ da nossa presença no campo de pesquisa.

Sobre a aceitação das crianças acerca da minha inserção e permanência em campo, ou seja, no contexto delas, optei pela mesma postura adotada por Corsaro (1985) como “reativa”, ou seja, permitir que as crianças reagissem à minha presença e estabelecessem as interações. Contudo, essa postura se tornaria um desafio, porque até aquelas crianças, que, inicialmente, só mantinham contato visual comigo, e, às vezes, esboçavam um tímido sorriso, com o decurso das semanas, aproximavam-se para mostrar seus brinquedos e conversar sobre algum acontecimento vivenciado por eles. Lúcia, uma das crianças da turma, chamava-me por “*titia Vivi*”, por possuir o mesmo nome de sua tia e constantemente pedia para ver imagens e vídeos em meu aparelho celular. Essas ações trouxeram-me satisfação por constatar que havia sido aceita pelas crianças. Todavia, o grau de envolvimento exigia moderação entre estar ali e, ao mesmo tempo, ser de fora do grupo. Por outro lado, todo o percurso de registro era orientado pelo que estava acontecendo no grupo e não simplesmente pela questão de pesquisa. Assim, algumas vezes, deixei de filmar algo a pedido das professoras, como o momento em que uma das crianças chorava muito ao ser contrariada ou para apoiar durante a execução de atividades da rotina, em situação emergencial de reunião com as professoras e/ou auxiliares. As crianças, no entanto, não solicitaram ou demonstraram em suas ações a recusa em ser filmadas.

Ainda no primeiro mês da minha inserção em campo, pude conversar com as professoras sobre minha pesquisa de doutorado, compartilhei meu interesse em compreender o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos das crianças. Além disso, pude compartilhar com elas que também atuava como professora na Rede Municipal de Belo Horizonte. Ainda que tenha tido essa aproximação com as profissionais da turma, não mesclava meus papéis de pesquisadora e de professora. Essa aproximação ainda auxiliou na realização do trabalho, pois as professoras se sentiram mais à vontade para compartilhar suas reflexões sobre o desenvolvimento das crianças e sobre as atividades que seriam desenvolvidas.

Ao longo de 2017, 2018 e 2019, foram realizadas observações pelo menos duas vezes por semana, durante todo o ano, por três ou cinco pesquisadoras do grupo. Uma pesquisadora

³¹ Segundo Ferreira (2010), nas pesquisas com crianças pequenas, o uso do termo assentimento é mais adequado do que consentimento informado. Conforme a autora, as crianças, enquanto atores sociais, podem apresentar um entendimento impreciso e superficial sobre a pesquisa, mas elas, apesar disso, são capazes de decidir acerca da sua participação ou não na pesquisa, revelando, dessa forma, sua agência.

ia pela manhã e geralmente retornava no período da tarde e, quando isso não acontecia, outra pesquisadora dava continuidade às observações. No intuito de facilitar a comunicação entre as pesquisadoras e visando uma boa organização do banco de dados da pesquisa, nos anos de 2018 e 2019, foi criado um grupo no aplicativo *WhatsApp*, para a troca de mensagens sobre os acontecimentos observados no decorrer das filmagens. Assim, a pesquisadora que fosse no turno da manhã ao término das observações na EMEI Tupi, relatava de forma sucinta os fatos ocorridos, tais como, as interações observadas entre as crianças e entre elas e os adultos, os choros, as brincadeiras, além de todas as atividades que ocorreram durante a manhã, para que a pesquisadora que estivesse em campo no período da tarde pudesse dar continuidade às observações e filmagens. Isso possibilitou que todo o grupo de pesquisa acompanhasse o desenrolar do cotidiano das crianças.

Ao longo dos três anos da pesquisa empírica, as crianças foram atendidas em tempo integral, ou seja, permaneceram entre 09h30 a 10h30 na instituição educativa. Dos duzentos dias letivos de cada ano, foram observados 42% em 2017, 35% em 2018 e 45% em 2019. A redução nas observações, ocorrida em 2018, se relaciona com o período de greve das professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte. Nosso material empírico produzido conta com 897 horas de filmagens, fotografias, notas de campo e entrevistas.

Embora o ano de 2019 seja meu ponto de partida, o objetivo de compreender o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara exigiu a análise das filmagens do banco de dados realizadas desde 2017.

Na seção subsequente, apresentamos os participantes da turma investigada, além de descrevermos o processo organizacional do trabalho pedagógico das profissionais que integraram a turma ao longo dos três anos.

3.6 Os participantes da pesquisa: contextualização

Neste tópico, apresentamos as crianças e as profissionais que atuavam diretamente com elas ao longo dos três anos. No quadro 03, a seguir, explicitamos os nomes das crianças, suas respectivas datas de nascimento e o ano em que ocorreu sua inserção na instituição.

Quadro 03 - Apresentação das crianças

Nomes	Data de nascimento	Ano de matrícula na instituição
Carlos	03/06/2016	2017
Bruno	21/04/2016	2017
Danilo	09/06/2016	2017
Diogo	28/02/2017	2019
Henrique	27/04/2016	2017
Isaura	08/08/2016	2017
Ivan	01/04/2016	2019
Giovana	03/11/2016	2018
Larissa	24/05/2016	2017
Laís	30/06/2016	2019
Lúcia	09/06/2016	2017
Maria	06/04/2016	2017
Marcela	27/05/2016	2017
Paulo	29/04/2016	2017
Simone	04/05/2016	2017
Valéria	02/04/2016	2017
Yara	16/06/2016	2017

Fonte: Dados obtidos por meio de pesquisa realizada nas Fichas de Matrícula das crianças.

Conforme o quadro acima, observamos que o berçário, em 2017, era composto por 13 bebês. Quando a construção do material empírico foi iniciada, ainda no berçário, os bebês tinham entre 07 meses a 01 ano, pois a maioria das crianças nasceu entre abril e agosto de 2016. Em 2018, houve a inserção de uma criança na turma, Giovana, e, já no ano de 2019, foram três crianças: Diogo, Ivan e Laís.

No intuito de conhecer um pouco mais do contexto familiar e socioeconômico das crianças, realizamos uma consulta nas fichas de matrícula. Em dados gerais, observamos que, ao iniciar a construção do material empírico em 2017, duas famílias eram assistidas pelo Programa Bolsa Família e, nesse agrupamento, havia duas famílias com algum familiar em situação prisional. Embora alguns pais não tenham declarado a escolaridade, havia uma predominância de formação no Ensino Fundamental entre as mães das crianças, pois somente duas mães apresentavam-se com o Ensino Superior completo e a maioria das crianças possuía um irmão.

Na análise realizada nas fichas de matrícula, observamos que três crianças foram matriculadas compulsoriamente na instituição, pelo fato de suas famílias atenderem aos critérios de classificação de vulnerabilidade social, em conformidade com a Portaria SMED³² nº 246/2017. As três crianças eram Valéria, Yara e Bruno. Yara era proveniente de contexto

³² Em síntese, os critérios elencados no artigo 19 do referido documento municipal estabelecem as condições para que 70% das vagas restantes nas EMEI's sejam direcionadas às crianças que atendam aos 27 critérios de vulnerabilidade social. Para o preenchimento de 30% das vagas remanescentes, é realizado sorteio público entre as crianças previamente cadastradas.

familiar em que havia pais menores de idade e fora entregue para adoção. Já Valéria e Bruno recorreram à vaga judicialmente. Em relação às condições de moradia das crianças, das 17 famílias, oito possuíam residência própria, três moravam em casas alugadas e três em moradias cedidas.

Para compor as turmas investigadas ao longo de três anos, além das crianças, havia as profissionais. Com o objetivo de saber um pouco mais sobre elas e o trabalho pedagógico desenvolvido junto às turmas, recorri às entrevistas realizadas e aos registros escritos durante minhas observações. Faz-se necessário esclarecer que, como buscamos conhecer o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos, entendemos que tal compreensão perpassa apreender quem são essas pessoas que conviviam diretamente com as crianças no espaço institucional. Dessa forma, a seguir, apresentamos algumas especificidades referentes ao trabalho realizado nas turmas pesquisadas, para, então, auxiliar na compreensão do cotidiano vivenciado por essas crianças.

O trabalho pedagógico realizado pelas professoras na EMEI Tupi é estruturado por meio de duas nomenclaturas: uma professora de referência e uma professora de apoio. A professora nomeada como referência permanece 03 horas diárias com apenas uma turma. Por outro lado, a professora de apoio acompanha duas turmas, realizando suas atividades pedagógicas no período de 01 hora e 30 minutos em cada uma delas. Assim, todas as professoras, de todas as turmas, exercem seu trabalho pedagógico junto às crianças por 03 horas, sendo que a outra 01 hora e 30 minutos que compõem a carga horária³³ é destinada às Atividades Extraclasse (AEC), momento em que as docentes permanecem nas dependências da instituição para a realização de atividades que abrangem as formações continuadas, a elaboração do planejamento pedagógico, os registros do processo de aprendizagem das crianças, bem como para proporcionar atendimento aos pais e/ou responsáveis pelas crianças.

Há, ainda, as profissionais exercendo a função de auxiliar de apoio à Educação Infantil. Esse cargo foi instituído pelo governo municipal, em meados de março de 2015, para auxiliar as professoras na realização das atividades pedagógicas nas turmas compostas por crianças até os 02 anos de idade. A contratação, em jornada integral, ocorre por meio do regime celetista, perante as regras impostas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), exigindo-se a formação em nível médio. No quadro a seguir, observa-se o nome da profissional, seu respectivo horário e o ano em que esteve exercendo suas funções junto à turma investigada.

³³ A jornada de trabalho das professoras nas instituições de Educação Infantil é de 4h30min diárias, totalizando em 22h30min semanais.

Quadro 04 - Apresentação das professoras e auxiliares, respectivos horários e o ano de trabalho junto à turma

Professoras	Horário	Ano(s) de trabalho junto à turma
Verônica	Parcial- manhã	2017 e 2018
Telma	Parcial- manhã	2017
Soraia	Parcial- manhã	2017
Cristina	Parcial- manhã	2017 e 2019
Ivana	Parcial- tarde	2017
Lucíola	Parcial- tarde	2017
Letícia	Parcial- manhã	2017
Silvia	Parcial- manhã	2018
Kamila	Parcial- tarde	2018
Graça	Parcial- manhã	2018
Juliana	Parcial- tarde	2018
Rita	Integral	2019
Selma	Parcial- tarde	2019
Auxiliares	Horário	Ano(s) de trabalho junto à turma
Samanta	Integral	2017
Flávia	Integral	2018 e 2019

Fonte: Elaborado por Virgínia Oliveira, integrante do grupo de pesquisa.

A maioria das professoras possui formação em Pedagogia, uma possui o curso de Magistério superior e uma cursou o Técnico em Enfermagem. As duas profissionais de apoio cursaram Ensino Médio, sendo que Samanta, auxiliar do berçário, cursava Pedagogia em 2019.

A seguir, apresentamos como ocorreu nosso processo de organização e construção do *corpus* de análise que emergiu do contexto investigado.

3.7 Construção do *corpus* de análise

Finalizado o período da produção dos dados em 2019, realizei uma primeira aproximação do material coletado e recuperei as filmagens do banco de dados dos anos anteriores (2017 e 2018) para guiar algumas decisões e escolhas em relação à definição do objeto de pesquisa. O objetivo da pesquisa apontava para mapear os eventos relacionados à dinâmica interativa das crianças com seus pares e adultos. Em vista disso, já tinha traçado o meu percurso: demarcar os eventos interativos, observando como eram iniciados, sustentados e finalizados, focalizando no modo como os vínculos sociais e afetivos de Yara foram constituídos. Segundo Neves et al. (2018), um evento interativo é definido como:

Sequências de ações (com outros bebês e/ou adultos e artefatos culturais) em torno de um tema específico e/ou finalidade (mesmo que não esteja explícita). Um evento é resultado do processo interacional entre os participantes e é identificado *a posteriori* ao reconhecermos seu começo, desenvolvimento e fim. O evento é interpretado por meio de uma análise aprofundada de quem está fazendo o quê, quando, onde, com

quem, com que propósito e com quais consequências, sempre buscando sua história e vínculos com outros eventos (NEVES et al., 2018, p. 4. Tradução nossa³⁴).

Para realizar a seleção dos eventos, construímos um quadro que possibilitou nosso percurso, ao acrescentar informações, tais como o tempo da vídeo-gravação, os participantes e a descrição minuciosa do evento. No quadro a seguir, expomos como realizamos as transcrições dos eventos selecionados.

Quadro 05- Modelo do quadro para transcrição de eventos interativos

Linhas	Tempo	Participantes	Ações e Falas	Capturas da tela do vídeo
Número da linha	Quando?	Quem?	O que os sujeitos estão fazendo e falando? Onde estão? Como estão fazendo?	Imagem congelada do vídeo.

Fonte: Elaboração própria (2019).

A leitura microgenética dos eventos interativos nos permite perceber o percurso constitutivo dos vínculos sociais e afetivos entre Yara e seus pares e adultos inseridos em um contexto coletivo de cuidado e educação. Desse modo, a partir da análise microgenética, todos os eventos interativos foram minuciosamente organizados e analisados como um processo em movimento, ou seja, para que não se perdessem os detalhes das ações, falas e vínculos estabelecidos por Yara.

É importante esclarecer que a escolha por descrever o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos foi realizada a partir de critérios desenvolvidos ao longo do processo de construção do material empírico. Isso porque, ao longo da imersão em campo, no ano de 2019, é que observamos as crianças produzindo, nas vivências da turma, diferentes discursos reveladores do processo de construção de seus vínculos sociais e afetivos. Dentre as crianças, Yara se destacava devido ao seu comportamento social relacionado às dinâmicas interativas, por ela frequentemente afastar-se e aproximar-se de seus pares e por nomear suas parcerias dizendo quem era seu amigo e quem não era.

Observamos esses discursos reveladores do processo de construção dos vínculos sociais e afetivos, também nos anos anteriores, isto é, em 2018 e 2017, atentando para o uso pelas

³⁴ Sequences of actions (with other infants and/or adults and cultural artefacts) around a specific theme and/or purpose (even if not explicit). An event is a result of the interactional process among the participants and identified a posteriori by recognizing its beginning, development and end. It is interpreted through an in-depth analysis of who is doing what, when, where, with whom, with what purposes and with what consequences, always looking for its history and links with other events.

crianças das diferentes linguagens, como gestos, olhares, fala, toques, expressões emocionais, dentre outros, ao estabelecerem vínculos sociais e afetivos com seus pares e adultos e a forma como desenrolavam a produção de seus discursos, isto é, observando com quem interagiam, onde, sob quais condições e com quais resultados. Com isso, notamos que Yara novamente se destacava dentre as demais crianças da turma investigada, devido à diversidade de momentos em que se afastava e aproximava de seus coetâneos e por frequentemente demonstrar interesse em permanecer sozinha e afastada de seus pares explorando algum brinquedo e/ou artefato.

Por meio do material empírico produzido, elaboramos uma lógica de investigação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) para compreender o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos. A lógica de investigação adotada nesta pesquisa pode ser representada por meio de um esquema que contempla a questão geral, questões específicas que são construídas a partir da questão geral e da fundamentação teórico-metodológica, da representação do material empírico e da análise dos eventos. Na sequência, apresentamos, no quadro 06, esse esquema que representa nossa lógica de investigação.

Quadro 06 - Constituição da lógica da pesquisa

Como ocorre o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de uma criança bem pequena com seus pares e adultos, ao longo de três anos, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte?

Psicologia Histórico-Cultural - Etnografia em Educação- Inserção no campo na Turma do Pirulito (crianças de 02 anos) – 2019.

Ponto relevante - Observação de dois eventos interativos: Lúcia, na intenção de ter acesso ao bracelete de Yara, a chama de amiga (22/03/2019). Simone chama Valéria de amiga, enquanto andavam juntas pelo espaço da sala (05/04/2019).

Busca pela gênese do processo de constituição das relações sociais de amizade - produção de mapas de eventos.

Quais outros eventos se relacionam com esses? Quem menciona o termo amigo? Para quem? Por que menciona?

Mapeamento de eventos interativos em 2019, 2018 e 2017 (assistir as filmagens em velocidade normal)

Análise microgenética - seleção de Yara, como história representativa das relações sociais de amizade, pois essa criança se aproximava e se afastava de seus pares e adultos para explorar, sozinha, algum brinquedo e/ou artefato. Além disso, Yara nomeava seus pares, como amigo, mais frequentemente que as outras crianças.

Como Yara estabeleceu as relações sociais de amizade com seus pares e adultos no decorrer dos três anos da pesquisa? Quais as formas utilizadas por Yara para se relacionar com seus pares e adultos? Em quais circunstâncias Yara se afastava e permanecia sozinha explorando um brinquedo e/ou artefato?

Produção de mapas de eventos e transcrições 2019, 2018 e 2017 (assistir as filmagens em velocidade acelerada).

Revisão de literatura sobre a constituição dos vínculos sociais e afetivos. Aprofundamento do conceito de vínculos a partir da fundamentação teórica.

[Inclusão/Exclusão] – como unidade constitutiva dos vínculos sociais e afetivos de Yara ao longo dos três anos.

Análise e interpretação de eventos vivenciados por Yara relacionados aos processos de constituição dos vínculos sociais e afetivos com seus pares e adultos ao longo de três anos.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Por meio da lógica de investigação construída, optei por novamente assistir às vídeograções dos três anos da pesquisa e descrever, detalhadamente, todos os eventos relacionados ao processo de constituição de vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares

e adultos. Esse exercício contribuiu, ainda, para que observasse como a dinâmica interativa dos bebês e das crianças bem pequenas com o meio social se desenrolavam.

Nossos registros fílmicos, construídos durante os três anos, como fora mencionado, totalizavam 897 horas de filmagens. No final do ano de 2019, iniciei assistindo aos vídeos do mesmo ano, devido às crianças estarem na faixa etária dos 02 anos de idade e utilizarem a linguagem oral para se comunicar, além de já estarem nomeando suas parcerias. Nessa seleção, assisti aos vídeos na velocidade normal e pausava quando escutava alguém, seja adulto e/ou criança, mencionando o termo amigo. Ao assistir às filmagens, fui criando tabelas no *Microsoft Word* que possibilitaram o percurso da pesquisadora ao acrescentar informações, tais como: data e horário da vídeogravação, quem menciona (locutor) o termo amigo? Por que menciona? Para quem (interlocutor)? Além disso, procedia-se a uma descrição minuciosa do evento com algumas pistas contextuais para o que contava como indícios de constituição de vínculo social e afetivo. Na imagem a seguir, apresentamos um exemplo desse instrumento de registro.

Figura 11 – Registro de eventos interativos

Ref. do vídeo	Autor da fala/ para quem	Breve descrição
<p><u>Nesta data, Yara menciona o termo amiga em momentos diferentes.</u></p> <p>*Data: 18/6 Número do vídeo: 14 Tempo: 26:00 – 26:40</p> <p>*Tempo: 27:00 – 27:40</p>	<p>* Yara olha para a professora para dizer que Simone pegou a boneca da sua amiga (Lais). A professora pergunta se Simone não é mais amiga dela e Yara responde que não. A pesquisadora (Viviane) “pergunta para Yara “por que” e ela responde “só a Lais que é minha amiga”. Então, a pesquisadora pergunta, novamente, para Yara - por que a Simone não é mais sua amiga? - E Yara aponta com o dedo para Simone e diz que ela... (não foi possível compreender o que Yara disse, pois, as crianças ficaram na frente da filmadora).</p> <p>* Lucia mostra uma boneca para Yara e se senta ao lado dela. Yara pergunta para Lucia se é amiga dela.</p>	<p>*As crianças brincavam com diversos brinquedos disponibilizados pela professora Selma. Yara estava brincando com Lais quando Flávia a levou (Lais) para tomar banho. Então, Yara continuou sentada no mesmo local (próximo ao armário da sala) com os brinquedos e observava as colegas conversando com a professora. Talvez aguardando o retorno da Lais para continuar a brincadeira?! Até que Simone, após colocar a caixa de brinquedos (uma caixa de plástico, grande) em sua cabeça, e sair andando pela sala se aproximou de Yara e pegou a boneca que Lais brincava. Yara tentou impedir dizendo “não” e empurrando a colega (encostando a mão na perna de Simone) para que não pegasse a boneca. Simone pega a boneca e se afasta, enquanto Yara diz para a professora (apontando para Simone) “ela pegou a boneca da minha amiga”. A professora pergunta para a Yara “a Simone não é mais sua amiga?” Ela responde que não. A pesquisadora (Viviane) pergunta para Yara “por que” e ela disse que só a Lais é amiga dela. Então, a pesquisadora pergunta para Yara - por que a Simone não é mais sua amiga? - E Yara aponta com o dedo para Simone e diz que ela... Então, Isaura, Carlos e Ivan entram na frente da filmadora e brincam entre si (não sendo possível entender o que Yara responde). Simone anda pela sala com a caixa na cabeça e segurando a boneca que pegou.</p> <p>*Lucia se aproxima de Yara e lhe diz “olha aqui” mostrando a boneca que segura e se senta ao lado de Yara. Ela (Yara) pergunta para Luiza “você é minha amiga?” Lucia não responde e mostra a boneca para Yara até que Simone se aproxima e joga a boneca (que havia pegado anteriormente) na direção da Lucia, ela (Lucia) pega a boneca e joga, caindo próximo dela e da Yara, no chão. Lucia permanece ao lado de Yara, mexe na bolsa e conversam entre si (não é possível identificar o que as duas crianças falam, pois há algumas crianças brincando em frente à filmadora). Até que Lucia se levanta e pega brinquedos do chão e guarda na bolsa que levava consigo. Yara continuou sentada, brincando sozinha até que a professora chama as crianças para recolherem os brinquedos. A interação encerra.</p>

Fonte: Elaboração própria (2022).

Após finalizar as filmagens de 2019, assisti às filmagens dos anos de 2018 e de 2017. No desenrolar desse mapeamento, senti a necessidade de selecionar eventos relacionados especificamente às interações de Yara. Assim, para essa segunda seleção, assisti novamente a todas as 897 horas de vídeogravações, com a velocidade um pouco mais acelerada, e selecionei

eventos em que Yara estivesse na companhia do outro e também sozinha, explorando algum brinquedo e/ou artefato. Ao realizar esse mapeamento, deparei-me com os desafios de pesquisar em um material empírico construído por um grupo de pesquisadoras, pois como meu foco eram os vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos, principalmente nos anos de 2017 e 2018, observei que diversos eventos tinham sido interrompidos devido a Yara sair do foco da filmagem repentinamente ou porque a filmadora fora movimentada ou porque ela se locomovera. Com isso, não foi possível entender o desenrolar do evento e, assim, esses eventos não foram incluídos no mapeamento. No entanto, há eventos selecionados em que foi possível compreender o desenrolar das ações de Yara, mesmo que ela tenha saído do foco da filmagem, pois o áudio da vídeogravação possibilitou a compreensão. Outro desafio enfrentado foi a dificuldade de identificar quem eram as docentes nas vídeogravações, especialmente no decorrer dos anos 2017 e 2018, em momentos atípicos, como as substituições. O processo de mapeamento dos eventos foi finalizado no final do ano de 2020. O material empírico, decorrente dos três anos (2017-2018- 2019), possibilitou a seleção de 139 eventos. Esses eventos foram organizados em três categorias: i) termo amigo mencionado pelas crianças e adultos; ii) as interações sociais de Yara com o outro e iii) Yara explorando o brinquedo e/ou artefato, sozinha.

É importante esclarecer que, no processo de selecionar os eventos interativos a respeito da constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos, evidenciávamos Yara, uma criança bem pequena, como caso expressivo e revelador – *telling case* –, conforme a perspectiva metodológica de Clyde Mitchell. Para Mitchell (1984), as particularidades das circunstâncias de um caso expressivo evidenciam a relação entre os aspectos teóricos e o objeto de pesquisa, permitindo novas construções teóricas ou aprofundamento teórico. Com isso, o autor esclarece que o *telling case* revela, ao longo da construção do material empírico, as minúcias de um estudo de caso etnográfico. Assim, o *telling case* se constitui durante o momento da análise e interpretação do material empírico, tornando visíveis aspectos teóricos e do objeto de pesquisa.

Sendo assim, entendemos que, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, buscamos, nos eventos interativos, por meio de um *telling case*, revelar o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara, uma criança bem pequena, com seus pares e adultos, ao longo de três anos na EMEI Tupi e iluminar outros processos relacionados e constitutivos dos vínculos de bebês e de crianças bem pequenas inseridas em ambientes coletivos de educação e cuidados.

Neste capítulo, buscamos explicitar a construção de nossa postura enquanto pesquisadoras ao longo do ano de 2019, decorrente de nossa fundamentação teórico-metodológica em diálogo com a construção do material empírico, além de apresentarmos o contexto e os participantes da pesquisa. No próximo capítulo, apresentamos a história de Yara, a chegada dela à EMEI, bem como a descrição, a análise e os eventos interativos que nos indicaram o processo de constituição de seus vínculos sociais e afetivos no decorrer dos anos de 2017, 2018 e 2019.

CAPÍTULO IV

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS VÍNCULOS SOCIAIS E AFETIVOS DE YARA NO DECORRER DE TRÊS ANOS NA EMEI TUPI

A professora Rita colocou sobre o tatame um pouco de peças de lego para que cada criança pudesse brincar. Elas se sentaram no tatame e empilharam seus próprios legos. Yara (03a03m), ao retornar do banho e mostrar seu penteado para a professora Rita, senta-se para brincar com os seus legos no tatame. Yara empilha os legos até que pega uma das peças e usa como se fosse um aparelho celular e diz *“aham/ aham”*. Yara diz para Lúcia (03a03m) *“seu celular está tocando”*, enquanto aponta uma peça de lego para a colega pegar. Lúcia pega a peça, digita como se estivesse ligando e fala *“amiga/ que saudades”*, e permanece olhando em direção à Yara. Mas, Yara volta a empilhar os legos sem continuar a conversar com Lúcia. Em seguida, Lúcia diz que fez penteado e Yara diz que também fez, levando as mãos no cabelo para mostrar. Lúcia coloca a peça de lego na orelha e diz *“aqui/ amiga”* e repete o gesto de digitar na peça de lego. Yara coloca a peça na orelha e fala *“alô/ amiga/ sim”*. Yara diz *“amiga/ a Flávia [auxiliar da turma] deixou fazer o penteado”*, então Lúcia se despede e diz *“tchau/ amiga”*. Lúcia continua empilhando as peças de lego e Yara coloca a peça na orelha como se estivesse falando ao telefone, mas Lúcia não brinca novamente. Então, Yara empilha algumas peças de lego e Diogo (02a06m) coloca uma peça de lego na orelha e diz *“alô”*, Yara coloca também e responde *“alô/ aham/ tá bom”*. Diogo retira a peça da orelha e fica olhando para Yara, em seguida, ele coloca a peça de lego na orelha. Yara, porém, não interage com ele. Ela olha para Lúcia e diz que o telefone dela está tocando e diz para Lúcia *“amiga/ eu tenho um brinquedinho para você”* e entrega um lego para Lúcia, ela pega a peça e a coloca sobre as outras peças que empilhava. Diogo pega uma peça de lego da Yara e ela reclama *“não/ Diogo/ não sou sua amiga”* e joga uma peça de lego sobre ele. Diogo pega a peça jogada por Yara e devolve a peça para Yara. Ela repete para Diogo *“não sou sua amiga”*. Diogo se levanta e se afasta das duas meninas. Danilo (03a03m), irmão gêmeo de Lúcia, se aproxima e senta para brincar com os legos deixados por Diogo. Yara diz para Danilo *“oi/ amigo/ Você é meu amigo também?”*. Ele não responde, Yara aponta para Lúcia e diz *“ela é minha amiga”* e toca a perna de Danilo, enquanto afirma *“e /você é meu amigo”*. Danilo e Lúcia não respondem e continuam empilhando os legos. Yara pergunta *“cadê meu celular?”* e procura a peça de lego vermelha usada para ser seu telefone. Ela se levanta e olha para baixo, procurando a peça de lego. Logo em seguida, volta a se sentar e olha sua blusa (imagem estampada da Frozen) olha por dentro da blusa e volta a empilhar as peças de lego. Yara faz uma escada de legos, mostra para o Danilo, ele olha, mas não diz nada para Yara. Yara se levanta e coloca os pés sobre a escada construída e, então, segue em direção à professora Rita, que cobria uma caixa de papelão com papéis brancos (Nota de campo, 16 de setembro de 2019).

O propósito desta pesquisa é compreender como Yara, uma criança bem pequena, estabeleceu vínculos sociais e afetivos com seus pares e adultos ao longo de três anos na EMEI Tupi. Para tanto, é necessário entender o fluxo das interações estabelecidas, os sentidos atribuídos na construção das relações e os padrões culturais que constituem os vínculos de Yara. Dessa forma, neste capítulo, pretendemos analisar a história desse processo.

O evento que introduz o capítulo é um evento-chave na pesquisa porque oferece sustentação para construir e delimitar o conjunto de dados, além de questionar postulados sobre a constituição dos vínculos sociais e afetivos nas instituições de Educação Infantil. Nele, observamos a trajetória empreendida por Yara, as iniciativas e os modos como ela se posicionava nas relações que foram construídas ao longo de três anos.

Ainda que as crianças da turma investigada convivessem juntas no espaço institucional pelo terceiro ano consecutivo, ou seja, desde a inserção no espaço do berçário em 2017, a identificação do processo de desenvolvimento dos vínculos sociais e afetivos de Yara, ainda em 2019, se deu, inicialmente, pela surpresa decorrente do fato de que suas ações, assim como das demais crianças da turma, questionavam visões da pesquisadora até então construídas sobre as relações sociais, especialmente relacionadas ao surgimento dos relacionamentos de amizade entre crianças tão pequenas. Mas, podemos dizer que a relevância está, sobretudo, na estrutura verbal e corporal pela qual esse vínculo entre as crianças é estabelecido, o que expressa um conhecimento compartilhado de longo prazo: ações, gestos, formas de comunicação, negociações e imbricamento de práticas institucionais que anunciam a história do grupo.

Por meio do registro desse evento do dia 16 de setembro de 2019, que corresponde a uma brincadeira entre as crianças, observa-se que os processos de desenvolvimento dos vínculos de Yara com seus pares, as linguagens e os artefatos culturais já ganhavam destaque nos nossos registros da pesquisa. Esses movimentos, gestos, ações e falas de Yara, ao nomear suas parcerias de brincadeira, demonstram a constituição de vínculos sociais e afetivos com seus pares e as possíveis relações de amizade entre eles.

O fato de uma criança bem pequena nomear suas parcerias de brincadeira - verbalizando quem era seu amigo e quem não era -, em certa medida, acentuou um ponto de diferença substancial entre os estudos que vínhamos realizando sobre os vínculos estabelecidos entre crianças com menos de 03 anos de idade nas instituições de Educação Infantil. Esses estudos, como discutidos no primeiro capítulo, permitem algumas afirmações. Em primeiro lugar, as produções acadêmicas têm enfatizado o estabelecimento dos vínculos, sobretudo de amizade, entre crianças maiores de três anos. Souza (2017), por exemplo, observou que as crianças nessa faixa etária são capazes de formar grupos estáveis de amizade, sendo a relação demarcada pela presença de frases envolvendo o termo amigo. Como consequência, os vínculos entre os bebês e as crianças bem pequenas com seus pares ocupam um lugar tangencial no conjunto das produções. Em geral, os estudos que têm como foco as crianças dessa faixa etária, ou seja, entre zero aos três anos, destacaram as formas utilizadas pelos bebês e as crianças para interagir e buscar seletivamente pares específicos, os convites para brincar juntos e a oferta de brinquedos,

como os elementos recorrentes no processo de construção de vínculos sociais e afetivos no espaço institucional (ENGDAHL, 2012; DELGADO; WÜRDIG; CAVA, 2017; SILVA, 2017). Por outro lado, alguns autores enfatizam que a apropriação da linguagem verbal e a conquista do andar são importantes na interação e nas atividades dos pequenos com seus pares (SESTINI, 2008; CASTRO, 2013; BUSS-SIMÃO, 2014). Mas, apesar dessas pesquisas, há relativa ênfase no caráter episódico e pouco sustentado nas interações das crianças menores de 03 anos de idade, assim como da tipificação dos vínculos, especialmente de amizade, como algo que acontece com o domínio da fala verbal (HOWES, 1983; SILVA, 2007; SILVA; GARCIA, 2008).

Esse evento, então, indicou a possibilidade de compreender as origens e as transformações dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos na EMEI Tupi. O presente capítulo está subdividido em duas seções organizadas a partir da identificação de aspectos que vão configurando os vínculos de Yara com seus pares e adultos. A primeira seção refere-se a uma breve apresentação de Yara e seu processo de inserção na EMEI Tupi. Isso porque compreendemos que a forma relacional está intrinsecamente atrelada à posição que o sujeito ocupa em relação aos outros sujeitos (PINO, 2005), o que torna necessário conhecer quem é Yara e que significações lhe são atribuídas nesse espaço coletivo de cuidados e educação. Em seguida, descrevemos e analisamos os vínculos constituídos por Yara permeados por suas vivências no berçário, em 2017, e seus desdobramentos em 2018 e 2019.

4.1 Primeiro ano de vida: o início da história

Compreender o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara requer um exercício de investigação e reflexão sobre a constituição do ser humano como pessoa, o que ocorre por meio da relação entre a pessoa e o meio. Essa relação dialética envolve as transformações que acontecem nos níveis intra e interpessoal. Nesta seção, traremos elementos significativos que auxiliam a revelar quem era Yara, como era sua vida, suas interações, como era percebida pelos adultos que conviviam com ela no ambiente institucional.

Antes de apresentar a história individual de Yara, convém refletir sobre sua faixa etária e dos demais bebês, integrantes da turma do berçário. Todas as crianças completaram, ainda em 2017, um ano de idade, o que representa um importante marco na vida do ser humano, uma vez que

O bebê depende dos adultos que cuidam dele em todas as circunstâncias. Devido a isso, relações sociais muito peculiares são formadas entre a criança e os adultos em seu ambiente. Tudo o que a criança pode fazer mais tarde sozinho, durante o processo

de sua adaptação individual, agora, devido à imaturidade de suas funções biológicas, só pode ser executado através de outros, apenas na situação de colaboração. Portanto, o primeiro contato da criança com a realidade (mesmo quando cumpre as funções biológicas mais elementares) está socialmente mediado (VIGOTSKI, 1934/1993, p. 285. Tradução nossa³⁵).

Essa relação tecida entre o bebê e o adulto no primeiro ano de vida é essencial para o desenvolvimento cultural do ser humano, pois é por meio dessa relação com o outro que nos constituímos humanos. Além disso, é por meio dessa relação com o outro que aprendemos e nos apropriamos de práticas habituais que possuem uma história cultural, como, por exemplo, alimentar-se utilizando artefatos como os talheres. Dessa forma, o processo de constituição humana de cada um dos bebês, integrantes da turma do berçário, passa pelo processo de apropriação da cultura familiar e institucional. Por esse motivo, era importante que conhecêssemos os laços que compunham a história de Yara, dando sentido às suas ações. E, será a história de seu desenvolvimento que iremos narrar, por meio da fala de sua família adotiva³⁶, das entrevistas semiestruturadas com as professoras e das vídeo-gravações realizadas na EMEI Tupi.

Em entrevista, a mãe adotiva revelou que Yara nasceu prematura, aos oito meses, em 16 de junho de 2016, na cidade de Belo Horizonte. Sua mãe biológica era adolescente e fazia uso de entorpecentes, principalmente crack, durante o período da gestação de Yara. Quando Yara nasceu, tanto ela quanto sua mãe biológica foram acolhidas em abrigos, porém, por não haver vagas na mesma instituição de acolhimento, houve a separação entre mãe e filha. Yara foi acolhida e permaneceu sob os cuidados e proteção de outras pessoas no abrigo até seus nove meses de vida, momento em que foi encaminhada à família substituta para adoção. A família adotiva é composta por seus pais e dois irmãos adolescentes, sendo que o pai adotivo de Yara é tio de sua mãe biológica. Conforme ficha de matrícula, a família adotiva reside em uma casa própria em região que não é considerada de risco. Seu primeiro dia na EMEI Tupi ocorreu em 09 de junho de 2017, após início do ano letivo, quando Yara possuía 11 meses e 22 dias de vida. Sua vaga foi concedida por meio de ação judicial.

³⁵ El bebé depende de los adultos que le cuidan en todas las circunstancias; debido a ello se configuran unas relaciones sociales muy peculiares entre el niño y los adultos de su entorno. Todo lo que podrá hacer el niño más tarde por sí mismo, durante el proceso de su adaptación individual, ahora, por la inmadurez de sus funciones biológicas, puede ser ejecutado sólo a través de otros, sólo en la situación de colaboración. Por tanto, el primer contacto del niño con la realidad (incluso cuando cumple las funciones biológicas más elementales) está socialmente mediado.

³⁶ Entrevista realizada pelas pesquisadoras Isabela Dominici e Virginia Oliveira com a mãe adotiva de Yara, em 20 de novembro de 2017.

Recorremos à professora Telma para compartilhar conosco como se desenrolou o primeiro ano de Yara na instituição:

A Yara veio depois/ a gente já estava com o quadro completo/ acho que ficaram com 13 bebês/ a Yara chegou com bastante dificuldade/ mas/ assim::: a pessoa que a pegou/ demonstrava que estava se doando bastante/ cuidava dela direitinho/ mas ela era uma criança que batia demais/ que chorava demais [...] era muita birra/ choro/ ela queria tudo do jeito dela/ quando contrariada/ se estivesse alguém perto dela/ ela partia para cima do coleguinha/ eu tentava acalmá-la/ pegando ela no colo/ dando um brinquedo para ela (Entrevista com a professora Telma, em 17 de dezembro de 2020).

Na conversa, é possível compreender que Yara, ao se inserir na EMEI Tupi, demandava mais atenção das professoras. Importante mencionar que os bebês e professoras já estavam juntos há quatro meses e, portanto, as práticas culturais do berçário já estavam em processo de consolidação.

Percebemos que Yara expressava, em seus gestos e ações de “birra” e “contrariedade”, as vivências constituídas sejam em sua família, sejam no abrigo em que foi acolhida, sejam na EMEI Tupi, trazendo, para a relação com os pares e adultos, aspectos particulares dessas vivências. O contexto da EMEI Tupi propiciou diferentes possibilidades de desenvolvimento para Yara, por meio de ações de cuidado e educação. Tais ações foram vivenciadas por Yara e seus colegas de maneiras particulares, uma vez que a situação social do desenvolvimento “é totalmente peculiar, específica, única e irrepitível”, além de ser o “ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade” (VIGOTSKI, 1932-1933/ 1996, p. 264. Tradução nossa³⁷). Assim, o desenvolvimento de Yara, como dos demais bebês da turma do berçário, não pode ser compreendido apenas pela idade biológica e, sim, pela apropriação da cultura que se expressa ao estruturar seus vínculos sociais e afetivos.

Em seu primeiro dia na EMEI Tupi, 09 de junho de 2017, Yara ficou apenas no turno da manhã, em um período de adaptação (denominação da EMEI). Nesse dia, Yara chorou bastante e manifestou necessidade de atenção constante da professora: olhava para a docente e esticava os braços pedindo colo. Ela foi acolhida pela professora e cessou o choro. Além disso, Yara demonstrou interesse em explorar o ambiente e os artefatos, porém, recusou-se a interagir com seus pares, chorando quando um dos bebês se aproximava dela.

Em seu segundo dia na EMEI Tupi, Yara se revelou muito observadora das pessoas, dos artefatos culturais e, também, movimentou-se bastante pelo espaço da sala de atividades do

³⁷ Es totalmente peculiar, específica, única e irrepitible. El punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad.

berçário, engatinhando. Explorou os brinquedos e, diferentemente do primeiro dia, se dispôs a interagir com seus pares. Assim, ela se aproximou de Carlos e tentou pegar a bola que ele mantinha em suas mãos. Ao ver a disputa pela bola, a professora Telma disse para Carlos: “dá a bola para sua amiga/ Carlos”. O bebê soltou a bola e Yara explorou o brinquedo, enquanto Carlos se afastou para pegar outra bola de plástico que a professora mostrava para ele pegar. Percebe-se, na fala da professora, uma primeira menção ao termo amiga. Nessa fala, Yara é posicionada como membro do grupo, alguém com quem Carlos pode dividir seus brinquedos.

Depois de 17 dias na EMEI, no dia 26 de junho de 2017, por volta das 14h, podemos observar Yara explorando a sala de sono do berçário a fim de conhecê-la, como descrevemos no quadro abaixo. No evento “Exploração e apropriação do contexto da sala de sono do berçário”, a professora Ivana permite que os nove bebês [Isaura (10m18d), Valéria (13m24d), Simone (13m22d), Yara (12m10d), Henrique (13m28d), Maria (13m20d), Larissa (13m02d), Danilo (12m17d) e Lúcia (12m17d)] pudessem adentrar a sala de sono.

Quadro 07 - Exploração e apropriação do contexto da sala de sono do berçário

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
01	A professora Ivana abriu a porta da sala do sono e as crianças foram engatinhando/andando para essa sala. A professora se sentou em uma cadeira posicionada entre a sala do sono e a sala de atividades. Algumas crianças retornaram para o ambiente da sala de atividades. Isaura e Yara permaneceram na sala do sono. Yara se aproximou do berço e pegou uma escova de cabelo. A professora começou a cantar a música “os dedinhos”. Yara observou a professora cantar e balançava os braços, segurando a escova nas mãos.	 <p data-bbox="975 1532 1268 1563">Tempo no vídeo: 00min25s</p>
02	Yara engatinhou e entrou nos berços. Ela entrou em um berço, em seguida, virou o corpo e retornou para o berço em que estava. Ela se aproximou da cabeceira do berço, se apoiou no berço de madeira, ficou de pé e bateu a escova na parede. Após 05 segundos, Yara virou a cabeça, olhou em direção a Isaura e se aproximou dela.	 <p data-bbox="975 1995 1268 2027">Tempo no vídeo: 00min57s</p>

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
03	Yara e Isaura se olharam. Rapidamente, Yara virou o corpo, se sentando no berço e batendo a escova que estava em suas mãos, no chão. Ela observou o movimento do artefato ao tocar o chão e engatinhou para sair do berço. Isaura pegou e jogou a bolinha em direção à porta da sala de sono e foi para a sala de atividades do berçário pegar a bolinha. Yara engatinhou em direção à piscina de bolinhas.	 <p data-bbox="975 674 1273 703">Tempo no vídeo: 01min10s</p>
04	Yara inclinou o corpo e pegou uma bola na piscina de bolinhas. Valéria também se aproximou e pegou uma bola. Yara entrou na piscina de bolinhas e pegou as bolas. Yara e Valéria se olharam. Valéria pegou as bolas que estavam no chão e depois retornou para a sala de atividades. A professora Ivana entrou na sala do sono, retirou Yara da piscina de bolinhas e disse “ <i>agora/vamos tomar suco</i> ”.	 <p data-bbox="975 1122 1273 1151">Tempo no vídeo: 01min53s</p>

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, evento filmado por Luíza Cortezzi. Elaboração da autora (2022).

Conforme a descrição das ações e do contexto do evento “Exploração e apropriação do contexto da sala de sono do berçário”, vimos que, em aproximadamente dois minutos, Yara balançou os braços ao escutar a professora cantando a música, entrou no berço, fez batuque na parede e no chão com a escova, entrou na piscina de bolinhas e interagiu com seus pares. Percebe-se que Yara engatinha em direção à outra bebê, Isaura, demonstrando interesse em estar próxima a ela. Entretanto, a interação entre as duas bebês é fugaz, sustentada momentaneamente pelo olhar mútuo. O mesmo ocorre na breve interação entre Yara e Valéria.

Assim, as relações que começaram a acontecer com outros bebês, com as adultas e com os brinquedos e/ou artefatos possibilitaram que Yara construísse uma relação de confiança com esse meio, explorando-o a partir das suas possibilidades. Além disso, o ambiente constitui o contexto da sala de sono do berçário e conhecê-lo por meio das vivências com a exploração dos brinquedos e/ou artefatos e interagindo com outros bebês é parte importante do processo de identificação com esse ambiente, de se perceber como pertencente a esse ambiente e ao contexto que o constitui. Esse espaço, considerado como gerador do desenvolvimento infantil e que

proporciona encontros entre parceiros de idade (RAMOS, 2010), é fundamental para o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos, pois nos constituímos humanos na relação com o outro ser humano. Nesse sentido, Yara inicia o processo de constituição dos vínculos explorando esse ambiente, interagindo com as pessoas que nele se encontram e apropriando-se das práticas culturais.

Com o passar dos dias na EMEI Tupi, Yara demonstrou estar em processo de apropriação da cultura institucional, por meio: i) da observação do ambiente e das pessoas, principalmente dos adultos; ii) do uso de gestos, choro e balbucios para manifestar seus desejos. Notamos que Yara fez uso do corpo, especialmente dos gestos e do choro, para se comunicar com os adultos e para revelar seus interesses. Em nossa conversa com a professora Telma (Entrevista realizada em 17 de dezembro de 2020), ela explica algumas dessas transformações vivenciadas por Yara: *“ela chegou e/ tudo dela era na pancada/ mas/ depois foi acalmando/ eu senti bastante melhora nela quando ela foi para sala de 01 ano/ eu senti que ela tinha avançado para melhorar”*.

Yara estava se inserindo no contexto da turma do berçário da EMEI Tupi. Ressaltamos que esse contexto não se constitui apenas dos espaços físicos, mas, sim, de práticas culturais que permitem ao bebê se apropriar delas e torná-las suas, de forma singular, constituindo-se como pessoa, com subjetividade própria, distinta de todos os demais. Por meio dessa relação entre Yara e o meio da EMEI Tupi, transformações ocorreram em seu processo de desenvolvimento. Uma dessas mudanças se relaciona à postura de Yara com o mundo: de uma postura quadrúpede (com a movimentação possibilitada pelo engatinhar) para uma postura bípede (andar). A professora Telma nos relatou sua percepção sobre a aquisição do movimento de andar pelos bebês:

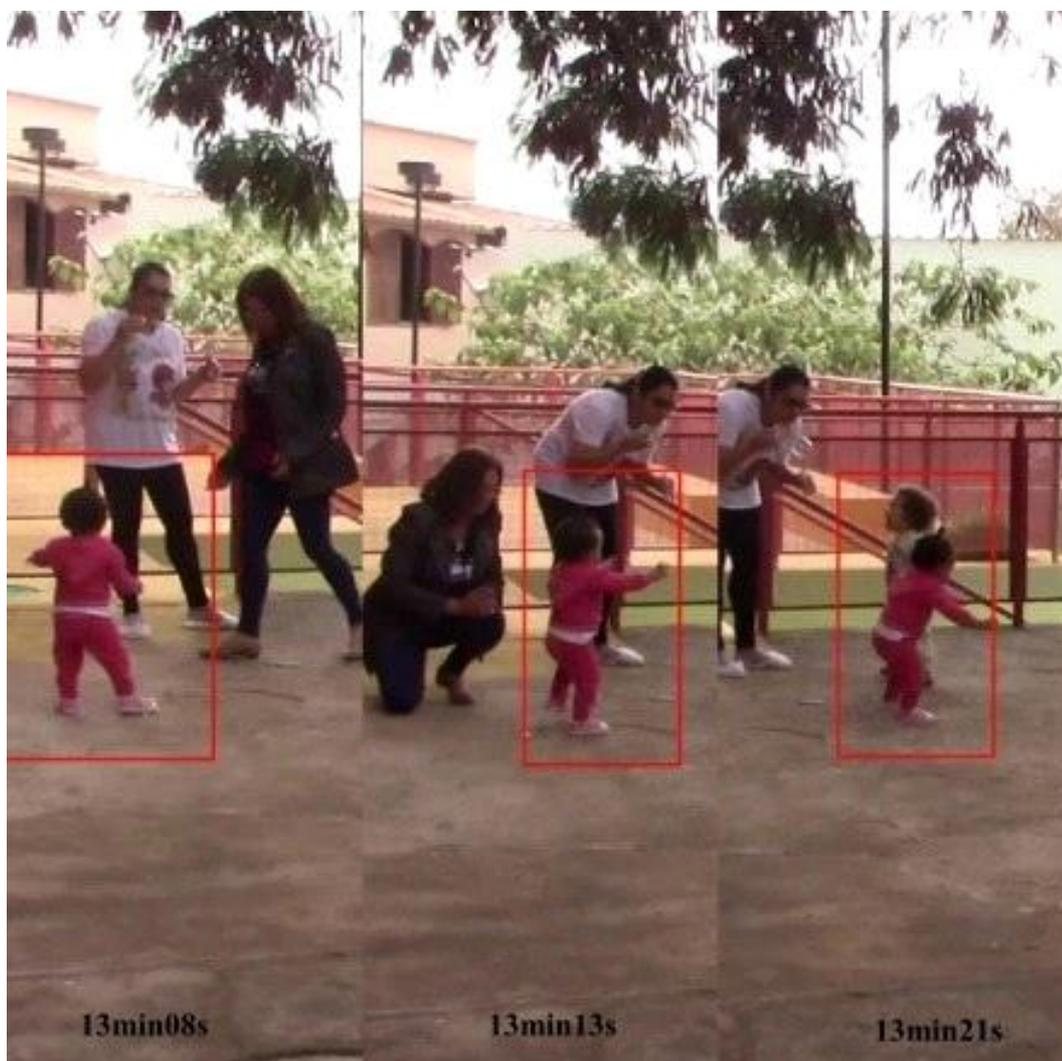
Ah:::/ eu assim apaixonei quando eles começaram a andar/ quando a Lúcia andou/ nossa::: eu até arrepio/ porque ela era apaixonada comigo/ mas o que marcou para mim foi a Lúcia a andar/ o Danilo andou primeiro e/ foi uma emoção/ o Carlos também quando andou o ANDAR deles foi o que mais marcou para mim/ a gente vendo eles/ do engatinhar/ até ter a visão deles do horizonte/ do todo assim:::/ era fantástico (Entrevista com a professora Telma, em 17 de dezembro de 2020).

A professora Telma é sensível à transformação da postura dos bebês, ou seja, a aquisição da marcha é percebida, incentivada e celebrada como um momento marcante, como no caso de Yara, relatado a seguir.

A conquista do movimento de andar de Yara (15m02d) foi registrada, em nossa pesquisa, na manhã do dia 18 de setembro de 2017. Anteriormente, ela já ficava de pé sozinha

e ensaiava alguns passos com auxílio do adulto. Esse instante ímpar de sua vida foi registrado nas imagens a seguir.

Figura 12- Yara apropria-se da marcha



Fonte: Arquivo da pesquisa (2017).

Nas imagens, observamos que as professoras Telma e Letícia estavam no solário com os bebês. A professora Letícia fazia bolhas de sabão para as crianças e Yara se levantou para pegar as bolhas. A professora Telma, ao ver Yara em pé, estendeu os braços em sua direção e disse “*vem cá, Yara*”. A docente vibrou ao notar que Yara conseguira andar e bateu palmas para ela. Yara sorriu comemorando sua conquista e, no decorrer do dia, andou pelos espaços da instituição, demonstrando satisfação diante da nova habilidade conquistada.

Percebemos que, no decorrer do primeiro ano de vida, o desenvolvimento biológico dialoga com o desenvolvimento cultural e social, tais como os processos de engatinhar e o de

andar. O movimento do corpo para deslocamento ocorre em um contexto em que o bebê se desloca de um lugar para o outro para alcançar alguém ou alguma coisa. Desse modo, o desenvolvimento biológico do corpo dialoga com aquilo que está no contexto, no ambiente, possibilitando que o bebê interaja com o outro. Assim, o movimento de engatinhar, de andar, de se sentar e de se apoiar são constituintes do ser humano.

Dentro do quadro conceitual em que apoiamos esta pesquisa, a visão de desenvolvimento abarca momentos de involução, evolução e revolução, permeados por momentos de crises. Os períodos de crise são percebidos como pontos críticos, alterando o desenvolvimento de forma revolucionária (VIGOTSKI, 1932-1933/ 1996). A aquisição da marcha, isto é, locomover-se com destreza no espaço em uma posição bípede, representa uma neoformação que provoca um salto qualitativo, um ponto de virada no desenvolvimento da criança, que se dá por um processo dialético. Isso porque

Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de virada no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético em que o passo de um estágio ao outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária (VIGOTSKI, 1932-1933/1996, p.175. Tradução nossa³⁸).

A partir desse ponto, uma nova formação, ou seja, um novo jeito de estar no mundo se abre para a criança. A apropriação das habilidades psicomotoras possibilitou a autonomia dos movimentos, entendida aqui como autorregulação (RIBEIRO, 2021). A partir desse momento, Yara, assim como seus pares, passou a explorar o ambiente com maiores possibilidades.

Um outro marco importante vivenciado pelos bebês, ainda no primeiro ano de vida, é o desenvolvimento da fala, pois é por meio dela que o ser humano se comunica, expressa seus sentimentos, demonstra seus interesses, nomeia lugares, pessoas e artefatos, e constitui seu pensamento – assim como a fala é constituída pelo pensamento. No decorrer da frequência na turma do berçário, observamos Yara ensaiando as primeiras palavras e balbuciando ao se comunicar com seus pares e adultos. Como no evento, ocorrido no dia 18 de agosto de 2017, no qual Yara profere o vocábulo “dá” em um tom de voz alto ao disputar um livro com Lúcia. Nesse evento, que será analisado na próxima seção, percebemos o início da apropriação da linguagem oral por Yara em nossas filmagens. A professora Kamila, que acompanhou a turma

³⁸ Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, em el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria.

em 2018, relatou-nos sua percepção sobre as transformações observadas no desenvolvimento das crianças:

O que eu me lembro foi uma evolução muito grande na fala/ no início do ano [2018] a maioria não falava/ eles expressavam de outras formas/ a gente sabe que é um trabalho feito desde o berçário/ um trabalho que foi feito ao longo de todo ano/ mas/ quando assustei eles já estavam cantando as músicas praticamente completas/ falando entre eles/ se comunicando de uma forma clara para a gente/ então para mim foi o que mais me chamou a atenção na época (Entrevista com a professora Kamila, em 06 de fevereiro de 2021).

Não identificamos quando Yara se apropriou da fala, mas, em nossas análises das vídeo-gravações, é possível observar que, em meados do segundo semestre de 2018, todas as quatorze crianças da turma pesquisada já usavam a fala para se comunicar. Para Vigotski (1934/2010), mesmo antes da fala, o ser humano já faz uso da linguagem, por meio dos gestos, expressões emocionais e balbucios para se comunicar e compreender o mundo e a si mesmo. Dessa forma, observamos que Yara, ao se apropriar da fala e ao andar, reduziu a dependência direta do adulto, além de ter possibilitado a ampliação das suas relações sociais com o meio, com seus pares e adultos.

Na próxima seção, analisamos o processo de constituição de vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos, por meio da exposição dos eventos interativos que evidenciaram a constituição dos relacionamentos de Yara ao longo de três anos na EMEI Tupi.

4.2 O processo de constituição de vínculos sociais e afetivos de Yara

Ao longo deste tópico, vou esmiuçar a história da relação de Yara com seus pares e adultos, que foi sendo constituída ao longo de três anos. As análises serão iniciadas pelos eventos ocorridos em 2017, por ter sido o primeiro ano dela e dos demais bebês da turma investigada no berçário da EMEI Tupi. A seguir, trarei uma análise dos eventos que aconteceram no ano de 2018. Posteriormente, a análise dos eventos em 2019 e uma análise contrastiva entre dois eventos, um ocorrido em 2018 e outro em 2019. A análise microgenética, holística e histórica possibilitou acompanhar o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos estabelecidos por Yara, partindo desses eventos. Dessa forma, apresento a trajetória empreendida por Yara a fim de evidenciar as iniciativas e o modo como ela se colocava na relação com seus pares e adultos.

Partimos do pressuposto de que, para compreendermos o processo de constituição dos vínculos de Yara com seus pares e adultos, é necessário conhecer os sentidos produzidos por Yara na construção de seus relacionamentos e tornar conhecidos os padrões culturais que

constituem os vínculos entre as crianças bem pequenas e entre essas e os adultos na EMEI Tupi. Observamos que a apropriação cultural e os modos de interagir de Yara com seus pares e adultos eram sempre marcados pelo uso das diversas linguagens e pelo corpo ativo, curioso e potente dela. Como ficará evidenciado, a cada nova ação, novos sentidos são produzidos e novas possibilidades de desenvolvimento proporcionadas.

É importante mencionar que observamos, desde o ano de 2017, as professoras enfatizando a construção de relações amigáveis entre as crianças com o uso de frases em que o termo amigo estivesse presente, tais como: “*é carinho na amiga*”, “*só pode fazer carinho na sua amiga*”, “*vamos brincar/ meu amigo*”, “*aqui a gente é amigo*”, dentre outras. Tais frases verbalizadas pelos adultos também estiveram presentes no contexto de 2018 e 2019, sendo que este último ano foi demarcado pelo uso do termo amigo também pelas crianças.

Ao selecionar os eventos interativos, notamos que há uma tensão relacionada à [inclusão/exclusão] nas práticas sociais, nas brincadeiras e nas interações das crianças com seus pares. Observamos que, quando duas ou mais crianças estão brincando juntas e uma outra criança se aproxima para participar da brincadeira, dificilmente essa terceira criança consegue ter acesso à brincadeira. Com isso, identificamos que o movimento de ser [incluído/excluído] promove o desenvolvimento de vínculos sociais e afetivos, a participação social e o compartilhamento de brinquedos e outros artefatos culturais. Tais situações podem ser observadas com a análise dos eventos interativos, pois essa tensão permeia o processo de constituição dos vínculos de Yara com seus pares.

A seguir, apresentamos o processo analítico dos eventos interativos de Yara com seus pares e adultos. A análise foi organizada em três subseções. A primeira delas, com base na análise de três eventos interativos, revela a gênese da constituição dos vínculos de Yara em 2017, especialmente nos momentos de disputa de brinquedos ou outros artefatos culturais. Na segunda seção, apresentamos três eventos interativos ocorridos em 2018 – um envolve a exploração dos livros de literatura, o segundo evento demonstra a extensão temporal em que Yara, sozinha, manipulou brinquedo ou outro artefato cultural e, por fim, no terceiro, exemplificamos como desenrolou a dialética da participação na brincadeira em 2018 com o evento: “*Belém, Belém, nunca mais estou de bem*”. Na terceira seção, apresentamos quatro eventos interativos ocorridos em 2019 – dois eventos retratam como a construção de vínculos sociais e afetivos implica a participação em práticas sociais, sendo essa participação movida pelos movimentos de [inclusão/exclusão], o terceiro demonstra como ocorreu o desenrolar da dialética da participação na brincadeira, com base no evento “*Belém, Belém nunca mais estou de bem-2019*”, e, no quarto evento, demonstramos a extensão temporal em que Yara, sozinha,

manipulou brinquedo e/ou artefato cultural. E, também, na terceira seção, apresentamos um breve contraste entre as análises realizadas nos eventos interativos “*Belém, Belém nunca mais estou de bem*”, ocorridos em 2018 e 2019, no intuito de apontar possíveis aproximações e distanciamentos no processo de constituição dos vínculos entre Yara, seus pares e os adultos.

4.2.1 *O processo de constituição de vínculos sociais e afetivos de Yara em 2017*

Iniciamos esta seção apresentando os eventos interativos selecionados no ano de 2017 que revelam a gênese do processo de desenvolvimento dos vínculos sociais e afetivos de Yara. Foi por meio dessa construção de vínculos, ainda no berçário, que se possibilitou o surgimento de outros eventos interativos na turma pesquisada. Além disso, foi na turma do berçário que Yara e seus pares aprenderam a compartilhar o espaço, os brinquedos e outros artefatos culturais, além da atenção dos adultos.

Assim, como a professora Verônica comentou como Yara agia nas relações com os demais bebês e os adultos:

Professora Verônica: A Yara fazia muita pirraça/ rolava no chão/ gritava muito/ ela batia/ ela empurrava os colegas quando ia brincar com alguém/ se ela pegasse um brinquedo / ela não deixava o colega pegar esse brinquedo/ aí fui conversar com a mãe adotiva dela/ e /a mãe me contou a história da adoção/ que ela ficou em abrigo quando nasceu/ aí entendi o jeito da Yara (Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2021).

A professora Verônica relatou que Yara demonstrava bater em seus pares de idade em momentos de conflitos, o que nos revela que as aproximações dos bebês nem sempre são vistas com segurança entre os adultos, pois há uma relação geralmente pautada pela evitação dos conflitos. No decorrer da análise das vídeograções realizadas na turma do berçário, constatamos que os adultos observavam as aproximações dos pequenos entre si com certa apreensão, porque, às vezes, os bebês se tocavam com toques abruptos e mordidas. No caso de Yara, essa atenção a seus movimentos e ações já eram observadas pelas docentes. O que, entretanto, passa despercebido é que grande parte das ações interativas engendradas pela Yara, assim como os demais bebês da turma do berçário, se realizava por meio dos sorrisos, olhares e interesse diante da presença do outro bebê.

No decorrer do ano de 2017, observamos que a composição dos vínculos sociais e afetivos de Yara era demarcada pelos balbucios, gestos, disputas, pedidos, gritos, choros, olhares e sorrisos. Notamos que Yara não demonstrava possuir parceiros preferenciais ao interagir. Suas aproximações e, conseqüentemente, a constituição de seus vínculos com seus

pares, geralmente, recaíam no interesse pelos brinquedos e/ou pelo conjunto “artefatos culturais-bebê”. Os eventos interativos selecionados explicitam esse interesse.

Por meio de nossa lógica de investigação, elaboramos uma linha do tempo com os eventos ocorridos em 2017 que evidencia a escolha que realizamos dos eventos que nos permitiram a análise e a compreensão das ações sociais engendradas por Yara. Ao construirmos os quadros³⁹ da linha do tempo, buscamos compreender o todo, ou seja, o conjunto de eventos que compõe o material empírico deste trabalho.

Quadro 08 – Linha do tempo: eventos Yara (2017).

Jun.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
09/06 Primeiro dia de Yara na EMEI Tupi.	10/08 Yara mostra a boneca para a pesquisadora Isabela e tenta mexer na filmadora.	01/09 Yara disputa uma boneca com Marcela. Yara se aproxima de Lúcia para pegar os pedaços de papéis. É mordida ao colocar o dedo na boca de Lúcia.	02/10 Yara disputa um livro com Maria.	20/11 Yara se aproxima da auxiliar Samanta que estava com Lúcia no colo e Carlos sentado ao lado. Yara toca com a mão o calçado da auxiliar e as meias de Lúcia e Carlos. Yara explora uma garrafa pet.	06/12 Yara se aproxima da auxiliar Samanta que estava com Valéria no colo e estica os braços para ser carregada. A auxiliar coloca as duas bebês sentadas no colo.
10/06 Yara e Carlos disputam uma bola.					
12/06 Yara e Isaura disputam uma bola.	18/08 Yara disputa um brinquedo com Maria. Yara explora a piscina de bolinhas, entrando e saindo. Yara disputa um livro com Lúcia. Yara folheia o livro.	11/09 Yara e Carlos disputam um carrinho.			
26/06 Yara, Maria e Simone observam um livro juntas. Yara se aproxima de Isaura ao explorar a sala de sono.	31/08 Yara explora um pote de plástico.	18/09 Yara dá seus primeiros passos. Yara bate as mãos no espelho, Simone observa.			
		28/09 Yara chora ao ter seu cabelo puxado por Simone.			

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao construir o quadro acima, devido ao minucioso trabalho de análise microgenética, foi possível conhecer como Yara se apropria do ambiente do berçário e suas formas de interagir com seus pares e os adultos ao constituir seus vínculos em 2017. Por exemplo, no dia 10 de

³⁹ Para cada ano (2017, 2018 e 2019), foi construído um quadro com a linha do tempo dos eventos com a finalidade de contar a história do processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos.

agosto, Yara se aproxima da pesquisadora Isabela Dominici e coloca a mão no tripé que mantém a filmadora fixa. A pesquisadora diz para Yara, enquanto oferece uma bola de pelúcia para ela: *“toma a bola/ porque aqui não pode mexer”*. Yara continua tentando mexer no equipamento, então, a pesquisadora senta na cadeira, na tentativa de retirar a filmadora da altura dos bebês. Yara se levanta, coloca a mão apoiada nas pernas da pesquisadora e fica em pé. A professora Ivana se aproxima de Yara e diz *“aqui/ a boneca/vamos lá brincar”*. A professora entrega uma boneca para Yara, vai em direção ao tatame da sala de atividades e senta sobre o tatame. Contudo, Yara não segue a professora. Ela pega a boneca ofertada pela professora com uma das mãos, segura na perna da pesquisadora com a outra mão, olha para a pesquisadora e balbucia: *“ne/nê”*.

Dessa forma, o quadro permite perceber a gênese dos vínculos sociais e afetivos de Yara, compreendendo não só a origem da relação constituída por ela, mas o processo instaurado pelas ações sociais engendradas por Yara e pelos sentidos construídos nas vivências com esse grupo cultural, constituído pelos outros bebês e adultos. Em relação aos eventos organizados no quadro, selecionamos os eventos sobre exploração dos livros de literatura para demonstrar a gênese do processo da constituição dos vínculos de Yara com seus pares e adultos na turma do berçário.

Os livros de literatura ficavam disponíveis no tatame ou na estante nomeada *“Cantinho da leitura”*, ao alcance dos bebês, que manuseavam e exploravam esse artefato de acordo com seus interesses e vontades e, também, por vezes, por iniciativa das professoras. Em diversos momentos da rotina, as professoras liam as histórias, narravam os acontecimentos por meio das ilustrações e conversavam com os bebês tendo o livro como suporte. Observamos que Yara foi participativa nesses eventos. Notamos que três eventos tiveram continuidade pela ação de Yara, seja por ela pegar o livro e manuseá-lo ou até mesmo por ela disputar o livro com outro bebê.

Com isso, optamos por realizar a análise microgenética desses três eventos, que foram selecionados devido à qualidade da gravação, que abarca a trajetória completa dos eventos, e o mais importante, por evidenciarem as características do todo, que nos permitiram compreender o modo como foi sendo constituída os vínculos de Yara com seus pares e adultos, na turma do berçário (figura 13).

Figura 13- Eventos selecionados para análise - 2017



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No primeiro evento selecionado, “Observando o livro”, o livro se torna um convite para que Yara desenvolva seus vínculos sociais e afetivos com Maria, Simone e Larissa. Nesse evento, o livro se tornou o artefato de desejo entre as bebês, provocando disputas entre as crianças, marcando a interação social de Yara com seus pares. Nesse dia, por volta das 07h, Amanda, diretora da EMEI Tupi, estava ajudando nos cuidados com os bebês, pois a professora Soraia estava ausente. A professora Telma, juntamente com Amanda e Samanta, auxiliar da turma, oferecem a mamadeira para Yara (12m10d), Maria (14m20d), Larissa (13m02d), Simone (13m22d), Henrique (13m28d) e Carlos (12m23d). Eles tomam leite no tatame, recostados em uma almofada em formato de cobra, próximo à parede. Em seguida, a professora Telma disponibiliza alguns fantoches e livros para os pequenos brincarem. A diretora da instituição senta-se no tatame, ao lado dos bebês e faz o registro da rotina, registrando os nomes dos bebês que aceitaram e recusaram o leite. Até que Maria termina de tomar o leite e pega um dos livros para ver. Yara se aproxima e...

Quadro 09 - Observando o livro

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
01	Yara engatinha para se aproximar de Maria que folheava o livro. Simone também se aproxima. A auxiliar Samanta, após ajeitar a touca de Larissa, se abaixa e dá um abraço na bebê. Larissa se aproxima de Yara, Maria e Simone.	 <p data-bbox="975 741 1273 770">Tempo no vídeo: 08min03s</p>
02	Yara, Simone e Maria observam o livro juntas. Elas batem as mãos sobre o livro, enquanto observam as suas imagens impressas. Larissa, ao se aproximar das meninas, para ao lado delas, enquanto as observa vendo o livro. Em seguida, Larissa olha para a estante de livros e estica sua mão direita, talvez na tentativa de pegar um livro. Larissa anda em direção à estante com a mão esticada. Ela tropeça no fantoche e cai sobre o tapete. Ao se levantar, Larissa mexe na touca que Simone usava. Simone vira a cabeça de um lado para o outro e não deixa que Larissa retire sua touca. Larissa para de mexer na touca de Simone e se senta no tatame, próximo à almofada, e não interage novamente com Simone. Larissa permanece sentada e sem interagir com Yara e Maria. Simone bate a mão sobre o livro mais uma vez e segura um fantoche, enquanto engatinha se afastando. Yara e Maria observam o livro.	 <p data-bbox="975 1146 1273 1176">Tempo no vídeo: 08min38s</p>
03	Maria se levanta e explora o espaço da sala, se afastando de Yara e Larissa. Yara segura o livro em suas mãos. Larissa explora a almofada e não interage com Yara.	 <p data-bbox="975 1883 1273 1912">Tempo no vídeo: 09min28s</p>

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
04	<p>A diretora Amanda se aproxima de Yara e, pegando o livro das mãos de Yara, diz “<i>vamos ver o que tem nesse livro aqui/ vem cá</i>”. Logo em seguida, os bebês Henrique e Carlos se aproximam para ver o livro. Yara engatinha em direção à bola e pegando-a para brincar. Amanda folheia o livro e diz “<i>olha aqui/ isso é o quê?</i>”, enquanto aponta para as imagens impressas no livro. Em seguida, diz “<i>é borboleta</i>” e “<i>vamos pegar outro/ vamos pegar um livro de zoológico</i>”. Amanda se levanta para pegar outro livro na estante, mas viu que a vice-diretora, Adriana, havia chegado na turma do berçário. Então, ela diz para Adriana “<i>fica aqui até alguém descer para ajudar/ e / falta a Yara para tomar o leite</i>”. Adriana fica na sala e Amanda sai. Yara brinca sozinha com a bola, quando a vice-diretora se aproxima dela e diz “<i>quem ainda não mamou?</i>”. Adriana pega Yara no colo, se senta no tatame para oferecer a mamadeira com leite para Yara. Yara aceita o leite.</p>	 <p>Tempo no vídeo: 10min30s</p>

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, evento filmado por Vanessa Neves. Elaboração da autora (2022).

Nesse curto evento interativo (01min50s), observamos os sentidos constituindo-se nas interações sociais de Yara com seus pares. Os bebês são atraídos por diversos artefatos culturais (brinquedos, livros e touca) e também por outros bebês. Inicialmente, Yara observa Maria com o livro e é atraída pelo que está acontecendo – ela ativamente busca ficar próxima de outro bebê com um livro. Simone também se interessa pelas duas bebês com o livro. Observamos, ainda, como os bebês estão envolvidos em um contexto de carinho e como as relações de cuidados são manifestadas na turma do berçário, no momento, por exemplo, em que a auxiliar Samanta oferece um abraço para Larissa (linha 01).

Nesse evento, observamos as formas utilizadas por Yara, assim como dos demais bebês, para se aproximar e interagir com seus pares. Além disso, notamos que os bebês, em seu modo peculiar, se comunicam por meio da linguagem verbal e não verbal. Nessa e em outras interações estabelecidas no contexto do berçário, constatamos que o olhar se configura como elemento central da percepção do outro e no estabelecimento de um diálogo com o outro. Um olhar direcionado ao parceiro é um sinal conspícuo de interação e que provoca regulações sociais e que não necessariamente exigem reciprocidade. Conforme apresentado, o olhar dirigido ao outro e a busca de proximidade física interferem no comportamento dos bebês, na

medida em que Yara e seus pares se engajam na atividade conjunta de explorar o livro. Para Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012, p. 380), o olhar desencadeia ações no outro, além de “vocalizações, movimentos de aproximação ou afastamento do parceiro, emoções, expressão de alegria, susto ou apreensão ao se deparar com o outro a olhá-lo”. No espaço do berçário, identificamos, ainda, a presença das expressões: olhar, sorriso, movimentos, gestos, dentre outros. O olhar fixo no outro, locomover-se ao seu encontro, tocar, sorrir em sinal de contentamento, gesticular para o outro são ações que se transformam em recursos sociocomunicativos por meio da ação social do parceiro.

Nesse processo interacional, notamos, também, a presença de ações imitativas entre as bebês, como bater as mãos no livro, realizados por Yara e Simone após observarem essa ação em Maria. Como esclarecem Viana e Pedrosa (2014, p. 565), as ações imitativas atuam “como o modo essencial de comunicação entre os bebês”. A imitação é, ainda, uma marca do desenvolvimento cultural dos bebês. Para Wallon (2007, p. 144), os bebês “só imitam as pessoas por quem se sentem atraídas ou as ações que a cativaram. Na raiz de suas imitações, há amor, admiração e também rivalidade”. Tal premissa se faz presente, ainda que de forma inicial, nos gestos empreendidos pelas bebês. Além disso, a imitação é constituída pela unidade [percepção afetiva/ação psicomotora], tal qual analisado por Reis (2021), pesquisadora do EnlaCEI. Assim, Yara e Simone são mobilizadas afetivamente por aquilo que Maria faz e agem de acordo com o que percebem e conseguem realizar.

Nesse evento, é interessante notar que a incompletude motora de Yara não impediu o estabelecimento de vínculo com Maria e Simone. Mesmo ainda não andando, Yara realiza ações que permitem o encontro com as outras bebês: ela engatinha, observa o livro, bate as mãos no livro como Maria e Simone. A incompletude motora, como salientam Anjos et al. (2004), se apresenta como um dos aspectos que pode impulsionar os encontros sociais dos bebês com seus pares. Em suas palavras:

Quando um bebê, por exemplo, vai atrás de uma bola que escapa de suas mãos e ele se depara com um outro bebê, a descoordenação e a dificuldade de realização de movimentos acaba por promover encontros mais próximos ou longos com o outro. Esta incompletude motora, portanto, pode representar um elemento capaz de propiciar o surgimento de novos episódios de interação e/ou mesmo de prolongar um episódio de interação entre crianças pequenas (ANJOS et al., 2004, p. 517).

No desenrolar do enredo, a diretora Amanda se aproxima de Yara e pede o livro para que ela possa fazer a contação de história para todos. Yara entrega o livro e se afasta. A ação de Amanda revela uma atenção cuidadosa ao perceber os interesses dos pequenos e sustentar a interação dos bebês em torno do livro. E, como já mencionamos, Carlos e Henrique se

interessam pela leitura. Por outro lado, Yara volta sua atenção para uma bola até que é levada para tomar mamadeira. Vale destacar a organização respeitosa e cuidadosa para que todos os bebês tomem o leite naquele momento.

Esse momento da rotina, em que Yara é levada para tomar mamadeira, remete-nos ao processo de apropriação da cultura institucional, que é permeada de regras que são organizadas para o funcionamento da instituição, seja para o atendimento das necessidades das pessoas ou para o próprio funcionamento institucional. Amorim e Rossetti-Ferreira (2008), ao refletirem sobre os aspectos culturais vivenciados pelo bebê, concluem que

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

Segundo as autoras, os bebês são participativos nas práticas culturais, apropriando-se delas, mas também as transformando, enquanto transformam a si próprios, constituindo suas subjetividades.

Em continuidade, destacamos o segundo evento selecionado, “Disputa pelo livro”. Por volta das 10h, as professoras Verônica e Cristina disponibilizam brinquedos e livros para Yara (14m02d), Lúcia (14m09d), Maria (16m12d), Valéria (16m16d), Daniel (14m09d), Simone (16m14d), Carlos (14m15d) e Henrique (15m20d) na sala de atividades do berçário. Lúcia pega um livro e observa as imagens quando Yara se aproxima e ...

Quadro 10 - Disputa pelo livro

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
01	Yara engatinha para se aproximar de Lúcia que folheava o livro. Yara tenta pegar o livro das mãos de Lúcia. Lúcia engatinha se afastando de Yara. Yara olha para Lúcia, vira o corpo e mexe no móbile de fitas de cetim coloridas. Após oito segundos, Yara engatinha se aproximando de Lúcia.	 <p data-bbox="954 689 1254 714">Tempo no vídeo: 00min28s</p>
02	Yara toca o livro que Lúcia observava. Lúcia e Yara seguram o livro, cada uma segura em uma das extremidades do livro e puxam o livro. Yara grita “dá” para Lúcia e pega o livro para si. Lúcia leva as mãos e toca o cabelo de Yara, puxando. A pesquisadora Virgínia Oliveira diz “Lúcia”.	 <p data-bbox="954 1059 1254 1084">Tempo no vídeo: 00min40s</p>
03	O vídeo seguinte se inicia no momento em que Yara engatinha e se senta na almofada em formato de cobra, enquanto a professora Verônica se senta no tatame e diz para Lúcia “Lúcia/ vamos conversar/ não pode puxar o cabelo do coleguinha”. Lúcia olha para a professora e, dez segundos depois, vira o corpo e se afasta engatinhando. Yara segura o livro nas mãos, enquanto observa a professora conversar com Lúcia. Yara observa as ilustrações do livro e Lúcia mexe no móbile.	 <p data-bbox="954 1429 1254 1453">Tempo no vídeo: 00min15s</p>
04	Lúcia engatinha e se aproxima de Yara. Lúcia tenta pegar o livro, mas Yara mantém o livro nas mãos. Yara e Lúcia disputam o livro, segurando em cada uma das extremidades do livro. Yara olha em direção a professora, faz expressão de choro.	 <p data-bbox="954 1892 1254 1917">Tempo no vídeo: 01min30s</p>

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
05	Yara vira o corpo e Lúcia solta o livro. No mesmo instante, Lúcia tenta puxar a blusa de Yara. A professora rapidamente se aproxima e diz para Lúcia enquanto retira a mão dela da roupa de Yara “ <i>nós conversamos/ o combinado é que não pode puxar o cabelo do coleguinha/ é carinho no coleguinha</i> ”. Lúcia e Yara olham para a professora. Yara mantém o livro nas mãos, mas Lúcia o pegou. Yara não disputou o livro novamente com ela. Lúcia engatinha e se afasta da professora e de Yara. Yara também engatinha, mas a professora a segura para olhar a sua fralda.	 <p data-bbox="954 600 1254 629">Tempo no vídeo: 01min55s</p>

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, evento filmado por Virgínia Oliveira. Elaboração da autora (2022).

Nesse evento, percebemos como Yara e seus pares iam constituindo a compreensão do papel desempenhado pelos adultos, quando vivenciavam alguma situação conflituosa. Isso porque as ações de interferências realizadas pelos adultos, nos momentos em que há disputa entre os bebês ou quando chamam atenção por alguma ação que os pequenos realizaram, mesmo que sejam feitas calmamente, possibilita o estabelecimento de um papel que os diferencia frente às crianças não apenas pela condição física dos adultos, mas devido ao posicionamento social, que, ao mesmo tempo que cuida, adverte. Nas relações constituídas entre bebês e adultos, os adultos se posicionam por meio das significações dos papéis estabelecidos. Os bebês se apropriam dessas significações, buscando esse papel de controle/autoridade, como faz Yara quando olha para a professora Verônica e faz a expressão de choro, esperando que o adulto pudesse lhe responder de alguma forma.

O papel desempenhado pela professora Verônica, cuidando e educando os bebês, é exercido nas mediações realizadas, como, por exemplo, nos momentos em que a docente conversa com Lúcia. É importante enfatizar que há um incentivo para condutas esperadas para o convívio coletivo, tais como respeito, solidariedade e amizade. Assim, observamos que uma das frases corriqueiramente pronunciadas pelos adultos, quando os pequenos se tocavam de forma abrupta, era “*fazer carinho*” “*nós conversamos/ o combinado é que não pode puxar o cabelo do coleguinha/ é carinho no coleguinha*” (linha 05). Nessa frase, está presente a constante tentativa para que os bebês possam construir vínculos entre eles.

Vale ressaltar que, no momento de disputa, Yara fala alto “*dá*” (linha 02). Como mencionamos, esse foi um dos primeiros registros da fala de Yara no berçário. A linguagem oral emerge em um momento de tensão - “*dá*” une pensamento, afeto e fala, coroando a ação

(VIGOTSKI, 2010) de ter o livro para si. A relação com os outros, em um contexto coletivo de cuidado e educação, impulsiona o desenvolvimento cultural e a constituição da subjetividade dos bebês.

Salientamos que Yara e Lúcia demonstraram estabelecer um diálogo por meio dos gestos, balbucios, expressões e posturas corporais. Tais ações sociais manifestam os sentidos construídos e relacionados ao fato de que ambas as bebês estão interessadas no livro. No momento em que Lúcia se aproxima de Yara, ela se esforça para retomá-lo. Yara rapidamente olha para a professora e faz a expressão de choro (linha 04). Dentz (2016), ao refletir sobre o choro dos bebês, assim se manifesta:

Muitos choros são ocasionados por empurrões, disputas e perda de brinquedos. E, em muitos episódios, apesar das expressões de choro serem provocadas pelos pares e direcionadas a eles, elas são, em seguida, direcionadas às educadoras. Interpreta-se, dessa maneira, que o choro representava um recurso comunicativo para pedir ajuda às educadoras (DENTZ, 2016, p. 114).

Pino (2005, p. 204) argumenta que o choro é um indício do desenvolvimento humano de difícil interpretação, mas que permite falar da “ação do meio cultural sobre uma função biológica”. Tal dificuldade se dá pelo fato de o choro não ser apenas uma manifestação de fome ou sono, mas poder ser passível de diversas interpretações. Nesse dia, o choro de Yara esteve além dos fatores biológicos e, como afirmado pelo autor, seria de difícil interpretação. Todavia, a professora Verônica interpretou as expressões faciais da bebê e, rapidamente, advertiu Lúcia.

Esse evento nos remete, também, às tentativas de os bebês resolverem os conflitos. Destacamos as ações sociais de Yara ao disputar o livro com Lúcia. Ela se esforça para pegar o artefato cultural, levando sua mão no livro, mas Lúcia se afasta e não permite que Yara pegue o livro para si. Na sequência, Yara se aproxima de Lúcia, grita “dá” para Lúcia, enquanto disputa o livro com Lúcia, até conseguir pegar o livro para si (linhas 01 e 02). Pereira (2015, p.206) afirma que “a partir de pequenos conflitos as crianças vão aprendendo as regras do grupo, a como se relacionar e aprendendo habilidades sociais de reciprocidade do seu grupo”. Sob essas configurações relacionais, Yara e seus pares vão se inserindo e consolidando, entre eles, regras, normas de conduta, expectativas de comportamento e posições que permeiam os vínculos sociais e afetivos constituídos nesse espaço coletivo de cuidados e educação. Nesse sentido, não se trata apenas de “aprendizagens” ou “habilidades” isoladas, mas, sim, do complexo processo de desenvolvimento cultural do ser humano.

Os conflitos fazem parte das parcerias e aproximações entre os bebês (CASTELLI; DELGADO, 2015), haja vista que os pequenos são capazes de resolver conflitos, embora

saibam que, geralmente, são advertidos pelos adultos, nos momentos em que o outro bebê chora ou quando usam a força bruta nas disputas. Muitas vezes os bebês olham e esperam a reação dos adultos, como na disputa por brinquedos e outros artefatos culturais. Porém, em outras situações de conflitos, surgiam resoluções inesperadas, como ceder um brinquedo ou outros artefatos, uma vez que outros interesses eram despertados. No evento transcrito (linha 5), observamos Yara no momento em que ela não deseja mais disputar o livro e deixa o artefato com Lúcia. Salientamos aqui os limites na interpretação das ações dos bebês - não foi possível compreender os motivos pelos quais Yara desiste do livro. Podemos apenas supor que Yara observa a docente Cristina dançando com Henrique e engatinha em direção à professora. Assim, o evento é finalizado com Lúcia levando o livro consigo, engatinhando e se afastando de Yara e da professora Verônica e com Yara engatinhando em direção à professora Cristina, mas sendo interrompida pela professora Verônica, quando a docente verifica sua fralda.

Na sequência, o terceiro evento, nomeado por “Disputando o livro”. Por volta das 08h30min, Yara (15m15d), Maria (17m25d), Paulo (17m02d), Lúcia (15m22d), Carlos (15m28d), Danilo (15m22d), Simone (16m26d), Larissa (16m06d), Valéria (18m00d), Henrique (17m04d) e Isaura (13m23d) estavam na sala de atividades com as professoras Letícia, Cristina e Vitória, explorando os livros, as revistas, os brinquedos e os potes vazios sobre o tatame. Yara não pegou nenhum brinquedo ou outro artefato para si, permaneceu observando Lúcia explorando um livro e Carlos manuseando um boneco (palhaço Patati) por vinte segundos. Ao perceber que Carlos soltou o boneco que segurava, Yara rapidamente pegou o brinquedo para si. Ela segurou o brinquedo nas mãos, explorou e observou o brinquedo durante dois minutos e dez segundos. Lúcia deixou o livro que explorava sobre o tatame. Em seguida, Yara soltou o brinquedo e pegou o livro. Percebe-se que o conjunto “artefato-bebê” mobilizou afetiva e cognitivamente as ações de Yara – ela poderia ter buscado outros artefatos para manipular, mas ela escolheu exatamente aquilo em que Lúcia e Carlos estavam interessados. Salientamos que tais ações – pegar o boneco e o livro após terem sido deixados no tatame – foram orientadas pelo processo de observação dos outros bebês em consonância com um padrão cultural do berçário de dividir os brinquedos e não os pegar das mãos dos colegas.

Em seguida, Maria retornou do momento do banho, sentou-se no tatame e observou Yara manipular o livro. Maria engatinhou, aproximou-se de Yara e tentou pegar o livro das mãos dela. A professora Letícia, que colocava as meias nos pés de Maria, diz para Yara e Maria: “*vocês vão dividir o livro?*”. Então, Yara...

Quadro 11 - Disputando o livro

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
01	Yara segura o livro com as duas mãos e usa o livro para tocar a cabeça de Maria. A professora Letícia diz para Yara “ <i>não / não é assim</i> ”. A professora pega outros dois livros e coloca entre as duas bebês, Maria e Yara. A professora pega Maria no colo e a coloca um pouco distante de Yara. Maria, ao ser colocada sentada distante de Yara, pela professora, leva consigo o livro que havia disputado com Yara. Então, Yara aproxima-se de Maria com a mão esticada para pegar o livro.	 <p data-bbox="975 680 1273 710">Tempo no vídeo: 05min03s</p>
02	Maria vira o corpo, na tentativa de evitar que Yara pegue o livro. Yara insiste e tenta pegar o artefato. Maria engatinha, senta-se afastada de Yara e continua com o livro nas mãos. Yara explora um dos livros que a professora Letícia havia colocado próxima dela e de Maria. Após 50 segundos, Maria se aproxima de Yara e tenta pegar o livro que Yara observava.	 <p data-bbox="975 1077 1273 1106">Tempo no vídeo: 05min18s</p>
03	Yara segura firme o livro e não permite que Maria pegue o livro. Então, Maria pega um urso de pelúcia, observa o brinquedo. Em seguida, Maria se afasta de Yara e se senta próxima à Larissa. Após 06 segundos, Yara também se levanta e se senta ao lado da professora Cristina.	 <p data-bbox="975 1449 1273 1478">Tempo no vídeo: 06min18s</p>

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, evento filmado por Virgínia Souza. Elaboração da autora (2022).

Nesse evento, observamos que Yara, a princípio, estava orientada para aspectos do ambiente, observando os parceiros Carlos e Lúcia manipularem o brinquedo e o artefato. No momento em que Carlos solta o brinquedo, um boneco, sobre o tatame, Yara rapidamente o pega para si. Yara observa e manipula o brinquedo, orienta seu olhar para observar as ações dos demais bebês e novamente volta sua atenção para o boneco que mantinha em suas mãos e o manipula. Isso nos reporta ao que Alice Macário (2021) escreve quando analisa as vivências de um grupo de bebês na relação com os artefatos culturais. Para ela, os bebês buscam explorar, manipular e conhecer as propriedades físicas e materiais dos artefatos, brinquedos e materialidades presentes no contexto da Educação Infantil, por meio da prevalência de

determinadas funções psíquicas superiores, como a percepção. Assim, os bebês produzem sentidos para os brinquedos e outros artefatos culturais presentes no espaço educacional e fora dele. Esses sentidos são construídos nas relações sociais dos bebês com os adultos, com outros bebês e na apropriação desses artefatos culturais.

O ponto que nos chama a atenção nesse evento é a extensão temporal em que Yara manipula o brinquedo, um boneco do palhaço Patati, ou seja, por dois minutos e dez segundos. Em diversas situações, observamos Yara sozinha, seja explorando os brinquedos ou outros artefatos culturais, seja observando as ações de seus pares. Ao observar as ações das crianças que preferem ficar sozinhas, sem querer a companhia e interferência de outra criança, Pereira (2011, p.168) ressalta que a maioria das crianças dessa faixa etária “ainda estão bastante centradas na manipulação e exploração dos brinquedos ou outros artefatos culturais da sala”. Isso posto, verificamos que esse processo de manipulação dos brinquedos e artefatos, emerge pelo conjunto “artefato-bebê”, ao mobilizar afetiva e cognitivamente as ações dos bebês, como pode ser observado no evento analisado.

Na continuidade desse evento, observamos o desenrolar do processo de disputa de um livro em meio à dinâmica interativa. O primeiro sinal detonador é proposto por Maria: ela seleciona as ações de Yara como foco de atenção, comunica seu interesse quando se aproxima dela e tenta pegar o livro de sua mão. A professora Letícia no mesmo instante questiona se Yara e Maria: “vão dividir o livro?”. Yara usa o livro para tocar a cabeça de Maria e a professora adverte Yara: “não / não é assim”. Letícia, assim como a professora Verônica no evento anterior (“nós conversamos/ o combinado é que não pode puxar o cabelo do coleguinha/ é carinho no coleguinha”), está se remetendo ao padrão cultural que professoras e bebês estão construindo no berçário: cuidar uns dos outros, compartilhando os brinquedos e não pegando-os das mãos dos colegas.

A professora Letícia disponibiliza dois livros para que cada uma das bebês pudesse manipular um livro, sem disputas. Porém, Maria pega o livro que Yara estava manipulando e, possivelmente a professora não percebe, ao colocar Maria sentada afastada alguns centímetros de Yara. A professora percebe o interesse comum pelos livros, mas talvez não compreenda que o que mobiliza os afetos de Maria é o conjunto “Yara-livro”, assim como não parece perceber que Yara está interessada em um livro em particular. É importante explicar que tal livro, explorado por Yara, destacava-se entre os demais, por possuir em sua capa as imagens de animais - cavalo, porco, vaca, cachorro e galinha- e um teclado em sua lateral direita. Nesse teclado havia as imagens impressas desses animais e, ao ser manuseado pelas crianças, emitia os sons dos animais. Assim, Yara reage, demonstrando interesse em recuperar o livro,

inclinando-se na direção de Maria e esticando o braço na tentativa de recuperar a posse do artefato (linha 01). Maria, ao virar o corpo, demonstra que não está disposta a ceder o artefato para Yara e retira o livro do alcance da colega, afastando-se. Yara “desiste” e passa a manipular outro livro. Porém, Maria, após observar que Yara manipulava outro livro, novamente se aproxima de Yara e tenta puxar o livro das mãos dela. Yara reage, segura firme o livro e o puxa para próximo de seu corpo. Então, Maria “desiste” da disputa quando pega um urso de pelúcia e, posteriormente, levanta-se e senta-se próxima de Larissa. É interessante notar que Yara e Maria, no momento da disputa do livro, não se expressam por meio da linguagem verbal. Já Yara, no evento anterior em que disputou o livro com Lúcia, verbalizou, em tom de voz alto, o vocábulo “dá” para Lúcia.

Enfatizamos o papel da corporeidade e das linguagens produzidas pelos bebês. Todo o evento foi marcado pela presença constante dos movimentos corporais, dos gestos, das expressões faciais e dos olhares trocados entre Yara, Maria e a professora Letícia. Havia uma comunicação verbal e não verbal, mediando semioticamente o encontro entre as bebês e entre elas e a professora. Isso porque o corpo do bebê, que ainda não fala, é o lugar do verbo, da comunicação e o instrumento de produzir sentidos para a constituição dos vínculos sociais e afetivos. Segundo Coutinho (2011):

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

Como é possível ver pelas imagens que compõem o evento, há uma intensa movimentação corporal de Yara e Maria, suas tentativas de comunicação com os outros, aproximando-se e distanciando-se uma da outra e da materialidade disponível na sala do berçário. Dessa forma, o modo como o corpo do bebê é visto e compreendido é importante no processo de constituição dos vínculos, uma vez que “é pela relação com o Outro que a criança descobre a significação do seu movimento, o qual na ausência da fala, torna-se um meio de comunicar aos outros o seu desejo” (PINO, 2005, p. 166).

Nessa perspectiva, entendemos que os movimentos de Yara, Maria e dos demais bebês são carregados de sentidos. Yara, ao agir, atribuiu sentidos ao seu próprio movimento e passou a utilizá-lo para ter seu desejo atendido. Assim, quando Maria “desiste” de disputar o livro com

Yara e pega um urso de pelúcia, ela produziu sentidos para a recusa de Yara em compartilhar o livro com ela.

Assim, ao expormos os eventos interativos relacionados ao interesse dos bebês pelos livros, buscamos explicitar que a linguagem escrita é um outro mundo a ser compreendido pelos bebês. Para tal, é necessário o papel do outro, que faz a leitura de histórias, que deixa disponíveis livros de literatura e lhes apresenta o uso social da linguagem escrita. Na turma do berçário da EMEI Tupi, não eram apenas nos livros disponíveis sobre o tatame que a linguagem escrita estava presente, mas no quadro para anotação da rotina dos bebês, nas agendas, na biblioteca, no corredor em que havia murais de avisos e divulgação dos trabalhos feitos pelas crianças de outras turmas, entre outros (PENAFIEL, 2023).

Por meio da análise dos eventos ocorridos em 2017, enfatizamos que os vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos foram estabelecidos por meio de ações sociais e expressões, tais como: olhar, imitar, bater palmas, balançar, levantar, balbuciar, apontar, erguer as mãos, dentre outras. Yara, assim como os demais bebês da turma do berçário da EMEI Tupi, produziu sentidos e significados compartilhados com seus coetâneos e adultos, demonstrando interesse em constituir os vínculos por meio da linguagem verbal e não verbal.

No decorrer do ano de 2017, observamos as ações engendradas por Yara nos momentos de disputar os brinquedos ou outros artefatos culturais com seus pares. Yara, diferentemente de Valéria, por exemplo, não mordida um outro bebê ao disputar um brinquedo. Mas, geralmente, suas ações envolviam puxar o cabelo de seu coetâneo, tocar o corpo do outro bebê, falar “dá” para que o outro bebe deixasse o artefato cultural para ela e gritar. Além disso, quando Yara não conseguia ter acesso ao brinquedo ou outro artefato, alvo da disputa, ela cedia, afastava-se e buscava outro brinquedo ou outro artefato para manipular.

Ademais, nesses eventos, observamos as relações de cuidado das professoras sendo manifestadas durante os momentos de disputa. Por exemplo, a professora Letícia questionando Yara e Maria se “vão dividir o livro?” e ofertando outros dois livros para elas; a professora Verônica enfatizando os laços de amizade entre os bebês e as formas cuidadosas de interagir com seus pares, dizendo que “é carinho na coleguinha”. Argumentamos que, para que os vínculos sociais e afetivos se constituam, é preciso que os adultos potencializem e favoreçam as aproximações entre os bebês, além de ser necessário desconstruir a ideia de que conflitos e disputas não fazem parte da construção dos vínculos.

O processo de produção de sentidos impulsionou a continuidade do processo de constituição dos vínculos de Yara com seus pares e adultos. Uma modificação observada no desenvolvimento de Yara, assim como nos demais bebês da turma do berçário, foi a apropriação

da fala, que demonstrou orientar a participação ativa de Yara ao estabelecer as relações, sobretudo em 2018 e 2019, como analisaremos na sequência.

4.2.2 O processo de constituição de vínculos sociais e afetivos de Yara em 2018

Para iniciar a reflexão proposta nesta seção, pontuamos que 2018 representou um marco na construção do material empírico, devido às modificações, às novidades, às situações completamente diferentes das observadas, analisadas e interpretadas no ano anterior. Sendo assim, iniciamos esta seção apresentando como foram vivenciadas as mudanças na cultura institucional por Yara e seus pares, em 2018 para, então, apresentar os eventos interativos e identificar os pontos relevantes para conduzir nossa reflexão e tese sobre o processo de constituição dos vínculos de Yara.

4.2.2.1 Yara na Turma do Abraço

Em 2018, quando Yara completou 02 anos de idade, sua fala, a expressão de seus sentimentos e vontades começaram a tomar uma forma e um conteúdo que nos possibilitaram compreender o processo de constituição de seus vínculos sociais e afetivos com detalhes qualitativamente diferentes do que em 2017. Entendemos a fala como uma função psicológica superior (VIGOTSKI, 1934/1993) integrada a outras funções, em particular, ao pensamento. A relação entre essas funções forma um sistema de sentidos e significados das palavras que promovem um salto qualitativo no desenvolvimento cultural das crianças, o que não foi diferente com Yara.

As mudanças identificadas, relativas ao padrão cultural de funcionamento da instituição para o atendimento das crianças com 01 ano de idade, estavam visíveis na relação entre as crianças e entre essas e a rotina da EMEI Tupi. Isso ocorria em várias situações, como, por exemplo, nos momentos de alimentação, já que, no berçário, as refeições eram realizadas na sala de atividades e, na turma de 01 ano, são feitas no refeitório da instituição. Houve também mudanças no momento do sono, que, na turma de 01 ano de idade, limitava-se à soneca depois do almoço. Ao assistir às vídeogravações, percebemos que uma mudança significativa identificada foi a troca de professoras de um ano para o outro.

No ano de 2018, também houve uma mudança estrutural determinada pela Prefeitura de Belo Horizonte, que foi a diminuição em 01 hora no período em que as crianças eram atendidas na instituição. Essa redução se deu com a entrada meia hora depois e a saída meia hora antes

do que no ano anterior, ou seja, em 2018, o horário que as crianças ficavam na EMEI Tupi era das 07h30min às 17hmin.

Essa mudança no horário de atendimento, no início do ano, pode ter impactado as famílias⁴⁰ das crianças, especialmente aquelas que não possuíam flexibilidade de horário para levá-las e buscá-las. Entretanto, o maior impacto que as famílias enfrentaram foi a mudança de horário para o ano de 2020, já que o atendimento passaria a ser de horário parcial e não de período integral, como foram nos anos de 2017 a 2019.

Consideramos que essas mudanças nos fornecem importantes pistas para a compreensão das vivências das crianças no ano de 2018. No intuito de conhecermos como os vínculos de Yara eram percebidos pelos adultos, recorremos à professora Kamila, uma das professoras da turma do Abraço, para compartilhar conosco sobre as interações das crianças e a respeito de como Yara agia nos momentos conflitantes com seus pares:

Pesquisadora Viviane: E:::/ você lembra sobre as relações entre as crianças/
 Professora Kamila: LEMBRO/lembro que elas tinham algumas dificuldades de compartilhar objetos/ a disputa deles era por causa de brinquedos/ e/ quando não conseguia/ mordia/ puxava o cabelo/ era a forma deles comunicarem/ então/ para resolver a situação eles mordiam/ mais para o finalzinho já estavam bem mais tranquilos/ bem mais sociáveis entre eles/
 Pesquisadora Viviane: Agora vamos falar um pouco da Yara/ Como você percebia a Yara/ Tinha alguma coisa que te chamava a atenção/
 Professora Kamila: Eu lembro que quando eu cheguei na sala/ eu assustei um pouco com o jeito dela/ porque ela gritava muito/ e /aquilo me chamou a atenção/
 Pesquisadora Viviane: Mas/ ela gritava por quê? /
 Professora Kamila: Era/ a forma dela de resolver os conflitos/ era com choro/ com chutes/ com os gritos/ quando a gente falava com ela/ ela tentava chutar a gente também / (Entrevista realizada em 06 de fevereiro de 2021).

Pela transcrição do trecho da entrevista, observamos que a professora Kamila relatou que Yara demonstrava chorar, gritar e bater em seus pares de idade e nela também, em momentos de conflitos, além de mencionar que as demais crianças que integravam a turma do Abraço “*tinham algumas dificuldades de compartilhar objetos/ a disputa deles era por causa de brinquedos/ e/ quando não conseguia/ mordia/ puxava o cabelo*”. Observamos, por meio das vídeo-gravações de 2018, que as interações de Yara e de seus pares se desenrolavam com

⁴⁰ Como fiquei em campo no ano de 2019 e no ano de 2020 vivenciamos a pandemia da COVID-19, que fechou temporariamente as escolas, não foi possível realizar uma entrevista com a família adotiva de Yara. Eu compareci presencialmente à residência dos familiares de Yara para solicitar uma conversa com a mãe adotiva e fiz contato via telefone com ela. Porém, durante a pandemia, ao final de 2020, a mãe adotiva não se sentia segura para conceder a entrevista de forma presencial, além de não ter disponibilidade de horário e nem o domínio do aplicativo *WhatsApp*, forma sugerida para a realização da entrevista, devido ao aplicativo ser comumente utilizado. O áudio da chamada de vídeo do *WhatsApp* seria gravado em outro equipamento. Ao final de 2022, foi realizado novamente contato via telefone, porém, a mãe adotiva informou que não tinha disponibilidade de horários. Assim, não foi possível conversar com a família sobre o impacto da mudança de oferta de horário para horário parcial e, especialmente, sobre o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara.

certa apreensão pelas docentes, porque, às vezes, os recursos comunicativos usados para compartilhar interesses, o jeito de disputar brinquedos ou outros artefatos culturais, expressar as emoções e resolver os conflitos ocorriam ainda de forma abrupta.

Segundo a professora Kamila, somente no *“finalzinho [de 2018] já estavam bem mais tranquilos/ bem mais sociáveis entre eles”*. Isso posto, pontuamos que 2018 foi essencial para compreendermos os desdobramentos dos eventos que aconteceram em 2017. Tais desdobramentos nos indicam que os eventos possuem uma história e, nessa perspectiva, entendemos que essa história só é possível para as ações que possuem sentido, que afetam as pessoas participantes. Assim, analisaremos três eventos ocorridos em 2018. O primeiro deles demonstra a extensão temporal em que Yara, sozinha, manipulou brinquedo ou outro artefato cultural. No segundo, analisamos como se desenrolou a dialética da participação na brincadeira em 2018 com base no evento *“Belém, Belém, nunca mais estou de bem-2018”*. O terceiro evento envolve a exploração dos livros de literatura.

É importante esclarecer que o título do evento, *“Belém, Belém, nunca mais estou de bem”* remete à parlenda cantada em razão de desentendimentos entre as crianças em nossa cultura. Em nossos registros, a menção da canção pelas crianças da turma investigada ocorreu em 2018 e 2019. Nas análises desses eventos, buscamos revelar a tensão [incluir/excluir] que demarca as brincadeiras e os vínculos vivenciados por Yara junto aos seus pares.

Ao observarmos as ações sociais das crianças em parcerias, ou seja, brincando e interagindo, notamos que, quando uma terceira criança demonstra interesse em participar daquela atividade, isto é, das práticas sociais, das brincadeiras e das interações, desenvolvida por uma díade, dificilmente essa terceira criança consegue acessar essa atividade. Logo, notamos que o movimento em ser [incluído/excluído] possibilita a participação social nas brincadeiras, na interação, o compartilhamento de brinquedos ou outros artefatos culturais e o desenvolvimento de vínculos entre os participantes. Ao identificarmos a situação de ser [incluído/excluído] nas práticas sociais, nas brincadeiras, nas interações das crianças, considerando-a como elemento central dos vínculos sociais e afetivos, entendemos que essa unidade dialética contém e expressa propriedades de sua construção, ou seja, dos laços sociais (quem participa da atividade social - em quais situações).

Por meio desse pressuposto, defendemos a tese de que o par dialético [inclusão/exclusão] é a unidade de análise dos vínculos sociais e afetivos. A unidade de análise, em nossa maneira de pensar, avança em relação à análise das interações dos bebês e das crianças bem pequenas, pois é um princípio de continuidade que não se perde nas contingências de cada evento. Ela expressa de que modo os vínculos se constituem ao longo de 2018 e 2019.

Nessa perspectiva, apresentamos o quadro com a linha do tempo com os eventos de 2018. Nele evidenciamos os principais eventos que nos permitiram a análise e a compreensão do processo de constituição dos vínculos de Yara com seus pares e adultos.

Quadro 12 – Linha do tempo: eventos Yara (2018).

Fev.	Mar.	Abr.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
07/02 Yara explora as panelas de brinquedo.	26/03 Yara brinca de roda com Simone e Maria. Yara disputa brinquedo com Danilo. Yara empilha peças de lego.	02/04 Yara disputa peças de lego e uma panela de brinquedo com Maria. Yara deita no colchonete e usa os pés para bater em Carlos.	08/06 Yara acaricia o cabelo de Henrique.	11/07 Yara disputa uma boneca com Lúcia. Yara recebe Giovana na porta da sala.	14/08 Yara e Maria brincam juntas dentro de uma caixa.	11/09 Yara recolhe pedras no espaço da casinha.	02/10 Yara, Maria e Carlos disputam um aparelho celular de brinquedo.	27/11 Yara explora um carrinho de brinquedo. Yara e Lúcia brincam juntas com os potes de plástico. Maria canta “ <i>Belém, Belém, nunca mais estou de bem</i> ” para Yara.	04/12 Yara, Maria e Danilo exploram um livro juntos. Yara disputa uma colher de plástico com Simone.
09/02 Yara explora uma caixa de papelão.		06/04 Yara e Danilo exploram os brinquedos na pia.	15/06 Yara explora uma garrafa pet.	17/07/18 Yara explora as peças de lego.	21/08 Yara recolhe pedras e galhos na casinha.	20/09 Yara recolhe folhas e pedras no parquinho.		29/11 Yara coloca a própria colher na boca de Maria. Yara empurra Lúcia do colchonete.	
27/02 Yara oferece mamadeira na boca de Giovana.		09/04 Yara explora as panelas de brinquedo.	21/06 Yara explora as peças de lego.		28/08 Yara empilha peças de lego com Valéria. Maria limpa o nariz de Yara com papel higiênico, a pedido da professora.	27/09 Yara e Larissa mostram língua uma para a outra.			
					30/08 Maria oferece um urso de pelúcia para Yara.				

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme mostramos no quadro acima, nesse ano, ficam mais evidentes as ações sociais engendradas por Yara ao interagir com seus pares. Tais situações serão descritas e analisadas ao longo desta subseção e interpretadas para que possamos avançar no estudo proposto sobre o processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara. Assim, na imagem a seguir, apresentamos os três eventos que serão analisados por meio da análise microgenética.

Figura 14- Eventos selecionados para análise- 2018



“Yara manipula as pedras”
(11/09/2018)

“Belém, Belém nunca mais estou de bem”
(27/11/2018)



“Vamos lá para a Yara ler o livro para nós”
(04/12/2018)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O primeiro evento é nomeado por “Yara manipula as pedras”: por volta das 09h, as doze crianças [Yara (26m24d), Maria (29m05d), Simone (28m07d), Paulo (28m11d), Lúcia (27m02d), Danilo (27m02d), Valéria (29m09d), Henrique (28m13d), Isaura (25m03d), Larissa (27m15d), Giovana (22m08d) e Bruno (26m24d)] estão no espaço do parquinho que contém a casinha. Como já apresentado no terceiro capítulo, trata-se de uma ampla casinha de madeira, com portas, janelas, fogão à lenha, panelas e talheres, que foi construída em um local de área verde em um terreno desnivelado. A professora Sílvia chama as crianças para entrar na casinha e cantar músicas juntos. Todas as crianças aceitam participar da atividade proposta pela professora, com exceção de Yara que diz para a professora “*fazer papa*”. A professora diz “*não/depois*” para Yara. Diante da negativa da professora, Yara se agacha próxima à entrada da casinha. Então...

Quadro 13 - Yara manipula as pedras

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
<p>01</p>	<p>A professora Sílvia tenta pegar Yara no colo, mas Yara se recusa e fica agachada no chão. A professora fala “<i>o negócio da Yara é que se não deixar ela fazer o que ela quer/ ela faz pirraça</i>”, deixa Yara no chão e entra dentro da casinha. A professora e as crianças cantam a música “<i>mão na cabeça/ mão cintura/estátua</i>” dentro da casinha.</p>	 <p align="center">Tempo no vídeo: 00min38s</p>
<p>02</p>	<p>Yara se levanta e aproxima-se para mexer com a terra e recolher pedras no chão. Coloca as pedras perto dos cavalinhos de madeira. Yara balança os cavalinhos com as mãos, fazendo com que eles se movimentem para frente e para trás. Yara observa os cavalinhos se movimentando. Recolhe mais pedras e coloca perto dos cavalinhos. Novamente balança os cavalinhos. Em seguida, Yara pega as pedras que estavam próximas dos cavalinhos e colocam sobre um sofá.</p>	 <p align="center">Tempo no vídeo: 01min00s</p>
<p>03</p>	<p>Maria, Simone e Paulo se aproximam e sentam no sofá, enquanto Yara colocava as pedras. Maria, Simone e Paulo pegam as pedras que Yara havia colocado no sofá. Yara olha para seus colegas, pegando suas pedras, toca a cabeça de Paulo com as mãos e tenta pegar as pedras das mãos dele para si. Yara diz “<i>é meu/ a pedra</i>”. Mas, não consegue pegar as pedras, pois as crianças fecham as mãos. Maria, Simone e Paulo se afastam. Yara senta-se no encosto do sofá. Em seguida, levanta-se e sobe em uma caixa feita de cimento.</p>	 <p align="center">Tempo no vídeo: 07min02s</p>

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
04	Ao subir na caixa de cimento, Yara vira o corpo para tentar descer, olha para a professora Sílvia e diz “ <i>desce</i> ”. A professora diz para Yara “ <i>desce/ ali do lado</i> ”. Yara coloca o pé esquerdo no chão e diz “ <i>eu vou cair</i> ”. A professora retruca “ <i>cai/nada</i> ”. Então, Yara desce e as crianças vão para o outro parquinho com a professora.	 <p data-bbox="938 663 1241 689">Tempo no vídeo: 08min13s</p>

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, evento filmado por Vanessa Neves. Elaboração da autora (2022).

Como se observa no fluxo do evento descrito, as ações de Yara indicam a manipulação de artefatos e revelam sua recusa em participar da atividade proposta pela professora. Vários indicativos podem ser observados: a professora convida as crianças para entrar na casinha e cantar todos juntos, Yara verbaliza seu desejo “*fazer papa*”, a professora insiste “*não/ depois*”. Yara se recusa a participar da atividade proposta pela docente e se agacha no chão, a professora tenta pegar Yara no colo para levá-la para dentro da casinha e cantar junto com os pares. Ao perceber que Yara não tem interesse em participar da atividade, a professora diz “*o negócio da Yara é que se não deixar ela fazer o que ela quer/ ela faz pirraça*”. Então, a professora entra na casinha e realiza a atividade planejada, cantar músicas, com as outras crianças (linha 01). Yara desce da casinha de madeira, senta no chão de terra, recolhe pedras, coloca-as perto das patas dos cavalinhos e observa o movimento dos cavalinhos ao serem balançados para frente e para trás. Permanece durante seis minutos recolhendo pedras, colocando-as perto dos cavalinhos e balançando os brinquedos. Até que decide colocar essas pedras em outro local, no sofá. (linha 02). Porém, Maria, Simone e Paulo se aproximam, sentam-se no sofá e pegam as pedras que Yara havia colocado ali. Yara olha para seus pares e comunica seus esforços para recuperar as pedras. Ela usa a própria mão para desferir um tapa na cabeça de Pedro, tenta pegar as pedras das mãos de seus pares e diz “*é meu/ a pedra*” para eles. Maria, Simone e Paulo percebem as investidas de Yara, fecham as mãos com as pedras, afastam-se e levam as pedras de Yara (linha 03). Yara, ao perceber que não conseguira retomar a posse das pedras, senta-se no encosto do sofá. Em seguida, levanta-se e sobe em uma caixa feita de cimento. Yara, sentada, vira seu corpo em todas as direções, olha para a professora como se solicitasse ajuda, aponta o dedo indicador para o chão e diz “*desce*”. A professora orienta Yara por onde descer e diz

“*desce/ ali do lado*”. Yara coloca o pé esquerdo no chão, mas sente medo de cair e diz “*eu vou cair*”. A professora tranquiliza Yara e diz “*cai/nada*”. Então, Yara desce (linha 04).

Um dos pontos que merece destaque nesse evento é a recusa de Yara em participar da atividade proposta pela professora Sílvia. Ainda que a professora tenha insistido para que Yara fosse incluída na atividade, a professora respeitou a manifestação e a iniciativa da criança em não participar. Por meio do desenrolar da trama interacional entre Yara e a professora, podemos pensar que a participação ativa das crianças na proposta da professora modifica a posição do adulto “daquele que dirige para aquele que participa socialmente engajado, aberto à novidade, às surpresas e aos meios interativos do grupo, mostrando-se atento e interprete das (re) ações das crianças” (RAMOS, 2010. p. 97). Em diversos momentos, presenciamos Yara se recusando a participar de atividades propostas pelas professoras ou se afastando de seus pares por iniciativa própria para explorar os artefatos, tais como pedras, galhos pequenos e terra. A respeito da recusa de Yara em participar das atividades, a professora Kamila compartilhou conosco, durante a entrevista, suas percepções de Yara na turma do Abraço:

Professora Kamila: **Ia fazer uma atividade/ ela me olhava/ e / saía/ ela ficava de longe olhando/ a gente a chamava/ sempre a gente tentava trazer ela para perto/ e / ela estava sempre tentando sair/** a gente fazia uma organização para ir ao refeitório/ ela saía da fila/ deitava no chão/ ela fazia pirraça/ ela ficava para trás/ no refeitório várias vezes ela jogava o prato para o alto/ jogava a colher debaixo da mesa/ ela gritava/ a gente tinha dificuldade de seguir os combinados com ela/ de seguir a rotina (Entrevista realizada em 06 de fevereiro de 2021. Grifos nossos).

A professora, no diálogo transcrito, aponta as ações de Yara durante a organização do trabalho pedagógico proposto por ela, o que nos reporta aos desafios da docência nessa faixa etária, como declara a docente Sílvia, nesse evento, ao mencionar que “*se não deixar ela [Yara] fazer o que ela quer/ ela faz pirraça*”. Yara, em particular, agia diferente das demais crianças. Entretanto, conforme observamos, as professoras demonstravam acolher e não cercear a ação social de Yara e das outras crianças da turma.

Outro ponto que merece atenção é a questão do tempo, sendo necessário refletir sobre o que isso significa para crianças bem pequenas. Na pesquisa, observamos que havia um tempo cronológico reservado para que as crianças construíssem suas vivências de um modo autônomo, seguro e sustentado por diferentes brinquedos ou outros artefatos culturais constituintes do ambiente da EMEI Tupi. Esses momentos, frequentes na rotina do grupo investigado, envolviam a organização da prática pedagógica e das ações das professoras, preparando o espaço e reservando o tempo para dispor brinquedos ou outros artefatos culturais para a

exploração “livre” pelos bebês e crianças. As professoras buscavam observar as ações sociais dos pequenos, apoiando a exploração e nomeando os brinquedos ou outros artefatos culturais.

O tempo que as crianças dedicam à exploração dos brinquedos ou outros artefatos culturais nos revelam que há também o tempo das crianças, que é o tempo do acontecimento, é o tempo do presente, é o tempo do hoje, é o tempo do perceber, é o tempo do agir, é o tempo do vivido. É um tempo marcado pelas vivências de cada uma delas. É um tempo de apropriações e transformações. É um tempo que insere e acolhe essa criança no mundo cultural (OLIVEIRA, 2023).

As vivências das crianças nesse ambiente coletivo de cuidados e educação, isto é, como cada criança observa, manipula e se apropria desse ambiente, são sempre marcadas pelo coletivo. No entanto, apesar de algumas semelhanças, a forma como cada criança bem pequena explora os brinquedos ou outros artefatos culturais tinha total sintonia com a sua desenvoltura motora.

A imagem de Yara nos descolamentos pelo chão, manipulando as pedras e balançando os cavalinhos, ao longo de seis minutos, remete às vivências de descoberta e exploração de artefatos disponíveis no ambiente, de ocupar espaços e de se movimentar e experimentar impressões do lugar, o que nos remete ao que descreve Carpenter:

As crianças são motivadas a continuar a exploração do mundo pela curiosidade, pelo desejo de saber e compreender, resultado do desejo de experiência e de confrontações dionisíacas frente aos limites impostos pelos ambientes sociais, naturais, assim como os limites de seu próprio corpo. Tais explorações geralmente ocorrem via atividade lúdica, com exploração, manipulação e domínio do ambiente (CARPENTER, 2010, p. 50, apud DELGADO; WÜRDIG; CAVA, 2017, p. 162).

Yara, como já afirmamos, destacava-se pela intensidade de explorações e por desenvolver ações sozinha, mesmo participando das ações compartilhadas de seu grupo. No evento, percebemos as descobertas de Yara por meio da atividade lúdica com exploração, manipulação e domínio do ambiente. É preciso considerar, ainda, que esses movimentos exploratórios, em alguns momentos, atingem um grau de tensionamento gerado pela disputa e conflito. Assim, concordamos com Corsaro (1997) para quem os conflitos e disputas são um modo de testar a amizade e possibilitar a construção de uma ordem social.

A constatação da nossa pesquisa é que há um grau de tensionamento gerado pelo movimento de ser [incluído/excluído], bem como se excluir - recusando-se a participar, das interações, brincadeiras, práticas sociais e da constituição dos vínculos. É essa unidade que particulariza e singulariza as experiências sociais em vivências pessoais, ou seja, que engendra processos de participar ou não, das interações, das brincadeiras e das práticas culturais.

Em continuidade, selecionamos o segundo evento, nomeado por “*Belém, Belém, nunca mais estou de bem*”. Por volta das 09h, a professora Sílvia disponibiliza uma caixa contendo diversos brinquedos ou outros artefatos culturais, como carrinhos, bonecas, panelinhas, livros de plástico, tampas de potes, entre outros, para as doze crianças bem pequenas [Yara (29m11d), Maria (31m21d), Simone (30m23d), Paulo (30m27d), Lúcia (29m18d), Danilo (29m18d), Valéria (31m25d), Henrique (31m00d), Isaura (27m19d), Larissa (30m03d), Carlos (29m24d) e Bruno (31m11d)] presentes nesse dia. A auxiliar Flávia, logo antes de sair da sala para lanche, pergunta para as crianças: “*quem quer tomar banho?*”. Yara diz: “*oh/ Flavia/ eu quero tomar banho*”. Yara tenta observar se a auxiliar estava próxima da sala, no corredor, então, sobe na porta da sala e diz “*oh/ Flavia*”. Até que a professora Sílvia...

Quadro 14 - “*Belém, Belém nunca mais estou de bem*” – 2018

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
01	A professora Sílvia diz para Yara: “ <i>olha a Simone está fazendo chá de chocolate vai lá tomar</i> ”. A professora estende a mão para Yara e continua dizendo: “ <i>vem cá tomar um chazinho comigo/ vem</i> ”. Yara dá a mão para a professora que diz: “ <i>Simone/ dá um pouco de chá para ela</i> ”, enquanto segue em direção à Simone. Yara se senta próxima de Maria e Simone, que estavam sentadas brincando com panelinhas.	 <p data-bbox="978 1332 1270 1361">Tempo no vídeo:35min30s</p>
02	Simone entrega para Yara um artefato (parece tampa de pote de manteiga). Ela coloca o artefato na boca e depois o devolve para Simone. Então, Simone brinca de mexer no artefato cultural com uma colher e Yara a observa. Simone devolve o artefato para Yara que o coloca na boca novamente. Mais uma vez, Yara devolve o artefato para Simone que volta a mexer com a colher no artefato.	 <p data-bbox="978 1742 1270 1771">Tempo no vídeo: 36min10s</p>

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
03	<p>Yara tenta pegar o artefato para si novamente. Simone diz: “<i>agora/não/viu?</i>”. Maria olha para Yara e aponta o indicador da mão direita e o balança em sinal de negativo. Yara toca o tênis do pé esquerdo de Maria. Paulo, que estava próximo de Maria e Simone, também balança o dedo em sinal negativo para Yara. Simone, Maria e Paulo conversam entre si (inaudível) e sorriem olhando para Yara.</p>	 <p>Tempo no vídeo: 37min35s</p>
04	<p>Yara mostra a língua para Maria. Paulo e Simone continuam sorrindo e olhando para Yara. Então, Yara mostra a língua para Simone, que toca o joelho esquerdo de Yara com sua mão direita. Yara olha em direção à professora Sílvia, mas não a chama. Simone, Maria e Paulo permanecem sorrindo e olhando para Yara. Em seguida, Yara usa o próprio pé esquerdo para tocar o tênis do pé direito de Maria. Maria afasta seu pé. Simone coloca uma boneca sentada ao lado de Yara e oferece comidinha na boca da boneca. Yara toca a boneca de Simone, que rapidamente diz “<i>não</i>” e toca a mão de Yara. Simone pega a boneca e Maria diz para Yara: “<i>Belém/ Belém/ nunca mais estou de bem</i>”. Yara tenta pegar as panelinhas que Simone brincava, mas ela se recusa. Maria diz “<i>não</i>” para Yara e balança o dedo indicador da mão direita em sinal negativo. Em seguida, Yara se levanta com a expressão de choro e começa a explorar a caixa de brinquedos. A professora Sílvia chama as crianças para verem vídeos em seu aparelho celular.</p>	 <p>Tempo no vídeo: 38min13s</p>

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, evento filmado por Luíza Cortezzi. Elaboração da autora (2022).

Nesse evento, observamos a dialética [inclusão/exclusão] na brincadeira. Em primeiro lugar, a professora convida Yara para ser incluída na brincadeira entre Simone, Paulo e Maria, dizendo para Simone: “*dá um pouco de chá para ela*” (linha 01). Simone atende ao pedido da professora e entrega um artefato, parecendo a tampa de pote de manteiga, para Yara. Yara leva o artefato à boca e depois o devolve para Simone, talvez para que Simone colocasse mais chá. Percebe-se, nesse momento, que Yara foi incluída na brincadeira de “tomar chá” junto com Simone, Maria e Paulo.

Yara tenta pegar novamente o artefato das mãos de Simone e ela diz para Yara que “*agora/não/viu?*”, recusando que Yara tivesse acesso ao artefato (linha 03). Em seguida, Simone coloca a boneca sentada no chão, entre ela e Yara. Mas Yara toca a boneca de Simone que retira a boneca do chão. Maria, rapidamente, diz para Yara: “*Belém, Belém, nunca mais estou de bem*”. Yara continua tentando ter acesso aos brinquedos, como as panelinhas com que Simone brincava, mas, novamente, Maria diz “*não*” para Yara. Em seguida, Yara se levanta com a expressão de choro e explora a caixa de brinquedos (linha 04). Nesse momento, percebe-se que o movimento de Yara para ser incluída na brincadeira não foi bem-sucedido.

O movimento dialógico entre Yara, Maria e Simone, incluindo e excluindo por meio de gestos e falas (“*agora não, viu*” e “*não*”), demonstra um ordenamento, expressividade demarcada pela entonação da voz, pelas gesticulações, o que pode ter sido interpretado por Yara como expressão de autoridade sobre ela, permitindo que ela, inicialmente, participasse da brincadeira e, pouco tempo depois, excluindo-a. Assim como nos eventos de disputa pelos brinquedos ou outros artefatos culturais, Yara demonstra, com seu corpo e expressões, que insistia em ter acesso ao artefato cultural, não aceitando passivamente ser excluída.

Quando refletimos sobre as ações de Yara com seus pares, compreendemos que estamos enfocando os modos de as crianças estarem no mundo, de praticarem ações e de terem relações com o outro, estando atentos ao mundo, demarcando a importância da relação com o outro para a sua constituição humana. Ressaltamos, ainda, que Yara, ao insistir em obter o artefato para si, deixou explícito seu desejo em ser incluída na brincadeira. Assim, ela constituiu sentidos para o que estava vivenciando, uma tensão entre o desejo de ser incluída e, ao mesmo tempo, sua recusa e insistência para não ser excluída da brincadeira.

O marco importante desse evento foi o surgimento da canção “*Belém, Belém, nunca mais estou de bem*” entre as crianças. Maria cantou para Yara, possivelmente, por demonstrar ter se identificado com Simone, reforçando a recusa da colega em deixar que Yara tocasse na boneca que estava com Simone. Yara insistiu em pegar o artefato e Maria novamente negou, o que levou Yara a se afastar com expressão de choro. As ações e falas das crianças bem pequenas envolvidas na relação com Yara nos remetem a uma direção decorrente dos princípios de compartilhamento e de persistência de significados: a construção da cultura do grupo e sua inserção no grupo social, ou melhor dizendo, a cultura de pares. Esse conceito é definido como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2011, p. 32).

Nesse evento, notamos que as rotinas criadas pelas crianças têm uma estrutura identificável de participação. As ações que foram ou estão sendo desempenhadas por algumas

crianças emergem como uma estrutura de participação que constitui um conhecimento coletivo e pode modificar as próprias ações. A estrutura de participação cria novas possibilidades de ação, pois organiza as atividades das crianças e oferece um roteiro básico que o grupo reconhece, ou seja, um significado partilhado ao qual novas ações podem ser incorporadas (CARVALHO; RUBIANO, 2004). A consolidação das rotinas compartilhadas, criadas e transformadas no campo interacional constitui a cultura do grupo. A cultura do grupo atua como um espaço de informação e regulação mútua entre seus membros. Com isso, o ato de cantar “*Belém, Belém, nunca mais estou de bem*” atua como forma de regular os papéis dos participantes na relação social e, conseqüentemente, determina o término, ainda que momentâneo, da interação entre as crianças.

O próximo evento selecionado é significativo para percebermos as minúcias do grau de tensionamento gerado pelo movimento de ser [incluído/excluído] em uma interação entre Yara e seus pares. Nesse evento percebermos os esforços empreendidos por Yara ao dialogar e participar de uma prática cultural, a leitura de um livro.

No evento, nomeado como “*Vamos lá para a Yara ler o livro para nós*”, por volta das 8h, as oito crianças presentes, [Yara (29m17d), Maria (31m27d), Simone (31m00d), Lúcia (29m24d), Danilo (29m24d), Valéria (32m02d), Henrique (31m06d) e Larissa (30m08d)], estão em sala com a professora Sílvia. A professora senta-se no tatame para fazer um cartão de natal e as crianças a observam, com exceção de Yara e Maria, que estão observando as ilustrações do livro juntas. Yara passa a página do livro, Maria observa a ilustração de um ovo, aponta para a ilustração e diz “*botou o ovo*”. Yara repete “*botou o ovo*” e continua passando as páginas do livro. Danilo se aproxima para ver o livro junto com Yara e Maria. Yara rapidamente afasta-se de Danilo. Maria olha para Danilo e diz para ele “*bobo*”. Então, Danilo faz a expressão de choro e afasta-se de Yara e Maria. A professora Sílvia diz para Maria “*pega aquela tinta branca para mim*”, apontando onde está a tinta. Maria pega a tinta na estante e a entrega para a professora. Enquanto isso, Danilo se aproxima de Yara, senta-se ao lado dela, aponta o dedo para a ilustração de casa e diz “*a casinha dele*”. Yara responde “*é*”. Após entregar a tinta para a professora, Maria aproxima-se, senta-se ao lado de Danilo e Yara, aponta para a ilustração de bola e diz “*a bola*”. Então...

Quadro 15 - “Vamos lá para a Yara ler o livro para nós”

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
01	<p>Yara, Maria e Danilo veem o livro juntos. Ao chegar na última página do livro, há somente textos. Yara passa o dedo sobre as palavras e diz “é:::”. Maria retorna para a página anterior do livro, em que há ilustrações. Yara diz “não” para Maria e retorna o livro para a última página. Novamente passa o dedo indicador sobre as palavras e diz “é:::”. Em seguida, Yara fecha o livro, olha para Danilo, com a própria mão toca a testa dele e diz “você não”. Danilo pergunta para Yara “eu/ é bobo?”. Yara olha para ele e questiona “é?”. Danilo responde “é bobo/não”. Yara sorri para Danilo, abre o livro para ver novamente as palavras. Maria se afasta. Yara vê o livro junto com Danilo. Yara e Danilo passam as páginas do livro e usam os dedos para apontar as ilustrações do livro. Henrique se aproxima para ver o livro junto com Yara e Danilo. A professora Sílvia olha em direção a Yara, Danilo e Henrique.</p>	 <p>Tempo no vídeo:04min04s</p>
02	<p>A professora convida as outras crianças para falar: “vamos lá para a Yara ler o livro para nós”. Simone se aproxima e fica em pé ao lado de Yara. Yara fecha o livro e olha para a professora. A professora diz para Yara “começa assim /era uma vez”. Yara diz “era uma vez” e abre o livro. Yara abre o livro em uma página com a ilustração de uma galinha, a professora pergunta para as crianças bem pequenas: “o que é isso aí?”. Todas as crianças respondem “galinha”. A professora pergunta “o que ela está fazendo?”. Yara responde “bagunça/ vou rasgar ela”. A professora retruca “o quê? / pode rasgar o livro?”. Yara gesticula que não, ao movimentar o dedo indicador de um lado para o outro. A professora pergunta as cores das ilustrações “qual é a cor do ovo?”. As crianças respondem. Yara continua passando as páginas do livro e a professora perguntando as cores das ilustrações.</p>	 <p>Tempo no vídeo: 08min00s</p>

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
03	<p>Simone, que estava em pé, senta-se no tatame ao lado de Yara em cima de uma parte da roupa da colega. Simone e Yara empurram uma a outra. Yara diz para Simone “<i>ai/ minha blusa</i>”. E, puxa a blusa de frio de Simone. Em seguida Simone diz para a professora: “<i>Sílvia/ a Yara está batendo em mim</i>”. Yara olha para Simone e cospe nela. A professora Sílvia diz para Yara “<i>pede desculpa para a Simone</i>”. Yara diz para a professora: “<i>não</i>”. A professora diz para as crianças: “<i>vamos pegar outro livro para a gente ler? / A Yara não quer ver o livro com a gente/ né?</i>”. A professora e as crianças se levantam do tatame. Após 30 segundos, Yara se levanta, aproxima-se da professora com o livro aberto e mostra as ilustrações do livro para a professora. A professora olha para Yara e continua distribuindo os livros e revistas para as crianças. Yara deixa o livro no chão e pega uma revista. Maria pega o livro que Yara estava explorando e entrega para Larissa. Larissa rasga o livro. A professora adverte Larissa, recolhe os livros e revistas e disponibiliza massinha para as crianças.</p>	 <p>Tempo no vídeo: 10min35s</p>

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, evento filmado por Isabela Dominici. Elaboração da autora (2022).

No início do evento, observamos que a aproximação de Danilo evidencia o movimento e a tensão que as crianças vivenciam ao ser [incluído/excluído] de uma interação. Yara e Maria veem o livro juntos e ambas percebem que a atividade estava “ameaçada” com a aproximação e inclusão de Danilo. Yara afasta-se alguns centímetros de Danilo e Maria, arrastando o bumbum no chão e levando o livro consigo. Maria, por outro lado, produz sentidos para a ação de Yara, ao se afastar, e verbaliza a “ameaça” e recusa pela inclusão de Danilo. Ele demonstra não estar satisfeito em não ser incluído na interação e, ainda, ter sido chamado de “*bobo*” por Maria e afasta-se de perto das duas meninas. Em outro momento, Danilo, ao perceber que Maria afastou-se para pegar a tinta na estante, a pedido da professora, aproxima-se de Yara, aponta o dedo para a ilustração de casa e diz “*a casinha dele*”. Então, Yara responde ao Danilo. Em seguida, Yara, Maria e Danilo observam cuidadosamente as imagens do livro. Esse momento configura a inclusão de Danilo na interação e prática social, exploração do livro.

O ponto que nos chamou a atenção foi quando Yara passou as páginas do livro e deixou o livro aberto na última página, na qual havia somente textos. Yara passou o dedo indicador sobre as palavras e balbuciou a vogal “*é:::*”, como se estivesse “lendo” a história, imitando um

leitor experiente. Aproveitando que Yara estava com um livro em mãos, a professora convidou as crianças bem pequenas “*vamos lá para a Yara ler o livro para nós*”. As crianças e a professora aproximaram-se de Yara, nesse momento, a professora falou para Yara e seus pares de que forma se iniciava a leitura de uma história: “*começa assim /era uma vez*”.

A professora Sílvia e as crianças observavam cuidadosamente as imagens do livro. A docente fazia perguntas às crianças a respeito das ilustrações e advertiu Yara, quando ela disse que a galinha ilustrada no livro fazia “*bagunça*” e por isso iria “*rasgar ela*”. Na sequência, as crianças continuaram observando o livro e a professora perguntando a respeito das imagens observadas. Notamos que o envolvimento de Yara, seus pares e a professora com o livro tornou-se visível nesse evento. O fio que os conectava era o interesse e o encantamento pelo livro.

As ações da professora Sílvia nos momentos em que apoia Yara na “leitura” do livro, nos remetem ao conceito de zona de desenvolvimento iminente. Os modos de participação da professora podem oportunizar possibilidades de desenvolvimento às crianças.

Esse evento destaca que a participação das crianças bem pequenas é imprescindível para a construção de vivências nesse ambiente coletivo de cuidados e educação e demarca o papel do adulto ao reconhecer as possibilidades de desenvolvimento das crianças. Concordamos com Marques e Carvalho (2017, p. 8) ao afirmar que “*toda vivência é mediada pelo processo de produção de significados e sentidos sobre o que se vive e como se vive, pelo modo como essa situação afeta quem dela participa*”. Desse modo, Yara, seus pares e os adultos afetam e são afetados pelas vivências compartilhadas no momento de “leitura” do livro e pelos sentidos construídos nesse processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos.

Na sequência, Simone sentou-se em uma parte da roupa de Yara, no momento em que ia sentar-se ao lado de Yara. Simone e Yara empurraram uma à outra. Simone avisou à professora que Yara havia lhe batido. A professora pediu para que Yara se desculpassem com Simone. Yara se recusou. A professora convidou as crianças para “*pegar outro livro para a gente ler? / A Yara não quer ver o livro com a gente*”. As crianças e a professora se levantaram do tatame e se afastaram de Yara. Nesse momento, observamos que Yara vivenciou a condição de tensionamento gerado pelo movimento de ser [incluído/excluído] na prática social. Após permanecer sentada, sozinha, no tatame durante trinta segundos, Yara buscou ser incluída na prática social de exploração de livros. Ela se levantou, aproximou-se da professora com o livro aberto e mostrou-lhe as imagens do livro. A professora olhou para Yara e não disse nada, possivelmente devido ao fato de Yara não ter se desculpado com Simone. Como a docente não percebeu que Simone havia se sentado sobre uma parte da roupa de Yara, não percebeu que isso era a justificativa de Yara para não pedir desculpas para Simone. A professora continuou

entregando os livros e revistas nas mãos das crianças. Larissa deixou a revista no chão da sala, Yara aproximou-se pegou a revista e deixou o livro sobre o chão, até que a professora recolheu os livros e as revistas.

Nesse evento, observamos que, para Yara e as demais crianças, o sentido produzido de folhear o livro junto aos pares significa ser incluído, naquele contexto, na prática social, ou seja, no desenrolar da dinâmica interacional, veicula a possibilidade de ser incluído e excluído das interações, práticas sociais e brincadeiras pela outra criança. A unidade [inclusão/ exclusão], como possibilidade de participação social, promove a interpretação dos sentidos de ser incluso ou não, na interação com os pares e possibilita tornar esses significados congruentes no grupo e constituir os vínculos sociais e afetivos. Os movimentos de inclusão e exclusão pelos pares ocorrem constantemente nesse espaço coletivo de cuidados e educação. Como constatamos, no início do evento, Yara e Maria excluem Danilo da atividade de exploração do livro. Em outro momento, Yara é excluída pelo grupo e permanece sozinha, manipulando o livro. Esse processo de compartilhamento de atividades é uma das maiores realizações no desenvolvimento cultural humano e está na base da criação e manutenção de um grupo social.

Nos três eventos interativos analisados, observamos o papel dos adultos da turma do Abraço nas vivências das crianças. No primeiro evento, observamos que Yara não deseja participar da atividade proposta pela professora Sílvia, ou seja, cantar dentro da casinha de madeira. A professora respeita a manifestação e iniciativa de Yara em não participar. A professora Sílvia, no segundo evento, solicita que Yara seja incluída na brincadeira. Simone atende ao pedido da professora. No terceiro evento, identificamos que a professora Sílvia convida Yara para fazer a leitura do livro e assume a tarefa de “ensinar” a Yara e seus pares os procedimentos para iniciar a leitura de uma história. Tais ações desenvolvidas pela professora Sílvia revelam a importância das atitudes dos adultos quando estes apoiam, acolhem e ampliam as rotinas culturais e as atividades das crianças. Isso foi possível devido a uma dinâmica de observação e escuta sensíveis e, sobretudo, do reconhecimento de que algo importante acontece na interação entre as crianças. Esses acontecimentos, relações e práticas constituem dimensões essenciais do currículo vivenciado pela turma do Abraço.

Os eventos analisados revelam, também, que as crianças agem, produzem sentidos e estabelecem um entorno social, de diferentes formas, na medida em que os pares e os adultos observam as ações, interpretam os sentidos e se relacionam. Além de constituírem uma intencionalidade sociocomunicativa (RAMOS, 2006), transformam suas ações por meio das ações de outros. Isso dialoga com pressupostos de que as ações sociais das crianças contêm emoções, afetos e ideias. Yara e seus pares demonstram agir cotidianamente no entendimento,

na mutualidade da ação, na cooperação, na exploração, no engajamento ativo para a construção de vínculos sociais e afetivos.

No próximo tópico continuaremos essa discussão a partir de outros quatro eventos interativos que dão visibilidade à unidade [inclusão/exclusão] nas participações sociais.

4.2.3 O processo de constituição de vínculos sociais e afetivos de Yara em 2019

Esta seção tem por objetivo revelar como a construção de vínculos implica a participação em práticas sociais, sendo essa participação movida pelos movimentos de [inclusão/exclusão] ao longo de 2019. Para esse fim, foram selecionados quatro eventos interativos, o primeiro e o segundo possibilitam compreender, por meio da unidade de análise [inclusão/exclusão], o processo de constituição dos vínculos de Yara com seus pares e adultos ocorrido ao longo do ano de 2019. No terceiro evento, exemplificamos como ocorreu o desenrolar da dialética da participação na brincadeira, com base no evento “*Belém, Belém, nunca mais estou de bem-2019*”, e, no quarto evento, demonstramos a extensão temporal em que Yara, sozinha, manipulou brinquedo ou outro artefato cultural.

Recorremos à professora Rita, uma das professoras da turma do Pirulito, para compartilhar conosco a respeito das percepções dela sobre os vínculos das crianças ao longo de 2019, explicitando a diferença entre aquelas que estavam juntas desde 2017 e as três crianças que ingressaram na turma em 2019:

Pesquisadora Viviane: Como você via as aproximações entre as crianças?

Professora Rita: A característica dessa turma/ é o laço de amizade/ um laço afetivo / as crianças já conheciam umas às outras/ porque eles são cúmplices

Pesquisadora Viviane: Mas/ cúmplices/ em qual sentido?

Professora Rita: Elas têm uma cumplicidade de carinho/ de amor/ de um querendo resolver o problema pelo outro/ a cumplicidade é nesse aspecto

Pesquisadora Viviane: E/ os que entraram na turma/ o Ivan/ Diogo/ Laís/

Professora Rita: Quando a criança chega/ é igual às relações de adulto / ela entra/ as crianças conversam/ eles chamam para brincar/ só depois de um tempo que isso é criado/

Pesquisadora Viviane: Tem algum exemplo/ para ilustrar essa diferença

Professora Rita: Quando estavam brincando / se chega uma criança que era da turma/ ela entra na brincadeira/ fala que é a mamãe/ ou / o papai/ a brincadeira continua/ e /as crianças que estão chegando/ nos primeiros dias/ mesmo que ela queira brincar/ ela fica olhando/ ela não entra na brincadeira falando que é uma pessoa/ ou outra/ a diferença é essa/ ela é convidada (Entrevista com a professora Rita, em 18 de dezembro de 2020. Grifos nossos.).

O encontro com a professora Rita foi um momento importante no sentido de conhecer as concepções a respeito do processo de constituição dos vínculos que orientam as ações dela

diante da turma do Pirulito e a interpretação do que acontece na turma investigada. Por meio do excerto, podemos pensar sobre as pistas que a docente utiliza para apoiar o desenvolvimento dos vínculos das crianças entre elas e entre elas e os adultos. Conforme a professora Rita, o desenrolar das ações sociais das crianças no estabelecimento dos vínculos, das brincadeiras e das interações das crianças que estavam juntas desde a turma do berçário, em 2017, ou seja, pelo terceiro ano consecutivo, era diferente daquelas crianças recém-matriculadas na instituição. A professora destaca que havia uma “*cumplicidade/ um laço de amizade/ um laço afetivo*” entre as crianças que frequentaram a turma do berçário, juntas.

A professora Rita enfatiza que as crianças da turma do berçário eram inseridas nas brincadeiras com facilidade, já as outras crianças, recém-inseridas ao grupo de crianças, precisavam de um “convite” para entrar na brincadeira. Dentre as ações apontadas pela professora, constantemente observamos que havia o incentivo para o desenvolvimento de vínculos sociais e afetivos entre as crianças. Geralmente, as professoras e a auxiliar, após uma situação de conflito entre as crianças, utilizavam a expressão “*cuida do colega*”. A ação de cuidar do outro envolvia “fazer carinho”, pedir desculpas ou até mesmo devolver o brinquedo que estava em disputa. É importante destacar que, para os adultos, essas ações de cuidado entre as crianças são experiências fundamentais para elas, além de ser a oportunidade de ensinar as crianças a conviverem da melhor forma possível em seus encontros e desencontros com as pessoas e com o mundo.

Na entrevista com a professora Rita, perguntamos sobre as relações, as brincadeiras e as parcerias de Yara com seus pares.

Professora Rita: É importante frisar que as crianças já a conheciam/ eles não falavam verbalmente/ claro que não/ então/ se ela queria algum brinquedo/ as crianças não disputavam com ela o brinquedo/deixava com ela e/ saía/ o relacionamento era normal

Pesquisadora Viviane: Tinha alguma criança que era mais próximo dela? / Ou alguma que a evitava?

Professora Rita: Ah/ todos brincavam com ela/ quando ela estava tranquila/ ela trocava brinquedo/ cedia/ não lembro de ela evitar algum coleguinha

Pesquisadora Viviane: Quais as reações quando era frustrada?

Professora Rita: Geralmente/ ela não dava conta/ ela jogava as coisas/ dava tapa nos colegas/ então /os colegas já afastavam dela/ mas/ era muito rápido/ e/ as crianças já voltavam para perto dela novamente (Entrevista com a professora Rita, em 18 de dezembro de 2020. Grifos nossos.).

Há, na fala da professora, o indicativo do reconhecimento de um grupo estável entre as crianças bem pequenas que integravam a turma desde 2017, o que a professora considera ser a justificativa para que as demais crianças, na turma do Pirulito, não disputassem brinquedo com Yara. Nos momentos de conflito, nos quais Yara “*jogava as coisas/ dava tapa nos colegas*”,

os pares de Yara “já afastavam / mas/ era muito rápido/ e/ as crianças já voltavam para perto dela novamente”. Todavia, esses momentos não eram frequentes, pois, em algumas situações, Yara brincava com todos os seus pares, compartilhava e cedia os brinquedos. Isso nos reporta ao que temos discutido ao longo da tese de que a constituição da pessoa se faz na relação com o meio, com a cultura e com o outro.

Em relação às pistas do processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos, o desenrolar do ano letivo de 2019 representou um marco importante para esta pesquisa, pois observamos que as crianças, agora na faixa etária entre 02 a 03 anos, frequentemente nomeavam suas parcerias por amigos e/ou negavam que alguma criança fosse seu amigo. Essas nomeações nos despertaram a atenção, visto que algumas pesquisas apontam que geralmente as crianças verbalizam sobre suas relações de amizade em média com três a quatro anos (RIZZO; CORSARO, 1988; SEBANC et al., 2007; DEGOTARDI; SWELLER; PEARSON, 2013; SOUZA, 2017). Diante disso, na entrevista, com a professora Rita, perguntamos sobre os laços de amizade observados na turma do Pirulito. Tal percepção vai ao encontro das pesquisas mencionadas:

Pesquisadora Viviane: E:::/ você percebeu se as crianças falavam sobre ser amigas? Em quais momentos diziam?

Professora Rita: No outros anos quando fiquei nas outras turmas/ quando tinham a idade de 03 anos/ 04 / que começavam com isso/ você é minha amiga?/ **eu acredito que essas crianças menores/é porque estavam juntas desde o berçário/ então isso pode ter amadurecido entre eles/ sabe/ com 02 anos/ eles falavam/ se são amigos/ ou se não são/ tinham necessidade de afirmação do laço de amizade/** sabe/ para brincar juntos/ isso era muito interessante/ tinha criança que estava brincando de papai e mamãe aí/ já saía para brincar de bola com outro/

Pesquisadora Viviane: As crianças mencionavam o termo amigo nas brincadeiras?

Professora Rita: Nas brincadeiras/ nas conversas/ eu achei essa turma muito precoce/ com 2 anos já verbalizavam isso/ se eram amigos ou não

Pesquisadora Viviane: Mas/ você chegou a ver isso em alguma outra turma/ antes dos 3 anos?

Professora Rita: Fiquei com turmas de 02/ 03/ e / 04 anos/ e sempre começava com 03 anos/ esses foi mais cedo/ mas/ eu tenho certeza que é por causa da relação deles/ do vínculo que têm desde o berçário (Entrevista com a professora Rita, em 18 de dezembro de 2020. Grifos nossos.).

No decorrer da entrevista, a professora Rita acrescentou, ainda, que os vínculos sociais e afetivos constituídos entre as crianças da turma investigada e seus pares extrapolavam os muros da instituição educacional, da EMEI Tupi. Nas palavras da professora:

Professora Rita: Era tanto que fora da escola eles se encontravam/ as crianças eram levadas umas nas casas das outras/ marcavam shopping/ eles combinavam tudo pelo grupo do *WhatsApp*/ a Yara ia final de semana na casa dos colegas/ sei que a mãe dela levava/ e /ia embora/ e eles ficavam brincando/ olha que interessante/ foi por causa das crianças que as famílias construíram um laço/ porque as crianças pediam para

estarem juntas/ aí /as famílias fizeram amizade (Entrevista com a professora Rita, em 18 de dezembro de 2020.).

Conforme a fala da professora Rita, as crianças pediam para estar juntas e suas famílias marcavam os encontros em shopping, além de frequentarem a casa de seus pares aos finais de semana. No decorrer de 2019, observamos que o processo de constituição de vínculos sociais e afetivos de Yara era frequentemente demarcado por convites para brincar juntos, tais como: “*vamos passear no parque?*”⁴¹; “*faz castelo comigo*”⁴². Yara convidava, principalmente, seus pares que frequentaram o berçário com ela, ou seja, provenientes da mesma turma que ela desde o ano de 2017.

Diante dos diálogos transcritos com a professora Rita, percebemos o tensionamento vivenciado pelas crianças ao interagir, brincar e constituir os vínculos. Observamos que essa tensão se materializa e objetiva na [inclusão/exclusão] nas brincadeiras, relações, vínculos, laços de amizade e práticas sociais. Conforme a professora Rita, essa tensão era vivenciada, sobretudo pelas crianças recém-inseridas na turma. Todavia, como veremos nos eventos interativos analisados, esse estado de tensionamento era vivenciado por todas as crianças.

No intuito de apresentar os eventos interativos vivenciados por Yara no decorrer de 2019, elaboramos uma linha do tempo abaixo.

⁴¹ O convite foi realizado por Yara no dia 22/03, no momento da brincadeira entre Yara e Simone dentro do espaço da sala. Mas Simone não respondeu e Yara se afastou para explorar os brinquedos.

⁴² Esse convite foi feito por Yara no dia 05/08, quando Yara e Laís estavam no espaço do parquinho. Laís aceitou o pedido de Yara e construiu castelo de terra com ela.

Quadro 16 – Linha do tempo: eventos Yara (2019).

Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
08/02 Yara disputa brinquedo com Larissa e Lúcia.	18/03 Yara brinca com Lúcia e Danilo na casinha do parquinho.	15/04 Yara convida Maria para brincar de boneca. Maria recusa, pois brincava com Valéria. Yara brinca com Lais.	14/05 Yara brinca de boneca com Lúcia e Lais.	17/06 Yara explora os retalhos grandes de E.V.A.	01/07 Yara balança Lúcia e depois brincam com terra. Maria senta no balanço e Yara tenta retirá-la do	05/08 Yara e Lais brincam com terra.	02/09 Yara explora as peças de lego.	08/10/ Yara brinca no parquinho com Maria.	18/11 Yara e Carlos brincam juntos com as peças de lego.	05/12 Yara canta “ <i>Belém, Belém, nunca mais estou de bem</i> ”. Simone pergunta para Yara se ela não é sua amiga.
13/02 Yara disputa uma peça de lego com Valéria.	22/03 Yara brinca de boneca com Lúcia.	22/04 Yara explora as peças de lego.		18/06 Yara brinca de boneca com Lais.	balanço, mas Maria não sai.	06/08 Yara imita os gestos de Lúcia durante a música.	10/09 Yara, após acordar, pergunta para Danilo “ <i> você é meu amigo?</i> ”. Danilo responde que sim.	16/09 Yara brinca com Lúcia de falar ao telefone. Yara brinca com Carlos de bola no parquinho.	19/11 Yara e Paulo conversavam durante o jantar. Paulo diz para Yara que ela “ <i>é amiga do Bruno</i> ”. Bruno nega ser amigo de Yara. Yara e Carlos brincam com as panelas de brinquedo.	17/12 Yara e Maria brincam com os materiais recicláveis.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao construirmos a linha do tempo, foi possível conhecer o desenrolar das ações sociais de Yara no processo de constituição de seus vínculos com seus pares e adultos e ao manipular os brinquedos ou outros artefatos culturais presentes na turma do Pirulito e nos espaços externos da EMEI Tupi.

Embora, nos anos 2017 e 2018, tenhamos apresentado a análise envolvendo a manipulação de livros de literatura, para o ano de 2019 não identificamos, em nosso mapeamento, eventos significativos com a exploração desse artefato. Todavia, uma ação realizada pela professora Rita era pegar livros na biblioteca, fazer a leitura do livro para as crianças e, em algumas vezes, permitia que uma das crianças da turma fizesse a contação de histórias, por meio das imagens. A oferta de livros para a exploração “livre” pelas crianças não acontecia com muita frequência. Para o ano de 2019, observamos que as professoras estavam oferecendo frequentemente a caixa de materiais recicláveis, como potes vazios de shampoo, de perfumes, de alimentos, entre outros.

Em relação aos eventos interativos selecionados para a análise microgenética, optamos pela seleção de quatro eventos. Nos eventos que selecionamos, é possível ver como a unidade

[inclusão/exclusão] representa a tensão vivenciada pelas crianças, Yara e seus colegas, ao estabelecer a dinâmica interativa, ao participar da brincadeira e das práticas sociais e ao constituir os vínculos sociais e afetivos. Nos eventos, é possível conhecer, ainda, os padrões que demarcam as relações das crianças e o processo de manipulação de brinquedos por Yara. Os eventos foram:

Figura 15- Eventos selecionados para análise- 2019



“Você é meu amigo também?”
(16/09/2019)



“Ele é meu amigo/ você não é”
(16/09/2019)



“Belém, Belém nunca mais estou de bem-2019”
(05/12/2019)



“Yara manipula os brinquedos”
(05/12/2019)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O primeiro evento interativo, nomeado como “*Você é meu amigo também?*”, é o evento que abre este capítulo. Por volta das 13h30min, a professora Rita disponibilizou os legos para as quinze crianças, [Yara (03a03m), Maria (03a05m), Simone (03a04m), Carlos (03a03m), Lúcia (03a03m), Bruno (03a05m), Paulo (03a04m), Danilo (03a03m), Valéria (03a03m), Isaura (03a01m), Diogo (02a06m), Ivan (03a05m), Laís (03a02m), Henrique (03a04m) e Larissa (03a03m)], presentes nesse dia. Ela distribuiu algumas peças sobre o tatame, de forma que cada criança pudesse explorar suas próprias peças de lego. A auxiliar Flávia estava dando banho nas crianças e Yara, ao retornar do banho, se senta para brincar com os seus legos ao lado de Lúcia. Em seguida, Yara pega uma peça de lego na cor vermelha, coloca na orelha, como se estivesse

falando em um telefone celular e diz: “*aham/ aham*”. Lúcia continua empilhando suas peças, até que Yara aponta para uma peça de lego na cor vermelha e diz para Lúcia: “*seu celular está tocando*”. Lúcia pega a peça de lego, digita como se estivesse ligando e fala: “*amiga/ que saudades*”, permanece olhando em direção à Yara. Mas Yara volta a empilhar os legos sem continuar a conversar com Lúcia. Em seguida, Lúcia mostra seu penteado para Yara e diz: “*eu fiz penteado*” e Yara diz: “*eu também*”, colocando a mão no próprio cabelo, mostrando seu penteado para Lúcia. Lúcia coloca a peça de lego na orelha e diz: “*aqui/ amiga*” e repete o gesto de digitar na peça de lego. Yara coloca a peça na orelha e fala: “*alô/ amiga/ sim*”. As duas conversam no telefone e, então...

Quadro 17 - “*Você é meu amigo também?*”

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
01	Yara diz para Lúcia: “ <i>amiga, a Flavia deixou fazer o penteado</i> ”. Então Lúcia diz: “ <i>tchau/ amiga</i> ” e Yara repete: “ <i>tchau, amiga</i> ”. Em seguida, Lúcia continua empilhando as peças de lego e Yara coloca a peça na orelha como se estivesse falando ao telefone e diz: “ <i>oi amiga/ tá/ tá. Ah/ não/ amiga. Tá bom/ tchau</i> ”. Lúcia e Yara permanecem empilhando os legos por 01 minuto sem conversar.	 <p data-bbox="997 1236 1289 1265">Tempo no vídeo: 01min02s</p>
02	Diogo, após observar Lúcia e Yara brincando de telefonar, coloca uma peça de lego na orelha e diz: “ <i>alô</i> ”. Yara coloca também e responde: “ <i>alô/ aham/ tá bom</i> ”. Diogo retira a peça da orelha e fica olhando para Yara. Em seguida, ele coloca a peça de lego na orelha novamente. Yara não interage com ele e diz para Lúcia: “ <i>seu celular está tocando</i> ”. Lúcia pega a peça de lego e coloca na orelha. Yara diz para ela: “ <i>amiga/ eu tenho um brinquedinho para você</i> ” e entrega um lego para Lúcia. Lúcia pega a peça das mãos de Yara e coloca sobre as outras peças que empilhava.	 <p data-bbox="997 1606 1289 1635">Tempo no vídeo: 02min50s</p>
03	Em seguida, Diogo pega uma peça de lego da Yara e ela diz para ele: “ <i>não/ Diogo/ não sou sua amiga</i> ” e joga outra peça de lego sobre ele, acertando seu joelho esquerdo. Diogo pega a peça jogada por Yara e estica o braço esquerdo segurando a peça, para devolver para Yara. Ela diz para Diogo: “ <i>não sou sua amiga</i> ”. Diogo coloca a peça de lego jogada por Yara sobre suas peças de lego e brinca. Yara e Lúcia também brincam sozinhas, não conversando mais entre elas. Diogo permanece sentado brincando com as	 <p data-bbox="997 2031 1289 2060">Tempo no vídeo: 04min05s</p>

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
	peças de lego por 01 minuto até que se levanta e se afasta das duas meninas.	
04	Em seguida, Danilo se aproxima e se senta para brincar com os legos deixados por Diogo. Yara observa Danilo brincar com os legos e diz para Danilo: <i>“oi amigo. Você é meu amigo também?”</i> . Danilo não responde à pergunta de Yara. Ela aponta, tocando a perna direita de Lúcia e diz: <i>“ela é minha amiga”</i> e volta o olhar em direção a Danilo. Yara toca a perna esquerda de Danilo e diz: <i>“e você é meu amigo”</i> . Nem Lúcia e nem Danilo falam alguma coisa. Em seguida, após as crianças continuarem empilhando as peças de lego, Yara diz: <i>“cadê meu celular?”</i> e procura a peça de lego vermelha usada para ser seu telefone. Ela se levanta e olha para baixo, procurando a peça de lego. Yara volta a se sentar no tatame e observa a imagem estampada da Frozen em sua blusa. Yara empilha as peças de lego, faz uma escada de legos e diz para Danilo: <i>“olha aqui a minha escada”</i> . Yara se levanta e coloca os pés sobre a escada construída e em seguida, segue em direção à professora Rita, que cobria uma caixa de papelão com folhas de papel branco.	 <p data-bbox="995 667 1294 696">Tempo no vídeo: 04min53s</p>

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, evento filmado por Virginia Oliveira. Elaboração da autora (2022).

Uma riqueza de detalhes pode ser observada nesse evento. Primeiro, observamos que Lúcia é quem toma a iniciativa em nomear Yara por amiga, no momento em que falam ao “telefone celular” utilizando a peça de lego. Na sequência, observamos Diogo, na tentativa de ser incluído na brincadeira - a imitação é uma estratégia analisada por Corsaro (2003) e por Hoogdalem, Singer, Wijngaards e Heesbeen (2012) para inclusão na brincadeira -, ele imita as duas meninas e diz: *“alô”*, ao falar ao “telefone”. Yara responde: *“alô/ aham/ tá bom”*. Contudo, Yara, não interage com Diogo e diz para Lúcia que o *“celular está tocando”* (linha 02). Na sequência, Yara diz para Diogo, após ele pegar uma peça de lego dela: *“não, Diogo, não sou sua amiga”*. Vale lembrar que Diogo é uma das crianças que ingressou na turma em 2019. Portanto, assim como percebido pela professora Rita, ele ainda estava em processo de inserção no grupo e nem sempre era incluído nas brincadeiras.

Posteriormente, Danilo retorna do banho e se senta para brincar com os legos deixados por Diogo. Yara observa Danilo brincar e diz para ele: *“oi, amigo. Você é meu amigo também?”*. Danilo não responde. Yara diz que Lúcia, irmã gêmea de Danilo, é amiga dela e toca a perna de Danilo ao afirmar: *“e você é meu amigo”*. Em seguida, após as crianças continuarem empilhando as peças de lego, Yara procura a peça de lego vermelha usada para ser

seu telefone e faz uma escada de legos, até que segue em direção à professora Rita, que cobria uma caixa de papelão com folhas de papel branco (linha 04).

No desenrolar do evento, observamos que o vínculo social e afetivo desenvolvido por Yara e seus pares, Lúcia e Danilo, desde a frequência na turma do berçário, em 2017, possibilitou a recorrência das interações sociais, da brincadeira e do jogo simbólico de “falar ao telefone celular”, entre eles. Essa “proximidade” desenvolvida entre Yara e seus coetâneos pode ser indicativo de uma relação de amizade, como foi abordado no estudo das autoras Hoogdalem et al. (2012), ao analisar o papel da familiaridade e da semelhança nas relações de amizade entre crianças de dois a três anos inseridas em creches holandesas. Para as autoras, as crianças que frequentam o mesmo espaço há mais tempo têm a oportunidade de conhecer melhor o comportamento um do outro, “pois o pré-requisito para a formação dos laços de amizade é que as crianças tenham a oportunidade de se conhecer” (HOOGDALEM et al., 2012, p. 191. Tradução nossa⁴³).

O marco importante desse evento é a evidência que a unidade dialética [inclusão/exclusão] revela. Observamos que Yara foi inicialmente nomeada por Lúcia como amiga. No momento em que Yara diz para ela: “*seu celular está tocando*”, Lúcia pega a peça de lego e fala: “*amiga/ que saudades*”. As ações sociais de Yara buscaram incluir Lúcia na brincadeira e, conseqüentemente, construir um vínculo com ela. Por outro lado, a inserção de Diogo na brincadeira parece não agradar à Yara, que logo diz para ele: “*não/ Diogo/ não sou sua amiga*”, excluindo-o, com isso, da brincadeira. Mas, quando observa Danilo, irmão gêmeo de Lúcia, Yara diz: “*oi/ amigo/ você é meu amigo também?*”. Dessa forma, Yara busca incluir Danilo na brincadeira e constituir um vínculo com ele. A relação de confronto entre Yara e Diogo remete ao que Corsaro (1997) argumenta, pois, para uma criança ter acesso à brincadeira, é especialmente difícil, uma vez que as crianças tendem a querer proteger a brincadeira da entrada de outros. Uma das razões apontadas por Corsaro se refere ao fato de as interações entre crianças serem fugazes. Ainda segundo o autor, as crianças que não estão inclusas na brincadeira, ou seja, brincando juntas, são frequentemente observadas como uma ameaça à relação de amizade (RIZZO; CORSARO, 1988)

É interessante notar a configuração dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares, uma vez que Yara estabelece uma relação de conflito com Diogo e, ao não incluir Diogo na brincadeira, diz que ele não era seu amigo. Já com Lúcia e Danilo, Yara apresenta uma relação de cumplicidade e busca incluí-los na prática social da brincadeira, nomeando-os como

⁴³ The prerequisite for friendship formation that children must have the opportunity to meet each other.

amigos. Ainda conforme Corsaro (1997), os laços de amizade resultam da participação nas brincadeiras e em atividades conjuntas.

Em continuidade, organizamos a análise do segundo evento, “*Ele é meu amigo/ você não é*” também ocorrido no dia 16 de setembro de 2019, em dois momentos da construção de uma narrativa entre as crianças: i) a nomeação das parcerias de Yara e ii) a recusa de Yara em permitir que Maria seja incluída na brincadeira.

Na sequência da rotina, as crianças recolheram os brinquedos e, por volta das 14h, foram encaminhadas para o momento do lanche, no refeitório da instituição. Yara (03a03m) se sentou ao lado de Carlos (03a03m) e, em seguida, a professora Rita conduziu as crianças para brincar no parquinho. Yara pegou uma garrafa pet, segurou Carlos pela mão e foram brincar juntos. Ao chegarem ao espaço do parquinho, ela diz para Carlos: “*vamos pra casinha*” e, segurando Carlos pela mão, se sentam no chão em um espaço existente do vão entre duas paredes. Então, Simone e Bruno se aproximam e ...

Quadro 18 - “*Ele é meu amigo/ você não é*”. Primeiro momento

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
01	Yara diz aos colegas Simone (3a4m) e Bruno (3a5m): “ <i>sai da minha casa</i> ”. Simone e Bruno ignoram o pedido de Yara e se aproximam de Carlos levando as mãos próximas ao rosto de Carlos enquanto imitam o som do rugido de leão. Carlos imita o mesmo som emitido por Simone e Bruno, levanta-se e anda atrás de Bruno e Simone.	 <p data-bbox="986 1458 1283 1485">Tempo no vídeo: 00min59s</p>
02	Maria (3a5m), que observava a cena, aproxima-se de Yara e rapidamente Yara diz para ela: “ <i>não/ você não é minha amiga. O Carlos que é meu amigo</i> ”. Maria responde [inaudível] para Yara e se afasta.	 <p data-bbox="986 1827 1283 1854">Tempo no vídeo: 01min25s</p>

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
03	Yara levanta-se, aproxima-se de Carlos e segura em sua mão. Retornam para o cantinho onde estavam e Carlos fica agachado. Yara diz para ele: “ <i>senta/Carlos</i> ”. Carlos não se senta e não responde Yara. Ele se levanta e anda pelo espaço do parquinho. Yara se levanta e anda ao lado de Carlos. Carlos estica os braços e para em frente Isaura (3a1m), que estava sentada no banco do parquinho. Carlos olha para Isaura e faz o som de rugido de leão. Isaura se afasta e Yara segura Carlos pela mão e diz: “ <i>para/Carlos</i> ”, puxando-o para se sentarem em frente à porta da turma do Pirulito. Carlos se levanta e corre atrás de Laís (3a2m) e Paulo (3a4m), com os braços esticados e imitando o som de leão. Yara permanece sentada sozinha, explorando a garrafa pet que tinha nas mãos, por 40 segundos, até que a professora Rita entrega algumas bolas para as crianças brincarem.	 <p data-bbox="991 607 1283 633">Tempo no vídeo:02min36s</p>

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, evento filmado por Vanessa Neves. Elaboração da autora (2022).

Nesse momento inicial do evento, observamos Yara nomeando suas parcerias no espaço do parquinho. Primeiramente, Yara chama Carlos para irem “*pra casinha*” e, segurando Carlos pela mão, se sentam no chão. Em seguida, Simone e Bruno se aproximam do local em que Yara e Carlos estavam, Yara diz: “*sai da minha casa*” (linha 01). Na sequência, observamos Maria se aproximar e Yara dizer: “*não/ você não é minha amiga. O Carlos que é meu amigo*” (linha 02). Nesse evento, observamos os discursos reveladores dos vínculos construídos por Yara e suas ações para impedir que outras crianças tenham acesso à brincadeira entre ela e Carlos. Merecem destaque os posicionamentos e as verbalizações de Yara para que Simone e Bruno saíssem da casa dela. As atitudes dela revelam que mantinha o desejo de interagir somente com Carlos.

Existem algumas minúcias nas ações de Yara no desenrolar do evento que são relevantes. Quando Maria se aproxima de Yara, mesmo sem haver um diálogo entre as duas crianças, Yara afirma para Maria: “*não/ você não é minha amiga. O Carlos que é meu amigo*”. Corsaro (1997), ao observar as relações de amizade entre as crianças pequenas, notou que crianças um pouco mais velhas fazem uso de estratégias para participar da brincadeira. Uma dessas estratégias é mencionar o termo amigo e, assim, ter acesso à brincadeira. Maria demonstra sua curiosidade e intenção de participar da brincadeira por meio do seu olhar, porém, Yara afirma que Maria não era sua amiga, como uma condição explícita de impedir que Maria

ingressasse na brincadeira entre ela e Carlos. Observamos, ainda, as ações de preferência mútua na relação estabelecida entre Yara e Carlos. Ainda que Carlos se afastasse de Yara para correr atrás de Simone e Bruno, ele retorna para brincar com Yara, quando ela o chama.

O segundo momento do evento, apresentado a seguir, evidencia a culminância das ações iniciadas e mantidas por Yara. Carlos e Yara pegam as bolas que a professora Rita entregava, Yara diz para Carlos: “*vamos para a casinha*” e ela corre em direção à porta da sala do Pirulito. Carlos a segue. Os dois se sentam no chão em frente à porta da sala. Eles permanecem sentados, batendo as bolas no chão até que as bolas rolam e eles correm para buscar. Maria rapidamente pega a bola de Yara que diz para Maria: “*é minha*”. Maria não devolve a bola, então...

Quadro 19 - “*Ele é meu amigo/você não é*”. Segundo momento

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
01	<p>Yara se aproxima da professora e diz: “<i>quero bolinha</i>”. A professora a questiona: “<i>cadê a bola que eu te dei?</i>”. Yara aponta o dedo na direção de Maria, mostrando que Maria havia pegado sua bola. Carlos se aproxima de Maria e tenta pegar a bola de Yara, mas Maria se recusa a devolver, levantando a mão enquanto segura a bola. Yara e a professora também se aproximam de Maria, mas Yara tenta pegar a bola e Maria não a devolve. Yara bate em Maria. A professora intervém e conversa com as duas meninas. A docente diz para Yara: “<i>oh/ assim não</i>”. Fala com Maria: “<i>não é para você tomar a bola dela</i>”. E diz para Maria, Carlos e Yara: “<i>vocês vão brincar juntos?</i>” Yara responde: “<i>não</i>” e Carlos balança a cabeça para a direita e para a esquerda, em sinal de negativo. A professora diz para Carlos: “<i>então/ dá uma bola para a Maria/ e /vocês brincam juntos</i>”. Yara corre em direção ao portão do parquinho, com a bola em suas mãos. Carlos também corre.</p>	 <p>Tempo no vídeo: 03min34s</p>
02	<p>Yara, ao ver que Maria, de mãos dadas com a professora, se aproximava dela e de Carlos, diz para Maria: “<i>não/ você não</i>”. Yara segura a mão de Carlos e se afastam de mãos dadas.</p>	 <p>Tempo no vídeo: 03min50s</p>

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
03	Yara e Carlos param próximos à janela do refeitório e permanecem brincando juntos de bola até o momento em que a professora convida as crianças para retornar para a sala.	 <p data-bbox="986 600 1284 633">Tempo no vídeo: 04min10s</p>

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, evento filmado por Vanessa Neves. Elaboração da autora (2022).

Na segunda parte do evento, observamos que Yara recusa a participação de Maria na brincadeira no momento em que a professora pede para que dê uma bola para a Maria, pois Carlos e Yara brincariam juntos. Após entregar uma bola para Maria, Yara e Carlos correm em direção ao portão do parquinho (linha 01). Na sequência, a professora e Maria se aproximam do local em que Yara e Carlos estão, Yara diz para Maria: “*não/ você não*”. Yara segura a mão de Carlos e se afastam de mãos dadas (linha 02). Em seguida, Yara e Carlos brincam juntos de bola até o momento em que retornam para a sala (Linha 03).

Um ponto importante desse evento é a configuração das relações: a relação de confronto e exclusão vivenciada por Yara e Maria e, por outro lado, a relação de cumplicidade e inclusão entre Yara e Carlos. Evidenciam-se também as intervenções realizadas pela professora Rita, nos momentos em que medeia a dinâmica e o desenlace do conflito entre as crianças. Observamos que Yara interpreta a aproximação de Maria junto com a professora como uma tentativa de incluir Maria na atividade compartilhada entre ela e Carlos. Yara não permite essa inclusão, ela segura Carlos pela mão e se afastam, demonstrando não permitir o compartilhamento da atividade. As ações e a fala de Yara nos remetem à compreensão de vínculo elaborado por Carvalho e Rubiano (2004). Para essas autoras, o vínculo pode ser pensado como um espaço privilegiado para a persistência de significados compartilhados e construídos na interação social. Ao mesmo tempo em que são fortalecidos por esse compartilhamento, os significados compartilhados propiciam desdobramentos, novas construções conjuntas de ações e de sentidos, em um processo dinâmico do próprio vínculo.

Destacamos, com o desenrolar do evento, a regularidade das atividades conjuntas entre Carlos e Yara. Para Corsaro (2011), criar laços de amizade significa produzir uma atividade compartilhada em uma área específica, protegendo-a contra invasões alheias. Müller (2008, p. 135) complementa esclarecendo que “a noção de amizade surge com a ideia de atividades

compartilhadas em espaços-tempos específicos da escola, como o pátio e o recreio”. Dessa forma, observamos que os vínculos estabelecidos entre Yara e Carlos revelam uma ação compartilhada em tempo e espaço específicos. Além disso, a convivência entre as crianças pode possibilitar a construção de parcerias preferenciais, que é uma característica inicial do processo de estabelecimento de laços de amizade.

No próximo evento, temos a pretensão de revelar a tensão entre [incluir/excluir] vivenciada pelas crianças ao participar da brincadeira e a constituição de um padrão cultural no grupo, que demarca a [inclusão/exclusão] entre os pares.

É importante esclarecer que o terceiro evento, nomeado como “*Belém, Belém, nunca mais estou de bem*” – 2019”, necessita de uma análise minuciosa. Por isso, organizamos a apresentação e a análise em dois momentos: i) Yara canta o trecho da parlenda e ii) Yara busca e nomeia seus parceiros de brincadeira.

No terceiro evento interativo, por volta das 08h, a professora Rita disponibilizou, na sala de atividades da turma do Pirulito, uma variedade de brinquedos, dentre eles carrinhos, bonecas, panelinhas, peças de lego, para as treze crianças, [Yara (03a05m), Maria (03a07m), Simone (03a07m), Lúcia (03a05m), Isaura (03a03m), Paulo (03a07m), Danilo (03a05m), Valéria (03a08m), Diogo (02a09m), Ivan (03a08m), Laís (03a05m), Henrique (03a07m) e Larissa (03a06m)], presentes nesse dia. A professora diz para as crianças: “*pessoal/vocês vão brincando/ depois eu vou chamar para pintar o papel de verde/ para depois a Rita recortar/ e/ fazermos uma arvore de natal/ bem linda/ depois a gente pinta as bolinhas de outras cores/ e/ cola na árvore*”. As crianças brincam, enquanto a professora organiza os materiais para a atividade de pintura. Maria e Simone colocam os brinquedos sobre a mesa e brincam juntas. Yara brinca, debaixo da mesa, com as peças de lego, ela coloca as peças uma atrás da outra, como se fosse um “trenzinho” de lego. Até que...

Quadro 20- “Belém, Belém nunca mais estou de bem” – 2019. Primeiro momento

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
01	<p>Larissa se aproxima e mexe nas peças que Yara manipulava. Larissa retira algumas peças de lego desse “trenzinho” e se afasta, levando as peças de lego consigo. Maria, estava em pé brincando com Simone, se abaixa e olha para Yara. Yara ao perceber que Maria olha para ela, diz para Maria: “<i>não/ é a Larissa</i>”. Yara estica o braço e faz gesto, como se fosse empurrar Maria, e repete: “<i>não/ você não</i>”. Maria diz para Yara: “<i>só estou vendo</i>”, levanta-se e afasta-se.</p>	 <p>Tempo no vídeo: 20min10s</p>
02	<p>Yara chama por Larissa: “<i>vem/ Larissa</i>” e continua debaixo da mesa. Bate com uma das mãos no chão, enquanto chama por Larissa: “<i>vem/ Larissa:::</i>”. Em seguida, Yara ajeita uma peça de lego e diz: “<i>não quer ser amiga da pessoa</i>”. Yara, coloca o corpo para fora de debaixo da mesa -fica na posição de engatinhar-, olha na direção de Larissa e diz: “<i>vem Larissa</i>”. Larissa aproxima-se da mesa, não diz nada para Yara e guarda as peças de lego, que ela havia pego, na caixa que estava sobre a mesa. No mesmo instante, Yara retorna para debaixo da mesa, diz: “<i>vem, Larissa</i>”, agacha-se -sobre os joelhos-, bate as mãos nas pernas, diz: “<i>Larissa</i>”, cruza os braços e faz a expressão de choro. Yara sai debaixo da mesa, senta-se no chão, olha para Larissa guardando as peças de lego e diz para Larissa: “<i>oh/ minha amiguinha/ oh/ Larissa vem para casa</i>”. Larissa diz para Yara: “<i>eu não quero</i>” e afasta-se. Yara, continua sentada, bate as mãos sobre as pernas, cruza os braços e diz: “<i>a Larissa não vai ser minha amiga</i>”.</p>	 <p>Tempo no vídeo: 21min18s</p>
03	<p>Simone, que permanecia brincando próxima a mesa, abaixa-se e diz para Yara: “<i>sou sua amiga</i>”. Yara retorna para debaixo da mesa. Simone conversa (inaudível) com Yara, levanta-se, recolhe os brinquedos e coloca próximo de Yara, debaixo da mesa. Yara mexe nos brinquedos, Simone pega uma colher de brinquedo e entrega para Yara brincar. Yara brinca com a colher. Yara levanta-se e sai de debaixo da mesa. Simone também sai de debaixo da mesa e mexe nos brinquedos que estão em cima da mesa. Yara coloca uma perna sobre a mesa -como se fosse subir na</p>	 <p>Tempo no vídeo: 22min15s</p>

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
	<p>mesa-, abaixa a perna e afasta-se. Simone recolhe mais brinquedos e os coloca debaixo da mesa.</p>	
<p>04</p>	<p>No mesmo instante, Larissa se aproxima, olha Simone colocando os brinquedos debaixo da mesa e diz para Simone: <i>“sai da minha casa”</i>. Yara aproxima-se de Simone e Larissa. Simone diz para Yara: <i>“a Larissa falou sai da minha casa”</i>. Yara, entra debaixo da mesa, olha para Larissa e diz: <i>“você não quer ser minha amiga”</i>. Larissa não responde e fica sentada no chão. Yara diz para Simone: <i>“Simone/ pode pegar um brinquedo”</i>, Yara pega um dos brinquedos que Simone havia colocado debaixo da mesa. Simone coloca mais bonecas debaixo da mesa e senta-se no chão para brincar com Yara. Larissa tenta pegar os brinquedos. Simone e Larissa disputam os brinquedos. Simone deita sobre os brinquedos para evitar que Larissa pegue os brinquedos. Larissa pega uma panelinha de brinquedo e usa para tocar a cabeça de Simone. Simone chora. Yara diz para Larissa: <i>“oh/ Larissa”</i>. Simone levanta-se, aproxima-se da professora Rita e diz: <i>“a Larissa me bateu”</i>. Yara diz para Larissa: <i>“você não é mais minha amiga/ Larissa”</i>. A professora diz para Larissa: <i>“Larissa/ pede desculpas para a Simone”</i>. Simone aproxima-se de Larissa. Larissa diz para Simone: <i>“desculpa”</i>. Yara levanta-se e joga alguns brinquedos na caixa. Simone continua sentada próxima de Larissa. A professora Rita diz para Larissa: <i>“cuida dela/ Larissa”</i>. Larissa usa a própria mão direita para acariciar o ombro de Simone. A professora diz para Simone: <i>“ela te pediu desculpa?”</i>. Simone olha para a professora e gesticula em sinal de positivo, balançando a cabeça para baixo e para cima. Simone retorna para debaixo da mesa e Yara também. Larissa diz para Simone: <i>“vamos ser amiga?”</i>. Simone olha para Yara e conversa com Larissa (inaudível). Então, Larissa diz <i>“você é amiga da outra amiga”</i>. Larissa recolhe alguns brinquedos, levanta-se e afasta-se.</p>	 <p>Tempo no vídeo:26min15s</p>

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
05	<p>Simone e Yara brincam juntas debaixo da mesa. Bruno brinca próximo da mesa, sentado no chão. Após 1min30s., a professora Rita diz para Yara, Simone e Bruno “dá licença”. A professora retira a mesa e as crianças se levantam. Yara e Simone sentam-se encostadas nos colchonetes e continuam brincando juntas. Yara explora uma boneca e Simone organiza as panelinhas em uma caixa. Após 1min20s., Yara levanta-se. Em seguida, retorna para brincar ao lado de Simone. Yara olha para Simone, pega a boneca e diz “<i>essa aqui está chorando</i>”. Yara entrega a boneca para Simone. Simone pega a boneca, coloca no chão e continua mexendo nas panelinhas. Yara e Simone continuam brincando.</p>	 <p>Tempo no vídeo:28min05s</p>
06	<p>De repente, Yara canta um trecho da parlenda “<i>Belém/ Belém nunca mais eu estou de bem</i>”. Simone olha para Yara e pergunta: “<i> você não é minha amiga/ não? </i>”. Yara diz para Simone: “<i>sim</i>”. Simone diz para Yara: “<i> você falou/ olha só/ Belém/ Belém nunca mais eu estou de bem</i>”. Yara coloca a mão na cabeça e diz para Simone: “<i>ah:::/ vamos brincar na praia</i>”. Simone e Yara recolhem os brinquedos para ir “à praia”.</p>	 <p>Tempo no vídeo:31min00s</p>

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, evento filmado por Vanessa Neves. Elaboração da autora (2022).

Inicialmente, Yara chama por Larissa. Maria abaixa-se e olha para Yara, ao observar a insistência dela pela presença de Larissa. A recusa de Yara pela participação de Maria na brincadeira é seguida pela introdução verbal de um campo de sentidos para aquela ação observada: “*não/ você não/ é a Larissa*”. Maria levanta-se e afasta-se. Yara continua chamando por Larissa. Yara percebe que Larissa recusa ser sua amiga, expressando em seu corpo o descontentamento: expressão de choro, bate a mão nas pernas, cruza os braços e verbaliza o campo de sentidos criado: “*a Larissa não vai ser minha amiga*”. Simone demonstra compreender o que estava acontecendo, se prontifica a participar da brincadeira com Yara e declara: “*sou sua amiga*”. Yara aceita a participação de Simone na brincadeira. Simone compartilha os brinquedos com Yara.

Larissa se aproxima do espaço circunscrito criado pelas crianças bem pequenas, da turma do Pirulito para brincar, “a casa”. Ela olha Simone colocando os brinquedos debaixo da mesa e verbaliza: “*sai da minha casa*”. Yara recorda Larissa: “*você não quer ser minha*

amiga”, logo ela não participaria da brincadeira nesse espaço. Yara e Simone compartilham brinquedos. Larissa tem interesse em ser incluída na brincadeira e tenta pegar os brinquedos. Simone tenta impedir, deitando sobre os brinquedos. Larissa pega uma panelinha, que não tinha ficado sob o corpo de Simone, e utiliza o brinquedo para tocar a cabeça de Simone. Yara demonstra não gostar da ação de Larissa, demonstra compreender o que estava acontecendo e verbaliza: “*você não é mais minha amiga/ Larissa*”. A professora Rita adverte Larissa, dizendo para que ela pedisse desculpas e cuidasse de Simone. Larissa insiste em ser incluída na brincadeira e pede para Simone: “*vamos ser amiga?*”. Simone declara já ser amiga de Yara. Larissa verbaliza a tensão vivenciada ao ser incluída na brincadeira, na relação entre Yara e Simone e declara: “*você é amiga da outra amiga*”. As relações entre as crianças são ressignificadas na [inclusão/exclusão] de acordo com as intenções, os sentidos e a orientação das próprias ações e as do outro em torno de um entendimento social recíproco. Assim, Larissa produz sentidos para sua exclusão na participação da brincadeira entre Yara e Simone, recolhe alguns brinquedos e afasta-se.

A professora Rita retira a mesa, Yara e Simone sentam-se encostadas nos colchonetes e continuam brincando juntas. Yara elabora o conteúdo de comunicação na brincadeira, demarcando o posicionamento nas interações, entrega a boneca para Simone e diz “*essa aqui está chorando*”. Simone não demonstra continuidade semântica para o diálogo da brincadeira, ela pega a boneca, coloca-a no chão, pois se interessa em manipular as panelinhas.

Yara canta o trecho da parlenda “*Belém/ Belém, nunca mais eu estou de bem*”. O trecho cantado por Yara altera o contexto da interação. Esse trecho é carregado de significados, representações e ideias que sugerem o término, ainda que momentâneo, da relação entre as duas crianças. A partir de então, Simone, demonstrando estar atenta às ações de Yara, a questiona: “*você não é minha amiga/ não?*”. Yara afirma que são amigas. A intenção de continuar a brincadeira e a interação foi compreendida. Com o volume da voz um pouco atenuado e doce, Simone explica para Yara: “*você falou/ olha só/ Belém/ Belém, nunca mais eu estou de bem*”.

O trecho da parlenda cantado por Yara não corresponde à ação que ela desejava, continuar a brincadeira e a interação com Simone. Encontrar a direção para permanecer na relação com Simone e interromper a ação de cantarolar o trecho da parlenda, com a consequência desejada demorou cinco segundos, o que leva Yara a colocar a mão na cabeça e dizer para Simone: “*ah:::/ vamos brincar na praia*”. Esses desafios revelam que as crianças agem orientadas pela dialética [inclusão/exclusão] na participação da brincadeira e interação. A construção de sentidos para palavras e ações acontece no ato de participar das situações sociais e vai sendo refratada nas ações do outro.

O segundo momento do evento, apresentado a seguir, demonstra a culminância das ações iniciadas e mantidas por Yara, ou seja, a busca e a nomeação de parceiros de brincadeira. Em continuidade, Simone e Yara recolhem os brinquedos e vão para o espaço debaixo da estante. As duas crianças exploram os brinquedos. Yara levanta-se e, ao afastar-se, diz para Simone: *“essa casa é da Larissa”*. Então...

Quadro 21- “Belém, Belém nunca mais estou de bem” – 2019. Segundo momento

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
01	<p>Yara retorna para brincar com Simone. Após 01 minuto, Yara e Simone recolhem os brinquedos debaixo da estante e colocam próximo aos colchonetes. Yara diz para Simone: <i>“senta aqui do lado”</i>. Simone senta-se de frente para Yara. Simone e Yara brincam juntos. Henrique aproxima-se de Simone e diz: <i>“Simone/ eu fiz a pintura verde”</i>. Simone diz para o Henrique <i>“sou amiga da Yara agora/ Não sou sua mais”</i>. Henrique faz a expressão facial séria e afasta-se. Simone continua explorando os brinquedos com Yara. Em seguida, Diogo aproxima-se de Simone e fala algo com ela (inaudível). No mesmo instante, Yara estica o braço e usa a mão para tocar o corpo de Diogo. Simone não responde Diogo, então Diogo afasta-se.</p>	 <p>Tempo no vídeo: 11min27s</p>
02	<p>Simone e Yara continuam brincando até que Yara recolhe os brinquedos e diz para Simone: <i>“vamos para a casa da vovó”</i>. Yara leva os brinquedos e coloca no chão, próximo à porta para o parquinho. Simone aproxima-se da professora Rita e diz <i>“Rita/ eu quero pintar”</i>. Rita retira o agasalho de Simone, mas ainda não veste a roupa para pintar. Yara fica ao lado de Simone aguardando. Yara pega os brinquedos e pergunta para Simone: <i>“você não é minha amiga?”</i>. Simone responde a Yara: <i>“sou/ mas eu vou (inaudível)”</i>, enquanto aponta para a tinta sobre a mesa. Yara insiste com Simone <i>“vamos para a casa da vovó”</i>. Mas, Simone aguarda para realizar a atividade de pintura.</p>	 <p>Tempo no vídeo: 14min45s</p>

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
03	<p>Yara aproxima-se de Maria e pergunta: “<i>Maria/ pode ser minha amiga?</i>”. Maria estava agachada próxima à mesa e gesticula em sinal positivo, balançando a cabeça para baixo e para cima. Yara aproxima-se do restante dos brinquedos próximo aos colchonetes. Maria senta-se ao lado de Yara. Yara diz para Maria “<i>não pega as coisas dela/ viu</i> “. Maria pergunta para Yara: “<i>da Simone?</i>”. Yara responde “<i>é</i>”. Maria aceita o pedido de Yara. Yara levanta-se para ir ao banheiro e Maria fica brincando sozinha. Simone aproxima-se de Maria e diz “<i>Maria brinca comigo?</i>”. Maria gesticula em sinal positivo, balançando a cabeça para baixo e para cima. Simone retorna para fazer atividade de pintura. Yara retorna do banheiro e senta-se para brincar com Maria. Yara pega um brinquedo e diz para Maria: “<i>vou arrumar seu cabelo</i>”. Yara usa o brinquedo para pentear o cabelo de Maria. Maria coloca a mão no cabelo e diz para Yara: “<i>não/para/eu não quero arrumar o cabelo</i>”. Yara diz algo (inaudível) para Maria. Maria diz para Yara: “<i>então/ também não sou sua amiga</i>”.</p>	 <p>Tempo no vídeo:16min53s</p>
04	<p>Valéria aproxima-se de Maria e Yara. No mesmo instante, Yara entrega um brinquedo para Valéria e diz “<i>toma, amiga</i>”. Valéria pega o brinquedo e diz para Yara “<i>obrigada / o meu espelho quebrou</i>”. Valéria faz o gesto de enviar beijo e afasta-se. Yara levanta-se e vai brincar sozinha debaixo da estante. Após 2 minutos, Yara aproxima-se de Bruno e pergunta para ele: “<i> você é meu amigo?</i>”. Bruno responde “<i>sou</i>”. Yara diz para Bruno “<i>então/ vamos para a minha casa</i>”. Bruno, porém, continua sentado, brincando no tatame. Yara aproxima-se de Larissa e a observa realizar a atividade de pintura. As crianças sentam-se próximas da porta que vai para o parquinho, a pedido da professora Rita. Valéria senta-se ao lado de Yara e pergunta “<i>Yara você é minha amiga?</i>”. Yara responde “<i>sim</i>” para Valéria. Em seguida, as crianças recebem banana como lanche.</p>	 <p>Tempo no vídeo:31min45s</p>

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, evento filmado por Vanessa Neves. Elaboração da autora (2022).

Na segunda parte do evento, observamos que Yara e Simone recolhem os brinquedos e retornam ao local em que estavam, próximo aos colchonetes. Henrique se aproxima de Simone para contar sobre a atividade de pintura realizada por ele. A aproximação corporal de Henrique é seguida pela introdução verbal de um campo de sentidos para aquela ação observada: “*sou amiga da Yara agora/ Não sou sua mais*”. Simone nomeia a ação de Henrique, ao se aproximar dela e de Yara, como interesse em participar da brincadeira. A narrativa de Simone demonstra que, quando duas crianças estão em interação, uma terceira criança dificilmente consegue ser incluída na dinâmica interativa. Já, Henrique demonstra o tensionamento vivenciado ao se aproximar de Simone e Yara, ao ter sido recusado como amigo e, conseqüentemente, ao ser excluído da prática social ao lado de Simone e Yara. Henrique, com a expressão facial de chateado, afasta-se. O turno de produção de sentidos e impedimento para a inclusão na dinâmica interativa de Simone é seguido por Yara, quando Diogo, também, aproxima-se de Simone. Yara, produzindo sentidos para a aproximação de Diogo e, na intenção de impedir a participação dele na brincadeira, toca o corpo dele, empurrando-o. Diogo afasta-se.

Na sequência, Yara deseja mudar o local da brincadeira, recolhe os brinquedos e convida Simone: “*vamos para a casa da vovó*”. Yara coloca os brinquedos próximos à porta para o parquinho. Contudo, Simone deseja realizar a atividade de pintura. Yara, diante do interesse de Simone em fazer a atividade ao invés de brincar com ela na “casa da vovó”, questiona: “*você não é minha amiga?*”. Yara produz sentidos para a recusa de Simone em brincar, como se ela não quisesse mais ser amiga dela. Simone confirma ser amiga de Yara, porém, prefere realizar a atividade proposta pela professora. Como Yara deseja continuar a brincadeira, busca outra amiga.

Yara aproxima-se de Maria e a pergunta: “*Maria/ pode ser minha amiga?*”. Maria concorda em ser amiga de Yara. Yara pega um brinquedo para pentear o cabelo de Maria. Maria não permite. A comunicação verbal entre Yara e Maria, naquele momento, altera as condições da interação e da brincadeira. A configuração da dinâmica interativa, diante da recusa de Maria, sofre transformações que remetem ao término da interação e da amizade. Com isso, Maria diz para Yara: “*então/ também não sou sua amiga*”. Yara, na intenção de buscar uma nova “amiga”, observa a aproximação de Valéria como essa possibilidade. Yara oferece um brinquedo para Valéria. Yara afasta-se para manipular os brinquedos debaixo da estante. Em seguida, ela continua a buscar um “amigo”. Aproxima-se de Bruno e pergunta: “*você é meu amigo?*”. Diante da resposta afirmativa de Bruno, Yara o convida para ir à “casa” dela. Bruno deseja continuar brincando no tatame. Yara e as demais crianças sentam-se para comer uma

fruta. Valéria senta ao lado de Yara e a questiona: “*Yara, você é minha amiga?*”. Yara confirma ser amiga dela.

Em aproximadamente 27 minutos, observamos Yara dedicar-se a criar e sustentar a dinâmica interativa na situação de brincadeira, com diversos pares, como Larissa, Simone, Bruno e Maria. Na transcrição do evento, podemos observar o quanto, para as crianças, a concepção de amizade está atrelada a ter uma parceria de brincadeira. Tal fato foi constatado, também, por Corsaro (1997). Ao realizar pesquisas sobre as relações entre pares e amizade, o autor identificou que as crianças nomeiam seus parceiros de brincadeira como amigos. Para ele, as crianças se engajam desde cedo no processo de construir amizades e nas brincadeiras partilhadas.

Na mesma direção, Pereira (2020) observa que as crianças bem pequenas buscam e nomeiam seus parceiros de interação nas situações de brincadeira. Para o autor, fazer amigos e brincar surgem como sinônimos. O brincar desempenha um papel central no estabelecimento das relações de amizade, uma vez que muitas das construções de sentidos comuns foram desenvolvidas quando duas crianças brincavam juntas. Pereira (2020) identifica que as crianças não constituem parcerias estáveis, pois desejam um parceiro para realizar ações comuns em uma brincadeira. Todavia, o autor identifica algumas características da constituição dos laços de amizade, tais como solidariedade, cooperação, carinho, respeito.

As relações entre as crianças não são neutras. Observamos que o termo amigo é utilizado como forma de demarcar os papéis sociais na dinâmica interativa, como forma de controlar o comportamento do outro e compartilhar brinquedos. Notamos as tensões vivenciadas pelas crianças quando se aproximavam de uma dupla de crianças nos momentos de brincadeira e essa terceira criança demonstrava interesse em ser incluída na brincadeira, nessa dinâmica interativa. Porém, como observamos nesse evento, quando duas crianças estão brincando juntas, suas falas e ações demarcam a proteção da brincadeira, como nos momentos em que Henrique e Diogo aproximam-se de Yara e Simone. Yara empurra Diogo e Simone diz para Henrique: “*sou amiga da Yara agora/ Não sou sua mais*”. A fala de Simone evidencia também que a parceria, ser amiga, brincar, interagir e constituir vínculos acontece entre duas crianças, ou seja, em duplas. Diogo e Henrique revelam o tensionamento vivenciado ao serem excluídos da brincadeira.

Observamos que Yara, ao cantarolar a parlenda “*Belém/ Belém, nunca mais eu estou de bem*”, possibilita que Simone reconheça o término das interações, brincadeiras, laços de amizade e vínculos entre ela e Simone, certamente, pelo significado que a parlenda possui e que foi sendo compartilhado no grupo com as rotinas culturais ao longo do tempo. Possivelmente, Yara não atentou para o significado da parlenda até o momento em que Simone

a questiona sobre a existência de relação de amizade entre elas e repete o trecho da parlenda que ela havia cantarolado. Esse compartilhamento do significado é revelador da unidade [inclusão/exclusão] das crianças na brincadeira com seus pares, nas interações, nos vínculos sociais e afetivos e na rotina cultural. Como argumenta Pereira (2020), as parcerias de brincadeiras, de interação e os laços de amizade possibilitam à criança a partilha de um sistema de significados e entendimentos comuns, o que constitui a cultura de pares e contribui para a reprodução cultural, pois é com outras crianças que a cultura é apropriada e expandida.

No desenrolar do evento, observamos que a delimitação de um espaço circunscrito criado pelas crianças para brincar nomeado por “casa” e a nomeação dos parceiros de brincadeira como amigos se constituem como uma rotina e/ou padrão cultural construído no decorrer de 2019. Essa rotina e/ou padrão cultural atuam na configuração da constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara com seus pares e adultos, nesse espaço coletivo de cuidados e educação. A rotina e/ou padrão cultural são construídos na cultura de pares, são uma prática social subordinada às regras e rituais do grupo de crianças e fornecem um sentido de pertença ao grupo de pares. Tais rotinas não são estáticas, pois podem ser alteradas no decurso das interações sociais (CORSARO, 2011).

No evento, destacamos, ainda, a busca de Yara por uma amiga para sustentar a brincadeira. Assim, observamos que o brincar torna-se uma atividade significativa para que as crianças desenvolvam parcerias, interações, laços de amizade e vínculos. O brincar atua como um “analisador privilegiado das interações das crianças porque permite acompanhar as ações sociais nos processos que alicerçam as rotinas do brincar e, ao mesmo tempo, desenvolver uma familiaridade com as formas socialmente aceitas” (PEREIRA, 2011, p. 154). A busca de Yara por uma amiga, uma parceira de brincadeira, evidencia que ela não constitui parcerias preferenciais, o que corrobora a declaração da professora Rita de que todas as crianças da turma do Pirulito “*brincavam com ela*” e Yara “*não evitava*” nenhum de seus pares.

Em continuidade, apresentamos o evento interativo, nomeado por “Yara manipulando os brinquedos”, também ocorrido no dia 05 de dezembro de 2019. Na sequência da rotina, por volta das 15h40, as crianças retornam do momento do jantar, no refeitório da instituição. A professora Rita disponibiliza sobre o tatame da sala de atividades, uma caixa contendo diversos brinquedos, tais como panelinhas, tampas, colheres, pratos e bonecas. A auxiliar da turma do Pirulito, Flávia, senta-se, em uma cadeira, próxima à porta que dá acesso ao parquinho. Yara pega panelinhas, várias tampas, uma boneca e um tecido pequeno e senta-se ao lado da auxiliar. Então, Yara...

Quadro 22- Yara manipulando os brinquedos

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
01	Yara coloca as tampas das panelas, uma ao lado da outra. Em seguida, a auxiliar Flávia levanta-se. Yara continua manipulando os brinquedos ou outros artefatos culturais. Ela tenta empilhar as tampas, colocando uma em cima da outra. Yara observa as ações de seus pares. Retira a última tampa empilhada e observa atentamente. Yara olha em baixo e em cima da tampa, enquanto gira a mão. Empilha a tampa novamente. Porém, as tampas caem no chão. Yara empilha as tampas, pega a boneca e levanta-se.	 <p data-bbox="995 667 1294 696">Tempo no vídeo: 20min26s</p>
02	Yara leva os brinquedos ou outros artefatos culturais consigo para debaixo da mesa e continua a explorar, sozinha, os materiais. Debaixo da mesa, Yara, empilha as tampas. Coloca o tecido em torno da boneca. E, bate palmas, enquanto canta “ <i>parabéns para você/ nessa data querida</i> ”. Yara, olha em direção a pesquisadora Virginia Oliveira e diz: “ <i>olha/ o que eu fiz</i> ”. Mostrando as tampas empilhadas. A pesquisadora responde “ <i>eu vi/ ficou lindo</i> ”. Yara diz para a pesquisadora: “ <i>é o bolo da minha filha</i> ”. Então, Yara coloca a boneca sentada entre suas pernas e canta para a boneca: “ <i>parabéns para você/ nessa data querida/ muitas felicidades/ muitos anos de vida/ é big/ é big/ viva a filhinha</i> ”. Em seguida, Yara coloca a boneca no chão, pega a última tampa empilhada e coloca na boca. Com o brinquedo sobre a boca, Yara observa as ações sociais de seus pares. Em seguida, retira o brinquedo da boca e coloca por dentro de sua roupa. Retira o brinquedo de dentro da roupa, recolhe todos os brinquedos ou outros artefatos culturais e senta-se em outro local da sala de atividades.	 <p data-bbox="995 1034 1294 1064">Tempo no vídeo: 27min50s</p>
03	Yara opta por manipular os brinquedos ou outros artefatos culturais encostada na parede do fundo da sala. Yara observa as ações de seus pares. Nesse local, Yara permanece por 02 minutos, até que retorna para brincar debaixo da mesa.	 <p data-bbox="995 1803 1294 1832">Tempo no vídeo: 31min05s</p>

Linhas	Ações e falas	Quadros de vídeo
04	Vídeo seguinte inicia, com Yara debaixo da mesa. Yara coloca as tampas nas panelinhas. Coloca as panelinhas enfileiradas. Empilha as panelinhas. Aos 02 minutos da vídeogravação, Yara vai ao banheiro e a filmagem do dia é concluída.	 <p data-bbox="1002 577 1294 607">Tempo no vídeo:00min15s</p>

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, evento filmado por Virginia Oliveira. Elaboração da autora (2022).

Nesse evento de aproximadamente vinte e seis minutos, observamos Yara manipular os brinquedos e outros artefatos culturais. Yara se manteve com as panelinhas, várias tampas, uma boneca e um tecido pequeno até o término da vídeogravação do dia. Em um primeiro momento, notamos Yara empilhando as tampas. Yara se apropria do brinquedo. Desvia sua atenção para as ações sociais de seus pares. No segundo momento, Yara desloca-se pela sala de atividade, em direção à debaixo da mesa. Ali, Yara empilha as tampas, cobre a boneca com o tecido, canta “parabéns para você” para a boneca. Interage com a pesquisadora, Virginia Oliveira, ao mostrar o “bolo” feito com as tampas empilhadas, coloca a tampa na boca, dentro da roupa e observa as ações de seus pares. No terceiro momento, o deslocamento rápido dela em direção ao fundo da sala. Por dois minutos, Yara observa os pares brincando e movimentando pela sala. E, por fim, no quarto momento, Yara desloca-se para debaixo da mesa, coloca e retira as tampas nas panelinhas, enfileirando-as e empilhando-as.

Nesse evento, observamos o movimento exploratório de Yara. Ao manipular as tampas e panelinhas, Yara pôde perceber sua textura, peso, cor e formato. A possibilidade de explorar essa materialidade permitiu Yara apropriar-se do brinquedo e significar o artefato que integrou suas vivências nesse espaço coletivo de cuidados e educação.

Um ponto que destacamos nesse evento é a materialidade existente na turma do Pirulito. Como já mencionamos anteriormente, uma prática corriqueira das professoras era a oferta de materiais recicláveis para as crianças, como o tecido pequeno que Yara utiliza para cobrir a boneca. Isso nos remete à relação das crianças com os brinquedos. Como argumenta Brougère (1994), os brinquedos convidam as crianças a uma representação de papéis sociais, pois o brinquedo é um produto cultural no qual estão impressos os traços culturais e a forma de pensar de uma determinada época. Para o autor, o brinquedo é um portador de significados, capaz de fornecer conteúdos às brincadeiras e despertar sentimentos e sentidos, sendo um suporte para a

brincadeira. Os brinquedos, conforme observamos, serviram para que Yara fizesse um “bolo” de aniversário.

Um outro ponto que merece destaque é a extensão temporal em que Yara, sozinha, manipula os brinquedos ou outros artefatos culturais, ou seja, no decorrer de, aproximadamente, vinte e seis minutos, observamos o movimento exploratório dela. Por outro lado, Yara demonstra estar atenta às ações sociais de seus pares e a tudo que ocorre ao seu redor. Notamos que, nesse evento, diferentemente do que acontecera nos eventos de 2017 e 2018, não resultou em conflitos e disputas entre as crianças. Para entendermos a respeito desses momentos em que Yara, frequentemente, realizava as ações de manipulação de brinquedos ou outros artefatos culturais, sozinha, recorremos ao trabalho desenvolvido por Agostinho (2003) no qual a autora centra-se nas relações das crianças com o espaço da instituição educacional. Para a autora, a escola “precisa respeitar e possibilitar que as crianças de zero a seis anos possam ficar sozinhas e tenham espaço e tempo para momentos de isolamento, em lugares pequenos e aconchegantes” (AGOSTINHO, 2003, p. 141). Segundo Agostinho (2003), o desejo em estar sozinho em alguns momentos faz parte da nossa dimensão humana. Nós, como adultos, sentimos necessidade de privacidade e intimidade para estarmos conosco mesmos, com as crianças não poderia ser diferente.

Para finalizar esta seção, temos a pretensão de apresentar um breve contraste entre as análises realizadas no evento interativo “*Belém, Belém, nunca mais estou de bem*”, ocorrido em 2018 e 2019, no intuito de apontar possíveis aproximações e distanciamentos no processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos entre Yara, seus pares e os adultos.

Ao longo da análise dos dois eventos interativos, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais da forma como Yara constituiu seus vínculos ao longo de 2018 e 2019, datas dos eventos. É notório, por meio da análise microgenética e do afunilamento do olhar, que o processo de construir vínculos é complexo.

Yara, no primeiro evento na turma do Abraço, possuía 29 meses e 11 dias; no evento do ano seguinte, na turma do Pirulito, ela estava com 03 anos e 05 meses. Ambos os eventos interativos ocorreram no espaço da sala de atividades e no período da manhã.

De maneira geral, notamos que há alguns contrastes entre as perspectivas pelas quais cantarolar o trecho da parlenda “*Belém, Belém, nunca mais estou de bem*” foram compreendidas. No primeiro evento, em 2018, a professora Sílvia convida Yara para ser incluída na brincadeira entre Simone, Paulo e Maria. Nesse primeiro evento, Yara percebe que foi excluída da brincadeira no momento em que Maria canta o trecho da parlenda para ela. Ou seja, no primeiro evento, a parlenda significa excluir Yara da brincadeira. No segundo evento,

a parlenda parece ser uma canção que encanta Yara pela sonoridade e, para ela, pode constituir a continuidade da brincadeira. Já Simone estranha esse trecho da parlenda, pois elas estavam brincando. Nesse segundo evento, cantarolar a parlenda não representa o término, ainda que momentâneo, da interação entre as duas crianças. Há uma revalidação da interação que acontecia entre Yara e Simone, ou seja, uma pausa para confirmar que a parlenda não queria dizer o que diz (*nunca mais estou de bem*), pois elas querem continuar amigas e manter a brincadeira.

Um outro ponto que merece ser contrastado é a questão relativa à extensão temporal dos eventos. O primeiro evento, devido à faixa etária das crianças possui a duração média 03 minutos. No segundo evento, cuja duração é de 31 minutos, há uma flexibilidade maior na busca de parcerias revelada na maneira como Yara consegue sustentar a brincadeira com diferentes crianças.

Na sequência, trago o último capítulo, “as considerações finais”, reforçando a tese defendida e apontando as possíveis contribuições deste trabalho para as pesquisas sobre/com bebês e crianças bem pequenas para o campo da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo esta tese sob a inspiração de Manuel de Barros (2002, p.77): “só as palavras não foram castigadas com a ordem natural das coisas. As palavras continuam com os seus deslimites”. Por intermédio das palavras, as realidades são criadas, as histórias contadas e as situações narradas. Esse foi um importante exercício ao descrever, por meio das palavras, as últimas linhas deste trabalho, fruto de uma pesquisa sobre/com bebês e crianças bem pequenas inseridos em um espaço coletivo de cuidados e educação. Por meio dos olhares, sorrisos, balbucios, gestos e palavras, as crianças, especialmente Yara, encantaram-me e desafiaram-me a interpretar as nuances, as perspectivas e a forma como seus vínculos sociais e afetivos foram constituídos ao longo de três anos.

Defendemos, ao longo deste trabalho de pesquisa, a tese de que os vínculos são constituídos em um processo estabelecido por meio do compartilhamento de ações sociais, gestos, formas de comunicação, negociações e imbricamento de padrões culturais entre os parceiros. Trata-se de um ato constituído na unidade [inclusão/exclusão]. Portanto, a constituição de vínculos é um processo complexo, demarcado pela participação em práticas sociais, interações e brincadeiras, sendo essa participação movida pelos movimentos de [inclusão/exclusão]. Já a unidade de análise [inclusão/exclusão] é constituída pela unidade dialética [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 por meio de diálogos estabelecidos entre o campo pesquisado, a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Os pressupostos e os princípios que sustentam a discussão e a análise do material empírico oportunizaram a problematização e questões sobre os vínculos constituídos por Yara no espaço coletivo de cuidados e educação.

Buscamos compreender como ocorre o processo de constituição dos vínculos de Yara, uma criança bem pequena, com seus pares e adultos, ao longo de três anos (2017- 2019) na EMEI Tupi. Identificamos que a constituição desse processo está atrelada com a participação nas interações que são estabelecidas nesse contexto, no envolvimento nas brincadeiras e nas práticas sociais entre o grupo em foco. Nesse sentido, algumas questões nortearam as discussões teóricas e metodológicas, assim como oportunizaram um diálogo com a literatura da área, a saber: quais os sentidos produzidos por Yara na construção de seus relacionamentos? Quais os

padrões culturais que constituem os vínculos entre as crianças e entre essas e os adultos? Quais as formas utilizadas por Yara para se relacionar com seus pares e adultos? Em quais circunstâncias Yara se afasta e permanece sozinha explorando um brinquedo ou outro artefato cultural? Por que Yara e seus pares mencionam o termo amigo? Para quem? Quem participa das práticas sociais? Em quais situações? Com quais consequências? Em quais espaços e tempos esses eventos acontecem?

A lógica de pesquisa construída a partir dessas articulações possibilitou compreender a constituição dos vínculos de Yara com seus pares e adultos; tornar conhecidas as ações sociais engendradas pelos bebês e crianças bem pequenas ao estabelecer os vínculos; destacar os padrões culturais do grupo; identificar que os vínculos são constituídos pela unidade [inclusão/exclusão]; tornar visível a história da constituição dos vínculos por meio dos eventos analisados.

Feita estas considerações, é chegado o momento de conhecer algumas dimensões que estiveram presentes no decorrer de toda a investigação e foram propulsoras de todas as reflexões tecidas ao longo deste trabalho.

I. A composição dos vínculos sociais e afetivos de Yara

Ao longo da tese, compreendemos a complexidade que envolve a pesquisa com bebês e crianças bem pequenas, entendidos, aqui, na condição humana de seres sociais, que são frágeis, dependentes, ativos, vulneráveis e potentes, cuja constituição se dá em relações com o outro. São portadores de uma história de vida que marca sua ontogênese, entrelaçada com a filogênese e a sociogênese e, principalmente, com a microgênese, ou seja, com seus grupos culturais, que vão nutrindo culturalmente os bebês e as crianças por meio de situações sociais de desenvolvimento, que podem ou não se transformar em vivências repletas de significação. Estar pesquisadora nesse limiar é reconhecer o meu lugar interpretativo quando me coloco em relação com os pequenos durante os três anos de pesquisa.

Ao conhecermos o processo de constituição dos vínculos de Yara, por meio dos eventos analisados, percebemos que Yara e as demais crianças da turma investigada são, a todo tempo, sujeitos de suas ações, que narram o mundo de diversas formas, participam ativamente, interagem e vivenciam as minúcias do tensionamento gerado pelo movimento de ser [incluído/excluído] das interações, brincadeiras, práticas sociais e vínculos, em um espaço coletivo de cuidados e educação.

Conforme foi descrito e analisado ao longo dos eventos interativos, o processo de constituição dos vínculos de Yara com seus pares e adultos, revelam que: i) em 2017, quando Yara frequentava a turma do berçário, seus vínculos eram demarcados pelas expressões faciais, gestos e balbucios e suas parcerias eram estabelecidas pelo interesse pelos brinquedos e/ou pelo conjunto “artefatos culturais-bebê”; ii) as disputas e os conflitos faziam parte dos vínculos; iii) as ações sociais das crianças eram constituídas por emoções, afetos e ideias e as crianças agiam na cooperação e no engajamento ativo para a construção de vínculos; iv) o par dialético [inclusão/exclusão] foi a unidade de análise dos vínculos sociais e afetivos; v) a menção ao termo amigo esteve atrelada a ter uma parceria de brincadeira; vi) o estabelecimento de uma parceria, ser amigo, brincar, interagir e constituir vínculos aconteceu entre duplas; vii) o brincar tornou-se uma atividade significativa para que as crianças desenvolvessem os vínculos; viii) Yara não constituiu parcerias preferenciais ao longo dos três anos (2017 a 2019); ix) enquanto Yara dedicava-se, sozinha, à exploração de brinquedo e artefato cultural, ela se apropriava e significava essa materialidade que integrou suas vivências nesse espaço coletivo de cuidados e educação; x) a relação tecida com os outros, nesse contexto, impulsionou o desenvolvimento cultural e a constituição da subjetividade de Yara e seus pares.

As análises dos eventos interativos possibilitaram, ainda, tornar conhecidos os padrões culturais do grupo, a saber: i) compartilhar os brinquedos e artefatos e não os pegar das mãos dos pares; ii) promover ações de cuidado com o colega, “fazer carinho” e pedir desculpas; iii) delimitar um espaço circunscrito elaborado pelas crianças para brincar, nomeado prioritariamente como “casa”; iv) nomear os parceiros de brincadeira como amigos.

Ao conhecermos os eventos interativos de Yara na composição de suas interações, parcerias, participação nas práticas sociais e constituição dos vínculos, apontamos algumas questões para a constituição de uma Pedagogia com bebês e crianças pequenas que sustente e entrelace a participação deles na constituição dos vínculos, dado que o espaço coletivo de cuidados e educação apresenta aos pequenos uma possibilidade de constituição de múltiplos vínculos com outras crianças e adultos. Por meio da análise dos eventos, observamos que os adultos participam da constituição dos vínculos entre as próprias crianças e entre elas e os adultos. Essas relações, como observamos, são atravessadas pelos sentidos atribuídos ao papel social que os adultos desempenham diante dos pequenos. Tal fato torna necessária uma organização pedagógica que fomente a constituição dos vínculos entre as crianças, apresentada na sequência.

II. Os adultos na configuração do ambiente pedagógico e a constituição dos vínculos de Yara

Por meio de nossos achados, observamos que, quando os adultos demonstram acolher as manifestações infantis e reconhecem os bebês e as crianças enquanto sujeitos socialmente ativos, indicam a possibilidade de favorecer a constituição dos vínculos das crianças. Todavia, é importante que os adultos reconheçam a posição do outro, ocupada pela criança. Além disso, percebemos a necessidade de considerarmos a criança co-constutora das práticas pedagógicas, na medida em que, enquanto sujeito ativo, ela altera o planejamento e a configuração da atividade iniciada pela professora.

Defendemos que esta tese tem significações pedagógicas e uma delas é a institucionalização de práticas que sustentem o que os bebês e as crianças fazem, seus modos de participação e expressão, suas formas de interagir e as formas de manipular os brinquedos ou outros artefatos culturais nas salas de atividades. Na EMEI Tupi, os pequenos tinham acesso a diversos materiais. Essa proximidade possibilitou ações sociais de observar, explorar, interagir e disputar essa materialidade, como observamos nos eventos interativos envolvendo a exploração dos livros de literatura. A aproximação com os livros de literatura exigiu que as crianças se esforçassem para se apropriar, dialogar e participar das práticas culturais, gerando movimentos de [inclusão/exclusão].

Não nos é possível, nos objetivos definidos para esta tese, analisar como as professoras se colocam na relação com a composição dos vínculos dos bebês e das crianças contrastando com as concepções levantadas, embora não tenhamos dúvidas de que, ao documentarmos os eventos interativos, documentamos também a maneira como as professoras apoiam a constituição dos vínculos e estabelecem uma pedagogia dialógica e participativa.

Na sequência, apresentamos a próxima dimensão a qual nos despertou algumas reflexões que poderão se tornar novas pesquisas.

III. A constituição dos vínculos de Yara, um fim provisório

Já ao nos aproximarmos do final desta tese, acreditamos que concluir um trabalho acadêmico não significa findar a discussão acerca de um assunto, mas percebê-lo em constante movimento. Inquietações ficam pendentes para fomentar reflexões e impulsionar outras buscas e, talvez, novas pesquisas acerca dos vínculos dos bebês e das crianças bem pequenas.

Questões de gênero e raça- Um de nossos objetivos específicos no texto de qualificação era “identificar se e como as dimensões étnico-raciais e de gênero marcam os vínculos sociais

e afetivos constituídos por essa criança com seus pares e adultos”. Foi sugerida a retirada de tal objetivo, devido a não identificarmos eventos interativos relacionados a essa questão em nosso mapeamento do material empírico. Entretanto, faz-se mister retomar essa questão como um convite às novas pesquisas.

Pratica pedagógica- Diante dos diálogos com as professoras, as observações e os eventos interativos analisados, notamos a importância da prática pedagógica para a constituição dos vínculos de Yara com seus pares. Desse modo, a pesquisa aborda alguns princípios necessários para a configuração de práticas educativas construídas com os bebês e as crianças, tais como: i) a importância de a docente sustentar a interação entre as crianças; ii) o planejamento de atividades educativas e o desenvolvimento de ações educacionais considerando a participação social ativa dos pequenos e os interesses das crianças; iii) a organização de uma rotina na qual os ritmos biológicos de cada criança seja respeitado. Apontamos, assim, a relevância de outros trabalhos para estudar o objeto.

Amizade- Devido à relevância do que foi discutido neste trabalho acerca dos laços de amizade constituídos pelos pequenos, acreditamos que investigações que tenham esse conceito como base serão de grande contribuição para a Educação Infantil. Conforme observamos em nossa revisão de literatura (primeiro capítulo), as relações de amizade entre as crianças menores de 03 anos de idade ainda necessitam de uma agenda de investigação.

Contrastes entre os espaços na composição dos vínculos- Como notamos nesta tese, Yara manifestava, em suas ações sociais, as vivências constituídas nos outros espaços, por exemplo, no abrigo de acolhimento, na família e na escola. Assim, indicamos a relevância de estudos acerca desse objeto.

IV. Memórias das crianças sobre os três primeiros anos na EMEI Tupi

Nesta última dimensão, temos a pretensão de apresentar a culminância do Programa de Pesquisa “Infância e escolarização”. Para isso, foi elaborado um projeto no qual buscávamos conhecer as memórias, ou seja, as lembranças que as crianças, na faixa etária de 05 anos de idade, possuem de quando frequentaram a turma investigada ao longo de três anos, entre 2017 a 2019. Para a execução do projeto, realizamos a seleção de eventos interativos acerca das brincadeiras e interações entre as crianças, apresentamos as imagens e/ou vídeos desses eventos durante encontros semanais no decorrer de setembro a dezembro de 2022, com as nove crianças (Carlos, Isaura, Maria, Simone, Lúcia, Danilo, Paulo, Laís e Yara) que permaneceram na EMEI Tupi. Selecionamos dois encontros significativos para apresentar de maneira breve. No

primeiro deles, as crianças compartilharam suas concepções referentes aos laços de amizade e, no segundo, Yara relata sobre seus vínculos constituídos com Lúcia e Danilo.

No encontro ocorrido no dia 28 de outubro, Carlos, Yara, Simone e Laís relataram suas perspectivas a respeito da temática amizade no momento em que realizavam desenhos “livres” e disseram para a professora Selma que sentiam saudades dela. A professora encontrava-se afastada da docência devido à terapia vocal e permanecia, recortando papel, no mesmo espaço em que ocorria o encontro com as crianças. A pesquisadora Vanessa Neves disse para as crianças: *“a minha voz também fica ruim/ e eu não consigo falar direito”*. Laís responde para a pesquisadora *“ah/ eu estou ficando rouca/ de tanto gritar com o Thiago/ porque ele me irrita”*. Como o Thiago não fazia parte da turma investigada, a pesquisadora Vanessa perguntou para as crianças: *“quem é Thiago?”*. Simone responde para a pesquisadora: *“ele só fica gritando/ ele é chato”* e Carlos responde para a pesquisadora: *“o Thiago é meu amigo”*.

A pesquisadora Vanessa continua o diálogo e pergunta às crianças: *“mas/ como que a gente faz amigo?”*. Carlos responde: *“quando a gente faz amigo/ a gente tem que ajudar o outro”*. Yara responde à pesquisadora: *“é ter amizade/ gostar um do outro”*. Então, a pesquisadora questiona às crianças: *“mas/ como a gente demonstra gostar um do outro?”*. Yara diz que é *“conversando / e / brincando”*. Carlos responde: é *“ser uma pessoa boa”*. A pesquisadora novamente pergunta às crianças: *“mas/ o que é ser uma pessoa boa?”*. Laís fala que *“ser uma pessoa boa é quando o outro não faz maldade com a gente”*. Simone complementa: *“quando a gente faz alguma coisa ruim/ a gente perde todas as amizades/ aí/ a gente fica triste”*. A pesquisadora Vanessa pergunta para Simone: *“já aconteceu de você perder amizade?”*. Simone responde à pesquisadora: *“eu já perdi quase todas”*. A pesquisadora indaga Simone: *“como isso aconteceu/ de você perder amigos?”* e Simone fala: *“a gente era amiga/ mas a Isaura falou que não queria ser minha amiga/ aí/ ela falou com todo mundo para não ser minha amiga mais”*. Yara esclarece para a pesquisadora: *“era porque a Isaura deixou de ser amiga da Simone/ e /voltou depois”*. Laís complementa e explica: *“amigo sempre é assim/ para a amizade/ e / depois volta”*. Yara compartilha que *“um dia eu parei a amizade com o Danilo/ porque ele brigou comigo/ depois voltei a ser amiga dele”*. Simone interrompe e fala: *“mas/ um dia a Yara”*. Yara olha em direção a Simone e fala para ela: *“não conta/ Simone”*. Laís fala *“ah:::/ eu quero saber o que é”*. A pesquisadora também fala que quer saber. Então, Yara encosta a boca na orelha de Laís e diz algo [inaudível] para ela. Laís faz o mesmo e fala para a pesquisadora. A pesquisadora repete a ação das crianças e fala na orelha de Carlos. As crianças e a pesquisadora brincam de “telefone sem fio”, até o momento de retornar para a sala de atividades.

Por meio desse diálogo, notamos os princípios que as crianças constituíram a respeito dos laços de amizade, ou seja, para ser amigo, é necessário brincar juntos, conversar, ajudar e gostar do outro. Já as relações de amizade podem sofrer interrupções momentâneas. Percebe-se também uma complexificação dessas relações, bem como uma maior possibilidade de refletir sobre elas.

No segundo encontro, ao final do mês de novembro, foi solicitado que cada uma das crianças realizasse o registro fotográfico de três imagens no espaço da instituição. Esse registro era de livre escolha das crianças, sendo apresentado algumas sugestões, por exemplo, com quais crianças gostavam de brincar, os adultos com os quais mais tinham afinidade e com os brinquedos prediletos. As fotografias foram registradas no aparelho celular da pesquisadora Camila Matos e os áudios dos diálogos com as crianças foram salvos em meu aparelho celular.

Yara optou por fazer o primeiro registro no espaço da casinha com uma boneca (Barbie) em suas mãos. A segunda foto foi tirada sentada no escorregador junto com Carlos e Simone. Yara também solicitou a companhia de Carlos e Simone ao registrarmos sua terceira foto, no parquinho localizado na entrada da escola. Enquanto subíamos a rampa para retornar para a sala de atividades, conversamos com Yara e a questionamos a respeito de seu local preferido para brincar, sobre a ida para a nova escola [Ensino Fundamental] e acerca de seus laços de amizade. No excerto abaixo, transcrevemos as respostas desse breve diálogo.

Yara: esse parquinho é meu preferido/ porque ele é muito grande/ vou sentir falta da escola/ principalmente do parquinho/ mas na nova escola tem pula-pula
 Pesquisadora Viviane: Você vai para qual escola/ Yara
 Yara: vou para a Manuel de Barros
 Pesquisadora Viviane: ah/ é aqui ao lado
 Pesquisadora Camila: A Simone vai para lá também/ olha que coisa boa/ você já conhece a Simone
 Yara: É
 Pesquisadora Camila: E:::/ você sempre foi amiga da Simone
 Yara: Acho que sim
 Pesquisadora Camila: Eu acho que você pode perguntar para a Viviane/ porque ela pode te responder
 Yara: ((olha para a pesquisadora Viviane))
 Pesquisadora Viviane: Você brincava com todos os seus colegas/ Yara/ mas/ você gostava de brincar muito com a Lúcia/ e/ o/ Danilo
 Yara: ((sorriso)) eles são meus melhores amigos (Diálogo com Yara, em 25 de novembro de 2022).

Diante do diálogo, percebemos que Yara constituiu parcerias preferenciais de brincadeira e considera seus pares, Danilo e Lúcia, como seus melhores amigos. As duas crianças não estavam presentes no dia em que Yara registrou suas fotografias. Possivelmente, por esse motivo, não foram convidados por ela para aparecer nas imagens. Na semana seguinte,

quando retornamos à escola para que Lúcia e Danilo pudessem fazer o registro fotográfico, eles convidaram Yara para esse momento. A seguir, apresentamos as imagens dos registros das crianças.

Figura 16- Registro fotográfico: Memória das crianças sobre os três primeiros anos na EMEI Tupi



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por meio da potência dos laços de amizade das crianças, cujo sentido está no brincar juntas, nas possibilidades de se relacionar, de compartilhar atividades, de participar de práticas sociais, de constituir os vínculos, de se ter amigos, esta pesquisa procurou trazer outros olhares às diversas formas pelas quais podemos viver e enxergar o mundo. Assim, concluímos que cada amigo, cada parceria estabelecida, cada vínculo constituído representa um pouco da vida da própria criança. Compreender as amizades e os vínculos são tão fascinantes quanto vivê-los (GARCIA, 2005).

Esperamos que esta pesquisa contribua para o campo de Estudos da Infância, fomentando as discussões da área da Educação Infantil e subsidiando a construção de práticas profissionais que considerem os bebês e as crianças bem pequenas como o centro do fazer pedagógico e proporcione aos pequenos o espaço, tempo e a materialidade necessários para que constituam seus vínculos sociais e afetivos em um espaço coletivo com qualidade. Afinal, ainda temos um longo caminho pela frente.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é esse?** 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 1998.

ALMEIDA, Leila Sanches de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. **Análise Psicológica**, Portugal, n.2, v.32, p. 173-186, jun., 2014.

ALVES, Iury Lara. **Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar.** 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT. 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1999.

AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n.2, v. 25, p. 378-389, 2012.

AMORIM, Kátia de Souza. Processos de significação no primeiro ano de vida. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, n.1, v.28, p. 45-53, jan. / mar., 2012.

AMORIM, Katia de Souza; ROSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos. **Paideia**, São Paulo, n. 40, v.18, p. 235-250, 2008.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional. **Colemarx**, 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

ANJOS, Adriana Mara dos; AMORIM, Kátia de Souza; VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia**, Natal, n.3, v.9, p. 513-522, 2004.

ANJOS, Adriana Mara dos; AMORIM, Kátia de Souza; VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n.2, v. 16, p. 293-301, 2003.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; FERREIRA, Fernando Ilídio. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v.19, n. 36 p.156-165, jul.- dez., 2017.

ANTUNES, André. **A quem interessa a BNCC?** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 23 nov. 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 10 ago. 2022.

AFSHORDI, Narges; LIBERMAN, Zoe. Keeping friends in mind: Development of friendship concepts in early childhood. **Social Development**, n.2, v. 30, p. 331-342, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de Oliveira. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, 2016. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2010.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARROS, João Paulo Pereira; PAULA, Luana Rêgo Colares de; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Moraes. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, n.21, v.2, p. 174-181, 2009.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 1998.

BELO HORIZONTE. Poder executivo. **Prefeitura inaugura UMEI**. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte: MG, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1014681>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED nº 246/2017**. Define as diretrizes e procedimentos para a organização do processo de levantamento de demanda, para fins de cadastro e preenchimento de vagas para a faixa etária de 0 a 3 anos para o ano de 2018. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte: MG, 21 set. 2017.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018**. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil -EMEIs, cria o cargo comissionado de Diretor de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEI e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte: MG, 19 set. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº1/1999, de 07 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 23 de dez. 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**. 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. **Educação**, Porto Alegre, n. 1, v. 37, p. 101-109, abr., 2014.

CAMERA, Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde**: possibilidades interativas entre bebês. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2006.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**. 2015

CASTELLI, Carolina Machado. **Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo**”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. 2015. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS. 2015.

CASTRO, Joselma Salazar de. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**. 2013.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área de educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP: Campinas, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, set./2002.

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa**: uma filosofia da liberdade. São Paulo, Editora Moderna, 1995.

CORSARO, William Arnold. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J.: Ablex. 1985.

CORSARO, William Arnold. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

CORSARO, William Arnold. **We're friends, right?: inside kids' cultures**. Washington DC: Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, William Arnold. Collective action and agency in young children's peer cultures. In: QVORTRUP, Jens (ed.) **Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 231-247, 2005.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CORTEZZI, Luíza de Paula. **As vivências no currículo do berçário: As possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas**. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2020.

COSTA, Carolina Alexandre. **Significações em relações de bebês com seus pares de idade**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, SP. 2012.

COSTA, Carolina Alexandre; AMORIM, Katia Souza. Abreviação em relações de bebês com seus pares de idade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, n.1, v.31, p. 15-23, jan. / mar., 2015.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Minho, Braga, Portugal, 2010.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O corpo e a ação social dos bebês na creche. **Revista Poiésis**, n.8, v.4, p. 221-233, jul. / dez., 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**. 2013.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, n.1, v.4, p. 31-43, mar., 2014.

DEGOTARDI, Sheila; SWELLER, Naomi; PEARSON, Emma. Why relationships matter: parent and early childhood teacher perspectives about the provisions afforded by young children's relationships. **International Journal of Early Years Education**, n.1, v.21, p. 4-21, 2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll; WÜRDIG, Rogério Costa; CAVA, Patrícia Pereira. Interatividade nas culturas da infância: aproximações, amizade e conflitos entre bebês. **Revista Educação em Questão**, Natal, n. 44, v. 55, p. 144-168, jun. 2017.

DENTZ, Marisa Von. **Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP. 2016.

DOMINICI, Isabela Costa. **Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades**. 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2021.

EIDSVÅG, Gunnar Magnus; ROSELL, Yngve. The power of belonging: interactions and values in children's group play in early childhood programs. **International Journal of Early Childhood**, n.1, v.53, p. 83-99, 2020.

ELY, Camila Guntzel; LORENZON, Mateus; HORN, Cláudia Inês. "Acho que ninguém gosta de mim": as relações entre crianças de 4 a 5 anos no contexto da educação infantil. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, n. 21, v. 11, p. 47-62, jul. / dez., 2017.

ENGDAHL, Ingrid. Doing friendship during the second year of life in a swedish preschool. **European Early Childhood Education Research Journal**, v.20, p. 83-98, mar., 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós- LDB: rumos e desafios**. Campinas: SP. Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!” - questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, n.2, v.18, p.151-182, jul./dez., 2010.

FREIRE, Vanda Jeane Ferreira. “**Todo mundo somos amigo**”: relações de amizade entre meninos e meninas na educação infantil. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. 2009.

GARCIA, Agnaldo. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. **Interação em Psicologia**, Curitiba, n.2, v.9, p. 295-294, 2005.

GEE, James Paul; GREEN, Judith L. Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. **Review of Research in Education**, v. 23, p. 119-169, 2003.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr, p. 9-25, 2000.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021.

GRANA, Katiuska Marcela. **Um estudo exploratório**: interação socioafetiva entre bebês. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2011.

GRAUE, Elisabeth.; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol; ZAHARLIC, Amy. Etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, 2005.

GREVE, Anne. **Vennskap mellom små barn i barnehagen**. 2007. 224 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Oslo. Oslo, Noruega, 2007.

GUIMARÃES, Daniela. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. **Anais da Reunião Anual da ANPED**. 2008.

HOOGDALEM, Anne-Greth van; SINGER, Elly; WIJNGAARDS, Leoniek; HEESBEEN, Daniëlle. The role of familiarity and similarity in friendship relationships in toddlers in dutch daycare centers. **European Early Childhood Education Research Journal**, n.2, v.20, p. 189-204, 2012.

HOOGDALEM, Anne-Greth van; SINGER, Elly; EEK, Anneloes; HEESBEEN, Daniëlle. Friendship in young children: construction of a behavioural sociometric method. **Journal of Early Childhood Research**, n.3, v.11, p. 236-247, 2013.

HOWES, Carollee. Patterns of friendship. **Child Development**, n.4, v. 54, p. 1041-1053, 1983.

HOWES, Carollee; RUBIN, Kenneth; ROSS, Hildy; FRENCH, Doran. Peer interaction of young children. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, n.1, v.53, p. 1- 92, 1988.

JACQUES, Rúbia Eneida Holz. **Inserção na creche e relações sociais**: estudo de caso de um bebê recém-chegado. 2014. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2014.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian L. **Key concepts in childhood studies**. London: Sage Publications Ltd, 2008.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n.116, p.41-59, jul., 2002.

LEOCÁDIO, Cristina Sofia Pereira. **As relações de amizade nas crianças em idade pré-escolar**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Algarve. Faro, Portugal, 2013.

LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Creche como contexto de desenvolvimento: parcerias adulto-criança e criança-criança. **Temas em Psicologia**, n.2, v. 6, p. 117-124, 1998.

LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Estratégias de comunicação em situação poliádica de creche. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n. 106, p. 173-189, mar., 1999.

LORDELO, Eulina da Rocha. Interação social e responsividade em ambientes doméstico e de creche: cultura e desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, n.2, v.7, p. 343-350, 2002.

LORDELO, Eulina; CARVALHO, Ana Maria. Padrões de parceria social e brincadeiras em ambientes de creches. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 1, v. 11, p. 99-108, jan. /abr., 2006.

MACÁRIO, Alice de Paiva. **A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG. 2017.

MACÁRIO, Alice de Paiva. **Descortinando as vivências dos bebês na creche: a relação com os artefatos culturais**. 2021. 246 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2021.

MARQUES, Vivianne Calado Leal. **Cooperação entre crianças e construção de parcerias privilegiadas em um grupo de brinquedo**. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. 2018.

MARTIN, Carol Lynn; KORNIENKO, Olga; SCHAEFER, David; HANISH, Laura; FABES, Richard; GOBLE, Priscilla. The role of sex of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: a longitudinal analysis of selection and influence. **Child Development**, n.3, v.84, p. 921-937, 2013.

MCGAHA, Cindy G.; CUMMINGS, Rebekah; DALLAS, Karen; LIPPARD, Barbara. Relationship Building: Infants, Toddlers, and 2-Year-Olds. **Clearinghouse on Early Education & Parenting**, n.1, v.13, p.1-15, 2011.

MIGUEL, Sally Ataíde. **Educação Física na fase creche mediando pelos jogos as práticas sociais**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM. 2018.

MITCHELL, Clyde. Typicality and the case study. In: R. Ellen (Ed.). **Ethnographic Research: a guide to general conduct**. London, Academic Press, p. 237-241, 1984.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

NERGAARD, Kari. The heartbreak of social rejection”: young children's expressions about how they experience rejection from peers in ECEC. **Child Care in Practice**, n.3, v.26, p.226-242, 2018.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 23. ed., p.51-66, 2004.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 4, p.147-163, jan. / jun., 2008.

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

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; KATZ, Laurie; GOULART, Maria Inês Mafra; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Dancing with the pacifiers: infant's perizhivanya in a Brazilian early childhood education centre. **Early Child Development and Care**, p. 1-13, jun., 2018.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MÜLLER, Fernanda. Ética no encontro com bebês e seus/suas cuidadores/as. In: **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios [recurso eletrônico]. Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, v.2, 2020.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DOMINICI, Isabela Costa. Literacy in the Making: Integrating Infant's Emotions, Embodiment, and Cognition in a Brazilian Early Childhood Education Center. In: KATZ, Laurie; WILSON, Melissa. (Org.). **Understanding the worlds of young children**. 1ed.Charlotte: Information Age Publishing, v. 1, p. 13-36, 2021.

OLIVEIRA Luciana da Silva de. **Um lócus de constituição do humano**: vivências e afecções de bebês e educadoras na creche. 2016. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2016.

OLIVEIRA, Virgínia Souza. **Processos de inserção de bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2019.

OLIVEIRA, Virgínia Souza; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. "Aqui é lugar da gente ser feliz": o choro dos bebês e o enlaçamento do outro. In: Levindo Diniz Carvalho; Vanessa Ferraz Almeida Neves. (Org.). **Infâncias, Crianças e Educação**: discussões contemporâneas. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 93-110, 2018.

OLIVEIRA, Virgínia Souza. **O entrelaçar de diferentes tempos em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2023. Texto de qualificação (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo Em Movimento. Belo Horizonte, novembro de 2010.

PENAFIEL, Kelly Jessie Queiroz. **Letramentos como atividades humanas**: uma investigação sobre a construção de sentidos e significados. 2023. 317f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2023.

PEREIRA, Artur Oriel. **Amigos**: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2020.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2011.

PEREIRA, Rachel Freitas. **Os processos de socialização entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil**. 2015. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2015.

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

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2006.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2010.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elisabeth. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

RABELO, Dayane Bollis. **O bebê surdo na educação infantil**: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. 2014.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche**: o que falam as crianças do berçário? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. 2006.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. 2010.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? **Anais da Reunião Anual da ANPEd**. 2011.

RECCHIA, Susan; DVORAKOVA, Kamila. How three young toddlers transition from an infant to a toddler child care classroom: exploring the influence of peer relationships, teacher expectations, and changing social contexts. **Early Education and Development**, v.23, p. 181-201. 2012.

REIS, Débora Barbosa dos. **O processo de construção da imitação de uma bebê ao longo de seu primeiro ano na Educação Infantil**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2021.

REZENDE, Marianne da Cruz Moura Dantas de. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil**. 2018. 245f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. 2018.

RIBEIRO, Fabíola Aparecida Faria. **“A alegria da conquista”**: análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de educação infantil. 2021. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2021.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento: Infância, Corpo e Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, n. 2, v. 6, p. 11-37, set., 2015.

RIZZO, Thomas; CORSARO, William. Toward a better understanding of Vygotsky's process of internalization: Its role in the development of the concept of friendship. **Developmental Review**, n. 3, v. 8, p. 219-237, 1988.

RODRIGUES, Zoleima Pompeo. **A inserção na relação educativo-pedagógica na educação infantil**. 2017. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2017.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. **Expressividade e emoções na primeira infância**: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Presidente Pudente, SP. 2008.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; ANJOS, A. M. Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.2, v. 25, p. 378-389, 2012.

RUBIN, Kenneth; WIMSATT, Maureen; HEVERLY-FITT, Sara; BARSTEAD, Matthew. Friendship during infancy and early childhood and cultural variations. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, n.2, v.9, p. 448-453, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.91, v.26, p. 361-378, ago. 2005.

SCHIMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles!:** as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas:** contornos da ação docente. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2014.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**. 2009.

SEBANC, Anne M.; KEARNS, Kathryn T.; HERNANDEZ, Maria D.; GALVIN, Katie B. Predicting Having a Best Friend in Young Children: Individual Characteristics and Friendship Features. **The Journal of Genetic Psychology**, n.1, v.168, p.81-96, 2007.

SESTINI, Ana Elisa. **Interação social e comunicação na primeira infância**. 2008. 257 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. 2008.

SHIN, Minsun. The role of joint attention in social communication and play among infants. **Journal of Early Childhood Research**, n.3, v.10, p.309-317, 2012.

SHOHET, Cilly; SHAY, Moran; ALMOG-GREENBERG, Carmit; ADI-JAPHA, Esther. Early friendships: Does a friend's presence in daycare promote toddlers' prosocial behavior toward peers? **Journal of Experimental Education**, n.3, v.87, p.517-529, 2019.

SILVA, Eliane Conceição. **Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é:** as interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2016.

SILVA, Eliane Nicolau da. **Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil:** análise dos processos de desenvolvimento cultural. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2015.

SILVA, Glauce Reis da. **Os primórdios da amizade na infância:** a visão das mães de crianças entre um e três anos. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. 2007.

SILVA, Glauce Reis da; GARCIA, Agnaldo. Os primórdios da amizade na infância: a perspectiva materna. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 41, v. 18, p. 591- 604, set. / dez., 2008.

SILVA, Márcia Vanessa. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal.** 2017. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE. 2017.

SILVA, Viviane Tolentino da. **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, MG. 2018.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. **Atos de criação:** as origens culturais da brincadeira dos bebês. 2021. 348 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2021.

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. **Anais da Reunião Anual da ANPEd.** 2011

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes.** Campinas ano XX, n. 50, p. 26-40, 2000.

SOUSA, Elaine Tayse de. **As interações dos bebês na creche:** o que eles fazem e dizem? 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB. 2019.

SOUZA, Lilian Aparecida de. **“Eu vou andar de trem / você vai também”**: uma viagem pela dinâmica de constituição cultural das crianças de uma turma de 3 anos na Educação Infantil. 2017. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2017.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**. 2013.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. 2009.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. **Amizade no contexto escolar**. 1996. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeiras**: perspectivas para uma escola da infância. 2014. 226 f. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2014.

VERESOV, Nikolai; FLEER, Marilyn. Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. **Mind, Culture, and Activity**, vol.23, nº 4, p. 325-335, 2016.

VIANA, Karine Maria Porpino. PEDROSA, Maria Isabel. Brincadeiras coordenadas cooperativas e o compartilhamento de intenções em crianças. **Psicologia: Reflexão e crítica**. Porto Alegre. n. 3, v. 27, p. 564-572, 2014.

VIERNICKEL, Susanne. Peer interactions in infant care: formal attributes and sharing of meaning. **European Journal of Developmental Science**, n.4, v.3, p. 326-346, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas I**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2013. (Trabalho original publicado em 1931).

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993. (Trabalho original publicado em 1934).

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones. 1996. (Trabalho original publicado em 1931).

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones. 1996. (Trabalho original publicado entre 1932-1933).

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**. São Paulo, n.4, v. 21, p. 681-701, 2010. (Trabalho original publicado entre 1933-1934).

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Trabalho original publicado em 1934).

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luíza Smolka, tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VITÓRIA, Telma. Entrevista com Rita Coelho. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 1-10. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p01>. Acesso em: 15 ago. 2022.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANG, Yili; PALONEN, Tuire; HURME, Tarja-Riitta; KINOS, Jarmo. Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. **European Early Childhood Education Research Journal**, n.2, v.27, p.170-184, 2019.

YUNUS, Farhana Wan. Practitioners' views on learning using children's peer interactions amongst under three year old children in Selangor, Malaysia. **Asian Journal of University Education**, n.3, v.15, p. 54-68, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE I- LEVANTAMENTO DA REVISÃO DE LITERATURA

Quadro com os trabalhos selecionados e a respectiva base.

TRABALHO - AUTOR/ AUTORA		BASE
1	No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês GUIMARÃES, Daniela de Oliveira, 2008	Artigo/ 31° Reunião ANPED
2	A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira, 2009	Artigo/ 33° Reunião ANPED
3	Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi, 2011	Artigo/ 34° Reunião ANPED
4	Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? RAMOS, Tacyana Karla Gomes, 2011	Artigo/ 34° Reunião ANPED
5	Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas BUSS-SIMÃO, Márcia, 2012	Artigo/ 35° Reunião ANPED
6	As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin, 2013	Artigo/ 36° Reunião ANPED
7	A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil CASTRO, Joselma Salazar de, 2013	Artigo/ 36° Reunião ANPED
8	A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos, 2013	Artigo/ 36° Reunião ANPED
9	Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll, 2015	Artigo/ 37° Reunião ANPED
10	Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil	Dissertação/ BDTD

TRABALHO - AUTOR/ AUTORA		BASE
	CASTELLI, Carolina Machado, 2015	
11	A inserção na relação educativo-pedagógica na educação infantil RODRIGUES, Zoleima Pompeo, 2017	Dissertação/ BDTD
12	Amigues um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil PEREIRA, Artur Oriel, 2020	Dissertação/ BDTD
13	Amizade no contexto escolar TORTELLA, Jussara Cristina Barboza, 1996	Dissertação/ BDTD
14	A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora MACÁRIO, Alice de Paiva, 2017	Dissertação/ BDTD
15	Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural SILVA, Eliane Nicolau da, 2015	Dissertação/ BDTD
16	As crianças bem pequenas na produção de suas culturas PEREIRA, Rachel Freitas, 2011	Dissertação/ BDTD
17	As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal SILVA, Márcia Vanessa, 2017	Dissertação/ BDTD
18	As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem? SOUSA, Elaine Tayse de, 2019	Dissertação/ BDTD
19	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 SILVA, Viviane Tolentino da, 2018	Dissertação/ BDTD
20	Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar ALVES, Iury Lara, 2013	Dissertação/ BDTD
21	Cooperação entre crianças e construção de parcerias privilegiadas em um grupo de brinquedo MARQUES, Vivianne Calado Leal, 2018	Dissertação/ BDTD
22	Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês CAMERA, Hildair Garcia, 2006	Dissertação/ BDTD
23	Educação Física na fase creche mediando pelos jogos as práticas sociais	Dissertação/ BDTD

TRABALHO - AUTOR/ AUTORA		BASE
	MIGUEL, Sally Ataíde, 2018	
24	Eu vou andar de trem / você vai também: uma viagem pela dinâmica de constituição cultural das crianças de uma turma de 3 anos na Educação Infantil SOUZA, Lilian Aparecida de, 2017	Dissertação/ BDTD
25	Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana RODRIGUES, Sílvia Adriana, 2008	Dissertação/ BDTD
26	Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche DENTZ, Marisa von, 2016	Dissertação/ BDTD
27	Inserção na creche e relações sociais: estudo de caso de um bebê recém-chegado JACQUES, Rúbia Eneida Holz, 2014	Dissertação/ BDTD
28	Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário? RAMOS, Tacyana Karla Gomes, 2006	Dissertação/ BDTD
29	Mas eu não falo a língua deles!: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil SCHIMITT, Rosinete Valdeci, 2008	Dissertação/ BDTD
30	O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas RABELO, Dayane Bollis, 2014	Dissertação/ BDTD
31	O processo de inserção de bebês em uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte OLIVEIRA, Virgínia Souza, 2019	Dissertação/ BDTD
32	Os primórdios da amizade na infância: a visão das mães de crianças entre um e três anos SILVA, Glauce Reis da, 2007	Dissertação/ BDTD
33	Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é: as interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil SILVA, Eliane Conceição, 2016	Dissertação/ BDTD
34	Significações em relações de bebês com seus pares de idade COSTA, Carolina Alexandre, 2012	Dissertação/ BDTD
35	“Todo mundo somos amigo”: relações de amizade entre meninos e meninas na educação infantil	Dissertação/ BDTD

TRABALHO - AUTOR/ AUTORA		BASE
	FREIRE, Vanda Jeane Ferreira, 2009	
36	Um estudo exploratório: interação socioafetiva entre bebês GRANA, Katiuska Marcela, 2011	Dissertação/ BDTD
37	A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico Ramos, Tacyana_Karla Gomes, 2010	Tese/ BDTD
38	A docência na educação infantil como ato pedagógico CASTRO, Joselma Salazar de, 2016	Tese/ BDTD
39	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente SCHIMITT, Rosinete Valdeci, 2014	Tese/ BDTD
40	Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância VARGAS, Gardia Maria Santos de, 2014	Tese/ BDTD
41	Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil PRADO, Patrícia Dias, 2006	Tese/ BDTD
42	Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil REZENDE, Marianne da Cruz Moura Dantas de, 2018	Tese/ BDTD
43	Interação social e comunicação na primeira infância SESTINI, Ana Elisa, 2008	Tese/ BDTD
44	Os processos de socialização entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil PEREIRA, Rachel Freitas, 2015	Tese/ BDTD
45	Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades. DOMINICI, Isabela Costa, 2021.	Tese/ INCLUIDA
46	Estratégias de comunicação em situação poliádica de creche LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida, 1999	Artigo/CAPES
47	Interatividade nas culturas da infância: aproximações, amizade e conflitos entre bebês DELGADO, Ana Cristina Coll; WÜRDIG, Rogério Costa; CAVA, Patrícia Pereira, 2017	Artigo/CAPES

TRABALHO - AUTOR/ AUTORA		BASE
48	Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência COUTINHO, Ângela Scalabrin, 2014	Artigo/CAPES
49	Os primórdios da amizade na infância: a perspectiva materna SILVA, Glauce Reis da; GARCIA, Agnaldo, 2008	Artigo/CAPES
50	Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente GARCIA, Agnaldo, 2005	Artigo/CAPES
51	Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos BUSS-SIMÃO, Márcia, 2014	Artigo/CAPES
52	Doing friendship during the second year of life in a Swedish preschool ENGDÄHL, Ingrid, 2012	Artigo/ERIC
53	Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children WANG, Yili; PALONEN, Tuire; HURME, Tarja-Riitta; KINOS, Jarmo, 2019	Artigo/ERIC
54	Friendship during infancy and early childhood and cultural variations RUBIN, Kenneth; WIMSATT, Maureen; HEVERLY-FITT, Sara; BARSTEAD, Matthew, 2015	Artigo/ERIC
55	How three young toddlers transition from an infant to a toddler child care classroom: exploring the influence of peer relationships, teacher expectations, and changing social contexts RECCHIA, Susan; DVORAKOVA, Kamila, 2012	Artigo/ERIC
56	Practitioners' views on learning using children's peer interactions amongst under three year old children in Selangor, Malaysia YUNUS, Farhana Wan, 2019	Artigo/ERIC
57	Peer interactions in infant care: formal attributes and sharing of meaning VIERNICKEL, Susanne, 2009	Artigo/ERIC
58	Peer interaction of young children HOWES, Carolle; RUBIN, Kenneth; ROSS, Hildy; FRENCH, Doran, 1988	Artigo/ERIC
59	Relationship building: infants, toddlers, and 2 year olds MCGAHA, Cindy G.; CUMMINGS, Rebekah; LIPPARD, Barbara; DALLAS, Karen, 2011	Artigo/ERIC

TRABALHO - AUTOR/ AUTORA		BASE
60	<p>“The heartbreak of social rejection”: young children’s expressions about how they experience rejection from peers in ECEC</p> <p>NERGAARD, Kari, 2018</p>	Artigo/ERIC
61	<p>The power of belonging: interactions and values in children’s group play in early childhood programs</p> <p>EIDSVÅG, Gunnar Magnus; ROSELL, Yngve, 2020</p>	Artigo/ERIC
62	<p>The role of familiarity and similarity in friendship relationships in toddlers in dutch daycare centers</p> <p>HOOGDALEM, Anne-Greth van; SINGER, Elly; WIJNGAARDS, Leoniek; HEESBEEN, Daniëlle, 2012</p>	Artigo/ERIC
63	<p>The role of joint attention in social communication and play among infants</p> <p>SHIN, Minsun, 2012</p>	Artigo/ERIC
64	<p>The role of sex of peers and gender-typed activities in young children’s peer affiliative networks: a longitudinal analysis of selection and influence</p> <p>MARTIN, Carol Lynn; KORNIENKO, Olga; SCHAEFER, David; HANISH, Laura; FABES, Richard; GOBLE, Priscilla, 2013</p>	Artigo/ERIC
65	<p>Why relationships matter: parent and early childhood teacher perspectives about the provisions afforded by young children’s relationships</p> <p>DEGOTARDI, Sheila; SWELLER, Naomi; PEARSON, Emma, 2013</p>	Artigo/ERIC
66	<p>“Acho que ninguém gosta de mim”: as relações entre crianças de 4 a 5 anos no contexto da educação infantil</p> <p>ELY, Camila Guntzel; LORENZON, Mateus; HORN, Cláudia Inês, 2017</p>	Artigo/ INCLUIDO
67	<p>Keeping friends in mind: development of friendship concepts in early childhood</p> <p>AFSHORDI, Narges; LIBERMAN, Zoe, 2020</p>	Artigo/ INCLUIDO
68	<p>Patterns of friendship</p> <p>HOWES, Carollee, 1983</p>	Artigo/ INCLUIDO
69	<p>Toward a better understanding of Vygotsky’s process of internalization: its role in the development of the concept of friendship</p> <p>RIZZO, Thomas; CORSARO, William, 1988</p>	Artigo/ INCLUIDO
70	<p>As relações de amizade nas crianças em idade pré-escolar.</p>	Dissertação/ INCLUIDA

TRABALHO - AUTOR/ AUTORA		BASE
	LEOCÁDIO, Cristina Sofia Pereira, 2013.	
71	A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin, 2010	Tese/ INCLUIDA
72	Vennskap mellom små barn i barnehagen GREVE, Anne, 2007	Tese/ INCLUIDO
73	Abreviação em relações de bebês com seus pares de idade COSTA, Carolina Alexandre; AMORIM, Katia Souza, 2015	Artigo/ SCIELO
74	A incompletude como virtude: interação de bebês na creche ANJOS, Adriana Mara dos; AMORIM, Kátia de Souza; VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, 2003	Artigo/SCIELO
75	Brincadeiras coordenadas cooperativas e o compartilhamento de intenções em crianças VIANA, Karine Maria Porpino; PEDROSA, Maria Isabel, 2014	Artigo/SCIELO
76	Creche como contexto de desenvolvimento: parcerias adulto-criança e criança-criança LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida, 1998	Artigo/SCIELO
77	Interações de bebês em creche ANJOS, Adriana Mara dos; AMORIM, Kátia de Souza; VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, 2004	Artigo/SCIELO
78	Interação social e responsividade em ambientes doméstico e de creche: cultura e desenvolvimento LORDELO, Eulina da Rocha, 2002	Artigo/SCIELO
79	Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida 2006	Artigo/SCIELO
80	Processos interativos de bebês em creche AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, 2012	Artigo/SCIELO
81	Processos de significação no primeiro ano de vida AMORIM, Kátia de Souza, 2012	Artigo/SCIELO

TRABALHO - AUTOR/ AUTORA		BASE
82	<p>Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche</p> <p>ALMEIDA, Leila Sanches de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, 2014</p>	Artigo/ SCIELO
83	<p>Early friendships: does a friend's presence in daycare promote toddlers' prosocial behavior toward peers?</p> <p>SHOHET, Cilly; SHAY, Moran; ALMOG-GREENBERG, Carmit; ADI-JAPHA, Esther, 2019</p>	Artigo/SCOPUS
84	<p>Friendship in young children: construction of a behavioural sociometric method</p> <p>HOOGDALEM, Anne-Greth van; SINGER, Elly; EEK, Anneloes; HEESBEEN, Daniëlle, 2013</p>	Artigo/ Web of Science
85	<p>Predicting having a best friend in young children: individual characteristics and friendship features</p> <p>SEBANC, Anne M.; KEARNS, Kathryn T.; HERNANDEZ, Maria D.; GALVIN, Katie B., 2007</p>	Artigo/ Web of Science

APÊNDICE II

ROTEIRO: ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- Conte um pouco da sua trajetória profissional e acadêmica (formação).

Bloco 2: Neste bloco busco explorar um pouco como a professora vê o desenvolvimento das crianças.

- Conte um pouco sobre seu trabalho junto à turma do berçário, de 01 ano, de 02 anos. Sobre as crianças. Sobre o desenvolvimento das crianças. Sobre as aproximações das crianças. Como você planejava o trabalho?
- Como você percebia a turma como um todo? Houve transformações ao longo do ano? Quais?
- As crianças falavam sobre amizade, ser amigo ao longo do ano? Em que momentos?
- Como você percebia a Yara? Alguma coisa lhe chamava a atenção? Você conversou sobre a Yara com a família, com a coordenação e com as outras professoras? O que você conhece da história de Yara?
- Como eram as relações da Yara com as outras crianças? Como ela se relacionava e brincava com outras crianças? Quais são elas? Havia alguma criança com quem ela brincava mais? Ela evitava brincar com alguma criança? Alguma criança a procurava para brincar? Alguma criança a rejeitava?
- Comportamento relacionado às frustrações: quando contrariada, quais as reações dela? Como você e as demais crianças lidavam com as reações de Yara diante das frustrações?
- Quando ela estava feliz/satisfeita, quais eram as reações dela? Como você e as demais crianças lidavam com as reações de satisfação de Yara?
- Além da Yara, alguma outra criança te chamava atenção em relação às relações entre as crianças?
- Você gostaria de acrescentar alguma coisa que eu não perguntei? Alguma coisa que considere importante ao falar sobre o tema de amizades? Alguma coisa sobre Yara ou outra criança?

APÊNDICE III

AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE - 62621316.9.0000.5149

Interessado(a): Prof. Vanessa Ferraz Almeida Neves
Depto. Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 17 de fevereiro de 2017, o projeto de pesquisa intitulado “**Infância e escolarização em bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase I)**”, bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP-UFMG

Av. Pres. Antonio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005 – Cep:31270-901 – BH-MG
Telefax: (031) 3409-4592 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE IV

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

Prezados pais e/ou responsáveis,

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

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

Conforme Resolução 466/12 não existe pesquisa sem riscos. No caso específico desta pesquisa, as filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, há a possibilidade de haver algum desconforto com as filmagens e com a presença dos pesquisadores em campo. Sempre que necessário, conversaremos sobre esse possível desconforto e, se for o caso, interromperemos as filmagens. Todos os dados obtidos por meio das filmagens e observações serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, bem como para produção de vídeos educativos, sem fins lucrativos, que serão usados para formação inicial e em serviço de professores. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos

que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

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

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

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

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

(Nome completo da criança)

(Assinatura dos pais ou responsáveis)

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

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

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

Campus Pampulha
Belo Horizonte, M.G– Brasil
CEP: 31270-901
Fone: (31)3409-4592
Email: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE V

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

Prezados pais e/ou responsáveis,

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

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

Conforme Resolução 466/12 não existe pesquisa sem riscos. No caso específico desta pesquisa, as entrevistas não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, há a possibilidade de haver algum desconforto com as perguntas da entrevista. Sempre que necessário, conversaremos sobre esse possível desconforto e, se for o caso, interromperemos as entrevistas. Todos os dados obtidos por meio das entrevistas serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, sem fins lucrativos. Os áudios das entrevistas feitas

serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

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

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

O/A responsável, ao aceitar participar da pesquisa, sob as condições descritas, assinará o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com ela/e e a outra será arquivada. Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha participação na pesquisa: “Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

(Assinatura dos pais ou responsáveis)

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

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

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

Avenida Antônio Carlos, 6.627
Unidade Administrativa II – 2º andar
Campus Pampulha
Belo Horizonte, M.G– Brasil
CEP: 31270-901
Fone: (31)3409-4592
Email: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA ÀS PROFESSORAS

Prezado/a Professor/a,

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

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

Conforme Resolução 466/12 não existe pesquisa sem riscos. No caso específico desta pesquisa, as filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, há a possibilidade de haver algum desconforto com as filmagens e com a presença dos pesquisadores em campo. Sempre que necessário, conversaremos sobre esse possível desconforto e, se for o caso, interromperemos as filmagens. Todos os dados obtidos por meio das filmagens e observações

serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, bem como para produção de vídeos educativos, sem fins lucrativos, que serão usados para formação inicial e em serviço de professores. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

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

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

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

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

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

(Assinatura do/a professor/a)

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

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

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

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG
Avenida Antônio Carlos, 6.627
Unidade Administrativa II – 2º andar
Campus Pampulha
Belo Horizonte, M.G– Brasil
CEP: 31270-901
Fone: (31)3409-4592