



VIVIANE TOLENTINO DA SILVA

**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**

BELO HORIZONTE

2018

VIVIANE TOLENTINO DA SILVA

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Mafra Goulart.

BELO HORIZONTE

2018

Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pela autora.

| | |
|------------|--|
| S586v T | <p>Silva, Viviane Tolentino da, 1980- As vivências dos bebês no berçário de uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte [manuscrito] : processos interacionais e a construção de sentidos em suas aproximações / Viviane Tolentino da Silva. - Belo Horizonte, 2018. 182 f., enc. il.</p> <p>Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Maria Inês Mafra Goulart. Bibliografia: f. 166-174. Apêndices: f. 175-182.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Psicologia educacional -- Teses. 3. Lactentes -- Educação -- Teses. 4. Crianças -- Desenvolvimento -- Teses. 5. Educação de crianças -- Teses. 6. Educação pré-escolar -- Teses. 7. Berçários -- Teses. 8. Psicologia da primeira infância -- Teses. 9. Professores de educação pré-escolar -- Formação -- Teses. 10. Crianças -- Desenvolvimento -- Teses. 11. Lactentes -- Desenvolvimento -- Teses. 12. Psicologia infantil -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Goulart, Maria Inês Mafra. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> |
|------------|--|

CDD- 370.15

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Inês Mafra Goulart (Orientadora)
Faculdade de Educação da UFMG

Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- Campus JK

Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa
Faculdade de Educação da UFMG

Profa. Dra. Luciana da Silva de Oliveira (suplente)
Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Bambuí

Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves (suplente)
Faculdade de Educação da UFMG

Dedico esta dissertação aos bebês e adultos, participantes desta investigação, por compartilhar comigo suas vivências e relações sociais.

GRATIDÃO

A Deus, pelo dom da vida e cuidado incondicional, pois sei que se cheguei até aqui foi porque Deus cuidou de mim.

Aos meus pais, pelo apoio, amor e dedicação. Essa conquista também é de vocês.

Aos familiares, pelo carinho e incentivo. Obrigada por serem meu porto seguro, meu lar.

Aos meus sobrinhos, Gustavo, Amanda, Adrielle, Danielle, Davi e Gabriel, por tornarem meus dias mais felizes.

Aos amigos, pelos encontros, paciência e amizade em todos os momentos.

À minha extraordinária orientadora, Marinês, por aceitar caminhar ao meu lado durante a concretização desta etapa. Sua orientação, ensinamentos (inclusive para a vida), dedicação, zelo e acolhimento, foram fundamentais. Obrigada por tudo que aprendi com você!

À EMEI pesquisada, gestão, docentes, auxiliares de sala, porteiros, cantineiras, meninas da secretária, que generosamente me acolheram tão bem no ambiente de trabalho de vocês. Ajudaram-me na construção desta pesquisa, fornecendo acesso aos documentos sempre que solicitava. Obrigada pelos sorrisos, conversas e almoços,... hum...

Às professoras e auxiliar de sala, pela acolhida dessa pesquisa, por terem aberto a porta do “*local mais doce da escola*” e permitir que filmássemos o trabalho de vocês junto aos bebês. Muito obrigada pelo aprendizado!

Aos bebês, Arthur, Bruno, Diego, Giovane, Gustavo, Giulia, Ícaro, Lorenzo, Melissa, Mariana, Murilo, Marco e Sara, por terem compartilhado comigo uma parte da vida de vocês. Obrigada pelos sorrisos, olhares, abraços e “comidinhas”.

Às amigas da EMEI Sabinópolis, principalmente à Lúcia, Lenir, Ieda, Alessandra e Rita, pela amizade, trocas e afetos, tornando nosso local de trabalho mais especial.

Aos amigos que a FAE me presenteou, Fernanda, Heliana, Márcia, Luiz, Luciana, Virgínia, Isabela, Elenice, pelos cafés, encontros, diálogos e risadas. Obrigada pela amizade em um período de estudo intenso.

Aos integrantes do GEPSA e EnlaCEI, em especial à Mafá e Vanessa, pelas discussões, pelos estudos de Vigotski e ensinamentos que nos constituem como pesquisadores.

À Débora, Katiane, Márcia e Marinês, pelo apoio na construção dos dados. Muito obrigada pela parceria de vocês.

Ao Luciano, pela revisão dos textos. À Tatiana, Héliida, Karolina e Dalmer, pela ajuda com as traduções.

À Diretoria de Recursos Humanos da Educação, DRHU-ED, principalmente à Edna, pela simpatia e disponibilidade com a qual sempre me atendia.

À Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, pela licença remunerada concedida durante um semestre, sem a qual não poderia me dedicar a esta pesquisa.

A todos vocês, meu muito obrigada, por terem me ajudado de múltiplas maneiras a concluir este trabalho.

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manuel de Barros.

RESUMO

Este trabalho teve como propósito conhecer as vivências constituídas por um grupo de bebês por meio da dinâmica interativa estabelecida com o meio social, no contexto do berçário em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, atentando para o modo como ocorrem tais processos interacionais e a produção de sentidos construídos nas aproximações. Respaldou-se no arcabouço teórico de Vigotski e seus colaboradores, na perspectiva da teoria da Psicologia Histórico-Cultural e do conceito de vivência (*pereživánie*) (Vigotski, 1931/1996; 1933-1934/2010) para compreender a constituição da criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural e a formação humana. No sentido de buscar indicativos de respostas para o objetivo central, foi realizada uma pesquisa com uma perspectiva etnográfica, em um grupo de 13 bebês, com idades entre 10 meses a 1 ano e 2 meses, durante seis meses, visando o conhecimento do cotidiano do berçário, as vivências e relações estabelecidas pelas crianças neste contexto. Os dados foram obtidos por meio de registros fílmicos, fotográficos, anotações no diário de campo e entrevistas semiestruturadas com os adultos. Disso resultou um compêndio de ações sociais dos bebês, que revelou suas formas de interagir ao estabelecer suas relações no espaço educacional e as significações tecidas nestes encontros. Para a análise, realizou-se uma interface entre os dados produzidos e o quadro teórico delimitado. As interpretações apontam para a potência do espaço do berçário, ao promover as relações das crianças em diversos momentos durante a rotina, realizadas por meios das expressões verbais e não verbais e ao propiciar a constituição das vivências pelos pequenos. Como resultados, constatou-se a dinâmica da unidade {pessoa | meio sócio-cultural}, constituída em um jogo dialético no qual o ambiente coletivo se transforma na medida em que os bebês se desenvolvem e todos os participantes daquele espaço também se transformam. Evidenciou-se, ainda, o processo de desenvolvimento de um dos bebês: Ícaro, daquele que precisa de um cuidado mais atento para aquele que cuida. Conclui-se, enfatizando as implicações do conhecimento produzido sobre as vivências para a formação dos profissionais neste espaço coletivo de cuidados e educação. Nesse sentido, a pesquisa traz subsídios para a prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento da qualidade no atendimento aos bebês em instituições educativas.

Palavras-chave: Bebês. Vivências (*pereživánie*). Relações Sociais. Educação Infantil.

ABSTRACT

This report describes the experiences constituted by a group of babies through the interactive dynamic established with the social environment, in the context of the nursery in a Municipal School of Infantile Education in Belo Horizonte, considering the way these interactional processes occur and the production of senses built in approximations. It was supported by the theoretical framework of Vygotsky and his collaborators, in the perspective of the theory of Historical-Cultural Psychology and the concept of experience (*perezhivanie*) (Vigotski, 1931/1996, 1933-1934 / 2010) to understand the children constitution as subject socio-historical-cultural and human formation. In order to find indicative responses to the central objective, a research with an ethnographic perspective was carried out in a group of 13 babies, aged 10 months to 1 year and 2 months, for six months, aiming at the daily nursery, the experiences and relationships established by children in this context. Data were obtained through filmed registrations, photographic records, field diary annotations and semi-structured interviews with adults. This resulted in a compendium of social actions of the babies, which revealed their ways of interacting when establishing their relationships in the educational space and the meanings woven in these encounters. For the analysis, an interface was made between the produced data and the delimited theoretical framework. Interpretations point to the potency of the nursery space, by promoting children's relationships at various times during the routine, by means of verbal and non-verbal expressions and by providing the experiences of the little ones. As results, we verified the dynamics of the unit {person | socio-cultural milieu}, constituted in a dialectical game in which the collective environment is transformed as the babies develop and all the participants of that environment also transform themselves. The development process of one of the babies was also evidenced: Icarus, of the one who needs more careful care for the one who cares. It concludes by emphasizing the implications of the knowledge produced on the experiences for the training of professionals in this collective environment of care and education. In this sense, the research brings subsidies to the pedagogical practice, contributing to the development of quality in the babies' care in educational institutions.

Keywords: Babies. Experiences (*perezhivanie*). Social Relationships. Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|--|----|
| Figura 1 | Roda dos expostos em Portugal e no Museu da Santa Casa de Misericórdia em São Paulo..... | 26 |
| Figura 2 | Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro..... | 28 |
| Figura 3 | Escola Maternal Vila Maria Zélia, criada por Jorge Street, na cidade de São Paulo, 1918..... | 30 |
| Figura 4 | Creche de Bethléem, situada em Luxembourg, 6 ^o arrondissements, Paris..... | 37 |
| Figura 5 | Ambientes das escolas em Reggio Emília..... | 39 |
| Figura 6 | Jardim de Infância Municipal Mazzoni, localizado em Bologna..... | 41 |
| Figura 7 | Diversos espaços de Jardim de Infância Municipal localizados em Veneza..... | 41 |
| Figura 8 | Jardim de Infância, localizado em Toronto..... | 43 |
| Figura 9 | Centro de Cuidado Infantil, localizado em Toronto..... | 44 |
| Figura 10 | Jardim Infantil localizado em Bogotá..... | 46 |
| Figura 11 | Diversos espaços educacionais projetados para crianças, localizados em Colômbia..... | 46 |
| Figura 12 | Espaços de instituições brasileiras de Educação Infantil..... | 48 |
| Figura 13 | Jardim de Infância Delfim Moreira..... | 49 |
| Figura 14 | Ambientes das EMEI's..... | 52 |
| Figura 15 | Ficha de observação..... | 71 |
| Figura 16 | Ficha de observação expandida..... | 72 |
| Figura 17 | Mapa de Belo Horizonte, por regionais..... | 75 |
| Figura 18 | Espaços da EMEI organizados pelas professoras..... | 86 |
| Figura 19 | Planta baixa do berçário..... | 88 |
| Figura 20 | Sala de sono no berçário..... | 88 |
| Figura 21 | Sala de estimulação no berçário..... | 89 |

| | | |
|------------------|--|------------|
| Figura 22 | Espaço do solário do berçário..... | 89 |
| Figura 23 | Banheiro da sala do berçário: momento do banho..... | 90 |
| Figura 24 | Tabela de eventos interativos..... | 94 |
| Figura 25 | Esquema para aproximação dos dados..... | 115 |
| Figura 26 | Bebês na hora do leite..... | 122 |
| Figura 27 | Bebês e a construção com legos..... | 123 |
| Figura 28 | Bebês no solário, explorando os materiais de espuma..... | 124 |
| Figura 29 | Bebês no momento da fruta..... | 124 |
| Figura 30 | Bebês em atividades de estimulação..... | 125 |
| Figura 31 | Bebês explorando os tecidos..... | 126 |
| Figura 32 | Bebês explorando os diversos materiais..... | 127 |
| Figura 33 | Bebês e a vasta materialidade..... | 127 |
| Figura 34 | Ícaro apropria-se da marcha..... | 131 |
| Figura 35 | Professora contando histórias para os bebês..... | 133 |
| Figura 36 | Érica auxilia Mariana a ninar uma boneca (A e B) e Melissa nina a boneca (C e D)..... | 134 |
| Figura 37 | Lorenzo e Melissa, aprendendo a tocar o colega (A e B). Lorenzo acarinha Giulia (C)..... | 134 |
| Figura 38 | Bebês em situações de disputas..... | 136 |
| Figura 39 | Bebês interagindo com os materiais, com os pares e com os adultos – junho/ 2017..... | 137 |
| Figura 40 | Bebês brincando juntos (A) e Ícaro dançando com Mariana (B) – novembro/ 2017..... | 137 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|---|------------|
| Quadro 1 | Problemas de pesquisa: projeto e reformulados..... | 20 |
| Quadro 2 | Distribuição do número de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd 23 ^a a 38 ^a | 56 |
| Quadro 3 | Sinais audiovisuais utilizados nas transcrições..... | 73 |
| Quadro 4 | Organização de crianças por turmas..... | 77 |
| Quadro 5 | Apresentação dos bebês e suas datas de nascimento e cor..... | 81 |
| Quadro 6 | Ocupação e escolaridade dos pais das crianças..... | 82 |
| Quadro 7 | Horário de trabalho das profissionais no berçário..... | 84 |
| Quadro 8 | Categorias..... | 116 |
| Quadro 9 | Apresentação da rotina semanal no berçário..... | 120 |
| Quadro 10 | Transcrição do evento interativo- Viu como sou forte, Ícaro?..... | 146 |
| Quadro 11 | Transcrição do evento interativo- Um abraço após acordar..... | 149 |
| Quadro 12 | Transcrição do evento interativo- Giulia, quer “comidinha”?..... | 154 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEC- Atividade extraclasse

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

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CME- Conselho Municipal de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COEP- Comitê de Ética em Pesquisa

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil

EnlaCEI - Estudos, Cultura, Educação Infantil e Infância

ERIC- Education Resources Information Center

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

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

GT- Grupo de Trabalho

IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SMED- Secretaria Municipal de Educação

UMEI- Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1. EM CENA, A EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 24 |
| 1.1. A historicidade da Educação Infantil..... | 24 |
| 1.2. Processos educativos ofertados à primeira infância em diferentes países..... | 34 |
| 1.3. A Educação Infantil em Belo Horizonte: breve contextualização..... | 48 |
| 1.4. A Educação Infantil no cenário das pesquisas acadêmicas..... | 54 |
| 2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: PERCURSO DA PESQUISA..... | 66 |
| 2.1. Perspectiva etnográfica: a lógica de investigação designada..... | 66 |
| 2.2. Instrumentos de pesquisa para a construção dos dados..... | 69 |
| 2.3. Contextualização do espaço da pesquisa: a EMEL..... | 75 |
| 2.4. O “ <i>local mais doce da escola</i> ”: contextualização..... | 80 |
| 2.5. Processo de produção dos dados: desafios e superações..... | 90 |
| 3. CONSTRUINDO OS PERCURSOS DELINEADOS PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS ESTUDOS DE PEREJIVÁNIE PARA A COMPREENSÃO DAS VIVÊNCIAS DOS BEBÊS..... | 96 |
| 3.1. Teoria Histórico-Cultural na compreensão da constituição humana..... | 96 |
| 3.1.1. Considerações a respeito de Vigotski e suas produções acadêmicas..... | 97 |
| 3.1.2. Vigotski: corrente teórica..... | 99 |
| 3.2. O processo de constituição humana permeado pelas vivências..... | 105 |
| 3.2.1. O significado de vivência (<i>perejivánie</i>) nos textos pedológicos de Vigotski..... | 106 |
| 3.2.2. O papel da vivência na formação humana..... | 107 |
| 4. AS VIVÊNCIAS CONSTITUÍDAS PELOS BEBÊS..... | 114 |
| 4.1. Construção das categorias: estratégia para aproximação dos dados..... | 114 |
| 4.2. As pessoas e o ambiente construído no berçário..... | 117 |
| 4.3. O processo de tornar-se humano de Ícaro: daquele que precisa de um cuidado mais atento para aquele que cuida..... | 138 |
| 4.4. Síntese das análises realizadas neste capítulo..... | 160 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 162 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 166 |
| APÊNDICES..... | 175 |

INTRODUÇÃO

Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu
quintal vestígios dos meninos que fomos.

Manoel de Barros.

Inspirada¹ em Manoel de Barros, inicio a escrita deste trabalho. A opção pelo referido poeta se faz por seu modo admirável em descrever, por meio das palavras, as sutilezas da vida. Revelo que a ousadia em desenvolver este estudo, baseia-se na perspectiva de olhar para os bebês e suas vivências (*perejivánies*) em um ambiente institucional coletivo e, a partir disso, compreender aspectos do processo de constituição humana. Para situar você, leitor, discorrerei sobre alguns fatos que demarcaram minha trajetória profissional e acadêmica, no intuito de apresentar “vestígios da menina que fui”, pois são esses percursos que evidenciam o interesse em pesquisar o tema mencionado.

Minha trajetória acadêmica iniciou na graduação em Pedagogia. No decorrer do curso, aproximei-me de estudos, estágios e oficinas, que abordavam questões relacionadas às particularidades da Educação Infantil. Embora tenha cursado uma faculdade privada, meu percurso acadêmico foi constituído em sua maioria em instituições públicas de ensino. Respeito, dedicação, diálogo, responsabilidade e amizade são os valores que demarcam minha concepção de instituição pública. Foi no espaço da escola pública que aprendi a valorizar o estudo e a figura do/a docente e por meio das relações sociais estabelecidas naquele espaço, fiz-me gente, tornei-me pessoa.

Ao mergulhar em meu percurso profissional, constato que se iniciou antes da inserção na graduação. Exerci a docência em uma instituição privada de Educação Infantil, gerenciada por um familiar que me convidou para trabalhar no espaço do berçário daquela escola. Por não possuir a formação em nível superior, a percepção era que, de certa forma, poderia atuar como docente somente junto ao grupo de bebês e crianças bem pequenas, que compunham a turma do berçário. Talvez por serem crianças nas quais a faixa etária não “exigia” uma prática docente aprimorada? Ou por ser uma turma em que o trabalho realizado

¹ Nesta pesquisa, alternarei o uso da primeira pessoa do singular (eu) com o uso da primeira pessoa do plural (nós) por entender que, parte dele, contém reflexões sobre minha trajetória pessoal como profissional e que, outra parte, reflexões empreendidas junto à minha orientadora, Maria Inês Mafra Goulart, e junto aos colegas do Programa de Pesquisa: Estudos, Cultura, Educação Infantil e Infância (EnlaCEI), e do GEPSA - Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula do qual pertenço.

consistia tão somente em cuidar - atender as necessidades fisiológicas - dessas crianças? Interessante observar que este era um pensamento corriqueiro, conforme foi constatado por Goulart (*et al*, 2013), ou seja, presumia-se que para o trabalho desempenhando com crianças entre 0 e 3 anos de idade, não se exigia qualificação.

Ao concluir a graduação em 2013, iniciei como professora em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI²) pertencente à rede pública de Belo Horizonte. Ao longo dos anos, atuando como professora³ de crianças pequenas e bebês, deparei-me, em muitos momentos, com situações às quais me sentia instigada a refletir sobre minha própria prática, sobre a forma como estava tentando conduzir o processo educacional das crianças. Ainda que me sinta contagiada pelo mergulho que fiz em meu percurso profissional e acadêmico, não tenho dúvidas de que, ao observar os momentos nos quais os bebês estão imersos em práticas sociais promovidas e sustentadas pelos adultos, não podemos deixar de reconhecer as repercussões diretas na produção de sentidos que compõem a vivência de todo o grupo envolvido e que possibilitam que esses bebês se tornem humanos.

Durante meu percurso profissional, observei práticas pedagógicas norteadas por concepções que deixavam em dúvida a concepção dos bebês como sujeitos ativos e participativos e, dessa forma, ignoravam suas habilidades de interagir com o meio no qual estavam inseridos. Essa observação ficou ainda mais evidente quando notei que algumas docentes centravam a dinâmica das práticas realizadas com as crianças nas situações de higiene e alimentação, o que gerava uma percepção, a meu ver, equivocada, de que a relação prioritária do bebê é com a professora. Entretanto, minha visão também poderia estar distorcida, o que me levou a um questionamento sobre essa percepção, ao invés da formulação de uma afirmativa. Nesse sentido, intensificou-se o interesse em propor um estudo que buscasse ampliar o olhar para o processo de constituição das vivências pelos bebês, estabelecida por meio da dinâmica interativa com o meio social, observar suas manifestações e singularidades, considerando-os como sujeitos principais da pesquisa.

O atendimento de bebês em instituições educativas públicas no Brasil é ainda, relativamente, recente. Essa nova maneira de cuidado e educação dos bebês, em práticas coletivas institucionalizadas, tem colocado questões singulares, tanto para os profissionais que atuam diretamente com as crianças, quanto para aqueles estudiosos do desenvolvimento

² No decorrer desta investigação as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's) adquiriram autonomia administrativa por meio da Lei nº 11.132/ 2018, tornando-se Escolas de Educação Infantil (EMEI's).

³ Optou-se por utilizar a expressão professora, uma vez que a Educação Infantil é composta em sua maioria absoluta por profissionais do gênero feminino, 97% de mulheres e 3% de homens, conforme atestam as pesquisas de (CAVALCANTE, CORRÊA, 2012; OLIVEIRA, GUIMARÃES, 2013; GIL, 2013; SANTOS, COSTA, 2016).

infantil. Pesquisadores que já se debruçam há algum tempo sobre essas questões, como aqueles do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI) da Universidade de São Paulo, colocam em evidência a relevância dos estudos das relações sociais estabelecidas pelos bebês, bem como das implicações relacionadas ao reconhecimento das habilidades relacionais dos bebês, uma vez que esses estudos afetam diretamente as práticas das instituições educacionais (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; ANJOS, 2012). Baseando-me na assertiva apresentada por esse grupo de pesquisadores, percebo que a relevância desta pesquisa se assenta em, pelo menos, três bases: as observações realizadas por mim em minha prática como professora, o levantamento bibliográfico e a pesquisa empírica realizada, como também, em relação às implicações para a prática pedagógica e para a formulação de políticas no campo da Educação Infantil.

Vale ressaltar que, durante a formulação do meu objeto de pesquisa, frequentei o espaço do berçário em uma EMEI próxima à minha residência, atuando apenas como observadora. Permaneci, por alguns dias, nessa situação durante o mês de abril de 2016. O curto período de tempo em que estive nessa instituição me trouxe uma série de indagações e inquietações. Ao compartilhar parte dessas inquietações com as professoras, fui surpreendida com o comentário realizado por uma delas, que afirmou: “os bebês interagem somente com a gente”. Percebi, por essa fala, o quanto ainda estamos distantes dos bebês e como se faz necessário um estudo mais aprofundado que possa trazer subsídios para a prática do professor. O ingresso dos bebês nas instituições educativas como um direito da criança e dever do Estado ainda é recente, o que justifica a carência de estudos na área, como iremos apresentar mais adiante. Minhas observações apontaram para um lugar diferente daquele enunciado pela professora. Pude perceber que as crianças já buscavam condições para interagir com o mundo que os cerca. O que eu conseguia ver além daquela professora? Essa contraposição de olhares me instigou ainda mais a desenvolver esta pesquisa.

A problemática de investigação

A delimitação de um problema de pesquisa é o cerne do processo de elaboração e desenvolvimento do estudo. Todavia, esse processo de construção da questão advém das reflexões e modificações, já concebidas pela constituição da lógica em uso, definida por Green, Dixon, Zaharlick (2005). A lógica em uso está relacionada às alterações realizadas nas perguntas previamente elaboradas pelo pesquisador e, que após a observação participante e o conhecimento adquirido em campo, essas questões podem ser reformuladas.


Com isso, a primeira delimitação das questões de pesquisa apresentada em meu projeto reformulado, centrava-se em analisar de que modo são estabelecidas as dinâmicas das interações sociais dos bebês. Na medida em que se intensificaram as observações em campo, que me relaciono com os bebês e os adultos, em que vivencio o cotidiano do berçário, além da aproximação com os dados produzidos, essa questão se modifica, se transforma. É interessante observar que, embora a definição da problemática se apresentasse multifacetada, o processo de mudança também me alcançou, enquanto pesquisadora. Os conhecimentos adquiridos se transformaram à proporção que aprofundava nos estudos teóricos. A busca pelo novo, pelo desconhecido nos faz estar sempre em constante mudança.

Foi essa contraposição de questões e argumentações que demarca a dialética da dissertação. Além dos aspectos mencionados, que nos levaram a reformular os problemas de pesquisa, saliento também a participação no GEPSA - Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula e EnlaCEI - Estudos, Cultura, Educação Infantil e Infância, que contribuíram com as discussões e reflexões para o aprofundamento nos estudos da concepção de vivência (*perejivánie*), desenvolvida por Vigostki⁴ (1933-1934/ 2010). Nessa perspectiva, optamos por definir uma problemática construída no campo da vivência (*perejivánie*), atentando, sobretudo, na significância do termo: uma unidade indivisível na qual abarca as pessoas e o meio sócio-cultural. Nesse sentido, compreender as vivências (*perejivánies*) constituídas por um grupo de bebês perpassa a noção de conhecer o cotidiano dessas crianças; quem são os adultos com os quais elas convivem; quais artefatos culturais estão presentes no espaço institucional coletivo; em suma: como é a vida dos bebês no contexto do berçário e de que maneira, imersos nessa prática social, eles vão se tornando pessoas. *Por que conhecer a vivência dos bebês é importante para nós, professoras na área da Educação Infantil?* Permita-me responder a essa questão adiante.

Ao situar nossa pesquisa no campo das vivências (*perejivánies*), possibilita, ainda, a compreensão de que as interações dos bebês abrangem um processo no qual as ações sociais engendradas pelas crianças, revelam os sentidos que elas construíram em decorrência de suas relações estabelecidas com o meio social no qual estão imersas. Perante os elementos já mencionados, definimos as questões que conduziram este estudo. A seguir, apresentamos os problemas da investigação, outrora delimitados e a nova formulação:

⁴ Optamos por utilizar a transliteração adotada por Prestes (2010).

Quadro 1- Problemas de pesquisa: projeto e reformulados.

| Projeto | | Reformulados |
|--|---|---|
| De que modo são estabelecidas as dinâmicas das interações sociais dos bebês? |  | Como um grupo de bebês, inseridos no berçário, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, constituem suas vivências em decorrência da dinâmica interativa estabelecida com o meio social e da produção de sentidos construídos nas aproximações? |
| Como os bebês interagem entre si, com os adultos e a materialidade? | | Como um grupo de bebês, inseridos no contexto do berçário, estruturam a produção de sentidos em suas interações? |
| Como as docentes organizam os momentos de interação dos bebês? | | Como são organizados os tempos, espaços e materiais que oportunizam a um grupo de bebês, a constituição do campo interativo com o meio e a produção de sentidos? |
| De que maneira os bebês iniciam, sustentam e finalizam suas interações? | | Como os bebês iniciam, sustentam e finalizam suas interações com o meio social? |

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o processo de reflexões e discussões, a problemática e as questões específicas foram reformuladas e direcionaram esta pesquisa.

Os objetivos

Para conduzir este estudo, temos como objetivo geral: conhecer as vivências constituídas por um grupo de bebês por meio da dinâmica interativa estabelecida com o meio social, no contexto do berçário em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, atentando para o modo como ocorrem tais processos interacionais e a produção de sentidos construídos nas aproximações. Além dos objetivos específicos: conhecer o processo de construção de sentidos dos bebês em suas interações no espaço do berçário. Descrever a organização dos tempos, espaços e materiais que oportunizam a constituição do campo

interativo dos bebês com o meio e a produção de sentidos. Analisar as formas como os bebês iniciam, sustentam e finalizam suas interações com o meio social.

Todavia, como afirmamos anteriormente, essa definição decorre de um processo de diálogos, sínteses, argumentos, compreensões e reflexões. Não é um percurso espontâneo.

O Programa de Pesquisa

Para investigar as questões propostas, este estudo vinculou-se a um Programa⁵ de Pesquisa mais amplo, que se encontra em andamento, denominado “*Infância e escolarização-Bebês: participação, amizades, cognição e cultura*”, coordenado pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria de Fátima Cardoso Gomes e Maria Inês Mafra Goulart, minha orientadora, dentre outros pesquisadores e alunos do Programa de Pós-graduação da FaE. Esse Programa tem como objetivo central: acompanhar duas turmas de crianças ao longo de toda sua trajetória na Educação Infantil por meio de uma abordagem etnográfica. Em sua Fase I, o Programa tem como objetivo “compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), as formas de inserção e participação dos bebês nas práticas educativas” (NEVES e GOMES, 2016). Essa investigação, portanto, insere-se na primeira fase do Programa de Pesquisa mais amplo, trazendo elementos que possam elucidar um dos aspectos do objetivo geral, qual seja, o de compreender quais são os limites e as possibilidades para a constituição humana desses bebês em um ambiente institucional que os atende ao longo de dez horas diárias.

Além desta pesquisa, o Programa de Pesquisa supracitado abarca outras três pesquisas: “*O processo de inserção dos bebês em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*” elaborada pela mestranda Virgínia Oliveira e orientada pela professora Vanessa Neves; “*Modos de participação das crianças nas brincadeiras: um estudo de abordagem etnográfica no contexto da Educação Infantil*”, desenvolvida pela doutoranda Elenice Silva, também orientada da professora Vanessa Neves; “*Combinados e regras na Educação Infantil: um olhar para a construção de identidades*” desenvolvida pela doutoranda Isabela Dominici, com a orientação da professora Maria de Fátima Cardoso Gomes.

Todas as investigações envolvidas neste Programa irão se valer de uma abordagem etnográfica. Em nosso caso, como se trata de uma pesquisa de mestrado, com apenas dois anos para sua realização, iremos trabalhar dentro de uma perspectiva etnográfica, utilizando

⁵ Este Programa de Pesquisa teve o apoio do CNPq e da FAPEMIG.

ferramentas próprias da etnografia, como por exemplo: a observação participante e os registros visuais por meio da videogravação.

Desse modo, percebemos a relevância desta pesquisa quando nos atentamos para a importância de se pensar uma prática educativa coletiva com bebês, o que se constitui como uma grande novidade no campo educacional, bem como a formulação de políticas públicas que possam realmente estar voltadas para garantir a qualidade do atendimento crianças tão pequenas.

A estrutura da dissertação

O texto dissertativo está sistematizado de forma a possibilitar a apresentação coerente do processo da pesquisa. Para isso, organizo a exposição dos resultados em cinco capítulos e, nesta introdução, incluo a justificativa e exponho aspectos que colaboraram na construção dos problemas e objetivos.

No primeiro capítulo, discorro a respeito do campo da Educação Infantil, por meio de uma incursão histórica no processo de constituição da área. Apresento alguns aspectos da oferta desta etapa da educação básica em países como: Itália, França, Canadá, Colômbia, além do Brasil. Em continuidade, exponho como ocorreu a construção da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, *locus* da pesquisa. Finalizo o capítulo situando a temática da pesquisa no campo da produção acadêmica, indicando a escassez de estudos nacionais como também internacionais.

No segundo capítulo, apresento a lógica de investigação na qual essa pesquisa se baseou e os procedimentos metodológicos. Situo o contexto da investigação e as primeiras aproximações com a EMEI pesquisada. São apresentados também os desafios e superações enfrentados na composição investigativa e a construção do *corpus* de análise.

No terceiro capítulo, discorro sobre o referencial teórico permeado pelas compreensões a respeito da constituição da criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural e a formação humana elaborada pela teoria da Psicologia Histórico-Cultural. Delimito o quadro-teórico em torno do conceito central desta pesquisa: vivência (*pereživánie*). Vigotski e seus colaboradores constituem a base na qual delineamos a discussão teórica.

No quarto capítulo, o foco são as vivências (*pereživánies*) que o grupo de bebês constituiu por meio da dinâmica interativa estabelecida com o meio social. Realizo a análise, por meio do entrecruzamento dos dados produzidos e o quadro teórico delineado. Apresento o processo organizacional do contexto do berçário, como prática potencializadora dos encontros

sociais entre as crianças. São trazidos os excertos e imagens das situações observadas no cotidiano dos bebês que revelam a constituição das vivências pelas crianças. Finalizo o capítulo, evidenciando o processo de formação humana de um dos bebês que compôs a turma pesquisada, apresentando Ícaro, um bebê em processo de se tornar humano: daquele que precisa de um cuidado mais atento para aquele que cuida.

Por fim, o quinto e último capítulo é dedicado às considerações finais às quais retomo os objetivos e busco problematizar as implicações do conhecimento da vivência e das relações sociais para nós, professoras da Educação Infantil, no sentido de contribuir para que nossas práticas possam ser aprimoradas. São apresentados alguns possíveis desdobramentos da pesquisa que podem ser esboçados por meio da discussão desenvolvida nesta dissertação.

CAPÍTULO 1 - EM CENA, A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo objetiva a apresentação de alguns aspectos introdutórios referentes às particularidades da construção do campo da Educação Infantil, em diálogo com o objeto desta pesquisa, ou seja, a relação indissociável entre as pessoas – crianças e adultos – com os espaços coletivos de educação e cuidado. Para isso, foram organizadas quatro seções e, em cada uma delas, sinalizamos os ambientes criados para o atendimento da criança pequena. A primeira seção aborda uma breve retrospectiva histórica da creche a fim de levantar as questões ligadas aos movimentos históricos, políticos e sociais relacionados à constituição da Educação Infantil e as soluções dadas em cada um desses momentos, para o acolhimento das crianças. A segunda apresenta, brevemente, a oferta em alguns países americanos e europeus, no intuito de apontar as políticas públicas voltadas para a educação das crianças de 0 a 5 anos, bem como de que forma essa oferta é operacionalizada. Na terceira seção, apresenta-se a realidade da experiência vivenciada em Belo Horizonte. Finalizando, expõe-se a revisão da literatura que converge com o tema desse estudo, apresentando a Educação Infantil no cenário das pesquisas acadêmicas.

1.1. A historicidade da Educação Infantil

Iniciamos esta seção com o intuito de compreender como foi proposto o atendimento às crianças em espaços coletivos de educação e cuidados. Nosso objetivo de estudo, é conhecer as vivências constituídas por um grupo de bebês por meio da dinâmica interativa estabelecida com o meio social no contexto do berçário. Nesse sentido, ao embasarmos no conceito de vivência (*pereživánie*) desenvolvido por Vigotski (1933-1934/ 2010)⁶, enquanto unidade indivisível composta por pessoas e meio sócio-cultural, partimos da premissa de que a constituição de tais locais está dialeticamente atrelada às significações e representações sócio-histórico-culturais. Dessa maneira, uma incursão histórica possibilitará conhecer o processo de criação e expansão da Educação Infantil, além de revelar como esses espaços foram planejados para acolher as crianças.

⁶ Esse conceito será posteriormente desenvolvido no capítulo teórico.

Os espaços coletivos destinados ao atendimento de crianças pequenas, nomeado por creche, tem origem francesa e significa manjedoura. O termo remete a primeira instituição criada pelo Padre Oberlin há mais de duzentos anos, na França:

Esse religioso, [...] para atender crianças de sete a oito anos funda uma escola primária em 1769. Mas, ao verificar a situação das crianças menores que ficam abandonadas em virtude da ausência da mãe, requisitada no trabalho do campo, Oberlin cria, com o auxílio de Sara Benzet, exímia na arte de tricotar, uma escola para as crianças menores de sete anos. A partir daí, surge a primeira instituição francesa que pleiteia, além da função social de proteger as crianças, a seleção de educadoras meigas e delicadas para desenvolver atividades educativas, com o uso de estampas de histórias sagradas e História Natural, trabalhos manuais, Ciências e Geografia, canto e desenho. Conhecida como “escola para tricotar”, a instituição de Oberlin, divulgada em 1794, pela Convenção Nacional de França, chama a atenção do público, propiciando a criação de novos estabelecimentos (KISHIMOTO, 1988, p. 12).

As nomenclaturas concedidas a essa instituição revelam seu objetivo de guardar a criança, como esclarece Didonet (2001, p. 2) “*guardiere*, na França; *asili*, na Itália; *écoles gardiennes*, na Bélgica. Até hoje, *guardería* é a expressão usada em vários países latino-americanos para referir-se à instituição que atende às crianças menores de 3 anos”.

Na realidade brasileira, inexistia uma política relacionada ao atendimento extensivo às crianças em instituições de Educação Infantil - creche, pré-escola, jardim de infância e escola maternal- até meados do século XIX. A assistência destinada às crianças foi desenvolvida em torno de três formatos: jurídico-policial, religiosa e médico-higienista (KUHLMANN, 2010).

Anterior à segunda metade do século XIX, a autora Oliveira (1988) esclarece que os registros dos espaços reservados para o cuidado às crianças pequenas remetem à roda dos expostos⁷ nas Santas Casas de Misericórdia. Uma ação implementada por entidades religiosas presentes em algumas cidades desde o século XVIII. Esses locais recebiam, geralmente, crianças abandonadas, órfãs e filhas de mães solteiras e as conduziam para o aprendizado de um ofício para que, ao atingirem a idade adulta, pudessem se dedicar ao trabalho. Na imagem a seguir, pode ser observada a roda dos expostos:

⁷ Nomenclatura utilizada para o dispositivo de forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado no muro da instituição. Na parte externa, a mãe ou qualquer outra pessoa da família, colocava a criança e ao girar a roda, puxava uma corda com um sino para avisar que um bebê acabara de ser abandonado, retirava-se do local e a identidade da pessoa não era revelada.



Figura 1: Roda dos expostos em Portugal e no Museu da Santa Casa de Misericórdia em São Paulo. Fonte: Portal RC 24h⁸.

A década de 1870 é demarcada pela presença da tendência médico-higienista nas questões educativas. O conhecimento referente às doenças causadas por microrganismos avança promovendo práticas de higiene ao difundir a pasteurização do leite de vaca e o uso de mamadeiras como uma das formas de reverter os altos índices de mortalidade infantil. As discussões da área, segundo Kuhlmann (2010, p. 90), abordavam os “projetos para a construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial, com relação à educação primária e infantil”.

O surgimento das primeiras instituições no cenário brasileiro, de acordo com Kuhlmann (2010), ocorreu sob a influência da teoria froebiliana⁹, como o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, no Rio de Janeiro e a Escola Americana, em São Paulo, criada em 1877, ambas as instituições do setor privado. Como também, o primeiro expoente do serviço público: Jardim de Infância Caetano Campos, inaugurado em 1896, localizado em um prédio nas adjacências da Escola Normal. Embora a instituição pertencesse ao setor público, atendia as crianças da burguesia paulista. O jardim de infância era, sobretudo, voltado para as famílias

⁸ Secretaria de cultura inaugura réplica da roda dos expostos nesta sexta-feira, dia 27 de julho. *Portal RC 24h*, 2012. Disponível em: <http://rc24h.com.br/noticia/ver/3306/secretaria-de-cultura-inaugura-replica-da-roda-dos-expostos--nesta-sexta-feira--dia-27-de-julho>. Acesso em: 18 maio 2018.

⁹ Teoria inspirada no alemão Friedrich Froebel (1782-1852) na qual enfatizava a atividade lúdica e a brincadeira como recursos primordiais para a aprendizagem.

das camadas média e alta e possuía, nitidamente, objetivo educativo, o que provocou um processo de estigmatização das creches demarcado pelos contrastes sociais que permeavam o trabalho desenvolvido nas instituições. Dessa forma, conforme esclarece Kramer (1995), as crianças eram submetidas a contextos educativos que promoviam o desenvolvimento de forma diferente.

Segundo Kuhlmann (1991) em janeiro de 1879, foi publicado o jornal nomeado por “*A Mãe de Família*”, no Rio de Janeiro. O texto jornalístico indicado às mães burguesas era elaborado pelo médico especialista em moléstia infantil, Carlos Costa. Na publicação, consta a primeira referência à creche em um artigo intitulado “A Creche”, desenvolvido pelo médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, K. Vinelli. Esse profissional da medicina apresenta a creche e menciona que o modelo de atendimento nos países europeus era voltado para os filhos das mães operárias, enquanto em nível nacional não havia a demanda efetiva do setor industrial. Além disso, ele retrata sua preocupação para com a educação dos filhos das escravas provenientes da aplicabilidade da Lei do Ventre Livre. Como relata o autor:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra (KUHLMANN, 1991, p. 19).

O ano de 1899 demarca as propostas de instituições educacionais para as crianças brasileiras. Kuhlmann (2010) elucida que em 13 de novembro, na cidade do Rio de Janeiro, foi inaugurada a primeira creche para os filhos de operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Já aos 24 dias de março do mesmo ano, foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, pelo médico Arthur Moncorvo Filho, com o objetivo de proteger as crianças pobres, doentes, maltratadas, bem como oferecer assistência aos recém-nascidos, distribuir leite e difundir entre as famílias noções elementares de higiene infantil. Foi considerada uma entidade pioneira e de grande prestígio, além de ter expandido seus serviços em todo o país. Na imagem a seguir, observamos o Instituto de Proteção à Infância:



Figura 2: Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro. Fonte: EDUCERE¹⁰.

Segundo Kuhlmann (2010, p. 78) “a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais que um aperfeiçoamento da Casa dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a essas, para que as mães não abandonassem suas crianças”.

Observa-se que as primeiras iniciativas de cuidado e educação foram destinadas, exclusivamente, às crianças pobres, abandonadas ou que as famílias eram julgadas como incapazes em atender a essas crianças. Com isso, os espaços nos quais as crianças estavam inseridas eram considerados inadequados para o desenvolvimento infantil e, por isso, ou por elas terem sido abandonadas, houve a necessidade de constituir os espaços acolhedores. Kuhlmann (1991) explica que os juristas, no início do século XX, defendiam o atendimento à criança moralmente abandonada, para que fosse evitada a criminalidade infantil, pois, para eles, a criminalidade se estruturava em torno de dois aspectos: hereditários e sociais. Como, por exemplo, o juiz Evaristo de Moraes, que relacionava à criminalidade na infância aos desarranjos familiares, para ele, os pais poderiam ser organizados em três grupos: “os negligentes, os incapazes (que necessitavam de melhores condições de vida, habitação etc.) e os indignos”. Dessa forma, as medidas adotadas foram: “privar de o pátrio poder os indignos; e ajudar os pais ou parentes honestos, criando creches, sala de asilo, escolas maternais e asilo temporários para adolescentes” (op. cit., 1991, p. 22). A constituição desses espaços embasavam-se por vertentes empresariais, jurídicas, médicas, pedagógicas e religiosas entre

¹⁰ GOLINELLI, J.R.C. A cruzada pela infância: o instituto de proteção e assistência à infância do Rio de Janeiro. *Anais do XIII EDUCERE (Congresso Nacional de Educação)*. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25381_14202.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

as quais se destacava o viés assistencialista. Ainda, segundo Kuhlmann (1991), em tais ambientes as crianças tinham suas necessidades de higiene, alimentação e saúde atendidas. Assim, presume-se que as práticas educacionais no interior dessas instituições demarcavam o lugar social das crianças e a concepção educativa perpassava a preocupação em instruí-las e educá-las, desde bem pequeninas, com preceitos religiosos e morais. Embora, o autor nos relate que “haveria que se investigar como era a vida nessas instituições” (op. cit., 1991, p. 26).

No início do século XX, devido à expansão industrial o papel da mulher na estrutura familiar passa por novas configurações. A inserção delas no mercado de trabalho assalariado é ampliada para ajudar no sustento da família. Com isso, essas mães necessitavam deixar suas crianças sob os cuidados de outras mulheres, que não estavam inseridas no mercado de trabalho, conforme esclarece Paschoal e Machado (2009):

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres (p. 78).

Nesse sentido, podemos inferir que a modificação da posição da mulher na sociedade acarretou mudanças no ambiente das crianças, elas que outrora ficavam sob os cuidados da própria mãe e no convívio com os irmãos, devido a essa transformação na estrutura familiar, provocada pela inserção da mulher no mercado de trabalho, muitas mães tiveram que buscar a solução para o cuidado com as crianças fora desta convivência. Entretanto, esses arranjos de serviços de atendimento às crianças não tinham uma proposta institucional. As crianças eram acolhidas em creches domiciliares por mulheres que se exigia apenas a experiência da maternidade, conhecidas como “mãe crecheira”. Mediante pagamento, essa “mãe crecheira” zelava pela alimentação, higiene, saúde e vestuário. Essa nova modalidade de emprego elevou os riscos de maus-tratos às crianças, uma vez que se encontravam reunidas em grande quantidade, sob os cuidados de uma única e despreparada mulher, agravado pela má alimentação (RIZZO, 2003).

Ao atentarmos para os espaços e o atendimento propostos para as crianças, observamos as transformações: de ambiente doméstico, junto à mãe e os demais componentes que integravam a família para espaços domiciliares, sob a guarda de uma “mãe crecheira”, que poderia utilizar da violência verbal e física junto aos pequenos - justificando a

legitimidade concedida a elas, como “mãe emprestada”-, em locais superlotados e com baixa qualidade no atendimento.

Já para as crianças, filhos de operários, a creche obteve uma nova perspectiva com a chegada dos imigrantes europeus no país, dado que os funcionários mais politizados reivindicaram melhores condições de trabalho e a criação de instituições para seus filhos. Os donos das indústrias, buscando atender as demandas dos operários, instituíram as “vilas operárias, clubes esportivos e também creches, escolas maternais”. Pois, dessa forma, “as mães operárias produziam melhor” (OLIVEIRA, 1992, p. 18). Na imagem a seguir, observe um dos exemplos de creches e escolas maternais construídas para atender aos filhos dos funcionários da fábrica:



Figura 3: Escola Maternal Vila Maria Zélia, criada por Jorge Street, na cidade de São Paulo, 1918. Fonte: SABERES¹¹.

Em 1943, com a implementação da legislação trabalhista, nomeada por Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pelo presidente Getúlio Vargas, designava “a obrigatoriedade de creches no país, postura essa restrita às empresas privadas que empregavam mão de obra feminina em idade fértil e extensiva, apenas, a seus filhos até seis meses de idade” (ROSEMBERG, 1989, p. 94). Outra alternativa empreendida pelo governo foi de distribuir “uma determinada verba as mães da comunidade para cuidarem durante o dia de duas ou três crianças da vizinhança, além das suas” (OLIVEIRA e FERREIRA, 1989, p. 41). Dessa forma:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles

¹¹ MENDES, S. L. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. In: *Revista SABERES*. V. 1, n. 11, fev. 2015, p. 94-100. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saber/article/viewFile/6685/5206>. Acesso em: 19 jul. 2018.

cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança (DIDONET, 2001, p. 13).

Diante disso, constatamos que para as crianças provenientes das classes mais abastadas havia a inserção da figura da babá no ambiente doméstico, e, para aquelas crianças oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo, a opção era o espaço institucional da creche. Essa contraposição entre os ambientes possibilitou que as crianças constituíssem suas vivências de formas distintas e, assim, também produziu pessoas e infâncias diferentes.

Ao longo das décadas, a demanda por instituições de atendimento à infância aumentou significativamente. Em contrapartida, o número de instituições mantidas e geridas pelo poder público e as privadas conveniadas com o governo somente foram ampliadas após reivindicações dos movimentos populares, em meados de 1970. Para Haddad (1993), os movimentos feministas, provenientes dos Estados Unidos, tiveram papel determinante na nova configuração das instituições. Posto que, as feministas defendiam que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as crianças, independente de suas mães exercerem funções trabalhistas fora do ambiente doméstico. Entretanto, a maior parte dessas instituições existentes no país funcionava em condições inadequadas: sem materialidade, profissionais habilitados para atender às necessidades das crianças e eram construídas em locais improvisados.

A creche carregou o estigma, enquanto um espaço institucional destinado às crianças provenientes das classes populares, durante décadas como um local planejado para guardar e assistir as crianças sem uma proposta pedagógica que focalizasse no processo de educacional delas. Kuhlmann (2010, p. 167) esclarece que a educação nessas instituições partia de uma “concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento da baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados”. A superação desse preconceito referente ao significado social da creche, perpassa o fato de ser pensada não apenas como um lugar de guarda, de cuidados biológicos e assistência, mas um espaço institucional, no qual as crianças “se portam melhor, elas são mais felizes e mais dóceis. Resultado devido não apenas aos cuidados e conselhos, mas também da vida em comum que dá prazer às crianças e as tornam sociáveis” (op.cit., 2010, p. 172).

Essa nova configuração da creche, como um espaço institucionalizado, possibilitou, ainda, novas concepções educacionais embasadas por uma “perspectiva menos autoritária, mesmo com a intenção de formar seres adaptados à sociedade”. Em que “tomavam mais

consciência do papel do jogo e do brinquedo na formação da personalidade da criança, no seu desenvolvimento” (KUHLMANN, 2010, p. 176). Ademais, “nas creches, deviam-se propiciar espaços seguros com tanques e torneiras para que as crianças possam brincar com água” (op.cit., 2010, p. 176).

Nesse sentido, observamos as modificações nos espaços coletivos de cuidado e educação e no tratamento dispensado às crianças. Dos enjeitados, que aprendiam um ofício para ser exercido quando atingissem determinada idade; posteriormente, a prática de cuidado ofertada pela “mãe-crecheira”- que poderia fazer uso da legitimidade de ser considerada como uma “segunda-mãe”- para agredir verbal e fisicamente as crianças; até a institucionalização do espaço da creche, que possibilitou novas¹² maneiras de olhar a criança e novas concepções acerca dessas crianças. As transformações históricas nos permitem atentar para o processo de constituição humana desses meninos e meninas ao longo das décadas, ainda que não conheçamos profundamente como foi estruturada a vida dessas crianças nesses espaços. Entretanto, ao focarmos no conceito de vivência (*pereživánie*) (Vigotski, 1933-1934/ 2010) como a unidade indivisível composta pela relação entre pessoas e meio sócio-cultural, que constitui o ser humano, tornando-o um ser cultural, percebemos que as mudanças ocorridas no trato com as crianças ao longo deste período produziu infâncias diversas. Assim, quando conhecemos, ainda que superficialmente, os espaços e o tratamento ofertados às crianças, entendemos as relações sociais construídas nesses locais e, principalmente, a formação humana dessas crianças.

A partir do final da década de 1970, a quantidade de instituições de Educação Infantil: creche, jardim de infância e pré-escola, aumentou significativamente. Com isso, surge no cenário brasileiro a concepção de uma educação compensatória difundidas nas creches e pré-escolas. As instituições embasavam-se em concepções de privação cultural ao argumentar que o atendimento ofertado às crianças, especialmente àquelas das camadas populares, fora do ambiente doméstico possibilitaria a superação das condições sociais precárias às quais estavam sujeitas. Assim, acreditava-se que o fracasso escolar estava vinculado à carência cultural (OLIVEIRA, 2007). Essa nova perspectiva de educação, sobretudo, no espaço da pré-escola, promoveu a estimulação precoce e o trabalho com a alfabetização no intuito de preparar a criança para a escolarização.

Contudo, pode-se dizer que, o processo de construção do atendimento institucional em espaços coletivos de educação e cuidados para todas as crianças foi reconhecido efetivamente

¹² No início do século XX no cenário nacional e internacional ocorreram sessões do Congresso Pan-Americano da Criança, nos quais foram discutidos temas referentes à assistência, saúde, direitos e a educação das crianças.

como um direito há cerca de um século após muitos conflitos terem sido travados. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a Educação Infantil foi considerada como um direito na sociedade brasileira. A Carta Magna rompe com o caráter assistencialista da creche e a reconhece como uma instituição educativa ao determinar em seu artigo 208, inciso IV, a “educação infantil, em creche e pré-escola, é direito garantido às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Além disso, foi por meio da Constituição Federal que a educação para essa faixa etária recebeu a nomenclatura de Educação Infantil.

Outra medida no âmbito federal efetuou-se em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao reconhecer que a:

Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN, 1996, art. 29).

A referida lei ainda propôs um avanço significativo no sistema educacional brasileiro, ao determinar a municipalização da educação, concedendo ao Município o dever de organizar, manter e desenvolver órgãos e instituições oficiais do sistema de ensino. Ressalta-se, ainda, em seu artigo 11, inciso V, a obrigatoriedade de ofertar a Educação Infantil em creches e pré-escolas.

Para a organização do campo, nesses últimos 30 anos, tivemos no Brasil outras leis que regulamentaram a oferta da Educação Infantil, seguidas de vários documentos oficiais que buscaram subsidiar o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Em 1999, foram estabelecidas as primeiras Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Essas diretrizes, de caráter mandatório, consolidaram a importância da qualidade da Educação Infantil, deixando claro o caráter indispensável do direito da criança. Temos, finalmente, uma legislação que expõe, em primeira mão, a importância da qualidade no atendimento as crianças. Já em 2009, uma segunda versão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil foi lançada tendo sua publicação no ano de 2010. Com essa nova versão, consolida-se o campo da Educação Infantil no Brasil, com o estabelecimento de critérios mínimos para o atendimento da criança pequena.

A cada legislação promulgada, o Governo Federal lançou documentos oficiais para auxiliar a organização do campo e da prática educativa. Dentre outros, citamos aqueles que julgamos essenciais. Em 1994 e 1995, foram divulgados os documentos “Política Nacional de Educação Infantil” e “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos

fundamentais da criança”, seguido, em 1998, do “Referencial Nacional para a Educação Infantil” e, mais recentemente, em 2017 a “Base Nacional Curricular Comum” que tem como fundamento as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Como podemos ver, muitos esforços têm sido feitos em relação ao atendimento de qualidade das crianças na Educação Infantil.

Ao realizarmos essa breve incursão histórica, observamos as diversas configurações propostas para o atendimento de crianças pequenas em espaços coletivos; conhecemos a desvalorização que impregnou a instituição pública ao ter sido desmantelada pelas sucessivas administrações governamentais, sendo concebida como uma educação direcionada para crianças provenientes de famílias de classes economicamente vulneráveis. Constatamos, também, a partir da LDBEN de 1996, um enorme esforço conjunto no sentido de desenvolver o campo, refletir e implementar ações concretas para o avanço da qualidade da Educação Infantil brasileira. A história apresentada proporciona, ainda, a compreensão desse espaço institucional, sobretudo a sala do berçário investigada, na qual os bebês e os adultos se encontravam inseridos e, que possui uma nova configuração, todavia demarcada por diversas modificações.

Para ampliar a compreensão do sistema educacional ofertado à primeira infância, trataremos na próxima seção alguns aspectos da oferta educativa destinados às crianças francesas, italianas, canadenses, colombianas e brasileiras. Optamos por apresentar dois países europeus, dado que a Itália é reconhecida mundialmente por sua metodologia relacionada à Educação Infantil e, ao apresentarmos um país da América Latina e um da América do Norte, obtivemos uma visão mais ampla dessa oferta.

1.2. Processos educativos ofertados à primeira infância em diferentes países

Nesta seção, abordaremos a inserção das crianças nos sistemas educacionais em alguns países, no intuito de obtermos uma visão mais ampla a respeito do atendimento educacional e uma compreensão mais apurada da relação entre as pessoas envolvidas e os espaços coletivos construídos especialmente para o cuidado e educação das crianças pequenas¹³.

¹³ As informações foram coletadas em documentos elaborados pelos órgãos normativos dos sistemas educativos e produções dos programas governamentais de educação, e, em alguns casos, publicações vinculadas à mídia dos referidos países que faziam menção à oferta educacional para as crianças.

Educação francesa para crianças pequenas

O atendimento educacional das crianças francesas, a partir de 3 anos até 5 anos de idade, ocorre na escola maternal (*école maternelle*). A carga horária semanal das crianças é de 24 horas. Segundo o portal de apoio educacional do Ministério de Educação Nacional (*Éduscol*¹⁴), esse período de tempo tem o intuito de considerar “os ritmos biológicos, pois são essenciais para promover o aprendizado” (Tradução nossa¹⁵), além disso, a “escola maternal é pública e gratuita” (Tradução nossa¹⁶).

Conforme o Currículo da Escola Maternal (*Programme d'enseignement de l'école maternelle*), o ensino ofertado na escola maternal embasa-se em cinco áreas de aprendizagem: i) mobilizar a linguagem em todas as suas dimensões; ii) atuar, expressar-se, entender através da atividade física; iii) atuar, expressar-se, entender através de atividades artísticas; iv) construir as primeiras ferramentas para estruturar seu pensamento; e v) explorar o mundo (2015, p. 6. Tradução nossa¹⁷).

Em relação às crianças com idade inferior aos 3 anos, o atendimento acontece nas creches¹⁸. Para o acesso às creches municipais é necessário atender aos critérios socioeconômicos determinados pelo município. Embora a creche seja municipal, ela não é gratuita.

Em algumas instituições, as crianças são organizadas em seções, conforme a faixa etária. Dessa forma, a primeira seção abarca bebês de 3 meses a 1 ano de idade. Para essas crianças, a proposta educativa baseia-se no cuidado e em proporcionar a socialização do bebê. O ambiente criado para essa faixa etária:

Traz audição e toque à vida. Sentadas no chão ao nível dos bebês, as professoras da creche oferecem brinquedos e livros de diferentes materiais que produzem sons. Eles descobrem o mundo musical com canções de ninar e rimas infantis. Entre 7 a 8 meses, os pequenos começam a se mover, engatinhando. Jogos de escalada e pequenos túneis estimulam o movimento dentro da sala. A princípio, sem saber de seus amigos, o bebê irá gradualmente entrar em contato, movendo-se e começando a

¹⁴ Présentation de l'école maternelle. *Éduscol*. Disponível em: <http://eduscol.education.fr/cid103171/ecole-maternelle.html>. Acesso em: 06 jul. 2018.

¹⁵ Des rythmes biologiques est essentiel, afin de faciliter les premiers apprentissages.

¹⁶ L'école maternelle publique est gratuite. Inscription à l'école maternelle. *Service-public. fr*. Disponível em: <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1864>. Acesso em: 06 jul. 2018.

¹⁷ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée. Explorer le monde. Les programmes de l'école maternelle. *Education. gov. fr*. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid33/programmes-et-horaires-a-l-ecole-maternelle.html>. Acesso em: 10 jun. 2018.

¹⁸ Crèche municipale ou crèche privée? *Le blog de la parentalité*. Disponível em: <https://www.123creche.com/parents/creche-municipale-creche-privée/>. Acesso em: 06 jul. 2018.

puxar o cabelo, colocar os dedos nos olhos, nos ouvidos etc. Essa interação, involuntária no final do primeiro ano, irá gradualmente se afirmar (Tradução nossa¹⁹).

Já a segunda seção, abrange as crianças entre 1 e 2 anos, o ambiente organizado busca contemplar um trabalho que desenvolva junto às crianças:

Os jogos mais avançados: de manipulações, gráficos, identificação e linguagem. Eles sabem como derramar água, empilhar cubos e fazer argila de modelagem. Os pandeiros juntaram-se às rimas infantis. Mas, as fantasias e a área de jantar são frequentemente os mais utilizados: brincar de telefone, bebês, culinária, as crianças podem finalmente tomar o lugar dos adultos. [...] tudo se acelera ao aprender a andar (Tradução nossa²⁰).

Por fim, a seção que antecede a ida para a escola maternal, essa composta por crianças entre 2 e 3 anos. Nessa etapa, as “amizades se estabelecem. Os jogos estruturais são mais complexos, mas são essenciais para o desenvolvimento, pois permitem que a criança aprenda a respeitar aos outros” (Tradução nossa²¹). Além disso, a estrutura física da creche torna possível que os espaços destinados às seções sejam conectados, potencializando os encontros sociais entre as crianças como pode ser observado nas imagens a seguir, em uma creche municipal localizada em Paris:

¹⁹ Mettent l’ouïe et le toucher en éveil. Assises par terre au niveau des bébés, les puéricultrices proposent des jouets et des livres de différentes matières qui produisent des sons rigolos. Ils découvrent l’univers musical avec des berceuses et des comptines. A partir de 7-8 mois, les petits commencent à se déplacer, en rampant ou à quatre pattes. Jeux d’escalades, petits tunnels favorisent les déplacements au sein de la pièce. D’abord ignorant de ses copains, votre bébé va petit à petit chercher leur contact en se déplaçant et en commençant à tirer les cheveux, à mettre les doigts dans les yeux, dans les oreilles, etc. Cette interaction, involontaire à la fin de la première année, va progressivement s’affirmer. Sa journée à la crèche. *Parents*, 2018. Disponível em: <https://www.parents.fr/bebe/mode-de-garde/sa-journee-a-la-creche-78049>. Acesso em: 07 jul. 2018.

²⁰ Les jeux sont plus évolués: manipulations, graphisme, jeux d’identification et de langage. Ils savent transvaser de l’eau ou de la semoule, encastrer des cubes, enfiler de grosses perles et faire de la pâte à modeler. Les tambourins et maracas ont rejoint les comptines. Mais les déguisements et le coin dinette sont souvent les plus prisés: téléphone, bébés, cuisine, les enfants peuvent enfin prendre la place des adultes. [...] tout s’accélère dans l’apprentissage de la marche. Sa journée à la crèche. *Parents*, 2018. Disponível em: <https://www.parents.fr/bebe/mode-de-garde/sa-journee-a-la-creche-78049>. Acesso em: 07 jul. 2018.

²¹ Des amitiés démarrent. Les jeux des structures sont eux aussi plus complexes. Essentiels à son développement, ils permettent à l’enfant d’apprendre à respecter les autres. Sa journée à la crèche. *Parents*, 2018. Disponível em: <https://www.parents.fr/bebe/mode-de-garde/sa-journee-a-la-creche-78049>. Acesso em: 07 jul. 2018.



Figura 4: Creche de Bethléem, situada em Luxemburg, 6º arrondissements, Paris. Fonte: Fondation Cuvre de la Croix Saint-Simon²².

Percebemos o ambiente institucional proposto para acolher os pequenos, demonstrando ser amplo e com uma diversidade de materiais. Presume-se que a potencialidade desses espaços conceda autonomia às crianças para constituir suas relações sociais nesses locais.

Educação italiana para crianças pequenas

Com uma proposta inovadora para a aprendizagem na Educação Infantil, Reggio Emília, tornou-se admirada internacionalmente em 1991, quando a revista norte-americana²³ *Newsweek*, publicou uma matéria na qual destacava a comuna italiana como a detentora da melhor metodologia de educação para crianças pequenas do mundo.

Reggio Emília é um município italiano que se localiza ao norte do país, na região de Emília Romagna. Para auxiliar na compreensão de tal abordagem, realizamos uma breve contextualização histórica da Europa em 1945. Partimos do cenário de devastação que assolou os países do Eixo: Itália, Alemanha e Japão, após terem sido derrotados pelas Forças Aliadas, liderada pelo Reino Unido, Estados Unidos e União Soviética. Diante dessa conjuntura, a

²² Crèche collective Bethléem à Paris 6. *Fondation Cuvre de la Croix Saint-Simon*. Disponível em: <http://www.croix-saint-simon.org/creche-collective-bethleem-paris-6>. Acesso em: 07 jul. 2018. Paris é organizada em 20 arrondissements, distritos.

²³ A school must rest on the idea that all children are diferente. *Newsweek*, 1991. Disponível em: <https://www.newsweek.com/school-must-rest-idea-all-children-are-different-200976>. Acesso em: 22 jul. 2018.

Itália se encontrava em ruínas, quando os próprios habitantes do supracitado município, sobreviventes da guerra, propuseram o recomeço por meio da construção de uma escola. Conforme Edwards, Forman e Gandini (1999, p. 67), esses pais e mães desejavam para seus filhos “uma espécie diferente de escola que pudesse educar suas crianças de outro modo”. Após vender um tanque abandonado pelos alemães, seis cavalos e três caminhões, os moradores recolheram os materiais que precisavam nas casas bombardeadas e construíram a primeira escola nomeada por *Scuola Comunale del Infanzia XXV Aprile*, em um terreno doado por um fazendeiro, localizado em Villa Cella, lugarejo de Reggio Emília²⁴.

O professor Loris Malaguzzi, juntou-se à comunidade e idealizou a abordagem educativa em Reggio Emília, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento de todo o potencial da criança propiciado por meio das cem linguagens. Conforme Rinaldi (2014):

A experiência pedagógica de Reggio Emília é uma história que vem perpassando mais de quarenta anos e que pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, ela é única; até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes (p. 23).

Segundo Marafon e Menezes (2017), as escolas em Reggio Emília não possuem uma proposta curricular estabelecida. O trabalho pedagógico envolve projetos a curto e longo prazos, sendo alterados, por crianças e professores, sempre que necessário. Além disso, os docentes necessitam estar atentos ao que as crianças dizem, por meio da “observação, da sensibilidade, da atenção e das diferentes linguagens” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 118).

Um aspecto peculiar da abordagem educativa em Reggio Emília é a organização dos espaços. Processo organizacional que proporciona às crianças a representação simbólica, exploração das linguagens e a vivência de diversas descobertas. Um desses espaços é o ateliê, considerado como um local especial, uma oficina na qual estão presentes objetos e materiais que despertam as cem linguagens das crianças e busca acolher e desafiar “com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 17). As autoras, Marafon e Menezes (2017), esclarecem que:

Os ambientes são organizados com o envolvimento dos alunos, professores e famílias, tornando-se assim serenos e hospitaleiros, refletindo a cultura das pessoas

²⁴ L’asilo di Reggio famoso nel mondo riapre grazie a Ligabue e alle famiglie. *Corriere della Sera*, 2015. Disponível em: https://www.corriere.it/scuola/primaria/15_settembre_11/reggio-children-scuola-infanzia-asilo-riapre-terremoto-concerto-ligabue-37bbedfe-5890-11e5-8460-7c6ee4ec1a13.shtml?refresh_ce-cp. Acesso em: 22 jul. 2018.

que neles irão habitar. Dá-se muita atenção à beleza e harmonia da arquitetura, o que fica evidenciado nos móveis – inventados e construídos pelos pais e professores – nas cores das paredes, grandes janelas para entrada de luz, plantas e variados detalhes. O cuidado com a aparência propicia a interação social e faz parte da cultura italiana (p. 5994).

Nesse sentido, os espaços coletivos para cuidado e educação propostos para as crianças são organizados em estreita colaboração das famílias. Propiciam a constituição das relações sociais, exploração e a curiosidade das crianças. As imagens, a seguir, retratam a beleza dos espaços institucionais em Reggio Emília:



Figura 5: Ambientes das escolas em Reggio Emília. Fonte: Mamma pret a porter²⁵.

Além disso, segundo as autoras Marafon e Menezes (2017), o ambiente, em Reggio Emília, é considerado um elemento que educa a criança, por ser um objeto flexível, que passa por contínuas modificações no intuito de estar sempre disponível às crianças e atuar no processo de construção do conhecimento.

Em relação ao atendimento proposto para as crianças nas instituições de Educação Infantil italiana, abarca crianças a partir dos 3 meses de vida até 5 anos de idade. A escola pré-primária (*istruzione prescolastica*) é composta por duas modalidades: i) creche (*nidi*

²⁵ Ispirazioni dai meravigliosi ambienti delle scuole di Reggio. *Mamma pret a porter*. Disponível em: <https://www.mammapretaporter.it/educazione/scuola-di-reggio/inspirazioni-dai-meravigliosi-ambienti-delle-scuole-di-reggio>. Acesso em: 25 jul. 2018.

d'infanzia) voltado para crianças entre 3 meses e 3 anos e ii) jardim de infância (*scuola d'infanzia*) abrange crianças entre 3 e 5 anos. O horário²⁶ escolar italiano é estabelecido em 40 horas semanais, podendo ser reduzido para 25 horas e/ou prorrogado para até 50 horas.

As creches (*nido d'infanzia*) foram instituídas em todo o território italiano em 1971 com a promulgação da Lei 1.044²⁷. O atendimento nas creches municipais possuem um custo para as famílias, não sendo ofertado gratuitamente. O valor é calculado conforme o salário anual dos pais. Com intuito de auxiliar as famílias, desde que se encaixem nos requisitos pré-determinados, a região de Lombardia²⁸ oferece acesso gratuito à creche. A proposta curricular das instituições é definida pelo município, geralmente desenvolvida por meio de projetos, para promover o desenvolvimento das crianças em estreita colaboração com as famílias.

Em relação às instituições escolares destinadas às crianças de 3 a 5 anos, nomeadas por jardim de infância (*scuola d'infanzia*) são instituições municipais gratuitas²⁹, entretanto, não é uma etapa compulsória. Conforme a lei italiana 53/2003, em seu artigo 2, alínea e, essa etapa educacional possuía a intenção de contribuir para:

O desenvolvimento educacional, emocional, psicomotor, cognitivo, moral, religioso e social das crianças estimular o potencial de relacionamentos, autonomia, criatividade, aprendizagem e visa garantir a efetiva igualdade de oportunidades educacionais. A escola maternal, respeitando o papel educativo dos pais, contribui para a formação integral das crianças e, na sua autonomia e ensino unitário e pedagógico, realiza a continuidade educacional com a escola primária (Lei 53, art. 2, inciso e, 2003. Tradução nossa³⁰).

Ainda que o jardim de infância (*scuola d'infanzia*) seja gratuito, as famílias arcam com as despesas relacionadas ao almoço, quando realizado nas instituições.

Em relação ao ambiente escolar italiano, nas imagens, a seguir, podemos observar alguns desses espaços:

²⁶ Scuola dell'infanzia. *Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca*. Disponível em: <http://www.miur.gov.it/scuola-dell-infanzia>. Acesso em: 24 jul. 2018.

²⁷ Leggie asilo nido. *Progetto asilo nido & social*. Disponível em: <http://www.progettoasilonido.org/index.php/preparazione-concorso/236-leggi-e-asilo-nido>. Acesso em: 29 jul. 2018.

²⁸ La regione Lombardia amplia l'offerta di asili nido gratis. *Orizzonte Scuola*, 2018. Disponível em: <https://www.orizzontescuola.it/la-regione-lombardia-amplia-lofferta-di-asili-nido-gratis/>. Acesso em: 31 jul. 2018.

²⁹ Scuole infanzia comunali- iscrizione. *Comune di Terni*. Disponível em: <http://www.comune.terni.it/servizio/scuole-infanzia-comunali-iscrizione>. Acesso em: 31 jul. 2018.

³⁰ All'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale dei bambini, stimola le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e mira ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative. La scuola dell'infanzia, nel rispetto del ruolo educativo dei genitori, contribuisce alla formazione integrale dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con la scuola primaria.



Figura 6: Jardim de Infância Municipal Mazzoni, localizado em Bologna. Fonte: Comune di Bologna³¹.



Figura 7: Diversos espaços de Jardim de Infância Municipal localizados em Venezia. Fonte: Città di Venezia³².

³¹Scuola d'infanzia comunale. *Comune di Bologna*. Disponível em: <http://www.comune.bologna.it/istruzione/luoghi/3:11404/294/>. Acesso em: 02 ago. 2018.

³²Scuola d'infanzia comunale. *Città di Venezia*. Disponível em: <https://www.comune.venezia.it/it/search/node/scuola%20infanzia%20comunale?page=2>. Acesso em: 02 ago. 2018.

Por meio das imagens, vemos a beleza refletida nos arranjos ambientais, os móveis pendurados no teto, as cores chamativas que trazem um colorido especial a esses locais, além dos recursos materiais disponibilizados às crianças. O que se pressupõe que as crianças tenham autonomia para estabelecer suas relações sociais nesses espaços.

Educação canadense para crianças pequenas

No Canadá, o atendimento educacional das crianças ocorre no jardim de infância (*kindergarten*) com uma modalidade de ensino gratuita e que pode ser organizado em dois módulos: i) jardim de infância júnior (*júnior kindergarten*), voltado para crianças de 4 anos e ii) jardim de infância sênior (*sênior kindergarten*), composto por crianças de 5 anos de idade. Em praticamente todas as províncias, o jardim de infância é ofertado para as crianças aos 5 anos³³, entretanto a nomenclatura dessa etapa e a carga horária semanal são variáveis. Geralmente, o horário escolar abrange cerca de 7 horas diárias, de segunda a sexta-feira. No entanto, a gratuidade dessa etapa não abrange o almoço das crianças, que ao ser realizado na instituição, o valor é repassado às famílias, que arcam, ainda, com o serviço destinado a permanência em horários contraturno, caso os pais necessitem³⁴.

O trabalho pedagógico desenvolvido no jardim de infância (*kindergarten*) baseia-se em jogos. Visto que, conforme o Conselho de Ministros da Educação, Canadá (*Council of Ministers of Education, Canadá*), por meio dos jogos, as crianças podem:

Ampliar entendimentos sociais e culturais, expressar pensamentos e sentimentos, defender seus próprios pontos de vista e aprender a expor e a respeitar as perspectivas de outras pessoas. Eles praticam pensamentos flexíveis e divergentes, encontram e resolvem problemas, e desenvolvem habilidades de autoregulação. O jogo infantil é representativo e providencia a fundação para a alfabetização e a numeração (Council of Ministers of Education, Canadá, 2014, p. 14. Tradução nossa³⁵).

³³All-day kindergarten coming for 5-year-olds. *CBC News*, 2009. Disponível em: <https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/all-day-kindergarten-coming-for-5-year-olds-1.797951>. Acesso em: 02 ago. 2018.

³⁴How much will it cost? *Ontario Ministry on education*. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/Kindergarten/howmuchwillitcost.html>. Acesso em: 02 ago. 2018.

³⁵Expand social and cultural understandings, express thoughts and feelings, advocate for their own points of view and learn to respond to and respect other people's perspectives. They practice flexible and divergent thinking, encounter and solve problems, and develop self-regulation skills. Children's play is representational and provides the foundation for literacy and numeracy.

Com a implantação desse documento nas instituições das províncias, ações foram desenvolvidas com o intuito de trazer melhorias e qualidade às aprendizagens adquiridas no jardim de infância.

Já em relação à opção educativa para as crianças com idade inferior aos 4 ou 5 anos, as crianças permanecem nos centros de cuidados infantis (*child care centres*), geralmente, são serviços com um custo³⁶ elevado³⁷. Com isso, algumas províncias, tal como a Província de Ontário³⁸, disponibiliza subsídios para ajudar com as despesas do centro de assistência à infância. A proposta educativa³⁹ desses espaços busca oferecer às crianças oportunidades de aprendizagem precoce, promover habilidades motoras e o desenvolvimento.

Em relação aos ambientes⁴⁰ construídos para o cuidado e educação das crianças, podemos observar nas imagens a seguir:



Figura 8: Jardim de Infância, localizado em Toronto. Fonte: Our Kids. Net⁴¹.

³⁶ Canadian schooling system. *Canada visa*, 2011. Disponível em: <https://www.canadavisa.com/canada-immigration-discussion-board/threads/school-admissions-read-all-about-it-here.72241>. Acesso em: 02 ago. 2018.

³⁷ Segundo informações vinculadas à mídia canadense, o serviço possui valor variável entre as províncias. Em 2017, havia centros de cuidados infantis em Toronto que custavam em torno de C\$1.800, já em Vancouver era cerca de C\$1.200, Quebec apresentava um custo menor, aproximadamente C\$200.

³⁸ Financial support for child care. *Ontario*, 2015. Disponível em: <https://www.ontario.ca/page/child-care-subsidies#section-0>. Acesso em: 02 ago. 2018.

³⁹ Proposta educacional do Conselho Distrital Escolar em Toronto. Child care. *Toronto District School Board*. Disponível em: <https://www.tdsb.on.ca/EarlyYears/Child-Care>. Acesso em: 24 jul. 2018.

⁴⁰ ZANETTINI, D. Como é a primeira sala de aula do seu filho no Canadá. *Jornal North News*, 2018. Disponível em: <http://www.jornalnorthnews.com/ler-coluna/169/como-e-a-primeira-sala-de-aula-do-seu-filho-no-canada.html>. Acesso em: 02 ago. 2018.



Figura 9: Centro de Cuidado Infantil, localizado em Toronto. Fonte: Cast for kid's child care centre⁴².

Por meio das imagens, percebemos como os arranjos ambientais propiciam a autonomia e os encontros sociais entre as crianças. São espaços que apresentam uma diversidade de materiais e bastantes encantadores.

Educação colombiana para crianças pequenas

Na Colômbia, o atendimento de criança acontece na educação pré-escolar (*educación preescolar*), que constitui a primeira etapa do sistema educacional colombiano. Organizada para atender crianças até os 6 anos, contudo na última seção, nomeada por transição (*transición*), que abarca crianças entre 5 e 6 anos, exige-se a frequência. Nesse nível da educação, busca-se o “desenvolvimento integral e os aspectos biológicos, cognitivos, psicomotor, sócio afetivo e espirituais, através de experiências de socialização pedagógicas e recreação” (Lei 115/1994, art. 15. Tradução nossa⁴³). Geralmente, o atendimento ocorre em horário integral, cerca de 8 horas diárias.

⁴¹ Children's Garden nursery school. *Our Kids. net*. Disponível em: http://www.ourkids.net/school/childrens-garden-nursery-school-toronto/54#photo_type_5. Acesso em: 02 ago. 2018.

⁴² Gallery. *Cast for kid's child care centre*. Disponível em: <http://castforkids.com/>. Acesso em: 02 ago. 2018.

⁴³ Desarrollo integral em los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

De maneira geral, a Colômbia tem trabalhado e consolidado políticas públicas voltadas para a primeira infância, propiciando condições para que as crianças possam se desenvolver e aprender. Um desses exemplos é a oferta, em instituições⁴⁴ coletivas, direcionadas ao cuidado e educação das crianças colombianas nos Centros de Desenvolvimento Infantil (*Centros de Desarrollo Infantil*). Para ter acesso ao atendimento⁴⁵, de forma gratuita, são estipulados alguns pré-requisitos. Contempla crianças com idades entre 2 e 5 anos, porém se os bebês, a partir dos 6 meses, manifestarem a necessidade de assistência, dependendo das condições estruturais do centro, eles são inclusos nessa modalidade. Vale acrescentar, que tal oferta acontece em articulação com as famílias e profissionais de outras áreas, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças. O serviço, contudo, é fornecido por meio de organizações sem fins lucrativos, tais como: comunidades religiosas, fundações, cooperativas, associações, dentre outros. Os Centros de Desenvolvimento Infantil possuem o objetivo de “coordenar ações do Estado relacionadas à nutrição, saúde e treinamento, além de apoiar as famílias [...] para melhor articular o cuidado e a educação, conforme as demandas apresentadas pelas crianças”⁴⁶.

O atendimento institucional público, ofertado gratuitamente às crianças, ocorre a partir da última seção da educação pré-escolar, nomeada por transição - composto por crianças entre 5 e 6 anos de idade. Entretanto, há espaços⁴⁷, ainda que sejam consideradas instituições públicas, que podem solicitar que as famílias das crianças, assumam as despesas relacionadas à mensalidade, calculadas com base nos rendimentos econômicos daquelas.

Em relação aos ambientes construídos para o cuidado e educação das crianças pequenas na Colômbia, observamos tais espaços, por meio das imagens, a seguir:

⁴⁴ Modalidades de la educación inicial. *Ministerio de Educación*. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-228881.html>. Acesso em: 03 ago. 2018.

⁴⁵ Centro de Desarrollo Infantil. *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. Disponível em: <https://www.icbf.gov.co/portafolio-de-servicios-icbf/centro-de-desarrollo-infantil>. Acesso em: 03 ago. 2018.

⁴⁶ Coordinan y armonizan acciones del Estado relacionadas con la nutrición, salud y formación y acompañamiento a familias de los niños y niñas de 0 a menores de 6 años, y las familias participan en actividades promovidas por los CDI para articular mejor la atención y educación que ambos llevan a cabo de acuerdo con las características, necesidades, demandas y atenciones que requieren los niños y las niñas. Modalidades de la educación inicial. *Ministerio de Educación*. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-228881.html>. Acesso em: 03 ago. 2018.

⁴⁷ SÁNCHEZ. K. J. ¿Cuánto vale la educación preescolar de un niño? *ABC del bebé*, 2012. Disponível em: <http://www.abcdelbebe.com/nino/educacion-y-estimulacion/cuanto-vale-la-educacion-preescolar-de-un-nino-13197>. Acesso em: 03 ago. 2018.



Figura 10: Jardim Infantil localizado em Bogotá. Fonte: Happy baby⁴⁸.



Figura 11: Diversos espaços educacionais projetados para crianças, localizados em Colômbia. Fonte: Plataforma arquitetura⁴⁹.

⁴⁸ Instalaciones. *Happy baby*. Disponível em: <http://happybabyjardin.hol.es/category/instalaciones/>. Acesso em: 03 ago. 2018.

⁴⁹ GERALD. R. 8 espacios educativos para niños en Colombia. *Plataforma arquitectura*, 2017. Disponível em: <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/867138/8-espacios-educativos-para-ninos-en-colombia>. Acesso em: 04 ago. 2018.

Por meio das imagens, contemplamos os ambientes criados para o atendimento das crianças pequenas. Tais espaços demonstram ser amplos e possuir uma vasta materialidade, que potencializam as relações sociais das crianças.

Educação brasileira para crianças pequenas

No Brasil, a oferta do atendimento proposto às crianças possui um diferencial entre os países abordados: Itália, França, Canadá e Colômbia. Destaca-se por possibilitar o acesso gratuito às crianças, a partir dos 4 meses de vida. Conforme preconiza o inciso V, no artigo 11 da LDBEN/1996, a Educação Infantil é ofertada gratuitamente pelo poder público municipal. Essa proposta ocorre por meio das escolas e creches. Geralmente, as esferas municipais elaboram pré-requisitos para o ingresso de crianças, com exceção das crianças com 4 anos de idade, pois para elas o acesso é obrigatório. Em geral, o atendimento das crianças é realizado nos horários: matutino, vespertino, sobretudo, no horário integral.

Nesse sentido, observamos o quanto o Brasil já avançou em uma etapa importante, ao consolidar a oferta gratuita do atendimento institucional público para crianças pequenas. Especialmente, se refletirmos a respeito da historicidade abordada na primeira seção deste capítulo, notamos o quanto os programas educativos que abrangem as crianças são recentes. Dado que, a Educação Infantil foi considerada como um direito estendido a todas as crianças residentes no território brasileiro em 1988, com a promulgação da Constituição Federal. Ou seja, o atendimento educacional às crianças foi estabelecido há 30 anos. Nas imagens, a seguir, apresentamos os espaços brasileiros propostos para o cuidado e educação das crianças:



Figura 12: Espaços de instituições brasileiras de Educação Infantil. Fonte: Prefeitura de Ponta Grossa; Prefeitura de Palmas; Correio da cidade online; Prefeitura Municipal de Natal⁵⁰.

Por meio das imagens, conhecemos os espaços institucionais, públicos, propostos para as crianças pequenas. Observamos que tais arranjos ambientais são diversificados: alguns com uma vasta materialidade, outros são amplos, outros organizam os recursos materiais de forma acessível às crianças, visto que a pluralidade existente no país reflete nos ambientes educacionais.

Na próxima seção, apresentamos a trajetória da configuração do atendimento da Educação Infantil no município de Belo Horizonte. Destacamos os elementos históricos e legais de sua constituição.

1.3. A Educação Infantil em Belo Horizonte: breve contextualização

Nesta seção, tecemos aspectos da construção do atendimento educativo de crianças pequenas em instituições de educação e cuidados coletivos no município de Belo Horizonte, onde se situa esta pesquisa. Para isso, apresentamos uma contextualização, mesmo que

⁵⁰ Novo CMEI irá atender 180 crianças em tempo integral. *Prefeitura de Ponta Grossa*, 2012. Disponível em: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/node/12927>. Comunidade do setor Lago Sul recebe CMEI Castelo Encantado. *Prefeitura de Palmas*, 2014. Disponível em: <http://www.palmas.to.gov.br/secretaria/educacao/noticia/1498679/comunidade-do-setor-lago-sul-recebe-cmei-castelo-encantado/#>. UMEI Regina Leite Garcia abre as portas na Teixeira de Freitas. *Correio da cidade online*: destaque Niterói, 2016. Disponível em: <http://correiodacidadeonline.com.br/umei-regina-leite-garcia-abre-as-portas-na-teixeira-freitas/>. CMEI Maria Eunice Davim é inaugurado na zona sul da cidade. *Prefeitura Municipal de Natal*, 2015. Disponível em: <http://natal.rn.gov.br/noticia/ntc-21201.htm>. Acessos em: 04 ago. 2018.

sucinta, dos percalços vivenciados para sua efetivação. Ao finalizar o tópico, apresentamos os ambientes construídos para o atendimento das crianças.

Aos três de novembro de 1908, a educação belo-horizontina recebia sua primeira instituição de Educação Infantil, denominada por Jardim de Infância Delfim Moreira. Ao iniciar suas atividades, a escola contava com quatro salas de aula, em um espaço construído na região central da capital mineira. Em 1934, a instituição passou por uma reforma que possibilitou ampliar sua estrutura física. Nas imagens a seguir, observamos o ambiente coletivo retratado em 1910 e a fachada da instituição, em 2018:



Figura 13: Jardim de Infância Delfim Moreira. Fonte: Foco em educação⁵¹.

Em uma breve observação do espaço institucional, retratado em 1910, podemos perceber, por meio da imagem, que a organização do grupo composto pela professora e as crianças, pautava-se nas tradições da época. Estas demonstravam ser mais passivas e receptivas, enquanto aquela ocupava a centralidade no processo educativo.

Uma nova opção de proposta educacional destinada às crianças surge em 1914, com a inauguração da segunda instituição infantil, nomeada por Escola Infantil Bueno Brandão.

Conforme as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2014) em 1957, a Rede Municipal de Educação da capital mineira, iniciou o atendimento às crianças com o Jardim Municipal do Renascença. No decurso de 47 anos, no cenário

⁵¹ Unidade Municipal Delfim Moreira. *Foco em educação*, 2012. Disponível em: <https://vsilvacaed.wordpress.com/2012/05/12/unidade-municipal-delfim-moreira/>. Acesso em: 04 ago. 2018.

municipal, foram criadas mais doze instituições voltadas para o atendimento da criança pequena entre 3 e 6 anos de idade, em horário parcial. A Educação Infantil, também era ofertada nas escolas de Ensino Fundamental, entretanto esse atendimento se apresentava de maneira oscilante. Era oferecido às crianças, desde que a demanda proveniente das matrículas para o Ensino Fundamental não comprometesse a capacidade da instituição, dessa forma, não era garantido a Educação Infantil nessas escolas, pois dependia de espaços ociosos. Convém mencionar que o atendimento ofertado nas escolas de Ensino Fundamental desconsiderava as especificidades das crianças entre três e seis anos: o mobiliário e o refeitório eram inadequados e os banheiros não eram adaptados, além da ausência de um trabalho pedagógico específico para as crianças menores. Esses aspectos demonstram que não havia, no cenário municipal, políticas públicas destinadas à Educação Infantil.

Para o atendimento das crianças pequenas, entre 0 e 3 anos, observou-se a proliferação das creches comunitárias e filantrópicas no final de 1970 e início da década de 1980, devido à emancipação da mulher na busca pela inserção profissional. Esse crescimento do número de instituições acompanhou o quadro de pobreza da população. Contudo, essa era a única opção de atendimento que as famílias desvalidas encontravam.

Durante este período, como mencionado, vários movimentos sociais eclodiram no cenário nacional. Eles lutavam pelos direitos das crianças e por melhores condições de vida para a parcela economicamente mais vulnerável da população. Conforme as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2014), surge na capital mineira, o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC), legalmente instituído desde 1986. Contudo, a demanda por instituições de Educação Infantil permanecia elevada. Diante disso, a comunidade e as instituições religiosas se organizaram e instituíram a criação de creches comunitárias, sendo cofinanciadas pelo Estado, por meio de convênios, enquanto o atendimento às crianças pequenas em horário integral permaneceu inalterado.

De acordo com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2014), a partir de 1993, a Educação Infantil foi inserida na agenda política do governo municipal, com o intuito de trazer melhorias para o atendimento de crianças pequenas. Algumas ações e estratégias políticas foram implementadas para aprimorar o atendimento das crianças na Educação Infantil. Dentre elas, destacamos a criação do Projeto Brinquedoteca, por meio do Programa Usina da Creche, da Associação Municipal de Assistência Social. O Projeto Brinquedoteca visava à construção e à disponibilidade de materiais nesses espaços para incentivar a brincadeira. Pinto (2009) esclarece que no governo:

Patrus Ananias - Frente BH Popular (1993-1996), houve o investimento nas creches conveniadas com a PBH, mas não se avançou na ampliação da oferta pública de educação infantil. Destacaram-se ações relativas à formação das educadoras de creches (curso supletivo e magistério), de supervisão das instituições conveniadas e elaboração de materiais pedagógicos (p. 47).

Entre os anos de 1997 a 2000, quando Célio de Castro ocupava a gestão do município, as demandas relacionadas à Educação Infantil se intensificaram, especialmente, após a promulgação da LDBEN/1996. Uma das ações realizadas durante o mandato do prefeito, Célio de Castro, foi à implementação da Resolução CME-BH nº 1/2000, por meio do Conselho Municipal de Educação. O documento estabelecia aspectos direcionados à regulamentação e à orientação do funcionamento das instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação.

Conforme Pinto (2009), após a implantação dessa resolução no cenário municipal, a autorização e o funcionamento de instituições de Educação Infantil eram realizados em concordância aos parâmetros estabelecidos pela política educacional do município. Com isso, órgãos foram criados para fiscalizar, supervisionar e acompanhar as instituições de Educação Infantil.

Apesar desses avanços, em 2003, inexistia, na capital mineira, um atendimento público que abrangesse crianças de zero a três anos, e o déficit de vagas para crianças entre três a seis anos era um desafio. Desse modo, 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 (SILVA; LUZ; GOULART, 2016, p. 13). Assim, deu-se o reconhecimento da Educação Infantil em Belo Horizonte através da promulgação da Lei Municipal 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 e sendo este, obrigatoriamente, professor da rede municipal.

O Programa Primeira Escola apresentava duas contribuições significativas na Educação Infantil. A primeira foi a construção de rede física para as UMEI's e 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 somente após muitas lutas e reivindicações, quando conseguiram igualar os cargos por meio da lei

10.572/2013, porém com planos de carreiras distintos e sem isonomia salarial. O atendimento nas instituições abrange crianças de quatro meses a cinco anos, em jornada parcial e integral.

Nota-se que a criação das UMEI's e do cargo de educador infantil visava atender as necessidades das crianças, garantindo seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, surgiram em 2009, em meio a debates entre profissionais da área da educação, as Proposições Curriculares da Educação Infantil, um instrumento que visa direcionar as práticas pedagógicas realizadas no âmbito da Educação Infantil, uma vez que aborda alguns aspectos relevantes para a elaboração de um currículo e estabelece o que é fundamental a ser ensinado, aprendido e vivenciado nessa etapa da educação básica. Além disso, apresenta as diferentes vivências que as linguagens proporcionam às crianças, constituindo-as como mecanismo, que favorece o desenvolvimento de capacidades que buscam auxiliar na construção de novos conhecimentos, aquisição de significados e apropriação do mundo. Nas imagens a seguir, expomos alguns espaços das instituições públicas construídas em Belo Horizonte:



Figura 14: Ambientes das EMEI's. Fonte: Blog; Meu bairro em foco; Flickr⁵².

⁵² Inaugurando a UMEI Santa Amélia. *EMJM- Blog*, 2012. Disponível em: <http://emjmh.blogspot.com/2012/06/>. As UMEI's e o impacto na educação infantil mineira. *Meu bairro em foco*. Disponível em: <http://meubairroemfoco.com.br/as-umeis-e-o-impacto-na-educacao-infantil-mineira/>. UMEI Pindorama-noroeste. *Prefeitura de Belo Horizonte- Flickr*. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/portalpvh/5497152312/in/photostream/>. Acessos em: 04 ago. 2018.

Observa-se, nas imagens dos espaços construídos para o cuidado e educação da criança, em Belo Horizonte, a diversidade de ambientes: alguns são amplos, outros, desafiantes e outros com uma vasta materialidade.

É mister acrescentar, que a autonomia administrativa das UMEI's, foi obtida aos 18 de setembro de 2018, quando o prefeito Alexandre Kalil, sancionou a Lei nº 11.132, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's).

Antes de finalizarmos esta seção, expomos alguns dados estatísticos a respeito do atendimento da Educação Infantil. A cidade de Belo Horizonte, segundo o censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵³, apresentava uma população de 2.375.151 habitantes. Desse montante, 106.272 referia-se às crianças entre zero a três anos de idade e 55.900 eram de crianças de quatro e cinco anos. Ao observarmos a oferta do atendimento⁵⁴ em julho de 2018, o qual contemplava 71.996 crianças atendidas nas 131 EMEI's construídas na capital mineira, além das 195 creches conveniadas e as 55 escolas de Ensino Fundamental que permaneciam com turmas destinadas à Educação Infantil, notamos que o atendimento educacional tem contemplado uma quantidade expressiva de crianças. Especialmente, se considerarmos que as instituições educativas foram estabelecidas há 15 anos e, que todas as crianças entre 4 e 5 anos de idade possuem acesso garantido à primeira etapa da educação básica. O desafio agora é abranger as crianças de 0 a 3 anos.

Assim, os treze bebês pesquisados representam uma parcela significativa que obteve acesso ao atendimento público em espaço coletivo de educação e cuidado. A inserção dessas crianças na instituição educativa caracteriza um aspecto essencial para a compreensão da unidade formada pelas pessoas imersas nesse local e seu meio sócio-cultural. Ou seja, essa unidade, a que referimos é a vivência (*perejivánie*) Vigostski (1933-1934/ 2010), que nos permite conhecer o processo de formação humana desses bebês.

Após discorremos a respeito da contextualização do reconhecimento dessa etapa da educação básica em Belo Horizonte, sobretudo no que tange ao contexto geral e social da produção de sentidos e significados da Educação Infantil, na próxima seção, apresentaremos as pesquisas que contribuíram para o entendimento deste campo de estudos, especialmente as pesquisas nacionais e internacionais que abrangem as vivências (*perejivánies*) e as interações sociais dos bebês no espaço institucional.

⁵³ Belo Horizonte. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>. Acesso em: 05 ago. 2018.

⁵⁴ Dados estatísticos do atendimento da Educação Infantil. Portal de Informações e Serviços da Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/estrutura-de-governo/educacao/servicos>. Acesso em: 05 ago. 2018.

1.4. A Educação Infantil no cenário das pesquisas acadêmicas

Iniciamos esta seção com o intuito de conhecer como o termo vivência tem sido compreendido pela comunidade científica.

O conceito de vivência, proveniente do vocábulo na língua russa, *perejivânie*, é definida nos textos pedológicos de Vigotski (1933-1934/ 2010) como a unidade utilizada para compreender a constituição humana do indivíduo, por ser composta da relação pessoa e meio social. O vocábulo *perejivânie*, ao ser traduzido, é comumente associado aos termos experiência e vivência, entre as duas expressões, porém, a que mais se aproxima do verbete russo é vivência, por estar atrelada ao processo de significações que concedemos às práticas sociais. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017), a utilização do termo bebê refere-se a uma etapa demarcada cronologicamente em relação a um período de vida. A idade é utilizada como balizadora e abrange crianças até os 18 meses de vida.

Ainda que o foco desta pesquisa seja investigar as vivências constituídas por um grupo de bebês por meio da dinâmica interativa estabelecida com o meio social, mediante um levantamento realizado em torno das “vivências na educação infantil”, notou-se a escassez de produções sobre o campo. Com isso, foi necessário ampliar a revisão de literatura com outros descritores: “bebê, interação e creche”, a fim de abranger o maior número de trabalhos que convergiam ao tema desta investigação.

A incursão nas produções acadêmicas nos possibilitou conhecer de que maneira os bebês são pesquisados, quais as metodologias utilizadas e, principalmente, como o conceito de vivência tem sido adotado para investigar o processo de constituição humana e com quais indivíduos os bebês interagem no espaço da Educação Infantil.

O levantamento foi realizado nos anais das dezesseis reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e na literatura internacional, nos bancos de dados Education Resources Information Center (ERIC).

As vivências e as interações sociais nos trabalhos das reuniões da ANPEd

A ANPEd é uma Associação sem fins lucrativos e que reúne docentes e discentes vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e demais pesquisadores. Atua de forma comprometida com o desenvolvimento da educação no país, ao

promover o debate entre seus pesquisadores e ao consolidar uma prática acadêmico-científica destacada. Suas reuniões nacionais e regionais são consideradas como momentos de discussões e aperfeiçoamento para professores, estudantes e pesquisadores. Os trabalhos discutidos nessas reuniões compõem um significativo banco de dados de pesquisas em educação no país e são organizados por temas específicos nos grupos de trabalho (GT).

O levantamento foi realizado nas reuniões ocorridas entre 2000 a 2017, por meio de busca eletrônica nos trabalhos digitalizados pertencentes aos GT 7 - Educação de crianças de 0 a 6 anos e GT 20 - Psicologia da educação. Com o intuito de conhecer como as vivências e as interações sociais dos bebês têm sido investigadas, iniciou-se a pesquisa por meio da leitura dos títulos, palavras-chave, resumos e, por fim, dos trabalhos completos.

Observou-se que a maioria das comunicações orais que abordavam as relações sociais das crianças, apresentavam certa predominância nas questões que permeiam o papel do adulto na constituição da educação das crianças nas instituições de Educação Infantil. Por exemplo: i) na compreensão da prática profissional exercida junto às crianças (DAGNONI, 2012; RAMOS, 2011); ii) nas concepções que as professoras e/ou outros profissionais possuem acerca do desenvolvimento das crianças (SANTOS, 2010), as ações que envolvem o cuidado infantil, como a alimentação e higiene (GUIMARÃES, 2008); e iii) nas interações professora-criança (CORSINO, SANTOS, 2007; MARTINS FILHO, 2006; RAMOS, 2012). Além da compreensão acerca da proposta pedagógica da creche, Oliveira (2001) investigou como os tempos e os espaços eram organizados no cotidiano da creche e Bento e Meneghel (2003) focalizaram seus estudos em conhecer a composição do processo educacional na creche domiciliar. Ainda temos trabalhos que abordavam outros temas, como: a aquisição da linguagem (CASTRO, 2013), as concepções das coordenadoras pedagógicas a respeito do sentido e significado do choro (SANTOS, 2012), a inserção de bebês na creche (ELTINK, 2000) e noções de puericultura (LIMA, 2008).

Diante disso, optou-se por selecionar, especificamente, os estudos que apresentavam as palavras-chave: “vivência, educação infantil”, além de “bebê e interação na creche”. Os trabalhos foram organizados no quadro a seguir:

Quadro 2- Distribuição do número de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd 23^a a 38^a, número de trabalhos apresentados nos GT 07 e GT 20 e número de trabalhos identificados com as temáticas: vivência-educação infantil / bebê- interação na creche.

| REUNIÃO DA ANPEd / ANO | TRAB. | GT 7 | VIVÊNCIA/ EDUCAÇÃO INFANTIL | BEBÊ/ INTERAÇÃO NA CRECHE | GT 20 | VIVÊNCIA/ EDUCAÇÃO INFANTIL | BEBÊ/ INTERAÇÃO NA CRECHE |
|------------------------|-------|------|-----------------------------|---------------------------|-------|-----------------------------|---------------------------|
| 38 ^a - 2017 | 420 | 17 | 00 | 00 | 12 | 01 | 00 |
| 37 ^a - 2015 | 542 | 27 | 00 | 01 | 18 | 00 | 00 |
| 36 ^a - 2013 | 327 | 12 | 01 | 01 | 07 | 00 | 00 |
| 35 ^a - 2012 | 463 | 18 | 00 | 00 | 10 | 00 | 00 |
| 34 ^a - 2011 | 412 | 15 | 00 | 00 | 13 | 00 | 00 |
| 33 ^a - 2010 | 368 | 17 | 00 | 00 | 10 | 00 | 00 |
| 32 ^a - 2009 | 312 | 16 | 00 | 00 | 12 | 00 | 00 |
| 31 ^a - 2008 | 330 | 19 | 00 | 00 | 16 | 00 | 00 |
| 30 ^a - 2007 | 372 | 18 | 00 | 00 | 11 | 00 | 00 |
| 29 ^a - 2006 | 332 | 22 | 00 | 00 | 11 | 00 | 00 |
| 28 ^a - 2005 | 445 | 20 | 00 | 00 | 23 | 00 | 00 |
| 27 ^a - 2004 | 305 | 09 | 00 | 00 | 13 | 00 | 00 |
| 26 ^a - 2003 | 271 | 09 | 00 | 00 | 13 | 00 | 00 |
| 25 ^a - 2002 | 195 | 10 | 00 | 00 | 06 | 00 | 00 |
| 24 ^a - 2001 | 248 | 14 | 00 | 00 | 13 | 00 | 00 |
| 23 ^a - 2000 | 260 | 11 | 00 | 00 | 14 | 00 | 00 |
| TOTAL | 5.602 | 254 | 01 | 02 | 202 | 01 | 00 |

Fonte: Dados obtidos na biblioteca virtual da ANPEd⁵⁵.

Conforme o quadro acima, observamos que em um total de 254 trabalhos apresentados ao longo das dezesseis reuniões, no GT 7 - Educação de crianças de 0 a 6 anos- encontramos somente 3 trabalhos, ou seja, 1,18% cujos estudos abordam os bebês em desenvolvimento no espaço institucional. Um trabalho que apresentava como palavra-chave o conceito de vivências na Educação Infantil e 2 estudos cujas palavras-chave se relacionavam aos bebês e interação na creche. No GT 20 - Psicologia da educação, onde há a maior tradição de estudos referentes ao desenvolvimento humano, em um montante de 202 trabalhos, somente 1 estudo, ou seja, 0,49% referia-se à temática de nosso interesse. Com isso, notamos como é escassa a quantidade de trabalhos que se dedica ao estudo das vivências, bem como dos processos interacionais dos bebês.

Os trabalhos localizados, referentes às relações sociais das crianças, foram apresentados na 36^a Reunião Anual da ANPEd, ocorrida em 2013 (COUTINHO, 2013) e na

⁵⁵ Reuniões nacionais. ANPEd. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 10 ago. 2018.

37ª reunião, realizada em 2015 (CASTELLI e DELGADO, 2015). As comunicações orais, relacionadas às vivências, também foram apresentadas nas 36ª reunião, em 2013 (REIS, 2013) e na 38ª reunião, sucedida em 2017 (OLIVEIRA e GOMES, 2017).

Coutinho (2013) em seu trabalho intitulado *“As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica”* buscou conhecer a ação social dos bebês no contexto da creche. Embasou-se em Max Weber e Antony Giddens para compreender as ações e relações sociais das crianças entre os cinco meses aos dois anos de idade. A pesquisa foi desenvolvida por meio da etnografia visual durante quatorze meses de permanência em campo. A pesquisadora fez uso dos registros fílmicos para registrar o cotidiano das crianças. A autora constatou que toda ação social é motivada pela ação de outro ou de outros, além das crianças realizarem suas próprias estratégias para aproximar e distanciar seus pares na constituição de suas relações sociais. Verificou-se, ainda, que os bebês agem mobilizados pelo comportamento do outro, bem como partilham sentidos para as ações sociais.

Castelli e Delgado (2015) no trabalho intitulado por *“Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil”* objetivaram investigar as relações sociais estabelecidas entre bebês e crianças maiores no contexto da Educação Infantil. Embasaram-se nos preceitos teóricos trazidos pela Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico-Cultural para compreender os processos relacionais das crianças entre um ano e um mês a dois anos e dois meses de idade. A pesquisa foi realizada por meio da lógica de investigação da etnografia, da observação participante, registros visuais e audiovisuais, além das conversas com as crianças e adultos. A autora constatou duas dimensões ao investigar as relações sociais entre as crianças: cuidado e conflitos. Para ela, “as crianças (dentre elas, os bebês), quando possuem oportunidade, são capazes de traçar relações com pessoas das mais diferentes (sub) gerações, de aprender com elas e de deixar suas marcas naqueles com quem convivem” (CASTELLI e DELGADO, 2015, p. 15).

Reis (2013) em seu trabalho, intitulado *“Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil?”*, buscou compreender como crianças de dois anos vivenciaram o processo de inserção no espaço institucional. Para isso, realizou-se uma pesquisa de cunho etnográfico por possibilitar a relação cotidiana com os sujeitos pesquisados. Baseou-se no conceito de vivência (*pereživánie*) Vigotski e nas contribuições de Bakhtin para conhecer como as crianças sentem, pensam e vivenciam o momento de entrada na Educação Infantil e, assim, foi possível apreender com elas a respeito de nossa humanidade. A autora concluiu “que o processo de inserção não é positivo ou negativo em si mesmo e que é preciso ter sensibilidade para compreender como cada criança

vivencia esse momento, acompanhando-as e auxiliando-as, quando for necessário” (REIS, 2013, p. 15).

Oliveira e Gomes (2017) no trabalho “*Vivências, afecções e constituição do humano: um diálogo com a creche*” investigou de que forma as afecções e vivências ocorridas no meio cultural (creche) provocam a constituição de bebês e educadoras como seres humanos. O estudo foi realizado com base na abordagem etnográfica, no decorrer de um ano, por meio da observação participante. Os sujeitos da pesquisa foram bebês entre oito meses até dois anos de idade, além das cinco professoras que atuavam no berçário. O referencial teórico adotado pelas autoras discute as vivências (*perejivánies*) em Vigotski e afecções em Spinoza, bem como enfatizam dois aspectos atrelados à constituição humana: o movimento e a significação. As autoras concluem que “o encontro com as vivências possibilitadas e as afecções desencadeadas, temos um contínuo embate entre as dimensões orgânica e cultural, entre corpo e mente, o que é inerente à específica constituição do humano” (OLIVEIRA e GOMES, 2017, p. 14). Ademais, constataram que a rotina da instituição é um significativo mediador semiótico e que os bebês, paulatinamente, adquirem autonomia para locomover e desenvolver o pensamento e a fala.

Em síntese, a revisão de literatura realizada nos 456 trabalhos apresentados nos GT 7 e GT 20 durante as dezesseis reuniões da ANPED, apenas quatro estudos relacionam as vivências à Educação Infantil e as relações sociais aos bebês, assinalando a relevância do desenvolvimento desta pesquisa.

As vivências e as interações sociais nos trabalhos no banco de dados do IBICT

A criação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) remonta a década de 1950 e surgiu por intermédio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quando a organização recomendou à Fundação Getúlio Vargas (FGV) a constituição de um centro de bibliografia. No mesmo período, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) também estava sendo criado. Assim, em 27 de fevereiro de 1954, por meio do Decreto do presidente da república, sob o nº35.124, o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD) foi criado e integralizou a estrutura do CNPq.

Na década de 1970, uma reorganização das atividades relacionadas à ciência e à tecnologia ocorre no país. Dentre essas mudanças, estava a alteração da nomenclatura do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD) para Instituto Brasileiro de

Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e a consolidação na promoção pela popularização das atividades de informações científica e tecnológica no país. Possui como missão “promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico”⁵⁶.

O IBICT desenvolveu, em 2002, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as mais modernas tecnologias para integrar os sistemas de informação de dissertações e teses de instituições de ensino e pesquisa brasileiras. O portal tem o apoio do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB) com o suporte da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP).

Assim, com o objetivo de realizar o levantamento das dissertações e teses elaboradas no Brasil, executei uma busca no portal da BDTD, durante o período compreendido entre os anos 2008 a 2018. A busca foi realizada por meio dos descritores: “*perejivánie* – vivência - educação infantil”. Em um montante de 27 trabalhos identificados, encontrei somente 2 produções acadêmicas, ou seja, 7,4% dos estudos apresentam o conceito de vivência (*perejivánie*). A grande maioria das pesquisas apresentavam o verbo vivenciar e suas flexões, isto é, focalizavam nas experiências que o ser humano constitui ao longo da vida e não faziam referência ao conceito de vivência (*perejivánie*) de Vigotski (1933-1934/ 2010). Em relação, ao termo *perejivánie*, localizei apenas 3 pesquisas. As temáticas desses trabalhos transitavam por áreas como: artes, linguagem e educação. No estudo localizado no campo da educação (LOPER, 2011), discorre a respeito da resignificação das vivências educacionais no atendimento a uma criança portadora de necessidades especiais em uma Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) hospitalar. Como a pesquisa identificada não dialoga com o tema dessa investigação acadêmica, optei por não incluir nas apresentações dos trabalhos.

Posteriormente, efetuei uma revisão com os descritores: “interação social - bebê - creche”. Identifiquei o total de 23 trabalhos, desse montante, apenas 5 pesquisas, ou seja, 21% dos trabalhos abordam as interações sociais dos bebês na creche. Desse modo, debrucei-me nos sete trabalhos: seis dissertações e uma tese.

A primeira dissertação “*Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso*”, elaborada por Larissa de Negreiros Ribeiro Elmôr (2009), orientada pela professora Kátia de

⁵⁶ Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD). Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Disponível em: <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Souza Amorim, USP, investiga os recursos comunicativos utilizados pelos bebês no primeiro ano de vida ao estabelecer as interações com os diferentes interlocutores. A pesquisadora fez uso do material empírico coletado para o projeto “Processo de adaptação de bebês à creche” (Rosseti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1994), do qual selecionou eventos interativos de um bebê para análise, por meio da perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, além de dialogar com autores da Sociologia da Infância. A autora constatou que o bebê utiliza múltiplos recursos comunicativos com os diversos interlocutores ao constituir suas relações sociais, mesmo que ainda não tenha adquirido a linguagem verbal, além disso, os bebês demonstraram preferência em manter relações com determinados pares, em função da proximidade física, o olhar, toque e ao compartilhar artefatos.

A segunda dissertação “*O desenvolvimento locomotor da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche*”, a autora Natália Meireles Santos da Costa (2016), orientada pela professora Kátia de Souza Amorim, USP, busca conhecer o processo de transformação na locomoção no bebê, em interação com pares. A coleta e a análise de dados foram embasadas na perspectiva da Rede de Significações, dialogando com a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, fez uso do material empírico do banco de imagens do projeto “Significações em relações de bebês com seus pares de idade” (Costa, 2012), selecionando eventos interativos de três bebês. Constatou que a locomoção dos bebês ocorreu em ocasiões mediadas por objetos ou pela expressão emocional atrelada aos movimentos de aproximação ou afastamento do contato corporal entre os bebês.

Na dissertação, intitulada “*Significações em relações de bebês com seus pares de idade*”, a autora Carolina Alexandre Costa (2012), orientada pela professora Kátia de Souza Amorim, USP, investiga como ocorre o processo de significação ao longo do primeiro ano de vida do bebê nas relações sociais das crianças estabelecidas com seus pares. Por meio da análise microgenética, a autora alicerçou-se na perspectiva da Rede de Significações para coletar e analisar os dados. O material empírico foi produzido por meio dos registros fílmicos durante quatro meses no espaço institucional da creche. Ela identificou que os bebês possuem habilidades para interagir, que o processo de significação apresenta variação conforme a faixa etária da criança e que as significações são marcadas pelos significados culturais, por meio das expressões, balbucios, olhares, dentre outros.

Na quarta dissertação “*A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora*”, a autora Alice de Paiva Macário (2017), orientada pela professora Núbia Aparecida Schaper Santos, UFJF, analisa as interações entre os bebês e o papel das interações no desenvolvimento cultural das crianças. Para isso, desenvolveu uma

pesquisa embasada na perspectiva etnográfica, durante seis meses e fez uso da observação e da fotografia para produzir seus dados. Seu referencial teórico apresenta as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. A autora constatou que as interações dos bebês constituem uma forma de experiência no mundo e de apreender o mundo cultural. Além disso, o período de tempo em que permanecem juntos possui significativa importância no aprendizado.

Na dissertação intitulada *“Mas eu não falo a língua deles!: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil”*, a pesquisadora Rosinete Valdeci Schmitt (2008), orientada pela professora Eloísa Acires Candal Rocha, UFSC, buscou conhecer e analisar as relações sociais dos bebês, considerando aspectos sociais como geração, classe social, gênero e etnia. Foi realizado um estudo com orientação etnográfica, durante oito meses. Seu material empírico foi obtido por meio de filmagens, fotografias, registros no diário de campo, além das entrevistas semiestruturadas com as professoras, direção da creche e os familiares das crianças. O referencial teórico apresenta contribuições da Sociologia da Infância, Psicologia Histórico-Cultural, Filosofia da Linguagem de Bakhtin, dentre outros. A autora constatou que as crianças utilizam diversas expressões comunicativas ao estabelecer suas relações sociais, sejam com os bebês, adultos e as crianças maiores.

Na sexta e última dissertação, intitulada *“Estudo das vivências infantis por meio da contação de história”*, elaborada por Úrsula Raquel Ramos Jubé (2014), orientada pela professora Zoia Prestes, Centro Universitário de Brasília, analisa aspectos das vivências infantis por meio da contação de histórias para crianças, embasando-se nos estudos acerca do desenvolvimento e imaginação de Vigotski. A autora enfatiza a importância do conceito de vivência para compreender o comportamento das crianças durante a contação de histórias. Ela realizou observações e filmagens no momento em que três atividades eram realizadas em contexto informal: duas executadas por contadoras adultas e, a terceira atividade, foram as próprias crianças quem compartilhavam as histórias. A autora constatou que algumas crianças não demonstraram interesse pela história contada, e, como não vivenciaram a história, o desenvolvimento e a imaginação das crianças não foram potencializados. Ademais, identificou que as crianças utilizam a expressão corporal na representação das emoções e sentimentos. Concluiu que as ações demonstram a vivência infantil.

Na tese *“Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural”* a autora Gisele Toassa (2009), orientada pela professora Marilene Proença Rebello de Souza, USP, investiga os conceitos de emoção e vivência na obra de Vigotski no intuito de compreender a gênese epistemológica de tais termos, além de abordar a elaboração de uma perspectiva histórico-cultural referente aos conceitos. Sua pesquisa foi desenvolvida

por meio da consulta e análise das fontes bibliográficas e entrevistas realizadas com pesquisadores da psicologia e cultura russa. Dialoga, ainda, com autores que contribuíram para o arcabouço teórico de Vigotski como: Spinoza, Ribot, Stanislavski, bem como a psicologia estrutural e o materialismo histórico. A autora constata que a “ontogênese das emoções e vivências (categorias que, de início, são quase coincidentes na obra de Vigotski) era tema caro ao autor e referia-se a uma das esferas epistemologicamente mais bem desenvolvidas de sua obra” (TOASSA, 2009, p. 314).

Como observamos, as produções científicas selecionadas compartilham a concepção de vivência (*pereživánie*), como categoria utilizada para compreender a constituição humana, tal como sinaliza o quanto os bebês são potentes ao estabelecer suas relações sociais. Por outro lado, a revisão de literatura realizada denota, ainda, o quanto são escassas as investigações acadêmicas que focalizam no estudo das vivências e nos processos interativos dos bebês.

As vivências e as interações sociais nos trabalhos no banco de dados ERIC

A base de dados Education Resources Information Center (ERIC) foi fundada em 15 de maio de 1964 e recebe financiamento do Instituto de Ciências da Educação do Departamento de Educação dos EUA (*Institute of Education Sciences (IES) of the U.S. Department of Education*). Possibilita acesso à literatura científica na área da educação e temas afins. Seu conteúdo conta com artigos de periódicos, anais de congressos, teses e dissertações, dentre outros. A atualização de seu banco de dados é realizada mensalmente⁵⁷.

Realizei o levantamento no banco de dados ERIC durante o período compreendido entre 2009 a 2018. Primeiramente, utilizei os descritores: “*perezhivanie and infants education and childhood education*”, em um total de 9 trabalhos identificados; selecionei 3 produções acadêmicas que dialogavam com o tema desta pesquisa, ou seja, 33,3% dos estudos versavam a respeito das vivências (*pereživánies*). Em seguida, busquei trabalhos relacionados aos bebês e suas relações sociais com os descritores: “*babies and social interaction and day care*”, identifiquei 8 trabalhos; optei por selecionar apenas 1 estudo que mais se aproximava da temática dessa investigação, ou seja, 12,5% das pesquisas focalizavam nas interações dos bebês na creche. Nesse sentido, optou-se por examinar os quatro artigos localizados.

⁵⁷ Search education resources. *Institute of Education Sciences (ERIC)*. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=>. Acesso em: 15 ago. 2018.

O primeiro artigo “*Beyond perezhivanie, sense, and language: an empirical study of early childhood teachers’ subjective senses*” (*Além da perejivânie, dos sentidos e da linguagem: um estudo empírico dos sentidos subjetivos dos professores da primeira infância*), a autora Cristina M. Madeira Coelho (2016) buscou compreender as dimensões subjetivas que as professoras da Educação Infantil apresentavam em relação ao processo de educação continuada e prática docente. A pesquisa se fundamentou na epistemologia qualitativa e foi realizada em duas fases. A primeira consistiu em uma produção escrita e o preenchimento de sentenças, com cento e três professoras, que cursavam a especialização ofertada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e a Universidade de Brasília (UNB). Ao término da primeira fase, houve momentos de observação da sala de aula frequentados pelos participantes da pesquisa. A segunda etapa foi concretizada com dois indivíduos, por meio de três atividades: um ensaio escrito, um painel com imagens e uma apresentação das produções. A pesquisadora fez uso dos preceitos teóricos de Vigotski para entender as vivências, sentidos e significados. Verificou que o termo “encantamento”, ao surgir nas expressões orais e escritas das professoras, estava articulada as “experiências emocionais de vida, como *perejivânie*, e permitem que elas configurem sentidos subjetivos organizados quando se expressam através da palavra “encantamento” tanto em contextos profissionais quanto pessoais” (COELHO, 2016, p. 234. Tradução nossa⁵⁸). Por meio das vivências, as professoras se encantaram com as crianças e com o exercício da docência.

No segundo artigo “*Finding the “prism”: understanding Vygotsky’s perezhivanie as an ontogenetic unit of child consciousness*” (*Encontrando o “prisma”: entendendo perejivânie de Vigotski como uma unidade ontogenética de consciência infantil*) o autor Michael Michell (2016) objetiva compreender *perejivânie* de Vigotski como um “conceito científico”. Por meio da análise de textos, ele identifica e analisa três aspectos relacionados ao termo *perejivânie*: como um prisma da psicologia do desenvolvimento, uma unidade da consciência humana e a percepção do meio. Michell conclui que *perejivânie* é “um sistema de consciência generativo em desenvolvimento e que toda a personalidade da criança é, vitalmente, envolvida na atividade reflexiva de interpretação da percepção e criação de sentidos do seu ambiente social vivido” (MICHELL, 2016, p. 26. Tradução nossa⁵⁹).

O artigo intitulado “*An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education*” (*Uma leitura diária e teórica de perejivânie para*

⁵⁸ Their life emotional experiences, as *perezhivanie*, allow them to configure subjective senses organized when they express themselves through the word “enchantment” from within both professional and personal contexts.

⁵⁹ Is a generative, developing system of consciousness in which the child’s whole personality is vitally engaged in the reflective activity of interpretative perception and sense-making of their lived social environment.

pesquisa na Educação Infantil), a autora Marilyn Fler (2016) realiza um compêndio das discussões a respeito do termo *pereživánie*, a fim de auxiliar a compreensão e inclusão do vocábulo nas pesquisas direcionadas à Educação Infantil. Ela efetua uma explicação científica do termo e apresenta os quatro princípios que estão atrelados tanto ao fenômeno investigativo quanto ao uso do conceito de vivência para investigar a criança: a perspectiva da criança, *pereživánie* uma unidade indivisível de relações, *pereživánie* e níveis de consciência. Fler conclui que *pereživánie* é um “conceito teórico que capturou a unidade de emoções e cognição, como um prisma e uma unidade de consciência dinâmica” (FLEER, 2016, p. 44. Tradução nossa⁶⁰).

No quarto e último artigo “*Relationship building: infants, toddlers, and 2 year olds*” (*Construção de relacionamento: bebês, crianças de 2 anos de idade*), as autoras Cindy McGaha, Rebekah Cummings, Barbara Lippard e Karen Dallas (2011) buscam conhecer como são estruturadas as relações sociais entre os bebês e as crianças de dois anos de idade. Para tanto, realizaram uma pesquisa na qual o material empírico produzido foi proveniente das observações, filmagens e fotografias das ações das crianças ocorridas no espaço de uma instituição de Educação Infantil, que se baseava na concepção desenvolvida em Reggio Emília. As autoras constataram que o arranjo ambiental, ao lado de outros elementos, potencializa os encontros sociais entre as crianças. Além disso, os bebês são potentes aos estabelecer suas relações sociais com as crianças.

Síntese da revisão bibliográfica

Diante das análises nos trabalhos localizados, observamos que poucas investigações acadêmicas se debruçaram estritamente sob os primeiros anos da Educação Infantil. Notamos, também, que as potencialidades dos bebês para interagir e constituir suas relações sociais se tornam conhecidas a partir das observações das relações entre os bebês e as crianças maiores, bem como por meio das percepções e significações que os adultos conferem para as relações estabelecidas entre as crianças. Ademais, constatamos que o estudo referente ao conceito de vivência (*pereživánie*), especialmente em nível nacional, ainda é precoce. Embora, a literatura internacional se encontre mais desenvolvida na busca de compreender o termo *pereživánie*, percebemos que não há pesquisas que se embasam na categoria vivência como forma de apreender a constituição humana das crianças.

⁶⁰ Theoretical concept that captured the unity of emotions and cognition, perezhivanie as a prism and as a unit of dynamic consciousness.

Nesse sentido, acredita-se que essa pesquisa possa contribuir para a construção de conhecimento científico-acadêmico em um campo de estudos que ainda é lacunar, podendo se tornar um contributo para a promoção de subsídios para a prática pedagógica junto aos bebês ao ampliar a concepção referente ao seu processo de formação humana.

Dessa forma, no próximo capítulo, discorro a respeito da minha imersão no campo de pesquisa, no intuito de conhecer o espaço institucional no qual estiveram imersos os sujeitos investigados, com os quais pude conviver e, sobretudo, apreender como os bebês constituem suas vivências e relações sociais e se tornam humanos.

CAPÍTULO 2- ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a lógica de investigação em que se fundamentou este estudo. Como o objetivo desta pesquisa é conhecer as vivências constituídas por um grupo de bebês, através da dinâmica interativa estabelecida com o meio social, nossas escolhas teórico-metodológicas traçaram nosso percurso ao encontro dessas crianças.

Apresentamos este capítulo estruturado em cinco seções. Na primeira delas, discorreremos a respeito de alguns dos pressupostos da perspectiva etnográfica, 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, a seção na qual realizamos uma apresentação da instituição pesquisada, além de descrevermos como ocorreu nossa primeira aproximação com o campo de pesquisa. Na quarta seção, apresentamos uma descrição da turma investigada e seus integrantes. Por fim, explanamos o processo de permanência em campo e as formas utilizadas para organizarmos e analisarmos os dados construídos.

2.1. Perspectiva etnográfica: a lógica de investigação designada

Partimos do pressuposto de que, para conhecermos como os bebês constituem suas vivências em espaços coletivos de educação e cuidado, ou seja, como se dá o processo de constituição humana dessas crianças, precisaríamos conviver com eles no espaço institucional. Como a maioria dos pequenos não havia se apropriado da linguagem oral e, assim, comunicavam por meio dos gestos, balbucios, sorrisos, toques, olhares e as expressões que constituem o ser humano, necessitávamos legitimar todas as formas utilizadas pelos bebês para comunicar e expressar para, a partir disso, compreender as informações a respeito das vivências que eles constituíram no contexto do berçário. Nessa investigação, buscamos captar o fluxo dos movimentos empreendidos por esses bebês, por isso optamos por fazer uso da perspectiva etnográfica para uma aproximação e conhecimento do cotidiano do berçário. No tocante aos dados produzidos nos encontros e desencontros entre essas crianças, analisaremos com base no conceito de vivência (*pereživánie*) de Vigotski (1933-1934/ 2010).

Com base nessa premissa, nossa exploração norteia-se pela perspectiva etnográfica por possibilitar a permanência contínua do pesquisador em um grupo social a fim de compreender

os significados das ações e práticas sociais construídas pelos membros da comunidade e permitir que o pesquisador realize uma descrição densa dos acontecimentos culturais do grupo pesquisado (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005). Todavia, faz-se necessário ressaltar que, segundo as referidas autoras, há diferença entre fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica e usar técnicas etnográficas. Para elas, a pesquisa etnográfica “vai além da simples descrição e indaga sobre o impacto para os membros do grupo da participação em comunidades locais de prática, seja uma aula, um pequeno grupo de leitura, uma turma, uma escola ou outra instituição social” (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 49). Já, a perspectiva etnográfica pode ser compreendida como uma abordagem que “torna possível o estudo de algo menos abrangente do que toda a comunidade ou padrão de vida nos diferentes tempos e eventos” (op.cit., 2005, p. 53) e possibilita o “estudo de um aspecto particular da vida do grupo” (op.cit., 2005, p. 49). A delimitação apresentada pelas autoras fundamenta a opção pela perspectiva etnográfica nesse estudo, especialmente por ser reconhecida enquanto uma “abordagem de pesquisa para os problemas e as investigações pertinentes à educação” (op.cit., 2005, p. 13).

As autoras Green, Dixon, Zaharlick (2005) apresentam três princípios para a compreensão desta abordagem teórico-metodológica, a saber:

*1. Etnografia como o estudo da cultura*⁶¹

Abarca o estudo das práticas culturais e busca analisar como um fato sociocultural é verdadeiramente interpretado, assimilado e vivenciado quotidianamente pelos integrantes do grupo. O estudo é desenvolvido a partir de uma perspectiva êmica, ou seja, por meio de uma visão propriamente factual das pessoas que compõe essa comunidade. Assim, a tarefa do pesquisador:

É revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado 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 (op.cit., 2005, p. 30).

Portanto, o pesquisador é incumbido de conceder visibilidade às práticas culturais dos membros do grupo social investigado.

⁶¹ Cultura é compreendida como um conjunto de práticas e normas utilizadas pelos membros de uma comunidade na constituição de suas relações sociais (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005).

2. *Etnografia como uma perspectiva contrastiva*

Baseia-se nos quatro tipos de contrastes que formam a triangulação e que foram identificados por Corsaro (1981,1985) como a perspectiva, dados, métodos e teoria. A triangulação é um recurso para a justaposição das diversas perspectivas, métodos, dados e teorias e, dessa forma, concede a “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).

O uso do contraste é considerado, ainda, como uma forma de possibilitar que a relevância contrastiva demonstre o que os integrantes de um grupo identificam como “conhecimento cultural, prática e/ou participação que constituem, particularmente, uma “parte da vida” desse próprio grupo” (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 39). Entretanto, os membros de um grupo podem conceber significações diferentes a ações e eventos que fazem parte da vida deles. Com isso, os pontos relevantes são identificados como um recurso que facilita a compreensão dessa divergência de perspectivas êmicas pelo pesquisador. Esses pontos são considerados como “aqueles em que as diferenças de entendimento, ação, interpretação e/ou participação se tornam marcadas. A partir daí, as práticas e fontes culturais, que os membros delineiam, tornam-se visíveis em seus esforços para a manutenção da participação” (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 40). Ademais, os pontos demarcam as normas, princípios, relações e papéis de pertencimento e participação dos membros, tornando concretos aos integrantes do grupo e ao pesquisador a compreensão acerca de pertencimento e participação apropriada.

3. *Etnografia como perspectiva holística*

Baseia-se no desenvolvimento de análises realizadas em eventos para a compreensão de uma comunidade sociocultural. Porém, é primordial que o evento não seja analisado isoladamente, tampouco como “uma variável a ser quantificada e utilizada em uma equação estatística” (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 43). Assim, esse estudo perpassa a relação em que o evento constitui com os elementos socioculturais mais amplos, sendo necessária realizá-la, detalhadamente, para explorar e identificar aspectos gerais do grupo estudado.

Diante da inserção, no espaço institucional, para conhecer como é a vida dos bebês, essa abordagem investigativa possibilitou, ainda, “aprender sobre aquilo que é relevante para os membros em termos de aspectos, processos, práticas, eventos, tempos, espaços e valores” (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 49). Além do mais, propiciou “examinar que se

tem acesso a qual “aspecto da vida” do grupo, quando, onde, em que condições, com quem, usando qual artefato e com que consequências. Essas decisões e ações que delas resultam, constituem a lógica em uso” (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 49). A lógica em uso refere-se às modificações realizadas nas questões previamente construídas pelo pesquisador, que após a entrada no grupo estudado, a partir da observação participante e pelo conhecimento adquirido por meio da perspectiva êmica, essas propostas de pesquisa podem ser reformuladas. Esse movimento provocado pela lógica em uso foi apresentado na introdução dessa investigação.

A perspectiva etnográfica apresenta, ainda, flexibilidade, conforme André (1995) acrescenta:

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (p. 30).

Esse aspecto flexível da abordagem etnográfica (Green, Dixon, Zaharlick, 2005, p. 31) contribui para o processo da análise dos dados, já que “um exame mais focalizado das práticas culturais, eventos ou processos particulares” são realizados. Os ajustes e correções “permitem ao etnógrafo aproximar-se de um entendimento êmico dos padrões de vida do grupo observado”.

Como as vivências (*perejivánies*) representam a unidade {pessoa | meio sócio-cultural}, compreendemos que ações sociais engendradas pelas crianças, revelam os sentidos que elas construíram em decorrência de suas relações sociais estabelecidas no contexto do berçário. Posto isso, a utilização da perspectiva etnográfica constituiu-se numa abordagem apropriada para a compreensão dos sentidos expressos pelos bebês inseridos em um espaço de educação coletiva. Já, o processo de inserção da pesquisadora no contexto do berçário decorreu dos instrumentos metodológicos eleitos. A respeito deles, na próxima seção, apresentamos os procedimentos utilizados para a produção de nosso *corpus*.

2.2. Instrumentos de pesquisa para a construção dos dados

As premissas da abordagem teórico-metodológica descrita na seção anterior nos convidam a pensar que a perspectiva etnográfica demanda uma aproximação do pesquisador em relação ao observado, ou mesmo, a necessidade de participar da vida desse grupo

investigado. Assim, para alcançar os objetivos delineados por esta pesquisa optamos por fazer uso dos seguintes instrumentos para a produção dos dados:

a) Observação participante

Como bem salienta Amado (2017), a observação participante consiste na imersão prolongada do pesquisador num grupo para observar sistematicamente seus modos de vida, comportamentos, suas tensões, interações e, para obter das pessoas que são observadas, os significados das práticas socioculturais realizadas por elas.

Nesse ínterim, Green, Dixon, Zaharlick (2005, p. 31) acrescentam que “o que será de fato observado durante essa fase depende do que os membros indicam, por meio de suas ações, como os fenômenos culturalmente marcados ou significativos que devem ser examinados”. Com isso, a aproximação das ações sociais engendradas pelos bebês, bem como do cotidiano vivido na turma do berçário, possibilitou refletir, escutar, observar, como também relacionar com os pequenos.

Ao relacionar-me com os bebês, ainda no início das observações, notei que estava sendo percebida pelas crianças. Fui foco de olhares que, ora demonstravam estranhamento e pareciam me dizer “quem é você?”, ora externavam acolhidas. De sorrisos, despedidas após passar horas na companhia dos pequenos, algumas crianças se aproximavam de mim para compartilhar seus brinquedos, outras buscavam meu colo para receber afago. Isso de fato, trouxe-me satisfação por constatar que havia sido aceita pelos pequenos, fazendo com que eu me sentisse parte daquele local, da vida deles.

As observações foram registradas em um diário de campo, que possibilitou a contextualização das ações sociais observadas.

b) Diário e notas de campo

Objetiva registrar os fatos observados no cotidiano dos bebês, sobretudo, as relações sociais constituídas pelas crianças ao relacionar com o meio social. Tais anotações no diário de campo permitiram sistematizar as observações realizadas na imersão em campo, conforme a imagem, a seguir:

FICHA DE OBSERVAÇÃO

TURMA: Lílãs

PROFESSORA(S) REGENTE(S) EM SALA: Cristina, Érica, Gabriela (auxiliar), Glória, Inês, Luciana, Marcela e Marina.

DATA DA OBSERVAÇÃO: 09/06/2017 - 7h20 às 17h15-

PESQUISADORA: Viviane

| HORA | SUJEITOS/LOCAL | DESCRIÇÃO | PALAVRAS-CHAVE |
|------|--------------------------|--|----------------|
| 7:20 | 08 bebês, 02 professoras | Bebês exploram os brinquedos no tapete. | EXPLORAÇÃO |
| 7:30 | | Bebês são preparados para mamar. A auxiliar da turma chega. Melissa permanece chorosa. | |
| 7:37 | | Murilo e Sara, sentados no cadeirão, interagem. | INTERAÇÃO |
| 7:55 | | Bebês vão para o Solário. Exploram os brinquedos e interagem com as crianças maiores por meio do gradil. | |
| 8:48 | 09 bebês, 02 professoras | Bebês retornam para sala de estimulação e exploram os bichinhos de pelúcia. Juntamente com Érica e Luciana que sentam com os bebês no tapete. Cantam "Seu lobato tinha um sítio" e mostram os bichinhos. | |
| 8:55 | | Breves interações entre Lorenzo, Giulia e Gustavo. Aguardam para comer fruta. | |
| 9:15 | | Bebês explorando carrinhos no tapete. Interação entre Murilo e Giovana. Giulia toca na cabeça de Melissa e lhe puxa os cabelos. | |
| 9:30 | | Sara, Giulia, Lorenzo, Icaro e Gustavo permanecem explorando os brinquedos carrinhos, os demais colegas estão sendo ninados. | |
| 9:35 | | Icaro é colocado no carrinho para dormir. | |
| 9:45 | | Luciana senta no tapete com Giovana, Sara e Giulia e exploram os carrinhos. | INTERAÇÃO |

Figura 15: Ficha de observação. Fonte: Elaborado pelas integrantes do Programa de Pesquisa.

Como se pode observar na imagem, as notas de campo foram estruturadas em uma ficha de observação. Nessa tabela incluímos informações, tais como: o horário do fato observado, o local e os sujeitos presentes, a descrição das observações, além de uma coluna destinada às palavras-chave. Outros dados nos auxiliaram e não foram expostos na imagem acima, pois estavam localizados ao final de cada ficha, por exemplo: i) evento selecionado - selecionávamos, pelo menos, um evento para expansão e início das análises; ii) notas pessoais - descrevíamos as impressões individuais vivenciadas em campo, ou seja, os sentimentos e aflições; iii) notas metodológicas/ teóricas - registrávamos nossas observações relacionadas ao desenvolvimento da investigação, a saber, o posicionamento da câmara, relações com os sujeitos pesquisados, dentre outros. Inicialmente, esses registros foram realizados de maneira sucinta.

No que concerne à expansão efetuada nessas anotações, em formato de panoramas por amostragem, optamos por realizar em outra ocasião, no qual discorreremos a respeito deste processo posteriormente. Todavia, na imagem a seguir, demonstramos ao que referimos por panorama por amostragem:

TURMA: LILAS

PROFESSORA(S) REGENTE(S) EM SALA: Érica, Cristina, Glória, Inês, Marcela, Marina, Luciana e Gabriela (auxiliar).

DATA DA OBSERVAÇÃO: 08/06/2017 07h03 às 13h00 / 13h15 às 17h20

PESQUISADORA: Marines/ Katiane

| HORA | SUJEITOS/LOCAL | DESCRIÇÃO | PALAVRAS-CHAVE |
|-----------------------|---|--|---------------------|
| 07:03 | Sala de estimulação 10 crianças e 03 professoras. <u>Proposta: tomar leite.</u> | Crianças dispostas nos cadeirões e algumas nos carrinhos. Marco está andando pela sala e explorando os carrinhos. Antes eles haviam brincado um pouco com brinquedos variados, enquanto aguardava todos os bebês chegarem e o momento do leite. O leite é tomado às 7h 30. Marco interage com uma criança que está no carrinho, procura interagir com Sara. Ele em pé, ao lado do cadeirão e ela sentada. Ele observa a cadeira de alimentação, mexe nas travas, balança a parte de baixo e Sara o observa. Música de fundo bem relaxante. O leite vai terminando e Érica propõe fazer a Construção: hoje é dia de construção! | Interação |
| 7:58 Cena 0020 | <u>Proposta: Construção</u> | Construção: Érica coloca uma caixa de Legos enormes no meio da sala. As crianças vão saindo do cadeirão para o centro do tatame e vão retirando as peças. Arthur tenta entrar na caixa, mas é advertido: cuidado, Arthur! Érica começa a colocar um bloco sobre o outro, encaixando-o. As crianças gastam bastante tempo retirando os blocos. A caixa é grande e eles têm dificuldade de alcançar os blocos. Arthur leva a sua boca na cabeça de Giulia como se fosse morder: carinho, Arthur! As crianças vão retirando os blocos e colocando-os no chão. Giulia tenta colocar um bloco sobre o outro, mas não encaixa. (cena 0020- tempo 8:11) Érica vira a caixa de cabeça para baixo. Ela vai encaixando um bloco sobre o outro e as crianças vão observando. Algumas pegam os blocos, outras observam. Alguns colocam os blocos na boca, outros batem um bloco sobre o outro. Outros arrastam os blocos ou os jogam longe. Érica faz ações estruturadas: imita um carrinho. Bibi, bibi... as crianças balbuciam... brrrr brrrr... muitos deles. Lorenzo imita a ação de empurrar carrinho brrr, brrr... Lorenzo vai até o puff, e sobe e desce. Luciana o ajuda. Os bebês batem com o lego no chão, jogam para o alto, lambem e batem um sobre o outro. (8:12 – 21:00 do vídeo) Luciana explora o painel que contém a foto e o nome das crianças com alguns bebês. Sofia é muito observadora. Ela olha demoradamente o bloco em suas mãos. E "persegue" um pequeno lego quadrado que se solta de um maior. Outras crianças | Interação, imitação |

Figura 16: Ficha de observação expandida. Fonte: Elaborado pelas integrantes do Programa de Pesquisa.

Tais anotações no diário de campo foram digitalizadas e incluídas no banco de dados do Programa de Pesquisa. Posteriormente, recorriamos a elas quando precisávamos obter informações referentes a algum elemento significativo da pesquisa.

No entanto, sabíamos que precisávamos entrar em campo com mais uma opção de ferramenta metodológica, pois não poderíamos descrever com palavras todo o encantamento daquilo que é construído pelos bebês em seus encontros sociais. Então, recorremos ao uso das videograções para registrarmos toda a beleza que emerge das relações das crianças.

c) Registros fílmicos e a transcrição

Fizemos uso das filmagens como ferramenta privilegiada de investigação por possibilitar, de forma sistemática, a construção dos dados referentes às ações dos bebês. O vídeo foi utilizado pela “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”, bem como possibilitar “sem a perda de detalhes que outras metodologias poderiam deixar de registrar” (BATISTA, 1998, p. 20). Com isso, por meio da filmagem, pudemos compreender as relações sociais dos bebês estabelecidas com o meio social, além de ver os eventos que compõem a organização dos espaços, tempos e atividades nos quais as crianças estavam inseridas. A utilização do vídeo também auxiliou no entendimento relacionado ao modo como ocorrem as relações sociais e o processo de produção de sentidos que compõe as vivências (*perejivánies*) e possibilitam que os bebês se tornem humanos.

Para o processo de transcrição dos vídeos, embasamos nas concepções de Corsaro (1985) ao declarar que essa etapa “envolve contínuas tomadas de decisões do pesquisador na reconstrução dos dados, que é realizada a partir dos sinais audiovisuais para descrever os eventos interativos” (CORSARO, 1985, p. 43. Tradução nossa⁶²). Os sinais que o autor esclarece são as unidades de mensagem que demarcam as pausas, falas e a entonação.

Dessa forma, ao realizarmos a descrição dos encontros interacionais, empregamos os sinais audiovisuais apontados por Corsaro (1985) e apropriamos do quadro elaborado por Neves (2010), que a autora adaptou de Ochs (1979) e Mourão (2007). Conforme o quadro, a seguir:

Quadro 3- Sinais audiovisuais utilizados nas transcrições.

| Ocorrências | Sinais | Exemplos |
|-----------------------------------|-------------------|--|
| Entonação enfática | Letras maiúsculas | AQUELA diferença |
| Alongamento de vogal ou consoante | ::: | Assim::: é uma coisa que veio para acrescentar para a gente |
| Silabação | - | De-sen-vol-ve-ram |
| Interrogação | ? | Entendeu? |
| Superposição de vozes | [| [Por linguagens |
| Unidades de mensagem | / | Eu / acho que todas as professoras tinham que passar pelo berçário |
| Pausa | ... | A gente aprende muito com eles... |
| Incompreensões | (inaudível) | Não (inaudível) |
| Hipóteses do que se ouviu | (hipótese) | Apesar de não tá na (mesma escola) |
| Ações | (()) | ((Luciana chora)) |

Após a discussão a respeito dos sinais audiovisuais adotados para a transcrição dos vídeos, daremos continuidade à apresentação dos instrumentos metodológicos eleitos para a produção dos dados na pesquisa.

d) Entrevistas semiestruturadas com os adultos e a transcrição

As entrevistas foram realizadas com as professoras que relacionavam diretamente com os bebês: Érica, Inês, Luciana, Glória, Cristina e Marcela. Segundo Cruz e Ribeiro (2003), a entrevista é vista como uma conversa orientada para recolher informações perante um objetivo específico. O encontro⁶³ com as professoras foi realizado após o término do ano

⁶² 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.

⁶³ As entrevistas foram realizadas nos dias 18 e 19 de dezembro de 2017, nas dependências da instituição, em um dos espaços que no momento, se encontrava ocioso. Estas datas foram selecionadas pelas professoras. A docente Marina não foi entrevistada, pois a mesma se encontrava ausente de suas funções profissionais durante os dias em que ocorreu a entrevista.

letivo. Elas foram entrevistadas em duplas ou individualmente, sendo o registro feito por meio de gravações em áudio.

Para entrevistar as professoras, seguimos um roteiro semiestruturado que objetivou compreender como as professoras organizavam o trabalho pedagógico junto aos bebês, além de conhecer as concepções que elas possuíam a respeito do processo interativo, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

A entrevista foi realizada também com os pais⁶⁴ de uma das crianças da turma investigada, Ícaro, no intuito de conhecermos melhor a criança que protagonizou os eventos analisados, ou seja, como é sua vida fora do espaço institucional e como os pais se relacionam com esta criança. Para isso, seguimos um roteiro semiestruturado e realizamos a gravação da entrevista em áudio.

Para o processo de transcrição de áudio, ou seja, das entrevistas, recorremos a uma parte dos sinais audiovisuais utilizados para a transcrição dos vídeos.

a) Análise documental

Realizamos a consulta de documentos, como: i) as Fichas de Matrícula⁶⁵, a fim de conhecer o contexto familiar dos bebês, suas condições de vida e rotina fora da instituição escolar; ii) o Diário de Classe, com o objetivo de compreender as propostas pedagógicas das professoras para o trabalho no berçário; iii) Relatórios descritivos do desenvolvimento e aprendizagem, elaborados pelas professoras, buscou observar a evolução do desenvolvimento dos bebês. A consulta de tais documentos acrescentou informações “sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos” (Alves-Mazotti; Gewandsznajder, 1999, p. 169). Além de ter auxiliado na compreensão do contexto da pesquisa.

A seguir, apresentamos a EMEI pesquisada: sua estrutura física, história, localização e todos os seus encantamentos.

⁶⁴ A entrevista foi realizada no dia 06 de agosto de 2018, na sala de vídeo da EMEI. Um ambiente no qual os pequenos são direcionados para assistir DVD's, todavia no momento da entrevista, o espaço estava ocioso. O que possibilitou o encontro entre a pesquisadora e os pais de Ícaro de maneira confortável e tranquila.

⁶⁵ Essas fichas são preenchidas pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças e ficam arquivadas na secretaria da instituição.

2.3. Contextualização do espaço da pesquisa: a EMEI

Nesta seção, apresentamos o campo investigado nesta pesquisa e a primeira aproximação realizada com esta instituição.

A EMEI investigada faz parte da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. A constituição da Educação Infantil no Brasil e na capital mineira resultou de um processo histórico, político e social, nos quais os movimentos sociais obtiveram participação marcante, como já mencionado no primeiro capítulo desta dissertação. Em Belo Horizonte, o Movimento de Lutas Pró-creches participou efetivamente no processo de construção de instituições coletivas para o atendimento de crianças pequenas. O fato de as EMEI's resultarem de uma reivindicação de toda a comunidade dá-nos indícios de sua importância para as famílias e do lugar social que ela ocupa.

A instituição pesquisada está localizada em um bairro de fácil acesso, com várias opções de transporte público. O comércio apresenta-se bem diversificado, com floriculturas, padarias, supermercados, farmácias, dentre outros. Possui, ainda, uma instituição de ensino superior e um hospital da rede privada. As residências caracterizam-se como um bairro de classe média, constituído, em sua maioria, por edifícios residenciais. Contrastando com esse cenário, bem no entorno da instituição, localiza-se um grande aglomerado, habitado por famílias de baixa renda ou mesmo em vulnerabilidade social. A EMEI situa-se, portanto, na interseção entre duas realidades sociais distintas, abrangendo famílias de classes sociais diversas. Localiza-se na região oeste de Belo Horizonte, como pode ser observado no mapa, a seguir:



Figura 17- Mapa de Belo Horizonte, por regionais. Fonte: Gerais Imóveis⁶⁶.

⁶⁶ Oeste. *Gerais Imóveis*. Disponível em: <https://geraesimoveis.wordpress.com/busca-de-imoveis/belo-horizonte/oeste/>. Acesso em: 12 maio 2018.

A inauguração da EMEI ocorreu no dia 07 de dezembro de 2011, nas festividades de comemoração pelos 114 anos da cidade de Belo Horizonte. Durante a solenidade, em que estiveram presentes o então prefeito, Márcio Lacerda, e a secretária municipal de educação, Macaé Evaristo, uma das crianças da turma de 4 de anos levou uma maquete que representava a EMEI e que havia sido confeccionada por todas as crianças que compunham as três turmas existentes na instituição. A maquete foi estabelecida como o símbolo da EMEI e sua imagem é estampada nas blusas de uniformes das crianças, ainda hoje (SILVA; LUZ; GOULART, 2016).

Conforme o Projeto Político Pedagógico da referida instituição, o público atendido compreende crianças na faixa etária entre 0 e 5 anos, constituído, predominantemente, por moradores do aglomerado no entorno da EMEI, como também de bairros vizinhos e/ou distantes, além de um quilombo localizado próximo à instituição. Esse aspecto evidencia que o público atendido tem um perfil socioeconômico heterogêneo.

A instituição possui capacidade para atender 440 alunos, entretanto, acolhia a 356 crianças, no momento da pesquisa. A distribuição das turmas abarca: 5 turmas de horário integral⁶⁷, sendo 1 de berçário com o total de 13 bebês; 2 turmas de 1 ano, atendendo o total de 15 crianças em cada uma das turmas e 2 turmas de 2 anos que atende um total de 16 crianças. As crianças que estão matriculadas no horário parcial encontram-se distribuídas pelos turnos matutino e vespertino. No turno da manhã, há 2 turmas de 2 anos, uma delas composta por 16 crianças, enquanto a outra turma está em processo de formação, assim atendendo um total de 8 crianças; 1 turma de 3 anos com 21 crianças; 2 turmas de 4 anos com 20 crianças e 2 turmas de 5 anos com 25 crianças. O turno da tarde possui 1 turma de 2 anos composta por 16 crianças; 2 turmas de crianças com 3 anos composta por 20 crianças; 2 turmas de 4 anos com 20 crianças e 2 turmas de 5 anos com o total de 25 crianças. No quadro, a seguir, é possível observar a distribuição de crianças por turno:

⁶⁷ Turmas compostas por crianças que permaneciam na instituição, à época da pesquisa, das 7h às 17h20min. Contudo, no início do ano letivo de 2018 esse horário foi alterado para 7h30 às 17h a fim de atender a Resolução nº 001/2015 do Conselho Municipal de Educação que recomenda que o atendimento educacional não ultrapasse dez horas diárias e, dessa forma assegure “o direito da criança em ter convivência familiar e comunitária” (op.cit., art. 10, §1º, II).

Quadro 4- Organização de crianças por turmas.

| Turma | Horário | Número de turmas | Quantidade de crianças por turma | Total de crianças |
|-------------------|----------------|-------------------------|---|--------------------------|
| Berçário | Integral | 01 | 13 | 13 |
| 1 ano | Integral | 02 | 15 | 30 |
| 2 anos | Integral | 02 | 16 | 32 |
| 2 anos | Manhã | 02 | 08 16 | 24 |
| 3 anos | Manhã | 01 | 21 | 21 |
| 4 anos | Manhã | 02 | 20 | 40 |
| 5 anos | Manhã | 02 | 25 | 50 |
| 2 anos | Tarde | 01 | 16 | 16 |
| 3 anos | Tarde | 02 | 20 | 40 |
| 4 anos | Tarde | 02 | 20 | 40 |
| 5 anos | Tarde | 02 | 25 | 50 |
| Total de crianças | | | | 356 |

Fonte: Dados obtidos na secretaria da EMEI, setembro/2017.

A EMEI apresenta-se com uma excelente infraestrutura, construída em uma área de 3.200 m², com um espaço físico bastante amplo que ocupa um prédio de dois andares. Na área externa da instituição, há um estacionamento e dois amplos parquinhos. O primeiro está localizado na entrada da escola, em um espaço composto com área verde, balanços, escorregador e um solário disponível para as crianças do berçário. Na lateral da instituição, encontra-se o outro parquinho, com uma variedade de brinquedos como escorregadores, cavalinhos, casinha, dentre outros. Mais ao fundo, está localizado o bosque da instituição. Trata-se de uma ampla área verde com árvores, construída em um terreno desnivelado, que a comunidade escolar denomina Bosque. Esse espaço proporciona às crianças momentos de lazer e conforto aos funcionários da instituição, além de uma horta que está sendo cultivada.

Entretanto, é no interior da instituição que se nota sua diferença das demais EMEI's pertencentes à Rede. Ao adentrar pelos seus corredores, percebe-se um espaço acolhedor, encantador, instigante, repleto de cores e com uma vasta materialidade exposta. Diversos móveis com as produções das crianças ficam pendurados pelo teto, as imagens retratam a síntese dos projetos executados pelas turmas e uma diversidade de fotos e objetos que demonstram que aquela instituição possui uma magia que não se nota em outra escola qualquer (SILVA; LUZ; GOULART, 2016).

Seus espaços internos e externos são estruturados em ambientes estimuladores que proporcionam às crianças a exploração de múltiplos materiais, com o intuito de possibilitar um trabalho pedagógico que visa ampliar o desenvolvimento das diversas linguagens das crianças. Nota-se isso em cada cenário da instituição, desde o *hall* de entrada, os corredores, o

parquinho, refeitório, as salas destinadas às crianças menores e aos bebês, bem como os ateliês (SILVA; LUZ; GOULART, 2016).

Com uma proposta inovadora de organização dos espaços educativos, a EMEI transformou as tradicionais salas de aulas, destinadas às crianças entre 3 e 5 anos, em ateliês, embasada na prática vivenciada em Reggio Emília⁶⁸, na qual sua concepção educacional para as crianças pequenas foi inspirada em Loris Malaguzzi, educador e psicólogo italiano. Segundo Silva, Luz e Goulart (2016), o educador italiano, propôs a criação de ateliês, que são espaços dentro do ambiente das escolas de Educação Infantil, que buscavam “ênfatar a expressão da criança, a utilização de múltiplos materiais e a pesquisa sobre os processos de significação da criança e do adulto” (op.cit., p. 30). Nos ateliês, o processo educacional das crianças perpassa a valorização da expressividade e criatividade, por meio da exploração dos mais diversos materiais. Busca, dessa forma, o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças.

A EMEI estruturou seu trabalho pedagógico, desde o início de sua fundação, embasada na proposta educacional dos ateliês. Atualmente, possui oito ateliês: Artes Plásticas, Construção, Digital, Faz de Conta, Luz, Pesquisa, Reciclagem e Sons. Conforme Silva, Luz e Goulart (2016, p. 35), “dentro de cada ateliê é organizado um espaço central reservado para as rodas de conversa”.

Dessa forma, observamos que a organização dos tempos e espaços da EMEI busca possibilitar às crianças, a construção de suas aprendizagens por meio da exploração, imaginação, autonomia e revelar sua criatividade, além de proporcionar a ampliação das diversas linguagens.

A seguir, apresentamos as impressões iniciais e emoções vividas ao visitarmos a instituição pela primeira vez.

As primeiras aproximações com a EMEI

Uma vez que o presente estudo compõe o Programa de Pesquisa: “*Infância e escolarização-Bebê: participação, amizades, cognição e cultura*”, iniciado em 2016, sentimos a necessidade de fazermos as primeiras aproximações com a EMEI logo no início do ano letivo de 2017. Assim, nosso primeiro contato com a referida instituição ocorreu em meados do mês de fevereiro em 2017. A escolha dessa escola passou por um processo de

⁶⁸ Como mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa, Reggio Emília é um município italiano. Sua proposta educacional para a Educação Infantil tem sido utilizada como parâmetro mundial.

discussão na Secretaria Municipal de Educação (SMED), onde se debateu a pertinência de darmos continuidade a um trabalho já desenvolvido por minha orientadora, Maria Inês Mafra Goulart, nesse mesmo local, entre os anos de 2013 e 2016, por meio de uma pesquisa colaborativa. Após providenciarmos o processo de autorização para o desenvolvimento desta pesquisa nessa EMEI, junto à SMED, efetuamos a consulta no local, em uma reunião com a vice-diretora e coordenadora.

Nessa primeira conversa, apresentamos a proposta de pesquisa para elas, que demonstraram interesse em acolher nosso estudo. Contudo, as gestoras alertaram-nos que a autorização para a realização da pesquisa dependeria da deliberação das professoras. Esse fato evidenciou o aspecto democrático das decisões relacionadas às pesquisas desenvolvidas na instituição. Combinamos que, após a discussão pelo grupo de professoras e, se por ventura elas fossem favoráveis à concretização da pesquisa, retornaríamos à EMEI, para apresentarmos o projeto de pesquisa para elas.

Findado este primeiro encontro, a coordenadora me convidou para realizar uma visita pelos recintos da EMEI. Pude sentir uma acolhida por parte do grupo pedagógico ao percorrer pelos corredores da instituição durante a apresentação de cada um dos espaços e ateliês. Ainda que o ambiente educacional não me fosse estranho, muitos sentimentos borbulhavam dentro de mim: realização de um projeto pessoal de mestrado, encantamento por adentrar em cenários tão ricos na promoção de aprendizagens, como também a insegurança por não saber se seria concedida autorização pelas famílias dos bebês e pelas professoras para a execução da pesquisa.

Durante o percurso na instituição, ainda neste primeiro momento, fomos ao espaço destinado aos bebês, à sala de berçário. Como já era no final da tarde, a maioria das crianças estavam sendo preparadas para ir para casa. Ainda assim, pude observar a magia que havia naquele ambiente, que dispunha de uma vasta materialidade, com móveis pendurados nos tetos, livros de fácil manuseio pelos bebês, um pneu transformado em um confortável *puff*. Muitas cores vivas tornavam aquele espaço fascinante, além da tranquilidade transmitida ao som de uma música clássica que era tocada no aparelho de CD. A fala de uma das professoras da turma sintetizou a descrição do espaço, com precisão, ao afirmar que ali era “*o local mais doce da escola*”.

Após aguardarmos, ansiosamente, o decurso de alguns dias, realizamos contato, via telefone, e a vice-diretora nos comunicou a decisão das profissionais. Para nossa surpresa, todas as professoras do berçário – onde a pesquisa iria se realizar – foram unânimes na aceitação de nossa entrada em campo.

Novamente, retornei à EMEI, desta vez em 16/03/2017, para observar as Fichas de Matrículas das crianças, com a intenção de conhecer, ainda que superficialmente, o cenário familiar dos bebês. Procedimento, também, realizado por Corsaro (1985), que enfatizou sua importância para compreensão do contexto em que os sujeitos da pesquisa estavam imersos.

Realizamos duas novas visitas à EMEI ao final do mês de maio para apresentação da proposta de pesquisa. Uma delas, ocorrida em 25/05/2017, quando conversamos com o grupo de professoras que trabalhava no turno matutino e, posteriormente, em 31/05/2017, com as docentes que lecionavam em horário vespertino. Esse encontro, mesmo que sucinto, possibilitou questionamentos e esclarecimentos, sobretudo, referente ao uso das filmagens, enquanto ferramenta metodológica selecionada e a sua importância para o registro do cotidiano dos bebês. Após finalizarmos a reunião com as professoras, ainda no dia 31/05/2017, demos início à conversa com os pais/responsáveis dos/pelos bebês para que pudéssemos ter o consentimento deles.

Paralelamente, trabalhamos com os trâmites do Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) na UFMG. Visto que a pesquisa maior, que dá origem ao Programa de Pesquisa, havia sido aprovada por esse mesmo órgão em 17 de fevereiro de 2017. Então, solicitamos uma emenda ao projeto original, demandando um aumento de amostra, com a inclusão de uma segunda EMEI e novos membros na equipe de trabalho, de forma a gerarmos dados mais substanciais para a análise. Assim, após aguardarmos os trâmites relacionados à anuência pelo COEP, pelas professoras e pelas famílias dos bebês, iniciamos a pesquisa em 05/06/2017.

Passaremos, a seguir, a apresentação da turma do berçário, o “*local mais doce da escola*”, seus sujeitos, além de descrevermos a respeito do processo organizacional do trabalho pedagógico das profissionais que integram a turma.

2.4. O “*local mais doce da escola*”: contextualização

A turma do berçário é formada por 13 bebês: 9 meninos e 4 meninas. Entre as meninas, há duas irmãs gêmeas: Melissa⁶⁹ e Giulia. Apresentamos as crianças e suas respectivas datas de nascimento e cor, no quadro a seguir:

⁶⁹ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, visando preservar a identidade dos sujeitos participantes, conforme orientação do COEP da UFMG.

Quadro 5- Apresentação dos bebês e suas datas de nascimento e cor.

| Nomes | Data de nascimento | Cor |
|--------------|---------------------------|---------------|
| Arthur | 12/05/2016 | Não declarada |
| Bruno | 05/08/2016 | Branca |
| Diego | 13/05/2016 | Branca |
| Gustavo | 27/06/2016 | Branca |
| Giulia | 18/06/2016 | Branca |
| Giovane | 08/07/2016 | Branca |
| Ícaro | 09/04/2016 | Branca |
| Lorenzo | 04/05/2016 | Não declarado |
| Melissa | 18/06/2016 | Branca |
| Mariana | 02/05/2016 | Parda |
| Murilo | 28/04/2016 | Não declarado |
| Marco | 25/07/2016 | Branca |
| Sara | 05/07/2016 | Parda |

Fonte: Dados obtidos por meio de pesquisa realizada nas Fichas de Matrícula das crianças em 2017.

É interessante notar, por meio do quadro acima, que Ícaro foi a criança que iniciou na instituição com 10 meses, sendo considerada a mais velha da turma. Por outro lado, Bruno tinha apenas 6 meses quando foi matriculado na instituição, sendo, então, a criança mais nova a frequentar a turma do berçário no momento da pesquisa. Ademais, observamos que na maioria das fichas de matrícula preenchidas pelos pais os bebês foram declarados de pele branca.

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 há quatro famílias que recebem menos de um salário⁷⁰ mínimo, cinco famílias recebendo em média dois salários mínimos e três famílias ganhando entre dois e cinco salários mínimos. No quadro a seguir, apresentamos as ocupações e o grau de escolaridade dos pais dos bebês:

⁷⁰ Valor correspondente ao salário mínimo de R\$937,00. Válido para o ano de 2017, no estado de MG.

Quadro 6- Ocupação e escolaridade dos pais das crianças.

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

Fonte: Dados obtidos por meio de pesquisa realizada nas Fichas de Matrícula das crianças em 2017.

Por meio do quadro acima, nota-se que, embora alguns pais não tenham declarado a escolaridade, há uma predominância de formação no Ensino Médio entre as mães dos bebês, pois somente duas mães apresentavam-se com o Ensino Superior completo. Por outro lado, entre os pais das crianças, há quatro que concluíram o Ensino Superior.

Na análise realizada nas Fichas de Matrícula, observamos que três bebês foram matriculados compulsoriamente na instituição, porquanto suas famílias atendiam aos critérios de classificação de vulnerabilidade social, em conformidade com a Portaria SMED⁷¹ 246/2017. Em relação, aos três bebês, eles eram provenientes de contextos familiares em que havia envolvimento com o tráfico de entorpecentes ou pais menores de idade ou residência em área de risco.

⁷¹ Em síntese, os critérios elencados no artigo 19 do referido documento municipal estabelece 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.

Em relação às condições de moradia das crianças, das 13 famílias, 10 possuem residência própria, 2 moram em casas alugadas e 1 é cedida. Observamos, ainda, os arranjos familiares dos bebês, quatro deles residem com demais parentes: tios e avós.

A maioria dos bebês são filhos únicos. Apenas quatro possuem irmãos e com idades diversas. Melissa e Giulia têm irmãos de 11 e 16 anos, já Sara tem um irmão com 7 anos, além de Gustavo, porém a idade de seu irmão não foi declarada. Esse aspecto revela, ainda que superficialmente, que os bebês somente encontravam com seus pares no espaço institucional.

Para compor a turma do berçário, o *“local mais doce da escola”*, além dos 13 bebês, havia oito profissionais. Com o objetivo de saber um pouco mais sobre elas e o trabalho pedagógico desenvolvido por elas junto à turma, recorri às entrevistas realizadas e aos registros escritos durante minhas observações. Faz-se necessário esclarecer que, como buscamos conhecer as vivências constituídas pelos bebês por meio da dinâmica interativa estabelecida com o meio social, entendemos que tal compreensão perpassa apreender quem são essas pessoas que conviviam diretamente com os bebês no espaço institucional. Dessa forma, a seguir, apresentamos algumas especificidades referentes ao trabalho realizado no berçário, para, então, auxiliar na compreensão do cotidiano vivenciado por essas crianças.

Organização do trabalho pedagógico no berçário

As profissionais que atuavam diretamente com os treze bebês são: Cristina com formação em Magistério e Pedagogia e 3 anos de experiência na Educação Infantil. Érica, formada em Magistério e tem 11 anos de experiência na Educação Infantil, ao longo desse período, seis anos foram dedicados à atuação na EMEI pesquisada. A professora Glória apresenta formação em Magistério e sua primeira experiência com a Educação Infantil tem sido na instituição, há 8 meses. Inês é formada em Magistério e Pedagogia e está há 10 anos na Educação Infantil. Luciana é formada em Pedagogia e possui 30 anos de experiência na área da educação, inclusive lecionou nas demais etapas da educação básica. A professora Marcela apresenta formação em Magistério e Pedagogia e quase 5 anos de experiência na Educação Infantil. Além da professora Marina que possui formação em Psicologia e Magistério e 2 anos de experiência na Educação Infantil. E, a auxiliar de apoio à Educação Infantil, Gabriela, formada no Ensino Médio e está na EMEI há 2 anos. No quadro a seguir, organizamos o horário de trabalho das profissionais:

Quadro 7- Horário de trabalho das profissionais no berçário.

| Profissional | Horário |
|--------------|----------------|
| Cristina | Parcial- manhã |
| Érica | Integral |
| Gabriela | Integral |
| Glória | Parcial- tarde |
| Inês | Parcial- tarde |
| Luciana | Parcial- manhã |
| Marcela | Parcial- manhã |
| Marina | Parcial- tarde |

Fonte: Dados obtidos por meio de conversas informais com as profissionais em 2017.

É interessante notar, por meio do quadro, que apenas duas profissionais, Érica e Gabriela, permaneciam junto aos bebês durante o horário integral. Com isso, observamos uma grande rotatividade das professoras, dado importante quando buscamos observar as vivências (*perejivánies*) dos bebês nesse espaço institucional.

O trabalho pedagógico realizado pelas professoras na EMEI é estruturado por meio de duas nomenclaturas: uma professora de referência e uma professora de apoio. Convém esclarecer que as professoras referência na turma do berçário são: Érica, Luciana e Glória. Essa estrutura segue uma divisão de horários junto às turmas na instituição, distribuídos em 3 períodos de 1 hora e 30 minutos. Com isso, a professora nomeada como referência permanece 3 horas diárias com apenas uma turma. Por outro lado, a professora apoio acompanha duas turmas, porém realiza suas atividades pedagógicas no período de 1 hora e 30 minutos em cada uma das turmas. Assim, todas as professoras, de todas as turmas, exercem seu trabalho pedagógico junto às crianças por 3 horas, sendo que a outra 1 hora e 30 minutos que compõe a carga horária⁷² é destinada às Atividades Extraclases (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 das/pelas crianças.

Em relação à escolha das turmas, que geralmente ocorre no início de cada ano letivo, em conversa com as professoras e gestão, observou-se a existência de um acordo entre elas, para que acompanhem as crianças ao longo de toda a sua trajetória na instituição. Como pode ser observado no excerto da entrevista com a professora Érica:

⁷² A jornada de trabalho das professoras nas instituições de Educação Infantil é de 4h30 diárias, totalizando em 22h30 semanais.

Viviane: O que te levou para o berçário?

Érica: É/ o nosso combinado aqui / da::: escola/ né.

Viviane: É/ uma organização da escola?

Érica: É:::/ uma organização da escola/ a gente fechou o ciclo / né/ de 5 anos/ aí/ a gente tem essa preferência para o berçário/ a gente pode escolher ir para outra turma também:::/ mas a gente preferiu ir direto lá para baixo/ para ver como é esse berçário aqui na escola (Entrevista com a professora Érica, em 18/12/2017).

Outro ponto importante que perpassa o processo organizacional do trabalho pedagógico diz respeito à quantidade de professoras na turma do berçário. Em consonância com a Portaria SMED 275/2015, a razão crianças/adulto, entre 0 e 12 meses é de até 7 bebês, para cada docente. Razoavelmente, essa proporção numérica traz implicações para que a professora possa exercer suas atividades profissionais com qualidade e eficiência, uma vez que, conforme institui o referido documento municipal, uma professora teria sob seus cuidados um grupo de 7 bebês. Ao considerarmos as especificidades que crianças até 1 ano de idade apresentam, podemos mensurar as dificuldades que a docente poderia vir a ter. Dessa forma, as professoras do berçário realizavam o trabalho pedagógico sempre em duplas, em nenhum momento elas ficavam sozinhas com os bebês.

Gabriela era outra profissional presente na turma do berçário. Ela ocupava a função de auxiliar de apoio à Educação Infantil. Embora o objeto dessa pesquisa não seja discorrer a respeito das carreiras das profissionais que integravam a turma, optou-se por apresentar algumas particularidades da função desempenhada por ela, para conhecer esses sujeitos que relacionavam diretamente com os bebês no espaço institucional. O papel, exercido por Gabriela, 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 aos 2 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) e exige-se a formação em nível Médio. Entretanto, a inserção dessas profissionais gerou uma série de protestos por parte das professoras, que reivindicavam a nomeação das docentes aprovadas em concurso público, pois a auxiliar não pode substituir a professora. Além disso, acreditavam que seria uma manobra da Administração pública municipal para terceirizar o cargo de professor para a Educação Infantil. Havia, ainda, a possibilidade de essas profissionais serem incumbidas das atribuições do exercício da docência, como nas atividades relacionadas ao cuidado: banho, troca de fraldas, auxílio na alimentação, proporcionando a dissociação da relação cuidar e educar. Pude presenciar a ocorrência dessa divisão de trabalhos durante minha experiência em outras EMEI's. Entretanto, na instituição pesquisada, observei que Gabriela participava e apoiava as professoras, não era competência, exclusiva,

dela a tarefa de cuidar. Apesar desses percalços, pelos quais as ocupantes dessa função percorreram, desde a criação do cargo até 2018, a relação entre as profissionais (docentes x auxiliar) no berçário ocorreu harmoniosamente. Foi possível observar como as crianças demonstravam satisfação com a presença da Gabriela no cotidiano do berçário: ora buscavam aconchego no colo dela, ora interagiam com ela durante os diversos momentos.

No fazer pedagógico na EMEI, uma ação comumente praticada por todo o grupo docente são os registros fotográficos. Durante minha permanência na instituição, observei que, na realização das atividades, constantemente as professoras capturavam imagens das crianças. Inclusive, havia uma câmera fotográfica digital em cada uma das turmas e equipamentos extras na sala da gestão. Essas fotos eram expostas em painéis e móveis no *hall* da escola. Assim, o ambiente educativo tornava-se ainda mais atrativo. Nas imagens a seguir, alguns desses espaços podem ser observados:



Figura 18: Espaços da EMEI organizados pelas professoras. Fonte: Arquivo da pesquisa.

As professoras realizavam o trabalho no berçário por meio da execução de projetos que abordavam temas como: Corpo e Movimento, Sensações, Contação de Histórias, Músicas e embasavam nas sete linguagens estabelecidas pelas Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2014), a saber, Linguagem Oral, Escrita, Matemática, Corporal, Plástica Visual, Digital e Musical.

Em entrevista concedida à pesquisadora, a professora Inês mencionou a respeito da elaboração do planejamento pedagógico para o trabalho junto às crianças, conforme o excerto a seguir:

Inês: Ah:::/ assim::: eu acho/ que no berçário/ tudo é importante/ do mesmo jeito que são nas turma de outras idades / então/ no nosso planejamento/ nós preocupamos muito com o Corpo e Movimento/ Sensações / a Contação de Histórias/ que é por

meio::: dessas atividades/ que a gente trabalha todas as linguagens/ né/ então/ assim::: eu acho que o planejamento é muito importante / porque ele dá/ um eixo para a gente (Entrevista com a professora Inês, em 19/12/2017).

Em relação a isso, frequentemente, as professoras conversavam com a coordenadora da instituição, a respeito da construção dos planejamentos e, assim, refletiam sobre a condução do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Dessa forma, todos esses aspectos já mencionados revelavam um esforço para que o fazer pedagógico na instituição concedesse visibilidade às crianças e suas infâncias.

O espaço destinado ao berçário localiza-se no primeiro andar da EMEI. É um ambiente amplo, com uma confortável poltrona destinada ao uso dos adultos, tatames de E.V.A dispostos sobre o assoalho e alguns colchonetes sobre eles, cadeiras de alimentação, duas estantes de alvenaria: uma delas utilizada para colocar as agendas dos bebês e diversos brinquedos, e, na outra, os livros e fantoches. Os espaços embaixo de ambas estantes se transformam em cantos aconchegantes e esconderijos convidativos. Há, ainda, móveis produzidos de materiais reciclados, *puff*, um espelho grande sobre a parede, painel de fotos dos bebês, uma vasta materialidade e portas para o acesso ao banheiro, à sala de sono e de saída para o solário. Tudo isso torna a sala de estimulação do berçário, atrativa e instigante.

O banheiro da sala do berçário destinado aos momentos de banhos e trocas dos bebês dispõe de banheira, chuveiro, trocador, brinquedos e livros apropriados para o uso debaixo d'água, além das caixas, que cada um dos bebês possui, com seus produtos de higiene e fraldas, todas organizadas em uma estante.

A sala de sono apresenta uma estante de alvenaria. Nesta, são colocadas as mochilas dos bebês, pequenos berços com sapos de pelúcia sobre cada um deles, carrinhos utilizados pelas crianças até adormecerem, móvel de estrelas e luas, CDs de músicas clássicas tocadas no aparelho de som e uma poltrona para uso dos adultos, tornando o ambiente acolhedor.

Por fim, o espaço do solário, localizado na área externa da EMEI, há cavalinhos, escorregadores e um túnel por onde os bebês se divertem ao entrarem dentro dele; dispõe, ainda, de brinquedos produzidos de espumas, que são túneis, escadas, rampas e, por meio de um pequeno gradil localizado entre o espaço do solário e o parquinho, os bebês têm encontros constantes com as crianças maiores. A porta do solário, acoplada à sala de estimulação do berçário, é utilizada pelas professoras para os momentos de chegada e saída das crianças à instituição.

Para uma melhor visualização, apresentamos, a seguir, uma planta baixa e algumas imagens dos espaços que descrevemos:

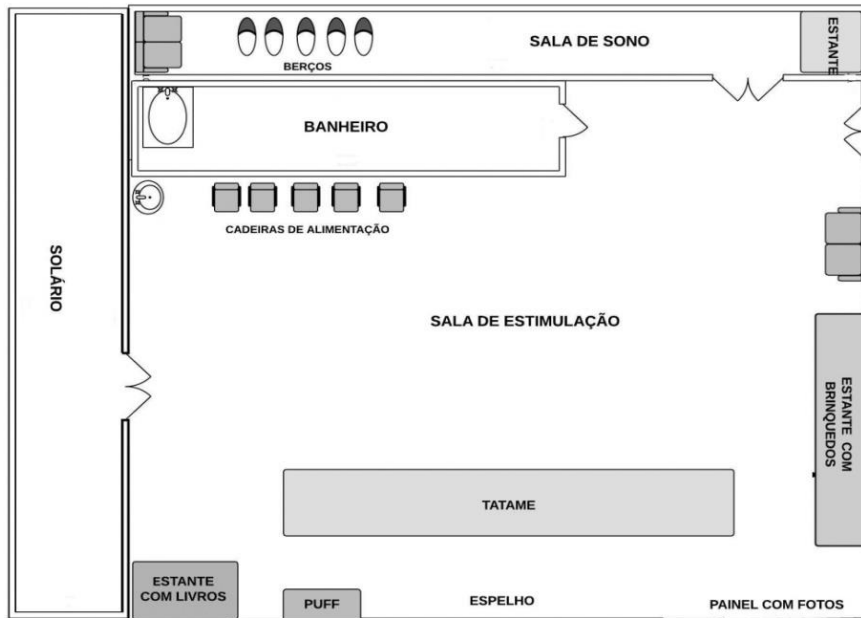


Figura 19- Planta baixa do berçário. Fonte: Elaborado pela autora.



Figura 20- Sala de sono no berçário. Fonte: Arquivo da pesquisa.



Figura 21- Sala de estimulação no berçário. Fonte: Arquivo da pesquisa.



Figura 22- Espaço do solário do berçário. Fonte: Arquivo da pesquisa.



Figura 23- Banheiro da sala do berçário: momento do banho.
Fonte: Arquivo da pesquisa.

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

Na seção, a seguir, discorreremos a respeito do processo de permanência em campo e os procedimentos adotados para a construção do *corpus* de análise.

2.5. Processo de produção dos dados: desafios e superações

Após aguardarmos as autorizações das famílias dos bebês e das professoras, iniciamos a investigação dentro da sala do berçário no dia 05 de junho de 2017. A princípio, realizamos as filmagens durante o período integral por oito dias consecutivos. Nesse início, tínhamos o objetivo de mapear a rotina do berçário, com o propósito de conhecer o trabalho pedagógico realizado pelas docentes. Durante esses momentos iniciais da pesquisa, notamos algumas dificuldades com o uso dos instrumentos eleitos para a coleta de dados.

Como estávamos diante de um grupo de bebês que expressava seus contentamentos e desgostos por meio dos gestos, sorrisos, choros, balbucios, olhares e, que, inicialmente, a interpretação era incompreensível para nós, o primeiro desafio que surgiu foi em relação ao que deveria ser focalizado nas filmagens. A respeito dessa dificuldade, argumentamos anteriormente:

Para enfrentar esse desafio, optamos por duas estratégias principais. A primeira delas foi focalizar os eventos interacionais e acompanhar o seu início, meio e fim (Corsaro, 1985; Castanheira, 2004). Outra estratégia foi acompanhar o movimento de um bebê em seu processo de exploração/apropriação do berçário. A cada dia, bebês diferentes foram focalizados (Neves, Goulart e Silva, 2017, p. 621).

Optamos por entrar em campo fazendo uso da filmadora móvel para que tivéssemos facilidade em acompanhar as crianças aonde elas fossem, seja, no solário, na sala de estimulação, ou outro espaço da instituição, bem como captar as ações sociais engendradas pelos bebês, pois tais ações revelariam a produção de sentidos que as crianças construíam. Quando estávamos na sala de estimulação, geralmente ficávamos sentadas sobre o tatame e realizávamos as filmagens. Com isso, as imagens eram captadas na mesma altura dos bebês. Em contrapartida, quando buscávamos ampliar o ângulo da cena, colocávamo-nos de pé para realizar as gravações em vídeo. Já, para as videograções realizadas no solário, permanecíamos sempre em pé. É mister esclarecer que evitávamos os registros fílmicos em momentos de cuidado individualizado, pois haveria uma exposição dos corpos dos bebês, como nas ocasiões de banho e troca de fraldas. Todavia, devido à idade das crianças, tínhamos mais um desafio: realizar as anotações no diário de campo durante a realização das filmagens.

Em um primeiro momento, realizamos a substituição do caderno de campo pelo aparelho celular para fazermos as transcrições corridas das observações do cotidiano do berçário. Entretanto, notamos que os dados construídos não apresentavam uma boa qualidade, pois fazíamos pausas com frequência nas filmagens, ora para realizar as anotações, ora nas situações em que os bebês buscavam nosso colo para observarem as imagens no visor da filmadora. Dessa forma, optamos por realizar a organização dos registros no diário de campo ao final de cada dia de observação. Essa atividade de sistematização nos possibilitou conhecer as crianças, suas maneiras de expressar, acompanhar o desenvolvimento delas e apreender suas formas de relacionar com o meio social.

Um aspecto importante a ser destacado é que, durante as observações, embora não negasse a aproximação com as profissionais do berçário, não mesclava nossos papéis: pesquisadora e professora da turma. Posicionei-me com o comportamento de um adulto atípico (CORSAO, 1985), que não tentaria controlar e/ou intervir nas relações das crianças⁷³. Entretanto, em alguns momentos foi necessário realizar intervenções,

⁷³ Para o pesquisador americano, William Corsaro, adulto atípico é definido como um adulto diferente, um amigo das crianças, ou seja, um adulto que é convidado pelas próprias crianças para participar das brincadeiras. Em uma pesquisa com uma perspectiva etnográfica tal posicionamento se faz necessário, devido ao pesquisador buscar ser um nativo para conhecer as formas de ação e relações das crianças, sem o intuito de realizar uma

especialmente quando me deparava com situações que colocava em risco a integridade física das crianças. Como, por exemplo, nas ocasiões em que os encontros sociais entre os bebês desencadeavam conflitos; e um deles 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 objeto na boca, dentre outras circunstâncias. Todavia, as professoras, em momento algum, questionaram minha postura ao realizar as intervenções supracitadas. Como havia esclarecido, desde as conversas iniciais, que não estava ali para construir julgamentos a respeito das práticas pedagógicas realizadas por elas, mas para observar como era a vida dos bebês no espaço institucional. Em alguns encontros realizados durante a pesquisa, apresentei para as professoras as videogravações, e elas, ao notarem que realmente o foco da pesquisa eram as crianças, demonstraram estar mais confortáveis e tranquilas com minha presença.

As crianças também manifestaram aceitação da minha presença em sala. Optei por entrar em campo com a mesma postura adotada por Corsaro (1985) como “reativo”, ou seja, permitir que os bebês reagissem a minha presença e iniciassem as interações comigo. Contudo, essa postura de passividade se tornou um desafio, porque até aqueles bebês, que, inicialmente, só mantinham contato visual comigo, e, às vezes, esboçavam um tímido sorriso, com o decurso das semanas, aproximavam-se para oferecer seus brinquedos, além de querer que eu aceitasse a “comida” e “mamadeira” ofertadas por eles durante a brincadeira e, em diversos momentos, buscavam meu colo, seja para receber afago ou para observar o visor da filmadora.

Nossa permanência junto aos bebês ocorreu durante seis meses, entre os meses de junho a novembro, duas vezes por semana, dez horas diárias. Realizávamos a elaboração dos cronogramas mensais e deixávamos uma cópia impressa na instituição, uma forma de possibilitar, antecipadamente, às professoras, o conhecimento das datas em que estaríamos observando o cotidiano do berçário. Embora fizéssemos essa organização, devido às festividades que ocorreram na EMEI e/ou a diversidade de imprevistos que aconteceram conosco, em determinados dias não conseguimos executar o cronograma proposto. É necessário esclarecer que algumas integrantes da equipe constituída para o Programa de Pesquisa auxiliaram na construção dos dados. Esse período em que estivemos junto aos bebês nos possibilitou vivenciar uma diversidade de situações e captar os diversos momentos da vida dessas crianças nesse espaço coletivo de educação e cuidados.

intervenção pedagógica. Todavia, reconhecemos que diante de crianças bem pequenas, como os sujeitos pesquisados, a definição de adulto atípico não é muito apropriada ao contexto observado no berçário.

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

Construção do corpus de análise

Finalizado o período da produção dos dados realizei uma primeira aproximação do material coletado. O objetivo da pesquisa apontava para mapear os eventos relacionados à dinâmica interativa dos bebês com o meio social. Em vista disso, já tinha traçado o meu percurso: demarcar os eventos interativos, observando como são iniciados, sustentados e finalizados, focalizando, dessa forma no modo como as relações sociais foram estabelecidas. Mas, questionava: como identificar, delimitar e apresentar a ocorrência desses eventos interacionais?

Com isso, optei por novamente assistir às videogravações, descrever, detalhadamente, todas as atividades que compunham a rotina do berçário. Dessa forma, realizaria a expansão dos registros das observações produzida anteriormente no formato de transcrições corridas. Efetuei, também, a construção dos panoramas por amostragem. Esse exercício contribuiu para que observasse como as interações sociais dos bebês com o meio social se desenrolavam.

Nossos registros fílmicos, construídos durante 6 meses, totalizavam em 200 horas. Desse montante, realizamos a elaboração dos panoramas correspondente a 139 horas e identificamos 72 eventos de interações sociais entre as crianças. A contabilização desses eventos foi organizada em uma *Tabela do Microsoft Word* que possibilitou o percurso da pesquisadora ao acrescentar informações, tais como: data e horário da videogravação, atividade da rotina, número da cena e a descrição minuciosa do evento. Na imagem a seguir, apresentamos um exemplo desta tabela. É importante notar que para todos os 72 eventos, incluímos meticulosamente todos esses elementos:

| Video | Dia | Horário | Atividade | Descrição do evento |
|--|-------|---------|--|--|
| 01 Cena 0016 36:50 até 38:00 | 06/06 | 8h20 | Bandinha de materiais recicláveis. | Sara sacode uma garrafa, Murilo se aproxima com duas garrafas nas mãos, ele senta-se atrás de Sara e vira seu corpo para olhá-la, ela se vira e para de frente para ele, e o olha, ele entrega as garrafas para ela, uma depois a outra, ela sacode e a garrafa cai sobre o tapete, ele pega e a devolve, a bebê segura a garrafa, Murilo a olha, pega a outra garrafa que estava atrás dela, e a entrega, ela fica com as duas garrafas, ele engatinha em torno dela, pega uma outra garrafa maior, e a entrega, a garrafa cai, Sara se vira para olhar para Murilo, ele sacode uma das garrafas, e a bebê o olha e depois lhe toca na cabeça, ele engatinha até Luciana que estava sentada próxima deles com Giulia sentada entre suas pernas. A professora entrega uma garrafa para Sara e Murilo tentar pegar a garrafa para si, a professora entrega outra garrafa a Sara e Murilo entrega a garrafa que tomou de Sara para a professora, que sacode, ele então pega a garrafa que estava com Giulia. A professora lhe diz que "não pode tomar do coleguinha, não". Murilo se afasta com a garrafa na mão. COMPARTILHA O ARTEFATO EM UMA BRINCADEIRA, DISPUTA PELO OBJETO. SUJEITOS: SARA E MURILO |
| 02 Cena 0032- 00:45 até 02:44 Cena 0033- 00:43 até 02:10 | 06/06 | 9h40 | Brinquedos diversos (cochilo após a fruta) | Cena 0032- Arthur deita-se sobre o tapete e coloca um brinquedo na boca, Murilo observa. Ele pega uma bola e se arrasta até próximo de Arthur, que continua com o brinquedo na boca, Murilo solta a bola que rola e pega o brinquedo da boca de Arthur, e se arrasta, afastando de Arthur. Murilo brinca com a bola e o brinquedo. Arthur se levanta e engatinha, para próximo a Murilo, e permanecem sentados. Cena 0033- inicia com Arthur observando Murilo brincar com o brinquedo e a bola, Murilo pega um fogão de brinquedo, Arthur o observa até que engatinha e se levanta. Pega uma bola e observa em volta de si. Aproxima de Murilo e tenta pegar o fogão, Murilo tenta pegar a bola que Arthur colocou na boca. Arthur pega o fogão e bate a bola no brinquedo. Murilo observa por alguns segundos e tenta pegar para si os objetos. Murilo pega e entrega para a professora que coloca outros brinquedos dentro do fogão e lhe devolve. A professora joga para Arthur uma bola ele pega e se levanta, entrega a bola para a professora, pega uma boneca e sai andando pela sala, assim a interação termina. DISPUTA PELO OBJETO. SUJEITOS: ARTHUR E MURILO |
| 03 Cena 0107 | 12/06 | 07h15 | Chegada- brinquedos | Bruno está com dois brinquedos nas mãos, sacode um deles e Lorenzo observa, até que ele se interessa pelo objeto e tenta pegar da mão do colega, ele pega e Bruno não solta, quando ele consegue pegar, pega |

Figura 24- Tabela de eventos interativos. Fonte: Elaborado pela autora.

Na construção dessa tabela, observamos que os bebês ao interagir com as pessoas no contexto do berçário, se aproximavam e, ao fazer esse movimento, disparavam a possibilidade do estabelecimento de uma relação social que era ou não completada com a aceitação da outra pessoa. Com isso, notamos que, para analisarmos a dinâmica interativa dos bebês, precisaríamos observar o que provocou e como a aproximação entre eles e as pessoas eram realizadas. Entendemos a *aproximação entre pessoas no meio social como um processo de reconhecimento do outro como um parceiro em potencial para a realização de uma ação, com a aceitação desse parceiro, resultando na criação de um campo em que se produzem sentidos e provocador de aprendizagens e desenvolvimento das pessoas envolvidas.*

É nesse campo de sentidos que a vivência (*perejivânie*) do grupo (Vigotski, 1933-1934/ 2010) se constitui. Nesse sentido, a aproximação pode ser compreendida como o movimento realizado pelos bebês e que possibilita a relação. Ou seja, as crianças se aproximavam e, com essa ação, disparavam uma possibilidade de relação. Ao estarem próximas das pessoas, um convite para realizar determinada ação era instituído. Quando o outro indivíduo, seja adulto e/ou criança, respondia positivamente ao convite, um campo de sentidos para a ação era construído e a relação social era estabelecida entre eles.

Entretanto, tínhamos mais um desafio à frente: como definir o que provocou a aproximação entre os bebês e as pessoas no espaço institucional? Como a aproximação era realizada? Quais as consequências dessa aproximação? Retornamos às videogravações para revisar todos os 72 eventos mapeados. Com isso, descrevemos o desenrolar dos encontros sociais dos bebês, observando como se aproximavam e como construíam sentidos para as

vivências (*pereživánie*) que eles adquiriam no contexto do berçário. Este exercício fez surgir categorias que nos auxiliaram a compreensão de como essa unidade {pessoa | meio sócio-cultural} se manifestava em eventos interativos. Conforme Kreppner (2001, p. 99) “a escolha de categorias pode ser postergada e adaptada às condições específicas encontradas durante as próprias observações, quando a situação total é conservada em filme ou em fita de vídeo”. Como esclarece o autor, as categorias não poderiam ser definidas a priori, haja vista que os eventos interativos dos bebês se apresentavam complexos e fugazes.

Após a apresentação do percurso percorrido para a construção dos dados, o contexto e os participantes da pesquisa, passaremos para o próximo capítulo. Nele recorreremos ao arcabouço teórico para aprofundar no estudo do conceito de vivência (*pereživánie*) e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para compreender o processo de constituição humana desses bebês.

CAPÍTULO 3 - CONSTRUINDO OS PERCURSOS DELINEADOS PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS ESTUDOS DE *PEREJIVÁNIE* PARA A COMPREENSÃO DAS VIVÊNCIAS DOS BEBÊS

O que é homem? [...] Para nós o homem é uma pessoa social: um agregado de relações sociais incorporadas em um indivíduo.

Vigotski

Em nosso cotidiano, é provável que tenhamos escutado muitos comentários e questionamentos relacionados à nossa constituição: “quem somos nós?”, “Como nos tornamos humanos?” e “A condição biológica é suficiente para nos definir como seres humanos?” Este capítulo pretende revelar as sutilezas do processo de humanização. Nele, embasamos no conceito de vivência (*pereživánie*) e na Psicologia Histórico-Cultural para entender a complexidade deste processo. Pois, ao aprofundarmos nessas concepções, possibilita extrair elementos que contribuem para expandir determinadas percepções relacionadas ao desenvolvimento. O capítulo está organizado em duas seções: na primeira, apresentamos um diálogo embasado na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nos aportes teóricos de Vigotski para compreender a constituição da criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural e explorar as relações sociais como uma das premissas que abarca o desenvolvimento humano. Na segunda, aprofundamos na compreensão do termo vivência (*pereživánie*), a unidade {pessoa | meio sócio-cultural}, o tema central da investigação, à qual recorreremos ao autor russo para fundamentarmos a discussão teórica.

3.1. Teoria Histórico-Cultural na compreensão da constituição humana

Iniciamos esta seção com a convicção de que a opção por um caminho teórico demanda diálogos, compreensões e reflexões. Embora outras possibilidades se apresentavam, optamos pela Psicologia Histórico-Cultural para compreender o processo de constituição do bebê como um ser humano, que se constitui enquanto sujeito histórico, social e cultural. Essa matriz postula que é por meio das relações que o homem estabelece ao longo de sua vida, faz com que ele se torne humano. Para melhor explanação da Teoria, apresentamos, de maneira breve, a biografia e o contexto vivido por Vigotski. Em seguida, discorreremos sobre alguns

conceitos da corrente teórica do bielorrusso, que nos auxiliaram a entender o fluxo da constituição humana.

3.1.1. Considerações a respeito de Vigotski e suas produções acadêmicas

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orcha, em uma próspera família judia, era o segundo filho de oito irmãos. Entretanto, ele considerava “Gomel⁷⁴ como sua cidade natal, pois foi para lá que seus pais se mudaram quando era ainda um bebê” (PRESTES, 2010, p. 38).

Vigotski não frequentou a escola primária. Com a instrução recebida em casa, ingressou-se na 6ª série do ginásio masculino de Gomel e concluiu com medalhas de ouro. Devido às orientações de seus pais, entrou na faculdade de Medicina na Universidade Imperial de Moscou, porém desistiu do curso ainda no primeiro mês e transferiu-se para o curso de Direito, vindo a cursar em concomitância Filosofia e História na Universidade Popular Chaniavski. Concentrou seus primeiros estudos em “Hamlet” de Shakespeare para elaborar a escrita de seu trabalho monográfico entre os anos 1915 e 1916, intitulada por *A Tragédia Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Retornou para Gomel, após a conclusão da faculdade de Direito em 1917, onde se dedicou ao teatro e a lecionar Literatura. No mesmo ano em que começou sua trajetória científica na psicologia, participou da criação de uma revista semanal nomeada por *Veresk* - as publicações eram compostas por textos referentes a resenhas teatrais, novelas, notas literárias, dentre outros. Em 1918, Vigotski foi acometido por tuberculose pela primeira vez (PRESTES, 2010).

Em 1923, organizou um gabinete de psicologia experimental na Escola Técnica de Pedagogia, o que impulsionou seu trabalho científico na psicologia e o levou a se apresentar no 2º Congresso Russo de Psiconeurologia em 1924. No mesmo ano, casou-se com Roza Smekhova, com quem tivera duas filhas: Gita e Asya. Foi, ainda, convidado para trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou.

No Instituto de Psicologia Experimental, Vigotski compôs o grupo de pesquisa de Aleksandr Luria, que foi um psicólogo especializado em desenvolvimento e de Aleksei Leontiev, também psicólogo. Vigotski dedicou-se à área de defectologia, estudando os problemas relacionados à educação de crianças com desenvolvimento diferenciado. Seus estudos não se relacionavam somente às deficiências orgânicas, incluía também as crianças e

⁷⁴ Orcha e Gomel atualmente estão localizadas em Bielorrússia, país situado na Europa Ocidental. Tal território obteve sua declaração de independência em 1991.

adolescentes em estado de abandono, pois, em 1921 na Rússia, havia, em média, 7,5 milhões de crianças e adolescentes nessas condições devido às dificuldades que o país enfrentava - guerra cível, miséria e fome. Em vista disso, algumas medidas foram tomadas para reversão do quadro: adaptação de espaços para refeitórios públicos, creches e jardins de infância, ações que, de fato, demonstraram eficiência na redução do número de enjeitados (PRESTES, 2010).

Seus estudos em defectologia proporcionaram sua participação em congressos e a publicação de diversos livros, impulsionando sua carreira acadêmica. Vigotski, em 1925, organizou sua dissertação no formato de livro *Psicologia da Arte*. Em 1927, ainda que apresentasse crises de tuberculose recorrentes, continuava desenvolvendo seu trabalho científico relacionado à abordagem do desenvolvimento histórico do psiquismo. Em 1929, foi convidado pela Universidade Estatal da Ásia Central para lecionar um curso.

Entretanto, é mister esclarecer que a década de 1930 ficou demarcada pela censura imposta por Stalin na área da cultura, ciências e educação. Ao propagar a ideologia marxista, impunha que todo trabalho científico deveria, obrigatoriamente, incluir citações das obras de Marx, Engels e Lenin para ser publicado. Esse regime, adotado na União Soviética, também perseguia e executava os opositores do ditador, Stalin (PRESTES, 2010; PRESTES e TUNES, 2018).

Vigotski, embora tenha aderido ao novo governo, seu trabalho sobre a Teoria Histórico-Cultural foi alvo de críticas. Dedicou-se, ainda, aos estudos do desenvolvimento psicológico das crianças, escrevendo, em 1931, *A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança*. Destacou-se também como um dos maiores estudiosos de pedologia do país⁷⁵. Em 1934, embora o quadro da doença (tuberculose) encontrasse agravado, prosseguiu lecionando e escrevendo. Seus últimos estudos se relacionavam aos problemas de desenvolvimento e de desintegração das funções psíquicas superiores, bem como da localização das funções psíquicas. Ao ser hospitalizado, no dia 2 de junho, levou consigo o livro de Shakespeare “Hamlet”, vindo a falecer na madrugada do dia 11 de junho de 1934, aos 38 anos incompletos.

Após uma resolução implantada em 1936, as publicações relacionadas à pedologia foram vetadas. O documento promoveu uma verdadeira caça às bruxas e fez com que os trabalhos do bielorrusso -críticas à pedologia e recomendações para o seu aperfeiçoamento- não fossem acessados pela comunidade científica. Devido a essa conjuntura, muitos estudiosos da vida de Vigotski acreditam que, se ele não tivesse falecido de tuberculose em

⁷⁵ Stanley Hall (1844- 1924) foi considerado por Lourenço Filho como o “pai da pedologia” (HORA, 2011).

1934, dificilmente sobreviveria a essa perseguição de Stalin, pois todos aqueles que faziam referência à pedologia eram executados ou enviados para campo de trabalho forçado (PRESTES, 2010; PRESTES e TUNES, 2018).

A partir dos anos 1936, além das obras de Vigotski ficarem proibidas na União Soviética, seu nome não era permitido que fosse pronunciado. Nos anos 1960, seus textos compuseram as coletâneas da psicologia soviética (PRESTES, 2010).

3.1.2. Vigotski: corrente teórica

Como um bebê se torna um ser humano? Ao refletirmos sobre tal questionamento, encontraríamos perspectivas teóricas que defendem que é pelo viés biológico, ou seja, pelo fluxo dos estágios fragmentados do desenvolvimento que nos tornamos humanos. Por meio do referencial teórico adotado, entendemos que a constituição humana está intrinsecamente relacionada aos aspectos biológicos, culturais, sociais e históricos que nos demarca e nos constitui em um processo dialético de humanização. Neste tópico, buscamos um diálogo com conceitos importantes apresentados pela Psicologia Histórico-Cultural, dentre os quais destacamos: a internalização, a mediação e as funções psicológicas, para discorreremos a respeito da constituição dos bebês como seres humanos.

A abordagem Histórico-Cultural surgiu no início do século XX, tendo como proponente Lev Vigotski (1896-1934) e colaboradores como Aleksandr Luria (1902-1977) e Aleksei Leontiev (1904-1979). Entretanto, essa teoria foi construída 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 na busca de formar um novo homem. Segundo Prestes (2010):

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 (p. 29).

Nesse contexto, Vigotski e seus colaboradores partiam da mesma premissa proposta para transformar a sociedade russa: a formação de um novo homem. Além disso, buscavam compreender as peculiaridades do desenvolvimento e das características humanas, 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.

A teoria de Vigotski elucidada que o desenvolvimento humano é permeado pela cultura e construído por meio das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos:

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).

O desenvolvimento humano, nessa perspectiva, é construído em um movimento em que se reconhece a história e a cultura de uma sociedade. Além disso, os estudos de Vigotski enfatizaram que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1989, p. 33).

Na compreensão de Vigotski referente às particularidades da constituição humana, o ser humano é visto como um produto da “tensão permanente entre o que eles chamaram de: linha de desenvolvimento biológico e linha de desenvolvimento cultural” (GOULART, 2010, p. 52). Para o bielorrusso, a concepção fundamentada no desenvolvimento biológico não pode mais:

Ser vista como a única, ou mesmo a principal, forças de mudança. Nesse ponto, há uma reorganização fundamental das forças de desenvolvimento e a necessidade de uma reorganização correspondente no sistema de princípios explicativos.

Especificamente, na visão de Vigotski, o ônus da explicação muda de fatores biológicos para fatores sociais (WERTSCH, 1985, p. 20. Tradução nossa⁷⁶).

Para Vigotski, ambas as linhas se entrelaçam, posto que o desenvolvimento biológico está relacionado à herança hereditária que constitui cada um de nós. Refere-se, também, às funções mentais elementares. Com relação a isso, o autor postula que,

Se incluirmos essa história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico, certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo de desenvolvimento. Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico (VIGOTSKI, 1991, p. 34).

Em relação às alterações das funções mentais elementares para funções mentais superiores, elas ocorrem num processo permeado pela cultura, ainda durante os anos iniciais da vida. Na perspectiva de Goulart (2010),

Por meio da interação com o meio cultural que as crianças vão, aos poucos, se apropriando dos signos e demais sistemas simbólicos que lhes permitem avançar no controle sobre seu próprio comportamento. Diferente das elementares, as **funções mentais superiores** são processos psicológicos usados intencionalmente, por todo ser humano, para desenvolver-se (p. 53. Grifos da autora).

Essas modificações acontecem, sobretudo, por meio das interações sociais que a criança estabelece com a cultura na qual está inserida, bem como quando recebe instruções, por parte do adulto, na realização das atividades cotidianas. Com isso, ocorre o amadurecimento das funções psíquicas que são alteradas para funções superiores (GOULART, 2010).

Na dinâmica das relações sociais dos sujeitos na sociedade, nem sempre ocorre uma relação direta. Em sua maioria, essas relações são mediadas. O processo de mediação pode ser compreendido como uma forma de intervenção em uma interação social, sendo realizada por meio dos instrumentos e/ou signos e partindo de outra criança, assim como de um adulto. Conforme Oliveira (1997):

⁷⁶ Be viewed as the sole, or even the primary, forces of change. At this point there is a fundamental reorganization of the forces of development and a need for a corresponding reorganization in the system of explanatory principles. Specifically, in Vigotski's view the burden of explanation shifts from biological to social factors.

Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. [...] O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (p. 26- 33).

Para Vigotski, os elementos que possibilitam a mediação são os instrumentos e signos, definidos como:

Instrumentos são criações humanas que auxiliam no processo de significação do meio de cultura, assim como potencializam as ações humanas em todos os momentos de nossa vida; **signos** são instrumentos internos, que servem para nos comunicarmos uns com os outros, assim como para categorizarmos e organizarmos o mundo (GOULART, 2010, p. 54. Grifos da autora).

Em relação à compreensão acerca de instrumentos, tomemos, como exemplo, os diversos artefatos culturais, que são produções culturais de uma determinada sociedade, com o intuito de facilitar a vida de seus membros na execução das atividades diárias. Por outro lado, os signos podem ser compreendidos como todo um sistema existente em uma sociedade, que possibilita a comunicação com os sujeitos que a compõem, como a linguagem oral e escrita, os gestos, expressões verbais e não verbais, o sistema numérico, dentre outros.

Para que ocorra o desenvolvimento cultural do ser humano, ou seja, a constituição humana como sujeito social, perpassa a noção de uma construção compartilhada em que a criança e seus companheiros, sejam eles outras crianças e/ou adultos, constroem-se por meio das interações que estabelecem. A mediação é notadamente um ponto importante na estruturação das relações sociais, por possibilitar a significação atribuída pelo outro às diversas práticas culturais (PINO, 2005). Em nossa pesquisa, observamos as ações intencionalmente educativas das professoras ao estruturar suas intervenções. Para exemplificar, temos o momento em que a docente Cristina ensina aos bebês Lorenzo e Melissa o toque de carinho.

Ainda sobre a compreensão do desenvolvimento humano, acredita-se que os bebês constroem suas relações por meio de ações sociais, sendo uma delas a utilização dos gestos. Vigotski estudou, de modo particular, o gesto de apontar, apresentando-o como um protótipo da significação do mundo pelo Outro⁷⁷. Como os bebês ainda não se apropriaram da oralidade para estabelecerem a comunicação com outras crianças e adultos, essa ação, o gesto, construído na interação com os adultos e outras crianças, possui significado tanto para o outro

⁷⁷ O Outro é aqui considerado tudo aquilo que não sou Eu (Vigotski, 1931/ 1996).

como para a própria criança. Em referência às unidades gestuais, McNeill e Duncan (2000) faz uma análise e os caracteriza:

Gestos são significativos. Eles formam combinações significativas, muitas vezes não redundantes com os segmentos de fala, e eles se sincronizam. [...] As sincronizações de gestos são os elementos no contexto imediato que são apresentados como notáveis, são pontos de partida no discurso precedente. [...] As formas dos gestos são direcionadas quase inteiramente pelo significado (p. 2. Tradução nossa⁷⁸).

Percebemos que, nos processos interativos, as ações da criança são permeadas de significação, sendo que os significados construídos pelo Outro possibilitam que a criança possa apropriar-se da cultura. São por meio das relações estabelecidas com as crianças, adultos e os artefatos culturais que ocorrem mudanças nos sujeitos, em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Podemos, ainda, inferir que as funções psicológicas superiores sejam fruto das interações internalizadas, pois segundo Vigotski (1931/ 1996):

Pode-se dizer, portanto, que nos tornamos nós mesmos por meio dos outros; essa regra não se aplica apenas à personalidade como um todo, mas para a história de cada função separada. Aqui reside a essência do processo de desenvolvimento cultural expresso de maneira puramente lógico. Personalidade⁷⁹ torna-se, por si mesma, o que é em si mesma, por meio do que ela significa para os outros. Este é o processo de formação da personalidade. Pela primeira vez surge na Psicologia, com toda a sua importância, o problema da correlação das funções psíquicas externas e internas. Fica evidente aqui, como já dissemos antes, porque todo o interno nas formas superiores era necessariamente externo, ou seja, era para os outros o que é agora, para si (p. 149. Tradução nossa⁸⁰).

Esse processo de internalização 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) afirma que esse processo,

Se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como *incorporação* da cultura, como *domínio* dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma

⁷⁸ The gestures are meaningful. They form meaningful, often non redundant combinations with the speech segments with they synchronize.[...] Gesture synchronizations are the elements in the immediate context that are presented as newsworthy, they are points of departure from preceding discourse. [...] The forms of such gestures are driven almost entirely by meaning.

⁷⁹ O conceito de personalidade usado tradicionalmente na Psicologia é tensionado nos trabalhos de Vigotski. Utilizamos o termo especialmente dentro do arcabouço da teoria da Psicologia Histórico-Cultural.

⁸⁰ Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radica la esencia del proceso del desarrollo cultural expresado en forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás. Este es el proceso de formación de la personalidad. Por primera vez se plantea en psicología, en toda su importancia, el problema de las correlaciones de las funciones psíquicas externas e internas. Se hace evidente aquí, como ya dijimos antes, el por qué todo lo interno en las formas superiores era forzosamente externo, es decir, era para los demás lo que es ahora, para sí.

perspectiva naturalista ou inatista. Funcionando como uma metáfora, no entanto, tal construto carrega a imagem de dentro/fora do organismo, sugerindo, portanto, uma distância, uma diferença, ou mesmo uma oposição entre o individual e o social, como se o individual não fosse, em sua natureza, social, o que é um pressuposto básico nessa abordagem teórica (p. 28).

Nesse ínterim, a apropriação da cultura pode ser compreendida como um processo em que a criança apropria-se dos signos e instrumentos da cultura na qual está inserida e, assim, participa das relações e práticas sociais. Segundo Pino (2005, p. 107), as 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”.

As relações sociais são atravessadas por determinações e significações sociais e culturais. Pino (2005) esclarece que as relações sociais são compreendidas 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 (p. 106).

Essa capacidade conferida às crianças para agir, fazer escolhas, expressar, relacionar, participar da cultura, relaciona-se à agência. Segundo James (2005, p. 42. Tradução nossa⁸¹), agência é a “habilidade de agir criativamente e fazer as coisas acontecerem”. Assim, por meio da concepção de agência, as crianças podem agir como atores sociais nos contextos em que estão inseridas.

Nesse contexto, o termo interação pode ser compreendido a partir de uma concepção na qual Rossetti-Ferreira, Amorim e Anjos (2012) declaram que as interações sociais podem ser estruturadas em um contexto amplo e não estritamente na relação entre o docente e a criança, ou seja, as interações podem ser efetivadas mesmo naqueles momentos em que se 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 (p. 379).

⁸¹ [...] ability to act creatively and to make things happen.

Além disso, as ações interacionais dos bebês são estruturadas por meio das expressões⁸² verbais e não verbais, com as quais a criança estabelece a relação com o outro, podendo considerar que as ações produzidas pelos bebês ocorrem de maneira recíproca, pois um bebê pode regular o comportamento do outro. Tal fato foi observado em nossa pesquisa, por exemplo, nos momentos destinados às refeições. Os pequenos eram colocados nas cadeiras de alimentação, quando uma das crianças batia a palma da mão sobre a bandeja da cadeira, comumente o colega observava o gesto e imitava, batendo também suas mãos na bandeja da cadeira de alimentação.

Ademais, é mister esclarecer que Vigotski defende a tese do duplo nascimento do ser humano afirmando que 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” (Vigotski, *apud* PINO, 2005, p. 47). Com isso, a criança, desde a mais tenra idade, somente se constituirá como ser humano por meio do outro e das relações sociais que estabelece ao longo de sua vida. Dessa maneira, acredita-se que o espaço do berçário, apresenta-se como um local que proporciona múltiplas possibilidades de criação e apropriação cultural dos/entre os sujeitos pertencentes, por meio das relações sociais ali construídas.

Nesse sentido, a Teoria de Vigotski e seus colaboradores possibilitou a compreensão de que o processo de desenvolvimento humano está inscrito nas relações sociais e, ao pensarmos neste fluxo, precisamos analisá-lo na relação dialética com o meio social e com as demais pessoas. Para a realização dessa análise, optamos por embasar na unidade {pessoa | meio sócio-cultural} para, a partir disso, explicar a constituição do homem. Assim, em continuidade ao entendimento do processo relacionado à formação humana, buscaremos, na próxima seção, discorrer a respeito dessa unidade nomeada por vivência (*pereživánie*).

3.2. O processo de constituição humana permeado pelas vivências

Iniciamos esta seção com o intuito de apresentar as particularidades decorrentes do conceito de vivência (*pereživánie*), o termo central desta pesquisa. Recorremos ao arcabouço teórico do bielorrusso para embasar a discussão teórica. Optamos por estruturar este tópico em dois segmentos: primeiramente, discorreremos sobre a definição de vivência (*pereživánie*), de forma a situar o leitor a respeito das possibilidades de leitura e traduções do vocábulo da

⁸² Compreendem-se por maneiras expressivas, as formas utilizadas pelas crianças que, ainda, não se apropriaram da oralidade, mas que se comunicam e constroem suas relações sociais. Como as expressões verbais (balbucios) e não verbais (choros, toques, olhares, mordidas, sorrisos, gestos, movimentos, dentre outros).

língua russa; em seguida, exploramos a terminologia e sua relação no processo de constituição humana dos bebês.

3.2.1. O significado de vivência (*perejivánie*) nos textos pedológicos de Vigotski

Estudar o desenvolvimento da criança, em todas as suas particularidades, é o foco da pedologia. Os manuscritos que deram origem aos sete textos pedológicos de Vigotski são provenientes de palestras proferidas por ele. Em suas aulas, o bielorrusso articulava os aportes teóricos com a metodologia de investigação. O termo vivência (*perejivánie*) aparece de forma marcante na quarta aula, intitulada por *A questão do meio na pedologia* (PRESTES e TUNES, 2018).

O conceito de vivência (*perejivánie*) foi apresentado por Vigotski como um dos conceitos-chave para entender o papel do meio no desenvolvimento. Para isso, o autor russo embasou-se na psicologia alemã (TOASSA, 2009).

A palavra *perejivánie* faz parte do cotidiano russo e deriva do par de verbos *perejivát* e *perejit*, oriundos do verbo *jít*, que significa viver. Cabe esclarecer que os verbos russos se agrupam em pares e possuem definições semelhantes. Sua diferença reside nos aspectos verbais: perfectivo e imperfectivo. As derivações se relacionam a ideia de viver/sofrer através de, ou seja, denota que você viveu um momento difícil e/ou que tem vivido uma situação delicada. Observa-se, com isso, que as ações vivenciadas apresentam finalização incerta. Essa particularidade inconclusiva que o termo expressa é um elemento ineliminável de *perejivánie* (TOASSA, 2009).

Toassa (2009) elucida que Teresa Prout ao traduzir *perejivánie* para a língua inglesa, não identificou uma palavra equivalente ao vocábulo russo, com isso o termo foi associado à ideia de experimentar uma situação e/ou sentimento. A autora esclarece, ainda, que para Prout o significado de *perejivánie* relaciona-se ao verbete alemão *erleben*, *erlebnis*, que significa viver, presenciar, experimentar, sofrer, suportar. Diante disso, cabe questionar: por que a tradução de *perejivánie*, em nosso idioma, é vivência e não experiência?

No arcabouço teórico de Vigotski, o conceito de *perejivánie* é utilizado para definir as vivências que nos marcam. Ainda que, ao longo da vida passamos por infinitas experiências, ao referirmo-nos ao termo vivência, como a tradução mais adequada em nosso idioma, fazemos de maneira similar a Vigotski, ou seja, aludimos àquelas experiências que possuem o potencial de nos afetar, sendo um disparador no desenvolvimento do ser humano. Além disso, embasamos em vivenciar, ou seja, no termo *pere-jivat*, que significa “passar por meio da vida,

estar em caminho permanente, em busca, sempre morrer e nascer, estar no processo de reformulação de si mesmo, no fluxo da vida. Ao contrário, se não vivenciar - *perejit*, isso significa não viver” (JEREBSOV, 2014, p. 21).

Nessa perspectiva, quando nos referirmos à vivência como a tradução adequada para *perejivánie* é devido ao termo remeter aos impactos e as transformações ocorridas em nosso processo de desenvolvimento ao passarmos por uma situação. Isto é, ao vivenciarmos uma determinada circunstância de *perejivánie*, ela vai nos afetar de tal forma que nossa maneira de relacionar com esse acontecimento também será afetada. Segundo Toassa (2009, p. 61), o conceito de vivência (*perejivánie*) é definido por Vigotski como a “apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (sua “realidade psíquica”, indicando que este mundo interno é passível de simbolização e tomada de consciência [...])”. Nesse sentido, o termo foi compreendido pelo bielorrusso como a unidade que expressa a relação dialética entre externo e o interno, individual e o coletivo, afeto e o intelecto.

As vivências (*perejivánies*) promovem, ainda, o desenvolvimento da personalidade. Para ampliar essa discussão, embasamos no conceito de afeto em Spinoza (1677/ 2014), o qual está relacionado às afecções do corpo. Dado que, os corpos são afetados mutuamente e, por conseguinte, essas afetações têm a possibilidade de ampliar ou reduzir a capacidade de agir. Jerebtsov (2014, p. 19), ao referir-se à essência das vivências (*perejivánies*), esclarece que “vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida”.

Em continuidade, buscaremos, a seguir, desvelar como a unidade {pessoa | meio sócio-cultural}, ou seja, a vivência (*perejivánie*) atua no processo de constituição humana.

3.2.2. O papel da vivência na formação humana

No espaço institucional, devido à potencialidade conferida às relações sociais, os bebês se tocam, brincam, disputam artefatos, dançam, comunicam, cuidam um dos outros e constroem vínculos. Além dos diversos momentos em que as crianças buscam por si próprias resolverem suas situações de conflito, sem uma intervenção direta do adulto.

Esse desenvolvimento que mencionamos se constitui em um processo no qual apenas pode ser pensado enquanto atrelado ao meio social. Vigotski (1933-1934/ 2010) elucida o processo de compreensão do papel do meio no desenvolvimento da criança, para o autor:

É sempre necessário abordá-lo 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 partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento (p. 682).

Para Vigotski (1933-1934/ 2010), o papel do meio no desenvolvimento pode ser pensado na perspectiva de que os elementos do meio (o mundo social) estão atrelados à faixa etária da criança. Por exemplo: o bebê, ao nascer, tem seu meio social reduzido, à medida que a criança se apropria da cultura e estabelece suas relações com diversas pessoas, esse meio se amplia e modifica.

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).

Nesse sentido, Vigotski (1933-1934/ 2010) elucida um aspecto determinante da atuação do meio no desenvolvimento. A relação entre a criança e o meio, ou seja, como a criança se relaciona afetivamente com determinada situação. Para ele, essa é a vivência (*perejivánie*) da criança, o prisma que determinará o papel do meio no desenvolvimento.

A vivência, proveniente do termo russo *perejivánie*, é uma unidade indivisível constituída entre pessoa e meio social, compreendida como:

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).

Nesse sentido, podemos conceber a vivência como uma unidade na qual estão presentes os elementos do meio e da personalidade. Além disso, a compreensão, apropriação e tomada de consciência de determinada situação, e assim, as significações já produzidas para

tal acontecimento vivenciado, determinará se essa circunstância do meio afetará o desenvolvimento. Como esclarece Jerebtsov (2014, p. 17), as vivências indicam as “diversas etapas da história da formação da personalidade. Quanto mais nova for a criança observada, mais indiferenciadas e menos conscientes serão as suas vivências. Uma pessoa adulta é capaz de tomar consciência de uma ampla parte do seu mundo interno”.

É mister acrescentar que 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 influencia a criança, norteia 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).

Nessa perspectiva, os processos de apropriação dos elementos do meio, de vivenciar tais situações, são processos em constantes modificações. Essas transformações, crises e rupturas, provocam as neoformações e, conseqüentemente, possibilitam novos desenvolvimentos. Faz-se necessário esclarecer o que é uma neoformação. Para isso, Toassa (2009, p. 234) elucida que são consideradas “uma espécie de guia para o processo de desenvolvimento, em torno da qual se agrupam as outras formações parciais relacionadas a facetas isoladas da personalidade, podendo mudar de lugar (e importância) no desenvolvimento”. As significações demarcam as neoformações à medida que afetam a forma do sujeito se relacionar com dada situação. Uma vez que, as vivências são, em sua essência, fonte de vínculos afetivos e, com isso, os sentidos construídos determinam os modos particulares dos sujeitos agirem. Pensar na construção do campo de sentidos é conceder importante papel na constituição da subjetividade humana, pois representam os resultados da atividade construída na relação entre as pessoas e o meio (TOASSA, 2009).

As crises são consideradas como os *turning point*, ou seja, os pontos de virada que possibilitam as neoformações. Para abordar as crises de idade percebidas no desenvolvimento, recorreremos ao *Tomo IV das Obras Escogidas*, produzidas por Vigotski (1932-1933/ 1996). O material é organizado em duas partes: *Paidología del Adolescente* e *Problemas de la psicología infantil*. Embora a obra do bielorrusso abranja as crises das demais idades, optamos por delimitar o estudo das ocorridas nos primeiros anos de vida, por ser a faixa etária na qual a maioria dos bebês pesquisados se encontravam.

Vigotski (1932-1933/ 1996) compreendia as crises não como enfermidades ou desvios de conduta, mas como aspectos significativos que provocam neoformações na personalidade, além de elucidar que a relação estabelecida com o meio social adquire um papel determinante nesse processo. Para ele, as crises em um curto período de tempo acarretam mudanças consideráveis na personalidade da criança:

Há mudanças e deslocamentos abruptos e fundamentais, modificações e rupturas na personalidade da criança. Num espaço de tempo muito curto, a criança muda completamente, as características básicas de sua personalidade são modificadas. Ela se desenvolve abrupta e impetuosamente, adquirindo, em certas ocasiões, o caráter de uma catástrofe; lembra um curso de eventos revolucionários, tanto pelo ritmo das mudanças quanto pelo significado das mudanças. Eles são pontos de virada no desenvolvimento infantil que às vezes têm a forma de crises agudas (op.cit., 1932-1933/ 1996, p. 256. Tradução nossa⁸³).

As crises são consideradas mudanças impetuosas, tanto pelo ritmo quanto pelo significado delas no processo de desenvolvimento. Vigotski elencou três peculiaridades observadas nos períodos de crise. A primeira se refere à imprecisão ao definir o início e o final da crise, como elas não possuem um período determinado para serem exteriorizadas. Posto que são originadas de maneira imperceptível e, por isso, não é possível estabelecer o momento em que começam e finalizam. Outra peculiaridade está relacionada às dificuldades que as crianças podem ter ao estabelecer suas relações, com isso elas são consideradas como de difícil convivência e suas relações como conflituosas. Essas complexidades são observadas, especialmente, nas crianças que se encontram inseridas em instituições educativas, em que é possível perceber uma redução no rendimento escolar. Os períodos de crises são distintos, já que sua intensidade é variável. A terceira e última peculiaridade, é considerada a índole negativa do desenvolvimento. Vigotski (1932-1933/ 1996) esclarece que essa peculiaridade reside na dificuldade na qual a maioria dos estudiosos possui em reconhecer a natureza do desenvolvimento da criança, quer dizer, identificar a diferença entre os períodos crítico e estável. Para eles, esse entendimento passa pela compreensão de que no período crítico o desenvolvimento é mais destrutivo do que criador. Os pesquisadores concebiam o período de crise como aquele em que o desenvolvimento da personalidade ocorria de maneira progressiva e, então, fica estagnado temporariamente. Com isso, os aspectos negativos permanecem evidentes como as manifestações de rebeldia.

⁸³ Se producen bruscos y fundamentales cambios y desplazamientos, modificaciones y rupturas en la personalidad del niño. En muy breve espacio de tiempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su personalidad. Desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquiere, em ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por el significado de los mismos. Son puntos de viraje en el desarrollo infantil que tienen, a veces, la forma de agudas crisis.

As crises podem ser observadas por meio dos choros, birras, dentre outras características negativas. Contudo, as neoformações provocadas na personalidade da criança são positivas, como esclarece Vigotski: “pesquisas na realidade mostram que o conteúdo negativo do desenvolvimento em períodos críticos é apenas a faceta inversa ou velada das mudanças positivas de personalidade” (op.cit., 1932-1933/ 1996, p. 259. Tradução nossa⁸⁴).

Desse modo, o autor russo nos revela que as crises apresentam aspectos positivos na constituição de nossa personalidade. Além disso, elas (crises) podem ser percebidas desde o nascimento, no momento em que o bebê busca superar as dificuldades ao se adaptar fora do útero, essa formação do novo, ou seja, a nova forma de vida é considerada de maneira positiva.

Na crise do primeiro ano, a neoformação se refere à apropriação da linguagem, a aquisição da marcha, além dos traços específicos do desenvolvimento da personalidade, esse último pode ser observado quando as crianças atingem aproximadamente os três anos de idade. É possível, ainda, notar os pontos positivos nas demais crises, como aos sete anos, que é demarcada pela independência das crianças.

Vigotski (1932-1933/ 1996) apresenta a periodização do desenvolvimento baseado nas seguintes crises das idades: i) crise pós-natal, compreende bebês de dois meses a um ano de vida; ii) crise de um ano, abarca crianças entre um até aos três anos de idade; iii) crise dos três anos, destinado às crianças entre três a sete anos; iv) crise dos sete anos, abrange crianças na faixa etária dos oito aos doze anos; v) crise dos treze anos, são os adolescentes entre quatorze e dezoito anos e, vi) crise dos dezessete anos. Faz-se necessário esclarecer que a periodização proposta pelo bielorrusso, é compreendida pelo viés da relação dialética que demarca o desenvolvimento humano, ou seja, da relação entre o biológico e o cultural. Com isso, as crises não podem ser delimitadas de forma rígida conforme a idade que a criança possui.

Como já mencionado, focalizamos no estudo das crises pós-natal e de um ano, a fim de auxiliar na compreensão do desenvolvimento dos bebês investigados. A crise pós-natal é demarcada pela transição provocada na vida da criança - intrauterina para extrauterina - pois o bebê ao nascer, ainda que seja separado de sua mãe de forma biológica, depende dela (ou outra pessoa) para suprir suas necessidades orgânicas. Algumas modificações demarcam essa etapa, por exemplo, a forma de alimentar, o período do sono, além do desenvolvimento motor do bebê. O desenvolvimento da criança é construído por meio das relações que estabelece com o outro e com o meio social. Além disso, Vigotski acrescenta que o bebê necessita da

⁸⁴ La investigación en realidad demuestra que el contenido negativo del desarrollo en los períodos críticos es tan sólo la faceta inversa o velada de los cambios positivos de la personalidad.

linguagem como um instrumento para auxiliá-lo no processo de organização de sua vida. Nesse momento, surgem os primeiros balbucios, as manifestações expressivas e os gestos.

A crise de um ano é marcada por três aspectos: o processo de aquisição da marcha, da linguagem e dos afetos e vontades. O bebê geralmente adquire habilidade de sentar, engatinhar, apoiar nos objetos para então ensaiar os primeiros passos. É indispensável acrescentar que esse processo de apropriação da marcha ocorre de forma dialética, posto que em alguns momentos a criança demonstra que se locomove com independência e, em outros, busca o outro para auxiliá-la. Esse fato também pode ser observado quando a criança procura se comunicar por meio da linguagem verbal, pois, como esclarece Vigotski, é um processo complexo, marcado por idas e vindas. O terceiro aspecto defendido pelo bielorrusso são os afetos e vontades, identificado nas relações estabelecidas pelas crianças. Ao constituir suas relações, os pequenos se manifestam em oposição ao outro, isto é, se jogam ao chão, choram, gritam, fazem birras, como forma de protestar quando suas vontades não são atendidas ou quando não é permitido que realizem alguma atividade. Vigotski conclui o estudo da crise de um ano a partir da análise de que a linguagem possui papel importante na constituição das relações e na formação da consciência da criança.

Vigotski menciona que o meio social “é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina totalmente toda a trajetória que permite à criança adquirir novas propriedades de personalidade” (op.cit., 1932-1933/ 1996, p. 180. Tradução nossa⁸⁵).

Diante disso, faz-se necessário enfatizar o aspecto da vivência (*pereživánie*), enquanto uma unidade em que estão presentes elementos do meio social e da personalidade. Assim, quando indivíduos diferentes se encontram perante a mesma circunstância, as vivências (*pereživánies*) também serão diferentes para cada um deles, à medida em que a personalidade e as vivências constituídas anteriormente afetarão a forma de vivenciar a situação. Como exemplifica Vigotski (1933-1934/ 2010), ao relatar o drama vivido por três crianças com idades distintas diante da mãe alcoolizada, que os agredia fisicamente. Tais crianças vivenciaram e reagiram perante o mesmo acontecimento de maneiras diversas. Da mesma forma, como os bebês e adultos no contexto do berçário, também constituíram vivências (*pereživánies*) diferentes para as situações vividas naquele local.

⁸⁵ Es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad.

Em síntese, o processo de constituição humana passa pelas dimensões da filogênese, ontogênese e sociogênese. Ocorre na relação dialética entre o aparato biológico, suas afecções provocadas por meio das vivências (*perejivánies*) e relações que são estruturadas no meio cultural.

No próximo capítulo, apresentamos como a unidade {pessoa | meio sócio-cultural} foi utilizada como método de análise para conhecermos as vivências (*perejivánies*) do grupo investigado.

CAPÍTULO 4- AS VIVÊNCIAS CONSTITUÍDAS PELOS BEBÊS

O propósito desta pesquisa é compreender como um grupo de bebês, inseridos no berçário de uma EMEI, constitui suas vivências em decorrência da dinâmica interativa estabelecida com o meio social e da produção de sentidos construídos nas aproximações. A partir disso, entendemos que conhecer a vivência (*perejivánie*) de um grupo é um processo intrinsecamente atrelado à investigação relacional da unidade {pessoa | meio sócio-cultural}, o que torna necessário conhecer o processo organizacional deste espaço, o fluxo das interações estabelecidas e os sentidos atribuídos na construção das relações neste local.

Este capítulo está organizado em quatro seções. No primeiro momento, explicitaremos de que forma a construção das categorias foi utilizada como uma estratégia adotada para aproximação dos dados. Em seguida, passaremos à apresentação do contexto em que a pesquisa foi realizada, a fim de revelar as vivências (*perejivánies*) que os bebês constituíram no “*local mais doce da escola*”. Posteriormente, iremos expor a história de Ícaro, como um exemplo que retrata o processo de constituição humana desses bebês neste espaço coletivo de cuidado e educação. Por fim, teceremos algumas considerações relacionadas à síntese da análise efetuada.

4.1. Construção das categorias: estratégia para aproximação dos dados

Como já mencionado no segundo capítulo desta dissertação, nossos dados consistiam em: notas de campo, documentos, entrevistas e videogravações. Consideramos que o exercício de leitura da unidade {pessoa | meio sócio-cultural}, isto é, conhecer as vivências (*perejivánies*) constituídas pelo grupo de bebês por meio da dinâmica interativa estabelecida no espaço do berçário, precisaríamos atentar para as formas utilizadas pelas crianças ao instituir suas aproximações. Entendemos que os bebês, adultos e artefatos culturais participam dessa dinâmica interativa. Entretanto, nosso foco está em observar as aproximações entre os bebês.

Uma primeira etapa que realizamos neste exercício foi a construção de um esquema de aproximação dos dados, para que pudéssemos identificar os principais elementos para uma possível análise:

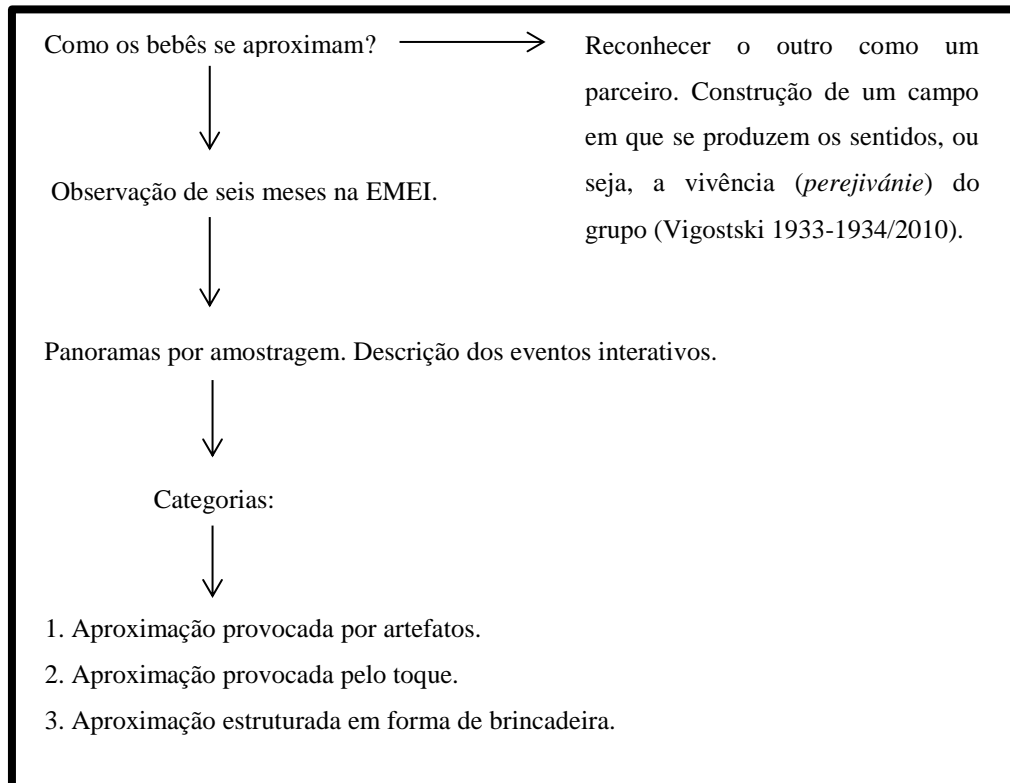


Figura 25- Esquema para aproximação dos dados. Fonte: Elaborado pela autora.




Como podem ser observados em nosso esquema, dois passos concomitantes foram realizados: elaboração dos panoramas por amostragem e a descrição dos eventos interacionais. Esse exercício, embora já descrito anteriormente, cooperou para que examinássemos, com mais acuidade, o desenrolar das aproximações dos bebês com o meio social: outros bebês, adultos e a materialidade. É essa dinâmica interativa dentro da unidade indissolúvel {pessoa | meio sócio-cultural} que iremos examinar. Porém, antes de adentrar nesse universo, é relevante esclarecer o que entendemos por aproximação, pois é sob esta óptica que observamos as relações sociais concretizadas neste espaço. Compreendemos a aproximação *entre pessoas no meio social, como um movimento em que o outro (bebê e/ou adulto) seja reconhecido como um parceiro para a realização de uma atividade. Caso esse parceiro aceite o convite para realizar tal ação, um campo de sentidos é criado*. Ademais, é nesse campo em que os sentidos são produzidos, que a vivência (*pereživánie*) é constituída (VIGOTSKI, 1933-1934/2010)⁸⁶.

Nesse sentido, ao atentarmos para a dinâmica interativa dos bebês, isto é, observarmos o desenrolar das aproximações entre as crianças para, a partir disso, conhecermos as formas

⁸⁶ Cabe aqui esclarecer que, nessa dissertação, colocamos o foco da aproximação entre pessoas, muitas vezes, oportunizada pelos artefatos existentes no ambiente. A exploração dos artefatos pelos bebês seria um trabalho para uma nova pesquisa.

como os pequenos iniciam, sustentam e finalizam suas interações com o meio social, foi necessário realizar o exercício de verificar e descrever o que provocou essa aproximação, de qual maneira foi estabelecida e a consequência dela para o grupo. Assim, revisar os setenta e dois eventos interativos mapeados, atentando para o modo como os bebês se aproximavam uns dos outros, possibilitou a identificação, dentre outras, de três categorias que aqui apresentamos:

Quadro 8- Categorias.

| Descrição | Quantidade | Ilustração |
|--|--|---|
| <p>Aproximação provocada por artefatos (brinquedo ou outro objeto).</p> <p>Nesse tipo de aproximação as crianças compartilham objetos, disputam, cedem objetos/brinquedos umas para outras e brincam juntas.</p> | <p>Nessa categoria foram identificados 52 eventos.</p> |  |
| <p>Aproximação provocada pelo toque.</p> <p>Nesse tipo de aproximação as crianças tocam o corpo da outra, dão as mãos, se abraçam, deitam sobre as outras.</p> | <p>Nessa categoria foram identificados 18 eventos.</p> |  |
| <p>Aproximação estruturada em forma de brincadeira.</p> <p>Nesse tipo de aproximação as crianças estruturam um jogo ou brincadeira por meio de um artefato ou sem artefatos.</p> | <p>Nessa categoria foram identificados 2 eventos.</p> |  <p>Melissa corre atrás de Lorenzo.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Todavia, a construção das categorias foi uma estratégia que utilizamos para identificar o que de fato emergia dos dados, o que seria analisado. Ao aproximarmos dos dados, dessa maneira, permitiu-nos ter uma visão mais ampla da dinâmica que ocorria no contexto do berçário e detectar uma história representativa a ser contada: o processo de constituição humana de Ícaro no espaço coletivo de cuidado e educação. Ícaro era o bebê mais robusto

dentre as demais crianças, e suas aproximações exigiam cuidados⁸⁷ por parte dos adultos. Ainda analisando os dados, por meio da constituição de categorias, observamos e destacamos as relações estabelecidas entre Ícaro e uma das crianças da turma, Giulia, que se apresentaram como um exemplo revelador das múltiplas possibilidades relacionais, trazendo à tona elementos pouco observáveis no cotidiano da escola.

Entretanto, é preciso esclarecer que as três categorias identificadas foram utilizadas como um instrumento para aproximação dos dados que se encontram em movimento. Essa estratégia não nos deixou perder de vista a unidade {pessoa | meio sócio-cultural} e suas tensões, que provocaram transformações tanto no ambiente quanto nas pessoas. Com isso, elegemos a análise microgenética e sociogenética como base de nossa investigação.

Nossas opções de análise, fizeram-nos pensar em um sujeito que não pode ser entendido de forma estática, mas em movimento, por meio de ações multiformes no meio social. Nesse sentido, Toassa (2009, p. 244) relata que 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”.

Em relação ao método analítico da microgenética, o foco do estudo é a unidade, pois ela contém todas as particularidades do todo. Como esclarecem Prestes e Tunes (2018, p. 40) “a análise destaca as partes que não perderam as características do todo”. Dessa forma, a história da constituição de Ícaro, imerso no contexto relacional do berçário, permitirá representar todo o grupo de bebês. Ao passo que na análise sociogenética nos permite situar aquele bebê, os meios social institucional - outros bebês, professores, materialidade - e familiar e todo o contexto em que os fenômenos micros são produzidos⁸⁸.

Na próxima seção, descrevemos a unidade {pessoa | meio sócio-cultural}, isto é, as vivências (*perejivánies*) constituídas no cenário do berçário, de forma mais abrangente.

4.2. As pessoas e o ambiente construído no berçário

Nesta seção, apresentamos o contexto vivenciado pelos bebês e adultos por meio das relações estabelecidas neste espaço coletivo de cuidado e educação. Nossas questões

⁸⁷ Cuidado, de acordo com a perspectiva de Dumont-Pena (2015), são as relações sociais constituídas com o intuito de proporcionar o bem-estar ao outro.

⁸⁸ Segundo Vigotski o desenvolvimento humano se faz por meio de quatro entradas: i) a filogênese que é a história da espécie humana; ii) a ontogênese diz respeito a história de cada sujeito da espécie; iii) a sociogênese que é a história da constituição sócio-cultural do ser humano e iv) microgênese que são as histórias particulares do desenvolvimento humano. Marta Kohl de Oliveira- Coleção grandes educadores Lev Vygotsky. *NPD Girassol*, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T1sDZNSTuyE>. Acesso em: 19 dez. 2018.

específicas nos conduziram a compreender como a organização do berçário oportuniza a constituição de um campo interativo propício para que as crianças e os adultos possam produzir sentidos em suas interações. Isso porque entendemos que as relações estabelecidas entre os diversos atores estão atreladas às condições do meio social e às práticas pedagógicas propostas. Quando essas práticas são intencionalmente planejadas, podem favorecer a constituição de vivências (*perejivánies*) significativas (Vigotski, 1933-1934/ 2010). Portanto, torna-se indispensável descrever o processo organizacional dos tempos, espaços e materiais no contexto do berçário, uma vez que esse meio social é a base sobre a qual as relações serão tecidas.

Compreendemos por conjunto de atividades os elementos tais como a cultura institucional: o processo de organização dos tempos, espaços e materiais do ambiente, as intervenções realizadas pelas professoras, as propostas pedagógicas, os atos de cuidados com os bebês, as relações sociais estabelecidas no contexto do berçário etc. Esses aspectos se constituem como potencializadores do desenvolvimento infantil e, como nossa base é a unidade {pessoa | meio sócio-cultural}, não podemos olhar isoladamente para a criança, mas sim considerar todo o contexto no qual estão inseridas. Schimitt (2008, p. 110), em sua pesquisa, relata que no espaço coletivo de educação e cuidados, especialmente no berçário, “as regras, o que se espera de um e de outro e os limites e possibilidades das relações nem sempre são verbalizadas, eles estão inscritos presumidamente nos atos, nos tons, na forma como se organiza o tempo e o espaço”. Diante disso, buscaremos revelar a produção de sentidos proferidos no estabelecimento das relações enlaçadas no meio social institucional, por meio dos recursos verbais e não verbais.

É preciso mencionar que os elementos que abarcam as rotinas dos bebês, seja dentro e fora do espaço institucional, são fatores predominantes na constituição da situação social de desenvolvimento. Para Vigotski (1932-1933/ 1996), o termo refere-se ao conjunto de aspectos internos, em outras palavras, às particularidades de cada indivíduo ao expressar como percebe, compreende e vivencia cada circunstância. Com isso, a situação social de desenvolvimento é ao mesmo tempo exclusiva de cada uma das crianças e pertencente ao grupo etário em que se encontram. Como declara o bielorrusso, ela “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” (op.cit., 1932-1933/ 1996, p. 264. Tradução nossa⁸⁹). Assim, o desenvolvimento não pode ser

⁸⁹ Es totalmente peculiar, específica, única e irrepitible. El punto de partida para todos los câmbios dinâmicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad.

compreendido apenas pela idade biológica, e sim pela apropriação da cultura que se expressa ao estruturar as relações sociais. Por exemplo, a situação social do desenvolvimento dos bebês de nossa pesquisa, que frequentam um espaço coletivo de educação e cuidado, difere, em muito, de outros bebês que se desenvolvem apenas dentro do ambiente familiar.

No momento em que iniciamos nossa pesquisa, no mês de junho de 2017, as idades dos treze bebês variavam entre 10 meses a 1 ano e 2 meses (14 meses): Ícaro e Murilo estavam com 14 meses; Arthur, Diego, Lorenzo e Mariana com 13 meses; Gustavo, Giulia e Melissa fizeram um ano no mês de junho (12 meses); Giovane, Marco e Sara estavam com 11 meses e Bruno com 10 meses, sendo este o mais novo da turma. Adentramos o universo do berçário, apresentando como os bebês eram descritos por algumas de suas professoras. Para isso, realizamos um compêndio dos excertos das entrevistas, quando as mesmas declararam suas percepções a respeito das crianças:

Érica: En-can-ta-doras:: ((risos))

Luciana: [Desafiantes/ né?

Cristina: Quando eles chegam/ eles chegam assim::/ por ser um ambiente novo/ eles chegam bem agitados/ inseguros/ aí/ com o tempo/ com o olhar da gente/ com a produção que a gente faz/ vão adquirindo confiança/ vão interagindo mais com as outras crianças e:::/ depois eles deslancham/ eles vão e surpreendem / e a gente fica encantada / é aquele amor::: / ((risos)) / que só quem tá lá / sabe mesmo (Entrevistas com as professoras Érica, Luciana e Cristina, em 18/12/2017).

Eram essas crianças, “encantadoras e desafiantes”, que compartilharam um semestre de suas vidas conosco. Em um espaço onde os pequenos estabeleciam suas interações com diversas pessoas, vivenciavam uma infinidade de situações, brincadeiras e conflitos, se alimentavam, descansavam, participavam das propostas pedagógicas das docentes, recebiam cuidados por parte dos adultos e até dos colegas. Batista (1998, p. 3) apresenta um cálculo aproximado da permanência dos pequenos no contexto da Educação Infantil: “dez a doze horas por dia, sessenta horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, duas mil e quatrocentos horas por ano”. Essa quantidade significativa de tempo gasto no contexto institucional nos alerta para a responsabilidade sobre as práticas ofertadas e a qualidade das relações estabelecidas nas EMEI’s. Basicamente as crianças passam a maior parte de suas vidas nesse contexto, o que aumenta, consideravelmente, o comprometimento do fazer da professora, ou seja, cada prática ofertada, cada ato instituído é carregado de significados que afetam, sobremaneira, cada um daqueles bebês. No mês de junho de 2017, passamos a conviver com as crianças e adultos no espaço do berçário, permanecendo, em média, 40% do tempo mensal vivenciado pelos bebês e adultos. Dessa maneira, podemos sentir a força dos

processos institucionais sobre o desenvolvimento e aprendizagem daqueles bebês em que a coletividade exerce um papel preponderante.

Logo no início da investigação, constatamos as ações pedagógicas que abrangem o processo organizacional dos tempos, espaços e materiais no contexto do berçário, as práticas de educação e cuidado e a ocorrência das interações das crianças neste local. Observamos que a organização do ambiente, como defende Barbosa (2006), apresenta a possibilidade de atuar no desenvolvimento dos pequenos, pois a criação, por parte dos adultos, de ambientes desafiantes e ricos proporciona às crianças experiências e vivências diversificadas e, dessa forma, provoca a ampliação de suas capacidades de exploração, expressão, aprendizagens, bem como de seu universo cultural. O espaço coletivo é organizado conforme a rotina proposta para a turma. No quadro a seguir, apresentamos esta rotina:

Quadro 9: Apresentação da rotina semanal no berçário.

| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|------|--|--|--|--|--|
| 7h | Acolhida (com música ambiente). Exploração dos brinquedos da sala (faz de conta). | Acolhida (com música ambiente). Exploração dos brinquedos da sala (construção). | Acolhida (com música ambiente). Exploração dos brinquedos da sala (de puxar). | Acolhida (com música ambiente). Exploração dos brinquedos da sala (construção). | Acolhida (com música ambiente). Exploração dos brinquedos da sala (faz de conta). |
| 7h30 | Lanche da manhã. | Lanche da manhã. | Lanche da manhã. | Lanche da manhã. | Lanche da manhã. |
| 8h | Solário | Solário | Solário | Solário | Solário ou Rodona. |
| 8h30 | Higiene e trocas necessárias. Atividade de estimulação (musical). | Higiene e trocas necessárias. Atividade de estimulação (brincadeiras e jogos). | Higiene e trocas necessárias. Atividade de estimulação (musical). | Higiene e trocas necessárias. Atividade de estimulação (circuito motor). | Higiene e trocas necessárias. Atividade de estimulação (musical). |
| 9h | Fruta | Fruta | Fruta | Fruta | Fruta |
| 10h | Higiene, banhos, trocas e almoço. | Higiene, banhos, trocas e almoço. | Higiene, banhos, trocas e almoço. | Higiene, banhos, trocas e almoço. | Higiene, banhos, trocas e almoço. |
| 11h | Preparar para o sono/repouso. (Música ambiente-canções de ninar). | Preparar para o sono/repouso. (Música ambiente-canções de ninar). | Preparar para o sono/repouso. (Música ambiente-canções de ninar). | Preparar para o sono/repouso. (Música ambiente-canções de ninar). | Preparar para o sono/repouso. (Música ambiente-canções de ninar). |

| | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|
| 11h30 | Sono/repouso | Sono/repouso | Sono/repouso | Sono/repouso | Sono/repouso |
| 13h | Despertar. Higiene e trocas necessárias. | Despertar. Higiene e trocas necessárias. | Despertar. Higiene e trocas necessárias. | Despertar. Higiene e trocas necessárias. | Despertar. Higiene e trocas necessárias. |
| 13h30 | Lanche da tarde | Lanche da tarde | Lanche da tarde | Lanche da tarde | Lanche da tarde |
| 14h | Higiene e banhos. Brincadeiras com os brinquedos da sala (construção). | Higiene e banhos. Brincadeiras com os brinquedos da sala (faz de conta). | Higiene e banhos. Brincadeiras com os brinquedos da sala (construção). | Higiene e banhos. Brincadeiras com os brinquedos da sala (faz de conta). | Higiene e banhos. Brincadeiras com os brinquedos da sala (de puxar). |
| 15h | Kit imagens (estimulação oral e visual). | Atividade de estimulação sensorial. | Apreciação e exploração de livros/ Contação de histórias. | Atividade de estimulação sensorial. | Brincadeiras com fantoches/ Tapete de histórias. |
| 16h | Jantar | Jantar | Jantar | Jantar | Jantar |
| 16h30 | Trocas necessárias. Preparar para a saída. Apreciação de músicas clássicas. | Trocas necessárias. Preparar para a saída. Apreciação de músicas clássicas. | Trocas necessárias. Preparar para a saída. Apreciação de músicas clássicas. | Trocas necessárias. Preparar para a saída. Apreciação de músicas clássicas. | Trocas necessárias. Preparar para a saída. Apreciação de músicas clássicas. |
| 17h20 | Saída | Saída | Saída | Saída | Saída |

Fonte: Dados obtidos por meio de registro fotográfico da rotina do berçário em 2017.

A rotina estabelecida no berçário da EMEI demonstrava uma proposta de trabalho pensada e planejada, especialmente para aqueles bebês. Além de oportunizar a exploração do ambiente, aguçando a curiosidade das crianças ao explorar cada recanto. Ademais, analisando as práticas propostas, podemos observar, por meio delas, as concepções de situação de desenvolvimento social e de vivência (*perejivânie*), já abordadas anteriormente (Vigotski, 1932-1933/ 1996; 1933-1934/ 2010). Assim, convidamos você, leitor, para adentrar no universo do berçário e conhecer o que os bebês faziam neste espaço coletivo, no segundo semestre de 2017, trazendo evidências empíricas de suas vivências.

Um dia no berçário

Optamos por descrever a rotina vivenciada pelas crianças, observando um dia na vida daqueles bebês. O dia escolhido foi 08 de junho de 2017, uma quinta-feira. Os bebês chegam à EMEI às 07h. São trazidos por suas famílias e/ou responsáveis, além das pessoas autorizadas⁹⁰ e entregues à professora. Esse é o momento em que, em uma conversa rápida, porém essencial, a família e a escola trocam 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 são trocados, estabelecendo um vínculo primordial para que o trabalho prossiga.

Nesse momento, a sala de estimulação do berçário já se encontra organizada para acolher os bebês. Músicas clássicas ou do repertório infantil dão som ao ambiente, e brinquedos dispostos sobre o tatame são um convite à exploração pelas crianças. Como mencionado, as professoras atuavam em duplas e contavam, ainda, com o trabalho de Gabriela, auxiliar de apoio à Educação Infantil. Alguns dos pequenos chegam à sala buscando colo, enquanto outros já querem brincar. Assim, uma das professoras permanece sentada no tatame, próxima das crianças, e incentiva os bebês a manipularem os objetos.

Em seguida, por volta das 07h30, o momento da primeira refeição do dia. A hora do leite. Ofertado na mamadeira, os bebês são incentivados a experimentar o alimento e a segurar sua mamadeira, como pode ser observado na imagem a seguir (Figura 26):



Figura 26- Bebês na hora do leite. (A) visão geral do ambiente. (B) Sara segura sua mamadeira. (C) Murilo se aproxima da cadeira de alimentação em que Sara estava e busca interagir com a bebê. Fonte: Arquivo da pesquisa.

⁹⁰ Ao mencionar “pessoa autorizada”, refiro-me aos profissionais que exercem suas funções em automóveis destinados ao transporte de crianças, nomeados por escolar. São pessoas habilitadas e que seguem às regras impostas pela empresa responsável pela mobilidade urbana na capital mineira: BHTRANS.

Embora seja essa uma prática corriqueira, muitas interações e descobertas acontecem nesse momento. Flagramos as crianças buscando o contato com outros bebês, aprendendo a tocar de leve, fazer carinho uma nas outras, crianças explorando os materiais ao redor da cadeira de alimentação, outras experimentando o que acontece ao virar a mamadeira. Embora, sob o olhar do adulto, tomar o leite pela manhã não traz muita novidade, para os bebês esse momento é singular e de pura exploração. Não há momento na vida daquelas crianças que não traga novidade e aprendizados.

Ao término do leite, os bebês retornam para o tatame para explorar os brinquedos da sala. Nesse dia, a professora Érica declara: “hoje é dia de construção!”. Ela disponibiliza uma caixa de legos grandes no centro da sala. As crianças se aproximam da caixa e retiram os objetos para brincar.

Ao manipular esses artefatos, as crianças levam à boca, jogam para o alto, batem um sobre o outro, observam os brinquedos enquanto os seguram em suas mãos, bem como arrastam pelo assoalho da sala de estimulação. Uma prática habitual era o adulto brincar junto aos bebês e, assim, ensiná-los a empilhar, encaixar, construir com o legos. Como pode ser observado na imagem a seguir (Figura 27):



Figura 27- Bebês e a construção com legos. Fonte: Arquivo da pesquisa.

Após cerca de 30 minutos, as professoras convidam os pequenos a ajudar a guardar os objetos na caixa. Outro momento de diversão e aprendizagem, pois enquanto alguns dos bebês recolhem os artefatos, Giulia tenta retirá-los da caixa. As professoras cantavam: “quem ajuda, quem ajuda a guardar esses brinquedos?”. A música acalma e atrai a atenção das crianças que, à sua maneira, ajudam a recolher os brinquedos.

Às 08h30, é o momento do banho de sol. A porta do solário é aberta e os bebês, engatinhando ou andando, são conduzidos ao solário, para a realização de atividades planejadas pelas professoras, um momento de muita animação. Os cubos grandes de espuma

vazados estão dispostos em formato de túnel, escadas de espuma e escorregadores, pois é dia de circuito motor. As crianças exploram os materiais: sobem e descem nos brinquedos, passando no circuito. As professoras auxiliam os pequenos, quando necessário. Os bebês, geralmente, permanecem no espaço aproximadamente 20 a 30 minutos, conforme a intensidade do sol. As crianças utilizam o espaço diariamente, exceto nos dias frios e chuvosos. Nas imagens a seguir, expomos a atividade mencionada (Figura 28):



Figura 28- Bebês no solário, explorando os materiais de espuma. Fonte: Arquivo da pesquisa.

Às 09 horas, é a hora da fruta, que nesse dia é banana. Mais um momento de aprendizado e alegria. Algumas crianças seguram a fruta com as mãos, mostrando maior autonomia, enquanto outras necessitam da ajuda da professora, fato que pode ser observado nas imagens a seguir:



Figura 29- Bebês no momento da fruta. (A) Giovane brinca com as fitas coloridas enquanto espera sua fruta. (B) Melissa e Marco comem a banana sem auxílio das professoras. (C) Algumas crianças necessitam da ajuda das professoras. Fonte: Arquivo da pesquisa.

Nas imagens, observamos Giovane (Figura 29 A) explorando o móvel feito com tiras longas de fita colorida amarradas nas extremidades das garrafas *pet* com pequenos objetos dentro, que produzem barulho ao serem sacudidos. Ele sacode as garrafas e depois leva as fitas à boca, enquanto aguarda ser retirado da cadeira de alimentação. Isso nos mostra como

os bebês não perdem tempo e estão, a todo o momento, indagando e investigando o mundo que os cerca. São muitas as aprendizagens a serem seguidas. O trabalho do pesquisador é minucioso.

Posteriormente, às 09h20, são realizadas, naquele dia, atividades de estimulação com a exploração dos diversos recursos materiais que há na sala do berçário, como as bolas e brinquedos variados.



Figura 30- Bebês em atividades de estimulação. Fonte: Arquivo da pesquisa.

No decorrer de algumas atividades, as professoras fazem as trocas das fraldas e se revezam para dar os banhos nas crianças, juntamente com Gabriela. O banho também não é um momento qualquer: prazeroso e refrescante, permite que a criança sinta e conheça seu próprio corpo. Em seguida, o almoço, momento em que as professoras estimulam as crianças a experimentar os diversos sabores dos alimentos, e assim construir hábitos alimentares saudáveis desde a infância. Além disso, é uma ocasião de aprendizagem, porquanto são ensinadas a aguardar sua vez para serem alimentadas, a usar os talheres, a limpar a boca, enfim, todos os procedimentos que envolvem o ato de alimentar em nossa cultura. As frutas são oferecidas raspadas, amassadas e, principalmente, picadas e colocadas em pequenas vasilhas de alumínio para que as crianças possam ter contato com o alimento, além dos sucos. O almoço e o jantar são em formas de papinhas, caldos e sopas. Para o lanche da tarde, a oferta é de leite na mamadeira e fruta.

Logo após o almoço, algumas crianças adormecem. Para o momento do sono são colocados CDs de músicas clássicas, um convite ao relaxamento. São oferecidos os objetos de apego para o aconchego de cada um dos bebês. Todavia, as crianças não adormecem ao mesmo horário, e esse ritmo é respeitado pelas professoras que oferecem brinquedos variados àqueles que já haviam adormecido e almoçado.

A troca de professoras é feita por volta das 13 horas. As crianças lancham, e novas atividades são ofertadas. Nesse dia, as docentes realizaram a atividade de estimulação sensorial: um kit de tecidos foi ofertado aos bebês, como nas imagens a seguir (Figura 31):



Figura 31-Bebês explorando os tecidos. Fonte: Arquivo da pesquisa.

Os bebês se encantam com as cores vivas dos tecidos. As professoras fazem cabaninhas para as crianças entrarem, e os pequenos brincam de esconder utilizando os tecidos. Após muita agitação, alguns bebês adormecem. Os panos trazem outras possibilidades de manipulação. Finos, transparentes, opacos e versáteis, possibilitam explorações diversas que permitem esconder, achar, ver através das tramas dos filós, moldar, aconchegar. São possibilidades inovadoras de investigação dos materiais como provocadores de aprendizagens. E o fim do dia se aproxima com o momento do jantar e a preparação para a saída.

De maneira geral, podemos notar três características fundamentais na rotina. A primeira refere-se ao ambiente proposto às crianças, o qual contava com uma vasta materialidade. Eram materiais com diferentes texturas, cores, formas e tamanhos. Como pode ser observado no Quadro 9 (Apresentação da rotina semanal no berçário), por exemplo, nos recursos materiais utilizados na categoria de exploração dos brinquedos, notamos três tipos diferentes: faz de conta, construção e de puxar. Em seguida, na categoria nomeada por atividade de estimulação, alteravam em musical, brincadeiras e jogos, além do circuito motor e, por fim, atividades com kit de imagens, voltadas para estimulação oral e visual, bem como sensorial e a apreciação e exploração dos livros. A seguir, apresentamos as imagens de alguns artefatos:



Figura 32-Bebês explorando os diversos materiais. Fonte: Arquivo da pesquisa.



Figura 33-Bebês e a vasta materialidade. Fonte: Arquivo da pesquisa.

Os brinquedos do berçário eram compostos de carrinhos, bonecas, panelas, fogões, mamadeiras, bolas pequenas e grandes, bichos de pelúcia e borracha, legos grandes, casinhas com peças de encaixar etc. Uma diversidade de objetos produzidos com materiais reciclados, que emitem sons ao serem sacudidos pelos bebês. Toda essa vasta materialidade, como reforça Barbosa (2006, p. 164), “são elementos essenciais na organização das rotinas. Sua existência, sua variedade e sua exploração são fatos que levam a criar alternativas, em termos, de atividades para os grupos”.

As propostas realizadas pelos adultos caracterizam-se pela ação pedagógica em trazer novos artefatos para possibilitar a ampliação das possibilidades das crianças em explorar, comunicar, expressar e interagir. Essas ações nos revelam a intencionalidade educativa das professoras e demarcam, ao mesmo tempo, a dependência dos bebês pelo outro e a possibilidade de desenvolvimento. Como aponta Wallon (1959a), “dentre os animais, o ser humano é aquele que, ao nascer, apresenta a maior imperícia, imaturidade e incompletude,

sendo incapaz de sobreviver sozinho” (*apud*, ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM E OLIVEIRA, 2009, p. 444).

A segunda particularidade fundamental da rotina era o fato de fazer com que o dia das crianças fosse agraciado com a possibilidade da apreciação musical, de excelente qualidade. Os bebês, constantemente, encontravam-se em um espaço onde se podia ouvir músicas clássicas, do repertório infantil e música ambiente. As melodias convidavam os pequenos a ensaiar alguns passos de dança, relaxar e acalmar.

O terceiro aspecto de essencial importância percebido na rotina é a lógica temporal. A respeito da temporalidade, Barbosa (2006) esclarece que as rotinas são estruturadas por meio de uma sequência temporal, conforme as necessidades biológicas das crianças, como os momentos de alimentação e sono. Com isso, é mister esclarecer que a rotina do berçário se apresentava de maneira flexível em relação aos horários para os bebês descansarem e/ou realizarem refeições. Em momento algum, os bebês foram acordados para se alimentar ou deixaram de adormecer por proximidade do horário das refeições. Havia uma preocupação por parte das professoras, como também da auxiliar, para que as necessidades orgânicas dos bebês fossem consideradas. Porém, foi possível observar que as ações relacionadas ao cuidado individualizado, como a troca de fralda, alimentação e banho, ocupavam um período extenso na rotina do berçário.

Também em relação à temporalidade, observamos que as professoras marcavam o início e o fim de cada atividade, com a oferta e recolha dos materiais ofertados. Geralmente, as atividades propostas duravam cerca de 30 minutos, quando os bebês se dispersavam. As professoras junto com as crianças recolhiam todos os objetos que havia sobre o tatame e disponibilizavam outros brinquedos, ou outros espaços de exploração, como o solário ou sala de sono. Essa precaução com a temporalização presente na rotina se torna evidenciada no trecho da entrevista com a professora Glória:

Glória: Tem que ter / né/ esse::: planejamento / senão vira uma bagunça/ né/ veja/ tem os tempos certinhos /aí / de colocar cada brinquedo/ recolher/ tem que haver esses planejamentos / senão / não dá certo (Entrevista com a professora Glória, realizada no dia 19/12/2017).

Barbosa (2006) defende que as atividades que compõem a rotina serão sempre executadas com base em um viés temporal. As variações do tempo de duração de cada uma dessas atividades são demarcadas pela importância que a professora determina para a realização daquela atividade e pela faixa etária das crianças da turma.

A postura das professoras na maneira de estruturarem o processo de organização material, espacial e temporal, evidencia as percepções que elas constituíram ao longo de sua prática profissional em relação às crianças, suas infâncias e aos processos de desenvolvimento dos pequenos. Pois, tais espaços “nunca são neutros, mesmo os mais cotidianos e habituais de nossa vida. A presença ou ausência de objetos e a forma como são organizados sempre estão comunicando algo sobre e para as pessoas que ali convivem” (SCHIMITT, 2008, p. 124). Ademais, o ambiente tem o potencial de ser considerado como um terceiro educador, como concebem os italianos a respeito de seus espaços coletivos de educação e cuidados, observado no primeiro capítulo desta dissertação (MARAFON e MENEZES, 2017). Entretanto, essa concepção de educador perpassa a ação dos adultos ao circunscrever suas perspectivas referentes às crianças e às relações estabelecidas ali. Um ambiente que se transforma na medida em que os indivíduos também se modificam e vice-versa.

No desenrolar do semestre, junto ao grupo investigado, notamos dois períodos peculiares. O primeiro, entre os meses de junho até o final do mês de agosto, e, o segundo, do início do mês de setembro até o final do mês de novembro. Referimo-nos aos marcadores que alteraram a relação {pessoa | meio sócio-cultural}: a aquisição da marcha e da linguagem verbal. A mudança radical em relação à postura dos bebês com o mundo: de uma postura quadrúpede (com a movimentação possibilitada pelo engatinhar) para uma postura bípede (andar) alterou completamente as formas de interação entre as crianças, delas com os adultos e com os artefatos culturais. Além disso, a introdução das crianças em um pensamento simbólico e as primeiras palavras abriram um horizonte completamente novo, possibilitando novas formas de comunicação e expressão daqueles bebês. Passaremos a discorrer sobre este processo de conquista do andar e do falar e suas implicações nas relações dos pequenos.

Aquisição da marcha e da linguagem verbal: mudanças no ambiente coletivo e nas relações das crianças

Embora nosso foco não seja uma análise da aquisição da marcha ou da linguagem por parte das crianças (que seria outro tema para uma dissertação ou tese), entendemos que esse desenvolvimento marcou uma ruptura nas formas de ser e estar daqueles bebês, fazendo com que as aproximações entre eles e o ambiente mudassem radicalmente. Aprendemos com Vigotski (1932-1933/1996) que o desenvolvimento humano se faz por meio de períodos de calma e crise. Nos momentos de calma ou estáveis, várias aprendizagens são realizadas culminando em momentos de rupturas em que uma nova formação aparece. Foi o que

constatamos neste segundo semestre de observação do berçário, momentos em que essas neoformações tornaram-se visíveis com o surgimento da marcha e da fala. Temos, portanto, marcadores que transformaram radicalmente a unidade {pessoa | meio sócio-cultural}, trazendo uma novidade que alterou a dinâmica das práticas do berçário.

Logo no início da investigação, em junho de 2017, notamos que Arthur, Lorenzo e Giulia já haviam apropriado da marcha e, com isso, movimentavam-se de um lado para o outro. Marco, Ícaro e Mariana ensaiavam alguns passos, enquanto os demais bebês engatinhavam.

Como a maioria dos bebês engatinhava nos meses iniciais da pesquisa, observamos que as vivências constituídas pelas crianças, a participação delas nas atividades e as relações estabelecidas neste período inicial, revela-nos um espaço propício para o encontro entre as crianças marcado por expressões corporais: os sorrisos, olhares, gestos e alguns balbucios. As relações dos bebês no espaço do berçário são entendidas, conforme Vigotski na perspectiva da sociabilidade humana, e concretizadas por meio das relações e/ou vínculos estabelecidos entre eu e o outro. Nesse sentido, as relações incidem no entendimento de que nos constituímos humanos na relação com o outro, porquanto “eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionam comigo” (Vigotski, *apud* PINO, 2005, p. 103). Com isso, as significações de nossas ações, palavras, expressões, sentimentos, primeiramente passam pelo outro.

Na dinâmica interativa dos bebês com os adultos, neste período entre os meses de junho a agosto, constatamos que as relações eram, sobretudo por meio de ações de cuidado individualizado, como higiene e alimentação. Em alguns momentos, quando as docentes encontravam-se sentadas no tatame, as crianças buscavam o colo delas com frequência. Além disso, as professoras reforçavam em seus diálogos com as crianças, o ensino de práticas de cuidado e carinho entre os pequenos.

Nas relações sociais dos bebês, observamos que buscavam se aproximar do parceiro engatinhando ou andando. Esses encontros, como mencionados, eram realizados por meio das expressões verbais e não verbais, potencializadas, principalmente, por algum artefato, provocador de disputas. Situações nas quais as crianças buscavam formas de manter tal artefato consigo, fazendo uso dos choros, mordidas, toques, balbucios e até gritos. Em raras circunstâncias, os bebês compartilhavam o artefato ou brincavam juntos.

O surgimento das neoformações em relação à aquisição da marcha ocorreu durante todo o semestre. Para alguns, como nosso protagonista Ícaro, já no primeiro mês da pesquisa, especificamente no dia 14 de junho. Embora, como já citamos, ele ficava de pé sozinho e

ensaiava alguns passos com auxílio do adulto. Esse instante ímpar de sua vida foi registrado nas imagens a seguir (Figura 34):



Figura 34- Ícaro apropria-se da marcha. Fonte: Arquivo da pesquisa.

As aquisições das habilidades motoras possibilitam a independência dos movimentos, pois, a partir deste momento, o bebê passa a explorar o ambiente com mais eficiência. Em conversa com a professora Marcela, ela demonstrou atentar para o tempo que cada um dos bebês apresenta ao apropriar da marcha, como pode ser observado no excerto da entrevista:

Marcela: E:::/ assim:::/ cada criança tem o seu tempo/ não é porque uma começou a andar/ que a outra tem que começar a andar / junto com aquele (Entrevista com a professora Marcela, em 18/12/2017).

Dentro do quadro conceitual em que apoiamos esta pesquisa, a visão do desenvolvimento abarca momentos de calma e crise, como dito anteriormente. Vigotski (1932-1933/ 1996) declara que as crianças na faixa etária na qual os bebês investigados se encontravam, vivenciam a crise do primeiro ano de vida, ou seja, os períodos de crise são percebidos como pontos críticos, alterando o desenvolvimento de forma revolucionária. 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. Para o bielorrusso, “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 nossa)⁹¹. A partir desse

⁹¹ Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, em el

ponto, uma nova formação, quer dizer, um novo jeito de estar no mundo se abre para a criança.

Observamos o mesmo salto qualitativo no desenvolvimento dos bebês em relação à aquisição da linguagem verbal. Entre as crianças, Sara era a que se destacava por seus balbucios frequentes, desde o início da investigação. Em conversa com a professora Marcela, ela nos relatou sua percepção sobre o processo de desenvolvimento dos bebês nesse ambiente coletivo de cuidado e educação, além de enfatizar a importância do planejamento pedagógico para que alcance resultados positivos.

Marcela: São crianças curiosas/ então a gente percebe / pela observação/ né/ não é só chegar à sala /e::: dar coisas para elas brincarem/ tem que ter aquele olhar diferenciado com elas/ porque::: / no berçário elas vão descobrir/ né/ as diversas formas do corpo/ da oralidade / quando elas começam com aquele balbucio /e::: para depois começar a falar as primeiras palavras/ às vezes falam alguma coisa e a gente não entende/ mas a gente sabe que é o processo delas:::/ mas/ o desenvolvimento é muito bom/ mas/depende também do trabalho que é realizado com elas/né/ porque se for de qualquer jeito / você não::: / ... / vê/ né / AQUELA diferença (Entrevista com a professora Marcela, em 18/12/2017).

No mês de setembro, observamos algumas crianças ensaiando as primeiras palavras, enquanto outras balbuciavam. Consoante explana Vigotski (1932-1933/ 1996), outra neoformação presente na faixa etária das crianças é a apropriação da linguagem verbal, o que proporciona um salto qualitativo no desenvolvimento infantil. Ao fazer uso da oralidade no estabelecimento das relações sociais, possibilita-se a redução da dependência direta do adulto.

Um aspecto que ficou evidente na transformação do ambiente foi a prática recorrente de contar história e exploração de livros. Nos momentos iniciais da investigação, notamos que as professoras organizavam as crianças em um espaço próximo à estante de alvenaria, onde os livros e os fantoches eram organizados. Buscavam posicionar-se na altura dos bebês, direcionar o olhar para eles e, com diferentes entonações de voz, tentavam manter o interesse dos pequenos na história contada. Todavia, era uma situação em que os bebês se dispersavam rapidamente. Em algumas ocasiões, havia conflitos entre eles na tentativa de pegar o livro das mãos da professora. Após a conquista da fala e do andar, novas mudanças foram introduzidas no ambiente: uma tenda de panos coloridos tornou-se o local específico para contar histórias. O aprendizado de todas as posturas e procedimentos para se escutar uma história pode ser percebido na fala da professora Glória, quando a mesma nos relatou sobre a proposição de contação de histórias e que pode ser visto nas imagens a seguir:

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.

Glória: Eu pensei que ia ser difícil contar história para bebês/ sabe? / eu pensei::: / de que jeito eles vão responder ao que eu estava fazendo? / mas no início foi difícil / porque::: a gente fazia a rodinha/ né/ eles vinham para pegar o livro ao mesmo tempo / brigavam/ caíam um em cima do outro/ com o tempo eles vão aprendendo a fazer rodinha/ hoje eles já sabem fazer rodinha / agora quando falo/ vamos contar história / eles já sentam no tatame e fazem a rodinha e já querem o livro /então / isso foi com o tempo para a gente conseguir ::: / que eles fizessem assim/ dessa forma/ porque é difícil mesmo/ mas/ vai ensinando/ é a rotina mesmo que vai sendo aplicada/ e::: /eles vão aprendendo/ né (Entrevista com a professora Glória, em 19/12/2017).



Figura 35- Professora contando histórias para os bebês. Fonte: Arquivo da pesquisa.

À medida que o meio foi se ampliando, novas situações sociais de desenvolvimento surgiram, conforme as crianças foram aprendendo e se desenvolvendo, portanto, alterando suas necessidades. Wallon (1975, p. 209) declara a importância das crianças serem inseridas nas diversas comunidades culturais, dado que essa participação resulta em “uma espécie de equivalência reconhecida pelo sujeito entre si e os outros. [...] Mas, torna-se capaz de contar com os outros, de procurar persuadir os outros ou de os dominar”. Em função disso, as crianças constituem várias experiências, constroem sua identidade e aprendem a diferenciar-se do outro ao estabelecer as relações sociais.

Destacamos, também, a riqueza das relações entre as crianças, os adultos e os artefatos, trazendo modificações tanto na materialidade do espaço quanto nas formas de agir das professoras. Essas mudanças podem ser observadas na manipulação dos objetos, nas relações entre as crianças, nas aprendizagens que culminaram no início do jogo simbólico. Trouxemos alguns exemplos para mostrar como a dinâmica do berçário se alterou.

Os bebês passaram a utilizar tecidos para cobrir as bonecas e puxaram os carrinhos pela corda amarrada em uma das extremidades do brinquedo. Além disso, as professoras

incluíram outros materiais à rotina das crianças, dentre eles, painéis verdadeiras e objetos sensoriais. Nas imagens a seguir, apresentamos a professora Érica no momento em que auxilia Mariana a ninar uma boneca (Figura 36 A e B), logo no início da investigação e Melissa, no mês de outubro, realizando um jogo simbólico: ninar a boneca (Figura 36 C e D).



Figura 36- Érica auxilia Mariana a ninar uma boneca (A e B) e Melissa nina a boneca (C e D). Fonte: Arquivo da pesquisa.

Como as relações entre as crianças foram aprimoradas no decorrer da investigação, os bebês adquiriram novas aprendizagens, tal como tocar o colega com carinho:



Figura 37- Lorenzo e Melissa, aprendendo a tocar o colega (A e B). Lorenzo acarinha Giulia (C). Fonte: Arquivo da pesquisa.

Nas imagens acima, observamos os bebês Lorenzo e Melissa (Figura 37 A e B) em um evento interativo registrado no dia 08 de junho. As crianças iniciaram os toques no momento em que aguardavam o almoço. A professora Cristina atenta à interação entre os bebês, chamou os pequenos pelos nomes e lhes disse para fazer carinho. Para demonstrar o toque que ela nomeou por “carinho”, a professora fez o gesto de tocar com sua mão direita em seu próprio braço esquerdo, acariciando-o. Melissa observou e imitou o gesto da professora

acarinhando o braço de Lorenzo. Por meio da mediação da professora, a ação da bebê adquiriu significação, e eles vivenciaram o aprendizado de uma aproximação carinhosa. Na terceira imagem (Figura 37 C), registrada no mês de outubro, observamos Lorenzo acarinhar Giulia, irmã gêmea de Melissa, evidenciando um aprendizado da prática de fazer carinho.

As aproximações das crianças tornaram-se mais coordenadas. Por exemplo, ao disputar os artefatos, os bebês já buscavam meios de solucionar seus conflitos, como se constata nos trechos das entrevistas com as professoras Érica e Luciana:

Érica: O Murilo do jeitinho dele também já deu uma desenvolvida boa/ né?/ ele e o Gustavo que eram mais pacatos/ já estão defendendo o território deles ali/ suas coisas

Luciana: Olha/tem bebê que já consegue isso/ dá conta de disputar um brinquedo/ outros::: já começam a chorar e esperam intervenção nossa/ aí/ a gente estimula/ vai lá/ resolve/ pede para ele o brinquedo/ conversa com o coleguinha/ fala com ele que você não gostou/ então/ a gente fica o tempo todo estimulando eles a terem uma iniciativa/ para não deixar só por nós/ então/ isso começa desde bebê mesmo/ quando pegar/ fala com ele que você não gostou/ fala com ele que você quer o brinquedo (Entrevistas com as professoras Érica e Luciana, em 18/12/2017).

No fragmento acima, notamos o processo de significação que a professora Luciana elaborou durante as disputas de artefatos e, dessa forma, incentiva os bebês a resolver seus próprios conflitos. Em contrapartida, observamos uma prática corriqueira presente nos ambientes coletivos de cuidado e educação, em situações de disputas:

Para os adultos, esses movimentos parecem representar processos de disputa, o que reiteradamente os leva a dar objetos semelhantes a cada uma das crianças. No entanto, os objetos constituem sim atrativos, mas não se pode dizer que o comportamento seja regulado unicamente pela atração pelos objetos em si. O são muito mais quando sendo manipulados pela outra criança que, ao manipular, mover, chupar, jogar, chacoalhar, etc., lhes dá movimento (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; ANJOS, 2012, p. 384).

Conforme declara as autoras supracitadas, esse movimento pode ser observado quando o adulto oferece outro brinquedo à criança. Caso a criança não aceite o brinquedo ofertado a ela e mantenha o interesse no que o colega pegou, pode provocar momentos de choro, mordidas e toques ríspidos, uma vez que o conflito não foi solucionado pela própria criança. Nas imagens a seguir, apresentamos momentos de disputas entre os bebês (Figura 38):



Figura 38- Bebês em situações de disputas. Fonte: Arquivo da pesquisa.

É preciso destacar a riqueza das imagens acima: em um dado momento, o bebê que compartilha o artefato e brinca junto (Figura 38 A), por outro lado, em outra situação aquele que não cede o artefato (Figura 38 B) e em outra circunstância, o bebê que se recusa a disputar o artefato (Figura 38 C). São sentidos produzidos pelas crianças diante dos conflitos com os colegas e, faz com que elas busquem desde pequenas o papel imposto pelas regras, normas de conduta e posições que permeiam as relações sociais e as auxiliam a viver em sociedade.

Como o bebê se modifica, anda e fala, é inevitável que as relações se reorganizem, pois o meio social se transforma em relação às mudanças concretizadas no desenvolvimento da criança. No grupo pesquisado, reparamos como as aproximações foram modificadas, conforme as professoras Érica e Luciana declararam:

Érica: Agora no finalzinho do ano parece que já garantiu mais/ essa interação/ brincar com o outro/ né/ eles brincam de::: / dar papinha/ aí já vai no outro/ já oferece a papinha/ né/ acho que::: já está bem melhor

Luciana: É muito legal essa aproximação deles/ agora no final do ano / no começo eles não percebem muito o outro/ eles são mais individualistas/ brincam mais sozinho/ né/ e /não gostam mesmo de compartilhar/ agora no final eles estão indo para a porta para receber os coleguinhas/ aí/ já vê o coleguinha / ah::: chegou o Diego/ vai todo mundo correndo para a porta receber o Diego/ aí já abraça/ já tem aquele carinho com o coleguinha/ coisa que eles pegaram ao longo do ano / porque no início/ eles não têm isso / né/ é um processo mesmo/ porque a gente abraça/ eles espelham muito na gente/ não é?/ então/ eles veem a gente fazer isso todos os dias/ né/ dar bom dia/ abraçar/ dar um beijo/ de falar com o outro/ ah::: cumprimenta os coleguinhas/ dá bom dia/ eles estão fazendo a mesma coisa/ está muito bonitinho / ((risos)) (Entrevista com as professoras Érica e Luciana, em 18/12/2017).

Embora a constituição das relações tenha sido modificada, isso não significa dizer que os bebês, anteriormente à conquista da fala e da marcha, não estabeleciam suas aproximações. As ações interativas engendradas pelos pequenos demonstravam escuta e olhares atentos aos momentos de contato com os outros. Como considera Pino (2005, p. 215) “inútil querer

descrever o que só é claramente perceptível olhando as transformações do rosto da criança e a sua agitação alegre diante de certas situações”. Assim, ainda que desejassemos, não poderíamos descrever a exaltação refletida nos rostos das crianças ao constituir suas relações.

Selecionamos duas imagens para demonstrar as transformações ocorridas na estrutura das relações das crianças (Figuras 39 e 40):



Figura 39- Bebês interagindo com os materiais, com os pares e com os adultos – junho/ 2017. Fonte: Arquivo da pesquisa.



Figura 40- Bebês brincando juntos (A) e Ícaro dançando com Mariana (B) – novembro/ 2017. Fonte: Arquivo da pesquisa.

Nas primeiras imagens acima (Figura 39), observamos os bebês ao estruturar suas relações no início da investigação. As crianças apresentavam o domínio do corpo e dos movimentos, engatinhando. Nessas condições, os bebês demonstravam mais necessidade dos adultos e, com isso, aqueles afixavam o olhar constantemente nos adultos, nos demais bebês, como também na materialidade presente no espaço. As expressões como choro, sorrisos, movimentos, olhares, agitação, balbucios, entre outros, eram utilizados para reagir quando o outro (adulto e/ou bebê) se aproximava.

Enquanto isso, no segundo conjunto de imagens (Figura 40), ambas registradas no mês de novembro, notamos que os bebês já têm um domínio maior sobre os movimentos, podendo se locomover com mais facilidade, andando e correndo. Seus movimentos já possuem maior destreza e habilidade em controlar a impulsividade. Dessa forma, as possibilidades aumentam, abrindo espaço para que os bebês possam brincar juntos (Figura 40 A) e até mesmo dançar, como é representado na (Figura 40 B), onde Ícaro dança com Mariana.

Esta capacidade dos pequenos em estabelecer relações corrobora a assertiva de Vigotski (1932-1933/ 1996) de que os bebês, desde o nascimento, apresentam a necessidade de relacionar com outras crianças:

É caracterizado pela busca ativa do contato, não somente com os adultos, mas também com crianças de sua idade, por uma atividade comum e a manifestação evidente das relações mais primitivas de domínio, superditação, protesto, despotismo, submissão, etc (op. cit., 1932-1933/ 1996, p. 303. Tradução nossa⁹²).

Em diversos momentos, observamos as aproximações espontâneas entre os bebês e que não eram diretamente direcionadas pelos adultos. Ademais, notamos que as modificações ocorridas no espaço coletivo revelam um bebê que está em pleno desenvolvimento, que explora, vivencia, experimenta, amplia seu universo cultural, aprende, comunica-se e se constitui em meio às relações construídas neste espaço coletivo de cuidado e educação.

No decorrer da observação do contexto do berçário, constatamos que uma história se configurava como representativa das vivências e relações sociais constituídas nesse ambiente coletivo. Assim, na próxima seção apresentamos essa história.

4.3. O processo de tornar-se humano de Ícaro: daquele que precisa de um cuidado mais atento para aquele que cuida

Nesta seção, buscaremos evidenciar e analisar a história de Ícaro. Ao longo deste tópico, principalmente na segunda parte, elencamos três eventos interativos como eixo de nosso processo analítico, por meio de uma análise microgenética. Tornaremos conhecidas as vivências (*perejivánies*) do grupo, especialmente as vivenciadas por Ícaro, partindo desses eventos. Além do mais, traremos elementos significativos que auxiliam a revelar quem era este bebê em momentos distintos: dentro e fora do espaço institucional, ou seja, como era a

⁹² Se caracteriza por la activa búsqueda de contacto, no sólo con los adultos, sino también con niños de su edad, por una actividad conjunta y la evidente manifestación de las más primitivas relaciones de dominio y superditación, protesta, despotismo, sumisión, etc.

vida dele, suas relações, como era percebido pelos adultos que conviviam com ele, para assim, conhecermos o desenrolar de seu processo de tornar-se humano. Logo, convido você, leitor, a conhecer a história do pequeno Ícaro.

É preciso mencionar que o nome Ícaro alude ao personagem da mitologia grega, conhecido por tentar voar com as asas feitas por seu pai, Dédalo. Ao aproximar do sol, a cera de abelha utilizada para colar as asas derreteu, e ele caiu no mar. O nome está relacionado às pessoas que buscam seus objetivos cegamente sem mensurar os prováveis resultados, ainda que negativos. Embora nosso protagonista tenha recebido esse pseudônimo e, inicialmente, buscava cegamente seus objetivos, observamos que ele, ao longo da investigação, aprendeu a reconsiderar seus atos.

Percurso de vida de Ícaro

Para conhecermos Ícaro, tanto em sua vida familiar quanto escolar, necessitamos revelar alguns aspectos de sua história de vida, narrada por seus pais, bem como aspectos da história que ele construiu com seus pares e suas professoras.

Ícaro foi um bebê que nos chamou atenção desde nossa entrada em campo. Robusto, ele era o bebê com mais idade na turma: quatorze meses. No entanto, ainda engatinhava. Com isso, Ícaro não tinha muito controle de seus movimentos ou de sua força. Ao aproximar-se de outras crianças, ele literalmente “se jogava” sobre elas. Na maioria das vezes, essa aproximação resultava em choro do parceiro que era “atropelado” por seus movimentos bruscos e em advertência por parte das professoras: “*Cuidado, Ícaro!*”; “*Ah! de novo?*”. Como o choro dos colegas era frequente, assim como a necessidade de Ícaro de interagir com eles, havia sempre uma tensão no ar que mobilizava todo o grupo. Ele era o bebê que demandava dos adultos um cuidado mais atento e uma atenção especial. Geralmente suas aproximações eram observadas atentamente pelas professoras que, alertas, muitas vezes impediam que o encontro entre ele e um colega acontecesse, como medida preventiva de um possível acidente de percurso. Ao mesmo tempo em que havia certa restrição aos movimentos aproximativos de Ícaro, as professoras tratavam de ensinar a ele formas mais delicadas de interagir - “*Cuidado! Devagar, Ícaro!*” - e tocar o colega, o que era sempre denominado como: “*fazer carinho*”. Percebemos que Ícaro expressava com seu corpo suas vivências na escola e em sua família, trazendo para a convivência com os colegas aspectos particulares dessa vivência. Como nos diz Vigotski (1932-1933/ 1996), a situação social do desenvolvimento de Ícaro, que constituía o ponto de partida para as mudanças dinâmicas de

seu desenvolvimento, revelava tensão e cuidados especiais. Por esse motivo, era importante que conhecêssemos os laços familiares que compunham a história de Ícaro, dando sentido às suas ações e trazendo novas compreensões de caminhos a serem explorados. E será a história de seu desenvolvimento que iremos narrar.

Pino (2005, p. 167) elucida que “nos primeiros meses de vida, os contatos com o mundo que a rodeia, mundo físico e mundo social-cultural, são necessariamente mediadas pelo Outro, em particular pelos membros da família”. Diante disso, recorreremos aos pais do pequeno Ícaro para compartilhar conosco como desenrolou a gestação da criança:

Ingrid: Não foi uma gravidez planejada/ na verdade eu sempre tomei anticoncepcional e nunca pensei que::: antibiótico (cortava) o efeito do anticoncepcional/ o médico nunca me contou/ e/ aí/ assim::: a gente nem estava junto quando eu descobri que estava grávida/ foi uma gestação complicada/ eu estava iniciando o 6º período da faculdade/ tinha dois meses que eu estava em uma empresa / eu cheguei a fazer tratamento psicológico porque eu não aceitava/ não aceitava/ mesmo porque em relação a conduta do pai dele/ entendeu?/ então/ assim/ a minha gestação foi muito complicada/ eu vou ser sincera/ o Ícaro foi um guerreiro na minha barriga/ foi um GUERREIRO mesmo/ eu fui agredida na gestação/ eu fui agredida depois da gestação (Entrevista com os pais de Ícaro, em 6/8/2018).

Diante do excerto da entrevista acima, observamos como a gestação de Ícaro foi conturbada, além de constatar como o prenúncio da chegada de um bebê é uma vivência (*pereživánie*) com a potencialidade de modificar todo o âmbito familiar. A mãe declarou, ainda, sobre o vínculo materno estabelecido com a criança:

Ingrid: Desde o nascimento ele foi muito bonzinho comigo/ eu conversava com ele dentro da minha barriga/ eu já fui criando vínculo com ele desde a barriga/ então/ assim/ eu não tenho família que me apoia/ então/ nessa situação toda que eu passei com ele/ eu passei sozinha/ ou seja/ era Deus no céu e ele na terra / então/ eu conversava muito com ele (Entrevista com os pais de Ícaro, em 6/8/2018).

A respeito do nascimento de um bebê, ou seja, o período pós-natal, Vigotski (1932-1933/ 1996, p. 275. Tradução nossa⁹³) elucida que “a principal singularidade dessa idade reside na situação peculiar do desenvolvimento, uma vez que a criança, fisicamente separada da mãe no momento do nascimento, continua a estar biologicamente ligada a ela”. Assim, questioneei a mãe sobre suas memórias relacionadas às conversas com Ícaro, quando o bebê se encontrava no útero materno, a fim de conhecer o vínculo construído entre mãe e filho:

Ingrid: [Ah/ eu conversava tudo o que estava acontecendo / eu falava/ oh/ meu amor você perdoa a mamãe por estar triste/ eu sei que você sente tudo que a mamãe sente/

⁹³ La singularidade principal de esta edad radica en la peculiar situación del desarrollo, ya que el niño, fisicamente separado de la madre en el momento del parto, continua ligado a ella biologicamente.

eu sei que não está sendo fácil / mas vai passar/ você vai crescer/ você vai ficar comigo/ você vai ser meu amigo/ meu companheiro/ você está vindo para a mamãe não ficar mais sozinha na terra/ porque a mamãe é muito sozinha/ você está vindo para cuidar de mim (Entrevista com os pais de Ícaro, em 6/8/2018).

Embora as particularidades inerentes aos instrumentos metodológicos tenham sido abordadas no segundo capítulo desta dissertação, é preciso mencionar que ouvir a entrevistada relatar sobre suas conversas com o filho, foi angustiante. A emoção não pôde ser contida. Como mencionou a mãe de Ícaro na entrevista concedida em 6/8/2018: “*aquele tamanho de menino; aquela luz; aquela coisa linda*” nascia. Pino esclarece (2005, p. 151) que “o ato biológico de nascer tem, no mundo humano, o caráter de um *evento cultural*, conquanto não deixe de ser uma celebração da vida. Antes mesmo de ser concebido, o futuro “ser” já faz parte do universo cultural dos homens”. Com isso, a chegada de um bebê, seja ou não fruto de desejo, essa criança já ocupa um lugar na sociedade. Percebemos, pelo trecho da entrevista acima, a grande responsabilidade que aquele bebê encarna quando, ainda no útero, é advertido pela mãe que sua missão é cuidar dela: “*você está vindo para a mamãe não ficar mais sozinha na terra; porque a mamãe é muito sozinha; você está vindo para cuidar de mim*”. O lugar social ocupado por essa criança denota uma inversão de valores, uma vez que, ao invés de ser cuidado, o que é uma necessidade legítima de todo filho, chega ao mundo com a missão de cuidar da própria mãe.

Ícaro era o bebê mais velho da turma investigada. Filho único, reside com sua mãe, Ingrid e, seu pai, Marcelo, o visita com frequência. A mãe declarou sua percepção sobre a criança:

Ingrid: Bom eu vejo que ele/ desde que nasceu/ é muito curioso/ ele tem um olhar/ ele arregala o olho e:::/ já presta atenção em tudo que está ao redor/ TUDO/ ele presta atenção minuciosamente nas::: coisas/ e:::/ele consegue gravar MUITO bem as coisas/ ele consegue associar coisas que ele já viu anteriormente/ com o que ele está vendo/ ali/ naquele momento/ entendeu?/ então/ assim/ ele é muito curioso/ ele é muito ativo/ ele brinca sozinho/ ele é assim/ ele é aquele tipo de criança/ diferenciada mesmo (Entrevista com os pais de Ícaro, em 6/8/2018).

Ícaro, conforme a perspectiva de sua mãe, era considerado uma criança curiosa, atenciosa, ativa e, também, “*um bebê gigante*”. Em relação às atividades e brincadeiras realizadas por Ícaro fora do ambiente institucional, seu pai esclareceu que o bebê interessava por:

Marcelo: Ele quer brincar de bicicleta/ aí/ quer brincar de qualquer coisa/ quer jogar uma bolinha/ sabe? (Entrevista com os pais de Ícaro, em 6/8/2018).

É possível perceber, por meio do excerto da entrevista com o pai do bebê, que a criança demonstrava interesse em conhecer e brincar com vários brinquedos. Pino (2005, p. 152) informa-nos que esse desenvolvimento cultural da criança é concebido como “o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas”. Todavia, com um alto grau de expectativa dos pais - “*ele consegue gravar muito bem as coisas; associar*”; “*quer brincar de bicicleta*”; “*é aquele tipo de criança diferenciada mesmo*”-, o apropriar-se aos poucos, as possibilidades e as necessidades da criança ficam mascaradas.

As relações estabelecidas por Ícaro, também foram mencionadas por seu pai:

Marcelo: A gente foi fazer recreação na escola/ e/ o Murilo sumiu/ ele rodou a escola toda/ procurando/ esqueceu-se de mim e falava/ Murilo papai/ falei/ Murilo foi embora com o pai dele/ aí depois perguntei/ cadê o Murilo? / ele falou / Murilo foi embora com o papai/ ele mesmo já associou uma coisa na outra/ e dentro de casa/ ele sempre comenta dos amiguinhos da escola/ da rua onde ele morava/ ele fala/ saudade do Henrique/ da Amanda

Marcelo: Ele vai defender o amiguinho também/ tenho certeza/ porque esse que ele chega e fala/ então/ deve ser do ciclo de amizade dele/ os amiguinhos dele também vão defendê-lo/ é assim que ele é/ um fortão/ né?/ gosta de participar de tudo/ (Entrevista com os pais de Ícaro, em 6/8/2018).

Como podemos ver, a entrevista com os pais foi realizada um ano após as observações feitas no berçário. No momento da entrevista, Ícaro estava com 2 anos e 4 meses e apresentava habilidade de nomear sentimentos como a saudade. Ademais, o pai descreve as relações sociais estabelecidas pela criança, dentro e fora do espaço institucional: com Murilo, que foi um dos bebês da turma investigada, e com Henrique e Amanda, que eram vizinhos de Ícaro, além de serem crianças maiores que ele, assim como a mãe informou durante a entrevista. É interessante atentar para essas relações tecidas entre os bebês e as crianças de distintas gerações, por possibilitar situações de aprendizagem, já que “as diferenças culturais no envolvimento das crianças com grupos de idades variadas, comparadas com pares da mesma idade, são importantes para as relações sociais que elas desenvolvem umas com as outras” (ROGOFF, 2005, p. 108).

A mãe de Ícaro mencionou, ainda, a respeito dos momentos conflitantes nas relações do bebê com as demais crianças:

Ingrid: ELE É O QUE BATE/ inclusive é uma das coisas que eu falo com as professoras para me ajudar/ entendeu?/ para dar um direcionamento/ ele estava apresentando agressividade/ aí/ conversei com as professoras em relação às coisas que estavam acontecendo/ então/ assim/ elas me orientaram bastante (Entrevista com os pais de Ícaro, em 6/8/2018).

Perante a transcrição do trecho da entrevista, observamos que a mãe de Ícaro relatou que ele demonstrava bater nos colegas em momentos de conflitos. O que nos revela que as aproximações dos bebês nem sempre são vistas com segurança, especialmente quando um deles é maior do que o outro. Na investigação realizada, constatamos que os adultos observavam as aproximações das crianças entre si com certa apreensão, porque, às vezes, os bebês se tocavam com toques abruptos e mordidas. No caso de Ícaro, como relatamos, essa tensão e a atenção a seus movimentos e ações já eram praticadas desde o início das observações no berçário. O que, em certas ocasiões, passa despercebido é que grande parte das ações interativas engendradas pelas crianças se realizava por meio dos sorrisos, olhares e interesse diante da presença do outro bebê.

A declaração da mãe de Ícaro reporta à dimensão corporal no desenrolar dessas ações manifestadas pelos bebês. Conforme Coutinho (2010, p. 114), o corpo é um “corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação”. Ressalta, ainda, que para as crianças o corpo ocupa um lugar de fundamental importância, pois o corpo “não é apenas um dado biológico, mas ele está em constante comunicação e relação com o mundo social”. A mãe do bebê, também nos relatou, em outro momento da entrevista, como são positivas suas percepções relacionadas à afetividade desenvolvida pela criança:

Ingrid: Ele é muito carinhoso/ é uma criança extremamente carinhosa/ porque eu dou muito carinho para ele/ aí/ esses dias/ em que eu estava com dor de cabeça/ falei para ele/ amor/ cuida da mamãe/ a cabeça da mamãe está doendo/ aí/ ele veio/ beijou/ colocou a mão/ abraçou/ ficou segurando:::/ aí/ falei para ele/ você tem que cuidar da mamãe/ mamãe cuidou de você/ ele é muito afetuoso/ o negócio dele é beijo/ é abraço...

Ingrid: Eu já percebi que quando a criança é menor/ ele abraça com mais cuidado/ entendeu?

Viviane: Ah/ então/ com as menores ele é mais cuidadoso?

Ingrid: É/ ((risos)) / ele tem um jeitinho com os menores/ mas com os maiores/ ele é folgado (Entrevista com os pais de Ícaro, em 6/8/2018).

Nesse trecho, notamos que embora com algumas crianças Ícaro demonstrasse resistência, com outras, especialmente as de menor estatura, ele era afetuoso. Novamente a inversão de valores – filho pequeno cuidar da mãe ao invés da mãe cuidar do filho pequeno – “amor, cuida da mamãe”; “você tem que cuidar da mamãe”, aparece nesse excerto. Coutinho (2013, p. 13) defende que as crianças “estruturam as suas relações a partir das referências que possuem, referências estas que se articulam às culturas nas quais estão inseridas e, portanto, estruturam também relações de afinidade e baseadas nas suas preferências”. Dessa forma, a experiência do cuidado, nesse caso um tanto confusa e

invertida, é a referência básica que permeia a vivência da criança. Antes de conhecermos as relações constituídas por Ícaro e Giulia no contexto do berçário, optamos por expor a percepção da professora Luciana a respeito do protagonista, Ícaro, no momento em que mencionava sua perspectiva a respeito do processo de desenvolvimento dos bebês:

Luciana: O Ícaro ele era muito::: / e::: / digamos assim / afoito/ né/ agora ele já controlou um pouco essa questão do início para agora/ né/ ele foi um::: bebê desafiante também para nós/ porque o jeito dele de brincar/ o tamanho/ né/ então/ o jeito como ele ia brincar com as crianças/ aproximava e derrubava (Entrevista com a professora Luciana, em 18/12/2017).

Foi então, com essas características, que Ícaro vivenciou sua primeira experiência escolar, em um berçário de uma escola pública em Belo Horizonte. Para contracenar com nosso protagonista, escolhemos três eventos de aproximação com Giulia, uma menina muito esperta, que já andava quando nossa pesquisa teve início. A bebê possui três irmãos sendo uma delas, Melissa, sua irmã gêmea. Era percebida por sua família como agitada e brava. Todavia, vale acrescentar que a criança era uma das que apresentava tamanho menor dentre as demais na turma pesquisada.

Assim, como já citamos, o significado relacionado ao nome de nosso protagonista, Ícaro, ao buscarmos a definição de Giulia, identificamos que significa filha de Júpiter, o deus romano. Do mesmo modo que seu “pai” mitológico, a bebê Giulia também demonstrava força.

No próximo tópico, analisamos a história da relação estabelecida entre Ícaro e Giulia, em três eventos interativos que se configuram como consistentes e representativos da relação das crianças.

A história da relação entre Ícaro e Giulia

Neste tópico, apresentamos a análise da história da aproximação dos bebês, Ícaro e Giulia, resultado do entrelaçamento dos dados produzidos na investigação e as reflexões teóricas tecidas nesta dissertação.

A presença dos bebês na Educação Infantil, ainda que não expressiva, como discutiremos no primeiro capítulo desta dissertação, possibilita aos pequenos a construção das relações com seus pares e adultos. Necessitamos aqui atentar para a diversidade desses sujeitos. São crianças e adultos, pertencentes a contextos familiares e classes sociais diversas e, que marcam uns aos outros ao estabelecer as relações sociais. Na discussão deste tópico, revelamos que as ações e relações são constitutivas tanto das crianças quanto dos adultos. O

que nos reporta à compreensão de alteridade, ou seja, o papel do outro na constituição desse processo relacional. Pois, o outro é entendido como tudo aquilo que não sou eu, sendo do outro, que me modifica e me diferencia, seja nas ações sociais, como nas expressões comunicativas (Vigotski, 1931/1996). Ao nos relacionarmos, estabelecemos alteridade com o outro. Assim, os bebês não são reconhecidos como sujeitos dependentes da significação do outro, mas como pessoas que se expressam e produzem sentidos na composição dessas relações.

Barbosa e Richter (2015, p. 83) declaram que os “bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender, portanto, reconhecer com um saber”. Embasando-nos nessas palavras, apresentamos as vivências dos bebês no espaço do berçário.





É mister esclarecer, como descrito anteriormente, que a unidade eleita para realizar a análise {pessoa | meio sócio-cultural} busca capturar o fluxo do evento. Essa unidade representa as transformações multiformes que afetam tanto o meio sócio-cultural quanto as pessoas. Os três eventos⁹⁴ selecionados, nomeados respectivamente: “*Viu como sou forte, Ícaro?*” – “*Um abraço após acordar*” – “*Giulia, quer “comidinha”?*”, foram desenvolvidos por meio de expressões verbais e não verbais entre os bebês e adultos. A seguir, expomos como a história da relação entre Ícaro e Giulia se desenrolou.



O primeiro evento, “*Viu como sou forte, Ícaro?*”, ocorreu no dia 14/6/2017, uma quarta-feira. Observamos, nesse evento, a ocorrência de algo singular que nos surpreendeu. A vivência estabelecida no grupo, em especial entre os dois protagonistas, contraria o que vinha ocorrendo previamente. Ícaro encontra uma parceira que sustenta a aproximação, criando um novo sentido na relação dos bebês e constituindo um novo ponto de partida para mudanças no desenvolvimento de todos os participantes.

Naquele dia, ao chegar ao berçário, os bebês foram colocados sentados no tatame para brincar com os brinquedos de plástico (bonecas, dados, patos, bichinhos etc). A professora Érica recebia as crianças, enquanto Luciana estava sentada próxima dos pequenos. Eles exploraram os materiais até o momento do leite. Após o término da mamadeira, novos objetos foram dispostos no centro da sala. Entretanto, a caixa que continha os objetos tornava-se alvo de curiosidade das crianças. Vários bebês se aproximam, batem na caixa e a exploram virando de um lado para o outro. Em um dado momento, Murilo entra na caixa dos brinquedos.

⁹⁴ Para compreender o fluxo do evento interativo, convém situar o leitor, que para toda transcrição realizada nesta dissertação, adotou-se os sinais apontados no quadro 3, localizado na página 73 deste trabalho. Os eventos estão estruturados em quadros, divididos por quatro colunas: número da linha, autor da fala e/ou expressão, transcrição e, quando possível, a imagem.

Quadro 10: Transcrição do evento interativo- Viu como sou forte, Ícaro?

| | | | |
|---|----------------|---|--|
| 1 | Ícaro | ((Aproxima-se de Murilo engatinhando. Ao chegar próximo do bebê, mexe na caixa de forma brusca. A professora mantém um olhar atento à cena)) |  |
| 2 | Luciana | ÍCARO/ Ícaro/ carinho com o neném/ ó:::/ cui-da-do ((Retira Ícaro de perto de Murilo)) | |
| 3 | Murilo | ((Começa a chorar)) | |
| 4 | Ícaro | ((Ensaia alguns passos sozinho e é aplaudido pela professora. Nesse momento, todos os bebês vistos na cena, estão com o olhar fixo em Ícaro)) |  |
| 5 | Murilo | ((Sai de dentro da caixa de brinquedos, enquanto Ícaro permanece explorando um brinquedo)) |  |
| 6 | Giulia e Ícaro | ((Giulia e Ícaro se aproximam da caixa, no mesmo instante, como se tivessem a intenção de entrar nela. Giulia deita-se sobre o tatame ao lado da caixa, enquanto Ícaro segura |  |

| | | | |
|---|----------------|---|--|
| | | a caixa com sua mão esquerda)) | |
| 7 | Ícaro e Giulia | ((Ícaro pega a caixa e tenta entrar dentro dela, passando sobre o corpo de Giulia. Coloca a perna direita sobre a cabeça de Giulia)) |  |
| 8 | Luciana | Cuidado/viu/Ícaro/ oh/ oh/ cuidado com a coleguinha ((Aproxima-se das duas crianças. Ícaro já havia se sentado dentro da caixa, enquanto Giulia vira seu corpo para se levantar)) |  |
| 9 | Giulia | ((Levanta-se sem chorar, enquanto a professora ajuda Ícaro a se assentar dentro da caixa. Ela observa o tatame atentamente.)) |  |

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa cena, observamos um momento singular na vivência das crianças em que novos sentidos vão se constituindo nas relações e uma grande virada no desenvolvimento de Ícaro acontece. Em primeiro lugar, Ícaro aproxima-se de Murilo de forma brusca (Linha 1), porém, ao ouvir a advertência da professora (Linha 2), afasta-se do colega sem tentar tirá-lo da caixa e tomá-la para si. Mesmo assim, Murilo chora (Linha 3). Na sequência, Lucina auxilia Ícaro a ficar em pé e ele dá seus primeiros passos, configurando um momento solene de seu desenvolvimento (Linha 4). Ícaro é aplaudido pela professora sob o olhar atento dos colegas. Murilo sai da caixa, deixando o objeto de desejo das crianças, livre para novas explorações (Linha 5). Ícaro e Giulia encaminham-se para a caixa (Linha 6) e a bebê deita ao lado dela.

Para tomar posse da caixa, Ícaro passa por cima de Giulia, colocando sua perna em cima da cabeça da menina (Linha 7). Luciana aproxima-se advertindo Ícaro e ajudando-o a entrar na caixa (Linha 8). Giulia não chora. Apenas vira seu corpo e se coloca na posição sentada, observando o tatame (Linha 9).


Nessa interação, vemos uma neoformação aparecendo, os primeiros passos de Ícaro, que já foram discutidos na seção anterior, e também uma nova forma de relacionar, trazendo novos sentidos para a relação entre as crianças. Uma vez que Giulia não chora e sustenta a aproximação abrupta de Ícaro, ela inaugura algo novo nas formas de interagir. Abre novos sentidos para a aproximação do grupo possibilitando novas vivências. Pela ação das crianças, podemos inferir que o sentido novo inaugurado se relaciona com a possibilidade de sustentação da aproximação, pois “Ícaro viu como a bebê era forte” e o aceitava com suas particularidades.





Essa sustentação, iniciada ainda em junho de 2017, foi desenvolvida no decorrer do ano e culminou em dois outros eventos que denotam a construção de uma aproximação positiva entre as crianças.

O segundo evento, “*Um abraço após acordar*”, aconteceu no dia 16/11/2017, uma quinta-feira, traz evidências que aquela situação ocorrida em junho, mudou a relação entre os dois bebês. Como ocorreu outras vezes no decorrer da pesquisa, aquela situação iniciada em junho, em que Giulia aceita Ícaro da forma como ele é, com suas possibilidades e limites, demonstra que houve uma aceitação e sustentação por parte da bebê, ampliando formas de vivenciar as aproximações dentro do berçário. Observamos, nesse evento, o acolhimento de Giulia. É ela quem busca Ícaro para abraçá-lo. Desse modo, os sentidos que foram iniciados na relação em que ela sustenta Ícaro são transformados e ampliados, uma vez que ela agora se dispõe a ofertar um abraço ao bebê.

Nesse dia, as professoras dispõem bolas pequenas espalhadas pelo tatame. Os bebês exploram o espaço e as cadeiras de alimentação, enquanto a professora Marcela encaminha as crianças que acordaram para a sala de estimulação e a docente Glória permanece atenta aos pequenos. Posteriormente, a professora Glória convida os bebês para recolher as bolas. Ocorre a substituição de professoras e as crianças se despedem de Marcela. As professoras Glória e Érica, juntamente com Gabriela, permanecem sentadas próximas das crianças, ao mesmo tempo que os pequenos brincam com os carrinhos. Até que sobrevém um som equivalente a batidas na porta...

Quadro 11: Transcrição do evento interativo- Um abraço após acordar.

| | | | |
|---|----------|--|---|
| 1 | Gabriela | ((Atenta ao barulho na sala de sono. Olha para a professora Glória ao falar que o bebê batia a porta)) Ah:::/ é o Ícaro::: | |
| 2 | Glória | ((Levanta-se para buscar o bebê. Abre a porta da sala de sono e o pega no colo. A professora para próximo à poltrona da sala de estimulação e faz alguns registros em um mural, relacionados à rotina da criança no berçário: horários de alimentação, sono e higiene das crianças)) |  |
| 3 | Giulia | ((Se aproxima e tenta subir no carrinho de bebê localizado próximo à poltrona. Coloca um pé sobre as rodas do objeto, depois o outro, mas não alcança o outro espaço. Apoia na poltrona para tentar escalar o carrinho, porém não consegue)) | |

| | | | |
|---|--------|---|--|
| 4 | Glória | <p>((Conclui as anotações e vê Giulia tentando subir no carrinho de bebê))</p> <p>Vamos descer, Giulia?/ Não pode subir</p> <p>((Segura Giulia pelo braço para ajudá-la a descer do carrinho de bebê))</p> |  |
| 5 | Giulia | <p>((Mantém o olhar em Ícaro, enquanto desce do carrinho. Balança a mão para o bebê, em gesto de tchau. Sorri para o bebê, quando a professora o coloca sobre o chão. Abre os braços em direção ao colega))</p> |  |
| 6 | Ícaro | <p>((Permanece olhando para Giulia parada a sua frente com os braços abertos, porém não a abraça))</p> | |
| 7 | Glória | <p>Dá um abraço nela/ Ícaro</p> |  |
| 8 | Ícaro | <p>((Abraça Giulia))</p> |  |

| | | | |
|---|--------|----------------------|--|
| 9 | Glória | Que abraço gos-to-so | |
|---|--------|----------------------|--|

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma riqueza de detalhes pode ser observada nesse evento. Primeiramente, pela ação realizada por Ícaro ao acordar; o bebê se levanta de seu berço e bate na porta até que um adulto venha buscá-lo. Isso denota o desenvolvimento de Ícaro, pois a criança poderia ter chorado ou gritado, aguardando ser retirado do espaço. Gabriela, demonstrando estar atenta ao som emitido pelas batidas à porta, avisa à professora Glória que Ícaro havia acordado (Linha 1). A docente vai até a sala de sono e traz Ícaro no colo; ela faz anotações relacionadas à rotina dos bebês no berçário (Linha 2). Giulia, que explorava um carrinho, deixa o artefato sobre o tatame e vai ao encontro de Ícaro. Porém, o carrinho de bebê a impede de ir para o outro espaço. A bebê se esforça em tentar ultrapassar: coloca um pé no carrinho, depois o outro, apoia-se na poltrona (Linha 3). Em sequência, a professora Glória conclui os registros e nota Giulia tentando subir no carrinho. Glória segura a bebê pela mão e a retira de cima do carrinho (Linha 4). Giulia desce e olha fixamente para Ícaro. Busca chamar a atenção dele, gesticula (sinal de tchau). Ícaro é colocado sobre o assoalho da sala de estimulação, e Giulia sorri para ele. A bebê abre os braços para Ícaro indicando o desejo de abraçá-lo (Linha 5). Ícaro, porém, não esboça reação. Ele olha para Giulia, e ela mantém os braços abertos em sua direção (Linha 6). Glória se abaixa na altura das crianças e diz a Ícaro para abraçar Giulia. Os bebês se abraçam (Linha 8). A professora fala: “*que abraço gostoso!*” (Linha 9).

No desenrolar desse evento, observamos que no momento em que a professora Glória busca o bebê que havia acordado (Linha 2), permite-nos identificar que as relações entre os adultos e os bebês são permeadas pelas ações de cuidado, ainda que o trabalho pedagógico na Educação Infantil seja marcado pela indissociabilidade do binômio cuidar e educar. Notamos um cuidado da professora para trazer o pequeno para o convívio com seus colegas. Com isso, percebemos que as crianças solicitam esses cuidados, por meio das expressões comunicativas, como Ícaro ao bater à porta, ou caso tivesse chorado, ou até mesmo gritado, manifestando-se na busca do outro. Todavia, quando o adulto responde a essas manifestações das crianças, ou seja, ao ofertar colo, trocar a fralda, alimentar o bebê, possibilita que os pequenos adquiram a aprendizagem de que se “torne cada vez mais intencional a manifestação emotiva deles” (WALLON, 1975, p. 176). Para Wallon (1975) a emoção é um dos aspectos constitutivos do homem e manifestada nas relações com o outro desde o nascimento. Cerisara (1997, p. 42) declara que emoção na infância “é a forma através da qual a criança mobiliza o outro para

atendê-la em seus desejos e necessidades”. Nesse sentido, as relações de cuidado estabelecidas no contexto do berçário configuram-se como respostas às manifestações emotivas dos pequenos, apresentando-se também como ações educativas: os bebês aprendem a expressar suas necessidades e buscar ajuda para satisfazê-las.

O fragmento supracitado (Giulia, ao se aproximar da professora - Linha 3 - e tentando subir no carrinho de bebê, apoiando-se na poltrona) revela que os bebês interagem com os diversos materiais presentes no espaço, alterando-os após suas ações interativas, ao possibilitar novos usos, como observamos a pequena Giulia em um esforço excepcional ao escalar o carrinho que a impedia de ir ao encontro de Ícaro. Enquanto isso, a professora Glória permanecia envolvida com suas anotações no mural e não havia notado a presença de Giulia. Isso nos remete ao que escreve Schmitt (2008, p. 127), ao referir que as relações estabelecidas pelas crianças à distância do adulto, o impedem “de acompanhar diretamente todas as ações dos bebês, o que lhe impõe a necessidade de pensar num espaço organizado de forma atrativa e segura para as ações que eles vão constituir longe de sua interferência imediata”. Uma das formas utilizadas pelas docentes ao propor um ambiente seguro era colocar o carrinho de bebê próximo à poltrona da sala de estimulação, assim impediria que os pequenos se locomovessem sozinhos para a sala de sono e/ou banheiro.

Giulia buscava abraçar seu colega que acabara de acordar. Na (Linha 5) desse evento, observamos como a bebê mantém o olhar fixo em Ícaro. Ela gesticula para ele na tentativa de chamar sua atenção, pois o bebê não fazia contato visual com ela. Ao notar que Ícaro saíria do colo da professora, Giulia sorri para ele e abre seus braços para abraçá-lo. Ícaro olha para ela, contudo não lhe dá o abraço desejado. Nesse momento, a docente Glória traduz a ação de Giulia, nomeando a ação da menina que não tendo ainda palavras para expressar seu desejo, expressa-o por meio do corpo – braços abertos em direção ao colega. A professora, então, assume esse lugar potencializando a ação da bebê com as palavras: “*dá um abraço nela, Ícaro!*”. Isso evidencia como as palavras, os gestos, olhares e ações criam um campo de sentidos, que se manifesta na vivência (*perejivânie*) e que sustenta a relação entre as crianças (VIGOTSKI, 1933-1934/2010). Pois, o estabelecimento das relações são resultados de escolhas.

Ademais, é perceptível, no decorrer deste evento interativo, o papel das emoções na constituição humana. Como elucida Wallon (1975, p. 135), “com efeito, as manifestações afetivas ou emotivas têm um poder aparentemente tão essencial que seus efeitos incluem-se entre os primeiros sinais da vida psíquica observáveis no lactente”. Além disso, foi “nessa

troca de olhares, carinhos e aconchego que começam a se formar os vínculos afetivos” (SEIDL-DE-MOURA e RIBAS, 2012, p. 41).




Assim, arriscamos a inferir que, nesse evento, uma relação afetiva entre Giulia e Ícaro já estabelecida anteriormente, consolidou-se. Independente de ele ser aquele bebê grande, “*o que batia*”⁹⁵, ou mesmo, “*afuito*”, ainda, assim, Giulia se aproximou dele e lhe ofereceu um abraço.





No terceiro evento, “*Giulia, quer “comidinha”?*”, notamos uma situação invertida em que as vivências ocorridas naquele momento (o abraço) fazem com que Ícaro se modifique. Aquele bebê que necessitava de cuidados, de ser vigiado e advertido pelos adultos para que suas aproximações fossem cuidadosas, nesse evento, ocorrido também no dia 16/11/2017, dispõe-se a cuidar de Giulia.



Em sequência da rotina, os bebês tomam o leite, exploram os materiais de pelúcia, posteriormente os livros. Essa dinâmica se mantém até que as professoras Érica e Glória ofertam outros objetos aos pequenos: panelas verdadeiras, latas, colheres e potes de plástico, para os pequenos fazerem “comidinha”, como um exercício do jogo simbólico que já estava aparecendo na turma. As docentes permanecem sentadas próximas das crianças, enquanto os bebês exploram os objetos. Gabriela dedica-se ao banho de Mariana. Ao concluir, senta-se junto às crianças. Ícaro explora um pote e uma colher ao lado da professora Érica. Giulia se aproxima de Érica pega alguns objetos sobre o tatame e coloca dentro de uma lata. A professora levanta-se para levar Murilo para trocar a fralda. Nesse momento, a docente Glória também se levanta, mas continua no espaço da sala de estimulação, mantendo-se à distância dos bebês. E, então...

⁹⁵ Frase retirada da transcrição da entrevista realizada com os pais de Ícaro, em 6/8/2018. Em sequência, a palavra “*afuito*”, foi mencionada pela professora Luciana, ao ser entrevistada no dia 18/12/2017.

Quadro 12: Transcrição do evento interativo- Giulia, quer “comidinha”?

| | | | |
|---|--------|--|--|
| 1 | Ícaro | ((Segura em suas mãos um pote e uma colher, observa atentamente os objetos, enquanto os mantém consigo)) |  |
| 2 | Ícaro | ((Olha fixamente para Giulia a seu lado e mexe com a colher dentro do pote)) |  |
| 3 | Ícaro | ((Mantém os olhos em Giulia, estica sua mão, segurando uma colher, em direção a boca da bebê)) |  |
| 4 | Giulia | ((De cabeça baixa permanece atenta aos objetos em suas mãos e não notou quando Ícaro estica a mão em sua direção)) | |
| 5 | Ícaro | PA-PA | |

| | | | |
|----|--------|--|--|
| 6 | Giulia | ((Olha para Ícaro e abre a boca em direção a colher que ele segura)) |  |
| 7 | Ícaro | ((Retira a colher da boca da colega, a mexe no pote, como se estivesse misturando algo, depois coloca a colher em sua própria boca)) |  |
| 8 | Ícaro | ((Mexe novamente com a colher no pote e a direciona para Giulia)) | |
| 9 | Giulia | ((Abre a boca em direção da colher que Ícaro mantém nas mãos)) |  |
| 10 | Glória | <p>CUIDADO/ viu:::/ Ícaro</p> <p>É/ de-va-gar/ Ícaro</p> <p>((Aproxima do bebê e toca a mão de Ícaro))</p> |  |
| 11 | Glória | <p>((Se aproxima de Gabriela))</p> <p>Gabi/ passa o olho/ ali...</p> | |

| | | | |
|----|----------|---|---|
| 12 | Gabriela | ((Balança a cabeça em sinal de positivo/ sim)) | |
| 13 | Giulia | ((Olha para Ícaro)) |  |
| 14 | Ícaro | ((Olha para Giulia e, explora os objetos sem interagir com a bebê novamente)) |  |

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa cena retrata a potencialidade das vivências constituídas no contexto do berçário. Ícaro busca cuidar de Giulia. Nesse momento, ele não é mais aquele bebê que exigia cuidados constantes. Inicialmente, Ícaro observa os objetos que mantém nas mãos, talvez atento as imagens impressas no rótulo do pote que o bebê segura (Linha 1). Ele olha para Giulia, sentada ao seu lado, e explora o pote, mexendo a colher dentro do artefato, (Linha 2). Aproxima sua mão em direção à boca de Giulia, oferecendo para a bebê a “comidinha” que estava na colher (Linha 3). Em contrapartida, Giulia também explorava os objetos que mantinha nas mãos e não notou quando Ícaro a ofertava “comidinha” (Linha 4). Então, Ícaro que permanecia com o braço esticado em direção a Giulia, diz: “*papa*” (Linha 5). Ela olha para Ícaro e abre a boca para que ele colocasse a “comidinha” em sua boca (Linha 6). O bebê retira a colher da boca de Giulia, novamente mexe no pote e coloca a colher em sua própria boca (Linha 7). Em sequência, após mais uma vez mexer com a colher dentro do pote, oferece a “comidinha” para Giulia (Linha 8), a bebê aceita (Linha 9). Porém, a professora Glória aproxima-se advertindo Ícaro e tocando a mão da criança (Linha 10). Glória se aproxima de Gabriela e a pede para que “*passse o olho, ali*”, ou seja, nos bebês Giulia e Ícaro (Linha 11). A auxiliar gesticula para a professora, balançando a cabeça para cima e para baixo (Linha 12).

Giulia faz contato visual com Ícaro (Linha 13). O bebê também olha para ela, mas explora os objetos em suas mãos sem ofertar “comidinha” para Giulia (Linha 14).

Nesse evento, reconhecemos que os bebês, em seu modo peculiar, comunicam por meio da linguagem verbal e não verbal. Nessa e em outras relações estabelecidas no contexto do berçário, notamos que o olhar configura-se como elemento central da percepção do outro e no estabelecimento de um diálogo com o outro. Um olhar direcionado ao parceiro é um processo de reconhecimento entre ambos para realização de determinada ação. Para Le Breton (2009, p. 224) o olhar consiste em conferir valor à relação, posto que “o olhar solidariza-se com a maneira de ser diante do outro”. Em nossa investigação, identificamos a presença das expressões: olhar, sorriso, movimentos, gestos. O olhar fixo no outro, locomover-se ao seu encontro, tocar, sorrir em sinal de contentamento, gesticular para o outro, são ações interativas utilizadas pelos bebês na composição de suas relações.

Ao analisarmos esse evento, observamos que Ícaro permanecia concentrado nos artefatos mantidos em suas mãos como também em Giulia. Tal fato sinaliza que ele compreendia tanto a bebê como a si próprio como agentes de suas relações e, dessa forma, realizou “escolhas ativas entre os meios comportamentais disponíveis para atingir aqueles objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos” (TOMASELLO, 2003, p. 94). Em outras palavras, Ícaro traçou um objetivo e selecionou, dentre suas formas expressivas, um meio para alcançá-lo.

Além do olhar, nosso protagonista fez uso da linguagem verbal. Na Linha 5, vimos como a palavra “*papa*”, pronunciada por Ícaro, produz sentidos e conduz Giulia e Ícaro ao estabelecimento de um jogo simbólico. Dado que, a linguagem, conforme esclarecem Oliveira e Gomes (2017):

Possui diversas formas e está presente em diferentes espécies do reino animal. A fala, contudo, é uma linguagem específica do ser humano. O mundo e sua herança são comunicados e transmitidos, a cada geração, especialmente pelo poder da fala. O significado das palavras assegura a unidade dessa comunicação, via pela qual os sujeitos vão constituindo-se e sendo constituídos, continuamente, como seres humanos (op.cit., 2017, p. 8).

Todavia, convém considerar que o jogo simbólico: brincar de oferecer “comidinha”, pode ser pensado como processo de imitação. Um instrumento que possibilita as crianças apreender algo do outro. No desenrolar desse evento, observamos os bebês imitando os adultos nos momentos destinados a alimentação, ou seja, situações vivenciadas por eles constantemente. O gesto de direcionar a colher à boca, pronunciar a palavra “papa”, os sentidos produzidos que culminam para o movimento de abrir a boca para aceitar a

“comidinha” ofertada. Isso revela que a imitação configura-se como elemento potencializador de aprendizagens e desenvolvimentos. Oliveira (1997) explica que, para Vigotski, a imitação:

Não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Vigotsky não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento (op.cit., 1997, p. 63).

Notamos, ainda, outros exemplos de apropriações imitativas pelas crianças. Enquanto um bebê explorava os materiais, outro observava atentamente e tentava realizar a mesma ação. Para exemplificar, no momento da alimentação, um dos bebês batia com a palma da mão sobre a bandeja da cadeira de alimentação; o som emitido chamava a atenção dos demais bebês que também passavam a bater e se divertiam com essa ação.

A intervenção realizada pela professora Glória (Linha 10) demonstra que ela observa a relação estabelecida entre Giulia e Ícaro à distância e intervém, possivelmente, antecipando a possibilidade de gerar conflito. Esse fragmento nos faz refletir a respeito de algumas questões. Respeitamos o desenrolar da dinâmica interativa das crianças ou realizamos intervenções pressupondo algum conflito? Reconhecemos que os bebês podem ser considerados como sujeitos ativos e capazes ao desenvolver suas relações? Tais problemáticas revelam a posição que os adultos exercem em relação às crianças ao significar as relações dos bebês no espaço coletivo, além de indicar que as relações estabelecidas entre os adultos e os pequenos são permeadas pelas concepções de criança construídas pela professora. Tristão (2004) em sua pesquisa de mestrado relacionada à prática pedagógica exercida junto aos bebês, remete-nos que a criação de cenários propícios para as relações dos bebês e o modo de intervir advém das:

[...] expectativas que o professor ou a professora têm sobre o (a) educando (a), expectativas quanto ao sexo, à classe social, à deficiência, à família. Isso vale para bebês, para crianças e mesmo para adultos – quanto eu, professora, acredito nessa pessoa que está à minha frente? Dessa forma, a concepção de infância e de crianças que as professoras constroem, determinam as suas práticas. Essa forma de ver é construída no dia-a-dia, certamente tem pressupostos embasados nas concepções filosóficas, sociológicas e psicológicas que estão por trás do trabalho de cada professora, contudo, é no cotidiano, junto às crianças, que ela ganha visibilidade. Na atuação com as crianças, podemos perceber o que pensam as professoras sobre aquele grupo (TRISTÃO, 2004, p. 117).

Isso significa que haverá formas distintas das professoras relacionarem com os bebês: entre aquelas que os concebem como passivos, e outras que acreditam na potencialidade dos

pequenos em relacionar com os outros e o meio social. No berçário, as professoras demonstravam acreditar na capacidade dos bebês de se manifestarem e constituírem suas relações sociais. Entretanto, estavam sempre atentas, especialmente quando se tratava de Ícaro. Essas tensões entre deixar que as interações estabelecidas entre os bebês se desenvolvam – como fez Glória anteriormente em relação ao abraço – ou intervir pressupondo possíveis conflitos, estão sempre presentes e são partes constitutivas da dinâmica desse espaço de educação e cuidado. Em relação às professoras observadas, o que predominava era um clima afetivo, bastante acolhedor e propício para que todas as ações fossem potencializadas em prol da aprendizagem das crianças.

Além disso, as significações elaboradas para esse evento recaem sobre o papel que o próprio Ícaro assume e desempenha, de alguma maneira, portando-se como um bebê grande e que exige cuidados em suas aproximações. Como no momento em que ele olha para Giulia, mas não busca relacionar com ela novamente (Linha 14). Ele imediatamente reconfigura suas ações, explora os objetos em suas mãos e demonstra dispensar atenção para o ambiente.

Esse papel nos reporta às significações apreendidas e às vivências (*pereživánies*) construídas por Ícaro que permitiram que o bebê avaliasse sua aproximação. Dado que para Vigotski (1932-1933/ 1996):

[...] na *pereživánie* se reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo como o vivo e, por outra, se põem em manifesto as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio "eu". Em minha *pereživánie* se manifestam na medida em que participam, todas as minhas propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento em um momento determinado (op.cit., 1932-1933/ 1996, p. 383. Tradução nossa⁹⁶).

Não temos como afirmar se Ícaro poderia ter vivenciado alguma situação que o limitava ou impedia de retomar o jogo simbólico com Giulia. Todavia, o que cabe enfatizar nesse momento é a relação concretizada entre os bebês. Ainda que Ícaro fosse considerado um bebê grande e suas aproximações exigissem cuidados, ele se dispôs a cuidar de Giulia, ofertando “comidinha” para a bebê.

⁹⁶ En la vivencia se refleja, por una parte, el médio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por outra, se ponen de manifiestas las peculiaridades del desarrollo de mi propio “yo”. En mi vivencia se manifiestan en qué medida participan todas mis propiedades que se han formado a lo largo de mi desarrollo en un momento determinado.

4.4. Síntese das análises realizadas neste capítulo

Iniciamos este capítulo com o propósito de revelar como os bebês, inseridos no berçário de uma EMEI, constituem suas vivências em decorrência da dinâmica interativa estabelecida com o meio social e da produção de sentidos construídos nas aproximações. No primeiro tópico, discorremos a respeito do desenrolar das aproximações dos bebês, o que possibilitou a identificação de três categorias. Todavia, essas categorias promoveram a seleção de uma história representativa das relações e vivências (*perejivánies*) do grupo de bebês. Os protagonistas Ícaro e Giulia foram escolhidos para representar as demais crianças. Em seguida, observamos o processo organizacional do contexto do berçário, a rotina elaborada pelas professoras e como a unidade {pessoa | meio sócio-cultural} é demarcada por uma relação dialética. Notamos que, quando as pessoas se modificavam, o ambiente também se modificava, ou seja, as transformações ocorreram de forma recíproca.

Nos eventos interativos analisados, percebemos que a dinâmica interacional entre os bebês desenrola-se de maneira fugaz. Por exemplo, o primeiro e terceiro eventos analisados duraram 10 segundos cada um deles, enquanto o segundo durou 9 segundos. Porém, observamos, em contrapartida, como esses poucos minutos na vida dos bebês – e em nossas vidas, em geral – são potentes para transformar a vivência (*perejivánie*) do grupo de crianças. São nessas minúcias e nesses momentos fugazes que a vida do ser humano vai sendo tecida.

Ao realizar a análise da história dos bebês, sobretudo, o percurso de vida de Ícaro, observamos que as vivências (*perejivánies*) extrapolam os muros da EMEI. Ícaro é resultado de uma agregação de relações, significações e situações vivenciadas, assim como Giulia e todas as outras crianças e adultos pertencentes àquele grupo. Ícaro era considerado como uma criança grande e que batia em seus colegas e, por isso, suas aproximações exigiam constantes recomendações dos adultos. Durante a investigação, percebemos as inúmeras falas dos adultos que demarcavam como o bebê era percebido naquele meio social: “*Ícaro, cuidado, viu. É carinho com o colega*”; “*oh, Ícaro, você está muito forte*”. Giulia, em contrapartida, era uma das menores crianças da turma pesquisada e, como foi observado no primeiro evento, demonstrou sustentar a aproximação estabelecida com Ícaro, uma vez que a bebê não chorou quando o menino passou cegamente por cima dela. Notamos que ela inicia a aproximação e procura dar um abraço em Ícaro. Ele, no terceiro evento interativo, como reconhece a bebê como uma parceira que demonstrou que o aceitava e sustentava a relação, busca cuidar de Giulia e, assim, oferece-lhe “comidinha” no decorrer do jogo simbólico.

Todavia, as inferências realizadas a respeito das intervenções feitas pela professora Glória em dois eventos analisados: no segundo, ela significou a ação de Giulia, que olhava e sorria para Ícaro e mantinha os braços abertos para abraçá-lo; este, porém, não esboçava reação. Até que a professora diz para Ícaro abraçar Giulia. Enquanto, no terceiro evento, a docente intervém durante a relação entre Giulia e Ícaro na tentativa de prevenir algum conflito entre eles. Há uma busca incessante pela sensibilidade de ouvir a criança, ser afetada por ela e acreditar em sua potencialidade de relacionar com os outros e com o meio sócio-cultural que a circunda. O processo de pesquisar nos possibilitou ver de outra posição e de maneira reflexiva.

Comprendemos como os bebês fornecem pistas a respeito da organização dos tempos, espaços e materiais do berçário. Eles, de certa forma, demonstravam satisfação e alegria em participar das atividades propostas pelas professoras, em explorar os materiais e em estarem juntos nesse ambiente coletivo de educação e cuidados.

Ademais, observamos que os pequenos comunicam com os outros por meio de suas múltiplas linguagens: os olhares, sorrisos, choros, mordidas, expressões faciais, balbucios, movimentos, gestos, pelos passos de danças e toques. Vale ressaltar também o abraço ofertado após acordar e o oferecer “comidinha” como um gesto de cuidado dispensado ao seu coetâneo.

Em síntese, tudo o que foi revelado deve-se ao método analítico da microgênética, que possibilitou que evidenciássemos as modificações nas formas de ser e agir desses dois personagens: Ícaro e Giulia. Além disso, nossas análises desvelaram a riqueza das vivências (*perejivánies*) e o quanto elas podem nos dizer sobre como as crianças estão se constituindo como humanos nesse espaço coletivo.

CAPÍTULO 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo este trabalho sob a inspiração de Manuel de Barros: “só as palavras não foram castigadas com a ordem natural das coisas. As palavras continuam com os seus deslimites”. Entendo que as palavras, ou seja, a linguagem é o instrumento pelo qual as realidades são criadas, as histórias contadas e os ambientes e situações descritas. No decorrer desta pesquisa, observou-se a potencialidade da linguagem, especialmente, a não verbal. Por meio dos olhares, sorrisos, toques, balbucios, gestos, movimentos, os bebês me encantaram e desafiaram a interpretar as vivências e relações sociais estabelecidas por eles.

O propósito dessa dissertação situou em conhecer as vivências de um grupo de bebês por meio da dinâmica interativa estabelecida com o meio social no contexto do berçário, atentando para o modo como ocorrem tais processos interacionais e a produção de sentidos construídos nas aproximações.

Para o desenvolvimento do estudo, buscou-se respaldo na perspectiva etnográfica, pela possibilidade de revelar o cotidiano do berçário e permitir o conhecimento da vida dos bebês nesse espaço. As ferramentas metodológicas utilizadas propiciaram a observação participante e a descrição densa do desenrolar das relações sociais dos bebês nesse cenário. Tal abordagem teórico-metodológica demonstrou ser particularmente profícua na pesquisa realizada com os bebês, pois somente ouvir os adultos que convivem com eles, por meio de entrevistas, não seria suficiente para revelar a complexidade das relações e vivências dos pequenos.

As inquietações, *perejivánies* e reflexões que demarcaram o processo de escrita desta pesquisa, permitiram-me ver os bebês sob outro prisma. Nessa perspectiva, as discussões vigotskianas foram fundamentais ao contribuir para a compreensão de que é por meio das relações estabelecidas com o outro e da apropriação cultural que de fato nos tornamos humanos. Por outro lado, as vivências (*perejivánies*) proporcionam transformações em nosso desenvolvimento em múltiplas circunstâncias.

No decorrer da investigação realizada junto aos bebês e adultos, inseridos em uma EMEI, buscou-se responder à seguinte questão: *como um grupo de bebês constituem suas vivências em decorrência da dinâmica interativa estabelecida com o meio social e da produção de sentidos construídos nas aproximações?* Os resultados obtidos apontam para: a potencialidade do processo de organização dos tempos, espaços e materiais do ambiente do berçário; a riqueza e variedade da materialidade; a diversidade de atividades elencadas na rotina, elementos de notável importância na promoção das relações dos bebês e na ampliação do universo cultural dos pequenos; a preciosidade da relação com os adultos; a fugacidade dos

momentos de transformação; o desenrolar da dinâmica interativa das crianças, ou seja, as formas utilizadas pelos bebês para aproximar do outro (bebê e/ou adulto) e realizarem determinada ação juntos; além da força atrativa dos artefatos.

Constatamos que os bebês comunicam pelas diversas linguagens e conhecemos as vivências constituídas pelas crianças em suas relações sociais. Descrevemos o desenvolvimento da unidade {pessoa | meio sócio-cultural} e demonstramos a relação dialética presente nela, em outras palavras, verificamos que o meio social era alterado, conforme os participantes daquele ambiente coletivo, também se modificavam e vice-versa. Parafraseando a professora, tivemos o privilégio de investigar “*o local mais potente e encantador da escola*”.

Identificamos uma história representativa do grupo investigado, a gênese de uma relação entre Ícaro e Giulia. As duas crianças foram escolhidas como personagens principais para representar os demais bebês e, com isso, realizamos a análise microgenética dessas relações e conhecemos as vivências constituídas no contexto do berçário, além de apreendermos os sentidos que os pequenos produziram no decorrer da composição de suas relações. Evidenciamos, ainda, o processo de desenvolvimento de Ícaro, como exemplo do desenvolvimento propiciado no espaço coletivo de educação e cuidados.

Essa delimitação do campo de pesquisa, contexto do berçário em uma EMEI, perpassou a possibilidade de desenvolver um estudo que possibilitasse a problematização de questões relacionadas às práticas pedagógicas. Assim, retomo a questão apontada na introdução dessa dissertação: *por que conhecer a vivência dos bebês é importante para nós, professoras na área da Educação Infantil?*

Como constatamos no primeiro capítulo desse estudo, a oferta do atendimento, gratuito e público, em espaços coletivos de educação e cuidados, é um fato considerado uma conquista para as famílias, especialmente àquelas de menor poder aquisitivo. Os ambientes institucionais de Educação Infantil são locais intencionalmente organizados para receber as crianças por um extenso período de tempo. Dessa forma, quando pensamos nos bebês, imersos nesses locais, precisamos mensurar a longa duração de horas que permanecerão com pessoas diferentes, seja na relação estabelecida com o outro, na participação nas atividades pedagógicas, nos momentos de higiene, alimentação e a exploração do espaço. Pois, observamos que, no desenrolar da rotina, as interações são frequentes, como também as situações de conflito. Assim, acreditamos que um planejamento pedagógico elaborado com a organização temporal, espacial e material de forma diversificada e atrativa propiciará que as crianças estabeleçam suas relações e ampliem seu universo cultural e social.

Ademais, consideramos a necessidade daqueles que atuam diretamente com os pequenos atentar para as especificidades e potencialidades dos bebês. Ao reconhecermos a capacidade interacional das crianças, a importância das relações para o desenvolvimento humano e o conhecimento das vivências, em nossa perspectiva, o cuidado é um elemento central que demarca as relações entre os bebês e os adultos. Porém, ele se manifesta em diversas maneiras: na organização de espaços desafiantes e acolhedores, na oferta de materiais diversificados, na sensibilidade em olhar e escutar o bebê, na entonação da voz, ao fomentar as descobertas das crianças etc.

Nesse sentido, compreendemos que esta pesquisa poderá contribuir para o atendimento às crianças nos espaços institucionais, mediante aos eventos interativos descritos e analisados, ao revelar a potencialidade do espaço educativo e das relações e vivências dos bebês nesse contexto. E que se constitui como ponto de partida para uma reflexão relacionada à qualidade dos relacionamentos estabelecidos no âmbito da Educação Infantil, dado que é por meio dessas relações que nos constituímos, desenvolvemos a identidade, os valores e a autoestima.

Já, aproximando do final, o contato com a história de Ícaro e Giulia despertou-nos algumas reflexões que poderão se tornar em novas pesquisas e novas histórias.

As relações família-escola. Questões que abrangem essa relação ficaram latentes no decorrer da entrevista realizada com os pais de Ícaro. Especialmente, na compreensão de quais são os limites e as possibilidades da construção dessa relação.

Aquisição da linguagem. Como observamos em nossa pesquisa, a linguagem como um dos marcadores do desenvolvimento, acreditamos que o campo da Educação Infantil carece de estudos relacionados ao processo de conquista da linguagem.

Pesquisas longitudinais. Nosso campo foi realizado dentro de uma pesquisa longitudinal, que irá seguir essas crianças até o final da sua permanência na escola. Abrangeu um semestre e notamos a potencialidade dos bebês. Diante disso, acreditamos que pesquisas longitudinais ou com o campo com o período de tempo maior são proveitosas. Citamos como exemplo: como as crianças vivenciam a transição de um ano letivo para o outro? Como os pequenos estabelecem suas relações no decorrer das turmas de Educação Infantil? Quais as vivências constituídas pelas crianças ao longo da transição?

Desenvolvimento infantil. Observamos como Ícaro, nosso protagonista, representou o grupo de bebês ao revelar o desenvolvimento no espaço coletivo de educação e cuidado. Com isso, pensamos em pesquisas cujos contrastes evidenciem o desenvolvimento das crianças em âmbitos diferentes: familiar e institucional.

Perejivánie. Devido à relevância do que foi discutido nesse trabalho acerca das vivências (*perejivánies*) constituídas pelos bebês, acreditamos que investigações que tenham esse conceito como base serão de grande contribuição para a Educação Infantil.

Formação de professoras. Em nosso estudo, notamos a importância da prática pedagógica para a constituição das aproximações das crianças e das vivências no contexto do berçário. Desse modo, perguntamo-nos: o que constitui a sensibilidade das professoras para com as crianças? Como as vivências (*perejivánies*) dessas professoras são afetadas dentro desse contexto? O que elas aprendem com as crianças? Como fazem as docentes para manterem-se atualizadas?

Há ainda várias histórias por se contar. Como não seria possível, nesta pesquisa acadêmica, esgotar as possibilidades de entendimento da dinâmica interativa das crianças, dado a multiplicidade de contextos que constitui a Educação Infantil. Senti a necessidade de continuar o estudo da temática em uma pesquisa de doutorado. Uma nova história será recontada, com personagens diferentes e outro cenário. Buscarei compreender o processo de constituição das relações sociais e como a composição dessas relações é potencializada pelos artefatos culturais entre um grupo de crianças bem pequenas em uma EMEI de Belo Horizonte, durante a transição da turma de 1 ano para a de 2 anos.

Esperamos que esta investigação realizada 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 as crianças como o centro do fazer pedagógico e proporcione aos pequenos o espaço, tempo e a materialidade necessários para que constituam suas relações e vivências em um espaço coletivo com qualidade.

Por mais doloroso que seja, sabemos que chegaria o momento de finalizarmos essa história. Porém, nosso desejo é que novas histórias sejam narradas para que continuemos aprendendo a respeito da potencialidade dos bebês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMADO, J. A investigação em educação e seus paradigmas. In: **Manual de investigação qualitativa em educação**. AMADO, J. (org.). 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. COSTA, M. R. (org.). Porto Alegre: Mediação, 2015.

BATISTA, R. **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. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 275/2015. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Professores na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação-RME de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Belo Horizonte: MG, 26 ago. 2015.

_____. 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.

_____. Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil -UMElS, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil -EMElS, cria o cargo comissionado de Diretor de EMEl, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEl 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.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 001/2015. Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). **Diário Oficial do Município**. Belo Horizonte: MG, 14 mar. 2015.

_____. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**: fundamentos. SMED. Belo Horizonte: MG. 2014. 136 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 07 ago. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. 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.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

CANADÁ. Council of Ministers of Education. **Early Learning and Development Framework**. Disponível em: <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/327/2014-07-Early-Learning-Framework-EN.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

CASTELLI, C. M.; DELGADO, A. C. C. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil. **Anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd**. Florianópolis. 2015.

CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. In: **Perspectiva**. Florianópolis, n.15, p. 35-50, jul.- dez. 1997.

COELHO, C. M. M. Beyond perzhivanie, sense, and language: An empirical study of early childhood teachers' subjective senses. In: **International research in early childhood education**. v.7, n.1, p. 219-237. 2016.

COLÔMBIA. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. **Por la cual se expide la ley general de educación**. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 29 jul. 2018.

COLÔMBIA. A propósito de una mirada integral del Decreto 1850 de 2002, la Directiva 02 de 2012 y la Directiva 16 de 2013. **Tiempos en la institución educativa**. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-326662_archivo_pdf_Dia3_LOS_TIEMPOS_EN_LA_INSTITUCION_DTO_1850_DIRECTIVAS_02_2012_Y_16_2013.pdf. Acesso em: 22 jul. 2018.

CORSARO, W. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J.: Ablex, 1985.

COSTA, C. A. **Significações em relações de bebês com seus pares de idade**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: SP. 2012.

COSTA, N. M. S. **O desenvolvimento locomotor da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: SP. 2016.

COUTINHO, A. M. S. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. **Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd**. Goiânia. 2013.

COUTINHO, A. M. S. **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.

CRUZ, C.; RIBEIRO, U. **Metodologia científica**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2003.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28. 2001.

DUMONT-PENA, E. **Cuidar**: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: MG. 2015.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ÊLMOR, L.N.R. **Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche**: um estudo de caso. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: SP. 2009.

FLEER, M. An everyday and theoretical reading of perzhivanie for informing research in early childhood education. In: **International research in early childhood education**. v.7, n.1, p. 34-49. 2016.

FRANÇA. Programme d'enseignement de l'école maternelle. **Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015**. Disponível em: http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/90/0/BO_SPE_MEN_02-26-3-2015_404900.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

GOULART, M. I. M. **Psicologia da aprendizagem I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GOULART, M. I. M. *et al.* Quem são os professores da Educação Infantil?: Um estudo a partir do Programa PROINFANTIL. **Olhar de Professor**, v. 16, p. 31-48. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/5335/3695>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GREEN, J.; DIXON, C; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.42, p. 13-79, dez. 2005.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HORA, D. M. **O olho clínico do professor**: um estudo sobre conteúdos e praticas medicalizantes no currículo escolar. Rio de Janeiro: Contra capa, 2011.

ITÁLIA. **Legge 28 marzo 2003, n. 53**. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Disponível em:
<http://www.miur.gov.it/documents/20182/21156/LEGGE+28+marzo+2003%2C+n.+53+.pdf/322adfc9-230d-4008-ae0-ade9d1476737?version=1.0>. Acesso em: 21 jul. 2018.

JAMES, A. Agency. In: **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. S. (org.). London: Palgrave Macmillam, 2005.

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

JUBÉ, U. R. R. **Estudo das vivências infantis por meio da contação de história**. 2014. 65 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação). Centro Universitário de Brasília. Brasília: DF. 2014.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KREPPNER, K. Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. v. 17, n. 2, p. 97-107, maio-ago. 2001.

KUHLMANN, M. Jr. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.78, p. 17-26, ago.1991.

KUHLMANN, M. Jr. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LE BRETON, D. **As paixões ordinárias. Antropologia das emoções.** Tradução: Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LOPER, A. A. **O atendimento educacional de uma criança com necessidades especiais na UTI: ressignificando vivências.** 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina: PR. 2011.

MACÁRIO, A. P. **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.

MARAFON, D.; MENEZES, A. C. A abordagem de Reggio Emília para aprendizagem na educação infantil. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE.** Curitiba, p. 5998- 6006. 2017.

MCGAHA, C.; CUMMINGS, R.; LIPPARD, B.; DALLAS, K. Relationship building: infants, toddlers, and 2 year olds. In: **Early childhood research & practice.** v.13, n.1, p. 1-15. 2011.

MCNEILL, D; DUNCAN, S. D. Chapter 7: Growth points in thinking-for-speaking. In: **Language and Gesture.** D. MCNEILL (ed), p. 141-161. Cambridge University Press. 2000.

MICHELL, M. Finding the “prism”: understanding Vygotsky’s perezhivanie as an ontogenetic unit of child consciousness. In: **International research in early childhood education.** v.7, n.1, p. 5-33. 2016.

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

NEVES, V. F. A.; GOMES, M. F. C. **Infância e escolarização-bebês: participação, amizade, cognição e cultura (Fase I).** Belo Horizonte. 2016. Disponível em: <http://www.cnpq.br/in/web/guest/projetos-pesquisa>. Acesso em: 06 jun. 2018.

NEVES, V. F. A.; GOULART, M. I. M.; SILVA, V. T. A pesquisa com bebês: desafios da aproximação ao campo de pesquisa. In: **Anais do I Congresso de Estudos da Infância Diálogos Contemporâneos.** v. 01, p. 617-626. Rio de Janeiro. 2017.

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

OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. C. R.. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade- 1986. In: **Creche**. ROSEMBERG, F. (org.). São Paulo: Cortez, 1989.

OLIVEIRA, Z. M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação-USP**. São Paulo, v.14, n.1. p. 43- 52, 1988.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches**: Crianças, faz de conta e cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

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

PINTO, M. F. N. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. 2009. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: MG. 2009.

PRESTES, Z. R. **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. 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

REIS, L. M. S. Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil? **Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd**. Goiânia. 2013

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso creche - 1984. In: **Creche**. ROSEMBERG, F. (org.). São Paulo: Cortez, 1989.

ROGOFF, B. **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**. v. 25, n.2, p. 378-389, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n.3, p. 437- 464, 2009.

SCHIMITT, R. V. **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.

SEIDL-DE-MOURA, M. L.; RIBAS, A. F. P. **Bebês recém-nascidos**: ciência para conhecer e afeto para cuidar. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

SILVA, I. O; LUZ, I. R.; GOULART, M. I. M. **Crianças, professoras e famílias**: olhares sobre a Educação Infantil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

SMOLKA, A. L. B. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**. Ano XX, n. 50, p. 26-40, 2000.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed. 2014. (Trabalho original publicado em 1677).

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: SC 2004.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 21 n.4 p. 681-701, 2010. (Trabalho original publicado entre 1933-1934).

_____. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones. 1996. (Trabalho original publicado em 1931).

_____. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones. 1996. (Trabalho original publicado entre 1932-1933).

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4. ed. 1991.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Editorial Estampa. 1975.

WERTSCH, J. Chapter 2: Vygotsky's Genetic Method. In: **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1985.

APÊNDICES

Apêndice 1:

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 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.

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 Inês Mafra Goulart – 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
Email: coep@prpq.ufmg.br

Apêndice 2:

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, amizade, 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 Inês Mafra Goulart – 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
Email: coep@prpq.ufmg.br

Apêndice 3:

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
CARTA AOS PROFESSORES**

Prezado/a Professor/a,

Realizaremos a pesquisa **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”** na UMEI_____ 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 Inês Mafra Goulart – 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

Apêndice 4:

ROTEIRO: ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- Trajetória profissional
- Formação acadêmica
- Trabalho no berçário:
 - a. Sobre as crianças
 - b. Sobre o desenvolvimento das crianças
 - c. Sobre as aproximações das crianças
 - d. Planejamento do trabalho
 - e. Sobre os desafios de trabalhar no berçário
 - f. Sobre as alegrias de trabalhar no berçário

Apêndice 5:**ROTEIRO: ENTREVISTA COM PAIS DO ÍCARO**

- Como você vê o Ícaro, de um modo geral, atualmente.
- Como é sua convivência com o Ícaro?
- A gestação do Ícaro foi planejada?
- Você tem outros filhos?
- Como você viu o desenvolvimento do Ícaro?
- Qual é o papel da escola nesse desenvolvimento?
- Você notou alguma diferença no comportamento dele quando iniciou esse segundo ano na escola?
- Como você percebe o desenvolvimento dele atualmente?
- Em casa, ele brinca com quem?
- Quais as brincadeiras prediletas?
- Ele relaciona com outras crianças?
- Quem são elas?
- Como você percebe essa relação dele?
- Quando contrariado, quais as reações dele?
- Como você e seus familiares lidam com as reações do Ícaro diante das frustrações?
- Nos momentos em que o Ícaro não está na UMEI ele fica com quem?
- Como é a relação dele com essa pessoa?