

Vivências de bebês no contexto de um berçário em Belo Horizonte¹

Lived experiences of babies in an Early Childhood Center in Belo Horizonte

Viviane Tolentino da Silva*
Maria Inês Mafra Goulart*
Vanessa Ferraz Almeida Neves*

RESUMO

Este artigo analisa as vivências de um grupo de bebês inseridos/as em um contexto coletivo de educação e cuidados. Com base no diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação, acompanhamos um grupo de 13 bebês, com idades entre 10 meses a 1 ano e 2 meses, durante seis meses, visando o conhecimento das suas vivências nesse contexto. O material empírico foi construído por meio de registros filmicos, fotográficos, anotações em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com professoras. Os/as bebês se aproximaram provocados pelo toque corporal, pelos artefatos e iniciaram brincadeiras no berçário. Argumentamos que a aproximação pode ser compreendida como o movimento realizado pelos/as bebês, constituindo um campo de sentidos por meio das vivências naquele contexto e possibilitando a relação entre eles/as. Selecionamos um caso expressivo das vivências de dois bebês, Ícaro e Giulia. Tais vivências revelaram atos de cuidado pelos quais os dois bebês iniciaram e sustentaram suas relações no espaço educacional. As análises revelam (i) a força atrativa dos artefatos culturais; (ii) a diversidade de atividades elencadas na rotina do berçário; (iii) a preciosidade da relação com as professoras; (iv) a fugacidade da dinâmica interativa dos bebês.

Palavras-chave: Bebês. Educação Infantil. Vivência. Etnografia em Educação. Teoria Histórico-Cultural.

*Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: vivianetolentino10@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-6731-4157>; E-mail: marinesmg@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-8317-7746>; E-mail: vfaneves@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-4094-3639>.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

ABSTRACT

This article analyzes the lived experiences and social of a group of babies in a collective context of education and care. Based on the dialogue between Cultural-Historical Theory and Ethnography in Education, we followed a group of 13 babies, aged between 10 months to 1 year and 2 months, for six months, aiming to understand their experiences in this context. The empirical material was built through filmic and photographic records, fieldnotes and semi-structured interviews with adults. The babies approached each other provoked by physical touch, cultural artifacts and initial play in the infant's room. We argue that approaching each other can be understood as the movement performed by babies, constituting a semantic field through the experiences in that context and enabling the relationship between them. In this context, a representative history of the experiences constituted in the infant's room was selected, which revealed acts of care through which two babies, Ícaro and Giulia, initiated and sustained their relationships in the educational space. The analyzes reveal (i) the attractive force of cultural artifacts; (ii) the diversity of activities listed in the nursery routine; (ii) the preciousness of the relationship with the teachers; (iii) the fugacity of babies' interactive dynamics.

Keywords: Babies. Early Childhood Education. Lived experiences. Ethnography in Education. Cultural-historical theory.

Introdução

Neste artigo, temos como objetivo analisar as vivências de um grupo de bebês inseridos em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte (EMEI Ciranda). Em particular, focalizaremos as vivências constituídas nas relações entre dois bebês, Ícaro e Giulia², com base na Teoria histórico-cultural e na Etnografia em Educação. A Etnografia em Educação possibilita a permanência contínua do/a pesquisador/a em um grupo social, no intuito de compreender os significados das ações e das práticas sociais construídas pelos membros do grupo e permitir que o pesquisador realize uma descrição ampla dos conhecimentos culturais do grupo pesquisado (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

A Teoria Histórico-Cultural defende que a constituição humana está intrinsecamente relacionada aos aspectos biológicos, culturais, sociais e históricos que nos demarcam e nos constituem em um processo dialético de humanização (VIGOTSKI, 1929/2000). Para que ocorra o desenvolvimento cultural do ser humano, ou seja, a constituição humana como sujeito social, é necessária uma construção compartilhada em que a criança e seus/as companheiros/as, sejam eles/as outras crianças e/ou adultos/as, constroem-se por meio das relações sociais. Tais relações constituem um sistema complexo a partir da forma “como os atores sociais se situam uns em relação aos

² Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, visando preservar a identidade dos sujeitos participantes.

outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modo de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições” (PINO, 2005, p.106).

A inserção na cultura provoca um duplo nascimento, o biológico e “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, um bebê somente se constituirá como ser humano por meio do outro e das relações sociais que estabelece ao longo de sua vida. Nesse sentido, a inserção em um contexto de Educação Infantil marcará a constituição subjetiva dos/as bebês.

Assim, o desenvolvimento humano acontece na relação dialética estabelecida entre a pessoa e o meio social, incluindo as demais pessoas, sendo constituído na unidade indivisível [pessoa/meio sociocultural] nomeada por vivência. A vivência (*pereživânie*, em russo) é compreendida como:

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

Vigotski salienta que o meio deve ser compreendido como variável e dinâmico, uma vez que está em constantes modificações (VIGOTSKI, 1933-1934/ 2010). Além disso, quando pessoas diferentes se encontram perante uma mesma situação, diferentes vivências são constituídas, afetando diversamente cada uma delas, possibilitando aprendizagens também diversas. Veresov e Fleer (2016) argumentam que a vivência, enquanto um conceito teórico e uma ferramenta analítica, permite o estudo do processo de desenvolvimento cultural compreendido como drama (VIGOTSKI, 1929/2000). “O desenvolvimento não é um processo linear; é um processo complexo e contraditório. Estas contradições existem na forma de drama, de eventos dramáticos, colisões e confrontos entre as pessoas” (VERESOV; FLEER, 2016, p. 327). Nesse sentido, as vivências dão visibilidade à unidade afeto/cognição no processo de desenvolvimento (FLEER, 2016; TOASSA, 2009).

Há poucos trabalhos embasados no conceito de vivência como forma de compreender a constituição humana no campo da Educação Infantil³. Oliveira e Gomes (2017), por

³ O levantamento foi realizado nos anais das reuniões da Anped (GT 07 e GT20), entre 2000 a 2017, no banco de teses e dissertações BDTD, entre 2008 a 2018, e no banco de dados internacional ERIC, entre 2009 a 2018. Os descritores utilizados foram: “*pereživânie* - vivência - educação infantil- interação social - bebê - creche”. Identificamos, no total, 15 trabalhos. Desse montante apenas 5 pesquisas se dedicaram aos estudos das vivências (*pereživânia*) no contexto da Educação Infantil.

exemplo, investigam as afecções e as vivências ocorridas no meio cultural (creche) que possibilitaram a constituição de bebês e educadoras como seres humanos. As autoras salientam que há um contínuo embate entre as dimensões orgânica e cultural, entre corpo e mente, nesse processo de constituição. Tal embate tornou-se particularmente visível nos processos de apropriação da marcha e da fala dos bebês investigados.

As potencialidades dos/as bebês para interagir e constituir relações sociais se tornam conhecidas a partir das observações das relações entre os/as bebês e as crianças maiores, bem como por meio das percepções e significações que os adultos conferem às relações estabelecidas entre as crianças. Nesse sentido, destacam-se os estudos acerca das habilidades para interagir e as diversas expressões comunicativas utilizadas pelos/as bebês ao estabelecerem as relações sociais, tais como olhar, sorriso, choro, toque, balbucio, dentre outras (SCHIMITT, 2008; MCGAHA *et al.*, 2011; COSTA, 2012; COUTINHO, 2013; CASTELLI; DELGADO, 2015).

Na próxima seção, apresentaremos brevemente o Programa de Pesquisa “*Infância e Escolarização*”, ao qual esta investigação está vinculada, e a instituição pesquisada. A seguir, explicitaremos de que forma a construção da lógica de investigação foi utilizada para a identificação de uma história representativa das vivências constituídas no ambiente do berçário. Por fim, analisaremos a história das relações estabelecidas entre dois bebês, Ícaro e Giulia, que se apresentou como um caso expressivo (MITCHELL, 1984) das diversas possibilidades relacionais nesse espaço coletivo de cuidado e educação.

À porta de entrada: um olhar sobre o contexto investigado

Como mencionado, nosso objetivo é compreender as vivências constituídas por um grupo de bebês por meio da dinâmica interativa estabelecida com o meio social, no contexto do berçário na EMEI Ciranda entre junho e dezembro de 2017. Assim, focalizamos o modo como ocorrem tais processos interacionais e a produção de sentidos construídos nas aproximações entre os bebês.

Este estudo vincula-se ao Programa de Pesquisa “*Infância e Escolarização*”, que se encontra em andamento. Tal Programa, com base na Teoria Histórico-Cultural e na Etnografia em Educação, tem o propósito de compreender o processo de desenvolvimento cultural dos bebês em contextos coletivos de cuidado e educação⁴. O material empírico é construído por meio da observação participante, das anotações em diário de campo, das videografações e das entrevistas com professoras e familiares dos/as bebês⁵.

⁴ Maiores informações sobre o Programa “*Infância e Escolarização*” podem ser encontradas em <https://enlacei.com.br/>

⁵ As entrevistas compõem a pesquisa maior, mas seus dados não entraram na análise proposta por este artigo específico.

FIGURA 1: Espaço da EMEI Ciranda organizado pelas professoras.



FONTE: Arquivo pessoal.

A EMEI Ciranda está localizada na região oeste de Belo Horizonte e atendia a 440 crianças na época da pesquisa. Construída em uma área de 3.200 m², com um espaço físico bastante amplo que abriga um prédio de dois andares. Na área externa da instituição, há um estacionamento e dois amplos parquinhos. O primeiro andar 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 e terreno desnivelado, além de uma horta que estava sendo cultivada. Esse espaço proporciona momentos de lazer às crianças e conforto aos funcionários da instituição.

Ao entrar pelos seus corredores, aqueles/as que chegam ali se sentem acolhidos/as. 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 outras escolas (GOULART; MARTINS, 2016). A seguir, uma imagem do espaço da instituição.

Com uma proposta inovadora de organização dos espaços educativos, a instituição transformou as tradicionais salas de atividades, destinadas às crianças entre 3 e 5 anos, em ateliês, embasada na prática vivenciada em Reggio Emilia. Essa concepção educacional foi inspirada em Loris Malaguzzi, educador e psicólogo italiano

(EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) que propôs a criação de ateliês, espaços dentro do ambiente das escolas de Educação Infantil que buscam “ênfasis a expressão da criança, a utilização de múltiplos materiais e a pesquisa sobre os processos de significação da criança e do adulto” (GOULART; MARTINS, 2016, p. 30). Nos ateliês, o processo educacional das crianças perpassa a valorização da expressividade e da criatividade por meio da exploração dos mais diversos materiais. Busca-se, dessa forma, o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças. Em 2017, época da pesquisa, a EMEI Ciranda tinha oito ateliês: Artes Plásticas, Construção, Digital, Faz de Conta, Luz, Pesquisa, Reciclagem e Sons. Em cada ateliê, havia um espaço central para a realização de rodas de conversa (GOULART; MARTINS, 2016). O espaço destinado ao berçário era composto pela sala de estimulação, sala do sono, banheiro e solário. Em 2017, a turma atendia a treze bebês em horário integral (entre 7h e 17h20). Eram sete professoras e uma auxiliar com diversos horários na turma. Observamos que a organização dos tempos e espaços da instituição buscava possibilitar às crianças diversas experiências por meio da exploração e da imaginação, proporcionando a ampliação das diversas linguagens no cotidiano institucional.

A seguir, explicitaremos a construção da lógica de investigação para análise do material empírico, possibilitando a identificação de uma história representativa das vivências constituídas por meio das relações sociais entre os bebês no berçário.

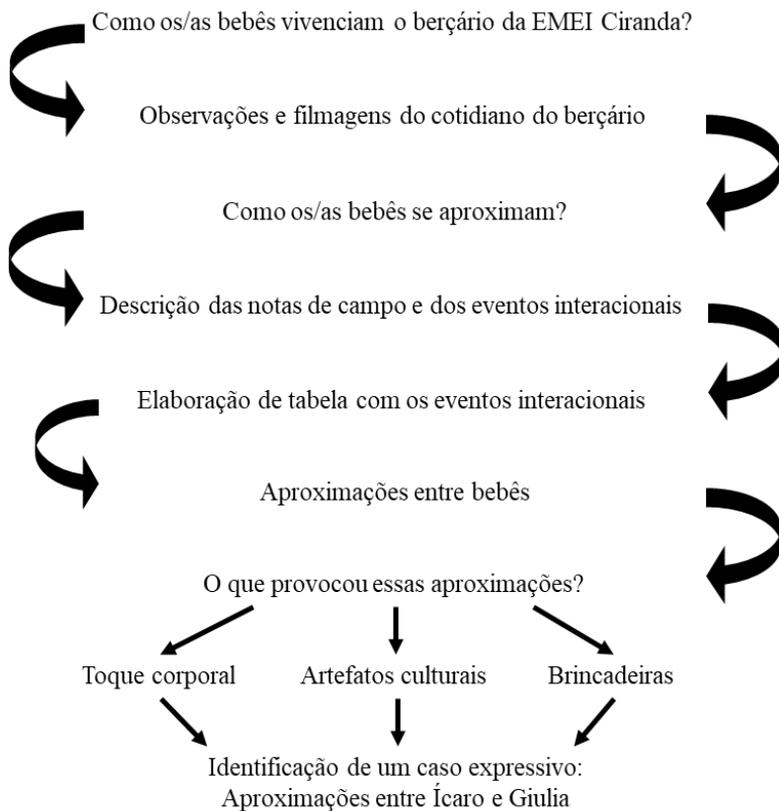
Construção da lógica de investigação: estratégias para a identificação da história representativa das relações sociais e vivências dos bebês

Consideramos que o exercício de leitura da unidade [pessoa/meio sócio-cultural], isto é, conhecer as vivências (*perejivânia*) constituídas pelo grupo de bebês no espaço do berçário, requer uma especial atenção para as formas utilizadas pelas crianças ao instituírem suas aproximações com outros/as bebês, adultos/as e artefatos culturais.

Após a conclusão do período da construção do material empírico, elaboramos uma lógica de investigação que nos auxiliasse a identificar as principais dimensões das vivências dos/as bebês naquele contexto (Figura 2).

Como pode ser observado na Figura 2, a partir das observações e filmagens do cotidiano institucional, uma questão central emergiu: “Como os/as bebês se aproximam?”. Com base nessa questão, realizamos a descrição pormenorizada das notas de campo e dos eventos interacionais. Nossos registros filmicos totalizaram 200 horas e identificamos 72 eventos de relações sociais entre os/as bebês. Definimos um evento como uma sequência de ações (com a presença ou não de outros/as bebês e adultos/as) em torno de um tema e/ou objetivo específico. Um evento, portanto, é um resultado dos processos vivenciados pelos participantes e é identificado analiticamente *a posteriori* ao reconhecermos seu começo, seu desenvolvimento e seu fim (NEVES *et al.*, 2018). A contabilização desses eventos foi organizada em uma tabela com informações sobre

FIGURA 2: Lógica de investigação.



FONTE: Elaborado pelas autoras.

a data e o horário da videogravação, a atividade proposta e a descrição minuciosa do evento. O exercício de construção da tabela foi essencial para que examinássemos, com mais acuidade, o desenrolar das aproximações dos/as bebês com outros/as bebês, adultos e artefatos culturais.

Na construção dessa tabela, observamos que os/as 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 se realizava, ou não, com a aceitação da outra pessoa. Com isso, notamos que, para analisarmos a dinâmica interativa dos/as bebês, precisaríamos observar o que provocou a aproximação entre eles/as e as professoras e como essa aproximação era realizada. Nesse sentido, a aproximação

pode ser compreendida como o movimento realizado pelos/as bebês, constituindo um campo de sentidos por meio das vivências naquele contexto e possibilitando a relação entre eles/as. 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 a outra pessoa, seja adulto e/ou outra criança, respondia positivamente ao convite, um campo de sentidos para a ação era construído e a relação social era estabelecida entre eles/as. Compreendemos que o “sentido” é “concebido como acontecimento semântico particular, constituído através de relações sociais, onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada” (BARROS *et al.*, 2009, p. 178).

Ao observarmos o desenrolar das aproximações entre as crianças foi necessário realizar o exercício de verificar, descrever e analisar o que provocou essa aproximação, de qual maneira ela foi estabelecida e quais foram as suas consequências para o grupo. Assim, nas aproximações entre as crianças identificamos três categorias recorrentes: i) aproximação provocada por artefatos culturais (brinquedo ou outro objeto); ii) aproximação provocada pelo toque; iii) aproximação estruturada em forma de brincadeira.

Salientamos que a construção das categorias foi uma estratégia para identificar o que, de fato, emergia do material empírico, permitindo-nos ter uma visão ampla da dinâmica que ocorria no contexto do berçário e detectar um caso expressivo (MITCHELL, 1984) a ser microgeneticamente analisado: as relações estabelecidas entre Ícaro e Giulia. Essas relações se apresentaram como um exemplo revelador das múltiplas possibilidades relacionais, trazendo à tona elementos pouco observáveis no cotidiano da EMEI Ciranda. Assim, no próximo tópico, analisaremos essa história.

O processo de constituição humana de Ícaro e Giulia no espaço coletivo de cuidado e educação

Ícaro foi um bebê que nos chamou atenção desde nossa entrada em campo. Robusto, ele era o bebê mais velho da turma, com quatorze meses. No entanto, ainda engatinhava. Com isso, Ícaro não tinha muito controle de seus movimentos ou de sua força. Ao se aproximar de outras crianças, ele literalmente “se jogava” sobre elas. Na maioria das vezes, essa aproximação resultava em choro do/a colega que era “atropelado/a” por seus movimentos bruscos e em advertência por parte das professoras: “Cuidado, Ícaro! ”; “Ah! de novo?”. Como o choro dos/as colegas era frequente, assim como a necessidade de Ícaro de interagir com eles/as, havia sempre uma tensão no ar que mobilizava todo o grupo. Ele era o bebê que demandava das adultas 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/a

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 incentivavam formas mais delicadas de interagir – “Cuidado! Devagar, Ícaro!” – e tocar o/a colega, o que era sempre denominado como “fazer carinho”.

Giulia, com 12 meses, já andava quando a pesquisa teve início. A bebê possui três irmãos, sendo uma delas, Melissa, sua irmã gêmea, a qual também integrava a turma pesquisada. Era percebida por sua família como “agitada e brava” e pelas professoras como “despojada e alegre”. Todavia, vale acrescentar que a criança era uma das que apresentava tamanho menor dentre as demais na turma pesquisada.

É mister esclarecer, como descrito anteriormente, que, ao elegermos as vivências como uma ferramenta analítica para compreender as relações estabelecidas entre esses dois bebês, buscamos capturar as transformações multiformes que afetam tanto o meio sócio-cultural quanto os/as bebês no fluxo dos eventos. Os três eventos selecionados se desenrolaram por meio de expressões verbais e não verbais entre os/as bebês e as adultas (Figura 3).

FIGURA 3: Eventos interacionais analisados.



Giulia sustenta a aproximação de Ícaro.



Ícaro e Giulia se abraçam.



Ícaro “alimenta” Giulia.

FONTE: Arquivo da pesquisa.

O primeiro evento ocorreu no dia 14/6/2017. 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 com o choro de outros/as bebês com a aproximação de Ícaro. Ícaro encontra uma parceira que sustenta a aproximação, criando um novo sentido na relação entre eles e constituindo um novo ponto de partida para mudanças no desenvolvimento de todos/as os/as participantes.

Naquele dia, ao chegar ao berçário, os/as bebês foram colocados/as sentados/as no tatame para brincar com os brinquedos de plástico (bonecas, dados, patos, bichinhos etc). Uma das professoras recebia as crianças, enquanto a outra estava sentada próxima aos/as que já haviam chegado. Os/As bebês exploraram os materiais até o momento do leite. Após o término da mamadeira, novos artefatos culturais foram dispostos no centro da sala. Entretanto, a caixa que continha os objetos tornou-se alvo de curiosidade das crianças. Vários bebês se aproximavam, batiam na caixa e a exploravam virando-a de um

lado para o outro. Em um dado momento, Murilo, um dos bebês da turma investigada, entra na caixa dos brinquedos. Ícaro, então, aproxima-se de Murilo, engatinhando. Ao chegar próximo do bebê, mexe na caixa de forma brusca. A professora adverte Ícaro dizendo: “Ícaro é carinho com o neném. Oh, cuidado”. Ícaro afasta-se do colega sem tentar tirá-lo da caixa e tomá-la para si. Mesmo assim, Murilo chora.

Na sequência, a professora auxilia Ícaro a ficar em pé e ele dá seus primeiros passos, configurando um momento solene de seu desenvolvimento. Ícaro é aplaudido pela professora sob o olhar atento dos colegas, inclusive Giulia. Murilo sai da caixa, deixando o objeto de desejo das crianças livre para novas explorações. Ícaro e Giulia encaminham-se para a caixa e a bebê se deita ao lado dela. Para tomar posse da caixa, Ícaro passa por cima de Giulia, colocando sua perna direita em cima da cabeça da menina (Figura 3, quadro 1). A professora aproxima-se e diz: “Cuidado, viu? Ó, Ícaro, cuidado com a coleguinha”. E ajuda Ícaro a sentar dentro da caixa. Por sua vez, Giulia não chora. Apenas se levanta e fica na posição sentada, observando o tatame. Posteriormente, Giulia se afasta para pegar os brinquedos e a professora guarda a caixa após Ícaro sair de dentro dela.

Nesse dia, observamos os primeiros passos de Ícaro e também uma nova forma de se 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. Giulia e Ícaro abrem 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 entre Giulia e Ícaro.

Essa sustentação, iniciada 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 duas crianças. O segundo evento aconteceu no dia 16/11/2017 e traz evidências de que aquela situação ocorrida em junho mudou a relação entre os dois bebês, uma vez que Giulia aceita os limites e possibilidades de Ícaro e demonstra que houve uma aceitação e sustentação por parte da bebê, ampliando formas de vivenciar as aproximações dentro do berçário. Como veremos a seguir, os sentidos que foram iniciados na relação em que ela sustenta Ícaro são transformados e ampliados, pois agora é ela quem busca Ícaro para abraçá-lo (Figura 3, quadro 2).

Nesse dia, as professoras dispõem bolas pequenas pelo tatame. Os bebês exploram o espaço e as cadeiras de alimentação enquanto uma das professoras encaminha as crianças que acordaram para a sala de estimulação. As professoras, juntamente com a auxiliar, permanecem sentadas próximas das crianças, ao mesmo tempo em que os/as pequenos/as brincam, até que sobrevém um som equivalente a batidas na porta. Ícaro havia se levantado de seu berço e bateu na porta, esperando que um adulto fosse buscá-lo. A auxiliar, demonstrando estar atenta, avisa a professora que Ícaro havia acordado. A docente vai até a sala de sono, traz Ícaro no colo e faz registros, em um

mural, relacionados à rotina das crianças no berçário (horários de alimentação, sono e higiene das crianças). Giulia, que explorava um brinquedo, deixa o artefato sobre o tatame e vai ao encontro de Ícaro. Porém, um carrinho de bebê a impede de ir para o outro espaço. A bebê se esforça em tentar ultrapassar o obstáculo: coloca um pé no carrinho, depois o outro e apoia-se na poltrona preta (Figura 4).

FIGURA 4: Giulia tentando subir na poltrona.



FONTE: Arquivo da pesquisa.

Na sequência, a professora conclui os registros e percebe que Giulia está tentando subir no carrinho. Ela segura a bebê pela mão e a retira de cima do carrinho. Giulia desce e olha fixamente para Ícaro. Busca chamar a atenção dele, gesticulando um 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. Ícaro, porém, não esboça reação. Ele olha para Giulia e ela mantém os braços abertos em sua direção. A professora se abaixa na altura das crianças e diz: “Dá um abraço nela, Ícaro”. Os bebês se abraçam. A professora fala: “Que abraço gostoso!” (Figura 5). Após o abraço, Ícaro e Giulia se afastam e escolhem outros parceiros para brincar.

No desenrolar desse evento, notamos um cuidado da professora para trazer Ícaro para o convívio com seus/suas colegas. Com isso, percebemos que as crianças solicitam

FIGURA 5: Giulia abraça Ícaro.



FONTE: Arquivo da pesquisa.

esses cuidados por meio de expressões comunicativas, como Ícaro ao bater à porta, ou caso tivesse chorado, ou até mesmo gritado, manifestando-se na busca do outro. Todavia, quando a adulta responde a essas manifestações das crianças, ou seja, ao ofertar colo, trocar a fralda, alimentar o/a bebê, possibilita a constituição de uma relação embasada na manifestação emotiva. Para Wallon (1975), a emoção é um dos aspectos constitutivos do homem e manifestada nas relações com o outro desde o nascimento. Wallon (*apud* CERISARA, 1997, p. 42) argumenta que a 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/as pequenos/as, apresentando-se também como ações educativas: os/as bebês aprendem a expressar suas necessidades, buscar ajuda para satisfazê-las e aceitar a ajuda oferecida, completando o ciclo de cuidado naquele contexto (NODDINGS, 2013; KATZ *et al.*, 2020).

Além disso, observamos que o momento em que Giulia se aproxima de Ícaro e tenta subir no carrinho de bebê, apoiando-se na poltrona, revela que as/os bebês interagem com os diversos artefatos culturais 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 permanecia envolvida com suas anotações no mural e não havia notado a presença de Giulia. Schimitt (2008, p. 127) argumenta 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, impedindo que os/as pequenos/as se locomovessem sozinhos/as para a sala de sono e/ou banheiro.

Também observamos como Giulia buscava abraçar seu colega que acabara de acordar. Ela mantém o olhar fixo em Ícaro e gesticula para ele na tentativa de chamar sua atenção, pois o bebê não fazia contato visual com ela. Ao notar que Ícaro sairia 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 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 uma posição de potencializar a ação da bebê por meio da linguagem oral (“Dá um abraço nela, Ícaro!”). Isso evidencia como as palavras, os gestos, os olhares e as ações criam um campo de sentidos que se manifesta em suas vivências e que sustenta a relação entre as crianças (VIGOTSKI, 1933-1934/2010). Cabe destacar que o estabelecimento das relações são resultados de escolhas intencionais dos/as bebês naquele contexto (TOMASELLO, 2003).

Como já mencionado, é perceptível, no decorrer desse evento interacional, 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, é “nessa troca de olhares, carinhos e aconchego que começam a se formar os vínculos afetivos” (SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2012, p. 41). Assim, arriscamos inferir que, nesse evento, uma relação afetiva entre Giulia e Ícaro já estabelecida anteriormente consolidou-se. Independente de ele ser um bebê grande e que provocava o choro de outros/as bebês e a advertência das professoras, Giulia se aproximou e lhe ofereceu um abraço.

No terceiro evento, notamos uma situação em que as vivências ocorridas por meio do abraço fazem com que Ícaro se modifique. Aquele bebê que necessitava ser vigiado e advertido pelas adultas para que suas aproximações fossem cuidadosas, nesse evento, ocorrido também no dia 16/11/2017, dispõe-se a cuidar de Giulia.

Na sequência da rotina, após Ícaro acordar, as/os bebês tomam o leite, exploram os materiais de pelúcia e, posteriormente, os livros. Essa dinâmica se mantém até que as professoras ofertam outros artefatos culturais aos/às pequenos/as: painéis verdadeiras, latas, colheres e potes de plástico para os pequenos fazerem “comidinha”, como uma

brincadeira que já estava aparecendo na turma. As docentes permanecem sentadas próximo das crianças, enquanto as/os bebês exploram os objetos. A auxiliar dedica-se ao banho de Mariana, umas das bebês da turma investigada. Ao concluir o banho, a auxiliar senta-se junto às crianças. Ícaro explora um pote e uma colher ao lado da professora. Giulia se aproxima da professora, pega alguns objetos sobre o tatame e os coloca dentro de uma lata. A professora levanta-se para levar Murilo para trocar a fralda. Nesse momento, a outra docente também se levanta, mas continua no espaço da sala de estimulação, mantendo-se à distância dos/as bebês.

Em seguida, Ícaro observa os objetos que mantém nas mãos, talvez atento às imagens impressas no rótulo do pote que segura. Alguns/mas bebês batem os artefatos no chão e observam o som emitido, e outros/as colocam a colher na própria boca. Então, Ícaro olha para Giulia, sentada ao seu lado, e explora o pote, mexendo a colher dentro do artefato. Ícaro aproxima a colher que segura em direção à boca de Giulia, oferecendo “comidinha” para a bebê. Entretanto, Giulia, que também explorava os objetos que mantinha nas mãos, não notou o gesto de Ícaro. Então, Ícaro, que permanecia com o braço esticado em direção a Giulia, diz: “papá”. Giulia olha para Ícaro e abre a boca para que ele colocasse a “comidinha” (Figura 3, Quadro 3). Ele retira a colher da boca de Giulia, novamente mexe no pote e coloca a colher em sua própria boca.

Na sequência, após mais uma vez mexer com a colher dentro do pote, oferece a “comidinha” para Giulia e ela novamente abre a boca em direção à colher que Ícaro mantém nas mãos. Porém, a professora aproxima-se e fala: “Ícaro, cuidado, viu. É devagar, Ícaro”. E toca a mão da criança. A professora se aproxima da auxiliar e a pede para que “passe o olho, ali”, ou seja, nos bebês Giulia e Ícaro. A auxiliar confirma que sim, balançando a cabeça afirmativamente. Giulia faz contato visual com Ícaro. O bebê também olha para Giulia, explora os objetos em suas mãos e não oferta “comidinha” novamente para Giulia.

Nesse evento, reconhecemos que as/os bebês, em seu modo peculiar, se 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 à/ao parceiro/a é um processo de reconhecimento entre ambos/as para a 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, o locomover-se ao seu encontro, o tocar, o sorrir em sinal de contentamento, o gesticular para o outro são ações interativas utilizadas pelos bebês na composição das 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 na constituição dos vínculos

relacionais 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. A palavra “papa”, pronunciada por Ícaro, produz sentidos e conduz Giulia e Ícaro ao estabelecimento de uma brincadeira. A linguagem:

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 (OLIVEIRA; GOMES, 2017, p. 8).

Além disso, convém considerar que brincar de oferecer “comidinha” pode ser pensado como processo de imitação. Um instrumento que possibilita às crianças apreender algo do outro. No desenrolar desse evento, observamos os bebês imitando os adultos nos momentos destinados à alimentação, ou seja, situações vivenciadas por eles constantemente. O gesto de direcionar a colher à boca e o enunciado “papa” produzem sentidos 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 (OLIVEIRA, 1997, p. 63).

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

Voltando nossa atenção ao evento da oferta da “comidinha”, observamos, também,

que a intervenção realizada pela professora demonstra que ela observa a relação estabelecida entre Giulia e Ícaro à distância e intervém, possivelmente tentando antecipar a possibilidade de gerar conflito. Tal fato 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/as bebês podem ser considerados/as como sujeitos/as ativos/as e capazes ao desenvolver suas relações? Tais problemáticas revelam a posição que os/as adultos/as exercem em relação às crianças ao significar as relações dos bebês no espaço coletivo, além de indicar que as relações estabelecidas entre os/as adultos/as e os/as pequenos/as são permeadas pelas concepções de criança construídas pela professora. Tristão (2004) considera que a criação de cenários propícios para as relações dos/as 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 de as professoras se relacionarem com as/os bebês: entre aquelas que os/as concebem como passivos/as, e outras que acreditam na potencialidade dos/as pequenos/as em se relacionar com os/as outros/as e o meio social. No berçário, as professoras demonstravam acreditar na capacidade dos/as bebês de se manifestarem e constituírem suas relações sociais a partir das suas próprias iniciativas. Entretanto, estavam sempre atentas, especialmente quando se tratava de Ícaro. Assim, a unidade dialética [autonomia/proteção] (CORTEZZI *et al.*, 2022) torna visível essas tensões também no berçário da EMEI Ciranda. As tensões entre deixar que as interações estabelecidas entre os/as bebês se desenvolvam, como no momento do abraço, ou intervir pressupondo possíveis conflitos estão sempre presentes e são partes constitutivas da dinâmica do espaço coletivo de educação e cuidado.

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. A intervenção da professora reafirma essa posição e, talvez, tenha feito com que ele olhasse para Giulia, mas não buscasse se relacionar com ela novamente. Ele imediatamente reconfigurou suas ações, explorando os objetos em suas mãos e demonstrando dispensar atenção para o ambiente ao seu redor. Esse papel nos reporta às significações apreendidas e às vivências (*perejivânia*)

construídas por Ícaro que permitiram que o bebê avaliasse sua aproximação. Dado que, para Vigotski (1932-1933/ 1996),

[...] na vivência se reflete, por um lado, o meio em sua relação comigo e o modo como o vivo e, por outro, se manifestam as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio “eu”. Em minha vivência se manifestam, em certa medida, todas as minhas propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento em um momento determinado (VIGOTSKI, 1932-1933/ 1996, p. 383. Tradução nossa⁶).

Não temos como afirmar se Ícaro vivenciou alguma situação que o limitava ou impedia de retomar a brincadeira 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.

Nos eventos analisados, percebemos que a dinâmica interacional entre os/as bebês desenrola-se de maneira fugaz. Porém, observamos, em contrapartida, como esses poucos minutos na vida dos/as bebês – e em nossas vidas, em geral – são potentes para transformar a vivência (*pereživânie*) do grupo de crianças. São nessas minúcias e nesses momentos fugazes que a vida do ser humano vai sendo tecida.

Ao realizar a análise desses três eventos de Ícaro e Giulia no berçário, observamos que as vivências (*pereživânia*) extrapolam os muros da instituição educativa. Ícaro é resultado de uma agregação de relações, significações e situações vivenciadas, assim como Giulia e todas as outras crianças e adultas pertencentes àquele grupo. Durante a investigação, percebemos as inúmeras falas das adultas que demarcavam como Ícaro 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 por cima dela. Notamos, no segundo evento, que ela inicia a aproximação e procura dar um abraço em Ícaro. Ele, no terceiro evento interacional, 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 da brincadeira.

Ademais, observamos que as/os pequenos/as se comunicam com as/os outros/as por meio de suas múltiplas linguagens: olhares, sorrisos, choros, mordidas, expressões faciais, balbucios, movimentos, gestos, 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. Por fim, nossas análises desvelaram a riqueza das

⁶ En la vivencia se refleja, por una parte, el médio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen de manifiesto 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 um momento determinado.

vivências (*perejivânia*) e o quanto elas podem nos dizer sobre como as crianças estão se constituindo como humanos nesse espaço coletivo.

Considerações finais

Para o desenvolvimento do estudo, buscou-se respaldo no diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação, pela possibilidade de revelar o cotidiano do berçário e permitir o conhecimento da vida dos/as bebês nesse espaço. As ferramentas teórico-metodológicas utilizadas propiciaram a observação participante e a descrição densa do desenrolar das relações sociais dos/as bebês nesse cenário. Tal diálogo teórico-metodológico demonstrou ser particularmente profícuo na pesquisa realizada com bebês, pois somente ouvir os/as adultos/as que convivem com eles/as, por meio de entrevistas, não seria suficiente para revelar a complexidade das vivências analisadas.

As análises realizadas revelam (i) a força atrativa dos artefatos culturais; (ii) a diversidade de atividades elencadas na rotina, os elementos de notável importância na promoção das relações dos/as bebês e na ampliação do universo cultural dos/as pequenos/as; (iii) a preciosidade da relação com as professoras; (iv) a fugacidade da dinâmica interativa das crianças, ou seja, as formas utilizadas pelos/as bebês para se aproximarem do/a outro/a (bebê e/ou adulta) e realizarem determinada ação juntos/as.

Constatamos que os/as bebês se comunicam pelas diversas linguagens e conhecemos as vivências constituídas pelas crianças em suas relações sociais. 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/as demais bebês e, com isso, conhecemos as vivências constituídas no contexto do berçário, além de apreendermos os sentidos que os pequenos produziram no decorrer da composição de suas relações. Compreendemos 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 (*perejivânia*) proporcionam transformações em nosso desenvolvimento em múltiplas circunstâncias. Além de evidenciarmos, ainda, o processo de desenvolvimento de Ícaro como exemplo do desenvolvimento propiciado no espaço coletivo de educação e cuidados (SILVA, 2018).

Além disso, consideramos a necessidade daqueles/as que atuam diretamente com os/as pequenos/as se atentarem para as vulnerabilidades e potencialidades dos/as bebês. Ao reconhecermos a capacidade interacional das crianças, a importância das relações para o desenvolvimento humano e o conhecimento das vivências, concluímos que o cuidado é um elemento central que demarca as relações entre as/os bebês e as/os adultos/as. Esse cuidado se manifesta de diversas maneiras: na organização de espaços desafiantes e acolhedores, na oferta de materiais diversificados, na sensibilidade em olhar e escutar a/o bebê, na entonação da voz, no fomento das descobertas das crianças etc.

Por se tratar de uma pesquisa com abordagem etnográfica, credora das particularidades do grupo de bebês e adultos, no contexto do berçário, as conclusões do estudo não são universalizadas, como também não se esgotam as possibilidades de existência de outros modos de constituição das vivências em contextos coletivos de cuidado e educação. Portanto, permanece, a pertinência de outros trabalhos, em outras instituições educativas.

REFERÊNCIAS

BARROS, João Paulo Pereira; PAULA, Luana Rêgo de; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Vêronica Morais. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*. Campo Grande, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000200004>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil. *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd*. Florianópolis, 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. *Perspectiva*. Florianópolis, n. 15, p. 35-50, 1997.

CORTEZZI, Luiza de Paula; SALES, Shirlei Rezende; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. “Vem, pessoal, descobrir novos horizontes”: as vivências de um currículo da Educação Infantil”. *Debates em Educação*, Macéio, v. 14, p. 375-399, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp375-399>. Acesso em: 14 nov. 2022.

COSTA, Carolina Alexandre. *Significações em relações de bebês com seus pares de idade*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*. Goiânia, 2013.

EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLEER, Marilyn. An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education. *International research in early childhood education*. Melbourne, v.7, n.1, p. 34-49, 2016.

GOULART, Maria Inês Mafra.; MARTINS, Márcia Cabral. O contexto e a inspiração do nosso trabalho na UMEI Silva Lobo. In: *Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil*. SILVA, Izabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da; GOULART, Maria Inês Mafra. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 28-37, 2016.

GREEN, Judith Lee; DIXON, Carol; ZAHARLIC, Amy. Etnografia como lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, 2005.

KATZ, Laurie; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; ZURMEHLY, Deborah; SANDERSON, Michele. Making visible acts of caring among infants & toddlers. *Pedagogies: an international journal*, Mahwah, p. 1-16, 2020.

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias*. Antropologia das emoções. Tradução: Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis: Vozes, 2009.

MCGAHA, Cindy; CUMMINGS, Rebekah; LIPPARD, Barbara; DALLAS, Karen. Relationship building: infants, toddlers, and 2 year olds. *Early childhood research & practice*. Champaign, v.13, n.1, p. 1-15, 2011.

MITCHELL, James Clyde. Typicality and case study. In: ELLENS (Ed.). *Ethnographic Research: a guide to general conduct*. New York: Academic Press, p. 238-241, 1984.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; KATZ, Laurie; GOULART, Maria Inês Mafra; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Dancing with the pacifiers: infant's perizhivanya in a Brazilian early childhood education centre. In: *Early Child Development and Care*, p. 1-13, 2018.

NODDINGS, Nel. *Caring: a relational approach to ethics and moral education*. University of California Press, 2013.

OLIVEIRA, Luciana da Silva; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Vivências, afecções e constituição do humano: um diálogo com a creche. *Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED*. São Luís, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

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

SCHIMITT, Rosinete Valdeci. *Mas eu não falo a língua deles!:* as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia; RIBAS, Adriana Ferreira Paes. *Bebês recém-nascidos: ciência para conhecer e afeto para cuidar*. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

SILVA, Viviane Tolentino da. *As vivências dos bebês no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: processos interacionais e a construção de sentidos em suas aproximações*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2018.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vygotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. *Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2004.

VERESOV, Nikolai. FLEER, Marilyn. Perekhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, Culture, and Activity*, v. 23, n. 4, p. 325-335, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996. (Trabalho original publicado entre 1932-1933).

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. 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).

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

Texto recebido em 03/09/2021

Texto aprovado em 25/11/2022