

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Débora Barbosa dos Reis

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IMITAÇÃO DE UMA BEBÊ AO
LONGO DO SEU PRIMEIRO ANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte
2021

Débora Barbosa dos Reis

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IMITAÇÃO DE UMA BEBÊ AO LONGO
DO SEU PRIMEIRO ANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida
Neves

Belo Horizonte
2021



FOLHA DE APROVAÇÃO

O processo de construção da imitação de uma bebê ao longo de seu primeiro ano na Educação Infantil

DÉBORA BARBOSA DOS REIS

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

Aprovada em 23 de abril de 2021, pela banca constituída pelos membros:

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

Prof(a). Núbia Aparecida Schaper Santos
UFJF

Prof(a). Maria Inês Mafra Goulart
UFMG

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira

Belo Horizonte, 24 de maio de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à Nossa Senhora, por sempre estarem junto de mim. Aos meus pais, Lucila e Flávio, pois sem eles eu não teria conseguido chegar até aqui. Muito obrigada por tudo e por tanto. Amo vocês profundamente e agradeço por toda a dedicação que sempre tiveram em minha criação e orientação. A minha avó, Arlete, e meus irmãos, Felipe e Gustavo, meu agradecimento pelo simples e importante fato de existirem e trazerem histórias e coloridos diferentes ao meu dia.

Este trabalho foi fruto de muita dedicação e resistência, tendo ocorrido vários momentos em que achei que não fosse conseguir concluí-lo. A vida pessoal passando por muitas mudanças que ora atravessavam a vida acadêmica. O tensionamento aqui foi inevitável. O apoio familiar e do grupo de pesquisa foram essenciais para conseguir prosseguir.

Diante disso, gostaria de agradecer imensamente também aos grupos de pesquisa - essa potência de trabalho que tanto fortalece em sua coletividade. Assim, expresso minha gratidão aos membros dos grupos: EnlaCEI (Estudos em Cultura, Educação e Infância), GEPSA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula) e NEPEI (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil).

Gostaria de agradecer o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa.

Gostaria de agradecer à professora e orientadora, Vanessa Neves, que, com sua sensibilidade e sabedoria, soube me orientar e me acolher em meus momentos difíceis, tornando a pesquisa mais leve e saborosa de experimentar e prosseguir.

Também gostaria de agradecer às minhas colegas de caminhadas, Viviane e Fabíola. Trocamos nossas angústias e sabores, dando força uma para a outra; a Virgínia, gostaria de agradecer pelas palavras de motivação e entusiasmo; a Elenice e Alice, pelo acolhimento e enriquecimento em minha dissertação.

E não poderia deixar de mencionar as professoras Mafá e Marinês e o professor Marcelo. Em 2013, eles me selecionaram para fazer parte de uma equipe de trabalho. Sem esse primeiro sim, eu não estaria aqui hoje finalizando mais um ciclo com a defesa da minha dissertação. Passado, presente e futuro com certeza se fundem aqui neste momento e vão construindo nossa memória.

Agradeço, com muito carinho, à direção, à coordenação, às professoras, aos bebês e suas famílias da EMEI Tupi por nos deixarem vivenciar, com vocês, um cotidiano tão especial.

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora, vou na valsa
A vida é tão rara
Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que é tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara
Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não...

(Lenine – Paciência)

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, teve como intuito compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professores e bebês), o processo de imitação de uma bebê ao longo do ano de 2017 na Educação Infantil. Optamos por uma abordagem teórico-metodológica baseada na Psicologia histórico-cultural e na Etnografia em Educação, bem como um diálogo com o campo da Sociologia da Infância. Assim, realizamos videograções da rotina do berçário de todo o ano de 2017, anotações em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com as professoras e família da bebê. Argumentamos que o processo de imitação com bebês é constituído pela unidade [percepção/ação]. A construção do processo de imitação da bebê foi marcada pelo olhar, pelo corpo e pela linguagem oral. Buscamos mostrar como a bebê observava e percebia afetivamente a ação do outro, seja adulto ou outro bebê. A partir dessa percepção afetiva, a bebê decidia, ou não, imitar a ação do outro. Portanto, há uma escolha volitiva no processo de imitação, escolha que é, simultaneamente, cognitiva e afetiva. Nossas análises evidenciaram que a imitação sustenta a interação do bebê com outras pessoas, gerando zonas de desenvolvimento iminente e, desse modo, impulsiona o desenvolvimento infantil. Por fim, concluímos que, por meio das músicas, artefatos e rotinas, o processo de imitação apoia a construção da memória da bebê naquele contexto educativo, integrando sua subjetividade.

Palavras-chave: Bebês. Imitação. Psicologia Histórico-Cultural. Etnografia. Berçário. Creche. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation, developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Minas Gerais, aimed to analyze, from different perspectives (families, teachers and babies), the process of imitating a baby throughout 2017 in Early Childhood Education. We opted for a theoretical-methodological approach based on Cultural-historical Psychology and Ethnography in Education as well as a dialogue as a field in the Sociology of Childhood. Thus, we video recorded the nursery routines throughout the year 2017, wrote fieldnotes and held semi-structured interviews with the teachers and the infant's family. We argue that the imitation process with infants is constituted by the unit [perception / action]. The construction of the infant's imitation process was marked by the look, the body and the oral language. We seek to show how the infant affects and perceives the other's actions, be it an adult or another infant. From this affective perception, the infant decides whether or not to imitate the action of the other. Therefore, there is a volitional choice in the imitation process, a choice that is both cognitive and affective. Our analyzes showed that imitation supports infant's interaction with other people, generating zones of imminent development and, thus, boosting child development. Finally, we conclude that, through songs, artifacts and routines, the imitation process supports the construction of the infant's memory in that educational context, integrating her subjectivity.

Keywords: Infants. Imitation. Cultural-Historical Psychology. Ethnography. Daycare centers. Early Childhood education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagens dos espaços internos e externos da EMEI Tupi	45
Figura 2 - Imagens dos quatro cantos da sala do berçário.	46
Figura 3 - Imagens dos quatro cantos da sala do sono	46
Quadro 1 – Apresentação geral dos bebês participantes da pesquisa em 2017	47
Quadro 2 – Profissionais da Educação Infantil participantes da pesquisa em 2017 ...	50
Quadro 3 – Rotina do berçário em 2017.	53
Figura 4 - Linha do tempo	56
Figura 5 - Lógica de Investigação	58
Figura 6 - parte 1 – relação dos eventos de imitação selecionados.	65
Figura 6 - parte 2 – relação dos eventos de imitação selecionados	66
Figura 7 - relação dos eventos de imitação selecionados	67
Figura 8 - parte 1 – Simone e seu interesse pelo chocalho. Videogravação, 08/02/2017.....	69
Figura 8 - parte 2 – Simone e seu interesse pelo chocalho. Videogravação, 08/02/2017	70
Figura 8 - parte 3 – Simone e seu interesse pelo chocalho. Videogravação, 08/02/2017	71
Figura 8 - parte 4 – Simone e seu interesse pelo chocalho. Videogravação, 08/02/2017.....	72
Figura 8 - parte 5 – Simone e seu interesse pelo chocalho. Videogravação, 08/02/2017	73
Figura 8 - parte 6 – Simone e seu interesse pelo chocalho. Videogravação, 08/02/2017.....	74
Figura 9 - parte 1 – Simone batendo palminhas. Videogravação, 08/02/2017	77
Figura 9 - parte 2 – Simone batendo palminhas. Videogravação, 08/02/2017	78
Figura 9 - parte 3 – Simone batendo palminhas. Videogravação, 08/02/2017	79
Figura 10 - parte 1 – O interesse de Simone pelo movimento do chocalho. Videogravação. 16/02/2017	83

Figura 10 - parte 2 – O interesse de Simone pelo movimento do chocalho. Videogravação. 16/02/2017	84
Figura 10 - parte 3 – O interesse de Simone pelo movimento do chocalho. Videogravação. 16/02/2017	85
Figura 10 - parte 4 – O interesse de Simone pelo movimento do chocalho. Videogravação. 16/02/2017	86
Figura 10 - parte 4 – O interesse de Simone pelo movimento do chocalho. Videogravação. 16/02/2017	87
Figura 11 - Simone imitando o gesto de carinho da professora. Videogravação. 03/04/2017.....	90
Figura 12 - A professora imitando Simone. Videogravação. 03/04/2017	93
Figura 13 - parte 1 – O interesse de Simone pelos instrumentos musicais. Videogravação. 30/10/2017	96
Figura 13 - parte 2 – O interesse de Simone pelos instrumentos musicais. Videogravação. 30/10/2017	97
Figura 13 - parte 3 – O interesse de Simone pelos instrumentos musicais. Videogravação. 30/10/2017	98
Figura 14 - parte 1 - Simone imitando uma galinha. Videogravação. 06/11/2017	102
Figura 14 - parte 2 - Simone imitando uma galinha. Videogravação. 06/11/2017	103
Figura 15 - Simone dançando com Maria. Videogravação. 04/12/2017	104
Figura 16 - Processo de construção da imitação.	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de artigos e trabalhos nacionais pesquisados e selecionados	15
Tabela 2 - Quantidade artigos internacionais pesquisados e selecionados.....	16

LISTA DE SIGLAS

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
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SCOPUS	Scopus Preview
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EnlaCEI	Estudos, Cultura, Educação Infantil e Infância
ERIC	Education Resources Information Center
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
REDALYC	Sistema de Información Científica Redalyc
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	21
2.1 Perspectiva histórico-cultural.....	21
2.2. Imitação e o processo de desenvolvimento cultural.....	23
2.2.1 Unidade de Análise [percepção/ação]	29
2.3 A imitação e o campo da Sociologia da Infância.....	32
2.4 Etnografia em Educação	35
2.4.1 Primeiros contatos com o campo.....	38
2.5 Normas e procedimentos éticos	39
2.5.1 Dilemas éticos da pesquisa	41
2.6 EMEI Tupi	45
2.7 Os bebês da pesquisa	49
2.8 As professoras participantes da pesquisa.....	52
2.9 Rotina do berçário	55
2.10 Lógica de investigação.....	56
3. O PROCESSO DE IMITAÇÃO DE SIMONE NO BERÇÁRIO: UMA REDE DE SIGNIFICADOS.....	62
3.1 Corporeidade e musicalidade: a construção da memória no berçário	67
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	118

1 INTRODUÇÃO

Motivada pela minha¹ trajetória profissional e acadêmica enquanto psicóloga, a temática abordada nesta dissertação é o processo de imitação de uma bebê no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte.

Durante minha experiência profissional em uma Unidade de Acolhimento Institucional (abrigo)², deparei-me com crianças de seis anos e, em diversos momentos, sentia-me instigada em refletir sobre seu desenvolvimento e o que as levava a terem certos comportamentos, características, ações e reações na relação social no abrigo. Desse modo, inseri-me voluntariamente, no ano de 2017, no Programa de Pesquisa “Infância e Escolarização”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais³, de forma a acompanhar o desenvolvimento cultural e humano de bebês, buscando, assim, estabelecer uma proximidade nas discussões iniciais relacionadas às minhas inquietações. Esse programa de pesquisa tem como objetivo acompanhar duas turmas⁴ de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil a partir da perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação. Ou seja, desde o início de 2017, estou acompanhando, junto ao grupo de pesquisa, duas turmas de crianças de duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI Tupi e EMEI Ciranda⁵) em Belo Horizonte: bebês de sete meses, desde os primeiros contatos com a instituição, até completarem os seis anos de idade, momento em que são encaminhadas para o Ensino Fundamental.

O tema desta dissertação surgiu, assim, a partir do meu contato com as crianças no contexto educativo. Cabe ressaltar que, desde o início do mestrado, me inseri em campo, mais especificamente em fevereiro de 2019, quando a questão da imitação surgiu como uma dimensão fundamental nas relações entre os/as bebês e as professoras. Isso me fez pensar de que maneira aconteceriam os processos de imitação no ano em que os/as

¹ Ao longo da dissertação foi utilizada a 1ª pessoa do singular para se referir às decisões teórico-metodológicas da pesquisadora e a 1ª pessoa do plural para se referir a um posicionamento intelectual do grupo de pesquisa.

² Instituição sem fins lucrativos que efetiva a medida de proteção de acolhimento institucional de crianças com base na garantia de direitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

³ Atualmente, o Programa é coordenado pelas professoras Vanessa Neves e Maria de Fátima C. Gomes.

⁴ Desde 2019, o programa acompanha apenas uma turma, na EMEI Tupi, que é o local onde esta pesquisa foi realizada.

⁵ Os nomes das instituições foram substituídos por nomes fictícios.

bebês foram inseridos/as no ambiente da EMEI Tupi. Desse modo, tenho como objetivo de pesquisa compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professores e bebês), o processo de imitação de uma bebê ao longo do ano de 2017 na Educação Infantil. Para tanto, procuro (i) analisar a gênese do processo de imitação de uma bebê, Simone⁶, em um contexto coletivo de cuidado e educação; (ii) analisar como, por que e em que circunstâncias os processos de imitação acontecem; (iii) analisar como os/as adultos/as e os/as outros/as bebês participam desses processos de imitação.

O material empírico foi construído pelo grupo de pesquisa desde 2017, por meio da observação participante, de filmagens, de anotações em diário de campo e de entrevistas semiestruturadas com as famílias dos/das bebês e com as professoras.

Para estudar o tema específico da imitação de bebês, realizei, inicialmente, em março de 2019, um levantamento de literatura nacional com o auxílio do grupo de pesquisa⁷. Essa pesquisa foi realizada no Banco de artigos, teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), por meio de busca, utilizando as palavras-chave: creche; imitação; Educação Infantil; Wallon; Vigotski. Posteriormente, dei continuidade a essa revisão nos seguintes sites e bases de dados:

- ANPEd, no GT 07 (grupo de trabalhos sobre crianças de 0 a 6 anos) e no GT 20 (grupo de trabalhos sobre Psicologia da Educação), entre os anos de 2000 e 2015;
- Periódico da CAPES;
- Biblioteca de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT);
- SciELO;
- Associação Brasileira de Psicologia Social, na Revista Psicologia e Sociedade;
- Associação Brasileira de Estudos sobre Bebês;
- Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento: Anais de Congressos disponíveis no site (2005, 2009, 2017 e 2019).

Ao realizar as buscas de artigos e trabalhos acadêmicos que versavam sobre o tema de imitação de bebês no contexto educativo, fizemos o cruzamento dos seguintes descritores: imitação, Educação Infantil, creche, bebês, Wallon, Vigotski⁸. Não utilizamos filtros em relação ao ano, a fim de encontrarmos um maior número de

⁶ A escolha dos nomes fictícios estabeleceu critérios de proximidade das iniciais dos nomes verdadeiros, adquiridos por meio de consulta nas fichas de matrícula das crianças, as quais são preenchidas por seus pais e/ou responsáveis e ficam arquivadas na secretaria da instituição, junto à coordenação.

⁷ Em particular da estudante de Iniciação Científica, Camila Trigo Matos, a quem agradeço.

⁸ Para este descritor, utilizei as diferentes grafias do nome de Vigotski.

publicações existentes. Ao realizar esse levantamento, os descritores foram escritos em português, espanhol e inglês.

Dos artigos e trabalhos encontrados, fizemos uma análise do título e do resumo e, com isso, selecionamos os trabalhos considerados importantes para a discussão dos processos de imitação com bebês. Foi realizada também uma análise da bibliografia de cada artigo e dissertação selecionada, de modo a ampliar o levantamento de outros trabalhos.

Na tabela 1, a seguir, apresento um resumo da quantidade de artigos e trabalhos encontrados e efetivamente selecionados para compor a revisão de literatura nacional:

Tabela 1 – Quantidade de artigos e trabalhos nacionais pesquisados e selecionados

Base de dados e sites pesquisados (Nacionais)	Resultado total encontrado a partir do cruzamento dos descritores mencionados	Artigos e trabalhos selecionados
ANPEd (GT 7 e GT 20): Anais de eventos	01 artigo	01 artigo
CAPEs	171 artigos	05 artigos
IBICT	- 09 teses - 21 dissertações	06 dissertações
SCIELO	20 artigos	04 artigos
Associação Brasileira de Psicologia Social: Revista Psicologia e Sociedade	00 artigos	00 artigos
Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento: Anais de eventos	2005: 07 trabalhos 2009: 05 trabalhos 2017: 03 trabalhos 2019: 04 trabalhos	2005: 01 trabalho 2009: 00 trabalho 2017: 00 trabalhos 2019: 00 trabalho
Associação Brasileira de Estudos sobre Bebês	00 artigos	00 artigos
Associação Nacional de Pesquisa e Pós- graduação em Psicologia (ANPEPP) ⁹	01 artigo	01 artigo
Total	- 193 artigos - 19 trabalhos de Anais de Eventos - 09 teses - 21 dissertações	- 07 artigos - 01 trabalhos de Anais de Eventos -00 teses - 07 dissertações

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Fizemos também um levantamento bibliográfico nas bases de dados internacionais *Scopus Preview* (SCOPUS), *Education Resources Information Center*

⁹ Artigo encontrado mediante análise da bibliografia dos trabalhos selecionados.

(ERIC) e *Sistema de Información Científica Redalyc* (REDALYC), de modo a ampliar a revisão de literatura. Como mencionado, foram utilizados os mesmos descritores, em espanhol e em inglês, usados na pesquisa da literatura nacional. Na tabela 2, a seguir, apresento um resumo da quantidade de artigos encontrados e efetivamente selecionados para compor a revisão de literatura internacional:

Tabela 2 – Quantidade artigos internacionais pesquisados e selecionados

Base de dados (Internacionais)	Resultado total encontrado a partir do cruzamento dos descritores utilizados	Artigos selecionados
SCOPUS	00 artigos	00 artigos
ERIC	340 artigos	04 artigos
REDALYC	01 artigo	01 artigo
Total		05 artigos

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Após análise de todo o material selecionado¹⁰, organizamos os trabalhos em algumas categorias por assunto de modo a proceder a uma síntese das ideias principais discutidas. Foram elas: revisão bibliográfica e teórica (05 artigos e 02 dissertações); corporeidade e musicalidade (02 dissertações e 05 artigos); e interação e significação (03 dissertações, 01 trabalho em Anais de Eventos – ANPPEP – e 02 artigos).

Na categoria **revisão bibliográfica e teórica**, os autores Vasconcellos (1996), Moura e Ribas (2002), Martins (2002), Matwijişzyn (2003), Parker-Reek (2007), Romanelli (2011) e Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007) realizaram estudos teóricos sobre a imitação nos primeiros anos de interação social entre os bebês e a família, partindo-se de diferentes teóricos, como Vigotski, Leontiev, Wallon, Steiner, Janet, Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895).

Moura e Ribas (2002) fazem uma revisão bibliográfica apontando pesquisas que tratavam sobre o tema imitação. Os estudos apontam para três hipóteses para se explicar a gênese da imitação: a base biológica, segundo a qual a imitação é algo instintivo do ser humano; a imitação como resultado de um processo de desenvolvimento; e a imitação como resultado de associações.

Martins (2002) discute as concepções de Vigotski sobre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial humano, explicitando a interdependência entre esses dois

¹⁰ Uma lista completa com os títulos dos trabalhos selecionados encontra-se no Anexo 1.

processos. Desse modo, o artigo discute que, por meio da instrução e da cooperação de um outro, a partir da imitação, é possível que um/uma bebê se desenvolva.

Matwijişzyn (2003) traz, em sua dissertação, uma discussão teórica acerca da imitação sob o ponto de vista da Teoria Psicogenética de Henri Wallon e a Teoria Antroposófica de Rudolf Steiner, criador do sistema Waldorf de ensino. Matwijişzyn (2003) destaca que Wallon considerou a imitação um processo constitutivo do desenvolvimento psíquico do/da bebê, já que, a partir da imitação, o/a bebê iguala-se (fusão com o outro) e compara-se com o outro a quem imita, reconhecendo suas semelhanças e diferenças (diferenciação do outro).

Parker-Reek (2007) faz uma revisão de literatura que mostra como, ao imitar o que os/as adultos/as fazem, os/as bebês estão aprendendo os comportamentos sociais e se afetam pelas reações dos/as adultos/as ou bebê que está imitando. Então, o/a bebê imita e recebe do outro um elogio ou crítica, tornando aquela experiência alegre ou vergonhosa, a depender da relação que se estabeleceu entre bebê e a pessoa que ela imita.

Romanelli (2011) faz uma revisão de literatura com escritos de Vigotski e comentadores de sua obra, promovendo uma discussão sobre a importância da imitação para o desenvolvimento da imaginação do/a bebê. Já Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007) fazem, em seu artigo, um levantamento bibliográfico utilizando as perspectivas psicoetológica e socioconstrutivista, focalizando a intersubjetividade e na empatia.

Na categoria **corporeidade e musicalidade**, situa-se o trabalho de Lima *et al* (2004). Esses autores realizaram uma pesquisa de cunho quantitativo com 115 bebês entre a faixa-etária de 06 meses e 12 meses e 15 dias. Foi aplicado o “Protocolo de Observação do Desenvolvimento da Linguagem e das Funções Auditiva e Visual”, com 39 provas, sendo 10 relacionadas à linguagem, 11 para testar a função auditiva e 18, a função visual social. A partir da aplicação dessas provas, foi identificado que 41,3% dos/das bebês da creche de até nove meses apresentavam imitação de gestos. Isso demonstra que, desde tenra idade, o/a bebê já participa de processos de imitação. Também com base em uma pesquisa de cunho experimental, Paulus *et al.* (2011) verificaram a presença de dois mecanismos de imitação na infância com bebês de até 14 meses de idade. O primeiro deles seria a observação e a avaliação racional que os/as bebês realizam do gesto do outro antes de o imitar. O segundo mecanismo está relacionado à ressonância motora na imitação, ou seja, o cérebro é capaz de mapear as ações do outro em seu próprio corpo.

Já Pereira (2020) estuda o processo de ensino e aprendizagem do movimento corporal de bebês¹¹ de zero a 03 anos em uma escola de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru – SP, a partir da percepção de oito professoras e oito auxiliares sobre o assunto. O autor identificou que a imitação auxilia no desenvolvimento de movimentos corporais, pois o/a bebê imita ações inicialmente realizadas pelos/as adultos/as, como o gesto de dar tchau e o ato de ninar. Também a imitação permite que o/a bebê imite ações rotineiras, como dormir, comer e tomar banho, e que, com o passar do tempo, vão sendo inseridos objetos, transformando uma ação cotidiana em uma brincadeira de faz-de-conta, como dar a mamadeira para o neném, por exemplo.

Aquino e Salomão (2011) fizeram uma pesquisa qualitativa longitudinal sobre as apropriações da comunicação intencional. Para isso, foram observadas seis mães com seus/suas bebês, quando eles/elas estavam com seis, nove e doze meses, em sessões de observação com a duração de 20 minutos cada, que foram gravadas em vídeo e transcritas. Após a análise dos dados coletados, verificou-se que o bebê de seis meses olhava, sorria e estendia os braços em direção aos brinquedos; aos nove meses, conseguia imitar os gestos da mãe com o uso ou não de objetos (por exemplo, bater palma após ver a mãe produzir esse ato) e, aos doze meses, alternava o olhar e a vocalização.

Com base na perspectiva histórico-cultural, Amorim (2017) buscou investigar o desenvolvimento do gesto musical dos/das bebês (até três anos de idade) e sua relação com a imitação em um contexto educativo voltado para o ensino musical. Como instrumentos metodológicos, foram utilizados vídeos, áudios, memorial, grupos do WhatsApp, rodas de conversa. Ao longo do texto, a autora argumenta que a imitação é um fator ímpar no desenvolvimento do gesto musical. Assim, o/a bebê começa imitando o gesto e, com o tempo, vai experimentando, criando e expressando a musicalidade.

Já Almeida (2017) discute a relação da imitação com o desenvolvimento da dança dos/das pequenos/as, argumentando que devemos considerar o processo de imitação como algo em que os/as bebês colocam algo de próprio de sua vivência no que imitam, em um viés criativo. Esse posicionamento corrobora com o entendimento do grupo de pesquisa que vê a imitação como um processo de reelaboração criativa proposto por Vigotski, o que será discutido mais à frente.

Guimarães e Arenari (2018) realizaram uma pesquisa de caráter etnográfico com 11 bebês de zero a 03 anos e cinco professoras de um berçário de uma creche pública

¹¹ A quantidade de bebês não foi especificada no artigo.

brasileira, ancorando-se nos estudos de Bakhtin e Wallon. A partir da observação daquele contexto educativo e anotação de diários de campo, verificou-se que o/a bebê imita gestos, ações e comportamentos que vão sendo aos poucos apropriados por ele/a em seu corpo. As posturas, os olhares e os gestos mostram quando o/a bebê imita. Os aspectos apresentados por Amorim (2017), Guimarães e Arenari (2018) e Pereira (2020) se relacionam com o material empírico da minha pesquisa, uma vez que identificamos a relação da imitação com o desenvolvimento da corporeidade e da musicalidade da bebê, foco das nossas análises.

Na categoria **interação e significação**, situa-se o trabalho de Amorim (2012). Essa autora fez um estudo de caso com sete bebês de 05 a 12 meses de uma creche, de modo a investigar o processo de significação de bebês em seu primeiro ano de vida. Como instrumento metodológico, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com as mães, educadoras e técnicas da creche, a realização de videograções nos três primeiros meses de frequência, sendo transcritas. A partir desse estudo, Amorim (2012) argumenta que a imitação permite que o/a bebê desenvolva símbolos e signos, a partir da expressão por gestos, sinais ou palavras.

Camera (2006) realizou uma pesquisa qualitativa utilizando a perspectiva etnográfica com 15 bebês de 06 a 15 meses, em uma Escola Municipal Infantil no Município de Porto Alegre, bem como Ramos (2006), que realizou uma pesquisa qualitativa com base na perspectiva socioconstrutivista com bebês de idades entre 06 e 20 meses e educadoras de duas creches da cidade de Recife. O objetivo dessas duas pesquisas foi investigar a interação entre bebês e entre bebês e adultos/as, de forma a compreender como a imitação apoia a constituição de significados pelos/as bebês. Tanto Camera (2006) quanto Ramos (2006) se apoiam na concepção teórica psicogenética de Wallon e utilizaram como instrumentos metodológicos a observação participante, o diário de campo e as videograções, sendo selecionados episódios interativos que mostrassem as possibilidades interativas existentes. Nos dados analisados, verificou-se a imitação sendo exercida como uma função social e que facilita a construção da identidade de bebês¹².

Haddad e Maynard (2017) e Bussab (2005) do/da bebê se apropriar do mundo. Goés (2000), nesse mesmo sentido, buscou ampliar a discussão sobre a linguagem, a

¹² Importante dizer que nosso grupo de pesquisa considera as concepções de Corsaro (1985), Castanheira (2004) e Green, Skukauskaite e Baker (2011) e utiliza o termo “evento” e não “episódio”, conforme utilizados por Camera (2006) e Ramos (2006). Esse ponto será aprofundado no capítulo subsequente.

imaginação na infância e a importância do brincar na Educação Infantil. Para isso, a autora discutiu o conceito “imitação lúdica” para se referir à apropriação que o/a bebê¹³ faz dos códigos, transformando e colocando algo de inovador naquilo que está sendo imitado, o que é feito por meio da imaginação do/da bebê.

Não foi identificado, nos estudos encontrados, o enfoque da imitação em uma perspectiva etnográfica e longitudinal. Com isso, acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir para a construção e o aprofundamento de um conhecimento acadêmico ainda lacunar, utilizando-se, para isso, a Etnografia em Educação e a Psicologia Histórico – Cultural para compreender o processo de imitação infantil ao longo do tempo.

¹³ A idade das crianças não está especificada no artigo.

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, abordaremos questões que são fundamentais para entendermos o processo de imitação de bebês no ambiente de educação, recorrendo a autores como Vigotski e Wallon, para compreendermos o desenvolvimento dos/das bebês nesse espaço. Trouxemos o processo de desenvolvimento cultural dos/das bebês a partir da Perspectiva Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância, bem como discussões acerca da Etnografia em Educação. Finalizamos este capítulo com alguns apontamentos relativos aos procedimentos éticos utilizados e a apresentação do perfil institucional da EMEI investigada.

2.1 Perspectiva Histórico-Cultural

Como fundamentação teórico-metodológica para esta dissertação, buscarei compreender a imitação no processo de desenvolvimento cultural do ser humano, a partir de leituras de autores da Perspectiva Histórico-Cultural.

Vigotski (1931/1995) constrói a sua argumentação com base em um panorama histórico sobre a metodologia científica, ao trazer as limitações do paradigma da investigação experimental e a necessidade de se estabelecer um novo método para estudo científico das funções psíquicas superiores. Vigotski (1931/1995; 1934/2010) nos diz que o método experimental é muito utilizado em pesquisas de observação de funções psíquicas elementares, mediante apresentação de estímulo e observação das reações externas e comportamentais apresentadas. Mas, em processos psíquicos superiores, em que se faz necessária a compreensão de aspectos subjetivos, da construção do pensamento e do uso da linguagem, mostrava-se fundamental a utilização de um método científico específico para tais processos. Vigotski (1934/2010) questiona esses critérios objetivos, afirmando ser importante uma concepção que considere o desenvolvimento enquanto “[...] processo contínuo de auto movimento que se diferencia em primeiro lugar, pela permanente aparição e formação do novo, não existente nos estágios anteriores” (VIGOTSKI, 1934/2010, p. 172 – tradução da autora¹⁴). Desse modo, recorre ao materialismo dialético de Karl Marx que argumenta que “estudar algo historicamente

¹⁴ Texto original: “[...] proceso continuo de automovimiento, que se distingue, en primer lugar, por la permanente aparición y formación de lo nuevo, no existente en estadios anteriores. (VIGOTSKI, 1934/2010, p. 172).

significa estudá-lo em movimento. Este é o requisito fundamental do método dialético” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 42 – tradução da autora)¹⁵.

Assim, Vigotski defende que, para estudar o desenvolvimento humano, faz-se necessário compreender o fenômeno pesquisado “[...] em todas suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça e isso implica mostrar sua natureza, conhecer sua essência, uma vez que apenas em movimento o corpo existe” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 42 – tradução da autora)¹⁶. Desse modo, as funções elementares, ou rudimentares, e as funções culturais, ou superiores, seriam a base do desenvolvimento que se relacionam dialeticamente, conforme argumenta Vigotski (1931/1995, p. 42, tradução da autora):

Acreditamos que funções rudimentares e superiores são os pólos extremos do mesmo sistema de comportamento, seu ponto inferior e superior, que marcam os limites dentro dos quais todos os graus e formas de funções superiores estão localizados. Ambos os pontos, juntos, determinam a seção do eixo histórico de todo o sistema comportamental do indivíduo¹⁷.

Sendo assim, de acordo com Pino (2005), as funções psicológicas rudimentares dizem respeito aos reflexos, choros e processos relacionados ao biológico - como memória, atenção e percepção. Já as funções psíquicas superiores, formadas na psique por meio da relação social, dizem respeito ao raciocínio, comparação e significação. Essas funções vão se desenvolver ao longo do tempo, pelos movimentos de transformação de sentidos e significações mediante a relação da pessoa com o mundo. Nascemos com as condições biológicas potenciais para o desenvolvimento que irá, por sua vez, depender da relação da pessoa com o outro.

A criança passa por períodos de desenvolvimento crítico em que há uma virada, ou revoluções, no desenvolvimento. São momentos de crise que se intercalam entre os períodos estáveis no qual “o desenvolvimento da criança é um processo dialético aonde o passo de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionário” (VIGOTSKI, 1934/2010, p. 06). Nesses momentos de virada, ocorrem rápidas

¹⁵ Texto original: “Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico”. (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 42).

¹⁶ Texto original: “[...] en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer 67 su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe”. (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 42).

¹⁷ Texto original: “Creemos que las funciones rudimentarias y las superiores son los polos extremos de un mismo sistema de conducta, su punto inferior y superior, que marcan los límites dentro de los cuales se ubican todos los grados y formas de las funciones superiores. Ambos puntos, tomados en conjunto, determinan la sección del eje histórico de todo el sistema de conducta del individuo”. (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 42).

transformações na personalidade infantil. Portanto, nesse paradigma, o desenvolvimento não é linear, mas, sim, traz involuções, evoluções e revoluções.

Para Vigotski (2002), assim como para Wallon (2007), o desenvolvimento humano se dá a partir do tensionamento entre o biológico e o social. Ambos se relacionam de forma imbricada/relacionada/una, sendo essas duas dimensões fundamentais no desenvolvimento do ser humano. Conforme Pino (2005), para Vigotski, a cultura é o contexto no qual a pessoa constrói sentidos e significados para aquilo que vivencia. Desse modo, a criança se desenvolve não exclusivamente pela sua maturação biológica, mas também como resultado da relação dialética que ela estabelece com o Outro, forjando, assim, sua condição humana.

2.2 Imitação e o processo de desenvolvimento cultural

O processo de imitação torna visível a relação social e individual, entre aquilo que a criança está vivenciando naquele momento, naquele contexto, e aquilo que ela vivenciou em outros momentos de sua vida. Na situação atual, a relação da criança com o mundo é marcada, portanto, pelos processos de significação que ela traz consigo de suas vivências e pelos artefatos que compõem o contexto, sendo que a memória, a significação e esses artefatos irão apoiar a ocorrência da imitação.

Importante aqui compreendermos o conceito de vivência para ampliarmos nossa visão sobre a temática da imitação. De acordo com Vigotski (1933-1934/2010), a pessoa se apropria de sentidos durante o seu processo desenvolvimento por meio de suas vivências. Para Vigotski (1934/2010), durante a vivência da brincadeira, por exemplo, a criança imita muito do que viu, porém, também traz algo de si própria, construindo algo novo. É nessa atividade de reelaboração criativa da brincadeira que as crianças desenvolvem as suas funções psicológicas superiores. Assim, compreende-se a vivência como a unidade pessoa/meio, suas situações cotidianas, o contexto cultural, os valores e as crenças presentes na comunidade na qual a criança está inserida (JEREBTSOV, 2014). Quando somos capazes de refletir sobre nós mesmos/as inseridos/as no meio externo em que nos encontramos, ocorre uma tomada de consciência, o que possibilita a transformação de sentidos pessoais e significados sociais daquilo que está sendo vivenciado. A unidade pessoa/meio relaciona-se com várias outras unidades, como afeto/intelecto, interno/externo, sentido/significação, subjetivo/objetivo (VIGOTSKI, 2018).

Portanto, a vivência seria “um milagre, pois no seu processo algo se transforma em outra coisa. Um tipo de formas e sentidos da vida se transforma em outros. Às vezes, de forma lenta [...] outras vezes, as transformações têm um caráter explosivo” (JEREBTISOV, 2014, p. 25). Com isso, a imitação é um processo que vai se transformando de diferentes maneiras nas crianças e que só acontece na relação com o outro, o que também promove a significação social da vivência da imitação. Vale ressaltar que fala, pensamento e mediação semiótica estão imbricados nos processos de imitação, e os sentidos pessoais e significados sociais que vão sendo construídos e reconstruídos nesse processo.

Segundo Vigotski (1933-1934/2010), a vivência (*pereživánie*, em russo) é uma unidade indivisível constituída entre pessoa e o meio social. Além disso, a compreensão, a apropriação e a tomada de consciência de determinada situação e, assim, os sentidos já produzidos para tal acontecimento vivenciado, determinarão se e como essa circunstância do meio afetará o desenvolvimento. Com isso, as crianças e adultos/as, no espaço institucional, também constituirão vivências (*pereživánya*) diferentes para os acontecimentos dos quais participaram. Nessa perspectiva, o espaço institucional pode ser um local que possibilite vivências únicas para cada criança, em um processo contínuo de transformação de sentidos. Desse modo, a imitação garante o vínculo entre ações motoras e mentais pela tentativa de imitar ações, gestos e falas no contexto das vivências no espaço institucional. Esse processo possibilita a construção de sua compreensão da realidade, sendo, portanto, algo central no desenvolvimento do/da bebê (VASCONCELLOS, 1996).

Para Vigotski (1933-1934/2010), a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade, sendo, ao mesmo tempo, o fator e a condição interna de uma neoformação. É durante a vivência que surgem novos sentidos e a personalidade amadurece. Durante a instrução escolar, a imitação muitas vezes denota a passagem da imitação como cópia automática à imitação intelectual com sentido, sendo a vivência importante processo para que essa imitação aconteça e se transforme ao longo do tempo (VIGOTSKI, 1983/1995).

Não restringimos a imitação às operações intelectuais, mas a ampliamos referindo-nos a toda atividade da criança realizada em colaboração com adultos ou outras crianças em que a criança não consegue realizar tal atividade sem essas colaborações (VIGOTSKI, 1932/1996, p. 30).

Para Vigotski (1933-1934/2010), há uma distinção entre o desenvolvimento real e a possibilidade de desenvolvimento. Para um melhor entendimento do desenvolvimento de uma criança, é necessária uma compreensão tanto do que a criança faz sozinha quanto dos processos que ela faz com a ajuda de outros (crianças mais novas ou mais velhas e adultos/as). Nesse campo de possibilidades, situa-se a zona de desenvolvimento iminente na qual a imitação tem um papel decisivo. Isso significa que, apoiando-se nos processos de imitação, a criança pode realizar ações que ainda estão além da sua idade e que podem impulsionar seu desenvolvimento.

Podemos ainda pensar que a imitação apoia a produção de sentidos e significados apropriada pela criança no contexto do qual participa. Ao imitar, muitas vezes a criança brinca e, dessa forma, a brincadeira possui uma dimensão social, de apropriação da cultura, e outra de individuação, de desenvolvimento da personalidade, durante o processo de apropriação do mundo. Smolka (2000, p. 28) utiliza teoricamente o termo apropriação para dizer respeito ao “tornar próprio”, “tornar seu”, “tornar adequado, pertinente aos valores e normas socialmente estabelecidos”, em uma transformação recíproca do sujeito e do objeto a partir da relação dialética vivenciada. Isso implica uma ação humana que adquire múltiplos sentidos e significados que vão se transformando a partir do que se vivencia. Nesse caso, a criança age de acordo com o que vê sendo feito pelo outro, mas, ao imitar e se apropriar, a criança coloca também algo de seus sentimentos e vivências anteriores e cotidianas nessa imitação, combinando as diversas dimensões do que vivencia de forma singular, reelaborando-as criativamente (VIGOTSKI, 2009).

Wallon (2007) compreende a afetividade como a capacidade do ser humano, desde o nascimento, de ser afetado pelo mundo, reagindo com atividades internas e externas que a situação desperta no sujeito. De acordo com Wallon (2007), no primeiro ano de vida, as crianças se comunicam a partir de atividades internas orgânicas que se internalizam por meio do choro, dos medos, dos sons que vão se diferenciando, dentre outros. Por meio dessas expressões emocionais, as crianças começam a perceber que produzem efeito no ambiente externo, mobilizando a presença do outro e propiciando também ações e reações desse sujeito frente à sua ação. É possível entender que esse movimento dialético entre atividades internas (reações fisiológicas) e atividades externas (gestos, choros, movimentos, sorriso e outros), bem como o estabelecimento de significações dos/das adultos/as frente às emoções das crianças, propiciam um espaço fecundo para o desenvolvimento infantil, por meio das relações sociais estabelecidas.

A teoria psicogenética de Wallon (2007) defende que a afetividade no primeiro ano de vida é expressa por diversos processos amplos, como o pensar, o falar, o mover, o desejar e a própria emoção em resposta ao contato com o outro que o movimenta. Por meio do movimento do outro, a criança vai constituindo as suas atitudes e posturas “em relação aos seus estados de bem-estar, de indisposição, de necessidade” (WALLON, 2007, p. 14) a partir de reações fisiológicas. Essas é que irão permitir à criança manifestar seus diferentes estados de ânimo durante a relação social com o outro. De acordo com este autor, a partir do tensionamento entre biológico (reações fisiológicas) e social (relação das crianças com o outro), haverá a possibilidade da constituição das emoções.

Aqui, entende-se emoção do ponto de vista de Wallon (2007), que a considera como a primeira expressão da afetividade, tendo um viés orgânico em sua estrutura. Este se refere às variadas reações sob intervenção do sistema nervoso em que ocorrem modificações na forma de respiração, dos tremores, das alterações no ritmo metabólico e cardíaco, do choro e outros. A emoção é o primeiro recurso orgânico da afetividade que permite a interação do indivíduo com o meio social, impulsionando o processo de imitação. Porém, a imitação acontece de maneira concomitante com o pensamento, com a emoção e com o orgânico. Desse modo, o biológico, social, cognitivo e emocional se desenvolvem ao mesmo tempo. Há um desenvolvimento biológico e neural, que é a estrutura da criança, mas, se não houver o contato com o outro, ela também não irá conseguir imitar, por exemplo. Se não houver afetividade com o outro, o desenvolvimento também não irá acontecer. Então, entende-se que todos esses aspectos compõem integralmente o ser humano. Portanto, imitar é uma forma de as crianças interagirem e se socializarem com o outro de modo a construírem sentidos e significados, de maneira dialética e em constante transformação durante a vivência da imitação. Nesse processo de imitação, os/as bebês vão interagir e também se individualizar e cada um/uma deles/as vai vivenciar a situação da imitação de uma maneira própria.

De acordo com Vasconcellos (1996) Wallon argumenta que a imitação é uma ação que se inicia de maneira alienada, a partir de uma expressão externa, se modifica e se transforma, diferenciando-se do que imitou, constituindo um novo patamar de comunicação e desenvolvimento psíquico.

De acordo com Vasconcellos (1996), imitando, a criança participa como instrumento expressivo-cognitivo e tentando imitar ações, gestos e falas de outros, acontece a vinculação entre ações motoras e mentais, ajudando a criança na construção e compreensão da realidade. Ao imitar, a criança passa de uma participação não intencional para intencional, repetindo os atos sociais de outros, pois “imitando, a criança, lentamente, desdobra a nova capacidade que está a construir, que é a de [participação]

formando, gradualmente, sua individuação” (VASCONCELLOS, 1996, p. 34 e 35).

De acordo com Vigotski (1934/2010), no primeiro ano de vida da criança, acontece uma experimentação lúdica do bebê com o mundo por meio dos gestos, choros, balbucios, reações frente a estímulos. Nesse período, acontecem os reflexos incondicionados, chamados pelo autor de estágio inicial, em que o mundo externo surge para o bebê e nessa relação com o Outro é que o bebê será capaz da internalização da cultura. Trata-se de um período de respostas instintivas. No segundo estágio,

Entre o quarto e quinto mês aumenta em grande medida o número de reações neurais por dia [...]. Entre as novas formas de comportamento, se observam nesse período os primeiros movimentos precisos defensivos, um controle mais firme, as primeiras explosões de alegria, gritos de algum movimento infeliz, [...] tentativas experimentais, reações sociais ao ver crianças da mesma idade em busca de brinquedos [...]. (VIGOTSKI, 1934/2010, p. 196, tradução da autora).¹⁸

Todos os novos comportamentos mencionados acima são uma busca ativa por estímulos e não mais simples respostas a estímulos. É nesse estágio que é possível o surgimento da imitação. No âmbito da Educação Infantil, no berçário, podemos ver que a imitação aparece como algo central no desenvolvimento dos/das bebês¹⁹, pois, ao entrar nesse contexto, o ato de imitar traz possibilidades de interação e experimentação com o mundo ao seu redor.

De acordo com Vigotski (1934/2010), no décimo mês, acontece uma virada importante com o desenvolvimento de formas de comportamentos mais complexas, no qual o/a bebê consegue manusear ferramentas e utilizar a palavra para expressar o seu desejo, sendo um período que o autor denomina de “crise do primeiro ano”. A crise do primeiro ano se caracteriza por uma mudança abrupta dos traços básicos da personalidade do/da bebê, em seu primeiro ano de vida, a partir da apropriação do andar e da linguagem, utilizando-se, para isso, dos afetos com o outro e da vontade de fazer determinadas ações. No contexto do berçário, analisaremos como Simone manuseia brinquedos, materiais recicláveis e instrumentos musicais. Porém, seu manuseio sempre está relacionado a uma outra criança ou professora que coloca alguma intenção ao manusear esses objetos.

¹⁸ Texto original: “Entre el cuarto y quinto mes aumenta en gran medida el número de reacciones neutrales al Día [...]. Entre las nuevas formas de comportamiento se observan en ese período los primeros movimientos precisos defensivos, un asimiento más firme, los primeros arrebatos de alegría, gritos a causa de algún movimiento desafortunado, tal vez los primeros deseos, intentos experimentales, reacciones sociales al ver niños de su misma edad, búsqueda de juguetes perdidos.” (Vigotski, 1934/2010, p. 196).

¹⁹ Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 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.

Segundo Vigotski (1934/2010), ao contrário dos chimpanzés, que imitam o que o outro faz, de maneira a reproduzir a ação, sem desenvolver algo novo e próprio, no bebê humano, a imitação acontece de maneira muito mais complexa, envolvendo o desenvolvimento de seus processos mentais. Assim, a partir do ato de imitar o outro, o/a bebê vai construindo novos sentidos e significados. Por exemplo, a imitação da criança do ato do/da adulto/a de balançar a cabeça, de um lado para o outro, para negar alguma coisa é apropriada aos poucos pelo/a bebê. Muitas vezes, o/a bebê não compreende que essa ação significa uma negação, e pode, em seguida, passar a movimentar a cabeça em um momento em que está sorrindo. Ele/a imita o que a pessoa adulta faz, mas ainda não compreende o seu significado. Assim, com o passar do tempo, a partir das interações, do convívio com outras crianças e adultos/as, ele/a poderá compreender o seu significado e dar um sentido para esse ato de negar algo com o movimento da cabeça.

De acordo com Vigotski (1934/2010) para que ocorra a imitação, o/a bebê precisa estabelecer uma “comunhão psíquica” com o outro que está imitando, ou seja “suas ações imitativas ocorrem apenas quando a comunalidade pessoal está presente entre o bebê e a pessoa que ele imita” (VIGOTSKI, 1934/2010, p. 213)²⁰. O/a bebê precisa se conectar emocionalmente ao que o outro está fazendo. A imitação, portanto, acaba sustentando a interação do/da bebê com outras pessoas, impulsionando o seu desenvolvimento, gerando, desse modo, zonas de desenvolvimento iminente. Vigotski diz que, no primeiro ano de vida do bebê, acontece o surgimento da imitação. Ao longo das nossas análises, focalizaremos a gênese da imitação no contexto coletivo da EMEI Tupi, explicitando como ocorre o processo de desenvolvimento desse processo.

Também é importante compreender as contribuições contemporâneas da psicologia no desenvolvimento infantil. Tomasello, Kruger e Ratner (1993) especificaram três maneiras pelas quais os/as bebês podem aprender: a partir da imitação de movimentos corporais observados pelo/a bebê; por meio da imitação de uma situação que despertou o interesse do/da bebê; e a imitação tanto da pessoa observada quanto da situação em que ela fazia alguma ação. De acordo com Tomasello, Kruger e Ratner (1993, p. 644, tradução da autora), “[...] quando os bebês estão aprendendo imitativamente com os outros, eles estão interpretando simultaneamente o ato instrumental em termos de seu comportamento e das suas intenções”²¹. Desse modo, o/a bebê tem como foco imitar a dimensão intencional da ação, bem como o ato em si. O/a bebê faz isso como uma maneira de se afiliar ao grupo, o que o autor chamou de imitação social.

²⁰ Texto original: “Sus acciones imitativas se producen tan sólo cuando está presente la comunalidad personal entre el bebé y la persona a quien imita” (VIGOTSKI, 1934/2010, p. 213).

²¹ Texto original: “When infants are imitatively learning from others they are interpreting the instrumental act in terms of both its behavioral means and its intended goal”. (TOMASELLO; KRUGER; RATNER, 1993, p. 644).

De acordo com Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009, p. 444):

[...] o desenvolvimento não resulta apenas de características individuais, que emergem por maturação e são passíveis de serem detectadas em avaliações. Trata-se de um processo de construção social que se dá nas e através das ações e interações estabelecidas por esse indivíduo com outras pessoas, em ambientes social e culturalmente organizados.

Desse modo, essas autoras salientam a importância de compreender as relações entre as pessoas inseridas no contexto estudado, bem como “buscar identificar as várias relações estabelecidas nos diversos contextos, de modo a compreender o seu ser e estar no mundo” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009, p. 456). Portanto, essas autoras enfatizam a importância de analisar o processo de desenvolvimento da criança de maneira mais ampla, de modo a ser possível pensar práticas que ofereçam ricas possibilidades de crescimento nas instituições de Educação Infantil.

2.2.1 Unidade de análise [percepção/ação]

De acordo com Vigotski (2018), a unidade de análise seria uma parte que representa o todo e que contém características fundamentais desse todo. Desse modo, ao ser escolhida uma unidade para ser analisada, ela carregará a história de formação dessa totalidade no qual deverá ser analisada a relação dialética entre essa unidade com o todo. Desse modo, Vigotski nos fala em focalizar as unidades que contemplam o desenvolvimento infantil, chamado por Vigotski de Método da Unidade de Análise (GOMES, 2020).

Para este trabalho, elaboramos a unidade de análise [percepção/ação] como gênese do processo de imitação de bebês no berçário. A unidade [percepção/ação] se constitui na vivência (*pereživânie*, em russo) do bebê, na qual ele se afeta pelo que vê a professora, ou outro bebê, fazendo e ocorre uma mobilização cognitiva em relação à ação percebida no Outro. De acordo com Vigotski (1934/2010, p. 297):

Este caráter estrutural e integral, que é próprio tanto dos processos sensoriais quanto dos motores, nos ajuda a explicar a relação que une os processos sensoriais e motores. Eles estão unidos uns aos outros por uma estrutura. O que foi dito deve ser entendido da seguinte forma: percepção e a ação constitui inicialmente um processo único, indivisível, onde a ação é a continuação dinâmica da percepção; ambos constituem uma estrutura geral. Tanto a percepção quanto a ação se manifestam como duas partes, dependentes das leis de formação geral de uma única estrutura. Existe uma conexão entre esses dois processos uma conexão estrutural interna, significativa e essencial²⁹.

Desse modo, podemos pensar que o par dialético [percepção/ação] se conecta de maneira processual e única, sendo a ação uma continuidade do processo de percepção do/da

bebê. O/A bebê percebe o outro através do olhar, por exemplo, e, a partir dessa percepção, o/a bebê faz uma ação psicomotora referente àquilo que um/uma adulto/a ou outro/a bebê fez de ação, ou seja, o/a bebê imita.

Vigotski (2018) argumenta que bebês apresentam uma consciência que contém “um grupo de funções que ainda está insuficientemente diferenciado internamente e ocupa um lugar dominante em relação a todas as funções” (VIGOTSKI, 2018, p. 99). Essa função é denominada de percepção afetiva, que seriam emoções e percepções ainda indiferenciadas entre si, a partir da qual todas as outras funções se organizam.

Nesse caso, a memória, a emoção e o pensamento atuam de modo indiferenciado e submetidos à percepção afetiva dos/das bebês. Se, inicialmente, podíamos considerar a consciência do/da bebê como “um todo totalmente indiferenciado em suas atividades isoladas” (VIGOTSKI, 2018, p. 100), no segundo passo de seu desenvolvimento, ocorre uma mudança brusca na estrutura da consciência do bebê, passando a percepção afetiva a ocupar um lugar central e de determinação da ação da criança. Desse modo, a percepção será uma função central que irá determinar as ações do bebê, sendo, por isso, a nossa escolha pela unidade de análise [percepção/ação].

Podemos ainda pensar nessa unidade de análise [percepção/ação] inserida em uma unidade maior [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] - ACCL. A unidade ACCL possibilita compreender o/a bebê em sua totalidade, de modo a perceber cada uma dessas dimensões de maneira indivisível. A partir de afecções corporais (emoção, desejo, imaginação, querer, vontade) é que a pessoa, mesmo nos primeiros dias de vida, se movimenta em direção a algo ou alguém e, a partir disso, se desenvolve. O/A bebê se comunica, portanto, inicialmente, de maneira emocional, sendo que sua percepção e as emoções estão ainda indiferenciadas. Assim, partimos da premissa de que os afetos são a essência do humano, sendo que deles derivam nossa cognição, pensamento, culturas, linguagens em uso, atuando de maneira dialética. As funções psicológicas superiores do/da bebê, a partir de sua relação com a cultura, com as pessoas, se desenvolvem e se diferenciam ao longo do tempo. Conforme nos esclarecem Gomes e Neves (2021, no prelo, s/p):

Somente com base em uma lógica dialética que admite contradições internas entre a objetivação e a apropriação individual das culturas é que essa unidade de análise pode ser pensada e colocada em prática em nossas pesquisas. Somente por meio da lógica dialética que admite a existência de conceitos contrários constituindo uns aos outros é que a ACCL pode ganhar existência como uma síntese provisória, que aqui ganha materialidade nos campos de pesquisa com bebês e crianças pequenas.

Desse modo, quando um/uma bebê escolhe imitar um/uma outro/a, isso afeta o/a bebê que imita, no sentido de que está se desenvolvendo algo novo. Essa imitação somente acontece apoiada nos aspectos afetivos e cognitivos do/da bebê, bem como em seu contexto cultural. Para isso, diferentes linguagens se fazem presentes durante o processo da imitação, como a linguagem verbal, os olhares, a corporeidade (GOMES; NEVES, 2021, no prelo). Portanto, esses dois elementos formam a unidade[percepção/ação], permitindo a compreensão da imitação como um todo, em toda sua complexidade e com as transformações que acontecem ao longo do processo de desenvolvimento.

Tomasello, Kruger e Ratner nos dizem:

O ponto geral é que crianças pequenas – e as evidências disponíveis se referem às crianças de todas as culturas – não estão apenas aprendendo ações visíveis pela imitação, mas estão aprendendo o que os outros pretendem fazer. E não estão aprendendo ações que serão instrumentalmente úteis para elas, mas estão imitando as ações específicas de outros indivíduos, até mesmo quando essas ações são irrelevantes para seu objetivo, a fim de afiliar-se a outras pessoas do grupo (TOMASELLO; KRUGER; RATNER, 1993, p. 646, tradução da autora)³⁰.

Desse modo, a imitação é considerada um processo volitivo, no qual há uma escolha da criança em imitar os adultos ou outras crianças no intuito de fazer algo que não consegue realizar sozinha, ou mesmo algo que busca entender no contexto em que está inserida. Aparentemente, esse seria um processo estritamente racional. Contudo, com base nas afirmações de Vigotski (1934/2010), compreendemos que a cognição está intimamente relacionada com as emoções, sendo um processo situado socialmente. Portanto, podemos afirmar que a imitação é um processo tanto racional quanto afetivo.

Além disso, retomando a discussão que iniciamos na seção anterior, para Vigotski (1933-1934/2010), os processos de imitação propiciam a criação de uma zona de desenvolvimento iminente do/da bebê, levando-o/a a ampliar suas possibilidades imediatas de ações. Desse modo, a imitação tem um papel decisivo no impulsionamento do desenvolvimento dos/das bebês.

³⁰ Texto original: “The overall point is that young children—and by all available evidence this is children in all cultures—are not just imitatively learning overt actions, but they are learning what others are intending to do. And they are not just learning actions that will be useful to them instrumentally, but they are imitating the precise actions of other individuals, even when these are irrelevant to the goal, in order to affiliate with others in the group.” (TOMASELLO; KRUGER; RATNER, 1993, p. 646).

Um bebê percebe os objetos como um todo estrutural. Assim, não depende das partes isoladas, mas sim da estrutura visual. É nos primeiros anos de vida que surge a estrutura sistêmica e semântica da consciência, enquanto rede complexa de funções interligadas, permeadas por sentidos e significados sociais. Surge, pela primeira vez, um sistema diferenciado de funções, cujo ponto central é a percepção. A interpretação ocorre juntamente com a percepção, sendo que a percepção depende do sentido que surge na medida em que ocorre o desenvolvimento da linguagem (VIGOTSKI, 2001).

Uma característica da consciência na primeira infância é a unidade entre as funções motoras e sensoriais. A primeira percepção infantil é afetiva, a criança interage com o seu meio de forma que sentimento e percepção se tornam uma unidade indissociável. Este sistema de consciência é muito peculiar, sendo que a atração da criança pelo objeto se dará pela sua carga afetiva e originará diferentes ações.

Assim, ao nascer, o bebê organizará seus movimentos a partir da percepção da força da gravidade, das mudanças de posição do seu corpo no espaço e da integração dos diversos estímulos recebidos pelos seus órgãos dos sentidos. Cumpre destacar que, além de visão, audição, tato, olfato e gustação, ainda se acrescentam o vestibular (relativo ao equilíbrio) e o proprioceptivo (percepção do corpo no espaço) (WALLON, 2008).

2.3 A imitação e o campo da Sociologia da Infância

O campo da Sociologia da Infância parece promissor para refletir sobre a imitação das crianças na sociedade, por trazer pontuações teóricas interessantes como de Mauss (2010), por exemplo. Este autor concebe a infância como um meio social para a criança e discute que as questões relativas às crianças estão relacionadas a problemas antropológicos e sociológicos ao longo das várias gerações. Desse modo, estudar a infância e os processos de imitação das crianças implica compreender o cenário antropológico e sociológico da educação no decorrer de várias gerações. Corsaro (2011) traz uma posição interessante nesse sentido, ao dizer que a infância pode ser considerada em sua dimensão estrutural e permanente da sociedade. Porém, é também um período em que as crianças vivem suas vidas, sendo marcado, sobretudo, pela temporalidade com que ocorre. Assim, a infância resulta de ações coletivas entre crianças e adultos/as. Sem essa relação, não existe infância.

Fernandes (1979) argumenta que a relação entre as gerações de adultos/as e de crianças é importante para a preservação da cultura infantil. Isso mantém uma tradição e uma divisão de papéis e de funções sociais. Portanto, compreender os processos de imitação das crianças dentro de um contexto educativo se relaciona também com a cultura do nosso país, pois possibilita refletir e registrar elementos da nossa sociedade que

poderão ser passadas ao longo das gerações.

Corsaro (2011) e Sarmiento (2004, 2005) defendem uma concepção de criança como ativa no processo de inserção na sociedade e na cultura e não como receptora passiva. Esses autores apresentam a criança como produtora de saber e conhecimento sobre suas experiências cotidianas.

Nesse sentido, Müeller²² salienta a importância de ouvir a voz da criança sobre sua realidade social e histórica, possibilitando a oportunidade de compreendê-la a partir de si mesma e não apenas via o mundo dos adultos. Assim, Corsaro (2011) argumenta que as crianças, mesmo sendo ativas, estão submetidas em relação a outros grupos e, por isso, elas devem ser sempre consideradas a partir desses grupos com os quais se relaciona. Isso dará a dimensão do papel e da função social que a criança ocupa na sociedade. Nessa relação com o mundo adulto, a criança irá se apropriar criativamente de informações para solucionar, a seu modo e coletivamente, seus dilemas infantis, o que se dá o nome de reprodução interpretativa. Isso possibilita a criação de uma cultura de pares, ou seja, uma cultura entre as crianças. Ao imitar, a criança se apropria do modo de ser adulto e coloca informações próprias do mundo infantil, interpretando criativamente aquilo que está imitando, desenvolvendo-se nesse processo. Desse modo, a criança integra e participa tanto da cultura das crianças quanto da cultura das pessoas adultas. Assim, conhecer as atividades coletivas que a criança faz em suas vivências e a condição estrutural da infância possibilita um maior conhecimento da sociedade em que estamos inseridos.

Apreender, portanto, no contexto social e cultural da sala de atividades de uma Escola Municipal de Educação Infantil, as diferentes formas de vivências das crianças, relaciona-se muito bem com o problema de pesquisa aqui exposto. A partir da ideia de que as crianças são protagonistas sociais e ativas nos processos de desenvolvimento, Oliveiro-Formosinho (2007) defende uma aprendizagem construída junto com os atores sociais envolvidos na prática pedagógica, a partir da troca de saberes, práticas e crenças daquele grupo, por meio da escuta, do diálogo e da negociação entre eles.

²² Palestras realizadas em 25/09/2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, nas disciplinas: “Seminário de Pesquisa II”, ministrada pelo professor Ademilson de Souza Soares; e “Infância e Educação Infantil”, ministrada pela professora Isabel de Oliveira e Silva.

Desse modo, torna-se possível ter uma dimensão mais ampliada dos processos de imitação das crianças no contexto educativo, pensando esse processo a partir também das singularidades que cada criança traz de suas vivências, o que varia em crenças, valores, práticas e saberes que lhe são passados em outros contextos de suas vidas, sem, com certeza, excluir a dimensão social no qual cada criança está inserida. De acordo com Gouvêa (2002, p. 17):

A criança não inventa o mundo, mas o apropria, internalizando valores, normas e ações referentes ao universo social em que se insere. Assim o processo de desenvolvimento individual significa a introjeção da realidade social e historicamente construída. A cultura será a lente que nos permitirá ter acesso, compreender e agir sobre o mundo.

Desse modo, é nessa apropriação do mundo que a criança se desenvolve enquanto ator social, o que implica também se formar como cidadão/ã a partir da internalização da cultura social e histórica. Então, podemos pensar no processo de imitação como uma maneira que a criança possui de internalizar essa realidade social e ao mesmo tempo continuar construindo cultura.

Como exemplo, Silva (2013) traz o estudo sobre um grupo infantil indígena para discutir como é importante compreender o lugar da criança no contexto educativo, bem como suas vivências cotidianas fora de sala de aula. Naquele contexto indígena atribuiu-se, por exemplo, às crianças uma maior responsabilidade por sua socialização, não havendo diferenças entre o mundo adulto e o mundo da criança, o que afeta o modo como as crianças vivem o contexto educativo naquela comunidade.

Outro ponto interessante é a relação da imitação com o brincar. De acordo com Pereira (2005, p. 24), o brincar “é um ato de descobrir, indagar, escolher”, e a pessoa que brinca adota uma atitude lúdica na qual se vive “a tensão das escolhas, dos conflitos, dos limites, do fazer e dos desfazer das ações e imaginações em que o brincante experimenta o equilíbrio e o desequilíbrio, o contraste e o semelhante, a união e a desunião”. Esse autor diz que o brincar é um fenômeno cultural no qual a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo por intermédio do jogo. Brougère (1998, p. 24) complementa:

A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. (...) uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à ideia de fazer – de - conta, de ruptura com as significações da vida quotidiana. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas.

Portanto, podemos pensar a imitação como um processo integrante da brincadeira, sendo uma maneira de a criança significar sua vida e dar outros sentidos próprios a seu mundo infantil, manifestando formas culturais distintas no interior dessa cultura educativa (BORBA, 2006).

A partir dos estudos acima, é possível pensar que o processo de imitação das crianças dentro de um contexto educativo oferece não somente as informações históricas e culturais daquela comunidade específica, mas diz respeito também a outros contextos cotidianos no qual a criança está inserida fora dos muros da escola. Então, com base nos pontos de vistas teóricos acima apresentados, temos o posicionamento de que imitar é uma forma de resistência do passado cultural e histórico brasileiro e, ao mesmo tempo, uma maneira de construir algo novo para o presente e projetar novas formas de ser e existir para o futuro. Indo além, a imitação pode ainda ser pensada como um ato político da criança: de dizer a seu modo que ela existe enquanto sujeito e que pode criar algo próprio em diálogo com a cultura no qual está inserida.

Ao longo dos três anos em que o grupo de pesquisa acompanhou a turma, a EMEI Tupi foi um local social e cultural produtor de possibilidades para os processos de imitação das crianças, por meio das relações sociais estabelecidas, seja com os adultos seja com as crianças pequenas. Esses processos de imitação se fazem, portanto, importantes para o desenvolvimento cultural das crianças e para sua formação integral enquanto seres humanos. Diante do exposto, justificamos a escolha de uso da perspectiva da Etnografia em Educação, já que nesta dissertação se trabalha com a dimensão de movimento e transformação humana em um período longitudinal, o que será exposto mais detalhadamente no próximo tópico.

2.4 Etnografia em Educação

Com o objetivo de compreender os processos de imitação de uma bebê, Simone, no ano de sua inserção na EMEI de Belo Horizonte, buscou-se capturar cada sorriso, gesto, movimentos, toques, olhares, abraço, choro, beijo, dentre outros. Foi necessário, para tal, considerar as particularidades e como cada bebê se desenvolve em sua singularidade a partir de como vivencia a própria infância, relacionando-as ao contexto educativo mais amplo. Por isso, utilizamos a Etnografia em Educação em uma perspectiva que busca estudar determinados fenômenos a fim de compreender o que acontece internamente em determinada comunidade cultural ao longo do tempo (GREEN; SKUKAUSKAITE; BAKER, 2011). Partindo dessa perspectiva, a partir de um processo interativo-responsivo, analisaram-se outros eventos em que os processos de imitação vão se repetindo em ângulos e profundidades diferentes. Isso permitiu uma análise mais aprofundada em que se adotou uma disposição reflexiva e analítica sobre as formas de

vida e de cultura da comunidade estudada (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Essa relação parte-todo foi um aspecto importante da investigação etnográfica aqui proposta, pois foi a partir das informações obtidas de cada criança e de cada relação estabelecida com as professoras e com a própria pesquisadora, por ser uma pesquisa participante, é que se constituiu coletivamente um panorama ampliado das práticas das crianças ao imitar.

Schefer e Knijnik (2015) refazem o caminho de construção teórica da Etnografia dizendo que a pesquisa etnográfica foi construída na tradição antropológica britânica e norte-americana no século XX. Em um primeiro movimento, o modelo explicativo evolucionista (Darwin, Mendel e Virchow) orientou as pesquisas. Após certo tempo, Malinowski e Boas começaram a romper com esse paradigma e a reconhecer a articulação do social, do psicológico e do biológico como importantes para a permanência em campo, desenvolvendo a observação participante como forma de o pesquisador se aproximar dos valores, crenças, artefatos, costumes e ritos para compreensão das práticas do grupo.

O material empírico foi construído pelo grupo de pesquisa por meio da observação participante, das filmagens, das anotações em diário de campo e das entrevistas semiestruturadas com as famílias das crianças e as professoras. Em 2017, por pesquisadoras diferentes, foram observados 80 dias (42,5 % do total dos dias letivos); em 2018, foram 63 dias observados (35,7 % do total dos dias letivos) e, em 2019, foram observados 88 dias do cotidiano da turma (45% do total dos dias letivos). No decorrer dos três anos de investigação, as observações ocorreram entre os meses de fevereiro e dezembro, das 7h30min às 17hmin, Além de terem sido realizadas participação em reuniões de pais, em eventos escolares, em reuniões pedagógicas e Ciclos de Estudo com as professoras. Nesta dissertação, focalizei os eventos de imitação da bebê Simone ao longo de 2017, como será explicitado posteriormente.

A observação participante foi utilizada como uma forma de o pesquisador conhecer e apreender como crianças imitam a partir das relações sociais estabelecidas com as professoras e com seus pares e também a partir das relações estabelecidas com o grupo de pesquisa. Nós, pesquisadoras, estávamos, portanto, no mesmo ambiente que as crianças e poderíamos nos relacionar com elas, pautando-nos, no entanto, por algumas posturas, a saber: observar, escutar, refletir, analisar o que estava sendo observado e vivenciado naquele contexto educativo. Essas observações e reflexões foram registradas em um diário de campo para possibilitar a organização e a contextualização dos processos de imitação observadas. A observação participante é um processo, portanto, reflexivo que vai levando a uma tomada de consciência na relação do/a pesquisador/a com o campo de pesquisa – crianças, professoras, artefatos, coordenação – com uma elaboração de sentidos e significados sobre o que está sendo vivenciado.

Além do mais, cabe destacar a importância que André (2005) atribui à constante

vigilância do/a pesquisador/a para não impor pontos de vista, crenças e preconceitos frente ao que se vive durante o trabalho em uma investigação etnográfica. Portanto, ao desenvolver esta pesquisa, foi adotada uma atitude atenta para observar, analisar e refletir sobre si mesmo naquilo que estava sendo vivenciado, em especial para os próprios pontos de vista, crença e preconceitos, em uma contínua autorreflexão.

O vídeo foi uma ferramenta utilizada de forma constante na investigação, por possibilitar a captura, de forma sistemática, de detalhes minuciosos referentes aos movimentos, às atitudes e às posturas do sujeito da pesquisa. Como esclarece Búfalo (1997, p. 12):

Só observar e registrar no caderno de campo muito poderia se perder: as maneiras da criança se expressar em diferentes linguagens: contatos corporais, choros, risos e outros. Já que ainda estão aprendendo a falar, mas se comunicam de tantas formas. Principalmente, por serem crianças pequenas com muitos códigos que a academia, no que tange a área da educação, ainda não conhece, ou não reconhece como uma forma de linguagem, tornaria mais difícil de analisar sem um recurso visual, no caso o vídeo.

Por isso, acredita-se que a videogravação possibilitou a captura de expressões e movimentos corporais dos/das bebês que não seria possível por meio de anotações no diário de campo. Foi, assim, realizada uma análise dos eventos filmados a fim de descrever como e quando esses/as bebês imitam e como os/as adultos/as respondem a esse processo de imitação. Nosso grupo de pesquisa considera as concepções de Corsaro (1985), Castanheira (2004) e Green, Skukauskaite e Baker (2011) para conceituar “evento”, sendo constituído por ações específicas que apresentam temas e objetivos em comum a partir de uma interação entre os/as participantes, que tem início, meio e fim, contando a história que constitui aquele momento de interação. Os eventos foram interpretados “por meio de uma análise densa de quem está fazendo o que, com quem, quando, como, com que propósitos e com quais consequências, sempre focalizando sua história e relações com outros eventos” (NEVES; KATZ; GOULART; GOMES, 2018, p. 04).

Dessa forma, pretendeu-se identificar os eventos de imitação de modo a ouvir os/as diferentes participantes engajados/as na prática da Educação Infantil, observar e descrever as ações que materializam os processos de imitação e captar as diferentes vozes para se compreender uma dimensão ampliada do sujeito no contexto da Educação Infantil. Como o banco de dados do Programa de Pesquisa é extenso, resolvemos selecionar uma bebê para acompanhar. Essa bebê, Simone, foi selecionada a partir do meu primeiro contato no campo em 2019, quando me chamou a atenção alguns momentos em que Simone imitava seus pares e também a professora. A partir desse contato e das reflexões coletivas realizadas em reuniões do grupo de pesquisa e em orientações individuais com

minha orientadora, tomei a decisão teórico-metodológica de construir o processo de imitação dessa bebê no ano de sua entrada na instituição. Para isso, fiz uso do banco de dados da pesquisa realizado em 2017.

2.4.1 Primeiros contatos com o campo

Em 08 fevereiro de 2019, comecei a acompanhar a turma da EMEI Tupi uma vez por semana, durante um período do dia, geralmente pela manhã. Essa turma possuía ao todo 15 crianças com idade entre 2 e 3 anos, contava com uma professora regente e uma professora auxiliar. Nas minhas primeiras idas ao local, me senti acolhida pela coordenação/direção, professoras, crianças e famílias que fui conhecendo. Apesar de, anteriormente ao mestrado, vir de uma experiência de campo no grupo de pesquisa em outra EMEI, para mim era tudo novo, de novo. Era um momento de (re) começo no qual a ansiedade e a angústia se faziam presentes. Porém, a receptividade e o acolhimento de todos/as foram me tranquilizando e, ao longo do tempo, fui ganhando confiança e segurança em estar em campo.

A professora regente e a professora auxiliar se mostraram muito empáticas e disponíveis em abrir a sala de aula para uma nova aluna e sua câmera. Na medida em que fui me aproximando da professora regente, fomos estreitando nossos diálogos e, com isso, fui dando espaço para que ela pudesse dizer do que gostava ou não de ser filmado. Isso, a meu ver, foi primordial para que eu fizesse parte daquele contexto de uma maneira harmônica e cuidadosa, menos invasiva. As crianças aos poucos foram me incluindo em suas atividades, chamando-me pelo nome, ponto fundamental que me indicou um processo de aceitação pelo grupo.

Durante toda minha inserção em campo, busquei respeitar os princípios éticos norteados pelo Comitê de Ética, por se tratar de uma investigação etnográfica que visa apreender o modo que os/as bebês e crianças de até dois anos imitam, já que aqui eles/as são considerados/as como pessoas, cidadãos/ãs e sujeitos sociais ativos na comunidade cultural em que estão inseridos/as (KRAMER, 2002). Temos construído como princípio ético fundamental o respeito incondicional ao outro, resguardando com todo o cuidado a relação com as crianças, professoras, coordenação/direção e famílias que acompanhamos (NEVES; MÜELLER, 2021, no prelo). Devido à grande importância que o grupo de pesquisa tem dado à discussão sobre a ética na pesquisa com crianças, optei por explicitar essa dimensão a seguir.

2.5 Normas e procedimentos éticos

A importância do debate da ética na pesquisa em Ciências Humanas e no âmbito da pesquisa em Educação vem sendo preocupação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) há bastante tempo. Por isso, foi produzido um documento, no ano de 2019, organizado em forma de verbetes, em uma linguagem direta, disponibilizado a toda a comunidade acadêmica da área de Educação, com o objetivo de oferecer aos pesquisadores da área um conjunto de subsídios importantes sobre ética na pesquisa.

Os textos são escritos por autores de referência da área e os 24 verbetes discutem sobre os princípios gerais da ética na pesquisa, princípios normativos, riscos aos participantes da pesquisa, questões éticas sobre a prática, o ambiente de trabalho e em relação às crianças, adolescentes, pessoas em diminuição de capacidade, sobre as pesquisas em comunidades indígenas e quilombolas, condicionamento ético no financiamento das pesquisas, consentimento e assentimento, confidencialidade, vulnerabilidade, arquivamentos dos dados, integridade na coleta, na produção e na análise dos dados, posição do/a pesquisador/a frente aos casos de abuso e violência, plágio e autoplágio, falsificação dos dados, conduta na avaliação de textos submetidos à publicação, aspectos éticos nos periódicos, ética no processo de formação de pesquisadores, atuação no Comitê de Ética, autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em educação e, por fim, sobre a bibliografia ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Discutiremos a seguir, alguns pontos desse documento que mais nos chamaram atenção, não desconsiderando os demais pontos.

Os princípios éticos na área da Educação se fundamentam nas discussões dos códigos e das diretrizes éticas internacionais da pesquisa biomédica em seres humanos. No Brasil, as pesquisas que envolvem seres humanos passam pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/Conep (Plataforma Brasil), tendo, como princípios gerais, a dignidade da pessoa humana como um todo, isto é,

no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas, respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade, emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade, defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade e responsabilidade social (MAINARDES; CURY, 2019, p. 26).

Assim como em outros países, no Brasil, os projetos de pesquisas passam por um processo de revisão que levam em consideração aspectos normativos com o intuito de normatizar as pesquisas que envolvem seres humanos. Os projetos passam por um colegiado formado por profissionais das diferentes áreas (humanas, exatas, sociais e médicas), dentro de cada instituição, que exigem uma obrigatoriedade de protocolos a serem seguidos. O colegiado encontra-se no universo das ciências médicas e, por isso, há diferentes posicionamentos com relação à revisão ética. Muitos/as pesquisadores/as enfrentam dificuldades no relacionamento com o colegiado e, nesse sentido, vem se discutindo a possibilidade de se constituir uma instância de avaliação fora da área da saúde.

Outro ponto que merece destaque no documento, e que devemos levar em consideração, são os riscos que os/as participantes da pesquisa correm, ao aceitarem participar da investigação, principalmente em se tratando de crianças, adolescentes ou pessoas em situação de vulnerabilidade, que têm direitos que devem ser integralmente respeitados e que exigem uma atenção especial do/a pesquisador/a. Por isso, é importante que toda pesquisa tenha um Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido, que protege a liberdade dos sujeitos envolvidos, esclarecendo aos/às participantes os riscos e benefícios em aceitarem participar da pesquisa, assegurando uma proteção do uso de suas imagens, bem como dos dados obtidos durante a investigação. Os termos exigem dos/das pesquisadores/as uma justificativa detalhada do ponto de vista científico e metodológico de como acontecerá a pesquisa e do que se trata a investigação, cabendo a comunicação dos resultados obtidos ao final do processo.

É fundamental que o/a pesquisador/a tenha claro como coletará/construirá seus dados, mas é essencial também que se tenha uma relação de respeito, sensibilidade e cuidado com o/a participante nesse momento. São cuidados que implicam a forma como o/a pesquisador/a aborda as questões, suas expressões e comportamentos durante a coleta de informações. O documento ainda salienta outras questões tão importantes quanto as que discutimos acima e que devem ser consideradas como essenciais no debate. Trata-se de questões sobre a ética nas pesquisas com indígenas, quilombolas e tradicionais, o financiamento das pesquisas, o arquivamento dos dados, a integridade na produção e análise do material de uso empírico, a posição do/da pesquisador/a frente aos casos de abusos e violência, as pesquisas *on-line*, o plágio e o autoplágio, a falsificação dos dados, a conduta na avaliação dos textos submetidos à publicação, os aspectos éticos nos periódicos, a ética na formação dos/das pesquisadores/as, a atuação no comitê de ética, a

autodeclaração de princípios e procedimentos éticos na pesquisa e por fim uma síntese sobre a ética na pesquisa em ciências humanas, a criação da ANPED e daquilo que ela é encarregada.

As resoluções e as normativas do COEP/UFMG, a Plataforma Brasil e a Resolução 510 (2016) dispõem sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os/as participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. A Resolução 510 (2016) trata dos direitos dos/das participantes e deveres do/da pesquisador/a de modo que assegure o assentimento livre e esclarecido, benefícios, confidencialidade, segurança das informações de acesso público, assistência ao/à participante da pesquisa, danos materiais e imateriais, prevenção da estigmatização e preconceitos, garantindo que as etapas da pesquisa aconteçam de maneira adequada. Outro ponto importante que a Resolução trata refere-se aos riscos de realização da pesquisa, de modo a esclarecer o/a pesquisador/a sobre os desafios e limites acadêmicos.

No caso desta dissertação, esta encontra-se inserida em um programa de pesquisa mais amplo do grupo, conforme já mencionado na introdução deste trabalho. Então, no caso, esta pesquisa, cujo nome é “Infância e Escolarização: bebês, participação, amizades, cognição” foi autorizada pelo Comitê de Ética da UFMG²³.

2.5.1 Dilemas éticos da pesquisa

De acordo com Kramer (2002), existem diversos dilemas éticos que acompanham na orientação de monografias, dissertações e teses: uso do nome real ou fictício, autorização de imagem para uso do rosto da criança e discussão sobre possibilidades de devolução dos resultados da pesquisa para a comunidade escolar, e também para a família.

Para as discussões éticas propostas, Kramer (2002) se apoia na visão teórica de criança, como sujeito e cidadã, e da infância, como condição social do ser criança, influenciada pelas ideias de Ariès e Charlot, favorecendo a análise histórica, ideológica e cultural do ser criança em detrimento da sua naturalização. Áreas como a Sociologia, a Psicologia e a Psicanálise exercem influências na concepção de infância historicamente

²³ Número do COEP: 6262316.9.0000.5149.

situada que essa autora defende. A Antropologia aponta discussões importantes sobre a dimensão cultural e a pesquisa etnográfica fornece procedimentos metodológicos para estudar o cotidiano escolar. Como fundamentação teórica, a autora nos diz que Benjamin, Bakhtin e Vigotski são as referências fundamentais de estudo da sociedade contemporânea e da infância.

Kramer (2002), partindo das referências teórico-metodológicas acima, discute o primeiro impasse ético na entrada em campo: utilizar os próprios nomes das crianças nos registros de campo ou optar por nomes fictícios? Ela diz que uma opção seria perguntar para as crianças como elas gostariam de ser chamadas no decorrer da pesquisa. Um fato curioso é que, nas pesquisas discutidas neste texto, a maioria demonstrou que as crianças escolhiam nomes de jogadores de futebol ou que traziam algum aspecto de fama, demonstrando o imaginário da criança de desejar ser reconhecida pelo contexto em que vive. No entanto, um ponto levantado é que, durante o andamento da pesquisa, em que o anonimato das crianças se fazia presente, muitos dados que poderiam denunciar aspectos da comunidade pesquisada muitas vezes eram deixados de lado pelo/a pesquisador/a. Com isso, coloca-se em questão se o anonimato das crianças realmente é o indicado, sendo que se, por um lado, protege as crianças, por outro, deixa de colocar a história contada por ela, principalmente denúncias, em protagonismo. Desse modo, Kramer (2002) apresenta um trabalho em que a pesquisadora optou por utilizar os nomes verdadeiros das crianças, mas omitiu o nome da escola. Apesar desse posicionamento político da pesquisadora, no dia de sua defesa, ela se mostrou em posição frágil frente às críticas de uma integrante da banca examinadora. Além disso, Kramer busca problematizar que, apesar de as pesquisas transcreverem os relatos das crianças, há o limite da própria pesquisa de elas permanecerem ausentes devido ao uso de nome fictício e recorte e omissão de seus relatos.

Outra questão ética colocada em evidência por Kramer (2002) é o uso das imagens de crianças na pesquisa. De acordo com essa autora, a autorização da imagem no início da pesquisa é dada pelo/a adulto/a de modo a proteger a criança. Mas a autora problematiza: como proteger a criança e, ao mesmo tempo, garantir autorização? Parece que uma saída para esse impasse seria utilizar fotos no trabalho acadêmico apenas quando realmente necessário para a pesquisa, e não apenas para ilustrar ou expô-las sem justificativa. Estão presentes algumas discussões sobre a estratégia de, durante o andamento da pesquisa de campo, dar à criança a autonomia para tirar as próprias fotos, de modo a construir o olhar do sujeito da pesquisa.

Em relação ao compromisso com a devolução dos dados, Kramer (2002) menciona que ela é direcionada, em grande maioria, à pessoa adulta, sendo praticamente inexistente a devolução dos dados para as crianças envolvidas. Por isso, começo a problematizar nesta dissertação: como devolver o que foi pesquisado para as crianças da pesquisa? É um tema complexo e delicado, de acordo com essa autora. No entanto, é importante mencionar que essa problematização não invalida as devoluções que são feitas, seja com as reuniões com as famílias e professoras, seja com publicação de livros e artigos. De acordo com Kramer (2002), essas devoluções permitem um retorno indireto, já que possibilitam o pensar e o repensar a relação do/da adulto/a com a criança. No entanto, é um tema que se faz necessário aprofundar na discussão.

Em se tratando de uma perspectiva etnográfica e que envolveu seres humanos (KRAMER, 2002), nosso compromisso ético, durante nossa pesquisa, esteve presente desde o seu planejamento, passando também pela inclusão dos projetos no programa de pesquisa citado acima e aprovação pelo Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) na UFMG. Esse cuidado foi tomado devido às exigências éticas gerais de toda atividade científica, previstas na Resolução CNS/196, de 10 de outubro de 1996, bem como pelo cuidado com todos/as participantes da pesquisa, crianças e adultos.

Para que a pesquisa pudesse ser realizada, primeiramente, a instituição foi indicada e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação/MG (SMED) e, em seguida, aceitou participar da pesquisa. Essa entrada em campo exigiu, de nós, pesquisadoras, um processo de negociação e renegociação o tempo todo com instituição investigada e seus/suas participantes. Tivemos e temos o compromisso de cuidar, respeitar e agir com muita responsabilidade com todos os/as envolvidos/as (crianças, professoras, funcionários, familiares, direção e coordenação). Com o intuito de esclarecer os objetivos da pesquisa para as professoras e para as famílias, foram realizadas duas reuniões para apresentação da pesquisa, uma reunião para as professoras e outras para as famílias. A apresentação foi realizada para garantir que todos/as os/as envolvidos/as estivessem cientes da pesquisa que se iniciaria no próximo ano e, dessa forma, pudessem optar, ou não, por dela participar.

A maioria das famílias e todas as professoras assinaram prontamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse termo garantiu às famílias que o material produzido fosse utilizado apenas para fins da pesquisa e formação docente, com o compromisso de suspender as filmagens sempre que necessário ou quando nossa presença causasse algum incômodo para o grupo pesquisado. Evitamos o registro de filmagens das

atividades de higiene corporal, como banho, troca de fraldas e uso do sanitário, para preservar a imagem das crianças. Ainda assim, houve uma família que não assinou o termo em um primeiro momento, necessitando de maiores esclarecimentos sobre o uso das imagens e a guarda do Banco de Dados. Após conversarmos novamente, essa família assinou o termo. Esse foi um dos desafios iniciais da pesquisa: conseguir todas as assinaturas e autorizações das famílias para que a investigação pudesse acontecer. Em seguida, tivemos outro desafio: nossa aceitação por parte das professoras. Precisamos negociar e renegociar nossa presença nas salas de atividades todo o tempo, agindo com muito respeito e cuidado, deixando de lado nossas expectativas e julgamentos frente à prática docente.

Com relação ao uso da imagem, durante as filmagens dentro da instituição, quando alguma criança ou bebê sinalizava não querer ser filmado/a, no mesmo momento, o seu desejo era respeitado e parávamos de filmá-los/las. O mesmo fazíamos com as professoras: quando elas verbalizavam que, em determinado momento, a câmera devesse ser desligada, imediatamente, nós interrompíamos a filmagem. Esses detalhes fizeram com que a entrada em campo e sua continuidade acontecesse de maneira cuidadosa com os sujeitos da pesquisa.

No entanto, os momentos de angústia e constante reflexão sobre minha postura ética em campo se faziam necessários. Durante o ano de 2019, inseri-me em campo na EMEI Tupi. O meu primeiro dia em campo foi em 08 de fevereiro e desde esse dia me senti acolhida. A professora me recebeu muito bem em campo, como já mencionado. Porém, durante o percurso, senti a responsabilidade de ter que me direcionar com a filmadora sozinha dentro da sala. Antes, como aluna de iniciação científica, sentia-me mais seguindo o olhar da professora da UFMG do que o meu próprio. No início do mestrado, senti um peso, ficando um pouco assustada e angustiada. Aos poucos, sinto que fui me apropriando do trabalho, de ocupar melhor o lugar de ser “aluna do mestrado”, que, ao meu ver, é um lugar que demanda uma postura mais profissional do que quando eu era aluna de graduação. As anotações no diário de campo, as reuniões individuais e coletivas com o grupo de pesquisa foram fundamentais para a reflexão sobre minha entrada e permanência em campo, de modo a manter uma postura profissional de cuidado na relação com as crianças, com a professora e toda a gestão da EMEI.

Esse cuidado também se aplica ao uso das imagens feitas com o uso da filmadora. Para isso, Neves e Müeller (2021, no prelo) trazem uma discussão interessante sobre se ter respeito incondicional em relação aos/às bebês e professoras, por meio de um trabalho

intelectual constante e árduo e ao mesmo tempo afetivo, que leve em conta a diversidade e complexidade dos/das bebês e do ambiente da EMEI. Desse modo, torna-se possível a construção de uma ética de pesquisa aplicável à infância, levando em consideração toda a alteridade e a complexidade que envolvem esse período de sua vida. De acordo com as autoras, somente a partir de um pensamento crítico, faz-se possível pensar sobre todo o processo e lidar com as surpresas, o novo, os desafios de estar em campo, de modo a tomar decisões teórico-metodológicas éticas e que respeitem o outro em campo. Buscou-se, durante minha inserção em campo, perceber os sinais de consentimento ou recusa dos/das bebês, através do olhar, do choro, do sorriso e dos abraços oferecidos. Em cada um deles, a decisão do/da bebê era incondicionalmente respeitada. Como nos dizem Neves e Müeller (2021, no prelo, s/p), “nestes casos, só nos resta mudar o foco da filmagem, nos afastarmos do bebê e aguardar, com nossos corpos e emoções, por um novo encontro sensível”.

A seguir, descrevo a EMEI Tupi.

2.6 EMEI Tupi

A EMEI Tupi, que faz parte da Rede Municipal de Belo Horizonte, foi inaugurada em 10 de novembro de 2009. Essa instituição foi selecionada pela coordenação da pesquisa levando-se em conta a possibilidade de acompanhar o mesmo grupo de crianças até completarem seis anos, o interesse da instituição com a proposta de trabalho e a proximidade do local em relação à Universidade onde trabalham e estudam as participantes do projeto. A EMEI Tupi está localizada na região da Pampulha e possui acesso a diversas opções de transporte público. Além disso, o bairro é caracterizado por uma população de classe média. Os arredores possuem comércios diversificados, como supermercados, padarias, papelarias, lojas, lanchonetes, postos de gasolinas, farmácias, entre outros. No entanto, a instituição atende a, aproximadamente, 400 crianças que são provenientes de outros bairros e classificados de acordo com a vulnerabilidade social definida na distribuição de vagas.

O espaço físico dessa instituição é amplo. Ela foi construída na Política de Educação Infantil Municipal a partir de 2003, no âmbito das ações do Projeto Primeira Escola, implementado após a aprovação da Lei Municipal nº 8.679/2003 (BELO HORIZONTE, 2003), com a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil

(UMEIs) e o cargo de educador infantil na Rede. A EMEI²⁴ Tupi conta com dois andares, dividindo-se em áreas externas e internas. Na área externa, há dois parquinhos com área verde onde andam algumas galinhas, sobrevoam passarinhos, borboletas, que, por vezes, chamam a atenção das crianças durante suas brincadeiras. Há um parquinho localizado na entrada da EMEI, com visão para a rua, que possui escorregador, casinha e balanço, e outro, aos fundos, onde há uma casinha de madeira.

Na área interna, no primeiro andar, há cozinha, refeitório, despensa, despensa fria, instalações sanitárias, pátio coberto, instalações sanitárias adaptadas por nível de idade e turma, duas salas para bebês e crianças bem pequenas de 1 e 2 anos, sala multiuso, biblioteca, fraldário, berçário, sala de atividades, sala de direção/coordenação, secretaria. As salas de atividades dão acesso a solários. No segundo andar, há oito salas para crianças de 3 a 5 anos, sala de reuniões das professoras e instalações sanitárias adaptadas. O acesso de um piso a outro é feito por escadas centrais. Além disso, fora das salas, há um corredor onde ficam expostas, nas paredes, fotografias, pinturas e demais atividades realizadas pelas crianças. No chão, ficam vários brinquedos dentro de caixas, que são, por vezes, utilizadas pelas professoras, dentro de sala ou fora, em atividades realizadas no corredor. A seguir, apresento algumas fotos dos espaços da EMEI Tupi.

²⁴ Em 2018, As Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) passaram à condição de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

Figura 1 - Imagens dos espaços internos e externos da EMEI Tupi



Corredor.



Refeitório.



Parquinho externo com a casinha de madeira.



Solário.



Parquinho externo com balanço e escorregador.



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019).

Figura 2 - Imagens dos quatro cantos da sala do berçário



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017).

Figura 3 - Imagens dos quatro cantos da sala do sono



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017).

2.7 Os bebês da pesquisa

No contexto de possibilidades dos espaços apresentados, os/as bebês poderão construir processos de imitação que irão potencializar (ou não) seu crescimento, a partir da transformação dos sentidos e significados atribuídos ao longo das vivências com as brincadeiras e da exploração dos materiais. Essas atividades, portanto, proporcionam possibilidades para os/as bebês se expressarem em diversas linguagens e, a partir dessa voz, se constituírem enquanto pessoas, por meio da relação dialética com o mundo.

O quadro 1 apresenta uma descrição geral dos/das bebês participantes da pesquisa em 2017.

Quadro 1 – Apresentação geral dos/das bebês²⁵ participantes da pesquisa em 2017

Nome Fictício	Data de Nascimento	Raça/cor declarada pelas famílias
Breno	21/04/2016	Não informado
Bento*	16/04/2016	Pardo
Carlos	03/06/2016	Parda
Danilo**	09/06/2016	Branca
Diogo	27/07/2016	Branca
Henrique	27/04/2016	Parda
Isaura	08/08/2016	Branca
Larissa	24/05/2016	Branca
Lúcia**	09/06/2016	Branca
Maria	06/04/2016	Parda
Paulo	29/04/2016	Pardo
Simone	04/05/2016	Parda
Valéria	02/04/2016	Branca
Yara	16/06/2016	Parda

**Bento entrou em novembro de 2017.

**** Danilo e Lúcia são Gêmeos.

Fonte: Oliveira (2021).

²⁵ A escolha dos nomes fictícios estabeleceu critérios de proximidade das iniciais dos nomes verdadeiros, adquiridos por meio de consulta nas fichas de matrícula das crianças, as quais são preenchidas por seus pais e/ou responsáveis e ficam arquivadas na secretária da instituição, junto à coordenação.

Essa turma do berçário tinha quatorze bebês. Rapidamente, falaremos sobre cada um/adeles/as a fim de contextualizarmos o berçário de uma maneira holística e partindo-se da dimensão parte-todo, importante para a perspectiva etnográfica. Na análise de dados, ao serem trazidos alguns eventos sobre imitação de Simone, por vezes, mencionaremos diferentes bebês, o que facilitará a visualização e compreensão do evento a partir dessa descrição prévia do todo.

Breno entrou na EMEI em 2017 com 10 meses de idade e saiu da instituição neste mesmo ano.

Bento entrou na EMEI em novembro de 2017 por determinação judicial, com aproximadamente 01 ano e 07 meses. De acordo com a sua ficha de matrícula, os pais de Bento informaram que ele é inteligente, carinhoso, esperto e, às vezes, tímido.

Carlos entrou na EMEI com 08 meses de idade. É o filho caçula de três irmãos. Ao longo do ano, de acordo com entrevista realizada com a mãe pelo grupo de pesquisa em 20-11-2017, Carlos largou o peito, mas permaneceu com o uso do bico. Ainda de acordo com a mãe, é uma criança carinhosa e calma.

Danilo e Lúcia, gêmeos, entraram na EMEI com 08 meses de idade. Nasceram de maneira prematura. De acordo com entrevista realizada com os pais pelo grupo de pesquisa em 29-11-2017, eles verbalizaram que, por terem entrado na EMEI muito pequeninhos, eles perceberam que o processo de inserção foi muito tranquila, tendo começado a manifestar choro e saudade somente meses depois. Danilo fazia uso do bico ao entrar no berçário, mas poucos meses depois o deixou e já começou a andar. Lúcia não usou bico e tem uma personalidade independente e autônoma.

Diogo era um bebê que apresentava hipotonia muscular e, por isso, ocupava duas vagas na instituição. Durante seu período de entrada na EMEI, ele adoeceu muito e os pais, então, resolveram tirá-lo da instituição. Por conta dessas duas vagas que surgiram, entraram Henrique e Yara, que serão apresentados mais adiante.

Henrique foi considerado brincalhão, independente e simpático em entrevista realizada com a mãe dele pelo grupo de pesquisa em 17-11-2017.

Isaura entrou na EMEI entre março e abril de 2017, com aproximadamente 08 meses de idade. A mãe era professora da EMEI. De acordo com entrevista com a mãe realizada pelo grupo de pesquisa em 13-11-2017, Isaura não chupava bico desde o início e começou a andar muito rápido. Gostava de chupar dedo e tinha como objeto de apego um paninho de casa. Gostava muito do colo da mãe quando da chegada da EMEI, sendo uma criança calma no berçário.

Larissa entrou na EMEI com 08 meses de idade. É a filha caçula de três irmãs. De acordo com entrevista realizada pelo grupo de pesquisa com a mãe em 20-11-2017,

Larissa era uma criança esperta e observadora. Até o final do berçário permanecia fazendo uso do bico.

Maria entrou na EMEI com praticamente 10 meses de idade. De acordo com entrevista realizada com sua avó pelo grupo de pesquisa em 14-12-2017, Maria era uma bebê que gostava bastante de brincar e é esperta.

Paulo entrou na EMEI com 10 meses de idade. Tem um irmão mais velho que também estudou na EMEI. Fez uso de bico até o final do berçário. De acordo com entrevista realizada pelo grupo de pesquisa em 22-11-2017 com a mãe dele, Paulo era uma criança carinhosa.

Valéria, no berçário, era uma criança esperta e carinhosa. Gostava de brincar com todo mundo. De acordo com entrevista realizada pelo grupo de pesquisa com a mãe em 27-11-2017, sua inserção aconteceu de maneira tranquila e logo ela já acostumou com a rotina institucional.

Yara entrou na EMEI na metade do ano com aproximadamente 01 ano e 01 mês de idade, por determinação judicial. Começou a andar com, aproximadamente, 01 ano e 03 meses e não fazia uso do bico. Gostava de chupar o dedo.

Para esta dissertação, seguiremos a bebê Simone em eventos selecionados de 2017. Ela ingressou na EMEI Tupi em fevereiro de 2017, quando que tinha 07 meses de idade. Simone residia na época próximo à instituição, com a mãe, a tia e os dois irmãos mais velhos (um com 17 anos e uma com 15 anos na época). Os pais de Simone se separaram em 2019 e sua mãe trabalhava como cozinheira nos dois turnos da EMEI Tupi desde 2014. Diversas tentativas foram feitas para realização de uma entrevista semiestruturada virtual, por chamada de vídeo, com a mãe de Simone para saber mais especificamente sobre os processos de imitação da criança e, também, sobre como a atual pandemia mundial afetou a vida da criança e da família. Porém, apesar de algumas vezes conseguirmos agendar a entrevista com a mãe, no momento de sua realização, surgiram vários imprevistos, tais como falha na conexão da internet (da mãe ou da pesquisadora) e adoecimento da irmã mais velha de Simone. Diante dessa dificuldade em efetivar a realização da entrevista, optamos por recorrer apenas às entrevistas semiestruturadas presenciais realizadas com a mãe de Simone em 06 de novembro de 2017, pela pesquisadora Virgínia Souza Oliveira, e em 06 de agosto de 2019, pela pesquisadora Elenice de Brito Teixeira Silva, ambas integrantes do grupo de pesquisa.

2.8 As professoras participantes da pesquisa

O quadro 2 apresenta os nomes das professoras participantes da pesquisa em 2017:

Quadro 2- Profissionais²⁶ da Educação Infantil participantes da pesquisa em 2017

Turno	Professoras do berçário – 2017	Auxiliar de apoio do berçário - 2017
Matutino	Verônica	Samanta
	Telma	
	Soraia (saiu no segundo semestre)	
	Cristina	
	Letícia (entrou no lugar da Soraia)	
Vespertino	Ivana	Samanta
	Lucíola	
	Valquíria (ficou apenas nos primeiros meses. Saiu por licença médica)	
	Jany (entrou no lugar de Valquíria)	

Fonte: Elaborado pelo grupo de pesquisa (2021).

Conforme demonstrado no quadro 2, há nove professoras, sendo cinco no turno da manhã e quatro no turno da tarde. Há também uma auxiliar em período integral, das 7h às 17h30min.

No turno da manhã, Verônica, Telma, Soraia, Cristina e a auxiliar Samanta se revezavam para acompanhar os bebês. Telma e Soraia chegavam às 7h e ficavam na sala até as 10h, quando Verônica e Cristina chegavam e ficavam até as 13h. No período da tarde, Ivana, Lucíola e Valquíria se revezam das 13h às 17h30min para acompanhar os bebês, sendo que cada hora uma delas fazia o horário de projeto. Dessa forma, sempre havia duas professoras em sala e uma no horário de projeto. A auxiliar Samanta permanecia na sala do berçário em todo o período.

Importante dizer que o horário de projeto corresponde a 1h30min de atividades extraclasse “[...] relacionadas com atualização e formação continuada, planejamento pedagógico, avaliação e registros do processo de ensino-aprendizagem, articulação da escola com as famílias e comunidade e outras definidas pela proposta pedagógica da Unidade” (BELO HORIZONTE, 2015).

²⁶ Todos os nomes das professoras e auxiliares citadas são fictícios.

Todas as professoras desse berçário possuíam na época Ensino Superior em Pedagogia, exceto Cristina, que era formada em Enfermagem e cursara o Magistério, e a auxiliar Samantha, que estava cursando Pedagogia. Em relação à experiência em Educação Infantil (EI), todas possuíam vasta expertise na área: Cristina, com quase 14 anos de Magistério; Verônica, Telma e Ivana, com mais de 20 anos na EI; Soraia, com quase 12 anos na EI; Lucíola, com 07 anos na EI e Valquíria, com 14 anos na EI.

Para esta dissertação, realizei entrevistas semiestruturadas, virtuais e individuais com três professoras que atuaram no berçário em 2017 na EMEI Tupi: Verônica, Telma e Ivana. Cabe dizer que as entrevistas foram realizadas no ano de 2020, três anos após as vivências da turma no berçário (em 2017) e que, portanto, foi importante assistir, com as professoras, trechos dos eventos selecionados para esta pesquisa. As entrevistas com as professoras aconteceram de forma individual. Elas foram semiestruturadas, com algumas perguntas norteadoras, de modo a dar liberdade às professoras de falarem sobre outros temas que não foram contemplados pelas perguntas. As questões principais foram: como você planejava o trabalho no berçário? Como você percebia a turma como um todo? Houve transformações ao longo do ano? quais? O que você acha que é imitação e sua importância para o desenvolvimento dos bebês? Como você percebe esse processo no berçário? Você lembra de alguma situação em que a imitação aconteceu de forma marcante? Você lembra alguma imitação que Simone fez de você ou de algum bebê que achou interessante? Como você reagia quando via algum bebê ou Simone te imitando? Como você percebia a Simone na turma do berçário? O que chamava atenção em relação à Simone? Além da Simone, alguma outra criança te chamava atenção em relação às relações entre as crianças? Ao final, dei espaço para que a professora acrescentasse algo que não havia perguntado ao longo da entrevista. A gravação foi interrompida apenas quando a professora saiu da sala de reunião virtual.

Avaliamos que seria interessante a realização dessas entrevistas a fim de buscarmos compreender a perspectiva das professoras sobre os eventos selecionados nesta dissertação. Ao mesmo tempo, fez surgir a necessidade de reativar a memória delas e desenvolver novas reflexões acerca do período investigado, o que foi feito por meio dos vídeos dos eventos selecionados para esta pesquisa, como já mencionado. Além do mais, tornou-se interessante compreender as perspectivas de cada uma delas sobre o desenvolvimento de Simone e, mais especificamente, sobre o seu processo de imitação no período do berçário. As entrevistas possibilitaram um movimento recursivo e de

constante reflexão sobre o tema aqui analisado, o que é próprio de uma perspectiva etnográfica.

Em função da pandemia mundial pelo novo coronavírus (COVID-19), tivemos que nos adaptar à nova realidade. Angústia, tristeza, preocupação, solidão, ansiedade foram alguns dos sentimentos que me acompanharam durante esse período. Não sabia mais como a pesquisa iria continuar, como meu contato em campo iria se estabelecer, como as entrevistas iriam ser realizadas. A partir do segundo semestre de 2020, o grupo de pesquisa começou a organizar a realização de entrevistas virtuais e que mantivessem o rigor científico. Assim, para a realização das entrevistas em um novo formato que o momento solicitava, após diversas reuniões virtuais e discussões acerca das angústias e incertezas do momento, foi decidido pela utilização da plataforma *Google Meets*, sendo a entrevista gravada pelo computador em áudio e vídeo, utilizando o programa OBS Studio, e pelo celular, utilizando um programa de gravador de voz.

Iniciei a realização das entrevistas com as professoras que estiveram no berçário em 2017. A primeira foi feita com a professora Verônica no dia 21 de dezembro de 2020; a segunda, em 22 de dezembro de 2020, com a professora Telma e a terceira entrevista no dia 29 de dezembro desse mesmo ano, com a professora Ivana. Após a realização das entrevistas, fiz anotações com as minhas impressões e, em seguida, realizei transcrições das videograções²⁷. Antes de cada entrevista, foi enviado um arquivo pelo *Whatsapp* das professoras me apresentando, explicando o objetivo da pesquisa, trazendo um primeiro exemplo de evento de imitação de Simone através de imagens e propondo a seguinte pergunta de reflexão: como você percebe o processo de imitação no berçário? A ideia foi preparar as professoras para a entrevista, de modo a permitir uma reflexão prévia uma vez que, como mencionado, as vivências no berçário ocorreram em 2017. Durante a entrevista, mostrei alguns eventos em vídeo para as professoras e conversei sobre as perspectivas delas sobre o processo de imitação de Simone.

Importante dizer que as entrevistas realizadas virtualmente trazem seus desafios próprios e também potencialidades. Um desafio importante a ser destacado refere-se à flexibilidade que tínhamos que ter com as falhas tecnológicas que poderiam acontecer, como a queda de internet. A entrevista com a professora Telma, por exemplo, teve que ser reagendada para data posterior, pois, no dia 20 de dezembro de 2020 (data em que fora agendada a entrevista pela primeira vez), a internet em minha residência não estava

²⁷ Agradeço à aluna Bianca Palucci pelo auxílio nas transcrições das entrevistas.

funcionando, o que inviabilizou sua efetivação. Isso me gerou culpa e angústia, mas a compreensão e a disponibilidade da professora em reagendar para outra data, sem ocasionar prejuízos na minha relação com ela, me trouxe um alívio: “eu fiquei bem angustiada quando vi que a entrevista não iria acontecer devido à falta de internet na minha residência, fiquei me culpando, mas a professora Telma foi prontamente solícita e compreensiva em alterar a entrevista para o dia seguinte” (NOTAS DE CAMPO DAS ENTREVISTAS, 20/12/2020). Uma potencialidade identificada refere-se à possibilidade de se fazer a entrevista estando em diferentes locais. Eu, por exemplo, fiz a entrevista com a professora Ivana, que estava no Espírito Santo.

2.9 Rotina do berçário

Nesta seção fizemos uma descrição sobre a rotina do berçário em 2017 a partir do banco de dados das filmagens e das anotações na tabela de observações do grupo de pesquisa. Também baseamos este tópico nas dissertações das estudantes Virgínia Oliveira (2018) e Luiza Cortezzi (2019) e no texto de Qualificação de Doutorado da estudante Elenice Silva (2019).

Abaixo, segue o quadro 3 em que consta o horário institucional e o direcionamento básico do que deve ser feito em cada período de tempo.

Quadro 3 – Rotina do berçário em 2017

Turno	Rotina						
Manhã	07h	08h20min– 2 ^a	08h30min -	10h -	10h30min	11h/11h20min -	
	Entrada e 1 ^a refeição (mamadeira)	Refeição, hora da fruta.	Professoras começam a dar o banho nos bebês.	Troca de professoras.	Refeição: almoço.	Hora do sono.	
Tarde	12h40min –	13h– 4 ^a	14h20min – 5 ^a	15h –	15h30min – 6 ^a	16h20in min	17h 30 min
	Bebês começam a acordar.	Refeição do dia (mamadeira).	Refeição: hora da fruta.	As Professoras dão banho nos bebês que ainda não tomaram e começam a troca de fralda.	Refeição: jantar.	Hora do sono ou da brincadeira.	Hora da saída.

Fonte: Oliveira (2018) baseado no quadro fixado na porta do berçário em 2017.

Às 7 horas da manhã, as professoras começavam a receber os/as bebês. Enquanto uma professora recebia o/a bebê, na porta, a outra ficava no tatame dando-lhes mamadeiras. Se chegavam chorando, com sono ou sonolentas, eram colocadas no carrinho ou no colo da auxiliar Samanta. Por volta das 7h20min, todos/as os/as bebês já haviam chegado e eles/as eram colocados/as no tatame onde eram disponibilizados vários brinquedos, como ursos de pelúcia, mini panelas, animais de plástico e brinquedos que emitem sons.

Enquanto isso, outra professora organizava os pertences (bicos e agendas) nos nichos do armário e colocava as mochilas na sala do banho. Às 8h20min, as frutas eram servidas e normalmente eles/as eram alimentados/as no solário (parte externa da sala). Às 10h, as professoras começavam a organizar a sala com cadeirões (cadeiras dealimentação onde os/as bebês realizavam as refeições) onde os/as bebês eram colocados/as para, às 10h30min, almoçarem. Das 11h às 13h, os/as bebês ficavam na salado sono sendo que, por volta das 12h40min, os/as bebês começavam a acordar para, às 13h, as professoras oferecerem mamadeira com leite para eles/as. Após os/as bebês serem alimentados/as, em muitos dias observados pelo grupo de pesquisa, eles/as foram levados/as para a piscina de bolinhas que ficava na sala de atividades. Às 14h30min, os/as bebês recebiam novamente as frutas. Às 15h, as professoras começavam a trocar os/as bebês e organizavam a sala para a chegada do jantar. Em seguida, colocavam os/as bebês nos cadeirões e às 15h30min começavam a alimentá-los/las. Assim que os/as bebês acabavam de comer, eles/as bebiam água e ficavam no tatame brincando com os brinquedos ofertados pela professora: ursos de pelúcia, mini panelas, animais de plástico e brinquedos que emitiam sons. Enquanto isso, as professoras organizavam as agendas e os pertences dentro da mochila e, às 17h30min, as famílias buscavam os/as bebês.

A seguir, apresentaremos a lógica de investigação que construímos para compreender o processo de imitação de Simone na EMEI Tupi.

2.10 Lógica de investigação

Baseado nos pressupostos metodológicos da Etnografia (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), para melhor visualização do nosso corpus de pesquisa, traçamos uma linha do tempo da turma do berçário da EMEI Tupi, fornecendo mais detalhes de eventos-chaves de Simone sobre imitação, recorte escolhido para trabalharmos nesta

dissertação. De acordo com Green, Dixon e Zaharlick (2005), a construção do material empírico se faz a partir de uma perspectiva holística, na dimensão parte-todo, podendo ser representada pelo que os autores chamam de lógica-em-uso, em uma abordagem interativa-responsiva de pesquisa, ou seja, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo.

Ao longo do ano de 2017, o tempo em campo foi de 80 dias para um total de 200 dias letivos, totalizando 269 horas, 34 minutos e 11 segundos de gravação. Conforme já mencionado anteriormente, de fevereiro a dezembro, foram observados 42,5% dias letivos. A partir da análise dos vídeos, foram selecionados eventos que tivessem relação com a temática aqui proposta. Desse modo, construímos uma linha do tempo do programa de pesquisa - apresentando todos os eventos de imitação protagonizados por Simone e aqueles que foram selecionados para uma análise microgenética.

Figura 4 – Linha do tempo

LINHA DO TEMPO		
2017	2018	2019
BERÇÁRIO – BEBÊS	TURMA DE 1-2 ANOS	TURMA DE 2-3 ANOS

EVENTOS DE IMITAÇÃO PROTAGONIZADOS POR SIMONE										
Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
02/02/17	02/03/17	03/04/17	22/05/17	12/06/17	04/07/17	03/08/17	01/09/17	02/10/17	06/11/17	04/12/17
08/02/17	10/03/17	03/04/17	29/05/17		04/07/17	18/08/17	04/09/17	04/10/17	09/11/17	06/12/17
13/02/17						21/08/17	06/09/17	23/10/17	17/11/17	14/12/17
16/02/17							11/09/17	23/10/17	20/11/17	
							25/09/17			

DATAS DOS EVENTOS SELECIONADOS
Fevereiro: 08 e 16
Abril: 03
Julho: 04
Outubro: 30
Novembro: 06
Dezembro: 04

Fonte: Baseado na linha de tempo de Kelly e Chen (1999, *apud* GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

Como nossa pesquisa está embasada na perspectiva etnográfica em educação, nossa construção do material empírico começou no primeiro dia letivo de 2017. A partir das videogravações, diários de campo, entrevistas realizadas com as professoras e família de Simone, do nosso tempo em campo e para compreendermos melhor o processo de imitação de uma bebê na EMEI Tupi, construímos uma lógica de investigação (GREEN et al, 2005). A fig. 5, a seguir, ilustra essa lógica.

Figura 5 – Lógica de investigação

Pergunta inicial ao ingressar no mestrado: Qual o papel da afetividade no desenvolvimento dos bebês?

Em 22 de março de 2019, inseri-me em campo, na EMEI Tupi, na turma de crianças de dois anos de idade. Nesse meu primeiro dia em campo, Simone me chamou a atenção devido às suas expressões faciais e corporais, ao imitar ações que pareciam ser de uma professora, o qual chamei o evento de “Que bagunça é essa”?²⁸. Desse modo, surgiram **novas perguntas**:

Como aconteceu a construção da história da imitação desse evento?



Como aconteceu a gênese do processo de imitação de Simone?



Como aconteceu o processo de imitação de Simone ao longo de sua inserção no berçário em 2017?



Como, por quê e em quais circunstâncias os processos de imitação aconteceram?



Como os/as adultos/as e outros/as bebês participaram desses processos de imitação?

Fonte: Elaboração da autora (2021).

²⁸ Este evento aconteceu em 22/03/2019, às 09h20min. da manhã, quando, ao chegar do banho, Simone vem em direção aos seus pares e diz: “*Que bagunça é essa?*”. Então, ela começa a guardar os brinquedos em uma caixa de papelão que estava perto da mesa. Esse evento foi analisado e apresentado no II Congresso de Estudos da Infância, Politizações e Estesias, realizado em setembro de 2019, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (REIS; RIBEIRO; MATOS, 2019).

Ao me inserir em campo em 2019, já no primeiro dia, me chamou a atenção a maneira como Simone se expressava com os/as outros/as bebês e com as professoras. Como o meu interesse inicial se relacionava com o papel da afetividade no desenvolvimento dos/das bebês, a imitação me pareceu um caminho promissor de investigação. Então, procuramos compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), o processo de imitação de Simone no contexto das práticas educativas da EMEI Tupi. Para identificar e compreender esse processo, permaneci, ao longo de 2019, junto com o grupo de pesquisa, colaborando na produção do material empírico por meio de observações, videograções, anotações de campo e entrevistas semiestruturadas. Nesse meu processo de inserção em campo, as perguntas da lógica de investigação acima iam surgindo, à medida em que meu contato com a instituição ia se estreitando. Ao mesmo tempo em que estava em campo, comecei a retomar as filmagens de 2017, buscando as origens dos processos de imitação de Simone no contexto do berçário.

No próximo capítulo, fizemos a análise dos eventos selecionados. Essas análises ocorreram de forma que contrastaremos os diferentes instrumentos de pesquisa, videogração, entrevistas e notas de campo, a fim de compreendermos: como acontece o processo de imitação de Simone durante o berçário na EMEI pesquisada? Com quem? Quando? Sob quais condições? Para responder a essa questão, escolhemos como unidade de análise o par dialético percepção/ação.

Após constantes discussões em orientações coletivas, individuais e nos estudos do grupo de pesquisa, chegamos à discussão de que o/a bebê somente faz a ação de imitar a partir daquilo que percebe do outro. E, nesse tensionamento entre percepção e ação psicomotora, a imitação se transforma como um processo de criação do/da bebê, em que ele/a ressignifica aquilo que imita. Explicaremos teoricamente a seguir sobre o método de unidade de análise utilizado por Vigotski e a unidade [percepção/ação].

3. O PROCESSO DE IMITAÇÃO DE SIMONE NO BERÇÁRIO: UMA REDE DE SIGNIFICADOS

Os eventos desta dissertação foram selecionados a partir de uma análise recursiva das filmagens, de modo que alguns eventos selecionados na primeira vez foram descartados ao serem analisados posteriormente, por não representarem realmente um evento de imitação. Com isso, foi elaborado um novo quadro com eventos-chaves que trouxessem a imitação de maneira potente. À medida em que íamos assistindo às videograções, procuramos selecionar os eventos interativos que pudessem representar momentos em que Simone estivesse imitando outra criança ou a professora, ou em que todas as crianças estivessem imitando a professora, menos a Simone, ou aindaem que a professora ou outra criança estivesse imitando Simone.

Tivemos o cuidado de selecionar eventos que estivessem com enquadramento e resolução adequadas e que tivessem início, meio e fim. Para facilitar a seleção desses eventos, inicialmente construímos uma tabela e a preenchemos com a data do dia da filmagem, o número do vídeo arquivado no banco de dados, o tempo em que a imitação de Simone acontecia e uma breve descrição. Em seguida, construímos uma linha do tempo com uma breve descrição de cada evento selecionado.

Inicialmente, selecionamos 113 eventos em 2017 nos quais o processo de desenvolvimento da imitação de Simone ficou visível. Nesses eventos, Simone imitava, através do uso de bico, instrumentos musicais, recipientes de plástico, livro, carrinho de bebê e batida de palma. Inicialmente, ela olhava a professora ou a criança fazendo determinada ação e, em seguida, a imitava. O primeiro mês, por exemplo, foi marcado por um intenso olhar de Simone em relação ao ambiente, às crianças e às professoras, demonstrando um seu interesse ativo por aquilo que a rodeava.

Foi realizada uma análise microgenética, proposta por autores estudiosos de Vigotski, dos eventos selecionados. Góes (2000a) esclarece que a análise é micro por se orientar por minúcias, levando a ser necessário recorte no tempo e espaço. A autora também nos diz que é genética por ser histórica e ter como foco o movimento durante o processo que se relaciona com passado, presente e projeções futuras. Podemos também dizer que a análise deste trabalho é, portanto, sociogenética, pois relaciona certos eventos com aspectos culturais mais amplos. Vale ressaltar que os nomes das crianças e do local utilizados nesta dissertação são fictícios e serão descritos com mais detalhes.

A partir dessa seleção inicial dos eventos, realizamos uma segunda seleção de eventos considerados chave para uma análise sistemática. Nesta seleção, alguns eventos que inicialmente pareciam imitação, a serem analisados de maneira mais detalhada foram descartados. Foi o que aconteceu principalmente com o evento em que Simone mexia no carrinho de bebê (08/02/2017). Após análise dos eventos em orientação coletiva do grupo de pesquisa, bem como em entrevista realizada com a professora Ivana em 29/12/2020, que participou do evento na época, avaliamos coletivamente que se tratava mais de uma exploração do artefato do que de uma imitação de algo ou alguém.

Desse modo, uma nova linha do tempo foi construída com eventos que traziam de maneira mais específica o objeto de pesquisa desta dissertação. Assim, foram selecionados 32 eventos que traziam momentos de imitação de Simone. Desses 32 eventos, selecionamos oito para análise microgenética, sendo que os demais eventos nos apoiaram em nossa análise e também nos ajudaram a escolher os eventos-chaves. Organizamos inicialmente os eventos em três categorias: ação psicomotora, atos de cuidado e apropriação da linguagem oral.

No quadro a seguir, apresentamos os 32 eventos selecionados, no qual circulamos de vermelho os oito eventos-chave escolhidos para serem analisados neste trabalho.

EVENTOS: 2017 – 1º SEMESTRE						
<p>FEVEREIRO <u>02/02</u> Simone está com uma moça e ela está balançando a cabeça e rindo para Simone. Simone olha para ela, balança a cabeça e também sorri. Simone fica alguns minutos olhando para a moça e balançando a cabeça e rindo.</p> <p><u>08/02</u> Simone bate o chocalho como a professora estava fazendo.</p> <p><u>08/02</u> Simone bate palminhas como a professora estava fazendo.</p>	<p>FEVEREIRO <u>13/02</u> Verônica canta músicas e Simone observa. Quando a professora dá atenção para outra criança, Simone chora. Verônica entrega uma bolinha para Simone e faz movimentos com ela. Simone faz alguns sons.</p> <p><u>16/02</u> Verônica canta músicas com um instrumento musical, Simone observa e em seguida faz o mesmo movimento</p>	<p>MARÇO <u>02/03</u> Simone balança a bolinha parecido com 13-02. Ela faz sons com a boca. E balança outros objetos. Abraça Maria.</p> <p><u>10/03</u> A professora segura Simone. A professora olha para Simone, sorri e balança a cabeça. Simone balança também a cabeça. A professora sorri, diz algo e fica balançando o corpinho de Simone. Simone segue os movimentos balançando também a cabeça.</p>	<p>ABRIL <u>03/04</u> Simone se aproxima de Larissa, que segura forte a cabeça de Simone. A professora intervém e mostra como que faz carinho em Simone. Simone repete o gesto no próprio rosto.</p> <p><u>03/04</u> Simone está balançando uma boneca e fazendo sons com a boca. Simone fica balançando o corpo. A professora imita a ação dela.</p>	<p>MAIO <u>22-05</u> A professora começa a cantar parabéns e bater a mãos e Simone imita a ação.</p> <p>MAIO <u>29/05</u> A professora canta música, as crianças imitam a ação da professora, mas Simone não imita. Fica só olhando.</p>	<p>JUNHO <u>12/06</u> A professora canta parabéns e bate palma. Simone bate palmas também.</p>	<p>JULHO <u>04/07</u> A professora canta música e bate palmas. Simone bate palmas também.</p> <p><u>04/07</u> A professora Telma mostra como guarda os brinquedos na caixa. Simone e as crianças fazem igual.</p>

Figura 6 parte 1
– relação dos eventos de imitação selecionados.

Fonte: Elaboração da autora (2021).

EVENTOS: 2017 – 2º SEMESTRE

AGOSTO	SETEMBRO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
<p style="text-align: center;"><u>03/08</u></p> <p>Simone olha a fralda de Maria igual a professora olha para ver se está suja.</p> <p style="text-align: center;"><u>18/08</u></p> <p>A professora entrega vários chocalhos para diversas crianças e fica balançando o chocalho. Simone olha para a professora e balança também.</p> <p style="text-align: center;"><u>21/08</u></p> <p>A professora mostra como aperta o brinquedo que Simone está na mão. Simone imita a professora batendo no brinquedo conforme a professora mostrava.</p>	<p style="text-align: center;"><u>01/09</u></p> <p>A professora está assentada no parquinho e fica olhando para Simone e alternando o bater de perna no chão. Simone olha para ela e imita as ações da professora com a perninha.</p> <p style="text-align: center;"><u>04/09</u></p> <p>A professora está cantando música e balançando. Simone fica olhando para ela e mexe junto, imitando as ações da professora.</p> <p style="text-align: center;"><u>06/09</u></p> <p>A professora mostra para Simone como balançar o chocalho e usar outros instrumentos musicais e Simone imita a ação da professora</p>	<p style="text-align: center;"><u>11/09</u></p> <p>A professora mostra para Simone como rasgar folha. Simone olha e em seguida repete a ação da professora.</p> <p style="text-align: center;"><u>25/09</u></p> <p>Simone está com um chocalho e balança. Parece continuidade das imitações anteriores de quando ela aprendeu a fazer esta ação.</p>	<p style="text-align: center;"><u>02/10</u></p> <p>A professora está passando um filminho que tem música e Simone começa a balançar o corpinho conforme proposto.</p> <p style="text-align: center;"><u>04/10</u></p> <p>Professora canta música e bate palma. Simone observa e começa a bater palma também.</p> <p style="text-align: center;"><u>23/10</u></p> <p>A professora deita todas as crianças e mostra como ficar mexendo os pesinhos no alto. Simone e as demais crianças tentam imitar a professora</p> <p style="text-align: center;"><u>30/10</u></p> <p>A professora mostra como tocar diversos instrumentos musicais para as crianças. Simone e as crianças tentam imitar a ação da professora.</p>	<p style="text-align: center;"><u>06/11</u></p> <p>A professora está imitando uma galinha. Simone faz o mesmo som que ela com a boca.</p> <p style="text-align: center;"><u>09/11</u></p> <p>A professora canta parabéns e bate palma. Simone olha e depois começa a bater palma.</p> <p style="text-align: center;"><u>17/11</u></p> <p>Henrique e Paulo tentam acender a luz. A pesquisadora estimula a eles com palavras: “vamos. Isso”. Simone se aproxima e começa a tentar também.</p> <p style="text-align: center;"><u>20/11</u></p> <p>A professora fornece instrumentos musicais para as crianças. Simone fica com o chocalho e faz conforme a professora pede.</p>	<p style="text-align: center;"><u>04/12</u></p> <p>Maria e Simone dão as mãozinhas e ficam dançando juntas. Abraçam-se e uma vai fazendo os movimentos uma da outra.</p> <p style="text-align: center;"><u>06/12</u></p> <p>A professora canta música e bate palma. Simone olha e bate palma também.</p> <p style="text-align: center;"><u>14/12</u></p> <p>A professora canta música e bate palma. Simone olha e bate palma também.</p>

Figura 6 parte 2 – relação dos eventos de imitação selecionados. Fonte: Elaboração da autora (2021).

Abaixo, segue a fig. 7 com a relação dos eventos de imitação selecionados:

Figura 7 – Relação dos eventos de imitação selecionados

<u>EVENTOS-CHAVE: 2017</u>
<p><u>08/02</u> Simone bate o chocalho como a professora estava fazendo.</p>
<p><u>08/02</u> Simone bate palminhas como a professora estava fazendo.</p>
<p><u>16/02</u> Verônica canta músicas com um instrumento musical, Simone observa e em seguida faz o mesmo movimento com o chocalho.</p>
<p><u>03/04</u> Simone se aproxima de Larissa, que segura forte a cabeça de Simone. A professora intervém e mostra como que faz carinho em Simone. Simone repete o gesto no próprio rosto</p>
<p><u>03/04</u> Simone está balançando uma boneca e fazendo sons com a boca. Simone fica balançando o corpo. A professora imita a ação dela.</p>
<p><u>30/10</u> A professora mostra como tocar diversos instrumentos musicais para as crianças. Simone e as crianças tentam imitar a ação da professora</p>
<p><u>06/11</u> A professora está imitando uma galinha. Simone faz o mesmo som que ela com a boca</p>
<p><u>04/12</u> Maria e Simone dão as mãozinhas e ficam dançando juntas. Abraçam-se e uma vai fazendo os movimentos uma da outra.</p>

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Ao longo da escrita da dissertação, foram realizadas tentativas de categorizar os eventos, o que nos ajudou a organizar o material empírico. Contudo, aprofundando nossas discussões, percebemos que essas classificações estavam atuando de maneira dicotômica. Desse modo, optamos por analisar os eventos de maneira cronológica e fazer uso das categorias para algumas discussões, mas sem classificar os eventos em uma ou outra classificação específica.

3.1 Corporeidade e musicalidade: a construção da memória no berçário

Para contar a história do processo de imitação de Simone ao longo de 2017, selecionamos oito eventos e que acreditamos mostrar de maneira potente o desenvolvimento da imitação acontecendo na bebê.

Os primeiros dois dias dos/das bebês no berçário (02/02/17 e 03/02/2017) contaram com a presença dos seus familiares. Simone foi acompanhada por seu pai nesses dois dias. Após esse período, denominado de “adaptação” pela EMEI Tupi, os/as bebês permaneciam no berçário sem a presença das suas famílias³¹. Nesses dois dias, foi possível observar como Simone estava em uma postura de observar a tudo e a todos ao redor. Simone permanecia com olhares fixos nas professoras, no espaço, nos colegas. O pai de Simone, familiar que acompanhou seu processo de “adaptação”, sempre em pé, observando, ele próprio, todos os movimentos e reações da filha, comentou sorrindo com as professoras e pesquisadoras: “*Simone sempre foi muito observadora*”.

No dia 08 de fevereiro de 2017, terceiro dia em que Simone ficou no berçário sem a presença da sua família, registramos, pela primeira vez, Simone interagindo com as professoras por meio da imitação de suas ações e expressões faciais. Nesse dia, estavam presentes cinco bebês. Simone foi a primeira a chegar na EMEI Tupi, por volta das 7h02min, sendo colocada no carrinho pela professora Telma. Às 7h10min, Simone começa a choramingar no carrinho e a professora Soraia leva mamadeira para ela, porém, Simone recusa. A seguir, ela é colocada no tatame e a professora Telma continua tentando dar mamadeira para Simone, que continua recusando e choramingando. Às 07h24min, a professora Telma recebe a bebê Maria e Simone permanece no tatame, chorando. A Auxiliar Samantha vai até ela, segura-a no colo durante 03 minutos e 15 segundos e Simone interrompe o choro.

Simone volta a chorar e, então, é colocada no carrinho, que é balançado pela auxiliar, fazendo Simone interromper o choro novamente e ficar sonolenta. A auxiliar leva, então, o carrinho com Simone para a sala ao lado e fica andando com o carrinho. Ela volta com o carrinho para sala principal e Simone está dormindo. Às 08h20min, a auxiliar oferece papinha para Simone, que ainda permanece no carrinho. Nesse momento, os/as bebês estão no carrinho recebendo papinha, alguns deles estão dormindo. Quando a professora ou auxiliar oferece a papinha para um, a outra criança fica dormindo. Simone é a primeira a acabar e a auxiliar a coloca no tatame ao redor de alguns brinquedos (livros, carrinho, instrumento musical e bola). Em seguida, Maria também é colocada ao lado de Simone. Às 08h35min, a professora Soraia se senta próxima às duas bebês e começa a balançar o chocalho olhando para elas. A professora Telma também está sentada ao lado delas, quando acontece o evento a seguir, que tem a duração de 06 minutos e 45 segundos:

³¹ Esse período foi analisado por Virgínia Oliveira (2018), integrante do grupo de pesquisa.

Figura 8 parte 1 – Simone e seu interesse pelo chocalho. Videogravação, 08/02/2017.



Quadro 1 [00:09:35]

A professora Soraia pega o chocalho com a mão direita e começa a balançar de cima para baixo, tocando a mão esquerda ao ir para baixo ((faz isso doze vezes)). Após a nona batida, a professora Telma bate palma no ritmo do chocalho balançado por Soraia. Após 05 segundos, a professora Telma interrompe a batida de mão. Simone permanece olhando durante todo o tempo para a professora Telma e para a professora Soraia, fazendo o movimento de ora olhar para uma e ora olhar para outra.

(Duração: 05 segundos)



Quadro 2 [00:09:41]

Soraia continua balançando o chocalho com a mão direita e batendo na mão esquerda, batendo cada vez que fala uma palavra, canta: “*o sapo não lava o pé::* ((quatro batidas do chocalho na palma da mão esquerda)) *não lava porque não quer::* ((quatro batidas do chocalho na palma da mão esquerda)) *ele mora lá na lagoa não lava o pé porque não quer::* ((dez batidas do chocalho na palma da mão esquerda)) *mais que chulé*” ((três batidas do chocalho na palma da mão esquerda)) ((enquanto Soraia canta e balança o chocalho, Simone olha para ela, e Soraia olha para Maria e Simone)).

(Duração: 18 segundos)

Figura 8 parte 2 – Simone e seu interesse pelo chocalho. Video-gravação, 08/02/2017.



Quadro 3 [00:09:52]

Soraia continua balançando o chocalho com a mão direita e batendo na mão esquerda, porém agora com o chocalho virado na horizontal, canta: batendo cada vez que fala uma palavra, canta: “*pintinho correu, fugiu, subiu*” ((quatro batidas do chocalho na palma da mão esquerda)). Soraia permanece olhando para a professora Soraia. Maria olha para o tatame e olha com menos frequência para as professoras.

(Duração: 04 segundos)



Quadro 4 [00:09:57]

Soraia continua balançando o chocalho com a mão direita e batendo na mão esquerda, porém, agora com o chocalho na vertical novamente, batendo cada vez que fala uma palavra, canta: “*subiu na pedra, escorregou, caiu* :: ((seis batidas do chocalho na palma da mão esquerda)) *a galinha ficou zangada* :: ((três batidas do chocalho na palma da mão esquerda)) *pegou o pintinho e deu umas palmadas* :: ((cinco batidas do chocalho na palma da mão esquerda)): *ai ai meu bumbum*” ((três batidas do chocalho na palma da mão esquerda)). Simone permanece olhando para a professora Soraia. Maria alterna o olhar para o tatame e para as professoras.

(Duração: 12 segundos)

Figura 8 parte 3 – Simone e seu interesse pelo chocalho. Video-gravação, 08/02/2017



Quadro 5 [00:10:09]

Soraia continua balançando o chocalho com a mão direita e batendo na mão esquerda, porém, agora, com o chocalho de lado. Mesmo com Telma limpando a boca de Simone com a mão direita, a bebê permanece olhando para a ação de Soraia. Maria alterna o olhar.

(Duração: 08 segundos)



Quadro 6 [00:11:38]

Maria pega o chocalho da mão da professora Soraia e entrega para Simone, que pega o chocalho e começa a balançar de um lado para o outro com a mão esquerda. Soraia olha para Simone, que diz: “a:::da:::bu:::bu” ((quando fala cada vogal, bate duas palminhas)). Simone fica olhando para Soraia e Telma se levanta e vai até os escaninhos da sala. Soraia sorri, diz: “a:::da” ((bate duas palminhas para cada vogal verbalizada)). Maria tenta pegar o chocalho de Simone, mas ela muda o chocalho para a mão direita e balança o artefato duas vezes. A seguir, segura o chocalho com a mão esquerda e o balança, quase encostando-o na palma da mão direita. Ela permanece alternando o chocalho, ora na mão direita ora na mão esquerda e balançando para cima, para os lados, batendo no chão, mordendo. Neste tempo, Simone não emite nenhum som.

(Duração: 01 minuto e 07 segundos)

Figura 8 parte 4 – Simone e seu interesse pelo chocalho. Videogravação, 08/02/2017

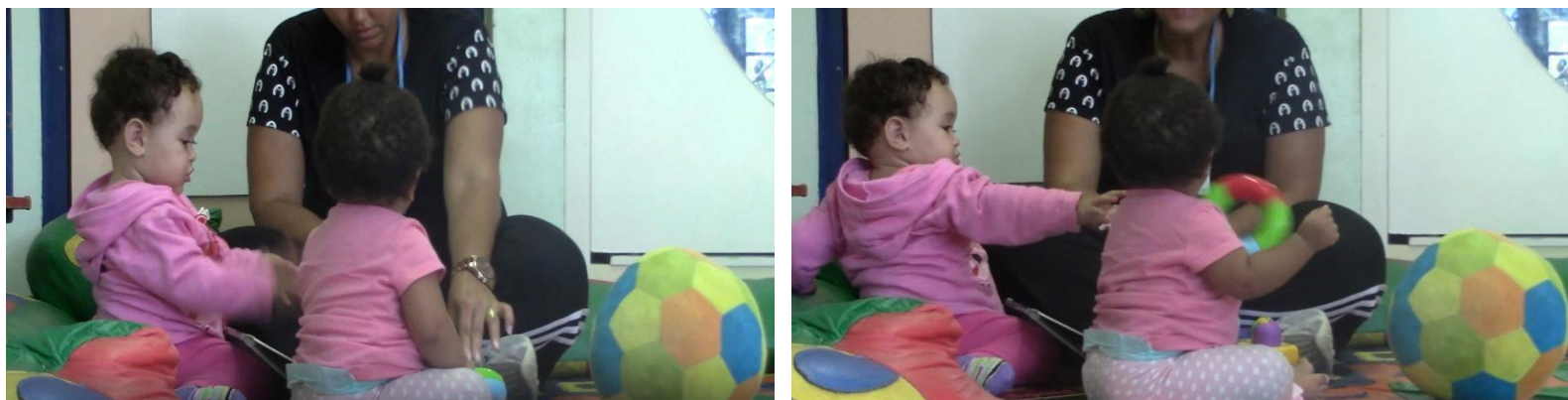


Quadro 7 [00:12:45]

Simone continua balançando o chocalho de diferentes maneiras e começa a falar “u:::u:::u” ((ela balbucia e segura o chocalho, sem balançar)). Simone coloca o chocalho em cima do livro, diz: “a::: a::: a::: a” ((sem balançar o chocalho)). Levanta o chocalho, balança de cima para baixo, diz ao mesmo tempo: “u:::u:::u”. Enquanto isso, Maria está mexendo na tomada da sala, com o brinquedo de encaixar e com o livro, alternando o interesse entre eles. A professora Soraia segue conversando com a professora Telma sobre as atividades do berçário (Duração: 54 segundos)

(Duração: 01 minuto e 07 segundos)

Figura 8 parte 5 – Simone e seu interesse pelo chocalho. Videogravação, 08/02/2017



Quadro 8 [00:13:39]

Soraia mostra o brinquedo de encaixe para Simone e Maria e as duas ficam olhando para Soraia. Maria começa a olhar para o outro lado, Simone pega o chocalho e balança do lado esquerdo para o lado direito. Soraia diz: “é?::: é?”. Maria estica o bracinho direito querendo pegar o chocalho de Simone, que não a deixa pegar. Simone continua balançando o chocalho, agora de cima para baixo, olhando para Soraia, diz: “u:::u:::u”. Soraia entrega o brinquedo de encaixe para Maria e se levanta.

(Duração: 01 minuto e 21 segundos)

Figura 8 parte 6 – Simone e seu interesse pelo chocalho. Videogravação, 08/02/2017



Quadro 9 [00:14:54]

Simone continua balançando o chocalho e balbucia: “u:::u:::u”. Gira o chocalho e balbucia novamente: “u:::u:::u”. Coloca a mão direita na bola e com a mão esquerda segura o chocalho e fica segurando ambos por 52 segundos. Pega a bola, solta o chocalho, pega novamente o chocalho e balança, permanece segurando a bola. Solta a bola e fica segurando o chocalho com a mão esquerda. Coloca a mão direita no livro que estava na sua frente, solta o chocalho e coloca a mão esquerda também em cima do livro, solta as mãozinhas e empurra o livro com os dois pezinhos. Olha para a professora Soraia que está falando com outra criança que está assentada na cadeirinha: “oi?::: oi?::: bom dia!”.

(Duração: 03 minutos e 30 segundos)

Como mencionamos, esse foi o terceiro dia sem a presença da família no berçário, onde Soraia, Telma e Simone estavam se conhecendo. Nesses primeiros dias de inserção, em entrevista realizada em 06 de novembro de 2017, pela pesquisadora Virgínia Oliveira, a mãe de Simone conta que foi um período complicado porque, por trabalhar na mesma EMEI de sua filha, Simone, ao vê-la passar, chorava pedindo colo ou ficava querendo vê-la: *“nossa:::/ eu não podia nem chegar / não podia passar::: em frente o berçário [...]:::/ e quando chegava em casa/ só queria meu colo::: né?”* Percebe-se que o período de entrada em uma escola de Educação Infantil desperta muito sentimentos e variadas formas de manifestá-los, por parte das famílias, professoras e bebês. Assim, os eventos ocorridos em fevereiro e março são marcados por diversas manifestações de choro (OLIVEIRA; NEVES, 2018).

No dia 08/02/17, Soraia balança o chocalho e olha para Simone que permanece olhando para Soraia. Ao pegar o chocalho e balançar, Simone mostra que se engajou e participou da interação com a professora. Podemos perceber aqui a presença da unidade [percepção/ação] atuando dialeticamente, em que Simone observa e percebe afetivamente a intenção de Soraia de interagir com ela, sendo que Simone permanece por 06 minutos e 45 segundos interessada e focada no mesmo artefato. Ao longo desse tempo, a bebê balbuciou as sílabas “da” e “bu” e as vogais “a”, “e” e “u”. Ao final do evento, Simone começa a alternar o seu interesse entre a bola, o chocalho e o livro, até que solta os três artefatos, encosta no livro com os pezinhos e volta a atenção para o que a professora estava falando. Coerente com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, os estudos de Wallon (1941/1968) enfatizam a imitação como um processo que garante a vinculação entre as ações motoras e mentais, ambas mobilizadas pela afetividade. Vigotski (1934/2010, p. 297) argumenta que “[...] a percepção e a ação estão unidas pelo afeto. Isto explica o fato mais importante da questão da unidade dos processos sensório-motorese nos proporciona a chave para compreender seu desenvolvimento”. O bebê percebe algo, sua atenção é mobilizada, e realiza uma ação motora que concretiza sua intenção, construindo formas de participação em um contexto que está começando a conhecer.

É possível perceber pelos quadros 1 a 5 da figura 8 que Simone, primeiro, olha para o que a professora está fazendo e permanece olhando com atenção as ações e falas da docente. No quadro 6, Maria entrega o chocalho para Simone que começa a fazer ações conforme vira a professora fazendo, enquanto emite alguns balbucios: *“a:::da:::bu:::bu”*. A professora, então, imita o balbucio de Simone, dizendo *“a:::da”*. Importante ressaltar que a professora sustenta a interação com a bebê por meio do olhar e

da imitação do seu balbúcio, ampliando-o com um sorriso. Aqui, podemos ver as possibilidades de desenvolvimento cultural apoiado pela imitação. De acordo com Vigotski (1931/1995), como já mencionado, a imitação é essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesse caso, a imitação somente acontecerá se o/a bebê compreender a ação que o outro está fazendo. Sem essa compreensão, o/a bebê não conseguirá imitar e, portanto, a imitação seria uma maneira de compreender as possibilidades da cognição infantil, uma vez que a imitação só é possível na medida e na forma como é acompanhada pela compreensão. Desse modo, “as condições expostas nos impõem a renúncia à ideia que reduz a essência da imitação à simples formação de hábitos e a entender a imitação como fator essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 138)³². É esse o processo que acompanhamos com a trajetória de Simone no berçário da EMEI Tupi.

Nesse mesmo dia, 08/02/17, outro evento foi selecionado para nossa análise. Às 09 horas, as professoras Verônica e Cristina chegam para substituição de Telma e Soraia. Às 09h25min, a auxiliar Samantha dá banho em Simone, trocando sua roupinha. Por volta de 10h20min, a professora Verônica senta-se na frente de Simone e fica apertando um brinquedo de encaixe com o indicador direito, conforme evento que será melhor descrito a seguir (com duração total de 01 minuto e 45 segundos).

³² Texto original: “Las condiciones expuestas nos imponen la renuncia a la idea que reduce la esencia de la imitación a la simple formación de hábitos y comprender la imitación como un factor esencial en el desarrollo de las formas superiores del comportamiento humano” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 138).

Figura 9 parte 1 – Simone batendo palminhas. Videogravação, 08/02/2017



Quadro 1 [00:58:38]

Simone está no chão, em frente à professora. Simone estende o braço direito em direção ao seio da professora, parece tentar pegar no seu seio. Verônica diz: *“Iha aqui, Simone::: olha aqui”* ((aperta com o indicador direito uma vez o botão roxo)), diz: *“um:::”* ((aperta uma vez com o indicador direito o botão verde))::: *dois* ((aperta uma vez o indicador direito no outro botão verde)). Simone choraminga e a professora começa a cantar a música da Baratinha: *“a barata diz que tem sete saias de filó::: é mentira da barata ela tem é uma só::: há::há::: Há:::ho:::ho:::ho:::ela tem é uma só:::há:::há:::há:::ho:::ho:::ho:::ela tem é uma só”* ((e vai tocando primeiro com a palma da mão esquerda cada hora um botão – alternando entre o verde e o roxo – e depois com o indicador da mão direita, alternando o botão verde e roxo)). Simone permanece olhando para a professora. Maria, Paulo e Carlos seguem olhando para a ação da professora. Maria estava brincando com o carrinho e engatinha próximo a Paulo, que está mexendo em um livro. Carlos olha para a professora e brinca com a bola.

(Duração: 42 segundos).

Figura 9 parte 2 – Simone batendo palminhas. Videogravação, 08/02/2017



Quadro 2
[00:59:21]

A professora começa, então, a cantar: “*parabéns pra você::: nessa data querida::: muitas felicidades::: muitos anos de vida.*” ((na primeira estrofe, ela bate a palma da mão esquerda na perna e em seguida começa a bater palma)). Simone fica olhando, sem bater palmas ou balbuciar. Ao terminar de cantar parabéns, a professora olha para a Simone e diz: “*eee::: gostou?::: Parabéns pra você::: canta parabéns::: parabéns pra você nesta data querida*” e permanece olhando para Simone.

(Duração: 29 segundos).



Quadro 3
[00:59:51]

A professora continua batendo palmas e cantando parabéns: “*muitas felicidades, muitos anos de vida*”. Continua cantando e batendo palminhas em tom baixo, olhando para a Simone, Maria, Paulo e Carlos. Simone sorri e começa a bater palminhas também, batendo por 10 vezes. A professora diz: “*aeeeeeee*”.

(Duração: 10 segundos).

Figura 9 parte 3 – Simone batendo palminhas. Videogravação, 08/02/2017



Quadro 4
[00:60:02]

Simone interrompe o bater das palmas, quando a professora começa a cantar: “*é bigue:: é bigue:: é bigue:: é bigue:: é bigue::é hora::é hora::é hora::é hora::é hora::rá::tim::bum::berçário* ((bate uma palma e olha para Simone, Carlos, Maria e Paulo)):: *Simone* ((bate três palmas)):: *Carlos* ((bate três palmas)):: ((Simone então bate três palminhas e solta um gritinho): “*eee*”. A professora continua batendo palma e dizendo: *Breno* ((bate três palmas)):: *Maria* ((bate três palmas)):: *Paulo* ((bate três palmas))”, olhando para cada um dos bebês. Simone olha para a professora e não bate palmas. A professora interrompe a canção e olha para o pescoço de Maria, que lhe pareceu vermelho. Ela diz para Cristina: “*tá com o pescoço vermelho a Maria!*”. Cristina responde: “*Tá (inaudível)*”

(Duração: 24 segundos).

Nesse mesmo dia, Verônica e Simone também estão se conhecendo. Simone encosta no seio da professora, talvez por ainda mamar no peito da sua mãe, demonstrando uma abertura em se ligar afetivamente à professora. Verônica não recusa a aproximação da bebê, mas mostra que ali as relações se dão de outra maneira, chamando a atenção de Simone para o brinquedo que está no tatame. Contudo, Simone choraminga. Ao cantar uma música, a professora transforma a relação com a bebê, que passa a observá-la com atenção, por quase um minuto (quadros 01 e 02 – figura 9). Ao sorrir e bater palminhas, Simone demonstra que aceita o convite de Verônica, engajando-se no momento de bater palmas e participando da interação permeada pela cantiga. Durante todo o evento, Simone balbucia “eee” e bate palminhas, com uma expressão de alegria, mexendo todo o corpo. O balbucio é a expressão do esforço de participação na interação com a professora, da realização da ação psicomotora e da afetividade desse encontro. Importante ressaltar que Simone se engaja no evento por meio de uma percepção afetiva, por meio de um olhar atento, que se desdobra em uma ação de todo o corpo. Simone, ao imitar a ação da professora, demonstra ter compreendido sua intenção (TOMASELLO; KRUGER; RATNER, 1993). Parker-Reek (2007) argumenta que a experiência de imitar pode se tornar alegre ou vergonhosa, a depender do apoio que o outro dá ao que o/a bebê está fazendo. No caso desse evento, a alegria foi construída de forma compartilhada na interação entre Simone e Verônica.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à imitação das expressões faciais, possibilidade analisada por Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007). Simone percebe a alegria de Verônica, demonstrada por meio da entonação da sua voz e também por seu sorriso ao mostrar o brinquedo e ao cantar a música. Essa manifestação de alegria, expressa facialmente e pela fala, é imitada por Simone, que também sorri e balbucia. Há, assim, uma integração sensorio-motora realizada pela afetividade.

Continuamos seguindo o processo de imitação de Simone, com um evento do dia 16 de fevereiro de 2017, segunda semana em que os/as bebês estavam no berçário sem a presença das suas famílias. Nesse dia, havia seis bebês frequentes no berçário. A filmagem se inicia com Simone deitada no carrinho de bebê, chorando muito. As professoras Soraia e Telma e a auxiliar balançam o carrinho (de modo alternado entre elas), e tentam fazer com que Simone pare de chorar, mas apenas após seis minutos, quando Soraia movimentava o carrinho de Simone para o outro lado da sala, Simone diminuiu choro. Os/As outros/as bebês estão no tatame brincando com os patinhos de brinquedo,

carrinho, bolinhas, boneca, chocalho ou na piscina de bolinhas. Às 7h50min, eles vão para o solário, e Simone e Pedro permanecem no carrinho de bebê, ambos chorando. As demais crianças estão no tatame do solário, no colo da professora ou brincando com os patinhos de brinquedo. Às 08h25min, a turma retorna para a sala, e Simone é colocada na piscina de bolinhas, porém, ela permanece chorando. Danilo, Maria, Paulo e Bento estão no tatame ao redor da piscina de bolinhas brincando com bolinhas e os patinhos de plástico que estavam no local. Telma fica jogando as bolinhas da piscina de bolinhas para Simone, tentando acalmá-la, sem sucesso. A seguir, Telma segura Simone no colo e tenta dar mamadeira para ela. A bebê, contudo, rejeita mamar e continua chorando. Maria está perto de Simone pegando bolinhas da piscina de bolinha e colocando na boca. Telma coloca Simone sentada no tatame, e ela e Bento choram.

Às 09 horas, Verônica chega na sala para substituição de Telma e Soraia permanece na sala. Simone continua chorando e Verônica tenta acalmá-la lhe dando um leão de plástico e o bico. Ao mesmo tempo, Verônica vai também dando atenção aos/as outros/as bebês que estavam junto dela no tatame – Maria, Lúcia, Larissa e Danilo. Então, Soraia pega Simone e a leva para o outro lado da sala para dormir no carrinho de bebê.

Era o 11º dia letivo do ano e o 9º dia em que os/as bebês estavam sem os familiares na sala. De acordo com Oliveira e Neves (2018), nos dois primeiros dias letivos da EMEI Tupi, os/as bebês eram acompanhados/as pelos familiares devido ao processo de inserção e em um horário reduzido. Após esses dois dias, os/as bebês passavam a ficar junto das professoras e auxiliar sem a presença da família. De acordo com as autoras, a separação familiar pela manhã, assim que o/a bebê era deixado/a na sala, ocasionava um grande motivo para choro intenso no mês de fevereiro, como pode ser percebido pelo choro de Simone.

Oliveira e Neves (2018) também apontam que o choro provoca diferentes reações ao outro. Como podemos perceber nesse evento, as professoras e auxiliar reagem de diferentes maneiras: conversam, colocam no colo, deixam no tatame, oferecem mamadeira e brinquedos para Simone. Além das diferentes maneiras de lidar com o choro de Simone, também podemos verificar as tentativas de compreender as razões biológicas do choro da bebê, se seria fome e sono, por exemplo. Houve algumas tentativas de dar comida, mas sem êxito. Após duas horas aproximadamente chorando, a bebê se cansa e acaba dormindo. Simone foi acometida por várias doenças ao longo do ano. Em fevereiro, na primeira quinzena, teve um episódio de gripe e na segunda quinzena teve indisposição

e diarreia. Em março, ela ficou internada por três dias devido a uma bronquite. Ela fazia constantemente uso de bombinha de asma, ausentou-se algumas vezes e fez uso de medicamentos, como antibióticos (OLIVEIRA, 2018).

Após 50 minutos dormindo, Verônica acorda Simone e a coloca sentada no tatame da sala. Verônica verbaliza para a pesquisadora Luiza Cortezzi, que perguntara se teria que acordar Simone naquele momento: *“tenho que acordar::: senão ela não vai dormir na hora que tem que dormir. Ela já está dormindo há muito tempo”*. Simone começa a chorar. A professora Verônica, então, senta-se ao seu lado e começa a cantar a música da “Baratinha” e a balançar o chocalho. Simone interrompe o choro e começa a brincar com os artefatos presentes no tatame. Primeiro, a bebê fica olhando o movimento da professora. Em seguida, ela pega o chocalho e balança, conforme a professora balançara. Esse evento, que ao todo ocorreu em 06 minutos e 26 segundos, será descrito detalhadamente a seguir.

Figura 10 parte 1 – O interesse de Simone pelo movimento do chocalho. Videogravação. 16/02/2017



Quadro 1 [02:41:27]

Figura 10 parte 2 – O interesse de Simone pelo movimento do chocalho.

Videogravação. 16/02/2017

Verônica coloca Simone no tatame, diz: “*Aqui, Simone:: olha:: olha, Simone*” ((coloca um carrinho no colo da Simone e ela não brinca com o carrinho). Verônica esbarra na professora Soraia e diz: “*desculpa, amor*”. Volta novamente o olhar para Simone e diz: “*Olha, Simone::ó*” ((pega o chocalho e começa a balançar com a mão direita)), canta: “*a barata diz que tem 07 saias de filó:: é mentira da barata::ela tem é uma só::rá::rá::rá::ró::ró::ró::ela tem é uma só::ê::*” ((balança 30 vezes o chocalho com a mão direita)). Verônica olha sorrindo para Larissa, diz: “*êêêêêê*” ((balançando o chocalho sincronizado com o que estava falando)). Simone permanece olhando para Verônica e o chocalho.

(Duração: 36 segundos).

Aqui, novamente, percebemos a questão do olhar observador de Simone diante da ação da professora, conforme esquematizado na figura 10. Nesse momento, Simone não balbucia e nem realiza a mesma ação, mas ela olha com atenção para a ação de Verônica. A seguir, a professora Verônica começa a cantar a música do “Pintinho Amarelinho” e continua balançando o chocalho, conforme descrito detalhadamente a seguir.

Figura 10 parte 3 – O interesse de Simone pelo movimento do chocalho. Videogravação. 16/02/2017.



Quadro 2 [02:45:32]

Figura 10 parte 4 – O interesse de Simone pelo movimento do chocalho. Video-gravação. 16/02/2017.

A professora bate o chocalho na mão esquerda, canta: “*Meu pintinho amarelinho:::cabe aqui na minha mão:::na minha mão:::quando quer comer pintinho:::com seus pezinhos:::ele cisca o chão*” ((balança o chocalho no alto e Simone acompanha o movimento do chocalho com o olhar): “*Ele bate as asas::: ele faz piú:::piú:::mas tem muito medo é do gavião:::ele bate as asas:::ele faz piú:::piú:::mas tem muito medo é do gavião*” ((a professora abaixa novamente o chocalho e Simone segue o olhar neste artefato)). Em seguida, Verônica coloca o chocalho na frente de Simone. Simone não pega o chocalho. Então, a professora diz: “*Não quis não?::: aí, ó, pega*” e aproxima o chocalho da Simone e continua dizendo: “*pega*” ((Simone coloca a mão no chocalho)), Verônica diz: “*ÊÊÊ::: muito bem:::muito beeeem*”. Simone começa a balançar o chocalho com a mão direita e Verônica diz: “*Isso, Simone:::muito bem*”. Paulo está ao lado de Simone e tenta pegar o chocalho, mas Simone não deixa. Simone continua balançando o chocalho com a mão direita. Larissa permanece no colo de Soraia, olhando para Verônica e Danilo está deitado no chão. Breno permanece ora engatinhando, ora sendo balançado pela Verônica, ora em seu colo. Simone continua balançando o chocalho com a mão direita e coloca na boca. Balança o chocalho por duas vezes encostando-o no chão e oferece o chocalho para Soraia, que não pega. Volta o chocalho para a boca, com a mão direita, e depois afasta o chocalho da boca. Verônica olha para Paulo, bate palmas e diz: “*Parabéns pra você::: nesta data querida::: muitas felicidades::: muitos anos de vida:::êêêê*” ((canta a música e bate palma ao mesmo tempo, ao som da música)).

(Duração: 36 segundos).

Figura 10 parte 5 – O interesse de Simone pelo movimento do chocalho. Videogravação. 16/02/2017



Quadro 3 [02:47:53]

Simone fica segurando o chocalho e olhando a professora bater palmas e cantar, ora balançando o chocalho, ora colocando-o na boca. Simone segura o chocalho com a mão esquerda e começa a balançar rápido, da esquerda para a direita ((balança 10 vezes)). Segura com as duas mãozinhas, em seguida, balança mais três vezes com a mão esquerda, e bate na mão direita. Então, pega o chocalho com a mão direita e balança por quatro vezes, coloca na boca. Simone não emite nenhum balbucio durante este evento.

(Duração: 21 segundos)

Nesse evento, podemos perceber o movimento de imitação de Simone. A bebê interrompe o choro, observa atentamente a professora, acompanhando com o olhar o movimento que ela faz com o chocalho. A escolha de Simone de balançar o chocalho conforme a professora demonstrou é uma escolha volitiva e que vincula, portanto, as emoções, as ações psicomotoras e mentais no contexto daquela turma. Balançar o chocalho seria uma forma de ela participar de um contexto com o qual está começando a se familiarizar. Nesse evento, Simone não balbucia e fica colocando o chocalho na boca. Por outro lado, no dia 08 de fevereiro, Simone balbuciou sílabas e vogais. Percebemos que a gênese do processo de imitação começa com o olhar e o escutar o que o outro faz e diz e, mediante essa percepção, pode, ou não, imitar gestos ou balbuciar o que escutou. Simone percebe e realiza uma ação, sendo possível perceber a Unidade [percepção]ação] neste contexto atuando de maneira dialética.

No quadro 1 e 2 do evento acima, Simone olha a professora Verônica balançar o chocalho e a escuta cantar as músicas da “Baratinha” e do “Pintinho Amarelinho”. Ainda no quadro 2, Verônica oferece o chocalho para Simone e, em um primeiro momento, a bebê não pega o chocalho. Então, a professora convida-a por meio da fala, dizendo “*não quis não?::: aí, ó, pega*” e aproxima o chocalho da Simone e continua dizendo: “*pega*”, quando Simone coloca a mão no chocalho. Então, Verônica apoia a ação de Simone dizendo: “*ÊÊÊ::: muito bem:::muito beeeem*”. Simone começa a balançar o chocalho com a mão direita e Verônica diz: “*Isso, Simone::: muito bem*”. Simone olha e escuta o que a professora estava fazendo, tem uma percepção desse conjunto de ações da docente e realiza, como ação psicomotora, os gestos que ela havia visto a professora fazer.

Assim, nesse processo de construção da imitação, possibilita-se a criação de zonas de desenvolvimento iminente (Vigotski, 1933-1934/2010). No caso do evento acima, Simone permanece olhando para a ação da professora e, apoiando-se naquilo que vira, no incentivo verbal e no sorriso da professora, ela imita seus gestos. Percebe-se que Simone começa a compreender as formas de participação conjunta no contexto coletivo do berçário.

No dia 08 de fevereiro, a professora Verônica cantou as músicas “Baratinha” e “Parabéns para você”. No dia 16 de fevereiro, ela cantou novamente a música da “Baratinha” e também a do “Pintinho Amarelinho”. Essas três músicas são cantigas tradicionais da nossa cultura e que permeiam a rotina do berçário, construindo um certo padrão cultural naquele contexto e que, posteriormente, irão desencadear as brincadeiras de rodas e a intensa participação de Simone nessas brincadeiras (SILVA, 2021). A partir disso, a memória daquele contexto educativo vai sendo construída, tornando visível o passado e o presente, além de mostrar a história da criança.

As dimensões: afeto / cognição social situada / culturas / linguagens em uso (ACCL) se fazem presentes nesse evento. Quando Simone olha para a professora cantar e os movimentos que ela faz com o chocalho e depois faz o movimento de balançar o chocalho, conforme demonstrado pela Verônica, podemos pensar que Simone se afetou com a ação da professora e, com o uso de sua cognição, conseguiu imitar a ação que vira sendo realizada pelo adulto. A partir da relação com a professora, Simone imita algo que parece ser um padrão cultural daquele contexto (cantar músicas tradicionais e balançar artefatos ao som da música). Para isso, diferentes linguagens são utilizadas: o olhar nos olhos, a linguagem falada e a corporeidade.

Na entrevista realizada em 21 de dezembro de 2020, Verônica assiste a esses dois eventos e diz: *“Eles parecem tão pequenininhos, mas, na verdade, o que você faz eles imitam [...] é muito natural nessa idade imitarem tudo [...] então, para mim, é muito natural e normal uma criança tão pequenininha imitar [...] mesmo estando no berçário”*. Já em relação a Simone, ela diz:

Eu percebi que eu cantava e ela me imitava / então tudo que eu falava eu via ela mexendo a boca, né. [Simone] não falava nada / mas eu via ela fazendo um negocinho [mexendo a boca]. Aí pouco tempo depois, eu via ela fazendo alguma coisa com a mão / não falava nada / mas a boca mexia e ela fazia alguma coisa com a mão. / Rapidinho ela aprendeu a bater palma / a fazer as coisas / então esse processo de imitação para mim é natural nessa idade.

Na fala acima, Verônica revela que a imitação, para ela, é algo natural nesse momento de vida da bebê, no qual ela observava o mexer a boca de Simone tentando imitar as suas falas e gestos, como o bater palmas, corroborando com nossa visão de que a imitação é um processo que faz parte da vivência dos/das bebês, apoiando o seu processo de desenvolvimento cultural.

O evento “Simone imitando o gesto de carinho da professora” tem, ao todo, 55 segundos e o evento “A professora imitando Simone” tem 03 minutos. Ambos aconteceram no dia 03 de abril de 2017, em uma segunda-feira. Estavam presentes oito bebês no berçário: Simone, Carlos, Maria, Larissa, Valéria, Bento, Danilo e Lúcia. A filmagem se inicia às 7h com Larissa no tatame, olhando ao seu redor. Maria e Carlos chegam à sala e são colocados nos carrinhos, enquanto Larissa está engatinhando pelo espaço. Simone chega e é colocada sentada no tatame. Ela permanece sentada e fica olhando para as professoras, para Larissa e o espaço, enquanto Larissa engatinha ao redor. Simone engatinha para próximo de Larissa que coloca as duas mãozinhas na cabeça de Simone, conforme será melhor descrito a seguir:

Figura 11 – Simone imitando o gesto de carinho da professora. Videogravação.

03/04/2017.



Quadro 1 [00:13:06]

Simone engatinha em direção à Larissa, que coloca as duas mãos na cabeça de Simone. Telma está sentada no tatame, diz: “Ó” ((Simone e Larissa olham para ela, que levanta e vai em direção as duas)), diz: “É carinho Larissa::: carinho” ((mostra com a mão como fazer carinho em Simone e depois em Larissa)), continua: “Carinho::: assim:::ó”. Simone passa a mão direita em seu próprio rosto, como se estivesse fazendo carinho. Larissa engatinha e pega um bico. Simone e Larissa engatinham para o outro lado do tatame. Telma se levanta e vai para outro canto da sala. Elas não balbuciam nenhum som.

(Duração: 55 segundos)

Nesse evento, Telma, ao interpretar o gesto de Larissa como uma possibilidade de machucar Simone, ensina para Simone e Larissa um gesto de carinho com as mãos. Assim, a professora ressignifica a aproximação entre as duas bebês, apoiando a construção de um carinho mútuo por meio da linguagem verbal (“é carinho, Larissa::: carinho”) e corporal, demonstrando o gesto de fazer carinho. Simone observa a professora e, em seguida, a imita fazendo o mesmo gesto de carinho passando a mãozinha em seu próprio

rosto. Amorim (2017), Guimarães e Arenari (2018) e Pereira (2020) argumentam que os gestos vão sendo apropriados aos poucos pelos corpos dos bebês. Martins (2002) discute que, por meio da instrução de um outro, a criança pode se desenvolver utilizando-se da imitação. Nesse evento, Telma demonstra como fazer carinho em Simone e Larissa. Simone observa, escuta essa instrução e começa a compreender o sentido que a professora dá aos encontros entre os/as bebês no contexto da EMEI Tupi. Em seguida, Simone faz uma escolha volitiva de fazer o gesto de carinho em si própria. Larissa, por sua vez, observa a professora e Simone. Em seguida, as bebês engatinham para outro canto da sala e Telma se levanta do tatame. Ao longo de todo o ano, a expressão “*fazer carinho*”, seguida pelo gesto de tocar o corpo dos/das bebês, se repetiu e constituiu a cultura daquele berçário, impulsionando possibilidades de encontros entre os bebês.

Valéria chega e é colocada no tatame também, assim como Carlos, que é retirado do carrinho e colocado também no tatame. Valéria olha ao redor e começa a chorar. Telma dá o bico para Valéria, que interrompe o choro. Porém, quando o bico cai de sua boca, ela retorna a chorar. Carlos também chora indo em direção ao carrinho. A professora Soraia o coloca no carrinho para dormir e comenta: “*Ele chega assim com sono.*” À medida em que os/as bebês chegam à sala, as professoras Telma e Cristina e a auxiliar Samantha oferecem mamadeiras para os/as bebês, que são colocados/as nos carrinhos e no tatame. Às 7h54min, Cristina coloca brinquedos no tapete. Bento, Lúcia, Danilo e Simone exploram os brinquedos. Simone explora o brinquedo de pega-peixe, uma bolinharoxa e uma rosa, engatinhando atrás da bolinha. Às 8h32min, o suco chega e Cristina e Telma oferecem suco para os/as bebês no tatame. Nesse dia, com três meses de ano letivo, os/as bebês já estão mais adaptados/as à rotina institucional, o que é evidenciado por, por exemplo, pelos poucos choros presentes nesse dia (apenas Valéria e Carlos choram por pouco tempo). Além disso, os/as bebês estão interagindo mais entre si e também com as professoras, explorando os brinquedos e o ambiente.

Larissa interage com Simone no tatame, esticando os bracinhos em direção a Simone, que retribui esticando os bracinhos também. Simone explora uma panela e Bruna tenta pegar esse artefato dela, que não deixa. Simone parece se dedicar a cada movimento de exploração dos artefatos, a cada detalhe do ambiente: a roda do carrinho, as fitas do móvel, o livro, a bola. Tudo chama sua atenção. Ao mesmo tempo, quando Bento não consegue algo, como no caso de pegar a panela de Simone, ele volta sua atenção para outro artefato, enquanto Simone permanece de maneira cuidadosa se dedicando a esse

artefato. Nesse evento, o ambiente estava tranquilo e os bebês tinham liberdade de explorar os artefatos presentes na sala.

Às 9h Verônica e Soraia chegam. Verônica se senta no tatame junto dos bebês e começa a cantar músicas. Simone está balançando uma boneca e começa a balbuciar, dando início ao evento que será descrito detalhadamente a seguir.

Figura 12 - A professora imitando Simone. Videogravação. 03/04/2017



Quadro 1 [00:03:44]

Verônica bate palmas duas vezes, dia: “*Vamos cantar*” ((batendo duas palmas novamente)), diz: “*Vamos cantar*”, e olha para Breno. Começa a cantar: “*Meu pintinho amarelinho:: cabe aqui na minha mão:: na minha mão* ((coloca o bico em Valéria, que está chorando, e a coloca em seu colo)), continua: “*Quando quer comer bichinhos, com os seus pezinhos ele cisca o chão*” ((faz gestos com as duas mãos como se estivesse comendo. Em seguida, balança os pezinhos de Valéria em direção ao chão)), continua: “*ele bate as asas:: ele faz piu :: piu*” ((faz gestos com a boca, como se estivesse piando)), continua: “*Mas tem muito medo é do gavião*” ((tampa e tira as mãos do rosto)), continua cantando, agora em um tom mais rápido e olhando para Breno: “*Ele bate as asas, ele faz piu::piu, mas tem muito medo é do gavião*” ((balança os braços imitando uma asa, e faz gestos com a boca como se estivesse piando)). Simone está olhando para Verônica e balbucia: “*ba:: ba:: ba*”. Verônica olha para Simone, diz: “*eee*” ((batendo palminhas)). Verônica olha para Breno e canta: “*Alecrim:: alecrim dourado:: que nasceu no campo sem ser semeado*”. Simone engatinha em direção a Verônica e senta-se. Fica olhando a professora, que continua: “*Alecrim:: alecrim dourado:: que nasceu no campo sem ser semeado*”. Verônica faz carinho com a mão no rosto de Valéria. Valéria chora e Verônica balança ela em seu colo, continua: “*Foi meu amor que me disse assim que a flor do campo era o alecrim*”, e manda beijos para Simone, diz: “*Eee:: agora é a música da borboleta::ó::borboletinha::tá na cozinha)::fazendo chocolate:: para a madrinha::poti::poti::perna de pau::olho de vidro::e nariz de pica pau::pau::pau*”. Diz, olhando para Simone: “*Eee:: muito bem*”. Simone engatinha e pega uma boneca com a mão direita, balançando-a e balbucia: “*Hu::hu::hu*” por 13 vezes e Verônica, segurando Valéria no colo, diz: “*Nossa, que música é essa? :: Qual que é essa?:: hum?:: canta mais:: é de fazer o neném dormir?*”, canta: “*Dorme, neném, do meu coração:: dorme, nenenzinho, e não acorda não.*” ((Simone começa a balançar o corpinho do lado direito para o lado esquerdo por 03 vezes, Verônica faz o mesmo movimento de Simone por duas vezes)). Verônica continua cantando: “*Nana, neném, do meu coração*”. E manda um beijo para Simone, que solta a boneca.

(Duração: 03 minutos)

Nesse evento, Verônica se aproxima dos bebês, sentando-se com eles. Valentina estava chorando e, por isso, Verônica a coloca no colo. Desse modo, a bebê interrompe o choro. Verônica começa a cantar a música do “Pintinho Amarelinho” e a bater palmas e, assim, Simone engatinha e se aproxima da professora, demonstrando interesse pela canção, convidando-a a interagir com ela, ao olhar fixamente para a professora e ao movimentar todo o seu corpinho em direção a Verônica. A professora aceita o convite e manifesta uma expressão facial de alegria ao perceber a aproximação da Simone e, ao escutar seu balbucio, pergunta a ela qual música Simone estava cantando, expressando com seu rosto uma alegria e curiosidade de saber sobre o que a bebê estava fazendo. Simone presta atenção na professora e Verônica, interpretando o balbucio de Simone como uma continuidade para a interação, responde com uma música relacionada com a boneca que Simone segurava. Simone, então, balança seu corpo de um lado para o outro e Verônica a imita, dando continuidade à interação e construindo um campo de significados junto com Simone por meio da cantiga: ambas estão embalando bebês para dormir. Simone embala sua boneca e Verônica embala Valentina, criando ali uma comunicação emocional entre Simone e a professora. Valentina observa a cena, ora olhando para Verônica, ora olhando para Simone, permanecendo com o bico na boca, sem balbuciar nenhum som. Simone, então, solta a boneca e engatinha até próximo de Verônica, e fica agachada de joelhos segurando as duas mãozinhas no joelho direito da docente, mantendo o seu tronco ereto e próximo ao corpo de Verônica. Verônica continua cantando a música do “Pintinho Amarelinho” e Simone se mantém próxima à professora. Valéria continua chorando, Verônica diz: “*Peraí Si::: Si::: vou pegar águinha::: tá bom?*” e se levanta para pegar água para dar aos/às bebês.

Acima podemos observar, conforme apontam os estudos de Pereira (2020), que a imitação impulsiona o desenvolvimento de movimentos corporais, pois o/a bebê imita ações realizadas pelos adultos, como o ato de ninar um/uma bebê. Nesse evento, Simone nina o bebê e balbucia, fazendo gestos e expressões com a boneca parecidas com a de um adulto ninando bebês. Porém, naquele momento, Verônica também imita Simone, construindo um sentido coletivo entre ambas e dando continuidade à interação. Tomasello, Kruger e Ratner (1993) trás o conceito de imitação social quando se imita uma ação e sua dimensão intencional, de modo a se afiliar ao grupo. Nesse evento, Simone imita a ação de ninar, que é comum naquele contexto educativo e que foi construída ao longo do tempo naquele espaço. A professora, para continuar a interação

com a bebê, naquele momento imita Simone, demonstrando a dimensão social da imitação.

O evento “O interesse de Simone pelos instrumentos musicais” aconteceu em 30 de outubro de 2017 e teve a duração de 01 minutos e 50 segundos. Em outubro, os/as bebês já se encontram no segundo semestre do berçário, próximo ao final do ano, já com uma mobilidade maior, sendo que vários/as já caminhavam nesse momento, inclusive Simone. Importante mencionar que, em outubro, os/as bebês já estão há nove meses juntos naquele contexto educativo, ou seja, já estão familiarizados/as entre si e com as professoras. Alguns padrões culturais também já foram estabelecidos: tomam mamadeiras sozinhos/as, o que não acontecia no início do ano; se movimentam mais pela sala, explorando os materiais e interagindo entre si e com as professoras; não há choro e os/as bebês estão mais tranquilos/as ao longo do dia. Os/As bebês se interessam pelas histórias e seguram os livros deixados pela professora no tatame³³. Simone está com um livro em sua mão e fica balançando o corpinho de um lado para o outro e segurando o livro, virando as páginas do livro, levantando e abaixando o livro. No dia 30 de outubro de 2017, havia dez bebês presentes: Paulo, Valéria, Simone, Danilo, Lúcia, Larissa, Yara, Henrique, Carlos e Maria, com as professoras Telma e Lucíola, e a auxiliar Samantha. A filmagem se inicia com todos/as já na sala do berçário. Os/As bebês estavam tomando mamadeira no tatame, cada um/uma segurando a própria mamadeira. Às 8h05min, Lucíola havia colocado alguns brinquedos no chão: pega-peixe, chocalhos, bolinhas de plástico dada piscina de bolinhas. Às 8h20min comem fruta e, em seguida, Lucíola leva os/as bebês para o solário.

Ao retornarem para a sala, os/as bebês brincam com os mesmos brinquedos que estavam no tatame. A seguir, as professoras orientam-nos/nas a guardarem os brinquedos na caixa. A professora Lucíola, então, lê para eles/as o livro da Branca de Neve e oferece outros livros para manusearem. Eles/as ficam bem envolvidos/as na atividade, olhando para a professora e pegando nos livros. Às 9 horas, Verônica chega para substituir Telma. Os/As bebês continuam manuseando os livros e outros brinquedos no tatame. Às 10h20min, os/as bebês almoçam nos cadeirões.

À tarde, a filmagem tem início com os/as bebês tomando mamadeira no tatame. A professora Ivana e a auxiliar estão na sala. Alguns bebês estavam deitados no tatame, outros sentados e outros andavam pela sala, como Simone. A turma vai para o solário,

³³ Os eventos de letramento na turma compuseram a Tese de Isabela Dominici (2020) e farão parte da Tese da Kelly Jessie Queiroz Penafiel, integrantes do grupo de pesquisa.

onde bebem água na mamadeira e a professora Ivana mostra como utilizar vários instrumentos musicais. Esse evento tem ao todo 01 minutos e 50 segundos e será descrito detalhadamente a seguir.

Figura 13 parte 1 – O interesse de Simone pelos instrumentos musicais. Videogravação. 30/10/2017.



Quadro 1 [00:03:35]

A professora Ivana tira, aos poucos, da caixa instrumentos musicais: tambor, pandeiro, chocalhos. Ela mostra como usa cada um deles. Os bebês vão pegando os instrumentos e explorando conforme demonstrado pela professora. Por exemplo, Henrique toca tambor, Larissa, pandeiro, Paulo e Isaura, chocalho. Simone permanece andando ao redor.

(Duração: 01 minuto e 30 segundos)

Figura 13 parte 2 – O interesse de Simone pelos instrumentos musicais. Videogravação. 30/10/2017.



Quadro 2 [00:05:06]

Simone começa a ver o que tem na caixa de instrumentos musicais. Ela tira um bastão e bate em um prato, enquanto a professora canta: “*Atirei o pau no gato:::to::: mas o gato:::to*” ((continua batendo o bastão no prato)). Solta o bastão e o prato e Valéria os pega. Paulo está balançando um sino. Larissa e Henrique estão batendo um bastão em tambores. Isaura está balançando um chocalho. Simone se aproxima novamente da caixa. Pega um sino e entrega para Danilo, que solta o artefato. A professora canta: “*Atirei o pau no gato:::to::: mas o gato:::to*”. Simone pega um triângulo e estica os bracinhos para a professora. Ivana vai até a caixa e pega um triângulo e começa a bater o bastão, que estava em sua mão direita, no triângulo, seguro em sua mão esquerda. Simone começa a bater o objeto de madeira que está em sua mão no triângulo, como a professora estava fazendo. Simone coloca o triângulo e o objeto de madeira no chão e pega dentro da caixa um bastão, enquanto Danilo pega o artefato dela. Simone pega outro bastão na caixa e um outro triângulo também. Vai andando atrás da professora batendo o bastão no triângulo, enquanto a professora canta: “*Atirei o pau no gato:::to::: mas o gato:::to::: não morreu:::reu:::reu*”. Simone anda e sai fora do quadro de filmagem.

(Duração: 01 minuto e 30 segundos)

Figura 13 parte 3 – O interesse de Simone pelos instrumentos musicais. Videogravação. 30/10/2017.



Quadro 3 [00:07:00]

Simone volta para o quadro de filmagens e continua segurando o bastão e o triângulo. Ela solta o triângulo e se aproxima do tambor, tocando ele com o bastão, balbuciando: “U::u:::u”, e batendo o bastão no tambor por 12 vezes. Ela faz o balbucio nos três primeiros toques do tambor. Os outros nove toques são sem balbucio. Henrique tenta pegar o tambor de Simone e tocar um objeto de metal no tambor, mas Simone permanece segurando o tambor. Henrique joga o corpinho em cima de Simone. A pesquisadora Virgínia Oliveira diz: “Cuidado::: cuidado::: Henrique”. A professora se aproxima na hora e diz: “Henrique::: que isso?”. Larissa pega o bastão e toca no tambor também. Simone se levanta. Ivana está com expressão alegre, sorrindo e tocando o bastão em um pratinho, sem cantar. Simone olha para ela, pega novamente o triângulo que havia deixado no chão e começa a bater o bastão nele e a olhar para a câmera, diz: “Co::: co::: da::: o:::o:::o”. Anda em direção a câmera, diz: “Co:::co”. Simone sai do quadro de filmagem.

(Duração: 01 minuto)

Aqui podemos ver que Simone usa um bastão para bater no triângulo, assim como a professora Ivana fizera. De acordo com Pedrosa (1994) e Carvalho e Pedrosa (2003), pela interpretação walloniana, o processo de imitação seria um estado dinâmico de fusão e diferenciação do sujeito que imita em relação ao outro que é imitado. Simone, no caso, observava o que Ivana estava fazendo, se interessou pela atividade e passou a fazer a mesma ação que a professora estava fazendo, com gestos e balbucios. Podemos perceber ser este um processo em que Simone se funde ao outro, ao repetir a mesma ação da professora, mas ao mesmo tempo em que a bebê também se diferencia, ao fazer do seu jeito: por exemplo, quando ela bate no triângulo com outro objeto de madeira diferente do bastão. Então, esse fundir e diferenciar-se acontece de maneira dialética e a partir de um tensionamento.

Em entrevista realizada com Ivana em 29 de dezembro de 2020, assistindo ao evento acima, ela traz uma reflexão de que os bebês imitam e exploram os artefatos. Os/as bebês imitam ao fazer a ação de um adulto ou de outro/a bebê e exploram, no sentido de ampliar as possibilidades de uso daquele artefato. Ela diz: “*eu [...] acredito que mistura né / [...] eles imitam [...] e explora, né*”. E complementa:

[...] quando eles se iniciam para a gente, né / até o processo todo que até chegam quase ao final do ano / a gente vê o quanto que eles ampliaram aí / quanto que desenvolveram, né? / desenvolve muito [...] mesmo / assim muito ce linguagem, né / essa descoberta e essa coisa de [...] ampliação das explorações deles / os movimentos com o corpo / então isso é muito claro pra gente.

Assim como Verônica, Ivana tem um enorme carinho pelas crianças, expresso no tom calmo de voz, nos sorrisos ao se dirigir aos/às bebês e também na expressão facial de alegria ao ver as filmagens de 2017. Ao longo da entrevista, Ivana ficou muito feliz, verbalizando, após ver alguns eventos selecionados, que sentia saudade do período em que era professora desses/as bebês. Ivana percebe a imitação como uma forma de ampliar as possibilidades de exploração do ambiente:

[...] principalmente que eu considero uma imitação muito como é, né, um um pontapé inicial aí pra ele está desenvolvendo [...] eu acho que é muito, né / amplia, né / amplia as possibilidades para eles ali tá tá explorando mais, né / indo além, né? / [...] aí cê dá possibilidade pra eles estarem explorando além daquilo que a gente ensinou, né?

Nesse posicionamento, Ivana traz essa dimensão da imitação como uma possibilidade de ampliar as possibilidades de apropriação daquela cultura educativa, ensinando, mas também considerando o que vem dos/das bebês.

De acordo com a mãe de Simone, em entrevista realizada em 06 de novembro de 2017, a bebê sempre foi muito ativa nas brincadeiras: “[...] *ela não para:::/ não para de jeito nenhum:::/ o tempo todo que ela tá em casa, ela tá mexendo com alguma coisa:::/ ela quer brincar com alguma coisa:::*”. Nos eventos apresentados, Simone sempre se mostrou observadora e ao mesmo tempo animada para a realização de movimentos para imitar as professoras.

Com base na perspectiva histórico-cultural, Amorim (2017) argumenta que a criança começa imitando o gesto e, com o tempo, vai experimentando, criando e expressando a musicalidade. Nesse contexto, os/as outros/as bebês usam o bastão (batedor) para bater no triângulo, conforme Ivana demonstrou. Também usam o bastão para bater em outros locais. Simone e Paulo, por exemplo, batem o bastão no chão e no tambor também. Já Maria fica apenas segurando o triângulo, sem bater com o bastão.

O evento “Simone imitando uma galinha” aconteceu em uma segunda-feira, no dia 06 de novembro de 2017, e teve a duração de 01 minuto e 51 segundos. Estavam presentes dez bebês: Carlos, Henrique, Danilo, Lúcia, Yara, Valéria, Simone, Paulo, Isaura e Maria. A filmagem é iniciada às 7h20min, com todos/as os/as bebês no tatame ao redor de brinquedos como carrinhos, ursinho de pelúcia e argolas de plástico. Simone está sentada, mas rapidamente se levanta e anda pela sala. A seguir, ela se senta perto de Maria e brinca com os artefatos ao redor. Em alguns momentos, Simone se levanta e anda pela sala, em outros se senta novamente e brinca com algum artefato. Estavam presentes as professoras, Telma e Letícia, além da auxiliar, Samantha. Às 8h31min, os bebês comem frutas e, às 8h41min, Letícia busca o som e coloca a música “Escravos de Jó”, enquanto os/as bebês estão sentados/as no tatame.

Enquanto escutam a música, Carlos olha para a professora, Isaura balança um chocalho, Simone mexe com um paninho que está no chão, Yara brinca com carrinho, Maria e Laura brincam com uma garrafinha de plástico. Em alguns momentos, levantam-se e andam pela sala. Às 10h34min, o almoço chega. Simone e outros/as bebês já estão almoçando em mesinhas na sala, ou nos cadeirões, como é o caso de Maria. Às 10h51min, os/as bebês vão para a sala do sono. Às 13 horas, os/as bebês são acordados/as e a professora Ivana entrega para eles/as caixas no formato de animais: cachorro, galinha e porquinho. Os/as bebês exploram os artefatos. Simone segura a caixa do cachorro e depois

a joga no chão. Então, a professora Ivana segura na galinha de papel e começa a imitar uma galinha, conforme demonstraremos no evento a seguir:

Figura 14 parte 1 - Simone imitando uma galinha. Videogravação. 06/11/2017.



Quadro 1
[00:00:01]

A professora Ivana pega a galinha de papel com a mão direita e diz: “Có::cô::cô::cô::cô::cô::cô::a galinha vai subir :: ó:: a galinha subiu:: tchaaau (Ivana segura a galinha com a mão direita em cima da pia)). E continua: “Como é que a galinha faz? :: Como é que a galinha faz Si::Si?” e Simone diz: “Có::cô::cô::cô::cô::cô::cô”. Ivana diz: “Muito bem Si:: Si”

(Duração: 36 segundos)



Quadro 2 [00:00:37]

Figura 14 parte 2 - Simone imitando uma galinha. Videogravação. 06/11/2017.

A professora Ivana sobe em cima da cadeira e diz: “*Dá uma abraço nela::: beija ela::: beija ela::: senão ela chora*” ((pedindo os bebês para abraçar e beijar a galinha)). Simone se vira para a câmera e diz: “*Có:::có*” e se vira novamente e fica olhando para a professora. A pesquisadora muda o quadro de filmagem, mas é possível ver um pedaço em que Ivana desce da cadeira e começa a imitar com o corpo dela uma galinha, dando três pulinhos em pé. Henrique imita o movimento corporal da professora, Danilo se aproxima imitando também Ivana, enquanto Isaura e Larissa ficam olhando a professora. Eles não balbuciam nenhum som.

(Duração: 01 minuto e 15 segundos)

Acima Ivana buscou construir uma narrativa utilizando uma galinha como incentivo para propor uma brincadeira com as crianças, convidando-as para interagir com ela, ora utilizando movimentos corporais, ora utilizando a linguagem oral. Percebemos que as crianças aceitam o convite da professora: Simone imita a verbalização que Ivana fazia: “*Có:::có*”, enquanto Danilo e Henrique fizeram a escolha de realizar gestos com o corpo. Isaura e Larissa optaram pelo olhar, observando o que a professora fazia. Aqui, atestamos mais uma vez o quanto a imitação é uma escolha volitiva das crianças e que cada um deles se apropria dos sentidos que vão sendo construídos coletivamente de maneira única. Aqui, percebemos a imitação dos gestos, o olhar e o balbucio em diferentes bebês. Cada um deles/as participa do evento de uma maneira diferente e, juntos/as, constroem um campo de significados acerca da brincadeira proposta pela professora.

Estamos no último mês do semestre letivo em 04 de dezembro de 2017. Os/As bebês já estavam há 11 meses no berçário. Nesse dia havia dez bebês presentes: Paulo, Valéria, Simone, Danilo, Lúcia, Larissa, Yara, Henrique, Carlos e Maria, com as professoras Telma e Luana. Há algumas caixas de papelão espalhadas pela sala. Os/As bebês brincam nessas caixas. A auxiliar Samantha oferece fruta para os/as bebês. Começa uma tocar música na sala chamada “A Corujinha” do Grupo Curupaco³⁴. Simone e Maria seguram a mão uma da outra e seguem o movimento uma da outra, conforme descrito no evento a seguir que tem o total de 30 segundos.

³⁴ Grupo mineiro de música infantil.

Figura 15 - Simone dançando com Maria. Videogravação. 04/12/2017.



Quadro 1 [00:00:25]

Começa a tocar a música chamada A Corujinha. A professora Letícia está segurando as mãozinhas da Yara e conduzindo ela para frente. Solta a mão da Yara e fala: “*Aqui, Carlos:::ó*” ((fala olhando para Carlos e Henrique se aproxima, ai ela encosta nos bracinhos do Henrique)). Diz: “*Ó:::aqui ó:: a corujinha::: ó*” ((balança a mão com o indicador direito e olhando para Henrique, curvada em direção a ele)). Pega a Larissa no colo. Enquanto isso, Simone está olhando a professora conversando com os outros pares, e então Simone segura com as duas mãozinhas o braço de Maria e fica mexendo o braço dela, abrindo e fechando. A música começa: “*A corujinha tem essa mania::: a corujinha tem essa mania::: voa de noite::: dorme de dia::: voa de noite::: dorme de dia*”. ((Simone abraça Maria, que retribui o abraço e balançam de um lado para outra juntas)). A música continua: “*A corujinha tem os olhos tão espertos::: se está escuro eles ficam bem abertos*” ((Maria entrega o bico para Simone, que o pega com a mão direita. Em seguida, Maria abraça Simone pelas costas, que está olhando para o bico)). A professora separa as duas com a mão direita. Enquanto isso, Carlos e Yara estão de frente um para o outro de mãos dadas andando para frente e para trás. A música continua, mas Simone e Maria andam para lados diferentes da sala.

(Duração: 30 segundos)

Nesse evento, Simone está com 01 ano e 07 meses. Já podemos notar a sua maior autonomia³⁵ na sala, onde anda para um lado e para o outro do espaço. Acima, podemos perceber como a musicalidade começa a fazer parte da subjetividade de Simone desde a entrada de Simone no berçário, permanecendo ao longo de todo o ano. Os eventos analisados tornam visível a relação entre música, corporeidade e subjetividade. Podemos perceber, no início do evento, a professora Letícia mostrando como dançar a música, ao segurar na mãozinha do Henrique e da Yara, por exemplo. Em seguida, Simone imita a

³⁵ A estudante de mestrado Fabíola Faria irá discutir o tema da autonomia de maneira mais aprofundada em sua dissertação.

ação da professora, porém, trazendo também algo de próprio. As músicas constroem uma memória daquela sala de aula, onde Simone acaba participando dos acontecimentos da sala por meio da imitação. A gênese da brincadeira de roda é uma prática cultural da EMEI Tupi em que os/as bebês e as professoras vão construindo ao longo do tempo, analisada por Silva (2021)³⁶. Assim como a brincadeira de roda, o “fazer carinho” entre os/as bebês se constitui como algo cultural daquele berçário, ampliando as possibilidades de encontro entre os/as bebês. No evento do dia 03/04/2017, Telma auxiliou na ressignificação de carinho entre Simone e Larissa, apoiando a construção de um carinho mútuo, e, em 04/12/2017, observamos uma manifestação de carinho mútuo, no qual Simone e Maria realizaram esse gesto coletivo, no momento em que Maria retribuiu o abraço de Simone. Nesse evento, a professora não precisou apoiar a ressignificação do carinho, assim como foi feito por Telma no dia 03/04/2017.

Almeida (2017) considera que o processo de imitação auxilia no desenvolvimento da dança dos pequenos, pois as crianças começam imitando uma ação e vão colocando algo de próprio de sua vivência no que imitam, em um viés criativo, processo chamado por Vigotski de reelaboração criativa. No evento acima, a professora Letícia mostra com ações que os/as bebês, ao som da música, deveriam segurar os bracinhos um/a do/a outro/a e andar para frente e para trás. Simone e Maria seguem a orientação, mas se abraçam e vão mexendo o corpo do lado direito para o lado esquerdo.

Aqui também é possível evidenciar como a imitação é um processo volitivo, em que ao mesmo tempo se constituiu como uma escolha intencional, racional e afetiva de Simone. Ela, ali, olhou a ação da professora, percebeu a intencionalidade dessa ação e, então, faz uma ação psicomotora de imitar o que a professora está pedindo para eles/as fazerem. Esse processo evidencia a unidade de análise [percepção/ação] que acontecem ao mesmo tempo, em tensionamento, de modo dialético.

³⁶ Tese defendida na Faculdade de Educação / UFMG por Elenice de Brito Teixeira e Silva, integrante do grupo de pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa nasceu a partir de minha trajetória profissional na área de Psicologia e Educação, iniciada em 2013, ao ingressar em atividades de pesquisa na Faculdade de Educação da UFMG. Ao ingressar no mestrado, em 2019, foram muitos os desafios atravessando a escrita de minha dissertação. Questões essas que se relacionavam com meu lado pessoal, de saúde mental e o aspecto coletivo mundial referente ao início da pandemia Covid-19. Em muitos momentos, achei que não fosse conseguir gerenciar tantas situações, mas as conversas com as colegas do grupo de pesquisa, o apoio familiar e as trocas com a querida orientadora tornaram possíveis estar escrevendo estes apontamentos finais.

Percebo que o processo de fazer a pesquisa e a escrita em si sofreram ressignificações ao longo do caminho. Em muitos momentos, principalmente no final, eu fazia um movimento, denominado por mim, de vazio criativo: eu ia para um movimento de fazer nada ou de fazer algo totalmente diferente da pesquisa e da escrita e, quando eu estava nesse processo “vazio”, as ideias vinham. Assim, eu rapidamente conseguia dar continuidade ao processo de escrita e, por vezes, escrevia muito em pouco tempo. Quando aceitei esse meu movimento, percebi que a pesquisa e escrita ficaram mais fluidas. É contraditório, para mim, mas, ao fazer nada ou algo totalmente diferente, eram os momentos mais férteis de ideias e reflexões. Fico pensando se esse tensionamento entre fazer nada e produzir, essa relação entre os dois, de fato, levaram ao meu desenvolvimento enquanto pesquisadora. Acredito que sim.

Meus primeiros contatos com a EMEI Tupi, em fevereiro de 2019, foram essenciais para que esta pesquisa se consolidasse. Nos primeiros momentos de contato com o campo, Simone me chamou a atenção por sempre aparecer imitando algum adulto. Tomei, assim, a decisão de seguir percorrendo esse movimento de construção da imitação, por meio dos vídeos, desde os primeiros momentos de contato de Simone com a instituição. Para seguir esse caminho, as trocas com o grupo de pesquisa e as reuniões coletivas foram fundamentais para amadurecer as investigações. Primeiro, porque fiquei muito angustiada, quando percebi que estava selecionando eventos que eu achava que estavam relacionados com os processos de imitação, mas, quando analisados de maneira mais sistemática no grupo, chegava-se à conclusão de que não eram. Fiquei refletindo e

observando se talvez eu poderia estar procurando algo apenas para conseguir responder ao meu objeto de pesquisa. Mas, quando, em reunião coletiva, chegamos à conclusão sobre os oito eventos que seriam chave para a análise e que, de fato, evidenciavam a imitação acontecendo, restaurei minhas energias para continuar.

Ao falar sobre as minhas vivências enquanto aluna de pós-graduação, digo sobre as angústias, pessoas que encontrei e momentos felizes que vivi durante minha trajetória e que foram essenciais para me desenvolver enquanto pesquisadora para conseguir trazer as considerações finais desta pesquisa. Assim, explicitarei a seguir nossas conclusões acerca do processo de construção de imitação no berçário, a partir do desenvolvimento de Simone.

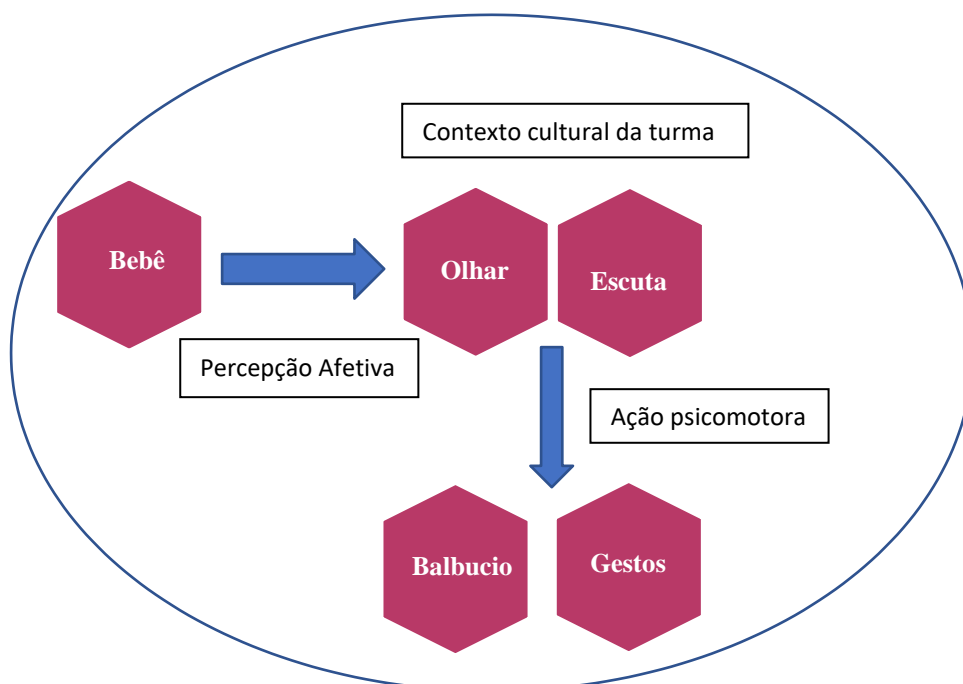
Com o intuito de analisar como aconteceria o processo de construção da imitação de uma bebê na EMEI Tupi, optamos por uma abordagem teórico-metodológica baseada na Psicologia Histórico-Cultural e na Etnografia em Educação. Utilizamos videogravações, anotações em caderno de campo e entrevistas semiestruturadas.

Na revisão de literatura não foi identificado, nos estudos encontrados, o enfoque da imitação em uma perspectiva etnográfica e longitudinal. Encontramos trabalhos que foram analisados e divididos em três categorias: revisão bibliográfica e teórica; corporeidade e musicalidade; interação e significação. Esses trabalhos trouxeram uma discussão da imitação como uma via fundamental do desenvolvimento cultural dos bebês e para a constituição de sua subjetividade. Na minha pesquisa, trouxemos alguns aspectos para os quais essa revisão não tinha dado atenção, como, por exemplo, em momentos em que as professoras também imitam o gesto do bebê, apoiando, assim, a continuidade da ação psicomotora que o bebê está fazendo, realizado em 03/04/2017. Isso ocorreu também em evento que evidencia a construção de um campo de significados acerca da brincadeira proposta pela professora, com diferentes bebês imitando partes diversas da imitação que a professora estava fazendo da galinha em 06/11/2017.

A partir das análises dos dados, percebemos que a imitação, a partir da relação com a professora ou outros bebês, propicia a criação de Zonas de Desenvolvimento Iminente, possibilitando o/a bebê a realizar atividades que, sozinho/a, possivelmente não faria. Assim, Simone, a partir da relação coletiva, foi realizando gestos e balbucios, como bater palminhas, balançar o chocalho, bater um bastão no triângulo, balbuciar o som “cô::: có” para se referir à galinha que a professora estava imitando, confirmando os dizeres de Vigotski de que para que a imitação aconteça, o/a bebê precisa se vincular emocionalmente com o outro que está imitando, de modo a sustentar a interação do/da

bebê, impulsionando o seu desenvolvimento e gerando, desse modo, zonas de desenvolvimento iminente. De Wallon que considera a imitação um instrumento expressivo-cognitivo que possibilita a criança desenvolver coordenações motoras e mentais e experimentar o mundo social. Também confirma o dizer de Tomasello de que o/a bebê imita a partir da dimensão intencional e do ato em si, como forma de se vincular ao grupo, o que ele chamou de imitação social. Em consonância com esses autores, elaboramos uma figura (16), a fim de apresentar o processo de construção da imitação:

Figura 16 – Processo de construção da imitação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na figura 16, temos o processo de construção da imitação no qual o/a bebê, por meio do olhar e da escuta, percebe afetivamente, conforme explicado anteriormente, o que o/a outro/a está fazendo. Com base nessa percepção afetiva, o/a bebê realiza ações psicomotoras relacionadas àquilo que compreendeu que o outro estava fazendo, por meio do balbuciar e da realização de gestos. Importante dizer que as dimensões ilustradas acima atuam de maneira dialética e não em etapas, sendo elas indivisíveis. As ações da bebê, nos eventos analisados, não foram uma mera cópia do que Simone observou a professora fazer. A bebê, dentro de suas possibilidades, selecionou alguns elementos para imitar, como, por exemplo, o bater as palmas, o balbuciar a canção que a professora estava cantando, o balançar o chocalho. Esses elementos que Simone escolheu imitar apoiam a

sua participação nas relações com as professoras e com os/as outros/as bebês, a partir de um tensionamento entra a percepção e a ação psicomotora.

Além disso, podemos perceber, ao longo das análises, a importância do uso da música e dos instrumentos musicais para a construção de um padrão cultural naquele contexto, pois, posteriormente, o uso dessas cantigas tradicionais irá desencadear as brincadeiras de rodas e a participação de Simone nelas (BRITO, 2021). A partir disso, uma memória vai sendo construída, tornando visível o passado, o presente e o futuro, além de dar visibilidade à história da criança. A partir de todos os eventos, foi possível verificar que, por meio do olhar, da escuta, dos gestos e balbucios vai se estabelecendo uma comunicação emocional entre Simone, as professoras e os/as bebês, principalmente evidenciado no evento “Simone dançando com Maria”, realizado em 04/12/2017, e no evento “Simone imitando o gesto de carinho da professora”, realizado em 03/03/2017. Em ambos podemos perceber a presença do “fazer carinho”: no primeiro, em que a professora Telma instrui como fazer, e no segundo, em que ocorre um carinho mútuo entre Maria e Simone, evidenciando como o carinho é uma prática cultural do berçário e importante para estabelecer possibilidades de encontros e relacionamentos entre os/as bebês.

Em 06/11/2017, cada bebê participou de uma maneira diferente do evento, escolhendo elementos diversos (gestos e balbucios) para imitar a professora imitando uma galinha, evidenciando o campo de significados e as práticas culturais daquele berçário. Portanto, esse evento mostra como a cultura é algo que é construído coletivamente e, a partir disso, como a imitação é uma escolha dos/das bebês do que imitar dentro desse contexto.

As escolhas dos/das bebês sobre quais gestos e balbucios fazer são escolhas volitivas, sendo, portanto, um processo tanto racional quanto afetivo (VIGOTSKI, 1934/2010). Por fim, podemos, então, observar a relação entre imitação e a unidade de análise [percepção/ação], em que o/a bebê somente faz uma ação de imitar a partir daquilo que percebe em relação ao outro. Essa dimensão [percepção/ação] se relaciona com uma unidade maior, a ACCL [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (GOMES; NEVES, 2021, no prelo). Na figura 16, podemos perceber que o/a bebê irá imitar o outro dentro de um contexto cultural mais amplo, porém, a partir daquilo que o/a afeta. Sendo assim, o/a bebê utiliza o seu cognitivo para escolher o que imitar e como imitar. Assim, utilizando de linguagens (como gestos e balbucios), o/a bebê realiza uma ação psicomotora que evidencia toda a sua escolha volitiva.

Observar esses processos de imitação dos bebês são importantes por tornar visível processos muitas vezes invisíveis para as professoras da Educação Infantil e para as políticas públicas voltadas para essa etapa da Educação Básica, por chamar a atenção para as minúcias das relações dos adultos com os bebês e dos/as bebês com os/as bebês, em particular a importância da observação, da escuta e da fala. Desse modo, a pesquisa dá visibilidade para esses processos relacionais e, apesar de não ter sido foco da minha dissertação, é uma dimensão que se destacou e que se faz importante para a formação dos professores na Educação Infantil.

Ao propor analisar o processo de imitação de uma bebê em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (EMEI Tupi) foi possível contribuir o caráter cultural e histórico da constituição humana. Os dados produzidos e apresentados neste trabalho reforçam a ideia defendida por Vigotski de que não se trata de analisar o desenvolvimento dos bebês e crianças sob o enfoque naturalista e universal ou apenas como uma adaptação às condições do meio.

Ao final da construção deste trabalho, percebemos que, de fato, ainda há muito para compreendermos sobre os/as bebês e seus processos de imitação. Esta pesquisa traz as possibilidades de se continuar investigando acerca dessa temática. Acreditamos que um objetivo de pesquisa importante seria compreender como se dá o desenvolvimento do processo de imitação dos/das bebês ao longo dos anos na EMEI, focando em um ou mais bebês, na relação entre eles/as e com as professoras.

Para finalizar, eu gostaria de retomar a música do Lenine que fez parte do prefácio deste trabalho. Esta música foi escolhida pois, como diz a querida Alice Macário, integrante do grupo de pesquisa, precisamos de poesia para enfrentarmos esse período tão difícil da pandemia mundial Covid-19. Assim como a musicalidade é uma prática tão utilizada pelas professoras no contexto educativo, nada melhor do que uma música para nos lembrar que precisamos e necessitamos de calma, alma e paciência para seguirmos nesses tempos e conseguirmos entregar nossas produções, sem nos perdermos de quem somos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Siga o mestre: reflexões sobre dança, imitação e Educação Infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, v.12, n.25, set/dez, 2017.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Siga o Mestre: Reflexões sobre Dança, Imitação e Educação Infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017.

AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de Amorim. *Batuca bebê: a educação do gesto musical*. 2017. 150 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

AMORIM, Kátia de Souza. Processos de Significação no Primeiro Ano de Vida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jan-Mar 2012, Vol. 28 n. 1, p. 45-53.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Intencionalidade Comunicativa e Atenção Conjunta: uma Análise em Contextos Interativos Mãe-Bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 107-115.

BELO HORIZONTE. Lei Municipal nº 8.679/2003. Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2003.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 275/2015. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1148318>

BORBA, Ângela. As culturas da infância nos espaços- tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: 29ª. Reunião Anual da Anped. Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: CNE, 2017.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BÚFALO, Joseane M.P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância*. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas SP: 1997. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

BUSSAB, Vera Silvia Raad; PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, v.18, n.2, p. 99-133, 2007.

BUSSAB, Vera Silvia Raad. Intersubjetividade e desenvolvimento infantil: diálogo entre diferentes perspectivas a partir de investigações dos transtornos artísticos. *Anais de eventos...* Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, 5, São Paulo, 2005, p. 47-49.

CAMERA, Hildair Garcia. *Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês*. 2006. 66f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Precusores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis: EDUFSC, n. 34, p. 219-252, out. 2003.

CASTANHERIA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada: Discursos e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale e Autêntica Editora. 2004.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Editora Penso, 2011.

CORTEZZI, Luiza. *As vivências no currículo do berçário: possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas*. 2020. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

DIAS, Talita Pereira; DE ALMEIDA, Nancy Vinagre Fonseca. Atividade de desenho como mediadora de interações sociais entre crianças. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.19, n.44, set/dez. 2009.

DOMINICI, Isabela Costa. *Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades*. 2021. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.

FIELD, Tiffany, GUY, Lilian; UMBELI, Vivian. Infant's responses to mother imitative behavior. *Infant Mental Health Journal*, v. 6, n. 1, p. 40-44, 1985.

FIELD, Tiffany. M.; WOODSON, Roger; GREENBERG, Roger; COHEN, D. Discrimination and imitation of facial expressions by neonates. *Science*, 218, p. 179-181, 1982.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, [S.l.], v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000a.

GÓES, Maria Cecília Rafael. O Jogo Imaginário na Infância: a linguagem e a criação de personagens. *ANPEd*, 2000b.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysso et. (org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG/Proex, 2002.

GOUVÊA, Maria Cristina S. A escrita da história da infância. In: GOUVEA, M.C.S.; SARMENTO, M.(orgs.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES; Vanessa Ferraz Almeida;. Afeto/Cognição Social Situada/Culturas/Linguagens Em Uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2021, no prelo.

GREEN, Judith L.; DIXON, N. Carol.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, 2005.

GREEN, Judith. L.; SKUKAUSKAITE, Audra; BAKER, Douglas V. Ethnography as Epistemology. *Research Methods and Methodologies in Education*, p. 309-321, 2011.

GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. Na Creche, Cuidados Corporais, Afetividade e Dialogia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

HADDAD, Lenira; MAYNART, Renata da Costa. A compreensão de relações familiares pelas crianças em situação de brincadeira em contexto de Educação Infantil. *Revista Zero-a-seis*, v.19, n.35 p.69-81, jan/jun, 2017.

HANIKA, Leslie; BOYER, Wanda. Imitation and Social Communication in Infants. *Early Childhood Education Journal* (2019) 47:615–626.

JEREBTISOV, 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.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

LIMA, Maria Cecília Marconi *et all*. Observação do desenvolvimento de linguagem e funções auditiva e visual em lactentes. *Rev Saúde Pública*, 2004;38(1):106-12.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na Pesquisa: princípios gerais. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; FUGI, Nataly de Carvalho; MILESKI, Keros Gustavo. A valorização do brinquedo na teoria historicocultural: aproximações com a Educação Física. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), v. 13, n. 2, Julho/Dezembro de 2009, p. 251-259.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Educação Científica e Atividade Grupal na Perspectiva Sócio-Histórica. *Ciência & Educação*, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MATWIJSZYN, Marise. *A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposóficas e Walloniana*. 2003. 211f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. *Pro-Posições* [online]. v.21, n.3, pp. 237-244. [1937], 2010.

MAYNART, Renata da Costa. *A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança: implicações para a Educação Infantil*. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

MELTZOFF, Andrew. N.; MOORE, M. Keith. Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, v. 198, 1977.

MORIN, Edgar. As certezas são uma ilusão. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-as-certezas-sao-uma-ilusao>. Acesso em: 31 ago. 2020.

MOURA, Maria Lúcia Seidl; RIBAS, Adriana F. P. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, vol.7, nº 2, p. 207-215, 2002.

MURRAY, Lynne et all. Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African community: effects on carer–infant interactions, and their relation to infant cognitive and socioemotional outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 57:12 (2016), pp 1370–1379.

NEVES; Vanessa Ferraz Almeida; MUELLER, Fernanda. *Ética no encontro com bebês e seus/as cuidadores/as*. Belo Horizonte, 2021, no prelo.

OLIVEIRA, Virgínia S. *Tempos e Vivência no contexto da Educação Infantil: Um diálogo possível*. Projeto de Doutorado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

PARKER-REES, Rod. Liking to be liked: imitation, familiarity and pedagogy in the first years of life. *Early Years*, v. 27, n. 1, March 2007, p. 3-17.

PAULUS, Markus et all. Imitation in Infancy: Rational or Motor Resonance? *Child Development*, July/August 2011, v. 82, n. 4, p. 1047–1057.

PEDROSA, Maria Isabel. A imitação como um processo de construção de significados compartilhados. *Temas psicol.*, v. 2, n. 2, Ribeirão Preto, Ag. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200012>. Acesso em: 04 mar. 2021.

- PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. *Diálogos e práticas com a cultura corporal na Educação Infantil: crianças de 0 a 03 anos*. 2020. 226f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, 2020.
- PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brincar e Criança. In: CARVALHO, Alysso [et al.] (orgs.) *Brincar (es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da construção cultural da criança da perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Apresentação. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.
- RAMOS, Tacyana Carla Gomes. *Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?* 2006. 126f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2006.
- REIS, Débora Barbosa; RIBEIRO, Fabíola Aparecida Faria; MATOS, Camila Trigo. *Que Bagunça é Essa?*. In: CONGRESSO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA: politizações e estésias, n. 2, 2019, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2019, p. 353-360.
- ROMANELLI, Nancy. *Indivíduoação e escolarização de crianças de 0 a 05 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural*. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2011.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Kátia de Souza, OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, jul. set., 2009.
- SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.29, n.3, p.199-230, set., 2013.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana. Beatriz. (Coord.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, mai.-ago., 2005.
- SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação. *Revista Principia*, João Pessoa, n. 28, dez. 2015.
- SILVA, Elenice de Brito Teixeira. *Atos de Criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês*. 2021. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

SILVA, Rogério C. Mau-olhado e quebranto: o que podemos aprender com os povos indígenas mesmo quando eles desconfiam de nossa Educação Infantil? In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (orgs.) *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TOMASELLO, Michael; KRUGER, Ann Cale; RATNER, Hilary Horn. *Cultural learning*. Behavioral and Brain Sciences, 16, 495–552, 1993.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil*. ANPEPP: Belém do Pará, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovic. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 21, n.4, p. 681-701, 1933-1934/2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovic. *Obras Escogidas, IV*. Psicología Infantil. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. [Texto original escrito em 1934].

VIGOTSKI, Lev Semionovic. *Formação social da mente* (trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovic. *Sete aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia*. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (Orgs); tradução: Cláudia da Costa Guimamarães. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovic. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas, tomo 3. Madrid: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1931), 1995.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1941/1968.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança* (trad. Ana Maria Bessa). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIANA, Karine Maria Porpino; PEDROSA, Maria Isabel. Brincadeiras coordenadas cooperativas e o compartilhamento de intenções em crianças. *Psicologia: Reflexão Crítica*, v. 27, n. 3, p. 564-572, 2014.

ANEXOS

**ANEXO 1 - Relação completa dos artigos e trabalhos selecionados
em bases de dados e sites nacionais**

Base de dados e sites pesquisados (Nacionais)	Referência Bibliográfica dos Artigos e trabalhos selecionados para discussão nesta Dissertação
ANPEd (GT 7 e GT 20): Anais de eventos	01 artigo: GÓES, Maria Cecília Rafael. O Jogo Imaginário na Infância: a linguagem e a criação de personagens. <i>ANPEd</i> , 2000b.
CAPES	05 artigos: AMORIM, Kátia de Souza. Processos de Significação no Primeiro Ano de Vida. <i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i> . Jan-Mar 2012, Vol. 28 n. 1, p. 45-53. MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Educação Científica e Atividade Grupal na Perspectiva Sócio-Histórica. <i>Ciência & Educação</i> , v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002. HADDAD, Lenira; MAYNART, Renata da Costa. A compreensão de relações familiares pelas crianças em situação de brincadeira em contexto de Educação Infantil. <i>Revista zero-a-seis</i> , v. 19, n. 35 p. 69 - 81 jan-jun 2017. ALMEIDA, Fernanda de Souza. Siga o Mestre: Reflexões sobre Dança, Imitação e Educação Infantil. <i>Revista Contemporânea de Educação</i> , vol. 12, n. 25, set/dez de 2017. AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Intencionalidade Comunicativa e Atenção Conjunta: uma Análise em Contextos Interativos Mãe-Bebê. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i> , 24(1), 107-115.
IBICT	06 artigos: AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de Amorim. <i>Batuca bebê: a educação do gesto musical</i> . 2017. 150 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2017. CAMERA, Hildair Garcia. <i>Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês</i> . 2006. 66f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. RAMOS, Tacyana Carla Gomes. <i>Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?</i> 2006. 126f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

	<p>MATWIJSZYN, Marise. <i>A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposóficas e Walloniana</i>. 2003. 211f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2003.</p> <p>ROMANELLI, Nancy. <i>Individuação e escolarização de crianças de 0 a 05 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural</i>. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2011.</p> <p>PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. <i>Diálogos e práticas com a cultura corporal na Educação Infantil: crianças de 0 a 03 anos</i>. 2020. 226f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, 2020.</p>
SCIELO	<p>04 artigos:</p> <p>LIMA, Maria Cecília Marconi <i>et all</i>. Observação do desenvolvimento de linguagem e funções auditiva e visual em lactentes. <i>Rev Saúde Pública</i>, 2004;38(1):106-12</p> <p>MOURA, Maria Lúcia Seidl; RIBAS, Adriana F. P. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. <i>Estudos de Psicologia</i> 2002, 7(2), 207-215.</p> <p>BUSSAB, Vera Silvia Raad; PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros com o Outro: Empatia e Intersubjetividade No Primeiro Ano De Vida. <i>Psicologia USP</i>, 2007, 18(2), 99-133.</p> <p>GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. Na Creche, Cuidados Corporais, Afetividade e Dialogia. <i>Educação em Revista</i>, v. 34, 2018.</p>
Associação Brasileira de Psicologia Social: Revista Psicologia e Sociedade	00 artigos
Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento: Anais de eventos	<p>2005: 01 trabalho</p> <p>BUSSAB, Vera Silvia Raad. Intersubjetividade e desenvolvimento infantil: diálogo entre diferentes perspectivas a partir de investigações dos transtornos artísticos. <i>Anais de eventos...</i> Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, 5, São Paulo, 2005, p. 47-49.</p> <p>2009, 2017 e 2019: 00 trabalhos</p>
Associação Brasileira de Estudos sobre Bebês	00 artigos
Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) ³⁷	<p>01 artigo:</p> <p>VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. <i>Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil</i>. ANPEPP: Belém do Pará, 1996.</p>
Total	<p>- 07 artigos</p> <p>- 01 trabalhos de Anais de Eventos</p> <p>- 06 Dissertações</p>

³⁷ Artigo encontrado mediante análise da bibliografia dos trabalhos selecionados.

ANEXO 2 - Relação completa dos artigos e trabalhos internacionais selecionados

Base de dados (Internacionais)	Artigos selecionados para discussão nesta dissertação
SCOPUS	00 artigos
ERIC	<p>04 artigos:</p> <p>PARKER-REES, Rod. Liking to be liked: imitation, familiarity and pedagogy in the first years of life. <i>Early Years</i>, v. 27, n. 1, March 2007, pp. 3–17.</p> <p>HANIKA, Leslie; BOYER, Wanda. Imitation and Social Communication in Infants. <i>Early Childhood Education Journal</i> (2019) 47:615–626.</p> <p>MURRAY, Lynne et al. Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African community: effects on carer–infant interactions, and their relation to infant cognitive and socioemotional outcome. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> 57:12 (2016), pp 1370–1379.</p> <p>PAULUS, Markus et al. Imitation in Infancy: Rational or Motor Resonance? <i>Child Development</i>, July / August 2011, Volume 82, Number 4, Pages 1047–1057.</p>
REDALYC	<p>01 artigo:</p> <p>MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; FUGI, Nataly de Carvalho; MILESKI, Keros Gustavo. A valorização do brinquedo na teoria históricocultural: aproximações com a Educação Física. <i>Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)</i>, v. 13, n. 2, Julho/Dezembro de 2009, p. 251-259.</p>
Total	05 artigos