



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

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

ELENICE DE BRITO TEIXEIRA SILVA

ATOS DE CRIAÇÃO: AS ORIGENS CULTURAIS DA BRINCADEIRA DOS BEBÊS

Belo Horizonte - MG
2021

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

ELENICE DE BRITO TEIXEIRA SILVA

ATOS DE CRIAÇÃO: AS ORIGENS CULTURAIS DA BRINCADEIRA DOS BEBÊS

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

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves

S586a Silva, Elenice de Brito Teixeira, 1983-
T Atos de criação [manuscrito] : as origens culturais da
brincadeira dos bebês / Elenice de Brito Teixeira Silva. - Belo
Horizonte, 2021.
346 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves.
Bibliografia: f. 322-346.

1. Educação -- Teses. 2. Brincadeiras -- Teses.
3. Lactentes -- Educação -- Teses. 4. Educação de crianças --
Teses. 5. Educação -- Etnologia -- Teses.

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

CDD- 371.3079

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA ELENICE DE BRITO TEIXEIRA SILVA

Realizou-se, no dia 12 de fevereiro de 2021, às 14:00 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 776ª defesa de tese, intitulada *Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês*, apresentada por ELENICE DE BRITO TEIXEIRA SILVA, número de registro 2017654919, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves - Orientadora (UFMG), Prof(a). Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP), Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa (UFMG), Prof(a). Maria de Fátima Cardoso Gomes (UFMG), Prof(a). Tacyana Karla Gomes Ramos (UFS).

A Comissão considerou a tese: aprovada, destacando a qualidade, o rigor teórico-metodológico, a relevância social e recomendando sua publicação em veículos acadêmicos e de formação docente.

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

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 12 de fevereiro de 2021.

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

Prof(a). Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Doutora)

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

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

Prof(a). Tacyana Karla Gomes Ramos (Doutora)

A meu pai e minha mãe,
que não tiveram oportunidade de estudar,
mas me ensinaram as lições fundamentais;
me contaram as primeiras histórias
e cantaram para mim as primeiras cantigas de ninar.

A Adelson, meu amor de vida e companheiro dos diálogos
filosóficos.

E a Artur, nosso bebê, que cresceu junto com a tese me
mostrando as alegrias e os desafios das descobertas e criações
humanas.

AGRADECIMENTOS

Eu sou o sonho dos meus pais, que eram sonhos dos avós, que eram sonhos dos meus ancestrais.

Vitória é sonho dos olhares que nos aguardam nos lares, crendo que na volta somos mais.

(Emicida)

Aos que compartilharam comigo os últimos quatro anos de vida, estudos e preocupações com os rumos em que o país foi tomando desde 2016, eu agradeço por terem sido presença e encorajamento, andança e espera. *Não é sorte* ter um projeto de pesquisa aprovado, viajar 1.600 km por semana entre ida e volta, compartilhar cuidados de uma criança com a família e atravessar uma transição temerosa de governo, de agenda ideológica, e uma crise sanitária com a Pandemia de Covid-19. *É luta*, dedicação, sonho e renúncia!

Nessa luta, agradeço muito a Vanessa, que acolheu, orientou e ampliou meus interesses de pesquisa de maneira sempre competente, pontual, carinhosa e respeitosa.

Estendo os agradecimentos aos colegas e professoras do ENLACEI e GEPISA, com os quais dialogamos em todos os momentos. Sem as contribuições de Virgínia, Luiza e Isabela na geração de todo o material empírico, a pesquisa longitudinal não teria sido possível.

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

Aos colegas e professores da Linha de Pesquisa em Infância e Educação Infantil e toda a turma de 2017, especialmente a Paco e José Alfredo Debortoli pela discussão do projeto.

Agradeço o suporte institucional da Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia pela concessão da Bolsa PAC-DT/UNEB e aos colegas do Departamento de Educação dessa mesma Universidade – Campus XII – Guanambi, por acreditarem juntos que a educação é transformadora.

Agradeço a possibilidade de discutir este trabalho com mulheres implicadas na história da Educação Infantil, nos Estudos dos bebês e do desenvolvimento humano. À Cris Gouvêa pelas contribuições desde o parecer do Projeto e em tantos momentos no Mestrado e Doutorado. À Mafá pela leitura atenta do texto de qualificação e por dividir generosamente o “seu” Vigotski conosco. À Zilma, cuja trajetória na área nos motiva a compreender a brincadeira dos bebês e crianças. À Tacyana, pela maneira sensível e cuidadosa com que estuda e defende os saberes dos bebês.

Aos colegas do Doutorado interinstitucional – UNEB/UFMG – por dividirem as viagens, as extensões em Belo Horizonte; em especial à Edna, por sentir comigo as saudades dos filhos em casa, os frios da capital mineira e o aconchego do apartamento de nossa amiga Aidê. E a Juliane, pelo acolhimento e pelo café quentinho.

Às companheiras do Observatório da Infância e Educação Infantil pelos diálogos potentes sobre a condição dos bebês e crianças em nossos territórios de identidade – Sertão Produtivo e Velho Chico.

Às professoras e professores que estiveram na minha formação profissional e continuam me inspirando. À Emília Peixoto, João Valdir e Isabel Silva, de maneira particular.

Expresso minha gratidão a Alice e Larissa, que romperam as fronteiras Minas-Bahia e criaram redes de afeto que têm sido fundamentais nesses tempos de distanciamento social. E à nossa bebê Melissa que nasceu durante o Doutorado e nos trouxe muitas alegrias.

Às mulheres tulipeiras que floresceram em todas as estações do ano no Sertão e chegaram de todas as formas para alegrar e trocar sugestões de experiências estéticas.

À minha família por acreditar sempre. Por ser cuidado e preocupação a cada chegada e partida. Por compreenderem minhas ausências e ligações apressadas. De modo especial, agradeço a minha irmã Lene por cuidar de Artur durante minhas estadias em Belo Horizonte.

A Adelson, sou grata por me provocar, nesses 15 anos, a ler os filósofos que habitam nossa casa. Por ouvir minhas inquietações e colaborar com comentários preciosos. Por ser companhia após os dias de leitura, escrita e cansaço. E, principalmente, por cuidar de mim e de nosso filho.

À minha avó que é minha mais forte ancestralidade; e aos bebês da nossa família que nasceram desde minha inserção no Doutorado em 2017 e anunciaram a ocupação colorida no nosso chão e quintais. Cada um/uma me convocou a ver o que acontecia nesses cantos invisíveis.

Aos poetas, artistas e escritores, cujas criações fortaleceram o sentido estético e os “devaneios” em tempos difíceis. Sem essas vivências tudo teria sido menos bonito. Um reconhecimento *in memória* de Belchior, Aldir Blanc, Moraes Moreira e Paulinho Roupá Nova.

Aos que estiveram comigo, aos que encontrei nas itinerâncias e aos que me esperaram em casa, gratidão! Nesta volta, sou muito mais... mais vontade de saber, maior consciência da minha incompletude e do meu compromisso social com a Educação Infantil.

CANTIGA QUASE DE RODA

Faz escuro, mas eu canto
Na roda do mundo lá vai o menino
O mundo é tão grande e os homens tão sós
De pena, o menino começa a cantar
(Cantigas afastam as coisas escuras)
Mãos dadas aos homens, lá vai o menino
Na roda da vida rodando e cantando
A seu lado, há muitos que cantam também
Cantigas de escárnio e de maldizer
Mas como ele sabe que os homens
Embora se façam de fortes, se façam de grandes,
No fundo carecem de aurora e de infância
Então ele canta cantigas de roda
E às vezes inventa algumas
Mas sempre de amor ou de amigo
Cantigas que tornem a vida mais doce
E mais brando o peso das sombras que o tempo derrama
Derrama na frente dos homens
Na roda do mundo lá vai o menino
Rodando e cantando seu canto de infância (...)
Na roda do mundo, mãos dadas aos homens
Lá vai o menino rodando e cantando
Cantigas que façam a vida mais doce
Cantigas que façam os homens mais crianças

EPITÁFIO

O canto desse menino talvez tenha sido em vão
Mas ele fez o que pôde.
Fez sobretudo o que sempre lhe mandava o coração.

(Thiago de Mello, **Faz escuro mas eu canto**, 1965).

CARTA AO MENINO QUE CANTA

Caro Thiago,
Cinquenta e cinco anos se passaram desde
que inventaste cantigas de roda para
afastar coisas obscuras e tornar a vida
mais doce. De lá para cá, no Brasil, os
cantares de poetas e compositores
expressaram indignação com a repressão
e a ameaça à liberdade de cantar e de
brincar de toda a gente.
De lá para cá, os espaços públicos foram
aos poucos ocupados por risos de bebês e
crianças. Pela sonoridade das cantigas e
batidas de palmas e pés.
Homens e mulheres começaram a escutar
cantos de meninos de pouca idade. Mas o
barulho incomodou gente grande.
Quiseram saber por que cantamos e hoje
escutamos *calem-se* por toda a parte.
Apesar deles, as cantigas resistem.
Meninos e meninas fazem-imaginam:
rodando, cantando, brincando.

(Elenice de Brito, **Apesar dos tempos de
obscurantismo, eu canto!** 2020)

ATOS DE CRIAÇÃO: AS ORIGENS CULTURAIS DA BRINCADEIRA DOS BEBÊS

RESUMO

Em um contexto de institucionalização do direito de brincar na Educação Infantil, quais relações e princípios possibilitam a constituição da brincadeira como atividade dos bebês e crianças? O que gera a necessidade social de brincar em um grupo que compartilha o contexto coletivo de cuidado e educação? Que transformações dialéticas acontecem no desenvolvimento cultural dos bebês, nos espaços/tempos, nas relações sociais e na brincadeira? A partir do estudo sobre os processos de constituição da brincadeira em uma turma de bebês ao longo de dois anos na Educação Infantil (2017 – 2018), argumentamos que é a necessidade de participar no grupo que mobiliza intenções, ações, o domínio e a apropriação das práticas sociais, as linguagens e a atividade compartilhada que possibilita emergir a brincadeira. Os acontecimentos sociais que afetam a vida dos bebês e crianças, dentro e fora da escola, circunscrevem os conteúdos culturais das situações imaginárias criadas nas interações com os pares de idade, professoras, profissionais de apoio e artefatos culturais. A historicidade desses conteúdos culturais da brincadeira – *espaço, tempo, rotinas culturais coletivas e rotinas de cuidado* – apoia os argumentos para a tese de que a brincadeira dos bebês e crianças é um ato de criação de possibilidades de participação no grupo social e de sentidos para o que acontece na vida coletiva; um ato constituído pela unidade [ação/imaginação] que amplia a capacidade de agir, comunicar, relacionar, afetar, ser afetado e compartilhar intenções, símbolos e significações com Outros. A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (EMEI Tupi) - Minas Gerais, Brasil - com base nos fundamentos ontológicos e epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, assim como nos diálogos com os Estudos da Infância e dos Bebês. A epistemologia para compreender a produção da existência dos bebês em contextos coletivos e a constituição das singularidades se funda na ontologia dos bebês como seres sociais potentes e vulneráveis que, na relação com Outros e com as materialidades, produzem subjetividades, individualidades e a singularidade humana. Portanto, compreender a constituição da brincadeira desvela o estatuto político e social das práticas coletivas de cuidado e educação. Todo o material empírico foi gerado por meio de observações do cotidiano da turma, registrado com recursos de videogravação, fotografias e diário de campo, por meio de uma lógica de pesquisa dialético-abdutiva. Os processos de constituição da *brincadeira de roda* e de *mãe e filha* na trajetória da turma evidenciam sua gênese cultural, sua concretude nas práticas sociais coletivas e nas relações de alteridade construídas por meio do compartilhamento das fontes narrativas e simbólicas, das rotinas culturais e de cuidado na EMEI Tupi. As análises permitem afirmar que há criação de situações imaginárias por meio das linguagens em uso e, nestas situações, há criação de expressividade, comunicabilidade, repercussões, surpresas, usos dos objetos como gestos representativos que são chaves da função simbólica e de um sistema social de fala em que se tem o que, para quem e onde falar. Os símbolos visuais criados são vivenciados na [ação/imaginação] de maneira particular e passam a fazer parte do grupo, o que possibilita instituir a alteridade e a coletividade emergentes. Este princípio criador de um exercício de humanização do mundo pelos bebês e crianças tem significações éticas, estéticas e políticas para as Pedagogias alinhadas à defesa do direito de brincar e da produção de subjetividades, e a um movimento de resistência frente aos processos de padronização desde a Educação Infantil.

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

ACTS OF CREATION: THE CULTURAL ORIGINS OF INFANT PLAY

ABSTRACT

In a context of institutionalization of the right to play in Early Childhood Education, what are the relationships and principles that enable the constitution of play as an activity for infants and children? What generates the social need to play in a group that shares the collective context of care and education? What dialectical transformations happen in the cultural development of infants, in spaces/times, in social relations and in play? From the study on the processes of constitution of play in a group of infants over a two-year period in Early Childhood Education (2017-2018), we argue that it is the need for participating in the group that mobilizes intentions, actions, mastery and appropriation of social practices, languages and the shared activity that allows for the emergence of play. The social events that affect the lives of infants and children, inside and outside the school, circumscribe the cultural content of the imaginary situations created in the interactions with peers, teachers, support professionals and cultural artifacts. The historicity of these cultural contents of play — space, time, collective cultural routines and care routines — supports the arguments for the thesis that the play of infants and children is an act of creating possibilities of participation in the social group and of creating meanings for the events of collective life; an act constituted by the unity [action/imagination], which expands the capability to act, communicate, relate, affect, be affected and share intentions, symbols and meanings with Others. The field research was carried out at a Municipal School of Early Childhood Education in Belo Horizonte (EMEI Tupi) — Minas Gerais, Brazil — based on the ontological and epistemological foundations of Historical-Cultural Theory and Ethnography in Education, as well as on dialogues with Infant and Child Studies. The epistemology for understanding the production of the existence of infants in collective contexts and the constitution of singularities is based on the ontology of infants as potente and vulnerable social beings who, in their relationships with Others and with materialities, produce subjectivities, individualities and human singularity. Therefore, understanding the constitution of play discloses the political and social status of collective care and education practices. All the empirical material was generated through observations of the group's daily life, registered with video recording resources, photographs and a field diary, through a logic of dialectic-abductive research. The processes of constituting singing games and role-playing mother and daughter in the group's trajectory show their cultural genesis, their concreteness in collective social practices and in relationships of otherness built through the sharing of narrative and symbolic sources, cultural and care routines at EMEI Tupi. The analyses allow us to affirm that there is the creation of imaginary situations through the languages in use and, in these situations, there is the creation of expressiveness, communicability, repercussions, surprises, uses of objects as representative gestures that are keys of the symbolic function, of a social system of speech in which one has what, where and to whom to speak. The visual symbols created are experienced in [action/imagination] in a particular way and become part of the group, which makes it possible to institute emerging alterity and collectivity. This creative principle of an exercise in the humanization of the world by infants and children has ethical, aesthetic and political meanings for Pedagogies aligned with the defense of the right to play and the production of subjectivities, and a resistance movement in the face of the standardization processes since Early Childhood Education.

Keywords: Infants. Play. Ethnography in Education. Historical-Cultural Theory. Early Childhood Education.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Atendimento em creche (0 a 3 anos) em Belo Horizonte – MG/2019..... | 32 |
| Tabela 2 - Quantidade de pesquisas, trabalhos e artigos sobre educação de bebês (2000 – 2018) | 40 |
| Tabela 3 - Categorização dos artigos disponíveis no Scielo e Portal de Periódicos da CAPES (2000 – 2018)..... | 44 |
| Tabela 4 - Domínios teóricos da produção sobre bebês – Scielo e CAPES (2000 – 2018)..... | 54 |
| Tabela 5 - Panorama da produção científica sobre <i>bebês e brincar/brincadeiras</i> no conjunto das produções sobre <i>educação de bebês no Brasil</i> (2000 – 2018)..... | 59 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Apresentação geral das crianças participantes da pesquisa..... | 121 |
| Quadro 2 - Profissionais da Educação Infantil participantes da pesquisa – 2017 e 2018..... | 122 |
| Quadro 3 - Dimensões das atividades que contaram como brincadeira em 2017 e 2018..... | 164 |
| Quadro 4 - Mapa de Eventos de brincadeiras de roda no berçário – 2017..... | 208 |
| Quadro 5 - Mapa de eventos de brincadeira de roda na Turma do Abraço, 2018..... | 215 |
| Quadro 6 - Panorama dos eventos da Turma – 05 de março de 2018..... | 217 |
| Quadro 7 - Panorama dos eventos da Turma – 02 de abril de 2018..... | 228 |
| Quadro 8 - Sequência do evento <i>Entrar na roda</i> | 235 |
| Quadro 9 - Evento <i>Tô brincando de mamãe</i> | 274 |
| Quadro 10 - Mapa de eventos da Turma do Abraço (09/11/2020)..... | 276 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Primeiro dia dos bebês na EMEI (2017)..... | 18 |
| Figura 2 - Dinâmica da turma na tarde do 26 de março de 2018..... | 82 |
| Figura 3 - Rotina da Turma do Abraço..... | 84 |
| Figura 4 - O convite de Valéria..... | 119 |
| Figura 5 - Visão geral dos espaços coletivos da EMEI Tupi..... | 124 |
| Figura 6 – Fotos da sala de atividades da Turma do Abraço..... | 126 |
| Figura 7 - Representação da sala da Turma do Abraço..... | 127 |
| Figura 8 - Fotos do solário-parque em 2017 e 2018..... | 127 |
| Figura 9 - Fotos do Sala do Berçário em 2017..... | 128 |
| Figura 10 - Contraste entre espaços do sono nas Salas do Berçário e da Turma do Abraço (2017 – 2018)..... | 130 |
| Figura 11 - Contraste entre rotinas de alimentação nas turmas do Berçário e do Abraço (2017 – 2018)..... | 131 |
| Figura 12 - Modelo da ficha de observação utilizada em Campo..... | 137 |
| Figura 13 - Alguns registros da interação dos bebês/crianças com a filmadora (2017 – 2018)..... | 140 |
| Figura 14 - O pedido de Simone para “filmar” a brincadeira..... | 141 |
| Figura 15 - Representação da lógica de pesquisa..... | 149 |
| Figura 16 - Contrastes entre eventos de <i>fazer papá</i> em 2017 e 2018..... | 155 |
| Figura 17 - Abordagem holística e dialética dos eventos..... | 168 |
| Figura 18 - Temas das brincadeiras nas Turmas do Berçário e do Abraço – 2017 e 2018.... | 169 |
| Figura 19 - Brincadeiras com o tema Mãe e Filha (2017 – 2018)..... | 173 |
| Figura 20 - Brincadeiras com a rotina cultural <i>pega-pega</i> | 175 |
| Figura 21 - Brincadeiras com o tema <i>Festa de aniversário</i> (2017 – 2018)..... | 178 |
| Figura 22 - Brincadeiras com o tema <i>Passeios</i> (2017 – 2018)..... | 179 |
| Figura 23 - Brincadeiras com o tema <i>Moradia</i> (2017 – 2018)..... | 181 |
| Figura 24 - Brincadeiras com o tema <i>Comunicação</i> (2017 – 2018)..... | 183 |
| Figura 25 - Brincadeiras com o tema <i>Esconder</i> (2017 – 2018)..... | 184 |
| Figura 26 - Brincadeiras com o tema <i>rotinas de cuidado</i> (2017 – 2018)..... | 188 |
| Figura 27 - Abordagem holística e dialética da brincadeira II..... | 192 |
| Figura 28 - Brincando de roda – Turma do Abraço, 2018..... | 197 |

| | |
|---|-----|
| Figura 29 - Participação de Simone na primeira rotina cultural com cantiga de roda no Berçário, 2017..... | 202 |
| Figura 30 - Sequência do evento “ <i>Vamos brincar de miau?</i> ”..... | 219 |
| Figura 31 - Evento <i>Vamos brincar de roda?</i> | 222 |
| Figura 32 - Participação de Simone em algumas rotinas culturais com roda na Turma do Abraço, 2018..... | 224 |
| Figura 33 - Sequência do evento “ <i>Simone enlaça crianças e professora</i> ”..... | 226 |
| Figura 34 - Deslocamento do ângulo de filmagem no evento <i>Simone enlaça crianças e a professora</i> ”..... | 230 |
| Figura 35 - Crianças brincando de roda sentadas..... | 237 |
| Figura 36 - Vamos fazer e brincar de roda?..... | 239 |
| Figura 37 - Crianças assistindo a uma seleção de eventos de brincadeiras de roda do Berçário e da Turma do Abraço (04/12/2018)..... | 241 |
| Figura 38 - Maria e Simone brincam de amamentar o “ <i>neném</i> ”..... | 247 |
| Figura 39 - Contextos da brincadeira de <i>amamentar o neném</i> | 249 |
| Figura 40 - Sequência do Evento “ <i>quer mamar, neném?</i> ”..... | 251 |
| Figura 41 - Subjetivação/objetivação dos sentidos de mãe e filha..... | 256 |
| Figura 42 - Eventos com o tema <i>mãe e filha</i> na Turma do Abraço, 2018..... | 258 |
| Figura 43 - <i>Vem pra casa, mãe</i> - Maria comunica com a mãe no telefone..... | 261 |
| Figura 44 - Sequência do evento <i>vem tomar vacina, filha</i> | 265 |
| Figura 45 - [Ação/imaginação] individual e coletiva constituindo os conteúdos culturais da brincadeira | 271 |
| Figura 46 - Brincando de boneca e dando leitinho – roda de conversas com as crianças | 283 |
| Figura 47 - <i>Olha eu aqui</i> – Maria descreve suas ações na brincadeira..... | 284 |
| Figura 48 - Participação de Maria em situações de cuidado com o outro e com a boneca no Berçário – 2017..... | 287 |
| Figura 49 - Maria se olhando no espelho..... | 288 |
| Figura 50 - Sequência do evento de <i>cuidar do neném</i> – Parte I..... | 289 |
| Figura 51 - Sequência do evento de <i>cuidar do neném</i> – Parte II..... | 290 |
| Figura 52 - Contrastes entre as perspectivas sobre a brincadeira de mãe e filha..... | 299 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANBRINQ – Associação Nacional dos Fabricantes de Brinquedos

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe

CINDEDI – Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil

DEDC – Departamento de Educação

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENLACEI – Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância

ERIC – Educational Resources Information Centre

FAE – Faculdade de Educação

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

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISCAR – International Society of Cultural-historical Activity Research.

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

NEPEI – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil

PAC-DT – Programa de Apoio à Capacitação Docente e de Técnicos Administrativos da Universidade do Estado da Bahia

PGDP – Pró Reitoria de Gestão de Pessoas

PNADC – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua

PNE – Plano Nacional de Educação

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SGE – Sistema de Gestão Escolar

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| GÊNESIS, AS ORIGENS | 20 |
| 1 Em busca dos “eus”..... | 21 |
| 2 Encontros com o objeto de pesquisa..... | 25 |
| | |
| CAPÍTULO I: O CAMPO DE ESTUDOS DOS BEBÊS | 31 |
| 1.1 Um campo de estudos dos bebês? | 34 |
| 1.2 Compreender o campo - Notas sobre o processo de revisão da Literatura..... | 39 |
| 1.3 Quem são os bebês das/nas pesquisas em Educação? | 45 |
| 1.4 Tendências da produção de conhecimento sobre bebês em contextos de cuidado e educação coletivos..... | 50 |
| 1.4.1 A área de pesquisa sobre <i>interação criança-criança</i> e a emergência dos estudos sobre brincadeiras dos bebês no Brasil..... | 57 |
| 1.4.2 Genealogia dos estudos nacionais sobre brincadeira de bebês..... | 62 |
| 1.4.2.1 Confluências entre os estudos nacionais e internacionais sobre brincadeira dos bebês..... | 69 |
| 1.5 A demarcação de um lugar para os Estudos dos Bebês..... | 79 |
| | |
| CAPÍTULO II: CADA BRINCADEIRA TEM UMA HISTÓRIA: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 85 |
| 2.1 Perspectivas contemporâneas dos estudos sobre brincadeira..... | 89 |
| 2.2 A relação entre brincadeira e escolarização nos estudos contemporâneos..... | 95 |
| 2.2.1 A relação brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento..... | 95 |
| 2.2.2. A relação brincadeira, trabalho e currículo escolar..... | 103 |
| 2.2.3 A relação brincadeira, linguagem e narrativa..... | 106 |
| 2.2.4 A relação brincadeira e direitos dos bebês e crianças..... | 108 |
| 2.3 Como a brincadeira chegou a ser do modo como se apresenta e como se relaciona com o que acontece: o fundamento da historicidade na abordagem teórico-metodológica..... | 109 |
| 2.3.1 A natureza Histórico-Cultural e a gênese da brincadeira como atividade..... | 113 |
| 2.3.2 A dialética e o método da unidade de análise da brincadeira..... | 114 |
| 2.4 Alguns princípios para uma abordagem teórico-metodológica da brincadeira..... | 117 |
| | |
| CAPÍTULO III: CONTEXTOS DA BRINCADEIRA NO BERÇÁRIO E NA TURMA DO ABRAÇO | 122 |
| 3.1 A Turma do Abraço da EMEI Tupi..... | 124 |
| 3.2 O Processo de construção do material empírico..... | 126 |
| 3.2.1 Os espaços-lugares da EMEI..... | 128 |
| 3.2.2 Modos de participação da pesquisadora na turma..... | 134 |
| 3.2.3 Modos de registro das observações: a filmadora como artefato cultural..... | 138 |
| 3.3 A construção da lógica de pesquisa..... | 152 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO IV: BUSCANDO PISTAS PARA CONSTRUIR SENTIDOS: VIVÊNCIAS DOS BEBÊS/CRIANÇAS NA BRINCADEIRA | 154 |
| 4.1 Pistas construídas pelas professoras na compreensão da brincadeira..... | 156 |
| 4.2 Pistas contextuais para categorização das atividades como brincadeira..... | 163 |
| 4.3 Dimensões da brincadeira no berçário e na Turma do Abraço (2017 – 2018)..... | 168 |
| 4.3.1 Os conteúdos culturais desenvolvidos pelos bebês/crianças na brincadeira..... | 168 |
| 4.3.1.1 Mãe Filha..... | 172 |
| 4.3.1.2 Rotinas Culturais Coletivas..... | 174 |
| 4.3.1.3 Festas de Aniversário..... | 177 |
| 4.3.1.4 Passeios..... | 178 |
| 4.3.1.5 Moradia..... | 180 |
| 4.3.1.6 Comunicação..... | 182 |
| 4.3.1.7 Esconder/Achar..... | 182 |
| 4.3.1.8 Rotinas de Cuidado..... | 186 |
| 4.4 Vivências do espaço-tempo, rotinas culturais coletivas e rotinas de cuidado nas brincadeiras..... | 190 |
| | |
| CAPÍTULO V: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA BRINCADEIRA DE RODA NO GRUPO | 197 |
| 5.1 Eles <i>brincavam de roda no ano passado</i> | 200 |
| 5.2 A dupla temporalidade da brincadeira de roda..... | 203 |
| 5.3 Como as oportunidades para brincar de roda foram criadas no berçário..... | 205 |
| 5.3.1 <i>Vamos brincar de miau?</i> | 214 |
| 5.3.2 O enlaçamento do Outro..... | 225 |
| 5.4 A brincadeira de roda como <i>atividade revolucionária</i> | 234 |
| 5.4.1 Ser alguém na brincadeira/ser “eu” mesma diferente de mim | 234 |
| 5.4.2 Possibilidades dos bebês/necessidades sociais.. | 236 |
| 5.4.3 Conservação/mudança | 237 |
| 5.4.4 Narrativa/construção do significado de brincar de roda | 238 |
| | |
| CAPÍTULO VI: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA BRINCADEIRA DE MÃE E FILHA | 247 |
| 6.1 Análise microgenética do evento <i>quer mamar neném</i> | 248 |
| 6.1.1 As ações de Maria na constituição das brincadeiras no Grupo..... | 255 |
| 6.1.2 Dimensões pessoais e coletivas na brincadeira..... | 258 |
| 6.1.3 <i>Tô brincando de mamãe</i> : a metacomunicação nas brincadeiras..... | 265 |
| 6.1.4 Os sentidos da brincadeira nas falas das crianças..... | 272 |
| 6.1.5 Um pouco da história de Maria..... | 283 |
| 6.2 <i>A questão maternal e a imitação</i> : perspectivas da mãe de Maria sobre <i>a brincadeira de cuidar</i> | 285 |
| 6.3 Diferentes perspectivas das professoras para a brincadeira de mãe e filha..... | 292 |
| 6.4 A valoração científica do <i>por que</i> bebês e crianças pequenas brincam com papeis familiares..... | 293 |
| 6.5 Sentidos e significados sobre a brincadeira de mãe e filha..... | 295 |
| 6.6 O fenômeno do cuidado como objeto de conhecimento das crianças..... | 298 |

| | |
|---|------------|
| A BRINCADEIRA COMO ATO DE CRIAÇÃO E AS SIGNIFICAÇÕES PARA AS PEDAGOGIAS COM BEBÊS E CRIANÇAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS | 302 |
| 1 A institucionalização da brincadeira como direito de aprendizagem e a tese da brincadeira como ato de criação | 304 |
| 1.1 A brincadeira como ato de criação: que criação?..... | 309 |
| 1.2 O princípio criador..... | 311 |
| 1.3 Padrões culturais constituídos por meio da brincadeira | 316 |
| 1.4 A dialética das transformações..... | 316 |
| 2 Os sentidos e os significados para a Pedagogia..... | 317 |
| 2.1 Sentido ético..... | 319 |
| 2.2 Sentido Estético..... | 319 |
| 2.3 Sentido Político..... | 320 |
| REFERÊNCIAS | 325 |

GÊNESIS, AS ORIGENS

No princípio, era o chão.

No piso do quintal, ladrilhado com cacos de cerâmica vermelha, via um elefante de três pernas, um navio, um homem de chapéu fumando cachimbo. Na manhã seguinte, as imagens haviam mudado: o homem de chapéu era um bolo mordido; o elefante, parte de um olho enorme – a tromba, um cílio; o navio zarpara, deixando para trás apenas cacos de cerâmica vermelha no piso do quintal. Na sala, com uma tampa de Bic levantava os tacos soltos para espiar o que se escondia embaixo: uma mosca morta, uma unha cortada, um grampo – pequenos achados arqueológicos, estudados com perícia através da lupa. Deitado, a bochecha colada à madeira, sentindo no rosto a brisa fria que sopra ao rés do chão, espiava o vão escuro sob a cristaleira: a poeira formava tufo, matéria-prima da qual, acreditava, era feito o cobertor cinzento do mendigo da esquina. Tinha sua lógica: o homem miserável coberto pela manta de pó. Só não compreendia como a sujeira se transformava em tufo, o tufo em cobertor, e o cobertor ia parar em volta do mendigo. Mais um mistério, entre tantos deste mundo. No princípio, eram as trevas.

(Antônio Prata, Gênesis, 2018).

Figura 01: Primeiro dia dos bebês na EMEI (2017)



Primeiro dia dos bebês na EMEI Tupi. Primeiros minutos em que estão na sala de atividades. As famílias também estão presentes nessa semana de “adaptação”, como é denominada institucionalmente. Havia cinco bebês nesse registro. No quadro da direita é possível ver que há três deles no colo das mães e dois estão no chão. Maria (09m27d) está acompanhada pela avó e é possível observar que ela explora toda a sala. Os 64 minutos de filmagem desse dia captam os percursos de Maria pela sala, no nicho do armário, em frente ao espelho, nas pernas das cadeira, no cesto verde que guarda brinquedos, com um celular que encontrou pelo chão e aperta com o dedo, com o rosto de outro bebê, com quase todos os bichinhos de pelúcia. Com um desses bichinhos, se demora, olha, bate com a mão levemente sobre ele e, por fim, capta as diversas vezes em que ela suspende e abaixa o tapete.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

Escrevi esta introdução em meados de 2020, quando o mundo vivia a Pandemia da Covid-19, provocada pela proliferação do novo coronavírus, com todos os seus impactos sociais, políticos, econômicos, sanitários. Um contexto no qual, claramente, as condições de vida e de nossas interações com outras pessoas e lugares afetavam nosso modo de ver e pensar as coisas, incluindo os objetivos da feitura de uma tese. Para mim, esse período de

distanciamento social, com uma criança de quatro anos de idade todo o tempo em casa, foi fundamental para reencontrar a criação humana na literatura, no cinema, na poesia, na exploração do quintal, na observação do céu pela janela. Esse reencontro com a criação das imagens humanas nos possibilitou, em casa, agir no sentido de escapar das restrições do ambiente e pensar o cenário excepcional em que vivemos. Com isso, posso dizer que fortaleci os sentidos da pesquisa para além da formação acadêmica, entendendo que o cenário pós-pandemia exigirá de nós a defesa cada vez maior dos direitos dos bebês e crianças pequenas; que a retomada das práticas de cuidado e educação coletivas apela à absoluta prioridade dos cuidados pela preservação da vida; e que a reestruturação dos currículos das escolas de Educação Infantil implicará o redimensionamento e compreensão com mais afinco dos fundamentos sociais e pedagógicos das interações e brincadeiras.

1 Em busca dos “eus”

Foi também nesse período que voltei aos quintais das infâncias: da minha própria, de menina que vivenciou a infância e parte da adolescência na roça do sertão da Bahia; que brincava de casinha nas poucas sombras da caatinga e com boneca de sabugo de milho, enquanto seu pai, analfabeto, cultivava o milharal; a mesma menina que, ao cair da noite, sem luz elétrica, ouvia, junto aos seis irmãos, literatura de cordel contada pela mãe, que cultivava a cultura oral da família. E, também, aos quintais das infâncias que foram colocadas no plano da linguagem literária por Manoel de Barros, Fernando Sabino, Lygia Fagundes Teles, José Saramago, Lya Luft, Korzác, Binjamim Wilkomirski, Antônio Prata e tantos outros cronistas e memorialistas da infância.

Parece que os quintais da infância costumam se apresentar a nós em situações de privação de liberdade, de exílio ou coisas que não se assemelham a isso, mas que remetem ao sentido de restringir nosso trânsito livre. Foi assim que Paulo Freire (1995/2012, p. 40), em uma tarde fria do inverno genebriano, recordou seu primeiro mundo – o quintal da sua infância em Pernambuco; ou como ele diz: sua “imediata objetividade”, seu primeiro “não eu” geográfico com os quais foi se constituindo em “fazedor de coisas, eu pensante, eu falante”. Talvez esse recordar a infância seja, de fato, uma busca pela gênese desses “eus” que nos só é possível pela lembrança ou pela interpretação dos mundos de outras crianças. Um caminho nos leva a outro, inevitavelmente.

O cronista Antônio Prata percorreu o mesmo caminho de volta ao quintal quando começou o livro *Nu, de botas* com o poema *Gênesis*. O trecho destacado nesta introdução à tese coloca o chão e a treva na ordem dos princípios. Do chão, é possível ver, tocar, selecionar, escavar, explorar, colecionar, pesquisar e transformar a materialidade. Transformação que, entre o modo como se apresenta e a imagem imaginada/pensada, é um verdadeiro mistério que habita o lugar do desconhecido. Chão e treva. A matéria e a imaginação que possibilita a consciência de nós mesmos no mundo. O lugar geográfico e o lugar dos enigmas, incluindo o que vem antes da lembrança da infância; do tempo do chão como o lugar de onde olhamos o mundo, engatinhando, balbuciando, em movimentos com ares de experimentação, vivenciando um mundo por esse quadro de referência espacial – em cima, embaixo, perto, longe. Um mundo gigante e um mundo de miniaturas, ambos habitados por um corpo que os cria e é criado por eles. Lugares que mudam para nós quando imaginamos que esses corpos-pessoas os habitam.

Isso porque “os homens vivem no chão”, diria Tuan (2013, p. 50). E esse tipo especial de “habitação”, sobretudo quando pensando nas atividades dos bebês, deve ter uma singularidade. Passar boa parte do tempo deitado, sentado, em pé, mas em outro nível visual em relação aos maiores dos humanos, colocar todos os órgãos do sentido para perceber os espaços e materiais são aspectos importantes de uma antropologia dos sentidos que podem ajudar a compor os espaços e lugares dos bebês, já que, nossas culturas ocidentais parecem atribuir menor valor ao que conhecemos pelo olfato, paladar e tato. Mas é ali, no chão, que presenciamos os bebês, na maioria das vezes, se deslocarem sem serem, simplesmente, transportados no colo e nos carrinhos de bebê; os vimos pegarem e tomarem posse de objetos, exercitarem o domínio deles entre as duas mãos, levarem objetos ao nariz e à boca; ou, como no evento com o qual abrimos a tese, em que os observamos ocupar o espaço, descobrir o que há no chão, o que há nos recantos escondidos, trocar o bico com o colega, disputar o brinquedo.

A imagem do bebê no tapete da sala de casa ou da creche parece habitual de tal forma que não costumamos olhar o que acontece. No “rés de chão”, entretanto, estão os primeiros contatos com uma materialidade móvel que nos escapa e precisamos conquistá-la; os movimentos rápidos para descobrir o escondido, entender, tocar; as memórias improváveis de serem contadas depois, como advertiu Lya Luft (2004). O poeta mineiro Fernando Sabino (1962/2018, p. 216), quando registrou em verso os primeiros dez minutos de vida de um menino após o nascimento vitorioso, escreveu-lhe, preocupado: “menino ainda sem nome, não te prometo nada. Não sei se terás infância: brinquedos, quintal, monte de areia (...)”. Há uma

intenção nesses escritos de restituir a solidez da infância – suas memórias – as da casa, do chão e do quintal.

Na literatura sobre a infância é frequente essa materialidade histórica imanente. Manoel de Barros, por exemplo, que cresceu “brincando no chão” (2010, p. 15), escreveu sobre esse processo de comunhão com a matéria na construção de nossa condição humana. Sua *gramática expositiva do chão* tenta mostrar a força expressiva e agramatical dos objetos, das pequenas coisas imperceptíveis que conhecemos por tê-las visto, nos demorado com elas ou diante delas até que elas existissem em nós. Os *29 escritos para conhecimento do chão* poderiam ser um tratado sobre bebês quando se referem a “pessoas que conhecem o chão com a boca como processo de se procurarem”; mas, na verdade, a imagem do chão parece estar restituindo a matéria das vivências, buscando origens da palavra em conexão com sua materialidade, ou melhor, o chão das coisas.

O que essas recomposições narrativas nos dizem em uma pesquisa sobre brincadeiras de bebês? Instiga-nos a entrar nesses universos de criação das imagens primeiras, nos universos materiais e simbólicos das vivências de um tempo que nos escapa à memória; entrar na zona da “infância indeterminada” e de sua abertura para o mundo de que fala Bachelard (1978). Esse não lembrar nossa infância dos primeiros anos de vida, aliás, é apontado pela pesquisa etnográfica, como razão para desencorajar uma Antropologia dos bebês acerca de uma experiência humana tão remota e distinta de nossas perspectivas individuais (GOTTLIEB, 2012 p. 319); de um déficit interpretativo de que nossa ciência pedagógica carece quando se trata do mundo dos bebês, como se tudo fosse autoevidente e explicativo.

Do ponto de vista científico, talvez pesquisar sobre bebês seja, de fato, um exercício de pensar os bebês – olhar, sentir, perceber, ouvir, muito mais que analisar e conhecer; de pensar um Outro semelhante e distinto de nós. Um exercício que pode desencorajar, inclusive, a opção pela docência com bebês, por exigir uma atitude responsiva de estar com eles e elas sobre os quais imaginamos saber muitas coisas, mas que exige de nós estranhamento, renúncia de uma lógica ordenadora e atenção às minúcias das linguagens.

Familiarizar o estranho e estranhar o familiar (VELHO, 1978). É assim que nos apercebemos diante dos bebês pela primeira vez, como mãe, professora e pesquisadora. A pesquisa com bebês implica transportar-nos para outros campos de significação, outras linguagens que não conhecemos e apreender modos de comunicação que temos a falsa ideia de que não são os nossos. Em outras palavras, um exercício complexo e teimoso de desnaturalização dessas ações dos bebês de se lançarem ao mundo e, com isso, constituir lugares

para si em um grupo como o do berçário, por meio da criação e compartilhamento de imagens e sentidos.

É ao lado das imagens corporeamente construídas e vivenciadas que os poetas, pedagogos e pesquisadores costumam colocar as crianças, desde bebês. Dos enigmas que envolvem os caminhos das coisas às suas representações, como aludido por Prata na sua *gênesis*, um deles é: o que vem antes da palavra? Sua poiésis cria possibilidades de transpor a geometria do chão e trazer o vivido ao campo da enunciação. Chão aqui não é somente espaço e lugar. É um campo originário que coloca o corpo como produtor de memórias, que torna a materialidade um campo simbólico; que interpõe outros modos de dizer que não pelo verbo.

Sobre o princípio da vida e da atividade humana, Vigotski¹ (1933/2010, p. 485) retoma o evangelho de Goethe de que “no princípio era a ação” para rebater o verso da gênese da criação do mundo de que “no princípio era o verbo”. Para Vigotski, Goethe tinha razão: “a palavra não esteve no princípio. No princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação”.

Por todas essas razões, a imagem do chão como gênese do mundo simbólico nos ajuda a pensar a brincadeira dos bebês e crianças pequenas. Do nosso chão, do chão dos bebês e do chão da pesquisa, os campos das origens e transformações não lineares, de intenções, sentidos e sistemas de consciência e comunicação surgem e se transformam das/nas atividades: a dos bebês/crianças e da nossa própria atividade de pesquisar; de transformações das relações entre nós e os bebês que, certamente, não começaram com nossa inserção no grupo do berçário, mas foram ressignificadas por esta.

Das transformações no cenário político, econômico e sanitário que, entre muitas consequências sociais e educacionais, mencionamos o fato de ter levado 2020 ao registro histórico do ano em que bebês e crianças não foram às escolas. Um cenário que nos fez perguntar: onde, com quem estão e como estão as crianças da Turma do Abraço? Estarão protegidas com suas famílias? Como estão vivenciando esse momento da Pandemia? Cenário que nos fez, enquanto grupo de pesquisa, nos preocupar, lembrar, fazer contato com a escola, professoras e famílias como gesto humanitário diante de nossa impossibilidade de estar juntos. Que nos fez escrever diários para que nossos filhos pequenos um dia conheçam a excepcionalidade desse tempo.

¹ Apesar de encontrarmos o nome do autor grafado de diferentes formas no Brasil e outros países, utilizamos a grafia que corresponde à grafia do seu nome em russo após a mudança feita pelo próprio Vigotski - de Vigodski para Vigotski – conforme explica Prestes (2010).

Entre as transformações em nós mesmos após quatro anos dedicados ao estudo e compreensão da brincadeira dos bebês, posso acrescentar as mudanças em nossa linha de pesquisa e no Programa de Pós-graduação da FaE/UFMG. Recordo-me que, em 2009, quando cursei o mestrado no mesmo Programa, eu era a única estudante entre os 64 ingressantes (mestrado e doutorado) que pesquisava na/sobre a Educação Infantil, e me senti solitária por diversas vezes, inclusive por não ter sido oferecido nenhum componente curricular dessa área específica. A pesquisa sobre bebês da qual passo a fazer parte no Doutorado em 2017 trouxe-os para o Programa, para as disciplinas e muitos se referiam a nós do grupo como “as meninas dos bebês”.

2 Encontros com o objeto de pesquisa

Entre a docência na educação de crianças de 0 a 3 anos por sete anos (2002 a 2009) e a inserção no Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em 2017, interpuseram a formação de professores na Universidade do Estado da Bahia e a maternidade. Em todas essas atividades, bebês e crianças interpelaram as minhas crenças e concepções sobre infância, culturas, linguagens, brincadeiras, interações, pedagogia.

Algumas questões ocuparam, pelo menos, os últimos dez anos da minha trajetória. Por que “mais uma pesquisa” sobre brincadeiras? O que levaria uma pesquisa sobre brincadeiras dos bebês a ser levada a sério pela academia? *Bebê brinca, não brinca²*? Afinal, o que é, de fato, brincar? A primeira e a segunda das questões me foram postas diversas vezes durante o Doutorado, quer seja diretamente, quer seja pelos desvios de assunto quando a matéria do meu interesse não era partilhada pelo interlocutor; seja ainda pelos ecos da dúvida em pesquisar algo que parecia “esgotado” ou saturado por retóricas populares fundadas na convicção da importância.

Já no Doutorado, na linha de Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil, tive a oportunidade de fazer parte do Programa³ de Pesquisa *Infância e Escolarização: bebês*,

² Essa questão parafraseia uma das mais interessantes antologias de contos a que tive acesso sobre situações de brincadeira das crianças brasileiras, tanto pela estética quanto pelo registro de brincadeiras que atravessam gerações, mas que se diversificam suas formas e conteúdos nos contextos históricos e culturais. Publicada em 1979, Ano Internacional da Criança, pela Rhodia S.A., a coletânea intitulada *Criança brinca, não brinca?* reúne contos de Fernando Sabino, Lygia Fagundes Telles, João Ubaldo Ribeiro, Fausto Cunha, Dinorah do Vale, Ricardo Ramos, Vivina de Assis Viana, Domingos Pellegrini Jr., Julieta de Godoy Ladeira, Gilberto Mansur, Edla Van Steen e Moacyr Cicliar.

³ O Programa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI - FaE/UFMG) e o Grupo de Estudos e

participação, amizades, cognição e cultura, desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI), coordenado pela Profa. Vanessa Neves. Esse Programa acompanha um grupo de crianças desde sua inserção em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, Minas Gerais (2017 – 2022), com ênfase na compreensão dos processos de desenvolvimento cultural dos participantes. A seleção dessa EMEI se deu a partir da indicação pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), em uma lista de outras possíveis para participação no Programa. Os primeiros contatos da coordenação da pesquisa com a gestão da instituição foram decisivos para a efetivação da escolha, tendo em vista a acolhida, a abertura à Universidade e o interesse pela pesquisa. Após a inserção na Instituição, foi feita uma apresentação da pesquisa às famílias antes do primeiro dia do ano letivo de 2017. Dessa forma, esta pesquisa sobre os processos de construção da brincadeira faz parte da pesquisa maior realizada pelo ENLACEI.

A aprovação das famílias mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi concedida ainda no primeiro dia dos bebês na turma, o que possibilitou a realização dos registros por meio de filmagens já neste dia, como o que recuperamos com a figura 01. As imagens de Maria (09m27d)⁴ nos descolamentos pelo chão remetem a vivências de descoberta e exploração de objetos disponíveis no ambiente, de ocupar espaços, de movimentar-se e experienciar impressões do lugar; sentidos esses que produzimos em meio aos significados do brincar nas expressões populares, no vocabulário pedagógico e na literatura especializada. Muitos de nós nos acostumamos a “naturalizar” a brincadeira e imputar um caráter inerente às crianças de tal forma que nem sempre pensamos, de fato, como esta atividade é construída em um grupo social.

Um dos enfrentamentos em nossa pesquisa é, exatamente, o problema da compreensão da brincadeira como objeto de conhecimento nas ciências humanas. A revisão da literatura nacional e estrangeira sobre brincadeira e Educação Infantil, objeto de discussão no Capítulo I, demonstra a preocupação das pesquisas com a funcionalidade da brincadeira, o que esconde, por vezes, uma fragilidade teórico-conceitual. O uso de critérios *a priori* para definir se a criança está brincando ou não, o que a brincadeira é ou deve ser para definir algum tipo de classificação que exclui a pessoa que brinca e a produz nos contextos sociais, por exemplo, nos parece problemático. Critérios como prazer, diversão, motivação, liberdade, espontaneidade, ação

Pesquisas em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA - FaE/UFMG). Número do protocolo de aprovação no COEP: 6262316.9.0000.5149.

⁴ Todos os nomes dos bebês e professoras citados são fictícios e a idade dos bebês/crianças em meses (m) e dias (d) será colocada em cada evento, justamente para podermos traçar o processo de construção da brincadeira.

dirigida a objetivos, menor rigidez nas regras, se aplicados às ações dos bebês, por exemplo, poderiam levar à conclusão de que os bebês não brincam ou só brincam com os adultos. Outras acepções amparadas no princípio de que a presença da situação imaginária, unicamente, é critério para definir determinada atividade como brincadeira (VIGOTSKI, 1933/2010) também corre o risco de associar a emergência do “faz de conta” ou do “jogo simbólico” mais tarde no desenvolvimento das crianças a partir da apropriação da fala; estas acepções podem presumir que a presença da exploração de objetos é característica da *brincadeira solitária* de bebês.

Também há uma tendência, em muitas pesquisas no ocidente, de considerar a brincadeira como contexto para estudos de outros fenômenos e atividades. Apesar desse predomínio, inclusive no Brasil, não é nova a imersão na descrição e documentação de formas de brincar entre as crianças na Antropologia e Sociologia, sobretudo na literatura folclorista. Autores como Opies e Opies começaram, em 1940, a gravar e catalogar brincadeiras, rimas e poesias infantis no contexto inglês. Esse trabalho é, reconhecidamente, um marco na consideração daquilo que as crianças brincam, da linguagem que utilizam e das formas regionais que diversificam o repertório de brincadeiras infantis. No Brasil, o estudo de Florestan Fernandes (1979/2004) sobre a formação de grupos de brinquedo no bairro Bom Retiro em São Paulo, na década de 1940, também desloca o foco da origem da brincadeira e empreende a tarefa de descrever e compreender como o grupo de brinquedos se forma, do que brincam e quais características o definem. Acreditamos que a descrição estrutural e das características das brincadeiras infantis, das formas de brincar, apesar da importância de registro histórico e folclórico não são suficientes para compreender a microgênese da brincadeira e os modos de sua construção em dado tempo e contexto que parece representar, para nós, um ponto de partida.

Entre uma corrente focada na função que predominou muito tempo na Psicologia do desenvolvimento e, outra, nas formas das brincadeiras, há também pesquisas mais voltadas aos conteúdos culturais (GONCÜ e GASKINS, 2007) em diferentes comunidades. As correntes têm filiações teóricas centradas na preocupação das disciplinas que as sustentam, mas, como veremos, o objeto central raramente é a brincadeira. Ela atravessa o debate central sobre a adaptação e a evolução da espécie, o desenvolvimento humano, a condição humana, as liberdades individuais, os modos de interpretação e construção do conhecimento, o debate razão e emoção, corpo e mente, as estruturas antropológicas do imaginário, as culturas da infância, linguagem e experiência, narrativa, arte e estética, os processos de socialização das crianças, as pedagogias da infância. São muitos os entrecruzamentos e isso justifica, também, a grande quantidade de trabalhos e produções sobre brincadeira em muitos campos.

Nas ciências humanas, o problema da formação da consciência é que abarca a noção de jogo. Esse problema está presente nas diferentes correntes filosóficas e isso também explica a diversidade de concepções e abordagens que irão ganhar corpo na Psicologia desde seu nascimento e nas demais disciplinas que emergiram da Filosofia, como Sociologia e Antropologia. A ligação com as ciências físicas e naturais na Psicologia, por exemplo, está muito presente na compreensão da brincadeira como fenômeno biológico da espécie, tendo em vista a adaptação, ou como reflexo psicológico. Das abordagens naturalistas ao *Homo Ludens* de Huizinga (1938/1999), a história da filosofia, bem como das chamadas ciências naturais e ciências do espírito, vai tecendo muitas articulações nos estudos da consciência e da relação Homem, sociedade e cultura, nas quais o jogo é colocado como parte e meio dessa relação, o “dentro-fora”, o elemento que conecta o Homem ao seu meio de alguma maneira. Cada epistemologia na produção de uma teoria e de estudos sobre a brincadeira tem consequências teórico-metodológicas e, por essa razão, esperamos explicitar, a partir da revisão de literatura e da pesquisa teórica e empírica os pressupostos que orientam nossa abordagem da brincadeira na Turma do Abraço da EMEI Tupi.

O material empírico da pesquisa foi construído com base nas abordagens da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, como será explicitado no Capítulo II. Os registros dos eventos foram feitos através de videogravação da rotina diária da turma de tempo integral (do berçário em 2017 e da Turma de 1 ano em 2018) e notas de campo, sendo que as observações aconteceram em média dois dias por semana. O tempo diário de observação era de 09h30min durante os dois anos compreendidos pela análise a que me dedico neste estudo. A inserção no campo concomitante com os estudos teóricos, a revisão de literatura e as discussões nos grupos e linha de pesquisa possibilitaram formular o objetivo da pesquisa: compreender o processo de construção da brincadeira em um grupo de bebês na Educação Infantil ao longo de dois anos (2017 – 2018). Optamos por utilizar o termo bebês nos eventos que aconteceram em 2017, no Berçário; e o termo crianças, nos eventos do ano seguinte. Quando nos referimos aos dois anos da pesquisa com o grupo utilizamos sempre a designação bebês/crianças. Essa opção apoia-se na gramática do próprio grupo de professoras, da equipe da EMEI Tupi e dos próprios bebês/crianças que só utilizam o termo bebê em relação ao grupo do Berçário – 0 a 18 meses. No primeiro dia da pesquisa em 2018, a criança mais nova do grupo tinha 15 meses e todas as outras já estavam com 18 meses completos.

Os eventos foram selecionados e analisados a partir de uma lógica dialético-abdutiva que possibilitou: questionar impressões iniciais por meio de eventos observados; realizar

processos iterativos e recursivos no material empírico para descobrir ações, práticas e eventos relacionados; estabelecer conexões entre estas ações, gestos, movimentos, linguagem verbal e os sentidos construídos pelas crianças em torno de um entendimento compartilhado de brincadeira; criar formas de representação dos eventos que evidenciem o processo de sua construção no fluxo das ações do grupo; identificar os saberes que as crianças construíram para participar da brincadeira; identificar uma unidade de análise que apreenda a complexidade da relação entre o desenvolvimento da pessoa, os modos de apropriação e participação nas práticas sociais.

O texto da tese está estruturado em seis capítulos. No Capítulo I, situamos a pesquisa no campo de estudos dos bebês e da brincadeira dos bebês no Brasil e em outros países. O objetivo é analisar as tendências dessa produção, as concepções de bebê e a genealogia do campo de estudos da brincadeira, tomando como referência a área de pesquisa sobre interação criança-criança e possíveis confluências com os Estudos dos Bebês. Esse capítulo foi construído a partir de revisão da produção científica nacional e internacional e justifica a pertinência de “mais uma pesquisa sobre brincadeiras”. O diálogo com essa produção permite constatar a restrita produção editorial sobre as atividades dos bebês por meio de pesquisa longitudinal que acompanhe a gênese de um processo, como o de construção da brincadeira. Então, compreender esse processo é também um ato político, um registro das primeiras formas de acesso aos signos culturais (objetos, brinquedos, linguagens) na mediação das interações que poderá somar ao movimento da área pela valorização do lugar da brincadeira na Política Nacional de Educação Infantil e na Pedagogia com bebês e crianças pequenas.

O Capítulo II integra uma discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos e dos princípios orientadores do estudo. O fundamento da historicidade de um fenômeno e práticas sociais embasa algumas premissas na produção do material empírico, a saber: a natureza Histórico-Cultural e a gênese da brincadeira como atividade; a dialética e o método da unidade de análise da brincadeira no grupo. Tais premissas, ao lado de princípios formulados com os Estudos da Infância e dos Bebês, da Etnografia em Educação e Teoria Histórico-Cultural, são apresentados no capítulo e justificam a elaboração da tese anunciada.

A apreensão da historicidade da brincadeira por meio de uma abordagem etnográfica enquanto um dos princípios anunciados no capítulo II se desdobra na produção do capítulo III, o qual descreve o processo de construção do material empírico, os contextos, os participantes e a lógica de pesquisa desenvolvida.

O capítulo IV traz uma análise dos sentidos da brincadeira no grupo de bebês/crianças a partir de pistas contextuais, conteúdos e dimensões das atividades que contaram como brincadeira. Entre os conteúdos sociais da brincadeira, destacamos alguns para evidenciar o modo como as crianças se apropriaram das questões de espaço, tempo, materialidades e rotinas: ação de esconder, comunicação, passeios, moradia, festas de aniversário, rotinas culturais coletivas e rotinas de cuidado.

Entre as rotinas culturais coletivas, destacamos a brincadeira de roda para traçarmos, no Capítulo V, o processo de origem e transformações dessa atividade na trajetória do grupo de bebês/crianças. A dimensão coletiva e a configuração dessa prática cultural anunciam, para além da temporalidade folclórica, outras temporalidades no grupo e um conjunto de saberes que eles e elas construíram para engajamento nessa brincadeira.

As rotinas de cuidado ocupam um lugar central nos processos de apropriação que os bebês e crianças constroem na brincadeira. Cuidar do neném, alimentar, construir rotinas de higiene, de sono, cuidados com a saúde e beleza associadas aos papéis de mãe/filha e outros cuidadores são algumas ações que ajudaram a sustentar muitas atividades de brincadeira entre as crianças nos dois anos de estudo. Entre essas rotinas, escolhemos, para compor nossas análises dos processos de constituição, a brincadeira de mãe e filha (discutida no Capítulo VI).

Buscamos, ao longo dos capítulos, apresentar argumentos sustentados na análise microgenética dos eventos para defender a tese de que a brincadeira dos bebês/crianças é constituída pela unidade [ação/imaginação]. É, pois, um ato de criação de possibilidades de participação no grupo social e sentidos para o que acontece na vida coletiva. As significações dessa tese para as Pedagogias da Educação Infantil são o objeto que guiam nossas reflexões nas considerações finais da tese.

CAPÍTULO I

O CAMPO DE ESTUDOS DOS BEBÊS

É da natureza do início que se comece algo novo, algo que não pode ser previsto a partir de coisa alguma que tenha ocorrido antes. Este cunho de surpreendente imprevisibilidade é inerente a todo início e a toda origem (ARENDDT, 2009, p. 190-191).

Era mês de março de 2018 quando entrei pela primeira vez na Turma do Abraço da EMEI Tupi. Fazia um ano e um mês da presença da equipe de pesquisa na Instituição, como parte do Programa de Pesquisa “Infância e Escolarização”. O início da tarde deste primeiro dia era de sol e relativo calor. A maioria das crianças ainda dormia, mas algumas, já acordadas, tentavam pegar com as mãos a luz do sol que entrava pela cortina do vidro que separava a sala do solário. Enquanto isso, fui apresentada à professora por uma colega da equipe de pesquisa e ajustamos os equipamentos e materiais de registro. O primeiro dia de observações começava a desvelar, para mim, um percurso de completa incerteza em relação à posição de pesquisadora, do manuseio da filmadora, da relação com professoras e crianças. E, como pano de fundo, uma questão principal ainda pouco formulada: quais os modos de participação dos bebês e crianças pequenas nas brincadeiras?

O contexto político pós 2016 registrava intensa instabilidade de emprego, de taxas inflacionárias e de insegurança por parte da maioria dos brasileiros. Ao mesmo tempo, vivíamos no cenário Educacional a recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular com inclusão da Educação de bebês, o início de uma ampla formação na área de leitura e escrita na Educação Infantil por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; e, ainda, o aumento da judicialização de vagas na creche nas metrópoles brasileiras no centro da polarização do discurso legal pela ampliação da oferta e das restrições orçamentárias municipais. A EMEI Tupi, por exemplo, mesmo sendo considerada de grande porte e atendendo aproximadamente 400 crianças, possuía lista de espera na modalidade creche, sobretudo para atendimento integral.

O direito à Educação Infantil para os bebês levanta uma discussão importante acerca de sua inserção recente nos espaços públicos e das formas de organização da sociedade para atender a essa demanda. A noção contemporânea do direito dos bebês e suas famílias à educação pública tem desdobramentos sociais, político-administrativos, pedagógicos e científicos. Em

2018, por exemplo, 3,8 milhões de crianças de 0 a 3 anos de idade foram matriculadas em creches brasileiras de acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação⁵ (PNE). Isso representa um percentual de 35,6% das crianças brasileiras, sendo que o PNE prevê a meta de atendimento em 50% para este grupo etário. Esse crescimento paulatino tem sido um impulsionador das pesquisas sobre bebês e da inclusão da categoria bebê nos documentos normativos.

Em Belo Horizonte, contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, o percentual chegou a 37% em 2016, conforme os dados deste mesmo Observatório. A capital mineira, segundo o censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentava uma população de 106.272 crianças entre zero e três anos de idade. Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) informou no Sistema de Gestão Escolar um número de 41.068 bebês e crianças entre 0 e 3 anos matriculados no Sistema de Ensino, sem contabilizar a matrícula da rede privada. Esse Sistema é composto de uma rede própria e uma rede conveniada. São 145 escolas municipais de Educação Infantil, 49 escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e 199 escolas conveniadas, em um total de 393 instituições distribuídas pelas nove regionais. Apesar do predomínio das Instituições conveniadas, o número de crianças de 0 a 3 anos matriculadas na rede própria é maior (Tabela 1).

Tabela 1: Atendimento em creche (0 a 3 anos) em Belo Horizonte/MG – 2019

| Rede própria | Rede conveniada | Total |
|--------------|-----------------|---------------|
| 22.875 | 18.193 | 41.068 |

Fonte: Sistema de Gestão Escolar – SGE; Núcleo de Convênios da Educação Infantil – 04/07/2019.

De acordo com dados da SMED, o maior déficit é no atendimento da faixa etária de 0 a 2 anos. A política municipal de inclusão social articula a distribuição de vagas na creche: 70% das vagas são destinadas a famílias vulneráveis socialmente, 10% para famílias que residem no entorno da EMEI e 20% para sorteio. Para a faixa etária de 0 a 2 anos, a estimativa do déficit chegou a 30% no final do ano de 2018, calculado pela lista de espera. Tal constatação é conflitante com a redução de vagas para o berçário e o atendimento integral na creche em várias EMEIs em 2019. Pressionadas pela universalização do atendimento da pré-escola, passaram a priorizar, em alguns casos, a matrícula começando pelos mais velhos.

⁵ Fonte: IBGE/PNADC. Elaboração: Todos Pela Educação, 2018. Disponível no Observatório do Plano Nacional de Educação: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metad>. Acesso em: fevereiro de 2019.

A inserção crescente dos bebês e crianças de 0 a 3 anos na rede pública de ensino de Belo Horizonte se deu a partir da implantação do Programa Primeira Escola em 2003 (Lei Municipal 8.679/2003), que criou as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), vinculadas a escolas de Ensino Fundamental, e o cargo de educador infantil por meio de concurso público. Em 2018, as UMEIs ganharam autonomia administrativa e financeira ao terem a classificação alterada para Escola Municipal de Educação Infantil por meio da Lei 11.132/2018. Isso indica que a presença de bebês na rede própria de educação é um fato relativamente novo, tanto na capital mineira, quanto nas demais regiões do Brasil.

Esse fato tem trazido demandas para a política nacional de Educação Infantil, tais como: atendimento às especificidades desse grupo etário, inclusão dessa especificidade nos documentos orientadores nacionais pautados pelas pesquisas na área e defesa da necessária intersectorialidade no atendimento aos bebês e suas famílias.

Começo este capítulo indicando a crescente inserção dos bebês nos sistemas de educação pública do país com a intenção de destacar que essa ocupação, entre outras múltiplas ocupações que os bebês e crianças têm feito nos espaços e nas ciências, interroga a produção de saberes. A produção científica em educação, por exemplo, ao incluir os bebês, traz outras questões e a necessidade de retomar questões já discutidas. Um objeto de pesquisa nasce para nós quando o definimos. Os sujeitos dessa pesquisa, igualmente, passam a ocupar outro lugar em nosso olhar, leituras, percepções. Nós começamos e, para nós, é um campo novo de sentidos. Deve ser assim que o campo de estudos dos bebês e das brincadeiras se apresenta a cada novo pesquisador, pesquisadora. Nossas ações e nossos discursos sobre bebês e brincadeiras colocam os universos simbólicos que os envolvem em movimento para nós; inscrevem esses sujeitos e suas atividades na dimensão política da pesquisa, qual seja, a de não se resignar diante de um objeto explorado em diferentes campos do saber, como a brincadeira; de insistir na possibilidade de dizer, ainda, alguma palavra. E, quando se trata de pensar os bebês, a ideia de começo é imanente, um campo originário; questões ligadas à imprevisibilidade, novidade, surpresa e estranhamento assumem dupla função no campo das origens, o da vida humana inserindo-se no mundo e o da pesquisa como criação de sentido para essa vida, como inserção em um grupo social via processo de institucionalização da educação e de cuidados.

1.1 Um campo de estudos dos bebês⁶?

Embora a inserção dos bebês nos espaços públicos de educação coletiva seja relativamente uma “novidade”, os estudos sobre crianças pequenas já se fazem presentes desde o século XIX com o trabalho pioneiro de autores como Hypolite Taine, Charles Darwin e William Preyer (GOUVÊA e GERKEN, 2010). Esses estudos, apesar das limitações que têm em relação aos métodos de pesquisa baseados em observações individuais e naturalistas, lançam as bases para a construção de referenciais teóricos que incluem a observação dos processos de desenvolvimento dos bebês e demais crianças. Ao longo do século XX e início do século XXI, observa-se uma considerável expansão das pesquisas e teorias em diversos campos disciplinares que se dedicam ao estudo da criança pequena e de suas infâncias.

A virada epistemológica nas ciências humanas e sociais, que inclui, entre outros aspectos, a suspensão do determinismo cientificista em favor da complexidade dos fenômenos sociais, assim como um giro ontológico e hermenêutico ao atribuir historicidade aos objetos de pesquisa humanos ou não humanos, foi essencial para a discussão de um campo de estudos sobre bebês. A Medicina e a Psicanálise, notadamente os trabalhos de Emmi Pikler (1969/1984), René Spitz (1979/2004), Donald Winnicott (1986/1996) e Françoise Dolto (1987/2018), contribuíram para a constituição de um campo estabelecido na busca de diferenciação dos bebês em relação às outras crianças a partir da observação e do estudo direto das relações com a mãe e os objetos, as práticas de educação e cuidado desde o nascimento. Alguns desses entendimentos insistiram na referência dos adultos na constituição da subjetividade e denunciaram o abandono e os cuidados impessoais; incluíram a questão das múltiplas linguagens dos bebês como modo de dizer, fazer, desejar e procurar um Outro (DOLTO, 1987/2018) e influenciaram, inclusive, ideias educacionais com base na comunicação com os bebês e na transição dos bebês das famílias para outros espaços coletivos.

Os estudos dos bebês em Psicologia também foram reconfigurados pelas viradas do campo para se firmarem como uma ciência concreta, a exigir observações dos bebês em contextos reais de vida em detrimento dos experimentos em laboratórios. *O diário do bebê*, escrito por Daniel Stern (1991), aluno de Piaget, com base nas observações de seus filhos e pacientes, descreve cenas de suas vidas cotidianas com minúcias do que o autor considerou o mundo da vida dos bebês: o dos sentimentos, do mundo social imediato, das paisagens mentais,

⁶ Algumas das discussões desenvolvidas nesta seção foram parcialmente publicadas no Dossiê *Educação Infantil: em questão as crianças entre 0 e 3 anos e a creche*, pela Revista Educação da Unisinos em 2019.

das palavras e das histórias. Embora não tenha maiores descrições dos contextos de construção e análise do material empírico e de gerar uma dúvida sobre a origem das interpretações ao incluir especulações pessoais a partir do que lia e conhecia, os estudos de Stern contribuíram para o resgate do bebê de uma concepção de tubo digestivo ao atribuir um mundo de experiências como saltos descontínuos de criação de sua própria história.

Talvez uma das maiores viradas na Psicologia dos bebês, da objetividade científica para a interpretação dos seus mundos de vida, tenha ocorrido nas pesquisas de Jerome Bruner (1983) acerca da construção da fala e da brincadeira. A intersecção entre constrição e sistematicidade nas ações dos bebês com o Outro e objetos é uma das contribuições desse autor que discutiremos mais adiante na tese.

A teoria de Vigotski, embora não se restrinja ao desenvolvimento dos bebês, inegavelmente constitui um marco na Psicologia moderna, que difundiu a tese de que a natureza das funções mentais que caracterizam a especificidade humana é Histórico-Cultural. A ideia de humano como síntese da relação natureza e cultura (PINO, 2005) é catalizadora dos processos de constituição cultural da criança na relação com seus outros e com a materialidade. Esses processos ontológicos têm histórias no decurso do desenvolvimento e apelam à questão semiótica, ou seja, aos sentidos e significados produzidos na apropriação/produção da cultura, como princípio explicativo. Esse recuo ontológico à explicação da historicidade do desenvolvimento está amplamente difundido na maioria das produções sobre bebês em creches e justifica a noção da existência de um campo epistemológico.

A reflexão sobre a inserção do humano na cultura como um duplo nascimento e os processos de individuação e singularidade colocou os bebês como *personagens conceituais*⁷ na Filosofia de alguns pensadores (ARENDDT, 2009; DELEUZE e GUATARRI, 1997; DELEUZE, 2002; LECLERCK, 2002). Citamos, como exemplo, Hanna Arendt (2009, p. 17), que, ao erigir um pensamento sobre a condição humana, começa pelos recém-chegados ao mundo; na sua “qualidade de estranhos”, esses recém-chegados possuem a “capacidade de começar algo novo, isto é, de agir”. A condição humana do bebê, nas suas palavras, é a da ordem do *initium*, o começo da vida ativa, do mover as coisas na sua história singular. A capacidade humana de movimentar-se e, com isso, ampliar a percepção do ambiente e as experiências é tema da geografia humanista (TUAN, 2013). Nessa abordagem, a capacidade que bebês desenvolvem

⁷ A ideia de bebê como personagem conceitual aparece na obra de Deleuze e Guatarri (1991/1997). Leclerck (2002, p. 20) explica essa ideia como “a aparição de um conceito em ato” e não como simples “ilustração de um conceito”. Na Filosofia que inclui os bebês, observamos essa inclinação à personalização de conceitos como vida ativa, imanência, univocidade e condição humana por meio da figura expressiva do bebê.

de movimentar, explorar e se deslocar é arrolada para exprimir a historicidade de categorias como tempo, espaço e lugar.

A Antropologia Cultural, embora tenha o interesse restrito pelas crianças e os bebês sublinhado por diversos etnógrafos – a título de exemplo, Gottlieb (2012), encontra, no trabalho de Margaret Mead e Gregory Bateson sobre as interações das crianças em Bali (1936 a 1939), um marco teórico e metodológico para a antropologia visual desde a terceira década do século XX. Esses pesquisadores utilizaram fotografias para documentar a vida das crianças e, além de ressaltarem a importância do método de registro para dar evidência e sustentar a análise de dados ao longo do tempo, perceberam que os bebês eram presença constante no colo dos adultos e outras crianças da comunidade. Esse ponto, no espectro do estudo mais amplo, é descrito minuciosamente em uma obra⁸ publicada em 1951, por meio da qual Mead conclui que o maior tempo de colo dos bebês balineses produz experiências mais acuradas do mundo dos humanos que dos objetos, sendo essa uma marca da corporalidade e da cultura dos bebês e crianças desta comunidade.

As pesquisas do campo da Antropologia e História dos bebês, desde então, alertam para a necessidade de olhar os bebês sem a primazia das perspectivas dos adultos e acionar suas formas de comunicação próprias, bem como de seus cuidadores. O livro *Tudo começa na outra vida*, escrito pela antropóloga americana Alma Gottlieb (2012) após anos de imersão na cultura de criação dos bebês Beng no oeste da África, questiona a tese de que *Tudo começa em casa* presente na obra de Winnicott⁹. A autora propõe uma visão diferente para a pergunta “de onde começamos” e mostra que entendimentos diferentes da família, do cosmos e do começo da vida são construídos discursiva e culturalmente em diferentes lugares. O ambiente da casa e a relação com a mãe na formação do modelo emocional e social com os quais os bebês crescerão, para citar uma das controvérsias com o postulado nos textos de Winnicott, não foram observados na cultura Beng, na qual há relações cotidianas com múltiplos cuidadores desde o nascimento. Na descrição dos dados etnográficos da pesquisa de Gottlieb, a matriz indígena da religião é fundamental para entender a conexão dos bebês com *outra vida pós-morte* e faz jus ao título e à tese de que, naquela cultura, o começo está em outra vida.

⁸ Trata-se do livro *Growth and culture: a photographic study of Balinese childhood* publicado conjuntamente com MacGregor. Em 1942, Mead havia publicado *Balinese character* em parceria com o antropólogo Gregory Bateson, seu esposo, quem produziu as 25 mil fotografias e cerca de 15 horas de imagens filmadas em Bali e formulou a expressão *análise fotográfica* para o tipo de pesquisa feita anos após o campo (MENDONÇA, 2010).

⁹ Esta obra composta por uma coletânea de textos foi publicada originalmente em inglês com o título *Home is where we start from: essays by a Psychoanalyst* em 1986. No Brasil foi traduzida como *Tudo começa em casa*, pela Martins Fontes, dez anos depois.

Essa ligação entre compreensões e práticas de cuidado com os bebês na Antropologia (POURCHEZ, 2013) ao redor do mundo também é evidente no vasto trabalho iconográfico e etnológico realizado pelas historiadoras Fontanel e D'Harcourt (2010) em torno da história dos sentimentos relativos ao bebê ao longo dos séculos em diferentes culturas. No Brasil, por exemplo, dos bebês das amas de leite nascidos por parteiras em casa, passando pelos bebês das rodas de expostos até chegarmos aos bebês das creches, são muitas as representações que circulam, bem como os modos de relações com eles.

A Sociologia Feminista francesa tem na pesquisa-ação realizada com bebês e crianças de 0 a 3, há cerca de 30 anos, por Liane Mozère (2013), uma análise crítica da creche como lugar de *injunção* e *assentimento*, de conformação e enquadramento de corpos, do início das práticas de controle dos desejos e movimentos. Em diálogo com a filosofia de Espinosa, Foucault, Deleuze e Guattari, seus trabalhos questionam os assujeitamentos do bebê em função da crença na sua impotência. Mozère (2013) defende, em contraposição, a sua dramática potência de agir, de experimentar e, por isso, desejar, criar, constituir, na creche, um *grupo-sujeito* que *enuncia*. Seu trabalho é uma espécie de manifesto em defesa do ponto de vista e desejos das crianças desde bebês e dos agenciamentos coletivos de mulheres-mães e auxiliares de creches no engajamento com eles e elas, reunindo um conjunto de pressupostos filosóficos para pensar a micropolítica da creche.

A construção de um estatuto próprio da infância e das suas culturas compõe um conjunto de produções nas ciências sociais. O campo da Sociologia da Infância, embora tenha consolidado a ideia de que as crianças são agentes sociais e produtoras de cultura, raramente, tem incluído as experiências dos bebês (COUTINHO, 2010). Abordagens estruturais que presumem a inclusão dos bebês na categoria geracional da infância, simplesmente, ou as que se fundamentam em uma suposição da idade específica, têm sido questionadas. A afirmação de que os bebês são atores sociais, por exemplo, carece ser transformada em um problema de pesquisa na direção de compreender se, e em quais condições, eles têm sido, de fato, atores sociais.

Os estudos sobre bebês nas Ciências Sociais e Humanas, embora minoritários em relação aos estudos sobre a criança mais velha, reivindicam a necessidade de olhar os bebês nos processos próprios de constituição nas relações sociais e nos processos de socialização com base no tempo presente, e não pelo devir. Há, entre esses estudos, formulações fundamentais que chamam a atenção para as diferenças intrageracionais que integram a infância. Um desses estudos é o de Régine Sirota (2007, p. 46), que propõe estender o ordenamento das idades pela

“evolução do olhar sobre o bebê e a primeira infância, pelo prolongamento dos estudos sobre eles e pela complexidade crescente da entrada na vida ativa”. Esses fatores corroboram a ampliação das categorias utilizadas para nos referirmos aos bebês e crianças e a flutuação das fronteiras entre os estudos dos bebês, ou da denominada *Bebelogia*¹⁰, e de outros grupos geracionais. No Brasil, novas pesquisas emergem nesse campo, trabalhando com resistência à extensão teórica e metodológica para apreender a complexidade do Ser bebê culturalmente situado (TEBET e ABRAMOWICZ, 2018).

Podemos afirmar que os estudos dos bebês (ver, por exemplo, PERSEVAL e BIGEARGEAL, 1985) expõem e problematizam paradoxos que cercam suas condições de vida. Um desses paradoxos é o alto investimento financeiro das famílias para engravidar, de um lado e, de outro, os escassos investimentos públicos na manutenção e proteção da vida; a defesa da ciência de que bebês são pessoas desde a barriga da mãe contracenando com os direitos da mulher ao aborto defendido por movimentos feministas; a pressão pelo acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem desde o estado fetal, pelo estímulo precoce ao bebê como interlocutor e parceiro das interações com os adultos contrastando com o completo abandono. Bebês ora desejados e considerados como “bibelôs” das famílias; ora radicalizados pela barbárie humana. Entre um extremo e outro, diríamos que as categorias pessoa, sujeito, cidadão, indivíduo, ator social não bastam aos esforços de compreender a ontologia dos bebês.

Pensar os bebês em diferentes áreas do conhecimento implica um fundamento ontológico que não se sustenta nos métodos, objetos e abordagens de estudo. Que fundamento ontológico, então, sustentaria os Estudos dos bebês? A área da educação reúne um considerável número de pesquisas voltadas à produção de sentidos sobre ser bebê, docência com bebês, cuidado com bebês, ações dos bebês nas creches, algo que remete sempre ao ser social: bebê. Essas pesquisas sistematizam modos de conhecer a constituição humana desde a mais tenra idade, tendo como condição as relações de cuidado em contextos coletivos. A partir dessas considerações, podemos dizer que há uma epistemologia fundada na ontologia dos bebês, como argumentaremos mais adiante neste capítulo. Ou, pelo menos, há indícios de que o foco tem

¹⁰ Encontramos uma definição para o termo *Bebelogia* no livro *Objectif bébé - Une nouvelle science: la bébologie*, organizado por Geneviève Delaise de Parseval e Jacqueline Bigeargeal e editado pela primeira vez em 1985 na França. O livro reúne discussões de especialistas em bebês, tanto os que consideram especialistas “naturais” (parteiras, pediatras, cuidadores de crianças), quanto os estudiosos dos bebês em diferentes disciplinas, denominados *bébologue* (psiquiatras, psicanalistas, historiadores, sociólogos, etnólogos, demógrafos). “*Bébologie* = Ciência que visa o estudo exaustivo do bebê em todas as suas formas e em todos os seus estados” (1985, p. 08, tradução nossa). Entre a concepção de bebê como tubo digestivo e bebê como pessoa que emergiu na década de 1970, os autores se dedicam a pensar *o que é um bebê*; a delinear um percurso do que consideram *bébelâtrie*, isto é, a idealização em torno do mundo dos bebês na ciência, na mídia, nas famílias, na moda, assim como os rituais, discursos e práticas sistematizadas e/ou popularizadas de como lidar com o bebê desde a barriga da mãe.

sido colocado nas ações dos bebês e nas interações entre eles desde o século XX, com a expansão dos saberes em diferentes campos disciplinares que questionam a natureza universal da condição bebê e explicitam a necessidade de pensar os processos de singularização.

Nosso objetivo, neste capítulo, é, portanto, compreender em que as pesquisas no campo da Educação Infantil têm avançado na compreensão da presença cada vez maior dos bebês em creches. Com essa intenção, apresentaremos o percurso metodológico da revisão da Literatura, seguido de uma leitura acerca das concepções de bebês na produção científica nacional e das tendências dessa produção; em outra parte, destacamos de que modo a brincadeira está inserida nessa Literatura.

1.2 Compreender o campo: notas sobre o processo de revisão da Literatura

As pesquisas sobre bebês em contextos coletivos de cuidado e educação têm crescido desde o início dos anos 2000 no Brasil e em outros países. A análise dessa produção é importante para sistematizar as tendências apontadas, bem como para compreender as perspectivas por meio das quais a construção social da brincadeira entre as crianças desde muito pequenas tem sido abordada. Para isso, uma busca sistemática foi realizada nas seguintes bases de dados: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), Banco de Teses e Dissertações do Portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inicialmente, a busca foi feita partir dos descritores “bebês”, “creche”, “criança de 0 a 3 anos”, “Educação Infantil”; e o recorte temporal foi estabelecido entre os anos 2000 e 2018, período que representa maior consolidação da Educação nos sistemas de ensino. Todos os títulos e resumos foram lidos e foram selecionados os trabalhos sobre bebês em contextos coletivos de cuidado e educação. Eliminamos os artigos relacionados *exclusivamente* a outras áreas de conhecimento e a crianças mais velhas que 24 meses, bem como artigos que apenas tangenciavam a presença dos bebês nas instituições de Educação Infantil. Com esses filtros, a quantidade de produções por base de dados nos dezoito anos focalizados ficou assim distribuída:

Tabela 2: Quantidade de pesquisas, trabalhos e artigos sobre educação de bebês (2000 – 2018)

| Período | Dissertações | Teses | Artigos Scielo e CAPES | Trabalhos ANPEd |
|-------------|--------------|-------|------------------------|-----------------|
| 2000 a 2018 | 37 | 21 | 81 | 32 |

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A análise das dissertações e teses sobre educação coletiva de bebês já constituiu objeto de outros levantamentos. Fúlvia Rosemberg (2012), por exemplo, a partir de um levantamento dessas pesquisas no Portal da CAPES, concluiu que as áreas que se interessam pelo tema são Educação, Psicologia, Serviço Social, Medicina e Nutrição. A creche e os bebês não são objeto de discussão em áreas como Comunicação, Economia, Arquitetura, Antropologia, Sociologia e História. Nesse sentido, a autora aponta que os bebês não constituem uma preocupação nacional nem foco do incentivo de pesquisas por agências de fomento e defende, por fim, que há uma *privatização do bebê* como aquele que pertence ao âmbito familiar. Na avaliação de Fulvia Rosemberg (2012), essa espécie de estreitamento das possibilidades de cuidado para os bebês conflita com a exposição das imagens de políticos com bebês no colo, sobretudo em períodos eleitorais; contrasta ainda com a expansão do atendimento público, do crescimento dos serviços e produtos para bebês que suscitam negociações sobre as concepções em disputa. Podemos concluir que exposição *versus* invisibilidade, proteção *versus* participação representam falsos dilemas para se afirmar uma cidadania dos bebês.

Outros levantamentos feitos por Fulvia Rosemberg mostram que a *invisibilidade* dos bebês se estende às estatísticas de educação inicial em relatórios internacionais produzidos por diversas agências multilaterais, como a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Esses relatórios não abrangem, por exemplo, dados do acesso de crianças de até três anos de idade a instituições educativas nos países ibero-americanos (ROSEMBERG, 2015), algo que se repete no Relatório de Monitoramento da Educação Global publicado pela UNESCO em 2020. Invisibilidade nas Pesquisas macroeconômicas, demográficas e estruturais; invisibilidades nas estatísticas sociais e invisibilidade na regulamentação dos processos de inserção dos bebês com a presença da família nas instituições. Tais invisibilidades presentes na histórica cisão creche e pré-escola nos leva constantemente a observar se os bebês estão sendo incluídos na Política, na Pesquisa e na Pedagogia da Educação Infantil, como, inclusive, fazemos nesta revisão.

Apesar de já terem se firmado desde a década de 1970 em áreas como a Psicologia, como veremos em outra seção deste capítulo, e a Psicolinguística¹¹ sobre a aquisição da linguagem, as pesquisas sobre bebês têm crescido desde o início dos anos 2000 no Brasil e em outros países. Apesar dessa expansão, observamos que as discussões estão concentradas em periódicos, eventos e grupos de pesquisa dos campos da Psicologia ou da Educação Infantil, com tímida inserção, por exemplo, nos eventos de Didática, Formação de Professores, Currículo, Política Educacional e Avaliação (SILVA e NEVES, 2018).

Rocha e Gonçalves (2015) agruparam as 25 pesquisas de mestrado e doutorado brasileiras defendidas entre 2008 e 2011 sobre a educação de bebês e crianças pequenas em quatro temáticas de estudos sobre: 1) a especificidade docente, 2) as práticas pedagógicas, 4) o desenvolvimento infantil e 5) a função social da creche e relações com a família. As autoras concluíram que essas pesquisas indicam especificidades do trabalho educativo e possíveis caminhos para a docência com os bebês: a organização do trabalho pedagógico com foco nas rotinas de alimentação, higiene e sono; o posicionamento empático das professoras; a defesa da participação e das múltiplas expressões dos bebês; a docência compartilhada e a relação com as famílias.

Ao analisarmos as teses e dissertações em Programas de Pós-graduação em Educação, observamos que cerca de 89% das pesquisas estão localizadas nas regiões Sul e Sudeste do país, tendo como *locus* instituições de Educação Infantil de capitais e grandes cidades. Os temas das práticas pedagógicas e das relações professora-bebê (DUARTE, 2011; DEMÉTRIO, 2016; GARCIA, 2018; GUIMARÃES, 2018) são, de fato, centrais. A questão da inserção/adaptação dos bebês à creche (SOUZA, 2014) permanece em trabalhos no início da década de 2000¹², mas começa a declinar após 2010, ao passo que os estudos acerca das ações/interações dos bebês (COUTINHO, 2010; MACÁRIO, 2017) se ampliam. Quando acrescentamos o termo brincar/brincadeira, associado aos descritores bebês/creche/educação infantil, o número de trabalhos é reduzido. Sobre esse ponto, voltaremos em outra seção no capítulo.

¹¹ Uma referência importante na área da Psicolinguística são as pesquisas de Claudia T. G. de Lemos no Instituto de Estudos Linguísticos da UNICAMP. O Projeto de Aquisição de Linguagem, implementado em 1976 e coordenado até 1995, possui um Banco de Dados com 412 horas de gravações de falas de crianças entre 1 a 5 anos de idade acompanhadas pela pesquisadora em estudo longitudinal.

¹² A inserção dos bebês e sua adaptação à creche é um dos primeiros pontos discutidos ainda na década de 1970, especialmente pelo CINDEDI – USP. Aqui, nos referimos ao levantamento dos últimos dezoito anos que evidencia que as práticas educativas com bebês assumem o cenário de ampliação das orientações curriculares nacionais para a creche e de outros critérios de atendimento.

A centralidade das práticas pedagógicas é identificada também nos trabalhos da ANPEd¹³ (GONÇALVES; BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2014; SILVA e NEVES, 2018). Essa tendência representa um avanço da produção que focalizava a inserção da creche no sistema público de ensino nos anos 1990 para uma preocupação com as práticas pedagógicas com esses sujeitos de pouca idade. No levantamento feito das reuniões anuais, foi possível identificar 32 trabalhos. Um primeiro aspecto da análise desse material é a imprecisão quanto à demarcação etária na definição de quem está sendo denominado bebê. Há, pelo menos, três formas de agrupar os trabalhos a partir desse critério: um primeiro grupo que utiliza a denominação crianças de 0 a 3 anos, educação da criança de 0 a 3, ou ainda, crianças pequenas em creche (LIMA e BHERING, 2006); um segundo grupo utiliza o termo bebê, sem consenso quanto à definição etária (GUIMARÃES, 2008; TEBET, 2013); e o terceiro grupo utiliza a denominação crianças de 0 a 6 anos e inclui os bebês sem especificá-los como agrupamento distinto (REIS, 2013). O grupo de trabalhos que utiliza a expressão educação das crianças de 0 a 3 anos ou crianças pequenas em creche é anterior a 2007. Podemos inferir que crianças de 0 a 3 é, nesse contexto, uma expressão ancorada nos documentos nacionais, especificamente na LDB (Lei 9.694/1996), para designar o grupo de crianças atendido em creches. Nesse sentido, os bebês ainda não figuravam nos trabalhos apresentados na ANPEd, nesse período, como um grupo específico para distinguir e marcar algumas especificidades das crianças dessa faixa etária. Quando analisamos as produções desse grupo, observamos que elas abordam a questão da identidade institucional e a inserção das crianças na creche (LIMA e BHERING, 2006; BHERING e SARKIS, 2009) com foco na perspectiva das famílias. De um modo geral, constatamos que o termo bebê é construído nos trabalhos da ANPEd a partir do recorte etário. Ainda que esse recorte seja preponderante, há divergência quanto aos limites finais.

Chegamos à conclusão de que o trabalho de Daniela Guimarães (2008) é pioneiro na utilização do termo bebê para referir-se às crianças de 0 a 18 meses no GT 07¹⁴ da ANPEd. Não se trata apenas de uma questão de nomenclatura demarcada já no título do trabalho, mas de uma abordagem acerca das ações e interações dos bebês entre eles e com as professoras a partir de observações, algo que se relaciona com a emergência do campo de estudos da educação de

¹³ O levantamento foi feito nos seguintes grupos de trabalho: GT 07 – Educação das crianças de 0 a 6, GT 08 – Formação de Professores e GT 20 – Psicologia e Educação.

¹⁴ Essa afirmação tem como referência os trabalhos disponíveis na *home page* da Associação, ou seja, a partir da 23ª Reunião que aconteceu no ano 2000. É importante destacar que, na Reunião de 2008, também o GT 20, de Psicologia e Educação, discutiu o trabalho de Ana Laura Godinho Lima intitulado “Os saberes especializados da pediatria e a adaptação das mães às necessidades de seus bebês: um estudo de manuais de puericultura publicados no Brasil”.

bebês no Brasil, como analisaremos na seção seguinte. Essa tendência representa um avanço da questão da inserção da creche no sistema público de ensino nos anos 1990 para uma preocupação com as práticas pedagógicas com bebês na década de 2000, com a publicação, inclusive, de parâmetros nacionais de qualidade de atendimento e das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (2010). Nosso argumento é de que a questão etária acompanha o objetivo de incluir o bebê na tentativa de construção de Pedagogias sensíveis, de escuta, de participação; e, assim, trazer para o debate a discussão ética sobre educação e cuidados com seres historicamente situados no domínio privado.

De maneira geral, os trabalhos sobre bebês apresentados no GT 07 estreitam discussões do campo da Pedagogia e da formação de professores, como identidade docente, identidade educacional da creche, práticas educativas e, com menor expressão, o desenvolvimento cultural dos bebês.

Optamos, neste capítulo, por focalizar a produção alocada no Portal de Periódicos da CAPES e no Scielo entre 2000 e 2018, levando em conta que ela reúne muito das pesquisas realizadas e que ainda não foram analisadas por outros levantamentos. Nessas duas bases, foram selecionados 81 artigos, a maioria de autoras brasileiras e algumas traduções de trabalhos internacionais. A leitura dos resumos propiciou uma categorização inicial em temas emergentes e, após a leitura completa dos artigos, houve um refinamento das categorias. As categorias deste levantamento diferem das categorias já identificadas em outros trabalhos, bem como de outras bases consultadas. Por exemplo, a Tabela 3, a seguir, indica como o campo de estudos que emergiu no Brasil no final dos anos 1970, denominado *Estudos sobre interação criança-criança*, reúne um conjunto de publicações importantes sobre a inserção dos bebês na Educação Infantil, os arranjos espaciais e as interações entre eles, professoras e a materialidade. A trajetória desses estudos atesta a construção de um campo de estudos sobre bebês no país que superam, em quantidade, as publicações sobre práticas pedagógicas identificadas em outros levantamentos.

Tabela 3: Categorização dos artigos disponíveis no Scielo e Portal de Periódicos da CAPES (2000 – 2018)

| Temas | | Artigos |
|----------------------------|----------------------------|-----------|
| Revisão de literatura | | 06 |
| Práticas educativas | | 11 |
| Redes de interações | Interações entre bebês | 24 |
| | Interações com as famílias | 08 |
| | Interações educadora-bebê | 09 |
| Formação de professoras | | 07 |
| Perspectivas teóricas | | 12 |
| Perspectivas metodológicas | | 04 |
| TOTAL | | 81 |

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Na categoria *Revisão de literatura* (06), reunimos trabalhos que analisam a produção do conhecimento sobre bebês no país. *Práticas educativas* (11) nomeia o conjunto de trabalhos que prioriza a organização política e pedagógica dos contextos institucionais. Os trabalhos sobre as *redes de interações* (41) que envolvem os bebês, as famílias, as professoras e a materialidade nas instituições possuem uma representatividade significativa, considerando o universo total dos artigos (81). Tais interações aparecem categorizadas a partir do foco da lente de análise dos autores. Por exemplo, a *interação com as famílias* (08) foi ponto central da discussão no período da inserção da creche nos sistemas de ensino, coexistindo ainda com trabalhos que têm buscado cada vez mais compreender as ações dos bebês entre eles e com as professoras. As *interações entre bebês* (24) foram posicionadas como uma categoria específica, considerando a trajetória de pesquisas nessa área e sua relevância para compreender a própria discussão da Pedagogia com bebês. Ao estabelecermos fronteiras entre as categorias *formação de professoras* (07) e *interações educadora-bebê* (09), explicitamos o reconhecimento de um campo específico relativo à especificidade da docência com bebês. Na interface com a área da Psicologia, a construção da relação afetiva entre as educadoras e os bebês, de outra maneira, constitui um lugar de fala específico que merece aprofundamento. Apesar dessa categorização, há alguns trabalhos que buscam compreender a complexidade dessa rede de interações que envolvem bebês, famílias, professoras e materialidades. Esses trabalhos têm desenvolvido *Perspectivas metodológicas* (04) que tratam da especificidade da pesquisa com bebês e avançam na compreensão de que essas redes de interações precisam ser consideradas. E, por fim, na categoria *Perspectivas teóricas* (12), os artigos analisam ou propõem concepções e conceitos constituintes da educação de bebês.

Em princípio, a produção analisada 1) levanta a necessidade de enfrentamento da compreensão do bebê que avance em relação à noção de agrupamento etário; (2) aponta uma busca pela compreensão acerca do que os bebês fazem quando estão juntos; 3) potencializa o processo de constituição de um campo de estudos sobre bebês impulsionado pela inserção crescente desses sujeitos em contextos coletivos de cuidado e educação nas duas últimas décadas; 4) indica confluências entre estudos nacionais e internacionais na demarcação de um lugar para os bebês na pesquisa sobre brincadeira. É, pois, sobre esses pontos que nos debruçaremos nas seções que seguem.

1.3 Quem são os bebês das/nas pesquisas em educação?

Um bebê existe nas condições de produção da condição bebê. Essa premissa é consensual na produção científica sobre bebês, crianças e infâncias nas ciências humanas e sociais, como discutido anteriormente. Logo, como os bebês são constituídos em diferentes contextos culturais? Como têm sido representados nas produções científicas que sustentam uma abordagem sobre educação de bebês? Tais perguntas constituem problemas indispensáveis à compreensão das capacidades dos bebês. Argumentamos que as concepções de bebê devem ser problematizadas, bem como a matriz social de suas vidas. Nesse sentido, a convenção ocidental de que a idade do bebê começa no nascimento é tensionada por tradições que consideram os bebês como pessoas ainda na barriga da mãe, a serem completadas pelo social. Além disso, a independência locomotora, sinalizada pelo andar, e a apropriação da linguagem verbal não obedecem a predisposições biológicas. E, finalmente, o próprio estágio de bebê pode não estar presente em diferentes culturas (GOTTLIEB, 2012). A etnografia feita por Alma Gottlieb com bebês Beng, já anunciada na primeira parte do capítulo, é mencionada em algumas produções (CASTELLI e MOTA 2013; TEBET e ABRAMOWICZ, 2018) na tarefa de suspender o juízo da existência de um bebê padrão fora da cultura. A observação densa das práticas diárias com bebês e seus modos de ação sustenta a ideia de que os critérios para definição de quem pode ou não ser considerado bebê, incluindo marcas do desenvolvimento como andar e falar, maior ou menor dependência dos cuidados adultos, fim da amamentação e uso de fraldas, são construções culturais que não seguem uma cronologia.

A marca da diferença dos bebês no grupo geracional da infância está presente nas discussões. Por exemplo, a introdução de uma concepção horizontal de socialização das crianças pela Sociologia da Infância interpretativa sublinha o que acontece entre pares e indaga

a visão estrutural funcionalista que parece ter, muito clara, a fronteira de idade (SIROTA, 2007). Nas pesquisas analisadas aqui, e também em outro levantamento dos trabalhos apresentados nas edições do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) até 2016 (SILVA e NEVES, 2017), a indefinição das fronteiras da idade do bebê permanece paradoxal. Assim, dos 81 artigos analisados, 37 se referem aos bebês com idade entre 0 e 24 meses, 23 artigos definem bebês entre 0 e 18 meses e 21 artigos não mencionam a questão da idade. De um lado, as pesquisas têm produzido discursos mais flexíveis e estendidos sobre os bebês, evidenciando o que acontece entre eles nas instituições de Educação Infantil, sem preocupação com um calendário de idades rígido (por exemplo, COUTINHO, 2010; RICHTER e BOURSCHEID, 2014). De outro, no campo das políticas recentes de currículo, há uma segmentação das idades e a visibilidade da precocidade da vida pública como valor social e pedagógico. Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, bebês são aqueles cuja vida pós-uterina soma, no máximo, 18 meses. A partir daí temos as designações: crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Diversas são as formas de inclusão dos bebês em categorias como atores sociais, agentes, pessoas, sujeitos de relações, sujeitos ativos, sujeitos de direito, seres pré-individuais, uma vida de potência e possibilidades. Essas categorias são relativas a campos teóricos referendados em nosso *corpus*: a Sociologia da Infância, a Filosofia pós-estruturalista, a Psicologia do desenvolvimento, a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicanálise. São, pois, esses cinco domínios que embasam a explicitação de concepções de bebê, que, guardadas as distinções de cada abordagem, se afastam da ideia de um bebê impotente, marcado pela falta ou pelo que virá a ser no futuro. As produções mais recentes acenam com diferentes disciplinas e parecem acender, junto às pesquisas sobre/com/para os bebês, a indagação do predomínio da dimensão evolutiva e linear nos estudos dos bebês e práticas pedagógicas (SALUTTO e NASCIMENTO, 2019).

Reiteramos que as análises se referem estritamente às bases de dados focalizadas. No entanto, há discussões no campo das Pedagogias da Infância (BARBOSA e FOCHI, 2012; BARBOSA e RICHTER, 2013) que retomam pedagogos importantes do século XX, como Loris Malaguzzi e Celestin Freinet na tarefa de defenderem que uma criança/um bebê é imagem de unidade e inteireza, em que outras imagens estão fundidas como imaturidade e potencialidade; de que sua imagem deve ser uma declaração pública e competente; de que as crianças desde que nascem se espantam com o mundo a descobrir e o interpelam de diversas

formas com o apoio da presença do Outro e são, igualmente, interpeladas por ele. Estas perspectivas interdisciplinares de compreensão tomam para si a ideia de bebê como unidade ativa da vida e de que a experiência de começar-se no mundo é um segundo nascimento (com base em ARENDT, 2009). Com isso, queremos ratificar que a imagem de bebê publicamente declarada hoje nos documentos de currículo do país e nas Pedagogias da infância construídas nas pesquisas da área deixa para trás as imagens do bebê vistas de laboratórios experimentais e suprimidas da discussão acadêmica em função da incompetência linguística e cognitiva (PEDROSA, 2009). Os esforços de pesquisadoras brasileiras conjugam diferentes abordagens sobre a condição de bebê da Pedagogia, Psicologia, Artes, Antropologia, Filosofia, Sociologia e Educação.

As tentativas de compreensão dos bebês na interface entre a Sociologia da Infância e a Filosofia configuram-se como uma vertente afirmativa no sentido de incluir os bebês como uma subcategoria específica que compõe a categoria geracional da infância. Tal diálogo questiona representações sobre os bebês como seres passivos e busca inaugurar uma fase de reconstrução teórica capaz de suprimir o viés da extensão conceitual que ainda figura nas discussões (TEBET e ABRAMOWICZ, 2014). O argumento principal é o de que os conceitos utilizados para designar as crianças e a infância enquanto coletividade, como cultura de pares e reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), só existem em potência para os bebês. Tebet e Abramowicz (2014) recorrem a temas da filosofia de Deleuze e Guattari para construir um conceito de bebê como ser singular, pré-individual. Essa reconstrução representa uma rejeição das epistemologias hegemônicas sobre as crianças e a explicitação de que um bebê expressa uma condição humana peculiar, além de sinalizar uma intersecção entre campos disciplinares: o da Sociologia e o da Filosofia.

A afirmação de que os bebês são atores sociais é feita, na maioria das abordagens, com maior aproximação à Sociologia da Infância, com a devida suspeição de que a ação social não se dá a despeito das condições e constrangimentos estruturais, ainda que a noção geral de estrutura seja insuficiente para compreender a singularidade da vida dos bebês. Assim, alguns trabalhos buscam entender o bebê como participante da dinâmica da sociedade e de diversos espaços (SILVA e MÜLLER, 2014, por exemplo). São trabalhos recentes, que convergem com estudos sobre participação e cidadania das crianças que, a nosso ver, problematizam discursos sobre inserção, inclusão e modos de participação dos bebês nas Pedagogias da infância.

Algumas produções sobre o desenvolvimento humano na interface entre Psicologia e Educação discutem o caráter de prematuridade e inferioridade historicamente imputado aos

bebês. A concepção de que o bebê “é um ser que nasce bastante imaturo do ponto de vista motor”, mas com características perceptuais já bastante desenvolvidas, sustenta algumas produções do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Infantil - CINDEDI/USP (VASCONCELOS *et al.*, 2003, p. 293), as quais retomaremos em outra seção deste capítulo. Notamos, nessa produção, uma recorrência a abordagens da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Histórico-Cultural, sustentando a hipótese de que a desvantagem biológica em relação ao poder hierárquico atribuído aos mais velhos de nossa espécie é fundamental para a constituição cultural dos bebês.

Outro modo de pensar o bebê teoricamente está ligado a uma concepção de bebê como pessoa com pontos de vista e desejos (DELGADO e NÖRNBERG, 2013). Tal concepção baseia-se nos estudos psicanalíticos de Françoise Dolto (1985/2018) e pós-estruturalistas de Liane Mozère (2013), a que aludimos no início do capítulo e que encorajam proposições de uma pedagogia feita com os bebês sem assujeitá-los. A premissa defendida é a de que cada bebê é uma pessoa com subjetividade distinta e de que o processo de individuação é mediado pela relação de cuidado.

Assim, o avanço na produção analisada situa-se na explicitação de que os bebês são pessoas singulares em relação ao coletivo de crianças que já andam e se comunicam por meio da linguagem verbal (BARBOSA, 2010a). A maior dependência dos cuidados adultos impacta na condição docente e nas práticas educativas e isso é ratificado nos estudos analisados. Contudo, é importante que as pesquisas demonstrem processos de constituição dos bebês na Educação Infantil que não se restrinjam exclusivamente à faixa etária, embora a designação de que os bebês são crianças de 0 a 18 meses (conforme Lei 13.415/2017 – BNCC) seja essencial na política educacional e na organização administrativo-pedagógica.

Quando analisamos essas concepções, percebemos que não se trata de tentativas de conceituação e definição do bebê, mas modos de pensar o bebê distinguindo-os em relação aos mais velhos a partir de alguns conceitos de cada disciplina. Podemos mencionar aqui que a produção pedagógica toma como referência o posicionamento do bebê em relação ao adulto e a ideia de dependência para afirmar a sua capacidade. O alinhamento teórico com a Filosofia e Psicanálise traduz uma concepção de bebê a partir dos processos de subjetivação e individuação ancorados na premissa do desejo, da vontade, da liberdade. A Sociologia interpõe a categoria da *cidadania da infância* para expressar a preocupação com o posicionamento social dos bebês no processo de socialização. O tratamento conceitual, no caso das discussões aproximadas com a Psicologia neste levantamento, coloca em primeiro plano a constituição cultural do bebê e os

processos simbólicos. O caráter multifacetado pode ser identificado quando reunimos essas categorias, o que, à primeira vista, revela a pertinência de uma subversão disciplinar que reúna a condição humana, os processos psicológicos, o posicionamento e a situação social dos bebês no esforço de reduzir a fragmentação e o caráter episódico e passageiro dos mundos cotidianos estruturados e construídos com/para eles.

Nossa concepção de bebê envolve a compreensão de um ser humano que instaura e atualiza o mundo como lugar do novo, do conhecido contra o qual esse novo é confrontado e do desconhecido a ser explorado, conquistado, apropriado, transformado. As ações dos bebês evidenciam esse movimento em direção à exploração do mundo sensível, do mundo humano e pessoal. Sua dependência absoluta no começo da vida é a primeira singularidade da constituição desse humano, que agrega valor à interação social como pilar das práticas culturais. A inserção nessas práticas enseja a possibilidade de produzir uma situação social de desenvolvimento, pois exige o esforço de construir a atenção, a comunicação e a relação com outros. Além da dimensão da idade cronológica, é um ser que, simultaneamente, é potente e vulnerável.

Potente em sua atribuição de sentidos aos acontecimentos, na inserção e transformação dos contextos histórico-culturais dos quais participa desde o nascimento. Vulnerável, virtuosamente incompleto, o bebê demanda grande sensibilidade dos adultos que dele cuida e educa. O acolhimento e a empatia dos adultos são socialmente situados e relacionam-se com a expectativa que esses têm a respeito dos bebês, sendo essenciais para que a constituição deles como pessoas se realize. Potência e agência dos bebês, então, constituem-se na ação com o Outro e não devem esconder sua fragilidade e dependência. Ou seja, a dependência, nesse caso, se dá em processos de alteridade. Esse posicionamento quer evitar o risco de manutenção de dualismos que, ao focalizar a agência dos bebês, possam omitir sua dependência dos cuidados de adultos ou desconsiderar o cuidado como ética nas relações professora-bebê na Educação Infantil.

Uma abordagem da condição humana de ser bebê representa um passo à frente de descrições de seus perfis e características. Tal condição, quando colocada no debate público da educação, funda-se na ideia do cuidar do outro como uma questão social e política para além do domínio privado. Essa discussão está presente em trabalhos anteriores (SILVA, 2017), nos quais se defende que o cuidado constitui princípio fundante da humanidade e, ao mesmo tempo, a condição da continuidade da vida. O significado, eminentemente pedagógico dessa acepção está, pois, na consideração de que a ação humana orientada pelo cuidado deve levar em conta a condição de incompletude e finitude dos seres humanos. Cuidar é, então, ação humana

assumida tendo em vista a alteridade, a formação do ser, o envolvimento e a transformação do eu e dos outros. Se o cuidado é considerado como essencial ao projeto de humanidade e indispensável à preservação da vida, então, o cuidar é uma ética das relações entre pessoas sem a qual o processo educativo não teria sentido. O cuidado de bebês pensado como ética da alteridade é, nessa perspectiva, o fundamento da existência da educação coletiva. Mas a compreensão da inserção dos bebês na Educação Infantil e sua interlocução com os estudos sobre cuidado é, ainda, frágil na área, como será discutido a seguir.

1.4 Tendências da produção de conhecimento sobre bebês em contextos coletivos de cuidado e educação

A história social dos bebês, no Brasil, contada por meio de fontes primárias ou secundárias (como os manuais de medicina dos séculos XVI a XVIII; a demografia sobre a frágil vida dos nascidos vivos e as taxas de mortalidade; as memórias de viajantes e historiadores), é atravessada pelas questões da família, da saúde e da moral da mulher, da fecundidade e das relações escravagistas. Essa tendência, conforme aponta Priore (2013), tem raízes no período colonial brasileiro com as referências à *puerícia* nos manuais de medicina para agrupar brasileiros e brasileiras entre zero e quatorze anos de idade. Nesse período compreendido de vida, encontramos, nas análises de diferentes historiadoras, alusão ao tempo dos recém-nascidos como o período entre o tempo do nascimento e o tempo de amamentação, que se estendia até o final dos três anos de vida (PRIORE, 2013; LEITE, 2011; MARCÍLIO, 2011). A historiografia traz relatos de parto, práticas de cuidado compartilhado, batismo, funeral, preocupação dos médicos com a saúde e alimentação dos “mulequinhos” pelas mãos de escravas, rituais de proteção dos quebrantos. Podemos dizer que a pesquisa histórica tece a vida dos bebês entre vinculação natural dos bebês às mães, o abandono e o compartilhamento do cuidado com outras mulheres da casa. O discurso sobre a “mãe higiênica”, “o amor natural materno” e o foco na saúde dos bebês e suas mães permanece ao longo do século XIX (ROLIM DE MOURA e ARAÚJO, 2004). Por outro lado, a dimensão racista sobre a saúde e vida dos bebês e suas famílias na “ideologia médica” começa a ser questionada nas ciências sociais nos anos 1940, como pode ser entendido por meio das aulas e publicações do sociólogo baiano Guerreiro Ramos (TEBET, 2019). Esse material indica a necessidade de considerar os processos de socialização dos recém-nascidos no contexto Histórico-Cultural, os processos de

“aculturação” a que são submetidos desde o nascimento e a relação de dados demográficos sobre mortalidade infantil com as condições socioeconômicas da população brasileira.

Embora, nesses estudos, os bebês ainda não fossem considerados como participantes centrais e não apareçam no debate sobre saúde e puericultura, algumas questões acerca da socialização e sua relação com categorias de classe, raça e geração começam a despontar. A dimensão geracional, por exemplo, é cara aos estudos que tentam imprimir sua singularidade conceitual. Já encontramos ensaios teóricos (MACHADO, 2006, p. 404), inclusive, aventando a hipótese de que os signos usados nos artefatos que circundam a vida dos bebês desde os seus quartos, bem como a lógica de seleção de representações, demarcam o “estado de nenezidade¹⁵”. Ou seja, um estado erguido nos esforços de diferenciar natureza e cultura por meio de um sistema classificatório inicial articulado ao termo bebê que constitui suas singularidades.

Apesar do crescimento das pesquisas com foco nos bebês, uma das lacunas na produção científica nacional é a perspectiva histórica no campo das políticas de atendimento aos bebês e às práticas de cuidado nas instituições. Não foi identificado nenhum estudo que tratasse da inserção dos bebês nas instituições educacionais e que tivesse adotado tal perspectiva. Em grande parte dos artigos, há a inclusão de seção sobre o percurso de consolidação das instituições educativas de atendimento aos bebês, com menção à história social da criança no Brasil e aos registros das formas de acolhimento aos bebês abandonados desde 1726 (CASTELLI e MOTA, 2013, por exemplo). Também há alguns trabalhos que indicam a importância das lutas feministas para desmistificar o caráter negativo atribuído a essas instituições (HADDAD, 1987, por exemplo). Portanto, há uma história das creches, mas sem o registro de uma história dos bebês e seus cuidadores. Isso significa que os artigos analisados, especificamente os que agrupamos como Práticas educativas, perfazem uma trajetória da forma de atendimento e do processo de construção identitária das instituições educativas sem, entretanto, posicionar o bebê como sujeito das disputas em torno dos interesses diversos envolvidos.

Localizamos um único trabalho recente (CASTELLI e DELGADO, 2017), de Revisão de literatura, que se debruçou na discussão das ideias sobre os bebês que têm circulado no Brasil

¹⁵ O autor denomina estado de *nenezidade* a “transição para o mundo da cultura que nos defende da natureza evidente de nossos corpos, explicitada pelos cuidados com a criança”; transição que inclui estratégias de escapar da nossa universalidade de filhotes e imprimir uma singularidade. *Nenezidade*, nesse sentido, incorpora a faceta *infracultural* (as representações, objetos que se vestem e interagem como crianças humanas) e a *infranatural* (o potencial dessa relação estabelecida entre bebês humanos e animais) do totemismo do mundo dos bebês (MACHADO, 2006, p. 412, grifos nossos).

desde séculos passados. Situado na fronteira entre história social e educação, esse trabalho mostra como sentimentos relativos aos bebês influenciam e são influenciados por suas atividades. A defesa do pertencimento do bebê ao domínio doméstico, sob cuidados da mãe, colaborou muito para a crítica social da creche e para a propagação da importância relacional com adultos e não com os pares. Isso foi sendo questionado pelas pesquisas que mostram que os bebês das creches se relacionam com coetâneos, brincam e falam com o corpo (MENDES e SEIDL de MOURA, 2004; COUTINHO, 2014), constroem significações, regulam as ações uns dos outros (AMORIM e ROSSETTI-FERREIRA, 2008) e interrogam as práticas pedagógicas (BARBOSA, 2010a).

O cuidado diário com bebês fora do ambiente doméstico tem sido, de fato, uma questão para autores preocupados com os impactos dessa mudança de ambiente educativo no desenvolvimento dos bebês. A dimensão relacional com outros adultos não familiares, de modo especial a relação educadora-bebê, é enfatizada nas produções, de Programas de Pós-graduação em Psicologia, que analisam a substituição temporária da mãe. São tematizadas as transformações nas relações entre professoras e bebês, como as formas de cognição social (ALMEIDA e ROSSETTI-FERREIRA, 2014) e a construção do laço afetivo e da responsividade (BRANDÃO e KUPFER, 2004; BRESSANI, BOSI e LOPES, 2007). Tais análises não estabelecem relações com estudos acerca das profissionais de creche a partir da formação universitária, da carreira e da profissionalidade, mas há uma sistematização de uma visão positiva acerca do papel da professora em contextos de crescente demanda por serviços de cuidado e educação nas creches. Da mesma forma, há certa contraposição aos estudos sobre a relação mãe-criança que predominaram nos anos 1960 e a construção da noção de um *substituto materno* (ANJOS *et. al.*, 2004) que, aos poucos, foi sendo suprimida da literatura sobre Educação Infantil.

Quem é este outro adulto, que não os pais, que vai inserir o bebê em determinados contextos e práticas? Que consequências essa inserção tem para o seu desenvolvimento? Tais indagações apoiam muitas investigações sobre a inserção do bebê na creche. A angústia das mães, as concepções das educadoras sobre o choro, o modo como as famílias vivenciam essa inserção e as consequências para o bebê (MARTINS *et al.*, 2014), as estratégias que os bebês desenvolvem para adaptação à creche (RAPOPORT e PICCININI, 2001a) e o ajustamento de expectativas das famílias e das educadoras (MARANHÃO e SARTI, 2008) representam algumas linhas do debate sobre esse tema. Apesar das divergências em torno do uso dos termos adaptação e inserção (BOSSI *et al.*, 2014), há uma concordância de que esse processo é

complexo para o bebê, para as educadoras e famílias (SANTOS e MOURA, 2002). A ênfase na díade mãe-bebê e nos processos de separação e individuação tem dado lugar a uma complexa trama de relações que ocorrem quando o bebê é inserido em um ambiente coletivo. A partir da observação e descrição das ações dos bebês frente à inserção nesse outro contexto, além de revisões da literatura estrangeira, a tendência tem sido afirmar o modo como os bebês aprendem a transitar entre o ambiente familiar e o institucional (MELCHIORI e ALVES, 2001).

Os estudos acerca das práticas educativas reafirmam a necessidade de considerar os bebês como capazes, potentes, ativos, sujeitos de direitos de aprendizagem. A singularidade dos bebês acentuada na diferença de linguagem, principalmente, com desdobramentos nas especificidades da ação pedagógica, das relações, interações e atividades, constitui um foco dessa literatura (RICHTER e BARBOSA, 2010; CASTELLI e MOTA, 2013). Assim, com base nas relações entre fragilidade e potência, são registrados modos de falar dos bebês que desafiam a compreensão dos seus gestos, expressões, quereres e saberes. Essas produções do campo da Pedagogia (ROCHA, GIRARDI e BUSS-SIMÃO, 2014; BARBOSA, 2010) têm se dedicado à compreensão de aspectos relacionados à prática pedagógica (rotinas, currículo e ação educativa) e, em menor expressão, à política educacional (por exemplo, DIDONET, 2001; VASCONCELLOS, 2015).

As descrições densas de ações dos bebês em interações entre eles e suas professoras são ainda recentes na produção do campo da Pedagogia, problematizando as grandes narrativas e oferecendo indicativos importantes para as práticas pedagógicas (COUTINHO, 2014; DELGADO e NÖRNBERG, 2013; SIMIANO, 2016). Há uma perspectiva interdisciplinar nas produções sobre práticas educativas em torno das concepções de infância, criança, aprendizagem e desenvolvimento, mas há de modo particular uma referência maior a abordagens de Pedagogias da Infância autoexpressivas e participativas (GOBATTO e BARBOSA, 2015). Essas produções e as produções do GT 7 da ANPED, mencionadas no início do capítulo, têm ecoado nas políticas de currículo de Educação Infantil desde 2009, explicitamente na BNCC (BRASIL, 2017), a partir da indicação de arranjo curricular em Campos de Experiências, o que já vigora no currículo italiano (FINCO *et al.*, 2015). Por outro lado, na política de formação de professores, apesar dos debates sobre a necessidade de uma Pedagogia com bebês, o estágio é inicial e exploratório.

É incipiente, na produção analisada, uma articulação com outras áreas, como a Sociologia do Trabalho e da Saúde, por exemplo, para aprofundar a discussão sobre o cuidado, conforme já iniciada em pesquisas da Educação Infantil (DUMOND-PENA e SILVA, 2018).

Maranhão e Sarti (2008) incluem o diálogo com o campo da Saúde e fazem referência aos estudos feministas sobre ideologias que reforçam a primazia da socialização primária, o papel da mulher nos cuidados e os sentidos da creche. Algumas narrativas de experiências de professoras de berçário expressam concepções de cuidado como atendimento às necessidades dos bebês, como mediador da criação de vínculos e, ao mesmo tempo, como propulsor de sentimentos contraditórios por parte delas. Outros estudos (POLLI e LOPES, 2017) demonstram como as múltiplas expressões dos bebês são essenciais para que sejam cuidados de uma forma ou de outra e dão pistas de que as relações afetivas e de cuidado constituem uma das especificidades do trabalho docente com bebês.

O tema da formação das professoras de bebês focaliza as crenças e saberes das professoras sobre determinadas dimensões, tais como o desenvolvimento, a adaptação e a alimentação dos bebês (OLIVEIRA, 2001; MELCHIORI e ALVES, 2001; RAPOPORT e PICCININI, 2001b; SHIMABUKURO, OLIVEIRA e TADDEI, 2008). Autoras que propuseram uma reflexão sobre a docência com bebês (ROCHA, GIRARDI e BUSS-SIMÃO, 2014; ARENHART, GUIMARÃES e SANTOS, 2018) cotejam os sentidos atribuídos a essa docência com as relações sociais dentro e fora da creche, estreitando as discussões do campo da profissionalização e dos saberes a partir da ideia de cuidado com o corpo. A interlocução com as teses de profissionalização, precarização, flexibilização, no entanto, que subjaz às discussões da Sociologia das Profissões, parece ser rejeitada. Talvez seja uma alternativa para construir outras narrativas que deem conta das experiências sociais das professoras de bebês que não pese sobre uma abordagem essencialista da relação adulto-criança ou que esteja centrada no profissionalismo regulado pelas relações de trabalho. A evidência da esparsa discussão sobre profissionalização e formação é ainda maior se considerarmos outros profissionais de cuidado na creche, como as auxiliares de apoio (BITENCOURT e SILVA, 2017). Constitui-se como desafio, portanto, a demarcação da especificidade da docência com bebês, acentuada pelo cuidado com o corpo e as dimensões sensoriais, e as relações tanto com a profissionalização quanto com a política nacional de formação de professoras na Educação Infantil, bem como de outros profissionais do cuidado.

Os avanços na compreensão teórico-metodológica nas produções nacionais sobre quem é este sujeito e sobre as dimensões da prática educativa e da pesquisa com bebês podem ser assim sintetizados: 1) estudo do desenvolvimento humano como rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000); (2) estudo sociológico de como as ações sociais dos bebês se estruturam na creche (COUTINHO, 2014); 3) demarcação da experiência

dos bebês como constituidoras de contextos e de processos de individuação (TEBET e ABRAMOWICZ, 2014). Esses avanços estão relacionados à construção das interações entre os bebês em ambientes coletivos para a compreensão do desenvolvimento humano, à construção de Pedagogias, bem como ao aumento das abordagens interdisciplinares nas pesquisas, como demonstrado na tabela seguinte.

Tabela 4: Domínios teóricos da produção sobre bebês – Scielo e CAPES (2000 – 2018)

| Domínio teórico | Quantidade de artigos |
|---|-----------------------|
| Antropologia | 02 |
| Estudos interdisciplinares | 21 |
| Filosofia | 03 |
| Geografia | 02 |
| História social | 01 |
| Psicanálise | 02 |
| Psicologia do Desenvolvimento | 19 |
| Psicologia Histórico-Cultural ¹⁶ | 22 |
| Sociologia da Infância | 06 |
| Sociologia Feminista | 03 |
| Total de trabalhos | 81 |

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Mesmo com o predomínio teórico da Psicologia (do Desenvolvimento e Histórico-Cultural), somando 41 trabalhos, nota-se o avanço de abordagens interdisciplinares nas construções teórico-metodológicas de alguns grupos. São trabalhos com abordagem sociológica ou das Pedagogias da Infância, que fazem fronteiras pouco definidas com a Antropologia, Sociologia, Filosofia e Educação (COUTINHO, 2010; TEBEB e ABRAMOWICZ, 2014; BARBOSA, 2010a; RICHTER e BARBOSA, 2014). Ou seja, são trabalhos que têm origem nos novos Estudos Sociais da Infância e na conclusão do “não lugar” ocupado pelos bebês nesses estudos (COUTINHO, 2009). Podemos dizer, ainda, que a crescente vinculação dos estudos dos bebês com a área da Educação já reclama maior diálogo entre disciplinas. A linha 02 da tabela acima registra que o número de trabalhos com uma abordagem interdisciplinar (21), apesar do cuidado que essa configuração exige, tem avançado na última década em relação, por exemplo, ao número de trabalhos fundamentados exclusivamente na Psicologia do Desenvolvimento. Ou seja, a tendência recente de abertura disciplinar parece ascender da discussão acerca da ação pedagógica com bebês, evidenciando um campo de estudos dos bebês que reivindica um lugar nas ciências da educação. Acreditamos que a demarcação de um lugar

¹⁶ A denominação Psicologia Sócio-histórica é mais utilizada nestes trabalhos.

interdisciplinar no conjunto das produções é fundamental, pois torna visíveis a potencialidade e os desafios da inserção dos bebês nos espaços públicos, além da complexidade de pensar os bebês.

O recurso a diferentes domínios teóricos, como Geografia, História e Antropologia, deriva dos esforços de compreender as ações dos bebês. O recurso específico a conceitos da Psicanálise é observado nos trabalhos sobre interações entre bebês e professoras; e a conceitos da Sociologia Feminista, em uma produção sobre os sentidos da creche para as famílias. A perspectiva filosófica da experiência dos bebês em creches ocupa-se da gênese do indivíduo, formula princípios para uma *Pedagogia do contato* (NÖRNBERG, 2013) e defende a noção de que bebês são seres pré-individuais que, a partir de múltiplos dispositivos, configuram suas diferenças (TEBET e ABRAMOWICZ, 2014).

Há iniciativas importantes de sistematização de perspectivas teórico-metodológicas próprias, como a *Rede de Significações* (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000), na intenção de compreender o processo de desenvolvimento que envolve a transformação das pessoas em interação e os contextos nos quais estão inseridas. Esse é um fundamento da adoção de métodos de acompanhamento com os registros em áudio e vídeo, bem como da análise microgenética, com a finalidade de oferecer um retrato amplo e complexo do sistema de relações em que o bebê está inserido, bem como as mudanças que ocorrem com o tempo. A observação prolongada e as formas de registro citadas são pontos comuns na pesquisa com bebês no Brasil e representam os maiores avanços em termos de método e abordagem (BUSSAB, PEDROSA e CARVALHO, 2007; SAULLO, ROSSETTI-FERREIRA e AMORIM, 2013).

A análise microgenética (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e OLIVEIRA, 2009) e cartográfica (TEBET, 2013) de episódios de interação são alguns modos de organizar, categorizar e analisar os dados, combinando metodologias visuais de registro e de acompanhamento do cotidiano. A seleção de episódios para descrição e análise perpassa os estudos, no intuito de oferecer padrões sobre determinadas dimensões da interação. Outra tendência relaciona-se a um meta-olhar sobre o fazer do pesquisador e os caminhos da investigação, indicando a complexidade de captar o cotidiano dos bebês.

As pesquisas buscam responder a desafios postos pelos modos de comunicação sensorial dos bebês; pela centralidade do corpo simbólico, que aponta valores culturais e expressa movimentos em direção ao cotidiano e a estruturas sociais mais amplas; pela dificuldade de escapar das categorias teóricas já existentes para “ver” o que acontece nos cotidianos e por meio

das ações e movimentos dos bebês; pelo lugar da escuta, da presença e da participação na observação, da comunicação intencional (BARBOSA e FOCHI, 2012). A partir desses desafios, levantamos outros no âmbito da questão ética da recusa e consentimento dos que “não-falam” por meio da verbalidade; sobre o uso das imagens e a questão da proteção e do anonimato; sobre a tensão entre proteger a identificação *versus* manter a evidência do processo de pesquisa com uso de imagens. São pontos que discutiremos nos capítulos seguintes, pois sinalizam que construir a especificidade da pesquisa com bebês e crianças pequenas é, ainda, uma tarefa da nossa área e de nossos trabalhos.

1.4.1 A área de pesquisa sobre *interação criança-criança* e a emergência dos estudos sobre brincadeiras dos bebês no Brasil

Uma das tendências que identificamos na revisão é a emergência dos estudos da brincadeira dos bebês no conjunto de produções da área de pesquisa *Interação criança-criança*. Nossa intenção de explorar um pouco mais a trajetória dessa área começa com a necessidade de compreender a interface entre estes dois campos em que esta pesquisa está situada: o de brincadeiras e o de bebês. Nesse sentido, buscamos mapear possíveis confluências nesses estudos. Pretendemos explicitar que, embora *brincar/brincadeiras* constitua tema de muitas pesquisas em diversas áreas, sobretudo em Psicologia e Educação, a quantidade das pesquisas com bebês é inferior à parcela de estudos na Educação Infantil, com crianças maiores. Os estudos de bebês, embora mais recentes e ampliados nas últimas décadas, despontam como outra *episteme* da pesquisa e da educação coletiva, como buscamos evidenciar neste capítulo. Então, quais são os caminhos para as pesquisas sobre brincadeiras dos bebês no Brasil? Que bases teóricas as fundamentam? Quais os direcionamentos das discussões em diálogo com a produção internacional? Quais os avanços e as lacunas que a análise dessa produção indica?

Um Estado da Arte sobre a Educação Infantil, coordenado por Eloisa Acires Candal Rocha, analisou a trajetória da produção científica na área no período de 1983 a 1996, tendo como base sete periódicos nacionais e as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação e publicadas no Catálogo de Teses da ANPED. Os dados levantados nesse relatório foram compostos de 143 artigos, 270 dissertações e 19 teses. Essa análise indica um aumento progressivo da produção, mesmo antes do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e a primazia dos temas: história da Educação Infantil e política de atendimento à infância, sobretudo nos periódicos. A questão da prática pedagógica, segundo

Rocha (1999), também começa a ser discutida na década de 80, acompanhada de temas como os jogos e brincadeiras. Se compararmos o levantamento dos artigos feito por Rocha no período anterior a 1996 com os levantamentos dos trabalhos da ANPEd feitos pela mesma autora com colaboradoras (ROCHA e BUSS-SIMÃO, 2015) em períodos subsequentes, observamos um deslocamento da questão da história e inserção das creches nos sistemas de ensino para uma centralidade nas práticas pedagógicas.

Já nas dissertações desse período, foi identificada a frequência de temas relacionados ao desenvolvimento e interação das crianças, entre os quais aparecem associados o brinquedo e a brincadeira, assim como o tema das práticas pedagógicas e a preocupação com as políticas de atendimento. As teses acompanharam a tendência tratada nas dissertações, destacando aspectos da história dessa forma de atendimento, sobretudo no contexto paulista, e um número significativo de trabalhos focalizando o desenvolvimento da criança a partir dos temas jogos e brincadeiras (ROCHA, 1999). Esse Estado da Arte demonstra que as produções sobre o tema brincadeiras na Educação Infantil, antes de 1996, pelo menos nas bases consultadas, aparecem atreladas à questão do desenvolvimento infantil e das práticas pedagógicas.

Algumas conclusões do Estado da Arte feito por Rocha podem ser sintetizadas da seguinte forma: a) no período abrangido pelo levantamento havia poucas pesquisas sobre as crianças de 0 a 3 fora do domínio da Psicologia; b) até 1990, o “interior” das instituições era pouco estudado; c) havia poucas pesquisas com foco nas crianças; d) o referencial estava centrado na Psicologia do desenvolvimento; e) há ênfase no estudo da história da Educação Infantil e na política de atendimento; f) a emergência do tema brincadeiras aparece atrelada ao desenvolvimento da criança e às práticas pedagógicas; g) a perspectiva “sócio-histórica” parece ter sido predominante nos estudos que tematizavam a importância das brincadeiras e das interações para o desenvolvimento das crianças; h) por fim, a análise da produção aponta para a necessidade de estudos sobre a socialização infantil que evidencie, nas palavras de Rocha (2001, p. 11), “um processo marcado pela dimensão lúdica que constitui uma cultura infantil”. Esse último ponto destaca a indicação de novas perspectivas apontadas por Rocha, no âmbito da necessidade de estudos sobre a dimensão lúdica das atividades das crianças e sobre o processo de constituição das culturas infantis.

Considerando o mesmo período, outro levantamento, feito por Playsance e Rayna (1997) no contexto europeu, evidencia a emergência de estudos sobre as atividades lúdicas na creche nos anos 1990, enfatizando os aspectos cognitivos das atividades espontâneas e o reconhecimento das capacidades interativas das crianças pequenas. Isso oferece elementos para

refletir que a inserção das crianças cada vez mais novas na educação coletiva nos contextos de ambos os levantamentos impulsionou uma série de discussões sobre a relação entre brincadeiras, aprendizagem e desenvolvimento, a partir da questão da natureza das práticas pedagógicas na creche.

Em nosso levantamento, iniciamos pelo ano 2000, ano que já consolida a inserção da Educação Infantil nos sistemas de ensino municipais. De modo geral, os estudos focalizam as práticas pedagógicas (nas teses, dissertações e trabalhos da ANPED) e as interações dos bebês (nos artigos da CAPES e Scielo), seja com as professoras ou entre eles e artefatos culturais, enquanto a questão da brincadeira margeia essa discussão. Isso evidencia como a relação entre as trajetórias de pesquisas sobre brincadeiras e interações dos bebês no Brasil tem uma história que se entrelaça.

A tabela a seguir demonstra a redução do número de produções sobre bebês quando acrescido o par *brincar/brincadeira* no processo de busca (linha 02 da Tabela 5).

Tabela 5: Panorama da produção científica sobre *bebês e brincar/brincadeiras* no conjunto das produções sobre *educação de bebês no Brasil (2000 – 2018)*

| Forma de agrupamento | Dissertações | Teses | Artigos <i>Scielo</i> e <i>CAPES</i> | Trabalhos <i>ANPEd</i> |
|---|--------------|-------|--------------------------------------|------------------------|
| Estudos sobre <i>educação de bebês</i> | 37 | 21 | 81 | 32 |
| Estudos sobre <i>brincar/brincadeiras dos bebês</i> | 08 | 05 | 07 | 02 |

Fonte: elaboração própria, 2019.

A análise dessa produção possibilita apontar alguns modos de posicionar a brincadeira enquanto objeto de conhecimento: 1) a brincadeira como contexto para o estudo de outras categorias (RAMOS, 2006; 2010; VIANA e PEDROSA, 2014); 2) a brincadeira com/para os bebês (CARDOSO, 2015); 3) a materialidade e as relações que apoiam as brincadeiras nas creches (GUIMARÃES, 2008; 4) representações sobre brincadeiras na creche (CASANOVA, 2011); 5) as possibilidades de experiências na brincadeira e as competências para a brincadeira (SIMIANO e VASQUES, 2011; FOCHI, 2013); 6) a tipologia da brincadeira dos bebês (LORDELO e CARVALHO, 2006); 7) a variabilidade cultural dos conteúdos¹⁷ da brincadeira (CARVALHO e PEDROSA, 2002; MARQUES e BICHARA, 2011).

¹⁷ Há estudos fundamentais sobre a construção da brincadeira pelos bebês em creches desenvolvidos desde os anos 1980 por Zilma Ramos de Oliveira na USP. Entretanto, nesta categorização, estão incluídos apenas os trabalhos e artigos identificados nas Bases consultadas no período de 2000 a 2018.

Das 58 pesquisas (teses e dissertações) que estudaram bebês em instituições de Educação Infantil, uma única pesquisa de mestrado fez recorte nas brincadeiras dos bebês com suas professoras (CARDOSO, 2015). Com base na Teoria Histórico-Cultural, ou seja, a partir da criação da situação imaginária como distinção da natureza dessa atividade humana, esse estudo concluiu que os bebês brincam na interação com suas professoras. A leitura dessa pesquisa foi importante para fortalecer a pertinência de considerar a gênese da brincadeira entre os bebês e como esse processo ocorre. As demais pesquisas utilizam as brincadeiras como contextos para a análise de outras categorias, incluindo as práticas pedagógicas com bebês e outras ações dos bebês nos berçários (FOCHI, 2013; COUTINHO, 2010), as relações e a materialidade que apoiam o desenvolvimento da brincadeira (GUIMARÃES, 2008), a organização do ambiente pedagógico e o desenvolvimento da linguagem (RAMOS, 2006; 2010).

Entre os 32 trabalhos da ANPED, com igual ênfase nas práticas pedagógicas, não houve descrição do desenvolvimento do brincar na ontogênese ou das brincadeiras em um grupo social, com vistas a produzir um fundamento teórico sólido sobre a brincadeira dos bebês e seu lugar nas pedagogias e na formação de professores. As brincadeiras dos bebês tangenciam a discussão sobre práticas pedagógicas (SIMIANO e VASQUES, 2011) e são reiteradamente afirmadas como centro do projeto educativo na Educação Infantil; ou oferecem contextos para a análise do desenvolvimento da linguagem pelos bebês, potencializado pelas interações entre eles (CASTRO, 2013).

Entre os 24 trabalhos disponíveis no Scielo e CAPES, que tiveram as interações dos bebês como objeto de estudo, 07 tratam das brincadeiras, o que, à primeira vista, dificulta identificar tendências da produção. Um desses trabalhos analisou a construção da linguagem e da brincadeira tendo por base a relação mãe-criança ou as brincadeiras que acontecem entre eles (MENDES e MOURA, 2004). Trata-se de uma pesquisa relevante para a desnaturalização¹⁸ da brincadeira de faz de conta, algo que esteve presente nos primeiros referenciais para um currículo com bebês (BRASIL, 1998). As autoras ratificam a construção do faz de conta ainda nas famílias como indício de que essa brincadeira não é universal, mas específica dos contextos de vida dos bebês.

Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2002) analisam múltiplos pontos de vista de professoras, pesquisadores e dos bebês sobre a brincadeira na creche. Aliás, outras produções do CINDEDI (LORDELO e CARVALHO, 2006; CARVALHO e PEDROSA, 2002) destacam a brincadeira

¹⁸ Alessandra Arce (2006) organizou um livro no qual discute o que chamou de “naturalização da brincadeira de papeis sociais” nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil e sua relação com a produção de alienação neste Documento.

dos bebês como uma categoria, abordando a tipologia, os padrões de parceria que eles estabelecem e os conteúdos culturais que recuperam dos contextos que vivenciam. Já o trabalho mais recente, de Coutinho (2014), descreve episódios de brincadeiras dos bebês como formas de elaboração cultural e levanta questões para a docência. Nele, observamos que as brincadeiras criam contextos para o estudo de outras categorias centrais, como a ação social dos bebês.

Um ponto importante dessa análise é que os trabalhos em interface com a Psicologia da Educação são os que têm colocado a brincadeira dos bebês como uma questão de desenvolvimento cultural que comporta especificidades em contextos coletivos. São estudos que analisam estratégias de crianças entre 19 e 30 meses para manterem uma ação coordenada com coetâneos na creche (VIANA e PEDROSA, 2014). Esses estudos da Psicologia são pouco referendados na pesquisa em Educação e, ao focalizarem interações entre crianças que compartilham um contexto educativo como a creche, avançam por evidenciarem a existência de ações conjuntas e o estabelecimento de significados comuns entre crianças menores de três anos. Embora um menor número de produções tenha destacado esse fenômeno humano e se interessado por sua construção cultural, a inserção da variabilidade cultural dos conteúdos das brincadeiras dos bebês (CARVALHO e PEDROSA, 2002) é um marco importante. Muitas pesquisas só consideram os conteúdos e estruturas das brincadeiras de crianças acima de 24 meses (PONTES e MAGALHÃES, 2002; BICHARA *et al.*, 2006), na via da restrição da brincadeira à manipulação dos objetos, com algumas menções à presença do jogo simbólico simples (MARQUES e BICHARA, 2011).

Essa pouca representatividade das pesquisas nas produções do Scielo e CAPES que analisamos não condiz com a associação entre brincadeiras e interações nas orientações curriculares nacionais, tampouco com a quantidade de pesquisas sobre brincadeiras de crianças maiores. Apesar das indicações das interações e brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), tais categorias precisam ser melhor discutidas enquanto fenômenos e atividades humanas. Ainda predomina, na área, o valor pedagógico para a aprendizagem e o desenvolvimento como pressupostos pouco problematizados na relação com a cultura mais ampla. Uma evidência disso é a invisibilidade das ações e brincadeiras de bebês nas pesquisas socioantropológicas em outros espaços públicos, em outros territórios de identidade como o campo, as florestas, as comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas; sem falar no entrecruzamento com categorias de classe e gênero suplantado pela primazia da idade.

Apesar da prevalência da ideia de que os bebês brincam com as professoras, as pesquisas do campo da Pedagogia, ao focalizarem as práticas pedagógicas, oferecem ricos episódios de trocas sociais entre bebês, ações comunicativas e de atenção conjunta. As pesquisas sobre interações dos bebês no domínio teórico da Psicologia são as que incluem a progressão da brincadeira e de elementos que a sustentam, como o compartilhamento, as trocas sociais, o vínculo e a significação. Parece haver, nessa constatação, a indicação da necessidade de maior diálogo entre as duas áreas, bem como com a Antropologia da Criança e Sociologia da Infância, se desejamos construir uma Pedagogia da Educação Infantil com base nas brincadeiras e interações que, efetivamente, compreenda a relação entre interações, brincadeiras, contextos culturais e educação dos bebês e crianças pequenas.

A brincadeira dos bebês no levantamento realizado está no domínio das Pesquisas em Psicologia, publicadas em periódicos dessa área. Na pesquisa sobre práticas educativas da área da Pedagogia, a brincadeira é mencionada e, às vezes, descrita, mas não constitui categoria central. Podemos dizer que há diferenças nas abordagens em relação ao posicionamento da brincadeira como objeto de estudo e a filiação teórica da área de pesquisa. As diferenças entre brincadeira para os bebês e brincadeiras com/entre/dos bebês, de um lado, e entre a área de Psicologia e Pedagogia, ecoam em pelo menos duas tendências na pesquisa: uma sobre a relação entre brincadeira e prática educativa; outra sobre o desenvolvimento do brincar na ontogênese. A primeira tendência interroga as práticas pedagógicas centradas na ação adulta (BARBOSA, 2010a), estabelece interlocuções com Estudos Sociais (COUTINHO, 2014) e Pedagogias da Infância e tem contribuído para a inserção da ideia de currículo vivido e das experiências dos bebês como constituidoras da prática educativa. Essa tendência também informa as políticas de currículo recentes no país que destacam o brincar como um dos direitos de aprendizagem dos bebês e crianças. A segunda tendência conflui com estudos da Psicologia do desenvolvimento e Histórico-Cultural e já construiu referências importantes para pensar as interações e as brincadeiras, sobretudo no campo teórico-metodológico.

1.4.2 Genealogia dos estudos nacionais sobre brincadeira dos bebês

Avanços teóricos significativos na área de estudos sobre interações criança-criança foram produzidos pela Psicologia brasileira desde os anos 1970. Em nossas revisões, concluímos que essa área é fundante de uma preocupação com a natureza das atividades dos bebês nas creches, entre elas, a brincadeira. Essa produção, entretanto, não especifica bebês nos títulos e resumos,

mas é importante para analisarmos as imbricações entre essas duas categorias na pesquisa. Por essa razão, ampliamos o levantamento no Scielo e CAPES incluindo trabalhos sobre brincar, brincadeiras, brinquedo, culturas da infância, bebês e crianças de 0 a 3 anos, creche e Educação Infantil. Com essa ampliação, identificamos a incidência de citações de trabalhos localizados no CINDEDI – USP e analisamos as produções desse grupo por meio dos currículos de seus membros. Por fim, fizemos um levantamento de produções internacionais em livros traduzidos no Brasil, *handbooks* e no *Eric Institute of Education Center*¹⁹ nos últimos dez anos (2010 a 2020).

As investigações sobre desenvolvimento humano nas últimas quatro décadas são fundamentais para as discussões sobre Educação Infantil no Brasil. Essa relação tem estreita ligação com a construção do campo de estudos sobre bebês e educação, em um processo de intensas revisões das concepções de bebês, creche, socialização, formação docente e práticas pedagógicas, que constitui a trajetória do CINDEDI. Quando analisamos os currículos e produções de componentes desse grupo desde sua fundação, em 1979, a entrevista concedida por Clotilde Rossetti-Ferreira à Gabriela Darahem (2006) para a memória CINDEDI e artigos de pesquisadoras disponíveis no Scielo e CAPES, conseguimos traçar uma linha que inter-relaciona os estudos das interações e das brincadeiras de crianças de 0 a 3 anos.

As primeiras pesquisas sobre relação mãe-criança, desenvolvimento do comportamento social e do apego em crianças de 01 a 03 anos evidenciaram que, considerando o apego como importante na constituição do bebê humano, as condições de desenvolvimento em creches deveriam ser problematizadas. Isso pode justificar as primeiras investigações desse grupo sobre as condições de atendimento nas creches, os discursos sobre essas instituições e a relação adulto-criança (PICOLO, 1983).

A década de 1980 testemunha o início das parcerias entre Clotilde Rossetti-Ferreira e Ana Maria Carvalho no estudo das interações criança-criança. Surge dessas parcerias, da articulação entre uma abordagem etológica e dos estudos histórico-culturais, algumas pesquisas sobre interações dos bebês, jogos de papéis, cultura da brincadeira, a relação entre faz de conta e realidade das crianças (CASTRO e CARVALHO, 1981; LORDELO, 1985, OLIVEIRA, 1988). Esses estudos, associados aos intercâmbios internacionais das autoras, parecem contribuir para a proposição de outras linhas de investigação sobre o que acontecia nos contextos de creches. Isso aconteceu, por exemplo, no Projeto “Processo de adaptação de bebês à creche”, que se

¹⁹ É uma Base de dados da área da educação e temas relacionados, patrocinada pelo Departamento de Educação dos EUA. Esta Base concentra artigos de periódicos, anais de congresso, conferência, documentos governamentais, teses, dissertações, relatórios, mídia audiovisual, bibliografia, livros e monografias.

tornou mais tarde o Projeto “Interações Adulto-Criança e Criança-Criança: análise de alguns elementos mediadores do desenvolvimento infantil” (1994 - 1997).

As revisões de literatura sobre desenvolvimento humano em diferentes autores (Wallon, Vigotski, Valsiner, Bruner, Bronfenbrenner, Bakthin, Maturana e Varela, entre outros) potencializaram a área de estudos sobre interações criança-criança na Educação Infantil. A ênfase nos fatores sobre o desenvolvimento foi aos poucos questionada por abordagens sistêmicas e dialéticas/dialógicas. A inserção da semiótica, por meio de termos como *sentido* e *significado*, por exemplo, mostra como a significação como uso e criação de signos assume centralidade no estudo das interações (ROSSETTI-FERREIRA, *et al.*, 2004). Dois trabalhos são considerados fundamentais para compreender a ligação entre interações e brincadeiras: os estudos sobre faz de conta e jogos de papéis desenvolvidos, respectivamente, por Salum de Moraes e Zilma Oliveira em períodos próximos (1981 a 1988). Com eles, as autoras promovem avanços na área ao adentrar os cotidianos de creches e não partir de contextos previamente estruturados como já acontecia em outros países (STAMBACK, *et al.*, 1983/2011) e na própria Psicologia USP (BOMTEMPO, 1973).

A importância das pesquisas em Psicologia na Universidade de São Paulo é inegável para a abertura da pesquisa interdisciplinar sobre bebês, interações e construção da brincadeira entre crianças de até 3 anos de idade e para a formação de outras pesquisadoras da temática em diferentes Universidades do país. Zilma Oliveira (Faculdade de Educação da USP), Isabel Pedrosa (Universidade Federal de Pernambuco), Eulina Lordelo e Ilka Bichara (Universidade Federal da Bahia) e Celina Magalhães (Universidade Federal do Pará) são alguns exemplos que mencionamos, além de pesquisadores estrangeiros como Niina Rutanem da University of Helsinki, Finlândia.

Ainda na Universidade de São Paulo, desenvolveu-se uma área denominada como Psicologia do brincar, com a atuação de Edda Bomtempo, que foi relevante para a ampliação dos estudos mais pragmáticos do brincar em diferentes contextos além de creches, da criação de Fundações sobre brinquedos e brincadeiras (Fundação ABRINQ, por exemplo). É preciso, ainda, mencionar que, na década de 1990, Tizuko Morchida Kishimoto²⁰ tem um papel importante no estudo de brincadeiras, Educação Infantil e sua relação com letramento, formação

²⁰ Vale destacar que as produções dessa autora sobre brincadeiras e Educação Infantil, as revisões de teorias da brincadeira e sua relação com educação talvez sejam as mais difundidas na área e na formação de professores. Essa menção aqui é um modo de reconhecimento da importância de seus trabalhos, incluindo a publicação de documentos que orientam a seleção de brinquedos e dos modos de organização da brincadeira na Educação Infantil. Na trajetória de entrecruzamento que estamos traçando entre estudos da brincadeira e das interações criança-criança, entretanto, essa produção não aparece.

de professores e inclusão, na formulação de orientações didáticas sobre brincar na creche e pré-escolas, mas não trata exclusivamente dos bebês.

Podemos dizer, então, que as primeiras produções sobre interação criança-criança na Psicologia brasileira já começam com os bebês. O objetivo de compreender a ontogênese do comportamento social²¹, a percepção do outro, da imitação, da subjetivação como fenômenos específicos da espécie humana sustenta esses estudos. A brincadeira como ação coletiva que regula as interações integra os estudos um pouco mais tarde, mas passa a compor um elemento central para estudar as interações. Três noções são inferidas nos estudos que se dedicaram a compreender a origem do brincar na ontogênese, parte deles orientados por Ana Carvalho no Programa de Pós-graduação em Psicologia experimental: 1) a espécie humana é biologicamente sociocultural e isso pressupõe que haja adaptações próprias já nos primeiros anos de vida; 2) a interação social é o fundamento da construção de um humano; 3) brincar é modo de ação nas interações e, desse modo, espaço de criação que transcende o caráter adaptativo. Esses fundamentos constituem uma abordagem psicoetológica, como esta autora denomina a natureza interdisciplinar dos seus estudos que adotam princípios da Etologia e da Psicologia Histórico-Cultural.

As parcerias entre Ana Maria Carvalho e Clotilde Rossetti-Ferreira ampliam as possibilidades de revisitação do conceito de interação como regulação recíproca, implícita e não necessariamente intencional (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER e PEDROSA, 1998), que fundamentou as pesquisas do grupo nos anos 1990. As reformulações do conceito transcenderam a perspectiva inicial de constituir uma área de pesquisa ou uma situação para ser analisada na pesquisa. Hoje, encontramos nas sistematizações do grupo um conceito de *campo interativo dialógico* como fenômeno interpsicológico constituído no decorrer das atividades e relações das crianças a partir de alguns princípios enunciados por Carvalho e Rubiano (2004): *regulação, correção e correlação* entre orientação da atenção, compartilhamento e

²¹ A ontogênese do comportamento social é definida como “parte integrante do desenvolvimento global do indivíduo” (BUSSAB, 1990, p. 22; CARVALHO, 1996) com base nos referenciais da Etologia. Nessa perspectiva, o comportamento social é visto em termos evolutivos e comparativos entre indivíduos da mesma espécie animal com o objetivo de ressaltar as especificidades da sociabilidade humana que “foram moldadas pela seleção natural” (CARVALHO, 1994). Ou seja, a característica que define o comportamento social é o fato de haver algum tipo de regulação desse comportamento por outros membros da espécie (CARVALHO, 1986). São estudos, portanto, que se diferem, inclusive, de outras pesquisas do CINDEDI sobre o desenvolvimento humano sem aproximação à perspectiva evolutiva. Diferem-se ainda das pesquisas do GEPSA e do ENLACEI da FAE-UFMG, as quais dão ênfase na ontogênese do desenvolvimento cultural humano a partir da Psicologia Histórico-cultural; isso significa dizer, de modo breve nesta nota, que o desenvolvimento humano é cultural, logo, é histórico; “traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza” (PINO, 2000, p. 50). Isso faz da história particular de cada criança, por exemplo, singular do ponto de vista ontogenético; e, da sociabilidade, uma produção humana regida pela história da produção das condições de existência e da conversão das relações sociais em funções da pessoa.

persistência dos significados. Essa evolução teórica se deu no contexto das pesquisas sobre brincadeiras e também implicou a reconfiguração metodológica para apreender o que acontece quando as crianças brincam juntas, por exemplo, e como esse campo interativo se constitui. Podemos, assim, dizer que as pesquisas sobre brincadeira, culturas no grupo de brinquedos, padrões de parceria e a natureza social do vínculo e do compartilhamento entre crianças levaram à reformulação da ideia de interação como *fazer algo junto a outros*, ideia que se propagou nas proposições curriculares da Educação Infantil. As pesquisas sobre brincadeiras dos bebês indicam, nesse sentido, que eles brincam com objetos e brincam sozinhos, brincam com o corpo, brincam lado a lado e entre eles.

Apesar das especificidades das perspectivas evolucionistas, influenciadas pela Etologia, e histórico-culturais que se articulam nas pesquisas desse grupo, observamos que sua extensão para as brincadeiras como objeto de estudo em outras regiões segue caminhos diferentes. O peso em uma ou outra abordagem é percebido nas ligações com os estudos de Emma Otta, Ana Maria Carvalho ou Clotilde Rossetti-Ferreira. No sudeste²², as pesquisas de Zilma Oliveira (1988; 1996; 2011) difundiram o conceito de jogos de papéis para se referir às brincadeiras de crianças de 1 a 6 anos e puxam uma linha de estudos que incluem os papéis sociais como mediadores semióticos das ações das crianças em suas brincadeiras, desde muito cedo. Os papéis, no sentido proposto, se referem a uma forma de comportamento dirigida culturalmente, reconstruída nas interações (OLIVEIRA, 1996; OLIVEIRA, GUANAES e COSTA, 2004), a partir e por meio do qual muitas ações das crianças são desencadeadas, e alterações nas atividades e contextos acontecem. Os episódios analisados pela autora evidenciam que as crianças bem pequenas coordenam papéis sociais nas suas ações. Por outro lado, esses episódios indicam uma maior submissão das ações dos bebês às restrições do ambiente, predomínio da imitação imediata e da sincronização de posturas corporais entre crianças menores de 2 anos. A partir dessa idade, a investigação traz exemplos de brincadeiras colaborativas, maior imitação diferida de papéis adultos e reprodução de comportamentos dos pares.

²² Embora a leitura que fazemos esteja centrada nos grupos de Pesquisa de Universidades, precisamos reconhecer que há grupos não vinculados a essas Instituições que exercem forte influência na formação continuada de professores e na elaboração de propostas pedagógicas em todo o país. Um desses grupos é o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, coordenado por Adriana Friedman, que, desde a década de 1980, pesquisa jogos tradicionais e a questão da brincadeira como linguagem simbólica. Também nos remetemos ao grupo de pesquisa, escuta, documentação e difusão da cultura infantil *Território do Brincar*, criado por Renata Meirelles e David Reeks em correalização com o Instituto Alana.

A maior concentração das pesquisas sobre conteúdos e formas das brincadeiras de bebês e crianças de até 03 anos está no Nordeste²³ e na área de Psicologia do desenvolvimento. Nessa região, Eulina Lordelo (UFBA) e Maria Isabel Pedrosa (UFPE) conduziram elaborações teóricas sobre as funções do vínculo e do compartilhamento na construção de uma microcultura do grupo de brinquedo entre crianças de 0 a 2 anos, por meio de abordagem psicoetológica. Essas pesquisas classificam as atividades das crianças a partir da capacidade de sustentar as interações e as trocas com parceiros, e também indicam que essas atividades envolvem elaboração de conteúdos culturais mais amplos. Ainda no Nordeste, vimos o crescimento de estudos sobre brincadeiras em diferentes contextos culturais para além das creches. Os estudos de Ilka Bichara (UFBA) e orientandos, por exemplo, analisam conteúdos e formas de brincadeiras de crianças a partir de 2 anos de idade nas famílias, em ilhas, aldeias indígenas, parques, ou ainda, entre crianças autistas.

No Norte do país, Celina Magalhães pesquisa brincadeiras indígenas incluindo crianças de 24 meses de vida. Parte desse material de pesquisa nas diferentes regiões foi publicada nos volumes I e II do livro *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. Todas essas pesquisadoras foram orientadas por Ana Maria Carvalho ou Emma Otta na USP, e o conceito de brincadeira, mais difundido nas pesquisas realizadas no Norte e Nordeste, utiliza princípios da Etologia para analisar sua função na adaptabilidade do bebê humano. Apesar da confluência com uma abordagem evolucionista²⁴ da brincadeira e de sua premissa de que a brincadeira é um fenômeno universal, esses estudos questionam visões sobre sua natureza instintiva ao apresentarem elaborações culturais que as crianças fazem ao brincar, desde muito pequenas, de seus contextos e necessidades sociais.

A abordagem interpretativa das experiências dos bebês nas brincadeiras está ligada aos trabalhos de Ângela Coutinho, Maria Carmem Barbosa e Paulo Fochi no Sul do país, incluindo a questão da materialidade que apoia essas experiências e outras dimensões das Pedagogias da Infância. Nas pesquisas desses autores, identificamos a explicitação da dimensão político-pedagógica do brincar como uma das funções da Educação Infantil e de que a brincadeira

²³ Referimo-nos a trabalhos identificados no levantamento e que se concentram na faixa etária dos bebês. Em outras áreas e com crianças maiores, há pesquisas divergentes da concepção evolutiva, como o estudo de Gandhi Piorski (2016) sobre o *brincar telúrico* das crianças de 25 comunidades rurais cearenses. Com base na fenomenologia da imaginação de Gaston Bachelard e no método do trajeto antropológico de Gilbert Durant, o autor analisa as matérias do brincar e da construção de brinquedos com elementos da natureza. Essa relação criança, natureza e cultura na construção do brincar tem expressão em movimentos fora dos círculos acadêmicos, como nas pesquisas e trabalhos das baianas Lydia Hortelino e Maria Amélia Pereira (A esse respeito ver o filme *Tarja Branca – a revolução que faltava*, da produtora Maria Farinha Filmes, 2014).

²⁴ Esta discussão é aprofundada no texto *Brincar ou brincar: eis a questão – a perspectiva evolucionista sobre a brincadeira* escrito por Ilka Bichara, Eulina Lordelo, Ana Maria Carvalho e Emma Otta (2009).

constitui as culturas da infância. Há perspectivas²⁵ de compreensão da brincadeira dos bebês que destacam a dimensão heurística da exploração e da descoberta livre e espontânea; são perspectivas filiadas à concepção de atividade que envolve o corpo inteiro e a materialidade, presente na abordagem pikleriana²⁶ e que fundamentam pesquisas longitudinais com bebês realizadas por Goldschmied e Jackson (2006).

As pesquisas dos Programas de Educação no país destacam a relação entre brincadeiras e prática pedagógica sem, com isso, abdicar da descrição de episódios de brincadeiras dos bebês e indicar implicações para a ação pedagógica. Na maioria das vezes, esses estudos não tiveram a brincadeira como objeto principal da pesquisa, de forma que a interlocução entre as pesquisas sobre brincadeiras de bebês na Psicologia e na Educação brasileiras ainda é frágil. Mas há iniciativas de oferecer uma base teórica para a formação docente na Educação Infantil a partir de traduções de pesquisas internacionais. Um exemplo é a tradução organizada por Maria Carmen Barbosa (2012) de estudos longitudinais desenvolvidos por pesquisadoras²⁷ em diferentes países europeus com base no referencial Piagetiano. Trata-se de um material minucioso que demonstra, com a apresentação de episódios de brincadeiras, como ocorre a transição do conhecimento físico ao simbólico e como esse percurso transforma as relações dos bebês. A inserção recente dessas pesquisas internacionais não deixa dúvidas de que a brincadeira dos bebês é produzida entre eles na interação com artefatos e com os adultos, sem a ideia de uma inclinação natural. O que é produzido fora desse domínio precisa explicitar que se trata de brincadeiras para os bebês que possuem configurações material, simbólica e pedagógica distintas.

Precisamos mencionar que há estudos da brincadeira dos bebês que não aparecem na revisão que realizamos e que podem ser incluídos nos estudos de uma *pedagogia do brincar* (HORN, *et al.*, 2018), ou seja, que estabelecem como objetivo oferecer fundamentos teóricos e práticos para a formação de pedagogos e pedagogas que trabalham com bebês e crianças. São estudos²⁸ que recuperam diferentes abordagens conceituais da brincadeira e defendem que, se

²⁵ Citamos a tese de Gardia Vargas sobre os *Bebês em suas experiências primeiras* defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2014.

²⁶ Emmi Pikler, pediatra húngara que empreendeu uma abordagem à educação dos bebês e crianças órfãs da Segunda Guerra, acolhidas por ela no Instituto Lóczy, em Budapeste, considera as brincadeiras dos bebês como uma atividade de experimentação (FALK, 2010; MELO, 2017). Trata-se de uma abordagem que preconiza o movimento e a liberdade como fundamentos da diversidade e complexidade da brincadeira dos bebês em contraposição a uma concepção simplista e contingenciada pelos limites físicos.

²⁷ Mira Stamback, Hermine Sinclair, Sylvie Rayna e Mina Verba (França e Irã, 1979/1981); Irène Lezine, Mira Stamback e Hermine Sinclair ((França, 1972/1974); Renée Maisonet, Mira Stamback, Laura Bonica, Sylvie Rayna e Tullia Musatti (França e Itália, 1980).

²⁸ A propósito disso, a pesquisa de Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2018) acompanhou brincadeiras de crianças entre três e seis anos de idade em uma instituição de Educação Infantil de Porto Alegre com base na teoria de

as crianças aprendem a brincar desde bebês, os profissionais da educação precisam observá-las, orientá-las, criar situações que as desafiam e instigam os processos de construção de brincadeira. Não caberia discutir aqui essa e as demais tendências, mas, ao incluirmos os bebês nos sistemas de ensino, perguntamos: é possível escapar dessa “apropriação do brincar” diante de uma Pedagogia escolar que suplica prescrições e direções? De que modo a área de Educação Infantil tem feito resistência aos modelos padronizados, preparatórios e antecipatórios? A via do direito de brincar e do aprender pelas experiências da vida cotidiana será capaz de potencializar, desde os berçários, o exercício de aprender esse direito?

Constatamos, assim, que a genealogia dos estudos da brincadeira de bebês no Brasil, alocados predominantemente na área de Psicologia, tem uma matriz etológica que se articulou a abordagens histórico-culturais. A gênese desses estudos desvela um movimento crescente de articulação de conceitos e perspectivas teóricas evolucionistas, psicoetológicas, dialógicas, interpretativas e cognitivas na compreensão da brincadeira. Podemos concluir que os estudos da brincadeira dos bebês em nosso país emergiram dos estudos sobre interação criança-criança e, ao mesmo tempo, contribuíram para ampliar a concepção de interações e a inserção dessas duas categorias na área da Pedagogia da Educação Infantil. Uma das confluências nesses estudos é a interlocução entre Psicologia e Educação por meio das pesquisas em contextos de creches; outras confluências estão na afirmação de que a brincadeira é atividade social complexa que constitui fonte de desenvolvimento dos bebês e crianças e na defesa sociopolítica da brincadeira e do direito de brincar, as quais podemos contrastar com estudos realizados em outros países.

1.4.2.1 Confluências entre os estudos nacionais e internacionais sobre brincadeira dos bebês

Em nossas incursões pela literatura internacional²⁹, não resta dúvida de que a brincadeira dos bebês, enquanto objeto de conhecimento, está alocada predominantemente em Psicologia e

Piaget sobre “a formação do símbolo na criança”. Os bebês do convívio familiar da autora foram incluídos na pesquisa como “personagens” que ilustram o progresso dos reflexos à imitação, da reprodução à representação, dos jogos de exercício simples ao jogo simbólico, em total alinhamento com a tabela progressiva do jogo simbólico produzida por Piaget (1946).

²⁹ Essa incursão foi feita em livros e *handbooks* para compreender referências citadas em trabalhos brasileiros, além de artigos de autores que mais publicaram sobre o tema no *Eric Institute of Education Center* nos últimos dez anos. No Eric, utilizamos os seguintes descritores para busca, fazendo diferentes combinações: *play; babies; infants; toddlers; early childhood education center, Day care centers; preschool children*. O recorte em dez anos foi necessário tendo em vista a quantidade de artigos disponíveis.

Educação, o que converge com as evidências da revisão nacional. A década de 1970, em vários países, representa muito do crescimento e das tentativas de entender a brincadeira no processo de desenvolvimento, algo que sinalizamos acerca da emergência do campo de estudos dos bebês. Localizamos, a partir desse período, diversos estudos longitudinais que chegam a fundamentar outras pesquisas. Muitos desses estudos ajudam na prevalência de discursos de que os bebês, nas creches, brincam com objetos, com o corpo, sons e balbucios e de que, só mais tarde, aumentaria seu interesse pelos outros humanos (BRONSON, 1975; MUELLER, 1979). São estudos que apresentam dados consistentes sobre a exploração de objetos na linha de progressão da brincadeira, começando pela descoberta e manipulação até o uso da imaginação. Inclusive, há estudos que separam comportamentos de exploração de objetos daqueles considerados de brincadeira, com predomínio de situações imaginárias (SYLVA, 1977), e analisam a emergência da ideia de propriedade dos objetos e sua função na ampliação das interações entre pares (ECKERMAN e PETERMAN, 2001).

O avanço dos estudos sobre interação de bebês como algo não condicionado pela idade e competências comunicativas que acontece nos anos 1980 (RAYNA, 1987; OLIVEIRA, 1988; OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1993) contribuiu para diversificar os padrões interativos dos bebês para além dos objetos e da díade mãe-bebê. A Psicologia cognitiva também produziu alguns estudos que suspenderam a ideia de egocentrismo piagetiano que faria os bebês voltarem-se aos objetos sob sua posse (GARVEY, 1980/2015). Esses estudos³⁰ representam uma mudança de paradigma em relação aos estudos focados nas díades mãe-bebê, bebê-objeto, ao elegerem as ações e linguagens estilizadas que eles utilizam na brincadeira, as interações entre eles e as representações simbólicas durante a exploração de objetos (INHELDER *et al.*, 1972) ao invés da evolução e estrutura das trocas determinadas por essa exploração.

A publicação original de *Play* em 1977, importante obra de Catherine Garvey, continua sendo mencionada em muitos trabalhos e foi, inclusive, traduzida no Brasil em 2015. Nessa publicação, Garvey reuniu resultados de pesquisa com crianças a partir de 2 anos em jardim de infância, gerados em sala de brinquedos estruturada pela pesquisadora. As investigações enfatizam a natureza social da brincadeira desde os primeiros meses de vida, ou seja, sinaliza sua origem nas interações com outros humanos. Uma análise detalhada das atividades,

³⁰ No Brasil, dois livros com parte desses estudos foram traduzidos sob a coordenação de Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Suely Melo, publicados em 2012. *Os bebês e as coisas* e *Os bebês entre eles* trazem textos de pesquisadoras que compõem pesquisas sobre o processo de descoberta dos objetos e as dinâmicas de organização de atividades comuns, como as brincadeiras.

denominadas de *situação social*, com foco no modo como as crianças conduzem a brincadeira, os sistemas linguísticos e as ações construídas para os papéis sociais. Essa análise se desdobra na defesa dos conteúdos das brincadeiras como informantes dos modos de compreensão e construção de conceitos, regras e conhecimentos pelas crianças, além das estruturas de linguagem que as crianças mobilizam e produzem. Então, podemos dizer que há um interesse nessas pesquisas do campo da Psicologia Cognitiva em compreender a função da brincadeira no desenvolvimento dos bebês e o que eles experimentam na brincadeira. O foco na díade mãe-bebê que dominava a Psicanálise e a Psicologia nessas décadas, como nos trabalhos de Winnicott (1986/1996), também é observado nas pesquisas sobre brincadeiras dos bebês ou no que é inserido nas famílias no primeiro ano de vida.

Como os bebês aprendem a brincar ainda é um problema muito debatido nesses trabalhos internacionais em função da conclusão de que a brincadeira dos bebês é menos “sofisticada” quando brincam sozinhos, bem como da preocupação com o modo como os adultos, especialmente as mães, estruturavam contextos e interações que pudessem “melhorar competências representacionais e linguísticas dos bebês” (FLEER, 2007, p. 122). Nos Estados Unidos, são muito divulgadas as investigações de Lillard (2007) em torno dessa questão da aprendizagem da brincadeira pelos bebês. Em situação de laboratório, bebês de até 18 meses, com suas mães, participavam de observações acerca de como as situações imaginárias eram criadas e mantidas pelas mães, como as adultas sinalizam que estavam “fazendo de conta” e como os bebês distinguem essas pistas comunicativas, entrando na brincadeira. Os trabalhos dessa autora mostram que os comportamentos e ações das mães oferecem uma referência social para a compreensão dos bebês de uma situação real e imaginária.

A centralidade na díade mãe-bebê é presente mesmo em estudos comparados, como os que analisaram objetos oferecidos pelas mães aos bebês em países europeus e africanos (RABAIN-JAMIN, 2001), as brincadeiras de faz de conta ou de “fingimento” das mães com seus bebês nos Estados Unidos, China e Europa (HAIGHT *et al.*, 1999), ou o tempo dedicado à brincadeira com seus filhos bebês entre famílias em Porto Rico (MILLER e HARWOOD, 2001). Esses estudos indicam novas perspectivas para pensar a brincadeira dos bebês como aprendidas socialmente e alertam para a necessidade de ampliar as etnografias que se propunham a entender como os contextos de cuidado-educação familiares, escolares e comunitários contribuem para o desenvolvimento da brincadeira.

A restituição do contexto interacional em Psicologia cognitiva dos bebês encontra espaço nas pesquisas de Blandine Brill³¹ durante os anos 1980 e 1990 em países da Europa, Ásia e África. Sua perspectiva de elevação de uma psicologia cultural comparativa com maior aceno com a Antropologia demonstra as influências das práticas culturais de cuidado no desenvolvimento motor, como a idade de ficar em pé, andar, segurar a colher. A pesquisadora francesa observou que os bebês de comunidades africanas, como Mali, adquiriam habilidades motoras antes da média dos bebês europeus em famílias francesas. As hipóteses levantadas se referiam ao contato maior das mães com os bebês por meio de massagens e brincadeiras que colocam os bebês em diversas posições, além do menor tempo em que esses bebês passam deitados em berços.

Por meio da abordagem Histórico-Cultural, percebemos que o lugar do bebê é constituído na relação com os contextos culturais e os estudos tentam delimitar o desenvolvimento do brincar nos diferentes valores comunitários. Tende-se, nesses estudos, a afirmar a brincadeira como autodesenvolvimento sob o prisma social do Outro, identificar as necessidades sociais que produzem a atividade e o que essa atividade transforma no desenvolvimento dos bebês. Esses objetivos estão presentes nos trabalhos das russas Mukhina (1975/1996) e Lísina (1987), autoras da terceira geração da teoria da atividade, pouco conhecidas no Brasil. Elas analisam as origens da comunicação humana no âmbito geral do desenvolvimento das qualidades psíquicas do nascimento aos três anos de idade e propõem alternativa à periodização das atividades quando estabelecem que a primeira e principal necessidade social dos bebês é a de comunicação emocional, seguida pela atividade objetal. Ambas precederiam a atividade de brincar, que incorpora as anteriores e corresponde ao faz de conta por volta dos três anos de idade. Essas ideias, fundamentadas nas crises da idade estudadas por Vigotski, estão presentes na Psicologia do jogo ao longo do século XX. De algum modo, encontra respaldo nas Pedagogias com bebês que se baseiam na necessidade de apoiar as atividades autônomas, começando pela comunicação afetiva e as origens do brincar livre, como a abordagem pikleriana (FALK e TARDOS, 2011; MELLO, 2017; KÁLLÓ e BALOG, 2017).

Uma inferência importante sobre a produção estrangeira dos últimos dez anos na Base que consultamos é que, dos 2.813 artigos sobre bebês e brincadeira em centros de Educação Infantil, poucos tratam da brincadeira especificamente ou colocam os bebês no centro do projeto investigativo (RIDGWAY; LI; QUIÑONES, 2016), algo que também acontece no Brasil, como

³¹ Ver, por exemplo, o livro *Materner: du premier cri aux premiers pas* (BRILL e PARRAT-DAYAN, 2008).

nosso levantamento apontou. A maioria estuda espaços e estruturação pedagógica das atividades para os bebês (SUMSION; HARRISON; STAPLETON, 2018), as perspectivas de professoras e famílias (HUNTER; GRAVES; BODENSTEINER, 2017; SOTEVIK; HAMMARÉN; HELLMAN, 2019,) e os recursos utilizados para as brincadeiras (KLEPPE, 2018). O maior número de produções publicadas é, de longe, de grupos australianos, seguidos dos Estados Unidos e Canadá, contracenando com a ausência da produção latino-americana. Marilyn Fleer, Jennifer Sumsion e Tina Stragigos são autoras que lideram o número de publicações com pesquisas em abordagem Histórico-Cultural ou da filosofia deleuziana na educação inicial. Incluindo os bebês, algumas dessas autoras compreendem o brincar como modo de pertencimento ao currículo e ao grupo (STRATIGOS, 2015; SUMSION; HARRISON; STAPLETON, 2018).

A colaboração entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento nos estudos dos bebês tem sido bastante comum ao lado de práticas de pesquisa colaborativa com professoras de bebês para pensar o trabalho pedagógico, que encontramos nos grupos australianos (QUINONES; RIDGWAY; LI, 2019). Esse grupo reúne uma diversidade de enfoques da brincadeira, desde as perspectivas contrastivas dos ambientes da família e das instituições educativas em diferentes países com foco nas mudanças nos motivos e atividades das crianças nessas transições (HEDEGAARD e FLEER, 2013) à publicação de manuais de como os professores podem observar e responder apropriadamente aos bebês (FLEER e PAM, 1999). Esse livreto, aliás, destaca duas oportunidades que influenciam, segundo consta, resultados no desenvolvimento dos bebês: a oportunidade de ajudar os bebês a dar sentido a seu mundo e a oportunidade de fornecer um ambiente emocionalmente sustentador das suas capacidades de aprendizagem. Pensando nessas oportunidades, o material traz brincadeiras interativas para os bebês entre 3 e 12 meses pensadas a partir da dimensão responsiva e da criação de vínculos.

A produção recente encena a supressão da ideia de etapa da brincadeira que posiciona o bebê na exploração do mundo físico e sensorial, estritamente, muito presente na difusão científica das décadas de 1970 e 1980, tanto nas primeiras pesquisas nacionais, quanto ao redor do mundo. Supressão, não no sentido de negação e abandono, mas de algo que, embora permaneça ao fundo, não é mais o destaque ou parâmetro para olhar o que acontece. Isso tem conexão com o rompimento da neutralidade científica, uma maior relação com os bebês e crianças em contextos de pesquisa e propagação de métodos baseados na observação participante. A entrada dos bebês nas creches passa a exigir outras perspectivas interpretativas e compreensivas que não podem se confundir com testes para medir padrões de

desenvolvimento das funções psíquicas, como a percepção de causalidade, animação e intenção, que dominaram a Psicologia nos anos anteriores (LESLIE, 1987).

A agenda política de educação e cuidados para a primeira infância parece impor os rumos de pesquisas em vários países. Ou seria as pesquisas sendo chamadas para justificar as agendas em nome das “evidências científicas”? Seja qual for a direção, um grande número de pesquisas sobre brincadeiras dos bebês cumpre a função de oferecer subsídios teórico-práticos para a concepção política de brincadeira como estratégia instrucional desde os berçários, tendo em vista a aquisição da linguagem, do vocabulário e de habilidades cognitivas básicas (SAWYERS e ROGERS, 2003). Nessa mesma linha, defende-se a necessidade de os bebês aprenderem a brincar e de brincar para aprender (FORBES, 2004), o apoio a brincadeiras dos bebês pelos cuidadores, a dimensão responsiva e afetiva e o modo como a brincadeira capacita os bebês, como nas pesquisas norte-americanas e asiáticas (GONZALEZ-MENA, 2010; LEMAY; BIGRAS; BOUCHARD, 2016; SHIN e PARTYKA, 2017). A questão da necessidade de brincar, de aprendizagem da brincadeira e do papel da brincadeira no desenvolvimento perpassa muitos trabalhos, incluindo os que identificam controvérsias no modo como as famílias e professores pensam a brincadeira nos centros de educação inicial (OGUNYEMI e RAGPOT, 2015). No conjunto, as pesquisas realizadas levantam a necessidade de uma política de apoio à presença da brincadeira para e com os bebês nas instituições, evitando-se, assim, as escolhas individuais e o choque de posições pessoais de familiares e docentes.

Essa reivindicação acontece também em avaliações de programas de intervenção precoce com bebês sul-africanos (VAN EEDEN e VAN VUUREN, 2017), no acompanhamento das rotinas familiares e nos benefícios cognitivos a longo prazo consequentes, nos termos dos pesquisadores, do fato de as famílias afro-americanas e latinas de baixa renda brincarem com seus bebês (LAFORETT e MENDEZ, 2017). São pesquisas que avaliam a qualidade da aprendizagem e do cuidado em centros de desenvolvimento da primeira infância e, adentrando comunidades, como no Malawi (SHALLWANI; ABUBAKAR; NYONGESA, 2018), identificam raras oportunidades e recursos para brincadeiras e os apontam como entraves à questão da qualidade das interações e do desenvolvimento na primeira infância.

Nas pesquisas desenvolvidas em países africanos, os impactos da educação compensatória para bebês como justiça social para os mais pobres mencionam o tempo de brincar e estar junto como estimulação (BLACKBURN e AUBREY, 2016). Outras avaliam o modo como as mães pobres africanas brincam com seus bebês com impactos no

desenvolvimento (MURRAY *et al.*, 2016). Algumas pesquisas nigerianas e sul-africanas são citadas em relatórios de organismos internacionais como justificativa para investir na primeira infância desde cedo nos países latino-americanos e na menção à brincadeira como uma das estratégias, como já mencionamos.

Em contraposição à ênfase na relação brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento, que, ora prioriza a evolução da brincadeira, ora constrói justificativa para a adoção da brincadeira como estratégia de investimento educacional e de caracterização da prática pedagógica, surgiram, nos últimos dez anos, trabalhos alinhados com a noção do direito de brincar desde bebês. Ainda que esses trabalhos coincidam com a quantidade dos que incluem a brincadeira como mais uma questão entre outras da pesquisa, a vertente associada ao direito de participação pela brincadeira tem trazido questões macroestruturais da inserção dos bebês nos espaços públicos e da dimensão da ação docente. Uma das questões que parece irromper nessa discussão é: como os bebês brincam em determinadas condições? Ou seja, a premissa aparentemente incontestável de que a brincadeira promove a aprendizagem e o desenvolvimento é invertida para levantar o problema: em quais condições a brincadeira pode significar uma forma de desenvolvimento? São questões relevantes que não deixam de fora as dimensões de tempo, espaço, relações, materiais e transições nas atividades dos bebês e sua participação nos currículos da Educação Infantil.

Pesquisadores do Reino Unido, África do Sul, Butão, Hong Kong, Finlândia, Fiji e Nigéria (SIMS, 2017), a título de exemplo, têm destacado as relações de cuidado e a participação dos bebês pela brincadeira (considerada como direito, alegria e felicidade). Os autores argumentam que a pedagogia com bebês e crianças, baseada no cuidado, interações e brincadeiras, tem o potencial de desafiar a hegemonia do neoliberalismo na primeira infância, a tirania da padronização e a racionalidade econômica que negam a individualidade e a diversidade e priorizam a aprendizagem acadêmica. A virada para o direito de brincar tem trazido à tona a discussão sobre a inclusão dos bebês com deficiência em países como Reino Unido (BLACKBURN e AUBREY, 2016) e Brasil (MÜLLER; SACCANI; VALENTINI, 2017), bem como a preocupação com os suportes físicos e artefatos disponibilizados nos berçários para abordar a questão de gênero e racial (MACNEVIN e BERMAN, 2017), temas que fazem menção a categorias sociológicas que atravessam a questão dos bebês e os espaços coletivos de cuidado e educação no mundo todo.

Nessa mesma perspectiva, há grupos tentando compreender a brincadeira dos bebês ao lado de outras atividades. Na Europa, artistas, arquitetos, sociólogos, antropólogos, filósofos,

pedagogos, fazem notar as semelhanças entre brincadeira e arte (CABANELLAS *et al.*, 2020), brincadeira e música (DELALAND, 1995) na educação e cuidados com bebês e demais crianças. Esses grupos se voltam para a temporalidade e complexidade das ações dos bebês e pensam a brincadeira no conjunto das atividades que constituem a vida psíquica (fala, comunicação, atividade plástica, gráfica, musical, leitura, movimento, brincadeira, etc.). Alguns deles resgatam o papel das emoções como disposições dinâmicas do corpo que orientam as esferas de ações dos bebês com base na *Biologia do Amor* (ESLAVA, 2003; MATURAMA, 1990) enquanto fundamento para pensar que a singularidade das vivências dos bebês se dá pela brincadeira, pela necessidade de comunicar simbolicamente algo com outros. Os encontros com imaginários, o coletivo e o individual, o encontro dos tempos e das emoções dos bebês estão presentes como conclusão desses estudos (HOYUELOS, 2020) e contribuições à Pedagogia que dá tempo aos bebês, aceita sua legitimidade e interpreta suas formas de ação.

Na América Latina, encontramos autores que persistem na criação, percepção e sentido estético das atividades dos bebês, como os jogos corporais, de linguagem e simbólicos (CABREJO PARRA, 2008; REYS, 2010; LÓPEZ, 2007, 2018; MONTES, 2020). Muitas aproximações teóricas com a Filosofia, Psicologia, Psicanálise, Pedagogia e Antropologia são feitas nos textos recentes desses autores para defenderem a mesma matriz social da brincadeira e literatura, uma vez que ambas são colocadas no processo de construção da linguagem e do imaginário, ao lado de outras atividades artísticas. Esses trabalhos têm como esteio falar às políticas culturais públicas para a primeira infância, produzir ideias para a formação de educadores, tendo em vista pensar como brincam os bebês, e apoiar a construção dessa atividade. Eles têm uma linha em comum: militam por uma Pedagogia que busca indícios e constrói sentidos nos exercícios contraditórios de os bebês mostrarem-se ao mundo (MONTES, 2020); de saírem da dimensão mais contemplativa do berço e “olhar” outras coisas, saber que elas continuam existindo além do campo de visão e das inscrições na ordem do simbólico que começam desde o nascimento. São verdadeiros manifestos pelos direitos dos bebês de experimentarem o tempo, criar, agir, movimentar nos contextos institucionais.

Os estudos que delimitam a brincadeira dos bebês como objeto da pesquisa contemporânea em diversos países prevalecem na área de Psicologia em suas diversas correntes. Em outras áreas, a brincadeira surge, inevitavelmente, em função das características das práticas de socialização (GOTTLIEB, 2012), inserção, participação e produção cultural, e da preocupação com a qualidade das práticas e rotinas culturais. Essa centralidade ou marginalidade da brincadeira dos bebês nas pesquisas explicam e são explicadas por algumas

linhas gerais que fomos delimitando na literatura de outros países a que tivemos acesso. Essas linhas funcionam, aproximadamente, como expressões das relações entre brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento, brincadeira e currículo escolar, brincadeira e direito dos bebês. Elas podem ser assim delineadas: 1) a progressão da brincadeira e a ênfase na exploração de objetos; 2) a ontogênese da brincadeira e do conhecimento na brincadeira; 3) a brincadeira como recurso pedagógico acoplado ao ideal de desenvolvimento infantil; 4) a relação brincadeira, narrativa e linguagens; e, mais recentemente, 5) a brincadeira, a democracia, a resistência e o pertencimento dos bebês ao grupo social nas creches. Essa última linha tem despontado timidamente na esteira do aumento da escolarização dos bebês e das prerrogativas que asseguram o direito de brincar.

Quando contrastamos essas linhas com a literatura brasileira que analisamos, percebemos que as duas tendências identificadas aqui confluem com algumas delas, especificamente a relação entre brincadeira, prática educativa e desenvolvimento infantil e o desenvolvimento do brincar na ontogênese. Essas confluências indicam a necessidade de expansão das pesquisas que evidenciem de maneira longitudinal a construção da brincadeira em grupos sociais de bebês, a constituição das linguagens e narratividade na/pela atividade de brincar e a constituição das relações humanas por meio dessa atividade para fortalecer a defesa do direito de brincar nas creches e fora delas.

Temos ciência de que essas linhas gerais apontadas pelas pesquisas sobre brincadeiras dos bebês, tanto no Brasil, quanto em outros países, são limitadas aos trabalhos que estudamos e que outras frentes existem. Elas nos ajudam a compreender que já há perspectivas de compreensão da brincadeira dos bebês que contestam que ela ocorra por transmissão e reprodução, estritamente, mas, ao contrário, como construção social e relacional; sendo que essa construção é processo ativo desde o nascimento. Alguns desses trabalhos não derivam de pesquisas com os bebês e são ensaios teóricos destinados à formação de professores. Grande parte, no entanto, surge de observações de bebês em espaços institucionais com uso de videograções. Embora minoritários em relação aos estudos que enfatizam o conhecimento sobre o mundo dos objetos como sendo a brincadeira dos bebês ou as brincadeiras entre mães-bebês, pesquisadores de diversos países têm questionado postulados sobre o egocentrismo, a ausência de socialização e de baixo nível de sustentação das interações que orientavam e ainda orientam muitas práticas educacionais.

Para finalizar esta seção, argumentamos que o lugar do bebê nas pesquisas contemporâneas sobre brincadeira no Brasil e em outros países é um entre-lugar: entre o lugar

ocupado na relação com as mães e outros cuidadores e o lugar que ocupam nas esferas de institucionalização coletivas, as quais emitem enunciados sobre espaços, práticas e materiais. Lugares disputados nas agendas econômicas, nas políticas educacionais e de desenvolvimento da primeira infância, nos discursos e nas configurações institucionais. As questões que envolvem a brincadeira dos bebês revelam as alternâncias de lugares e de posições na trama das relações sociais. Não há um caminho único e linear. As questões oscilam: como bebês aprendem e se desenvolvem? Os bebês brincam? Como aprendem a brincar? Com o que e com quem brincam? Como brincam os bebês? Como bebês brincam em determinadas condições? Quais condições apoiam a brincadeira? O que se desenvolve nos bebês quando brincam? Entre essa diversidade de questões, há algo de que hoje já não podemos abrir mão nas pesquisas sobre brincadeira dos bebês: o reconhecimento da complexidade. A complexidade das trocas com materiais e com o corpo na construção de uma atividade comum que evidencia a relevância do que os bebês e crianças pequenas fazem entre eles/elas em contextos coletivos de cuidado e educação. Complexidade que se estende aos modos de participação dos bebês nas práticas sociais que envolvem uma rede maior de pessoas além da mãe e de cuidadores na família. Complexidade que envolve o impacto das políticas de proteção, assistência e educação da primeira infância. Complexidade de pesquisar com/sobre bebês participando da configuração dos contextos de pesquisa.

Essa complexidade é evocada contra um idealismo funcionalista ou um empirismo associacionista de que brincar promove a aprendizagem e o desenvolvimento sem que a historicidade dessa relação seja recuperada; sem que os contextos de vida dos bebês estejam contemplados nas interpretações; sem qualificar as aprendizagens, o desenvolvimento e para quais propósitos se estabelece essa interdependência nos discursos. Esses contextos, aliás, não foram considerados de forma consistente. Vimos que muitas pesquisas partiram de situações “preparadas” de observação dos bebês ou semiestruturadas com a disponibilização de materiais (CABANELLAS *et al.* 2020). Essa opção não permitiu documentar o modo como os contextos coletivos de cuidado e educação, com suas especificidades, entram na construção da necessidade de agir, na composição das ações e desdobramentos nas/das atividades dos bebês e crianças. Por essas razões, temos sido chamadas a fazer articulações teórico-metodológicas nessa diversidade de proposições, na tentativa de compreender a complexidade das relações bebê-criança/contextos sociais, natureza/cultura, afeto/cognição social situada³²,

³² Gomes e Neves (no prelo), a partir do constructo teórico da Teoria Histórico-Cultural, propõem analisar o desenvolvimento cultural dos bebês por unidades de análise e não por elementos isolados. As autoras construíram uma síntese de análise e interpretação das dimensões interligadas que compõem a unidade afeto/ cognição social

desenvolvimento/atividades humanas, práticas sociais/ações das crianças; de evidenciar o papel da teoria e do método na abordagem que optamos fazer; e indagar quais diretrizes normativas nos permitem fazer escolhas no âmbito das práticas de cuidado e educação em contextos coletivos.

1.5 A demarcação de um lugar para os Estudos dos Bebês

Portanto, neste capítulo, vimos que o lugar que os bebês e as crianças ocupam em parte das produções das ciências humanas está na base das reflexões que originaram e sustentam este estudo. A proximidade e o distanciamento do mundo adulto, a fragilidade e a superexposição, a proteção familiar e a necessidade de inserção precoce na vida pública coletiva, as práticas de cuidado como fundamentos da existência e os tempos de produção da vida simbólica nos contextos coletivos são alguns paradoxos que ajudam a constituir esse lugar na história da infância e das crianças.

Procurei evidenciar que o fato de os bebês terem conquistado o direito de serem inseridos na educação coletiva pública exige melhor compreensão dos modos por meio dos quais eles se constituem e constituem lugares e práticas. A necessidade de demarcação de um campo de Estudos dos Bebês justifica-se, especialmente, pela propagação da ideia de que há algo “novo”, “singular” e “complexo” que acontece quando os bebês estão juntos. É uma novidade no sentido da linguagem construída nesse interstício de mundos: dos adultos, dos bebês e da materialidade. É singular porque construída por gestos, olhares, sorrisos, choros, balbucios, corporalidade. É complexo por tudo isso que é difícil de captar por metodologias experimentais ou métodos hipotético-dedutivos.

Um fundamento ontológico justifica este estudo e uma epistemologia própria: os bebês são seres sociais e ao longo de suas vivências na coletividade produzem singularidades. Uma epistemologia fundada nessa ontologia justifica, a nosso ver, um campo de estudos dos bebês como modo de conhecer a produção de suas existências em contextos públicos de coletividade. Nesse movimento de afirmação de um campo, há intenção de problematizar os discursos sobre bebês nas diversas ciências. Mais que isso, conjuga o esforço de reunir as produções nacionais

situada/culturas/linguagens em uso (ACCL). Nessa perspectiva, “afeto e cognição social situada são constitutivos das pessoas em suas relações com as culturas, com o mundo, intersubjetivamente, discursivamente. Isto é, o processo de tomada de consciência de si e do mundo advém da produção de sentidos e significados, por meio das linguagens falada, escrita, do corpo, do olhar, dos símbolos e signos culturais (Ibid. p. 14).

e a demanda por metodologias específicas para ampliar saberes que se distinguem em função da especificidade.

Apesar do número inferior em relação às produções sobre crianças maiores, é inegável que a produção científica sobre bebês no país tem crescido em concomitância com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica desde 1996 e da publicação de um conjunto de documentos orientadores entre 1998 e 2018. As produções da Educação contam essa trajetória da constituição da creche como um lugar para bebês, a questão da identidade institucional e das profissionais, bem como da natureza das práticas educativas. Ao mesmo tempo, as produções da Psicologia já se interessam há algumas décadas pelo que acontece com o bebê quando passa a ocupar o espaço público e coletivo das instituições de educação e cuidado; uma ocupação que, em nosso entendimento, pressiona cotidianamente as tentativas de invisibilização.

A centralidade da discussão sobre tornar-se um/uma bebê em instituições de Educação Infantil na pesquisa educacional tem estado nas suas ações e interações e no modo como essas categorias interrogam as políticas de currículo, o campo do direito educacional e as ações e saberes docentes. Portanto, a questão dos recortes etários definidos no campo da política de Educação Infantil e a questão das marcas de desenvolvimento que, em tese, seriam utilizadas para a definição de quem é ou não bebê precisam ser melhor compreendidas e enfrentadas pelas produções da área. A produção analisada evidencia uma retomada do foco nas interações entre bebês e na natureza dessa interação com consequência para as práticas educativas. Contraditoriamente, os trabalhos sobre práticas educativas com bebês como objeto da Pedagogia da Infância não aprofundam uma discussão sobre currículo, avaliação, cuidado, literatura infantil, letramentos, inclusão, formação de professoras e outros profissionais.

Incoerente com a ideia de que o cuidado coletivo é fundamento de um campo de estudos sobre bebês no Brasil, o cuidado como dimensão da relação adulto/bebê não é acentuado nos artigos analisados, nem como prática, tampouco como ética do trabalho docente com bebês. Ou seja, o cuidado não constitui categoria pedagógica que reúne e fundamenta o conjunto das práticas educativas. Nesse sentido, talvez seja esta uma lacuna nas discussões: a análise do cuidado com bebês em contextos coletivos que, de fato, descreva sua densidade e aponte suas implicações na relação com e entre os bebês, no desenvolvimento profissional docente e na organização pedagógica. Defendemos a necessidade de um maior diálogo entre a produção acadêmica que analisa a prática educativa e a que analisa suas interações e ações em diferentes

contextos, fortalecendo a construção de Políticas e Pedagogias da Infância que comecem com os bebês.

A explicitação do termo bebê nos títulos dos trabalhos acadêmicos começa a se fazer presente. Essa demarcação de um lugar para os estudos dos bebês nas universidades, cursos de formação de professores e nas pesquisas simboliza um ato de resistência no presente momento de desmonte das políticas de creche. Paulatinamente, os bebês têm ocupado um lugar nos documentos curriculares nacionais e municipais, mas ainda são invisibilizados nas estatísticas educacionais. O levantamento de dados relativos à matrícula de bebês no país, por exemplo, é um trabalho de escavação feito por meio de um cruzamento de diferentes fontes. Os municípios, como é o caso de Belo Horizonte, disponibilizam números referentes à matrícula de creche, incluindo 0 a 3 anos, mas não especificam os dados de matrícula e desistência no berçário.

As pesquisas nacionais relatadas concentram-se, majoritariamente no Sul e Sudeste do país e revelam a ausência de estudos sobre bebês em campos de pesquisa que se fortaleceram nos últimos anos, como educação do campo, indígena, quilombola, inclusiva, ou da articulação entre Educação Infantil e esses campos. Essa invisibilidade dos bebês de diferentes territórios de identidade aumenta o risco da abordagem do bebê padrão na creche localizada nas metrópoles de algumas regiões do país. Enfim, talvez seja uma tarefa ainda por fazer: a sistematização de Pedagogias com bebês que incluam diversos contextos, reconhecendo que o objeto de uma Pedagogia da infância são as experiências educativas contextualizadas.

O que constatamos antes do fechamento do texto da tese é que algumas publicações³³ nas áreas de Antropologia da Criança, Sociologia da Infância e Educação, entre os anos de 2019 e 2020, produziram uma ampliação fundamental na discussão sobre os bebês a partir de dimensões de gênero, etnia³⁴, classe, territórios de identidade. Trata-se de discussões a partir de trabalhos etnográficos em aldeias, terreiros, famílias, quartos de bebês, teatros, festas de

³³ Dois Dossiês publicados em 2019 indicam um adensamento da pesquisa no campo da Antropologia da Criança começando com os bebês ou exclusivamente sobre eles. Referimo-nos ao Dossiê *Crianças e Infâncias Indígenas*, organizado por Clarice Cohn e disponível na Revista de Antropologia da Universidade de São Carlos, que traz vários artigos sobre cuidados, educação e rituais de proteção desde o nascimento; e a outro Dossiê: *Antropologia com bebês e suas cuidadoras* (2019), publicado na Revista *Áltera* de Antropologia da Universidade Federal da Paraíba. Estas publicações podem ser consideradas um passo inicial da produção e divulgação de saberes sobre bebês em outros lugares que não nas creches. Os artigos incluem discussões e resultados de pesquisas com bebês indígenas, bebês com microcefalia e suas cuidadoras, bebês nas famílias, em práticas religiosas, em comunidades tradicionais que lutam pela terra e nas representações de diferentes cuidadoras, como mães e profissionais da saúde.

³⁴ O livro *Estudos de bebês: diálogos com a Sociologia da Infância*, organizado por Gabriela Tebet e publicado em 2019 também reúne esforços de pesquisadoras e pesquisadores para incluir os bebês nas pesquisas e discussões sociológicas com outras categorias sociais e linguagens, como: geração, folclore, relações étnico-raciais, família, mobilidade urbana, religiões de matriz africana, arte e cinema para bebês. A densidade e volume dos artigos que compõem o livro dão pistas de que a pesquisa socioantropológica no país tem, nos anos mais recentes, se interessado pela compreensão dos bebês.

aniversário e chás de revelação, espaços-lugares além da creche³⁵. Embora seja este último um espaço-lugar central nas pesquisas que analisamos, precisamos explicitar que está em curso o adensamento do estudo antropológico sobre diferentes formas de interação entre, por exemplo, mães indígenas e seus bebês (MACHADO e GOMES, 2019); sobre práticas de cuidado na gestação, parto, nascimento e primeiros anos de vida, além dos rituais de proteção do bebê e produção de corporalidades em comunidades indígenas (COHN, 2019; DUMONT-PENA e SILVA, 2019).

É muito incipiente, nas produções nacionais e internacionais, a interlocução entre áreas como Sociologia da Infância e Antropologia da criança que parecem fundamentar pesquisas sobre diversidade e rotinas culturais, cuja lente, mesmo localizando de modo mais numeroso as crianças mais velhas, tem incluindo nos últimos anos os bebês³⁶. Nossa conclusão é a de que *os bebês podem fazer muito mais pela teoria socioantropológica*³⁷ contemporânea, em especial para a revisão de suas categorias estruturantes, como cultura e sociedade, ação social e estrutura; assim como pela Etnografia, ao apresentarem formas de comunicação não linguísticas e a centralidade do corpo na produção de sentidos e experiências, além da relação de interdependência com seus cuidadores que os posicionam, sobremaneira, em espaços institucionais; e, sobretudo, os bebês podem ajudar a recuperar a dimensão humanista dos processos educativos, a ética do cuidado, o sentido estético da Pedagogia e colocar em ato a noção de criação por meio da vida cotidiana.

A revisão da literatura, por mais extensa que pareça na parte introdutória da tese e sob o risco de cansar o leitor familiarizado com as áreas de pesquisa, a dos bebês e a da brincadeira, tem várias pertinências na construção do trabalho que tenta se inscrever em uma abordagem que é dialética como a Histórico-Cultural. Na dialética é fundamental compreender outras ideias, partir de um material empírico, formular o problema, dialogar com outros saberes sobre

³⁵ Os diálogos sobre bebês na interface com as creches e outros espaço-lugares podemos ver, especialmente, em dois Dossiês publicados em 2020 em pleno contexto da Pandemia de Covid-19. São produções que nos convidam a pensar nos princípios éticos, políticos e estéticos nas práticas educativas em diferentes contextos de cuidados, na formação docente e também na pesquisa com bebês. Um Dossiê da Revista de Educação da Unisinos: “*Educação Infantil: em questão as crianças de 0 a 3 anos e a creche*”, organizado por Catarina Moro e Mônica Appezzato Pinazza; e o outro publicado na Revista Artes de Educar: “*Bebês e criança: cultura, linguagens e políticas*”, organizado por Anelise Monteiro de Nascimento, Nazareth Salutto e Sílvia Néli Falcão Barbosa.

³⁶ Podemos citar, além dos mencionados em notas anteriores, dois trabalhos que realizaram *etnofotografia* para descrever vivências e cotidianos de crianças indígenas desde bebês e o modo como aprendem a ler a comunidade pela brincadeira (KANAYKÔ, 2018); e de como os bebês aprendem a cuidar sendo cuidados por outras crianças nas suas brincadeiras (SILVA, 2018). São pesquisas que partem de perspectivas iniciadas no Brasil com Florestan Fernandes na década de 1940 com crianças em contextos não urbanos e não institucionais, e continuadas com outros pesquisadores (como Ângela Nunes, 2003), acerca da apreensão pelas crianças das categorias tempo e espaço por meio das brincadeiras.

³⁷ Aqui respondemos afirmativamente a uma pergunta que intitula o artigo de Flavia Pires (2010): *O que as crianças podem fazer pela Antropologia?*

eles, voltar sempre à materialidade do objeto de estudo, confrontar e encontrar princípios explicativos. Ou seja, queremos reconhecer que estamos produzindo uma ideia sobre brincadeira dos bebês e crianças pequenas a partir de ideias existentes, dos cenários educacionais e científicos do nosso tempo e do campo da pesquisa, de modo que, geral e particular contribuam para chegarmos à singularidade.

A primeira das pertinências dessa revisão, então, é a ampliação do olhar da pesquisadora, em formação, acerca do que se tem produzido no país e outros países sobre a educação de bebês e os principais desdobramentos da pesquisa nas políticas e na pedagogia. Vimos que os Estudos dos Bebês produziram importantes referências em diversos campos para uma virada ontológica que considere os bebês por eles mesmos em relação às estruturas sociais e culturais. As pesquisas que acenam com esses Estudos têm buscado compreender a condição de Ser bebê nos contextos escolares e, aos poucos, incluído a brincadeira como objeto de conhecimento.

A segunda pertinência do diálogo com outras produções é o refinamento do objeto e objetivos de pesquisa; e a terceira, é a definição do que consideramos tarefas para os Estudos dos bebês. Entre outras tarefas já anunciadas ao longo do texto, defendemos, por fim, a relevância de: 1) produzir conhecimento sobre a construção da brincadeira dos bebês em contextos de educação e cuidado coletivos; 2) ampliar os estudos sobre a brincadeira dos bebês por meio de uma abordagem histórica, cultural e dialética que escape do risco da linearização; 3) desenvolver uma lógica de pesquisa que possibilite apreender as interações dos bebês e o uso e criação de significações por meio da brincadeira; 4) demonstrar empiricamente o processo de construção da brincadeira dos bebês nas interações com pares de idade, adultos e materialidades de modo longitudinal; 5) explicitar princípios que orientam tal constituição; 6) trabalhar com unidades de análise que evitem a fragmentação, a cisão entre o desenvolvimento de funções da pessoa e o domínio e participação nas práticas culturais; 7) enfrentar os desafios da convergência entre saberes disciplinares e da compreensão e inclusão das singularidades dos bebês na pesquisa acadêmica; 8) suspender categorias *a priori* do entendimento na abordagem etnográfica de eventos de brincadeira, sem prescindir delas; 9) explicitar padrões culturais que permitam compreender o que constitui a brincadeira em um grupo de bebês; 10) por fim, encontrar e explicitar diálogos entre as reflexões a partir da pesquisa e da pedagogia com bebês.

No próximo capítulo, serão apresentados os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação que apoiam a abordagem da brincadeira dos bebês na EMEI Tupi

e os princípios construídos a partir dos diálogos com esses estudos e o campo de Estudos da Infância e dos Bebês.

CAPÍTULO II

CADA BRINCADEIRA TEM UMA HISTÓRIA: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Esse ano eles estão brincando diferente”.
(Professora Verônica, Nota de Campo, 26/03/2018).

Figura 2: Dinâmica da turma na tarde do dia 26 de março de 2018



Fonte: Banco de Dados da pesquisa, 2018.

A turma já havia retornado do lanche para a sala de atividades. Algumas crianças estão fazendo a escovação acompanhadas pela professora Verônica. Outras estão sentadas no tapete com a professora Telma, que canta uma música e convida as que acabaram a se juntarem ao grupo. Maria (23m12d) aparece no ângulo de filmagem com uma boneca quando não havia brinquedos, pelo que observamos, ao alcance das crianças. Simone (22m22d) olha para Maria e, aproximando-se da professora Telma, aponta para o cesto de brinquedos que está suspenso na parede ao fundo da sala, junto a outros quatro. A professora não percebe e Simone puxa uma linha que desce do cesto como se tentasse derrubá-lo, mas não consegue. A professora Verônica distribui livros e as crianças exploram o material, nomeia imagens, trocam entre si. Trinta minutos depois, a turma vai para o parquinho. Lá, as crianças começam a circular e entrar na casinha e no túnel, “como se” brincassem sozinhas e houvesse “pouca” interação. Maria continua com a boneca que conseguiu proteger todo o tempo das investidas de outros colegas. Verônica sai e volta com um cesto verde e coloca os brinquedos dentro da casinha. O cesto modifica a dinâmica das crianças. As crianças se juntam entorno do cesto, escolhem objetos, disputam. O próprio cesto verde é utilizado como transporte. Lúcia (21m17d) entra nele e pede que a professora a puxe pelo parque. A professora não parece ter escutado

e Larissa (22m02d) se aproxima e começa a puxar o cesto. As duas se olham e sorriem. Simone, que se aproxima da casinha, pega uma bolsa e olha através da janela pelo lado de fora. Ela vê Henrique (22m29d) dentro da casinha e diz: “vovó, vovó”. Ele parece não entender e ela repete, batendo na janela: “vovó, vovó”. Em seguida, Simone se afasta da casinha, começa a andar sozinha com uma boneca. Diversas vezes ela coloca a mão na bolsa que carrega nos ombros, retira dela alguma coisa (imaginária) e coloca ao ouvido dizendo: “alô mamãe”. Em alguns momentos, Simone se aproxima da árvore, se abaixa, pega folhas secas no chão e leva à boca da boneca *como se* estivesse dando algo para comer. Em outro espaço do parque, próximo a uma torneira fechada, Marcela (21m29d) e Larissa repetem diversas vezes a ação de encher um potinho vazio e levar à boca. Elas se olham, sorriem e às vezes fazem o gesto de dar água uma à outra. Larissa sai e volta com um frasco de shampoo. As duas começam a agir *como se* lavassem os cabelos. Lúcia acompanha as duas e estilizam movimentos parecidos com tomar banho. A professora Verônica olha em nossa direção e comenta: “*como eles estão brincando bonitinho esse ano! Esse ano eles estão brincando diferente*”. A professora Catarina, que também acompanha a turma neste dia, concorda e complementa: “*verdade. Esse ano eles já fazem jogo simbólico*” (Nota de campo, 26 de março de 2018).

Os quadros de filmagem e a nota das observações do dia 26 de março de 2018, o meu primeiro dia em campo, dão uma ideia das minhas percepções acerca dos objetos como pivô para as ações e atividades das crianças. Esses registros, à primeira vista, poderiam direcionar a pesquisa para a questão da exploração como característica da brincadeira no grupo, pois era evidente que algo mudava nas interações com a inserção dos objetos. Nesse dia, havia presenciado a dinâmica de organização da rotina na Turma do Abraço assim que eles acordaram no começo da tarde. Estavam presentes a professora referência, a auxiliar de apoio e as 14 crianças³⁸.

Diariamente, as professoras afixavam, no quadro da sala, no começo da manhã, a rotina diária, ilustrada com fotos do próprio grupo e discutida com as crianças na primeira roda de conversas do dia. As atividades desenvolvidas na sala não obedeciam a um horário fixo. Já as rotinas coletivas que envolviam outros espaços e profissionais da EMEI Tupi seguiam o tempo previsto. O dia começava com a acolhida das crianças na sala e, em seguida, a turma se dirigia ao refeitório para o café da manhã. De volta à sala, acontecia a rodinha de conversas com músicas e apresentação da rotina. As nove horas e meia de permanência das crianças na EMEI Tupi envolviam uma rotina que incluía: brincadeira, hora da história, fruta, atividade, banho, parquinho, almoço, sono, lanche, hora da história, atividade, parquinho, jantar, escovação, brincadeira, rodinha. Aproximando a foto que representa a rotina da turma (Fig. 2), é possível observar que a brincadeira é destacada como uma atividade na dinâmica do grupo.

³⁸ No decorrer do texto, como afirmado anteriormente, utilizo os termos *bebê* para me referir ao grupo do Berçário em 2017 (Turma da Corujinha) e *crianças* para me referir ao mesmo grupo em 2018 (Turma do Abraço).

Figura 3: Rotina da Turma do Abraço



Fonte: Banco de Dados da pesquisa, 2018.

Esse momento da rotina era identificado pelas crianças como *Hora do brinqueado*, modo como se referiam quando as professoras perguntavam (geralmente com uso desses cartões de disposição da rotina): “*Está na hora de quê?*” ou “*O que a gente vai fazer agora?*”

De fato, o momento era precedido pela escolha dos cestos que seriam disponibilizados para as crianças. A duração era de aproximadamente 60 minutos, pela manhã, e 60 minutos, à tarde, e acontecia com maior frequência na sala de atividades e, algumas vezes, no parque. Os brinquedos disponíveis nos cestos eram estruturados e não estruturados. Bonecas, carrinhos, frascos e potes de produtos de higiene pessoal vazios, ursos e animais de plástico e pelúcia, carrinhos de bebê, mamadeiras, bolsas, panelas, pratos, garfos, copos, colheres, fogão, controles, celulares, câmera fotográfica, laptops, roupas de boneca, pentes, ferro de passar, secador de cabelo e um kit de ferramentas para consertos em geral. Uma das professoras de apoio, que cobria o horário de Projeto³⁹ da professora referência do turno vespertino, geralmente utilizava brinquedos e outros materiais não estruturados que ela deslocava entre salas em uma mala.

Nas conversas com o grupo de professoras, esse destaque para o tempo da brincadeira na rotina da Turma do Abraço levantou discussões sobre as concepções que orientam esse modo de organização. Essas conversas coletivas ocorreram em 2018 e 2019, propostas pelo Grupo de Pesquisa. A intenção era fazer uma devolutiva formativa da pesquisa durante todo o processo. Para isso, alguns eventos já analisados foram apresentados ao grupo, em uma dinâmica de trocas de impressões e inquietações. No Encontro em que pontuamos a questão do tempo/espço da

³⁹ Refere-se às atividades complementares nos turnos de trabalho de cada professora, como planejamentos, estudos e preparação de materiais que acontecem na própria EMEI durante uma hora todos os dias.

brincadeira, ocorreu uma tensão entre a ideia de que as crianças brincam o tempo todo nesta fase, de um lado; e, de outro, a ideia de que nem tudo o que elas fazem é brincadeira. Esses dois modos de compreender a brincadeira, no entanto, se alinham na justificativa de que designar o momento da brincadeira na rotina é um modo de organização do trabalho docente, como destacam algumas professoras nas conversas⁴⁰:

*A nossa rotina aqui (pausa)/nem tudo é brincadeira/Tem o momento que você vai no refeitório, tomar banho, almoçar (pausa)/então o momento da brincadeira a gente coloca como/ o momento de pegar os brinquedos/nem toda hora pode pegar/ Nós temos a hora de ouvir uma história que não é a hora de pegar o brinquedo/ Então a gente divide nesse sentido/ Então agora é a hora que eu posso pegar os brinquedos e eu posso brincar com eles/ com os coleguinhas/ essas interações/ (pausa maior) pra fazer **o faz de conta** com a panelinha, com a boneca, com o carrinho/ pra mim, é mais nesse sentido (Professora Gabriela, Conversa Coletiva, 07 de agosto de 2019).*

*Eu acho que é mais no sentido mesmo da organização nossa do dia a dia/ porque, geralmente, a gente não pode falar que/ é o momento da brincadeira/ porque **eles brincam o tempo todo**/ Lá fora/ na sala/ mesmo ali tomando água/ daqui a pouco ele dá água pra boneca/ Ele não está só tomando água/ ele tá brincando/ Então é mais uma organização de tempo até para o planejamento da professora/ mas não quer dizer que são separados, não/ Não existe isso pra nós/ Essa separação/ Não tem nem como/ Eu acho que é mesmo uma questão de organização às vezes para o entendimento deles daquele momento/ A gente vai brincar disso, mas primeiro/ a gente vai sentar aqui/ a gente vai fazer uma rodinha/ a gente vai cantar/ e agora nós estamos brincando/ (pausa) **A brincadeira mesmo na Educação Infantil é esse eixo importante**/ e não poderia ser diferente/ pela criança/ pela fase das crianças que a gente trabalha/ e que faz parte do nosso desenvolvimento como ser humano/ a brincadeira/ **o jogo simbólico**/ disso tudo que faz parte do entendimento da realidade que a gente vive (Professora Rita⁴¹, Conversa Coletiva, 07 de agosto de 2019, grifos nossos).*

Todas as crianças brincam porque é próprio da “fase”? Elas brincam o tempo todo ou nem tudo é brincadeira? Se brincam o tempo todo, logo, o “momento da brincadeira” é relacionado à dimensão organizacional da Escola? Elas brincam apenas quando “fazem de conta”? “Faz de conta” é jogo simbólico? Brincar com os brinquedos seria o mesmo que explorá-los? São alguns pontos que aparecem nesses trechos das falas das professoras que indicam concepções de brincadeira como algo natural das crianças pequenas, que evolui e se diferencia com o faz de conta/jogo simbólico, além de ser central nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. A ideia de *eixo da prática*, por exemplo, aludida por uma das professoras, se alinha às Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009, p. 25, grifos no Documento), que

⁴⁰ Na transcrição dos áudios de conversa com professoras e famílias, adaptamos as formas de transcrição utilizadas por Wallat e Green (1982). Separamos as unidades de mensagem por barra e indicamos entre parênteses as formas não verbais do discurso.

⁴¹ Rita foi a professora R1 da turma no 3º ano da pesquisa, em 2019. Embora esse período não tenha sido focalizado na tese, todas as professoras que atuaram como docentes na turma participaram dos Encontros.

defendem: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**”.

Podemos sintetizar alguns pontos fundamentais para os desdobramentos da pesquisa a partir das observações iniciais e das falas das professoras: 1) o registro de diferentes ações de mudança da função dos objetos e estilos de ações com esses objetos direcionados ao outro; 2) a menção pelas professoras sobre a diferença entre as brincadeiras dos bebês no ano anterior e a constatação de que o jogo simbólico emergia no grupo; 3) o destaque para brincadeiras como atividade na rotina. Esses pontos me fizeram questionar: o que de fato conta como brincadeira neste grupo? Aliás, o que contava como brincadeira inclusive para nós, pesquisadoras? Se brincar é *fazer de conta*, bebês brincam?

Entre a nossa perspectiva e o que acontecia no grupo parece que tínhamos mais certeza da importância da brincadeira na Educação Infantil do que aprofundamento conceitual sobre isso. Isso pode parecer uma questão menor não fosse o fato de que, na Pedagogia, estruturamos um currículo e um conjunto de práticas com os bebês a partir de concepções de bebês, crianças, interações, brincadeiras. Concepções essas que têm lugar consolidado nos discursos e nos Documentos da área. As opções sempre foram complexas, uma vez que, enquanto objeto das Ciências, a brincadeira envolve distintas leituras e abordagens históricas, folclóricas, clínicas, pragmáticas, fenomenológicas, entre outras, que exigem de pesquisadores/as da brincadeira fazer muitas demarcações e fronteiras ao longo da pesquisa e do texto. O processo de revisão de Literatura e das Teorias da brincadeira, os Estudos em Psicologia Histórico-Cultural e Etnografia em Educação, as análises dos eventos observados na inserção no campo de Pesquisa foram possibilitando a tomada de decisões acerca da abordagem da brincadeira no grupo, seus fundamentos e princípios, que, esperamos explicitar neste capítulo.

2.1 Perspectivas contemporâneas dos estudos sobre brincadeira

É no interstício matéria e consciência que se situa o jogo de unidade, junção, contraposição, relação, apropriação nas diferentes correntes filosóficas: o jogo humano, o jogo infantil ou a brincadeira. Esse último termo é mais utilizado no século XX junto às teorias do desenvolvimento infantil. As diferentes correntes filosóficas fundam teorias e estudos sobre a função da brincadeira baseada na evolução da espécie, em uma concepção predeterminada da brincadeira como causa do desenvolvimento que se avolumou na Psicologia do pós-guerra, como analisa Sutton-Smith (2017). O crescimento das abordagens progressivas e empiristas

serviu, segundo esse importante teórico contemporâneo da brincadeira, ao “aconselhamento” de que as mães deveriam brincar com os bebês, professores deveriam brincar com os alunos e, de certo modo, a uma validade universal das teorias que associavam a brincadeira com a evolução, com a aprendizagem e com o desenvolvimento. O problema maior dessa associação é a promessa de que há regularidades no desenvolvimento que podem ser observadas, testadas, analisadas e previstas. A nosso ver, esse nexos causal cria uma espécie de verdade absoluta que restringe a brincadeira como um comportamento que logo será substituído por outro, mais racional e consciente; faz desaparecer a finalidade que lhe é própria, as causas de sua existência, o seu modo de ser determinado pela finalidade, intencionalidade dos que brincam em diversas condições sociais.

Apesar dos avanços epistemológicos, a dispersão no uso dos termos jogo, lúdico e brincadeiras resiste. Quais os principais motivos dessa profusão semântica empregada para falar de brincadeira? Uma primeira hipótese tem a ver com o modo como a relação Homem, Sociedade e Cultura, bem como o jogo, entra nas correntes filosóficas e suas abordagens distintas da consciência humana. Outra hipótese é a de que brincadeira não é um conceito que reúne pelo menos uma propriedade comum a todas as brincadeiras das crianças. Ao invés disso, constitui-se enquanto uma categoria relacional acerca da qual incidem múltiplos elementos (comunidade, objetos, objetivos, participantes, papéis, cenários, motivos etc.). Logo, um dos desafios na conceitualização comporta as tensões entre sentidos e significados do brincar para os sujeitos, intenções pessoais e condições do contexto social e histórico, valores pessoais, comunitários e institucionais.

Outra hipótese é a de que retóricas populares guiam, muitas vezes, nosso conhecimento sobre brincadeira. Sutton-Smith (2017, p. 22) defende que essa atividade é caracterizada por muitas ambiguidades relativas à questão daquilo para o qual se dirige (o duplo direcionamento – realidade e não realidade) e ao seu significado (é e não é o que parece ser). De acordo com esse autor, ao observarmos a brincadeira “sabemos que algo está por trás, mas não sabemos vê-lo” (SUTTON-SMITH, 2017, p. 22). E é essa incoerência perceptual, essa inacessibilidade, o que nos provoca. Tais ambiguidades, então, consistem na dupla percepção que marca sempre a análise de qualquer brincadeira, ora de referência, de referente, de intenção, sentido, transição, contradição, significado, de modo que é sempre complexo dizer o que conta, de fato, como brincadeira. A análise das brincadeiras entre bebês, por exemplo, que se comunicam por outros meios semióticos que não a fala verbal, leva a constatações muito distintas de acordo com a abordagem e métodos empregados. Também as perspectivas do pesquisador e das professoras

podem diferir muito do que as crianças estão fazendo. A ausência de uma metacomunicação durante a atividade das crianças, a pressuposição de que bebês não sustentam sua atenção e o compartilhamento de rotinas culturais com outros podem constituir entraves às pesquisas na área.

A ambiguidade no campo teórico e a falta de clareza para explicitar as retóricas populares têm uma longa tradição. De acordo com Sutton-Smith (2017), as retóricas sobre progresso, destino, poder, identidade, imaginário, *self* e frivolidade nas teorias da brincadeira são, na maioria das vezes, presumidas pelos teóricos e não diretamente estudadas por eles. Outras vezes, estão ligadas a pesquisas experimentais com grupos controlados, configurando-se como abordagens funcionais e, apenas nas últimas décadas, começaram a acenar com as experiências de brincadeiras das crianças. Essas retóricas subjazem parte da literatura sobre desenvolvimento infantil e mantêm a noção de que o que impulsiona a brincadeira é a necessidade das crianças de se adaptarem ao mundo adulto; e que, portanto, tal atividade tem relação direta com a aprendizagem do mundo social. Esse tem sido o fundamento da Pedagogia moderna que tem, cada vez mais, se apropriado da brincadeira das crianças para justificar propostas e programas.

Nossa leitura das ambiguidades da brincadeira buscou identificar alguma conclusão sobre a controversa definição. Sutton-Smith (2017) argumenta pela necessidade de uma abordagem ampla sobre a brincadeira que se aplique aos humanos de todas as idades e aos animais, a partir de valores ocidentais modernos, quais sejam, brincadeira como atividade improdutiva, racional e divertida. Ao finalizar a obra sobre as ambiguidades da brincadeira, o autor produz uma síntese entre retóricas evolutivas, focadas na adaptação biológica da espécie, e as derivadas da Psicologia, que estudam a brincadeira como domínio do comportamento. Seu modelo retórico, dessa maneira, enquadra a brincadeira como um exemplo de variabilidade cultural, assim como a dança, a música etc., em que as crianças fazem “performances estilizadas de temas existenciais”. (SUTTON-SMITH, 2017, p. 391). O motivo para brincar, nesse sentido, são essas performances que as crianças criam sobre temas da existência e dos riscos da adaptação, um modo de seleção evolucionária.

A retórica da variabilidade adaptativa apresenta, por fim, “a visão de que a variabilidade é a chave para a brincadeira” (Ibid., p. 391), pois é por meio dela que a criança pode realizar aquilo que, sem ela, seria apenas potencialidades cerebrais. Esse modelo fundamenta-se na ideia de que o cérebro do bebê humano tem duas vezes mais conexões cerebrais que um adulto, e que a brincadeira ajudaria a realizar o potencial do cérebro sem qualquer compromisso com a

realidade. A metáfora utilizada compara a brincadeira à luta pela sobrevivência: uma seleção cultural que as crianças fazem ao brincar que, em tese, imitaria os processos de seleção natural. Trata-se de uma espécie de exercício evolucionário de domínio criativo, uma nova adaptação, um modo de potencializar a flexibilidade cerebral por meio de comportamentos irrealistas e otimistas. A tentativa do autor de encontrar uma propriedade comum às brincadeiras, explicitada na tese da variabilidade, do enfrentamento das condições existenciais adversas, não escapa, entretanto, da retórica do progresso animal, da evolução da espécie, e incorpora a defesa de que a brincadeira não desaparece ao longo da vida.

Sutton-Smith (2017) conclui que cada discurso sobre brincadeira tem uma fonte histórica e é esteio para diferentes disciplinas. Isso significa que haverá sempre nas ciências, das abordagens clássicas às contemporâneas, a produção de um discurso sobre as brincadeiras que pode guiar nosso entendimento das atividades das crianças ou obscurecer o sentido do que elas realmente estão fazendo. Os múltiplos discursos ideológicos que cada teoria da brincadeira produziu têm relação com os recortes de aspectos da composição dessa atividade: ora nos corpos, ora no pensamento, ora na linguagem, no comportamento, nos indivíduos ou grupos e, em menor extensão, na brincadeira em si, como um fenômeno cultural. Aliás, as teorias que definiram a brincadeira como atividade em si foram as que tentaram evitar binarismos entre os aspectos de composição da atividade, embora não tenham sido suficientemente desenvolvidas por seus precursores, como passaremos a analisar.

Uma revisão das teorias da brincadeira realizada por Fleer (2017) mostra como, ao longo dos dois últimos séculos, o predomínio de uma explicação do porquê as crianças brincam e da função da brincadeira no desenvolvimento informa propostas pedagógicas em todo o mundo. Perspectivas contemporâneas de abordagem da brincadeira contestam padrões universais e a ideia de evolução que marcou tanto as teorias clássicas (teoria do relaxamento e recreação, da energia excedente e da recapitulação) quanto as teorias desenvolvimentistas (etológicas, evolucionistas, construtivistas, teoria do duplo vínculo). Entre as abordagens contemporâneas, há perspectivas que buscam explicar as relações da criança com os contextos sociais por meio da atividade-guia, que, na primeira infância, seria a brincadeira, como as histórico-culturais. As teorias pós-estruturalistas (críticas, feministas, novo materialismo, pós humanismo, pós colonialismo) assumem uma posição crítica do brincar e do papel das crianças na brincadeira, bem como questionam a visão natural e mágica ao defenderem seu conteúdo ético e moral, as questões de poder, equidade e justiça social.

Às abordagens mencionadas por Fleer (2017), acrescentamos 1) as abordagens interpretativas no campo da Sociologia, apoiadas na noção de brincadeira como contexto social (CORSARO, 2011), as quais têm crescido em pesquisas no Brasil e outros países nas últimas décadas, com ênfase no modo como as crianças (geralmente as maiores de 4 anos) se organizam por meio das interações com seus pares; 2) as teorias críticas da cultura (BENJAMIN, 1984/2009; BROUGÈRE, 1998), que veem no brincar o espaço da criação cultural por excelência, uma atividade designada de acordo com as diferentes culturas, um diálogo “da criança com seu povo” como definiu Benjamin (1984/2009, p. 74); e 3) a Biologia do brincar no conjunto da teoria da autopoiese humana (MATURAMA e VERDEN-ZÖLLER, 2004), que define o brincar como um dos fundamentos biológicos da condição humana ao lado do amor, ou seja, da coexistência com outros desde o nascimento, o que explicariam, em tese, a condição de humanização.

Os saberes construídos conduzem a diferentes sentidos e significados sobre a brincadeira das crianças na contemporaneidade, mas, nessas abordagens, o diálogo criança-cultura está presente nas noções de desenvolvimento infantil, experiências sociais, culturas de pares e cultura lúdica. Por isso, teorias da brincadeira devem ser compreendidas como produtos de um tempo e lugar. Construir perspectivas menos ortodoxas e mais transdisciplinares pode ampliar nosso entendimento da brincadeira no desenvolvimento cultural humano. As abordagens contemporâneas têm em comum a concepção de que a brincadeira não é instintiva ou natural; é um fenômeno cultural e, nesse sentido, varia conforme os contextos e necessidades dos grupos sociais. De acordo com Sutton-Smith (2017), essa é uma reviravolta lúdica do século XX, que despertou o interesse das humanidades a produzirem explicações sobre o papel da brincadeira na moralidade das crianças. Isso nos faz refletir sobre o que aconteceu nesse século das luzes para justificar essa preocupação com o valor, mais que com a forma e os sentidos da brincadeira.

As concepções e teorias da brincadeira foram sendo transformadas pelos contextos culturais, bem como pelos próprios conceitos de cultura, criança, infância e desenvolvimento. A tendência de tipificar as brincadeiras como infantis, a título de exemplo, guarda resquício da posição da criança em relação aos adultos no percurso da distinção e diferenciação. A obra de Ariès (1978) traz muitos indícios de que as crianças, até mais ou menos o século XVII, em alguns países da Europa Ocidental, brincavam os mesmos jogos e participavam de muitas atividades iguais às dos adultos, como danças, festas, etc. Apenas o brinquedo dos bebês e crianças pequenas era especializado (como, por exemplo, os cata-ventos e cavalos de pau), e

crianças e adultos compartilhavam o interesse por objetos como as bonecas e piões, por exemplo. Os sentimentos relativos à criança na sociedade moderna ocidental produzem contradições entre paparicar e moralizar que podem explicar a tendência de separação das atividades das crianças e dos adultos, incluindo a brincadeira. Nesse âmbito da separação dos mundos dos adultos e das crianças, a brincadeira teria saído do reino da coletividade (ARIÈS, 1978) e assumido um lugar reservado junto às crianças enquanto guardiãs de muitas práticas ainda hoje, como a brincadeira de roda, conforme discutiremos no capítulo V.

Associado às mudanças nas concepções de criança e infância, também mencionamos o aumento da escolarização da primeira infância e a ampliação do debate sobre brincadeira como projeção de futuro e exploração de possibilidades de aprendizagem. Coexistindo com a expansão da escolarização precoce, a questão da cidadania das crianças no contexto de acirradas lutas pelos direitos humanos essenciais está no centro de muitos estudos que analisam relações de poder e identidade nas brincadeiras. Cresce, ao longo deste século, a ideia de que os bebês não são mais naturais que culturais, e que as concepções gravidez e nascimento já são acontecimentos culturais que expressam crenças sobre os bebês em cada família e comunidade.

As teses de que as culturas surgem como brincadeiras e nelas se desenvolvem (HUIZINGA, 1938/1999), e de que as atividades das crianças mobilizam ações, regras, papéis, sentidos (VIGOTSKI, 1933/2008) e rotinas específicas (CORSARO, 2011) negam a suposta ausência de intencionalidade a ser superada com a maturidade e pensamento racional. A produção de saberes sobre as crianças e infâncias nas ciências sociais ratificaram a noção antropológica de que a brincadeira é a cultura sendo produzida, o que implica a pertinência da descrição dos modos de brincar em diversos grupos, uma tendência que parece ter crescido no último século.

Essa transformação do lugar das crianças nos sistemas de relações sociais e, conseqüentemente, nas necessidades, intenções e motivos para suas ações e atividades faz com que, mesmo no escopo de uma mesma abordagem, haja diferentes mudanças. A abordagem Histórico-Cultural é um exemplo interessante das apropriações, críticas e tentativas de revisões e desdobramentos que se sucederam aos círculos de Vigotski⁴², incluindo o círculo Vigotski-Luria-Leontiev (1936-1941). Atividade e consciência, vida e consciência, atividade e

⁴² A ideia de círculos de Vigotski é proposta por Yasnitsky (2009), segundo a análise feita por Toassa (2016). Trata-se de uma alternativa à noção de *Troika* como um grupo único e sólido composto por Vigotski-Luria-Leontiev. Os círculos expressam os diversos grupos de pesquisa que se formaram em torno de Vigotski na produção teórica, sua relação com o contexto político e ideológico russo e os estudos do marxismo. Compreender a formação dos círculos é importante para compreender as diferenças nos estudos da relação consciência e vida humanas, sobretudo com Vigotski e Leontiev.

significação, pontos de diálogo, ampliação e distinção entre autores histórico-culturais são elementos fundamentais para compreender a relação pessoa-meio, materialidade-subjetividade, que são importantes em nosso esforço de pensar as vivências dos bebês e crianças como unidade de produção de sentidos e singularidade humana.

Para fins de abordagem da brincadeira nesta tese, nos limitaremos a encontrar convergências entre as concepções histórico-culturais. Entre essas, destacamos o fundamento da historicidade do desenvolvimento humano e a lógica dialética no estudo da atividade como fonte do desenvolvimento. Esses fundamentos nos ajudam a descartar a hipótese de brincadeira como etapa do desenvolvimento das crianças e levantar a hipótese de brincadeira como forma e fonte de desenvolvimento cultural na ontogenia dos humanos. Desenvolvimento cultural no sentido de realização de si no mundo, de tornar-se sujeito na autorregulação de suas ações e atividades, como defendem Kravtsov e Kravtsova (2019). Ou seja, nos deteremos em uma leitura marxista da abordagem Histórico-Cultural da brincadeira.

2.2 A relação entre brincadeira e escolarização nos estudos contemporâneos

Nosso levantamento de perspectivas contemporâneas das teorias e estudos das brincadeiras possibilita pensar que, de objeto do pensamento filosófico sobre a consciência e condição humana à apropriação dessa atividade na política educacional, algumas relações foram sendo tecidas: 1) a relação brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento; 2) a relação brincadeira, linguagens e narrativas; 3) a relação brincadeira e trabalho no currículo escolar; 4) a relação brincadeira e direitos das crianças. Discutiremos essas relações de forma separada apenas para efeitos de organização do texto.

2.2.1 A relação brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento

O crescimento das pesquisas sobre brincadeira consolida o predomínio de discursos sobre a relação entre sua evolução e os estágios de desenvolvimento da criança em toda a primeira metade do século XX ao redor do mundo. As pesquisas e proposições curriculares têm sido fortemente influenciadas por essa tese, como mostra um amplo levantamento das tendências internacionais da pesquisa em Educação Infantil realizado por Fler e Oers (2018). Entre as tendências, esses autores indicam que a Europa Ocidental, Reino Unido, América do Norte e Países Nórdicos têm feito ressurgir as pesquisas sobre o brincar, com a crescente

pressão dos governos para sua curricularização, e sobre os impactos nos resultados de aprendizagem de habilidades específicas pelas crianças. Nesses países e regiões, há uma tendência de programas escolares baseados em jogos e brincadeiras, e as pesquisas nesse campo buscam indicadores para afirmar seu papel na aprendizagem.

Na Europa Oriental, sobretudo na antiga União Soviética, onde a pesquisa sobre a brincadeira em si tem uma longa tradição apoiada pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Teoria da Atividade, não há uma linha focada na aprendizagem por meio da brincadeira com impactos na Pedagogia, mas de construção da própria brincadeira. Ásia, China, Índia e Cingapura, de acordo com Fleer e Oers (2018), registram poucas pesquisas sobre brincar na Educação Infantil e, geralmente, focalizam os programas de currículo que utilizam jogos. Austrália e Nova Zelândia, onde os temas da inclusão social são chave nas pesquisas do campo, a condição e a diversidade social têm impulsionado investigações sobre as experiências das crianças e há maior pressão pela identidade da Educação Infantil marcada pela brincadeira, uma tendência que ganha força também na América do Latina. Nessa última região, a pesquisa na área associa o bem-estar de crianças menos favorecidas com as alternativas curriculares que incluem brincadeiras. Por fim, a pesquisa africana sobre Educação Infantil busca equilibrar visões maturacionais de desenvolvimento com investigações das brincadeiras tradicionais das comunidades.

Esse levantamento aponta que a pesquisa sobre brincadeira é orientada por questões macrosociais que importam aos países e refletem os desequilíbrios econômicos dos dois hemisférios. As questões de pesquisa nessa área buscam encontrar formas de desenvolvimento para equilibrar oportunidades de aprendizagem entre pobres e ricos, o que apela cada vez mais à diversidade em contraposição com as abordagens universalistas sobre o brincar das crianças (FLEER e OERS, 2018). Esse relatório questiona a ausência de pesquisas que evidenciem uma relação estrita do brincar com a aprendizagem escolar. Os autores indicam que a diversidade das práticas culturais pautada pela pesquisa em países do hemisfério sul tem sido fundamental para equilibrar a visão maturacional da brincadeira que sustenta sua inserção nos currículos de muitos países, de um lado, e, de outro, não trazem uma análise crítica dessa vinculação entre brincadeira e aprendizagem na pesquisa e nos currículos da educação da primeira infância.

Em outros trabalhos de Fleer (2018; 2019), a autora propõe reexaminar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, as relações entre brincadeira e aprendizagem empiricamente. Os termos *usar* e *utilizar* a brincadeira para apoiar o desenvolvimento conceitual das crianças são frequentes em diversos textos e compõem o arcabouço pedagógico do *Conceptual PlayLab* ou

Conceptual PlayWord, programa “de intervenção” baseado na brincadeira como maneira de “apoiar o aprendizado de conceitos” (FLEER, 2019, p. 01) na primeira infância. A justificativa apresentada é a de que a aprendizagem de conceitos em Ciências, nesse caso, “está a serviço da brincadeira” (FLEER, 2019, p. 01) e conduz o desenvolvimento de funções executivas em jogo. Aprender o conceito de irmandade, em um dos exemplos citados por Fleer (2019), pode ampliar as ações das crianças na brincadeira de irmãs.

Nessa mesma linha, muitos Programas de pesquisa sobre brincadeira na perspectiva Histórico-Cultural estão influenciando programas de currículo para a primeira infância em vários países. Além do *PlayLab* na Austrália, podemos citar: o Programa de *Pedagogia criativa da brincadeira* na Dinamarca (WINTHER-LINDQVIST, 2013) que, inclusive, o inspirou; a criação de espaços de colaboração entre adultos e crianças na aprendizagem do brincar, bem como a criação de situações imaginárias sobre a vida cotidiana no processo inicial de alfabetização na Holanda (VAN OERS, 2012); e o *Eduplay* em Hong Kong (RAO e LI, 2009), que consiste em brincadeiras com propósitos para “tornar a aprendizagem divertida” (FLEER, 2019, p. 06).

À primeira vista, a ênfase dessas abordagens do brincar no currículo está no modo como a Pedagogia pode apoiar o desenvolvimento da brincadeira, na concepção do brincar como experiência pedagógica e na construção de uma cultura da brincadeira nas escolas (RIDGWAY; QUINONES e LI, 2016). Uma leitura crítica, no entanto, consegue identificar a introdução da situação imaginária pelo adulto colaborador por meio de histórias e da Literatura como uma prática curricular para criar o drama, a tensão, a crise para apoiar o desenvolvimento. Enfim, há um pano de fundo no “ensino intencional” baseado na brincadeira nos currículos da Educação Infantil, como é o caso do *PlayLab*, que é “melhorar os resultados da aprendizagem” das crianças. (FLEER, 2019, p. 06).

Nesse sentido, podemos dizer que, mesmo entre autores neovigotskianos, essa relação entre brincadeira e aprendizagem escolar, sobretudo quando se trata da colaboração entre adultos e crianças, enfrenta dificuldade para conciliar o campo teórico materialista, histórico e dialético com perspectivas cognitivistas que pressionam as escolas por resultados e reivindicam pedagogias da competência. Uma análise feita por Maria Carmem Barbosa das propostas curriculares para a Educação Infantil de 48 municípios⁴³ brasileiros, em 2009, constatou o

⁴³ O *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil* (BARBOSA, 2009) teve como amostra, propostas de municípios de 25 estados e do Distrito Federal, ficando apenas o estado de Roraima de fora. Convém lembrar que esse mapeamento é anterior às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010.

esvaziamento teórico, a preponderância de citações descontextualizadas de Vigotski, ao lado de Piaget e Wallon, e a estruturação curricular baseada em padrões e dimensões do desenvolvimento humano. Curiosamente, as dimensões afetiva, motora, social e cognitiva, pensadas de forma separada, pareciam servir aos eixos de trabalho sugeridos nas propostas.

Tanto o levantamento feito por Fleer e Oers (2018), sobre brincadeira e aprendizagem escolar, quanto o levantamento de Rocha (1999) no Brasil, que identifica a questão da brincadeira e do desenvolvimento integral da criança nas pesquisas da Educação Infantil, nos fizeram pensar nessa trama de relações atribuída, expressamente confusa quando lançada sem cuidados epistemológicos, e que continuam contracenando nas pesquisas, políticas e pedagogias.

Retomamos aqui, conforme indicamos no começo da seção, as relações brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento; brincadeira, linguagens e narrativa; brincadeira e trabalho no currículo escolar; brincadeira e direitos das crianças. Essas relações são construídas nos discursos e práticas erguidos acerca das mudanças e cenários econômicos e sociais dos países, influenciadas também por valores culturais e perspectivas para a educação e cuidados, como é possível ler em relatórios de políticas para a primeira infância. Embora escape aos objetivos desta tese perscrutar as questões que as envolvem, tentaremos esboçar algumas problematizações para outras pesquisas, tendo em vista que tais relações sustentam, em alguma medida, o lugar da brincadeira na Política e na Pedagogia.

Na América Latina e Caribe, constatamos a prevalência de um discurso mediador de agências multilaterais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano do Desenvolvimento⁴⁴, sobre a qualidade do desenvolvimento da primeira infância pautado nas carências, não nos direitos das crianças, algo que já havia sido constatado por Rossetti-Ferreira e outras pesquisadoras em 2002. De lá para cá, os relatórios elaborados pela Rede de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial (NAUDEAU, 2011) que analisamos, se estruturam como guias de como investir na primeira infância e destacam, entre outras linhas de investimento, os programas de estimulação precoce com base em jogos desde as famílias, acesso à creche e pré-escola e currículos da Educação Infantil que “utilizem” jogos e brincadeiras. Observamos que esses relatórios levantam a predominância de currículos flexíveis

⁴⁴ O BID, inclusive, elaborou, em parceria com a Fundação Lego, um Manual para países da América Latina e Caribe durante a Pandemia (2020). O material é uma lista de brincadeiras para bebês e crianças de até 3 anos. A nota sobre o Manual no site da Instituição diz que “o jogo é uma solução prática e econômica”, cita exemplos de programas de visita domiciliares na Jamaica e menciona evidências científicas na área de neurociência que mostram que a aprendizagem com brincadeiras é “alegre, significativa, iterativa, socialmente interativa e produz um envolvimento ativo”. (BID, 2020).

nos quais as crianças iniciam as atividades e os professores as apoiam. Por essa razão, esses relatórios “cobram” a definição de resultados esperados e explicitam a necessidade de “treinamento dos professores” sobre como fazer.

Como parte de ações internacionais de integração latino-americana e políticas intersetoriais recomendadas pela UNESCO para as crianças, a Comissão Econômica para América Latina das Nações Unidas (CEPAL) relaciona as atividades dos centros de Educação Infantil, incluindo jogos e brincadeiras, com a qualidade do cuidado e da educação inicial na região. Seus relatórios (NAVARRO, 2014), conforme nosso entendimento, tentam conciliar o discurso das carências com o dos direitos humanos e também apontam a necessidade de os currículos dos países latino-americanos serem mais claros em relação aos resultados esperados da educação da primeira infância, tendo como referência programas estadunidenses testados por avaliação de desenvolvimento das crianças.

Os desdobramentos das cooperações com organismos financeiros internacionais nas políticas de Educação Infantil em países do Mercosul indicam, para nós, as disputas entre discursos sobre a brincadeira nos currículos e programas que são, muitas vezes, conflituosos. Os discursos psicológico-educativos, em nome das questões afetivas, das interações, da motivação e do envolvimento, por exemplo, contrastam com o discurso econômico da eficácia e com o discurso político da criação da ideia de futuro e progresso desde o berço. No Brasil, para se ter uma ideia, a Secretaria Especial de Desenvolvimento Social publicou uma *Cartilha de jogos e brincadeiras das Culturas Populares na Primeira Infância* em 2019 dentro das ações do *Programa Criança Feliz*, instituído pelo Governo Federal em 2016. As características das brincadeiras indicadas nessa publicação são associadas às do desenvolvimento da criança em cada faixa etária. Contudo, o desenvolvimento precede a brincadeira, textualmente e didaticamente, em uma relação de anterioridade e dependência.

Desenvolver para brincar. Aprender para desenvolver. Aprender brincando. Brincar para aprender. Brincando se aprende. Só se desenvolve brincando. Brincar para desenvolver. O desenvolvimento nessa faixa etária é esse e com essa regularidade; logo, devemos brincar com bebês e crianças dessa forma. Essas são expressões e pressupostos presentes no discurso pedagógico como uma relação associacionista, causal ou de identidade, ou mesmo, de pré-requisito para justificar práticas pedagógicas.

Em uma pesquisa sobre brincadeira em contextos institucionais de cuidado e educação que lida com a tríade brincadeira, *aprendizagem* e desenvolvimento, é inevitável demarcar o que nos interessa a partir da abordagem histórica e dialética que optamos fazer, sabendo que

não é uma leitura única. Nessa tarefa, os estudos da Teoria Histórico-Cultural fornecem algumas pistas importantes que nos ajudam a pensar em uma teoria sobre desenvolvimento cultural humano e não sobre *aprendizagem*; que entre *aprendizagem* e desenvolvimento existe unidade, mas não identidade; e, que, enquanto atividade criadora de significação, de novas necessidades individuais e coletivas que nos distinguem dos animais e gera desenvolvimento.

Aprendizagem e desenvolvimento, na perspectiva de Vigotski (1934/2010), são dois processos que se interrelacionam, mas não são coincidentes. Logo não é uma relação de causa, consequência, anterioridade, pré-requisito, mas, dialética. Cabe um parêntese nessa discussão para incluir os problemas da tradução⁴⁵ da obra vigotskiana e os modos como ela é compreendida no Brasil. Nos trechos anteriores, grifamos o termo *aprendizagem* para esclarecer que o utilizamos em respeito à ampla difusão da ideia na Educação Infantil, mas estamos cientes de que a tradução brasileira não corresponde ao sentido do termo russo *obutchenie*, cujo significado histórico do campo socialista se refere à “instrução, estudo, aprender por si mesmo”, conforme analisa Prestes (2010, p. 184).

Dizer que “a *aprendizagem* só é boa quando está à frente do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1934/2010, p. 334, grifos nossos) parece não dar conta de mostrar a relação dialética empregada por Vigotski, como uma unidade de contrários: instrução-desenvolvimento, que integra tanto o ensinar quanto o aprender e autoinstruir, e por meio da qual o processo de significação é produzido. Tais discussões aparecem na obra *A construção do pensamento e linguagem*⁴⁶ e podem levar a interpretações dúbias, pois os experimentos mencionados se referem ao ensino escolar formal como campo em que se realizaria uma influência da *aprendizagem* sobre o desenvolvimento. Mas, podemos encontrar em todas as passagens⁴⁷ sobre a origem e formação dos conceitos, da fala, da escrita e da leitura uma preocupação com os motivos que levam à atividade da criança, as situações que exigem e criam a necessidade de falar, ler, escrever, por exemplo. Nesse caso, na perspectiva de Vigotski, podemos pensar que a atividade humana, fonte do desenvolvimento a partir da qual surge algo novo no desenvolvimento integral da criança em idade escolar, seria a instrução (ensino/aprendizagem/autoinstrução).

⁴⁵ Temos percebido, aliás, que esses problemas da língua e tradução dificultam muito a compreensão e geram equivocadas interpretações. Para trabalhos que visem estudar a relação brincadeira, ensino, *aprendizagem*, desenvolvimento na Teoria Histórico-cultural, esses apontamentos podem ser aprofundados.

⁴⁶ Essa é a tradução de Paulo Bezerra (2009).

⁴⁷ Especificamente no capítulo 6: Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância – experiência de construção de uma hipótese de trabalho.

Então, para Vigotski, a atividade *obutchenie* pode ser definida como uma “atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana” (PRESTES, 2010, p. 224). Quando nos referimos às crianças da Educação Infantil, no entanto, essa atividade criadora, que constitui a fonte – origem/formação/transformação – do desenvolvimento da criança é a brincadeira. É nisso que centraremos nosso olhar porque entendemos que se trata de um fundamento para o lugar da brincadeira no currículo da Educação Infantil que não pode ser deturpado. Nesse sentido, Vigotski não pode ser convocado para justificar pedagogias da competência ou de treinamento de habilidades e ensino de conteúdos por meio da “brincadeira divertida”.

Na Conferência proferida em 1933 no Instituto Gertsen de Pedagogia em Leningrado, intitulada “O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar”, Vigotski tratou de fazer essa comparação:

A relação entre brincadeira e desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre **instrução** e desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a **zona de desenvolvimento iminente**⁴⁸. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira colocando-a num nível superior de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 34, grifos nossos).

É possível sistematizar três implicações teórico-metodológicas para um estudo da brincadeira a partir desse trecho da palestra: 1) o que leva ao surgimento e transformação da brincadeira; (2) o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese e como ela se transforma; e 3) o papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, ou seja, o que significa a brincadeira como uma possibilidade de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. Sobre esse último ponto, convém esclarecer que Vigotski (1933/2008) advertiu que é somente pela análise da brincadeira que podemos pensar o seu papel no desenvolvimento. Esses pontos nos permitem assegurar a existência de um fundamento ontológico, epistemológico e ético-político que perpassa a abordagem da brincadeira no espectro mais amplo de sua abordagem filosófica da relação

⁴⁸ A tradução desse texto é de Zoia Prestes feita diretamente do russo. Prestes (2010) explica a opção pelo termo *zona de desenvolvimento iminente* (*zona blijaichego razvitia*) quando, no Brasil, uma ampla maioria da bibliografia utiliza *zona de desenvolvimento proximal*, *próximo*, *potencial* ou *imediate*. De acordo com a tradutora, o termo *blijaichego* significa, em russo, o adjetivo próximo no grau superlativo sintético absoluto: ou seja, *o mais próximo*, *proximíssimo*. Em função disso e da compreensão do conceito na obra de Vigotski, o termo iminente designaria melhor a ideia de “possibilidades de desenvolvimento”, que podem, ou não, ocorrer.

atividade-desenvolvimento na constituição da consciência humana. Há um raciocínio sobre o Ser histórico da brincadeira que a constitui e se constitui por meio dela, preocupações com o método com base no materialismo histórico dialético e com os valores e finalidades das atividades humanas.

Vigotski faz críticas a teorias de sua época pelo fato de enfatizarem o que a brincadeira é ou não é, sua fenotipia e os critérios de classificação das atividades das crianças. O que podemos extrair de significação para pensar a brincadeira é: 1) a ênfase na análise genotípica e dialética da atividade da criança pequena, ou seja, no modo como a brincadeira surge e se transforma no desenvolvimento, transformando bebês, crianças, contextos e brincadeira; 2) o destaque no modo como as crianças criam sínteses entre o mundo material e psíquico, transformando a situação social de desenvolvimento por meio da brincadeira; 3) as mudanças de necessidades sociais que levam a mudanças de atividade, de intenções e desejos; 4) as contradições que surgem entre as possibilidades de ação da criança e as exigências e restrições do contexto; e 5) os paradoxos que levam à tomada de consciência, pensamento, vontade, realização. Ou seja, a abordagem Histórico-Cultural considera os movimentos no campo semântico e os momentos transitórios que permitem observar a emergência de algo novo na/pela brincadeira, como a imaginação.

A outra crítica que encontramos na Conferência de 1933 está no que o próprio Vigotski (ibid., p. 26) chamou de “uma abordagem intelectualista da brincadeira”. Uma abordagem que secundariza a situação imaginária como característica principal da brincadeira e tende a classificá-la, com ou sem a presença de situação imaginária, e atribuir à brincadeira apenas uma dimensão cognitiva e não afetiva; além de considerar a brincadeira como ação simbólica no sentido estrito da palavra, algo que apenas representa a realidade, e que não teria nenhuma peculiaridade. Podemos pensar que Vigotski faz uma crítica tanto ao naturalismo quanto ao intelectualismo no estudo da brincadeira. A leitura concreta e dialética rejeita a ideia empirista de que a brincadeira é resultado direto de nossas sensações e impressões do mundo e também a visão racionalista de que ela é sustentada por alguma espécie de pensamento elaborado das crianças sobre as coisas e o mundo.

O que queremos ratificar é que, quando nos apoiamos na abordagem Histórico-Cultural, estamos cientes da existência de um conjunto de fundamentos filosóficos que a sustentam, sobretudo o materialismo histórico e dialético. Esses fundamentos, que esperamos deixar mais delineados adiante, é que nos orientam, já que não pretendemos, no momento, fazer uma pesquisa teórica de um pensamento tão vasto quanto o que os círculos vigotskianos produziram.

Pensar a brincadeira como atividade, nessa abordagem, tem implicações e, uma delas, é pensar a brincadeira em seus próprios termos e não como contribuição, extensão ou equiparação à aprendizagem escolar ou ao trabalho escolar. Se o interesse recai na atividade de ensino e não na brincadeira, cria-se uma incongruência com a construção da atividade e da pessoa no ciclo criativo que constitui o desenho da abordagem Histórico-Cultural.

Essas breves considerações nos levam a inferir que, no campo pedagógico, muitas vezes, não há uma ontologia explícita, uma epistemologia própria como condição geral para estudar e posicionar a brincadeira nos currículos escolares e nas práticas de ensino, ou, se há, algo se perde nas diferentes apropriações teóricas e metodológicas. O mesmo acontece em muitas pesquisas que, ao pulverizarem um conjunto de saberes sobre brincadeira, ou ao ancorarem os padrões nos princípios teóricos ou nos dados empíricos, terminam por subexplorar sua compreensão. Sabemos que as concepções de bebê, criança, sujeitos da Educação Infantil em situações organizadas para uma finalidade educativa, têm desdobramentos nas práticas pedagógicas e na ação docente. Com a brincadeira isso não é diferente, sobretudo quando observamos que ela não constitui objeto de conhecimento da pedagogia, tampouco da Educação Infantil nos cursos de formação de professores. Um processo de “desnaturalização”, desabituação e estranhamento pode resgatar a dimensão ético-política ao propor questionar como a brincadeira é constituída não como fato, mas como complexidade que exclui silogismos do tipo “brinco, logo desenvolvo” ou “aprendo, logo desenvolvo”.

2.2.2. A relação brincadeira, trabalho e currículo escolar

Entre as perspectivas contemporâneas em que escolhemos nos deter, em função da diversidade e extensão de outras perspectivas, os escritos em Psicologia Histórico-Cultural não produzem apenas consensos. Há controvérsias, rupturas, atualizações, aprofundamentos. Há proposições do brincar como meio de domínio de si e de satisfação de desejos irrealizáveis nos limites do real (VIGOTSKI, 1933/2008), de objetivação do comportamento, de tomada da consciência da realidade (LEONTIEV, 1988) e de interpretação da situação e papéis sociais (FLEER, 2009; VAN OERS, 2012). As teses mais difundidas nos estudos de matriz Histórico-Cultural são: 1) brincar é aprendido por meio de padrões interacionais específicos introduzidos pelos adultos desde as famílias (FLEER, 2014;); 2) os conteúdos e formas da brincadeira são expressões culturais e, portanto, são variáveis (FLEER, 2014; UGASTE, 2005).

Nesses estudos, há também indicações de que, nas sociedades nas quais crianças trabalham desde muito pequenas, não foram observadas situações de faz de conta entre elas; e de que, nas situações de pobreza, há pouca valorização do brincar pelos adultos (GONCÚ; ABEL; BOSHANS, 2010; UGASTE, 2005). Essa relação entre brincadeira e trabalho encontra fôlego nos escritos de Elkonin (1976/1998), ex-aluno de Vigotski. Com base nas pesquisas de muitos estudiosos, Elkonin reuniu materiais que indicariam o surgimento da brincadeira em determinado período do desenvolvimento histórico da humanidade, transformando o lugar da criança em relação ao mundo do trabalho. Para esse autor, nas sociedades em que as crianças participavam do trabalho e outras atividades dos adultos, não fora registrada presença de faz de conta. Nesse sentido, as transformações no mundo do trabalho e o predomínio da racionalidade técnica reservariam às crianças outro lugar na esfera produtiva e o faz de conta representaria a satisfação do desejo de participar do mundo adulto e a reconstituição, na brincadeira, das relações com os adultos. Assim, a ética do trabalho e o desdobramento da racionalidade técnica, que separam algumas atividades das crianças do mundo dos adultos, criam um modo de falar da brincadeira como separação ou aproximação a esse mundo.

A tese de Elkonin é contestada por pesquisas atuais. No livro *International Perspectives on Children's Play*, Roopnarine (2015) e pesquisadores da área de educação de diversos países, incluindo o Brasil, compartilham registros etnográficos de crianças em situações de brincadeira. São registros de pesquisas feitas no Japão, Brasil, Índia, Quênia, Turquia, Reino Unido e em comunidades mexicanas nos Estados Unidos, predominantemente em pré-escolas, mas incluem comunidades rurais, agrícolas e de pastoril. Chaudhary e Shukla, nesse *handbook*, afirmam que “não é apenas em circunstâncias de riqueza relativa e arranjo de adultos que as crianças brincam de maneira significativa, como às vezes foi sugerido dentro de padrões globais estruturados de educação e cuidado na primeira infância”. (CHAUDHARY e SHUKLA, 2015, p.146, tradução da autora). Nesse sentido, a pesquisa conduzida por Ng'asike (2015, p. 107), em comunidades pastoris do Quênia, indica que “as crianças combinam pastoreio com brincadeiras”, esquecendo-se muitas vezes da atividade de pastorear.

Gosso, Bichara e Carvalho (2015), ao analisarem o contexto de crianças indígenas e de outras localidades ribeirinhas no Brasil, mostram as influências de valores culturais coletivos sobre as formas que a brincadeira infantil pode assumir. A mesma constatação é feita por Chaudhary e Shukla na Índia rural e urbana, que apresentam objetos, espaços, materiais naturais e parceiros de brincadeira das crianças consideradas pobres. Nessas comunidades, brincar com crianças e também com adultos, como os pais e avós, é bastante comum, conforme atestam,

como forte expressão das relações de gênero entre as brincadeiras e brinquedos construídos.

A aproximação entre brincadeira e trabalho como tentativa equivocada de leitura marxista da questão da brincadeira é bastante criticada como uma referência para defender práticas de política educacional. Wood (2015), ainda no “International Perspectives on children’s play”, cita a política educacional para crianças do Reino Unido que, segundo ele, separa as brincadeiras estruturadas pelo professor das brincadeiras espontâneas das crianças, o que também gera hierarquia de valor entre o que possui estrutura e o que não possui. Seu estudo mostra a dificuldade de compreender as ações das crianças em uma estrutura curricular que defende os princípios do trabalho de brincar nas escolas. Essa relação entre brincadeira e trabalho disputa lugar nos discursos político-pedagógicos, sobretudo no slogan de que *brincadeira é trabalho de criança*. Talvez essa forma de entendimento tenha mais influência na curricularização da brincadeira do que se possa imaginar na difusão de ideias pedagógicas⁴⁹ que pretendem transformar a brincadeira em trabalho escolar com fins de aprendizagem de conteúdos, ou seja, com foco no resultado e no produto da atividade educativa. Outra vez, é importante destacar que essa forma de apropriação da brincadeira não faz jus à compreensão histórica da atividade de sua produção, como ela é afetada e afeta os contextos de práticas educativas.

Os últimos 20 anos concentram um aumento das pesquisas sobre brincadeiras das crianças em todo o mundo, como registraram Goncú e Gaskins (2007). Quatro linhas de investigação foram delineadas nessas pesquisas, tanto em contextos das pré-escolas como em outros contextos comunitários: 1) brincadeira e processos psicológicos de cognição, comunicação e imaginação; 2) brincadeira e construção psicológica e sociológica; 3) características de desempenho das crianças na brincadeira e 4) contribuições da brincadeira para o desenvolvimento e na educação. O predomínio das justificativas de uso da brincadeira na educação se ligam aos estudos da Psicologia e desenvolvimento da cognição, conforme apontam diversos estudos em todos os continentes (ROOPNARINE *et al.*, 2015; GONCÛ e GASKINS, 2007; UGASTE, 2005). Esses estudos reiteram a necessidade de pesquisas sobre: os padrões culturais das comunidades, das famílias e como eles impactam a construção da

⁴⁹ Há, por exemplo, apropriações da Pedagogia Freinet como uma *Pedagogia do trabalho* que tentam se sustentar nas leituras marxistas e histórico-culturais. A sua célebre citação de que não é “o jogo que é natural da criança, mas sim o trabalho”, bem como sua pedagogia do *trabalho-jogo* é raramente compreendida como atividade de apropriação e produção cultural. O marxismo na obra do pedagogo francês, que criticou a escola dos manuais e desenvolveu ensaios de Psicologia sensível, tem como fundamento o envolvimento afetivo para o desenvolvimento integral da pessoa (FREINET, 1998) e o reconhecimento da influência das estruturas sociais na produção do conhecimento sensível. Esses fundamentos são, muitas vezes, ignorados quando se transporta a Pedagogia Freinet para a Educação Infantil.

brincadeira; as variações na valorização dos pais e educadores; a diversidade de parceiros; como as condições de pobreza afetam a brincadeira e as diferenças entre comunidades; as novas formas de brincar que emergem com as mudanças sociais e as características comuns que se conservam. Alguns desses estudos, por exemplo, Roopnarine *et al.* (2015), mencionam a visão brasileira da brincadeira produtiva do rendimento escolar e a falta de atenção dos pesquisadores daqui ao desenvolvimento cultural do brincar no contexto dos valores comunitários.

2.2.3 A relação brincadeira, linguagem e narrativa

Nas pesquisas desenvolvidas por Bruner desde os anos 1970 observamos um interesse em compreender o que bebês e crianças pequenas experimentam na brincadeira. Seus projetos colaborativos com outros pesquisadores construíram referências sobre a relação brincadeira, fala, linguagem e narrativa (RATNER e BRUNER, 1978). Ratner e Bruner (1977) e Bruner (1983), em estudos longitudinais acerca das origens sociais da narrativa nas brincadeiras mãe-bebê, especificamente a de *esconde-esconde*, mencionam tópicos nessa brincadeira que são, segundo os autores, importantes para a aquisição da fala e para a construção do pensamento narrativo, a saber: a inscrição dos bebês nas dimensões do tempo e espaço, a presença do sujeito da fala e da escuta, a interpelação e negociação, enfim, uma estrutura da ação recíproca na brincadeira e sua relação com atos de fala dos bebês. Ao assumir as brincadeiras entre mãe-bebê como primórdios dos relatos de vida, das narrativas como organização da experiência, Bruner (1983) retira a centralidade do objeto das primeiras investigações do bebê, assume a importância do adulto na formação de andaimes (*scaffolding*), uma espécie de ajuda dos mais experientes no ensino e aprendizagem ativos (BRUNER; SHERWOOD, 1976).

Por outro lado, é inegável o destaque estrutural da ação mãe-bebê. As pesquisas de Bruner enfatizam a estrutura da ação e das interações como unidade analisável, uma unidade composta de muitos elementos gramaticais da narrativa do bebê e da mãe: sequência, temporalidade, causalidade, frequência, variação e outros; e os padrões da ação situada na brincadeira, como função/argumento, capacidade de antecipar parte de um objeto para usar em outros arranjos. Valendo-se da lógica abdutiva de Pierce, dos jogos de linguagem de Wittgenstein, da interpretação das culturas de Geertz, dos estudos da narrativa (MITCHELL, 1981) e do desenvolvimento humano em Vigotski, Bruner defende que o domínio das regras e padrões da brincadeira é essencial para o domínio das regras da linguagem, do uso semântico restrito, da estrutura de início, meio e fim, das ações entre pessoas, da atenção e da agência,

previsibilidade e repetição (BRUNER e RATNER, 1978). Sua tese é a de que a estrutura das primeiras brincadeiras, como avançar, dominar, recuar, se mantém nas formas linguísticas como o discurso narrativo (BRUNER, 1990), como o diálogo, os usos da fala com objetivos pessoais e o desenvolvimento da imaginação. Além disso, a brincadeira se apoiaria em uma função narrativa presente na sociedade desde as primeiras formas de interação.

Essa aproximação entre brincadeira e narrativa apoiada na linguística e na crítica literária chama atenção para a tendência humana de partilhar histórias como realização mental, prática social (BRUNER, 1990) e para o ingresso da criança nos significados sociais. Nesses trabalhos mais recentes de Bruner, é perceptível o chamamento para a necessidade de restituir o contexto interacional e comunicativo nos estudos sobre processos de construção de significados, tidos como princípios que ligam as convenções linguísticas às culturas; ou, como Bruner prefere explicar, uma restauração da construção do significado como central de uma “psicologia cultural, de uma revolução cognitiva revigorada” (BRUNER, 1990, p. 85). O Bruner que se volta aos *actos de significado* difere do que encontramos antes, entre as décadas de 1970 e 1980, em *ontogênese dos atos de fala* (BRUNER, 1983), quando se refere ao bebê aprendendo a “usar” a linguagem; e na parceria com Lucariello em um estudo coordenado por Katherine Nelson publicado em 1989, um ano antes. *Narratives from the crib* (Narrativas de berço) apresenta transcrição e análise dos monólogos de Emily entre 21 e 36 meses de vida. Esses autores, junto a Stern, Watson, Dore e Feldman, discutem no livro como Emily construía representações e recriava suas experiências reais de vida nos monólogos. O foco na sequência de fala, algo que já ocorria com muitas pesquisas da psicolinguística (WEIR, 1962), parecia ser ultrapassada pela ênfase no discurso de Emily. Entretanto, como outros pesquisadores criticaram (LIER-DE-VITO, 2013), o livro termina por assumir um cognitivismo da linguagem como pura representação do mundo exterior, reflexos dos acontecimentos, sem nenhuma preocupação com a significação, os contextos, as interlocuções e as interações.

A interconexão entre brincadeira e narratividade, ou seja, a brincadeira como um relato de ações, uma escrita antes da escrita, é uma defesa de outros autores (como REYS, 2010; LÓPEZ, 2018; MONTES, 2020). López (2018) chama de arte-jogo o uso metafórico da imagem por criação própria presente desde o começo da vida; os jogos de linguagem corporais que inauguram o começo dos mundos – cultural e psíquico – dos bebês com seus cuidadores e sua relação com a experiência artística e a sensibilidade estética desde o nascimento. A brincadeira dos bebês, para a pesquisadora, marca a inserção na linguagem, essa condição de sair do falado a falante. Reys (2010), por exemplo, entende que a brincadeira dos bebês é experiência plena

da linguagem, que contém estrutura de ritual de tempos de espera e cita as brincadeiras com as cantigas de ninar com a mãe. Em comum, essas autoras rejeitam a perspectiva unidisciplinar para pensar a complexidade da brincadeira e dos bebês, bem como refutam a concepção de cultura como máquina de produção de subjetividades hegemônicas nas creches.

2.2.4 A relação brincadeira e direitos dos bebês e crianças

A Convenção Internacional pelos direitos da criança de 1989 marca um início crescente do interesse pela brincadeira como forma de justiça social e educacional, como enfrentamento das condições extremas da infância (ROOPNARINE, *et al.* 2015). A defesa do brincar como direito é fortalecida na política de Educação Infantil em nosso país, após essa década, sem que muitos de nós interroguemos as dimensões paradoxais entre o brincar como um direito e as grandes narrativas do brincar nas agendas multilaterais e dos governos, como os latino-americanos. Entre essas narrativas, a promissora ideia de que brincar facilita a aprendizagem escolar e o desenvolvimento cognitivo, aumenta as chances de avanço escolar e reduz as desigualdades sociais, ao lado de outras atividades de cuidado e educação para a primeira infância.

Muitos pesquisadores⁵⁰, em diferentes países, baseando-se nos princípios das teorias de Vigotski, analisam a brincadeira como construção cultural, na qual a presença da situação imaginária representa o ciclo completo da imaginação. Essas ideias são importantes para compreendermos que a brincadeira é uma atividade relacional entre pessoas e existe, primeiro, no plano da coletividade. Embora essas produções não tenham efetivamente incluído os bebês, elas têm sistematizado perspectivas de abordagem da primeira infância que buscam articular as práticas culturais, os cotidianos das crianças na escola e na família e os motivos e necessidades na brincadeira. Por outro lado, mesmo entre autores histórico-culturais, as contradições entre a adoção da brincadeira como meio de influenciar o desenvolvimento e da brincadeira como trabalho escolar em relação aos direitos fundamentais das crianças não são exploradas. Talvez

⁵⁰ Podemos mencionar Marilyn Fleer, Elena Kravtosa, Ivy Schousboe, Ditte Winther-Lindqvist, Mariane Hedegaard, Van Oers. Boa parte desses pesquisadores e seus grupos de pesquisa integram a *International Society for Cultural and Activity Research* (ISCAR). Essa Associação foi criada em 2002 e tem como objetivos desenvolver pesquisas multidisciplinares sobre as dimensões sociais, históricas e culturais das práticas humanas, sendo que alguns desses pesquisadores e pesquisadoras investigam a brincadeira nas escolas e famílias. Os Encontros Internacionais da ISCAR são quadrienais e o próximo estava previsto para acontecer no ano de 2020 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Brasil, mas foi adiado para 2021 em função da Pandemia de Covid-19.

isso se relacione com os esforços de se alinharem as pesquisas com as agendas educacionais dos países.

A revisão de algumas perspectivas contemporâneas indica que brincar como conceito é uma invenção humana intimamente ligada ao sistema de práticas e valores sociais. As pesquisas que fizerem microanálises da construção da brincadeira poderão contribuir para a expansão conceitual e político-pedagógica ao tornarem visíveis as ações, linguagens, padrões, estilos, rotinas, parcerias nas brincadeiras. Muitos estudos criticam a demasiada ênfase na ontologia da brincadeira, nos princípios de liberdade, vontade, prazer ou de sua função no desenvolvimento; são estudos que priorizam aspectos de sua epistemologia, lógica, produção, projeção, rotinas culturais e culturas de pares (RUBIN; FEIN e VANDENBERG, 1983; CORSARO, 2011). Entre ontologia e epistemologia da brincadeira, nossa curiosidade é se uma síntese é possível, sobretudo no campo da Pedagogia. Um dos fundamentos centrais para a produção de uma síntese seria evitar uma perspectiva dualista, que ora enfatiza o papel da brincadeira no desenvolvimento individual da criança, ora enfatiza o papel dos contextos histórico-culturais na produção das culturas infantis.

2.3 Como a brincadeira chegou a ser do modo como se apresenta e como se relaciona com o que acontece: o fundamento da historicidade na abordagem teórico-metodológica

Ainda não estamos habituados com o mundo. Nascer é muito comprido. (Murilo Mendes)⁵¹

A partir das leituras de teorias da brincadeira e de estudos da brincadeira dos bebês, formulamos algumas questões que escaparam, em certa medida, das análises e descrições dos acontecimentos: como são as relações entre os bebês e os contextos físico e social das instituições e do grupo? Como os bebês se relacionam com as coisas, a materialidade e os outros? Quais atividades modificam e foram modificadas por essas relações? Quais consequências para os bebês e para o grupo dessas formas de atividade? Como os bebês criam modos de ação, criam situações e produzem a brincadeira nesses lugares e relacionamentos?

As perguntas que temos feito a partir dos bebês da EMEI Tupi, da literatura, dos documentos normativos e dos relatórios de indicação das políticas econômicas forçam uma compreensão dialética da brincadeira que dê conta de incluir as pessoas e os contextos, os

⁵¹ O trecho é do poema *Reflexões nº 1* da série os *Quatro Elementos* (1935) e foi publicado no livro *Mundo Enigma* (1945).

processos de constituição individual e coletivo, as ações e as interações. Por essas razões, fizemos opção por uma abordagem Histórico-Cultural e etnográfica da brincadeira, que é uma opção ontológica, epistemológica, ético-política com muita exigência filosófica e, que, certamente, deixará muitas lacunas e ambiguidades. Uma abordagem, entendida aqui, enquanto um modo possível de pensar, tratar, registrar, fazer perguntas, analisar, organizar, interpretar, estudar algo, e não como adoção fiel de um sistema teórico analítico-explicativo.

A dimensão da historicidade da brincadeira é fundante neste estudo em, pelo menos, três sentidos. O primeiro diz respeito ao fato de que ela se origina das relações entre pessoas em contextos e práticas culturais. Isso significa que essas relações, pessoas, lugares, materialidades entram na construção da brincadeira e são transformadas por ela, o que exige uma abordagem a mais ampla e dialética possível da vida do grupo que brinca junto; que reduza a totalidade em alguma unidade menor que possa explicá-la, e não que possa representá-la em determinados episódios isolados. Significa ainda que a brincadeira não é um fenômeno natural, mas, eminentemente social e cultural.

O segundo sentido da dimensão da historicidade da brincadeira, portanto, designa a natureza da atividade contínua de produção da vida humana, o processo de humanização ética, estética e cultural, assim como a lógica própria de produção das vivências dos bebês e crianças. Inspiradas em Vigotski, entendemos o conceito de vivência como uma unidade de produção de sentidos constituída pelo conteúdo afetivo-cognitivo da vida da pessoa na relação com os contextos histórico-culturais. Então, a brincadeira, assim como outras atividades humanas, se constitui como vivência, uma vez que ela não se limita a reproduzir fatos vividos e recordar experiências sociais, mas cria novas imagens e ações (VIGOTSKI, 1930/2018).

Enquanto atividade, a brincadeira pode transformar a totalidade das circunstâncias das ações das crianças no grupo, como especificidade da espécie humana de não ser apenas moldada por essas circunstâncias. Tal concepção é, a nosso ver, uma das grandes contribuições marxistas à Psicologia de Vigotski. Incluir a condição da pessoa da ação na análise da atividade como alguém que age sobre o meio e modifica a ele e a si mesmo é o que permite fundar o Ser social. Isso nos ajuda a entender a ideia de bebê como Ser social cuja atividade (física, psíquica, prática, material, social) no mundo guia seu desenvolvimento. Por outro lado, a tese da brincadeira como atividade é uma virada ontológica e epistemológica na Teoria Histórico-Cultural em relação à concepção marxista de atividade enquanto “processo pelo qual se opera uma transformação do objeto (*pela ação*) segundo uma ideia pré-concebida desde o início”. (MARX,

1862/1988, p. 195, grifo nosso). A dialética vigotskiana do desenvolvimento humano pressupõe que as ideias e a intencionalidade se formam e transformam na própria ação.

No materialismo histórico e dialético, a capacidade de mudar a totalidade de circunstâncias de produção da existência pela atividade é a particularidade de nossa espécie e essa particularidade é que produz as singularidades pessoais. A tarefa de estudar a brincadeira historicamente no seu processo de mudança, desse modo, tem como ponto de partida as experiências históricas das crianças, pois são elas que lhes dão os recursos e, ao mesmo tempo, são ampliadas pela brincadeira. Esses dois sentidos da historicidade desdobram-se em um terceiro: se a brincadeira se origina de relações entre pessoas e é transformada na história pessoal e cultural do grupo, há que se construir dados sobre a brincadeira historicamente, ou seja, como um processo não linear; há que se manter a evidência desse processo histórico sempre contextualizada.

As palavras de Vigotski nas linhas introdutórias do Manuscrito de 1929 fundamentam nossa premissa acerca da historicidade dos fenômenos e atividades humanas:

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido **qualquer coisa tem sua história**; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda = materialismo histórico. As funções superiores, diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história) (VIGOTSKI, 2000, p. 23, grifos nossos).

Essa formulação acerca do homem como Ser social e histórico e do desenvolvimento Histórico-Cultural do Homem é uma base ontológica para o estudo genético dos fenômenos humanos, ou seja, dos seus processos de origem e transformação a serem considerados em uma epistemologia. No *materialismo psicológico*⁵² de Vigotski, desenvolvimento humano é um processo complexo de mudanças qualitativas que têm como fonte o ambiente social. Com essa formulação no início do Manuscrito de 1929, Vigotski anuncia o caráter histórico de sua visão inovadora de desenvolvimento humano a partir do materialismo histórico e dialético. Nessa visão, a dialética natureza-cultura, eu-mundo, sujeito-objeto, é importante na construção dos sentidos de ser no mundo. Ou seja, a atividade humana é uma entrada na história e um modo de constituir o nosso desenvolvimento ontogenético, sem o qual a ideia de evolução não faria

⁵² O termo é utilizado por Gisele Toassa (2017) para defender que Vigotski criou o seu próprio materialismo e trouxe contribuições ao marxismo, não tendo, portanto, apenas aplicado o método dialético à sua abordagem do desenvolvimento humano. A unidade teórica e metodológica ideia-matéria, materialismo/monista vigotskiano, é um dos exemplos que a autora menciona como uma das contribuições ao marxismo. Tal contribuição se relaciona com a filosofia de Espinosa.

sentido (PINO, 1999). A entrada na história e na cultura como “duplo nascimento”, de nos tornarmos quem somos, de criar significações por meio da atividade mediada semioticamente, permite falar de um processo de constituição humana ao longo da vida. Viver como um humano singular e assumir a história do seu desenvolvimento não é, simplesmente, habituação ao mundo, tampouco algo que se dá de uma só vez por determinismo de qualquer ordem.

Dessa concepção de desenvolvimento como processo histórico que une duas histórias diferentes – a da espécie humana (filogênese) e da pessoa humana (ontogênese) por sua participação nas práticas sociais – decorre uma preocupação com o método para reconstruir os passos dessa história que não pode ser um método analítico ou descritivo nos seus polos. A dialética marxista da contradição entre a totalidade histórica e a particularidade das condições que instauram o drama humano e produzem a vivência tem força constitutiva da singularidade. Nesse sentido, uma abordagem histórica e dialética da brincadeira implica pensar a brincadeira em processo de transformação permanente no grupo, em movimento histórico para se chegar a ser do modo como se apresenta e em relação com o meio no qual acontece.

Estamos partindo do pressuposto de que a brincadeira é parte de um contexto social e tem muitas relações e interligações que reconhecemos ser impossível de apreender por princípios gerais determinados. O que tentaremos fazer é uma síntese possível acerca desse objeto de pesquisa, explicitar o extrato pensado por nós a partir das observações em campo e das ideias já produzidas sobre o tema. A produção de uma síntese das relações da brincadeira com o contexto mais amplo do grupo na abordagem Histórico-Cultural, como um processo de redução à linguagem escrita-pensada na tese por meio da lógica dialética, prescinde da aparência dos fenômenos na busca de vínculos que explicam sua produção. Esse movimento dialético, que transcende os dados imediatos sem reduzi-los a uma essência pura, implica uma tomada de consciência da pesquisadora e a inscrição em nós de ideias sobre brincadeira.

Historicidade, então, nesta pesquisa, constitui o fundamento da abordagem da brincadeira. Ela é fundamento no sentido de que é o princípio e o fim do qual derivam outros fundamentos e os princípios teórico-metodológicos; e também está expressa no objetivo de compreender o processo de construção da brincadeira. Pesquisar brincadeira é atividade de criar, conhecer, construir sentido, despír o objeto de sua concretude sem abandoná-lo, traduzir o que criamos-conhecemos na linguagem escrita, processo que não é linear e simples.

Assim, do fundamento histórico, materialista e dialético decorrem algumas premissas que consideramos fundamentais para a produção de materiais empíricos que possibilitem compreender a construção da brincadeira: a natureza Histórico-Cultural e a gênese da

brincadeira como atividade; a dialética e o método da unidade de análise da brincadeira no grupo.

2.3.1 A natureza Histórico-Cultural e a gênese da brincadeira como atividade

Três ideias centrais para entender a brincadeira são consideradas neste estudo: primeiro, a brincadeira não é inata, mas depende das condições materiais e históricas; segundo, as crianças negociam e constroem novos significados para os objetos e situações mudando suas funções e configurações (FLEER, 2013); terceiro, a criação de uma situação imaginária distingue a brincadeira de outras atividades da criança (VIGOTSKI, 1930/2018). Portanto, não consideramos o faz de conta como um tipo de brincadeira temática, como geralmente aparece na literatura acerca da tipologia do jogo (LORDELO e CARVALHO, 2006). Ao invés de utilizar essa denominação do faz de conta, que já se desgastou no vocabulário pedagógico como um tipo de brincadeira, entendemos que a criação de uma situação imaginária é uma atividade de produzir significação que impulsiona o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1933/2008), que, no começo da vida, aparece de forma mais explícita e com características e padrões próprios decorrentes da relação dos bebês e crianças com os contextos sociais.

O quadro teórico Histórico-Cultural fundamenta a análise da gênese da brincadeira, no sentido de origem e transformação dessa atividade. Esse quadro fornece fundamentos para pensar a brincadeira como atividade humana, a qual entendemos ser de inserção no mundo dos significados, inserção que cria necessidade de agir com outros, transforma sentidos e os próprios significados, sendo um processo que dá origem à consciência propriamente humana, à produção da vida simbólica de um humano.

Enquanto atividade, a brincadeira designa um conjunto de dimensões interligadas que parecem reclamar um tipo de abordagem que não se perca na descrição multifacetada de elementos. O que liga essas dimensões? O que pode evidenciar as transformações e explicar o fato de a brincadeira não ser igual, para todos e em todos os lugares, sem atribuímos o peso na determinação das forças materiais? Qual a origem da zona de indeterminação na brincadeira? Para compreender essas questões será preciso recuperar a dimensão ontológica na compreensão da brincadeira que pouco vimos na produção acadêmica. As explicações lineares e dedutivas ainda rondam muitos estudos. A brincadeira como meio de aprender e desenvolver é, muitas vezes, dada como um fato observável, analisável e inquestionável, como afirmamos anteriormente. Um fato que não explica o valor da brincadeira e não apreende a condição do

Ser que produz esses valores. Enquanto abordagem Histórico-Cultural, estamos cientes de que não devemos submeter o valor da brincadeira ao fato do desenvolvimento, mas ao conjunto das ações do Ser em determinadas condições. Somente os bebês, crianças e suas professoras e professores, em determinadas condições, podem produzir a brincadeira enquanto valor e fato histórico em suas vidas.

A brincadeira considerada como atividade social e instrumental, ou seja, planejada e organizada para ser produzida e compartilhada com outros, mediada por instrumentos técnicos e simbólicos, como a linguagem, os gestos, por exemplo, é o que possibilita que haja transformação da pessoa e da própria atividade; possibilita que ela seja compartilhada com outros (PINO, 1995). Desse modo, a brincadeira condensa um sistema de relações sociais de produção da significação humana, pois, por meio dela, as crianças produzem campos de ação sensorial, perceptivo, estético, comunicativo que fazem surgir novas funções culturais da pessoa e modificam o seu desenvolvimento. A ação, então, é produtora e produto da atividade da criança e pode ser reapropriada e modificada na atividade, tanto pelas questões contextuais, quanto pelo desenvolvimento de algo novo no sistema de funções culturais da criança.

Sem a participação nos contextos histórico, cultural e material e as questões éticas e políticas que essa participação acarreta, jamais existiriam as características humanas singulares da brincadeira. Essa é a dimensão epistemológica da brincadeira que iremos considerar na produção e interpretação dos dados sobre como isso ocorre no contexto da pesquisa. São esses os fundamentos filosóficos da abordagem Histórico-Cultural nos termos de sua ontologia, epistemologia e dos valores ético-políticos que orientam esta pesquisa.

2.3.2 A dialética e o método da unidade de análise da brincadeira

O reconhecimento da historicidade da brincadeira implica incluir o contexto de sua produção relacionado com o contexto mais amplo, as práticas culturais e as bases de conhecimentos de seus participantes; implica considerar, igualmente, o processo de uso e a relação com os objetos materiais e simbólicos das culturas para produzir sentidos e reorganizar nossas formas de ser, estar e pensar o mundo, nossas funções culturais e estritamente humanas – ou seja, da atividade que nos define como espécie. Superar, como defendem outros autores (ZANELLA *et al.*, 2007), a determinação da materialidade sem cair no substancialismo intrapsíquico e individual, escapar da dualidade bebê/criança universal e abstrata; e a crença de que objetos, espaços e materialidades existem tal como se apresentam de forma independente

de sua participação no grupo. Enfim, implica a tentativa de estudar a totalidade da atividade concreta – que conecta eu-mundo – sem decompô-la em elementos, mas por um processo de redução em unidades vivas que a movem e a produzem.

Na produção vigotskiana, somos advertidos da necessidade de encontrar esse momento de unidade que explique a produção da atividade de criação humana. Criação que é constante e se modifica na história e, portanto, a unidade também se modifica para conectar pessoas e contextos, corpo e vida psíquica, as contingências do meio e as dinâmicas afetivo-cognitivas de regulação das ações; enfim, a dinâmica pela qual as imagens do mundo são vivenciadas, apropriadas e transformadas em imagens e sentidos da pessoa. Para cada processo em determinado tempo-espaço histórico, a unidade é aquilo que mostra as relações que forjam a totalidade do desenvolvimento histórico da consciência humana, o elo que conecta a constituição de um humano e o mundo concreto.

“Qual o momento de unidade e integridade do processo em estudo”? Essa é a pergunta deixada por Vigotski (1934/2010, p. 06) que, junto a outras que inferimos e adaptamos, nos orienta: quais os momentos transitórios interpessoal-intrapessoal (PINO, 1991), como fenômenos da dialética, permitem observar a atividade da brincadeira sendo construída? O que liga a dinâmica do pensamento à atividade e essa ao pensamento? O que não se perde no mover-se das necessidades e acontecimentos sociais dos bebês/crianças à brincadeira e vice-versa?

O duplo posicionamento de bebês e crianças na brincadeira, entre as possibilidades reais e as necessidades externas, entre desejos, motivos e necessidades de agir no grupo e suas condições de realização, cria contradições que são superadas em uma unidade. Superadas no sentido de que elas estruturam, pelo movimento dialético, a atividade – a brincadeira – e criam sínteses provisórias entre o coletivo e o individual. Por isso, estudar a brincadeira é sempre uma tentativa de estudá-la em movimento de transformação constante entre o que se apresenta hoje, o que foi e o que virá a ser. Dizer o que é a brincadeira dos bebês, que parecia ser nossa preocupação inicial, se tornou secundária. Os pressupostos teórico-metodológicos que fomos definindo com a participação no grupo de bebês da EMEI Tupi foram nos conduzindo a compreender se, nessa dinâmica de construção, há algo que é essencial; se há algo que impulsiona esse movimento de construir a brincadeira. É possível, à pesquisa, demonstrar como a brincadeira pôde chegar ao modo que se apresenta à nossa observação? Como estabelecer essa conexão entre várias expressões plurais de brincadeira no grupo? São alguns desafios enfrentados na produção do material e na análise.

Vigotski (1933/1997), ao analisar as questões de método na Psicologia, sobretudo no estudo das funções mentais, argumentou que a unidade de análise não perde as propriedades do todo e mostra a complexidade de um sistema no seu mais simples modo de construção. Esse direcionamento teórico e metodológico é indicativo da coerência do autor com a perspectiva histórica e dialética com a qual propõe estudar o desenvolvimento de algum fenômeno com foco no processo e não nos produtos desse desenvolvimento. Com esse direcionamento, levamos em conta a natureza social dos bebês e das crianças sendo constituída nas relações institucionais, mas não nos restringiremos apenas a isso. O que é fundamental, na abordagem Histórico-Cultural da brincadeira, é a dialética não como método, simplesmente, mas enquanto lógica de pesquisa que busca apreender os movimentos entre os contextos institucionais da EMEI e bebês/crianças por meio de suas atividades, como a brincadeira.

Ao identificarmos a situação imaginária e a considerarmos como elemento central da brincadeira, entendemos que ela contém e expressa propriedades de sua construção: os papéis sociais (quem faz o que na brincadeira), as regras implícitas construídas localmente (quem pode fazer o que – funções, de que maneira – ações), os sentidos que a situação e os objetos assumem (o que cada coisa e ação representa) e, sobretudo, a produção e compreensão de narrativas (a comunicação e metacomunicação das ações). Como uma atividade, a brincadeira é constituída das ações sociais em um grupo e isso justifica o enfoque em cada um dos elementos nas pesquisas em diferentes áreas de conhecimento. Nas teorias da atividade, assim, a própria brincadeira seria a unidade, mas como nos preocupamos também com processos de construção dos sentidos do brincar localmente, tentaremos formular sua unidade de análise a partir dos eventos observados. O método da unidade de análise, além de ser redução do que acontece à menor unidade explicativa de uma dinâmica de interação, como defendem outros autores (CABANELLAS *et al.*, 2020), é uma tentativa 1) de compreender, interpretar e expressar a possibilidade de construção de uma atividade sem se perder na diversidade das interações do grupo e de ações que mudam o tempo todo; 2) de mostrar os elos que se modificam na situação, modificação que impulsionaria o desenvolvimento humano; e 3) de relacionar a materialidade e o plano simbólico como campo intersubjetivo naquele grupo.

A partir desses pressupostos, e com base no material empírico, defendemos a tese de que o par dialético [ação/imaginação] é a unidade de análise da brincadeira, em cada situação de brincadeira, algo que será aprofundado com as análises dos eventos. A unidade de análise, em nossa maneira de pensar, avança em relação à análise das interações dos bebês/crianças, pois é um princípio de continuidade que não se perde nas contingências de cada evento. Ela

expressa de que modo um polo traz o outro para a situação e a constitui/modifica; expressa as contradições que possibilitam a mobilidade histórica da atividade dos bebês e crianças; é motor e movimento da brincadeira e, ao mesmo tempo, é produto dela. Estamos denominando de unidade de análise a síntese entre o objeto de conhecimento e a atividade de conhecer que enseja a possibilidade da emergência de algo novo no desenvolvimento humano e no grupo social. Somente a unidade explicaria algo singular nas interações. Em outras palavras, a brincadeira parece representar a atividade humana de conhecer o mundo, não como adaptação, mas como revolução que modifica o estado de nossas contingências.

A brincadeira como atividade, como defendemos a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, é uma atividade humana de criação de um campo de sentidos por meio e na [ação/imaginação]. O sentido de ação dialoga com a ética espinozana de que toda ação é impulsionada por afecções do corpo que contém afetos e ideias (ESPINOZA⁵³, 1677/2017, proposição 7, parte III) e que, junto com a imaginação, supera a percepção imediata do mundo e inaugura sua primazia sobre a força da natureza. Dialoga também com o pressuposto de que a imaginação é a atividade de voltar-se para as coisas e conhecê-las, não como reprodução ou invenção ilusória, mas como gênero do conhecimento e consciência humana (BACHELARD, 1978).

Como parte do compromisso de fazer uma abordagem historicamente situada da brincadeira e dialeticamente constituída que contribua para lançar luz às questões levantadas a partir das observações em campo, iniciamos o capítulo com uma revisão das perspectivas por meio das quais a brincadeira tem sido estudada a partir do século XX. No tópico seguinte, apresentaremos os princípios teórico-metodológicos do estudo. Eles foram formulados a partir dos Estudos da Infância e dos bebês, dos fundamentos histórico-culturais e da Etnografia em Educação, bem como da nossa inserção em campo.

2.4 Alguns princípios para uma abordagem teórico-metodológica da brincadeira

A partir da definição da historicidade e da dialética como fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa e da inserção no grupo de bebês e de suas professoras, na EMEI Tupi, formulamos alguns princípios que decorrem dessa interseção. À medida que as observações avançavam, sentimos a necessidade de distinguir, entre as atividades das crianças,

⁵³ A grafia do nome de Espinosa nas citações seguirá a edição/tradução de Os Pensadores da Nova Cultural (1997) e os estudos de Marilena Chauí (2011). No Brasil, a tradução feita por Tomaz Tadeu para a Autêntica (2017) utiliza a grafia Spinoza.

o que estava sendo focalizado enquanto brincadeira. Em nosso próprio grupo de pesquisa, havia concepções distintas sobre se determinada ação dos bebês era considerada brincadeira ou não. As notas de campo produzidas em 2017, por exemplo, faziam poucas referências à brincadeira como uma atividade que agruparia as ações dos bebês ou mesmo categoria que reunia eventos observados. O padrão dessas anotações pode ser representado em duas formas de descrição: Simone (bebê) *brinca* com a panelinha (objeto); Soraia (professora) *brinca* com Henrique (bebê). As ações dos bebês com o ambiente, incluindo os objetos, geralmente foram descritas como *exploração*, enquanto que as relações e ações dirigidas a outro bebê foram nomeadas como *interação*.

A análise desses registros do grupo e dos meus próprios registros iniciais expõem a relevância de explicitação de uma base teórica para estudo e compreensão da brincadeira. A revisão da Literatura, os estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA, FaE-UFMG) e no Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI, FaE-UFMG); as disciplinas sobre a teoria e as apropriações das ideias de Vigotski, sobre Infância, Educação Infantil e Etnografia Interacional cursadas tornaram possível a formulação de alguns princípios teórico-metodológicos que pudessem orientar a geração, registro, interpretação, análise e representação dos dados. Essa formulação não se deu sem uma autovigilância de que, nos limites de um trabalho de abordagem etnográfica, os *a priori* de sua produção não devem se sobrepor aos princípios da interpretação construídos no campo de pesquisa.

O lugar que a criança e a infância ocupam em algumas produções das Ciências Humanas, especificamente na Sociologia da Infância, Antropologia da criança e Psicologia Histórico-Cultural, nos parece pertinente na construção de uma proposta teórico-metodológica para o estudo da construção da brincadeira. Esse não é um lugar do abandono político, da marginalidade acadêmica, do esquecimento histórico, da imaturidade social, é o lugar de produção da vida humana, o qual tem exigido novas formas de observação e interpretação que têm alguns princípios os quais serão detalhados a seguir.

O *primeiro princípio* diz respeito à ideia de que as crianças são ativas na construção de suas vidas e suas infâncias, ao se engajarem em um sistema de práticas que possibilitem e ampliem o processo interpretativo de produção/reprodução das culturas (CORSARO, 2011).

Já o *segundo princípio* se relaciona à defesa de que os bebês são seres sociais ao máximo, uma vez que sua inevitável incapacidade biológica de garantir a própria existência entrelaça sua existência individual ao ambiente social. Nesses termos, ser bebê constitui o

primeiro modo de existir individualmente com outros (VIGOTSKI, 1928-1933/1996); a constituição cultural desse ser bebê não se dá à revelia das condições sociais nos diferentes contextos culturais (GOTTLIEB, 2012).

Por outro lado, as Etnografias e a inserção da pesquisa acadêmica nos territórios de produção da vida social chamam a atenção para um *terceiro princípio*: um grupo social é um sistema de significados; portanto, é tanto semântico quanto analítico (AGAR, 2006). Nesse sentido, a história das relações sociais das pessoas entra nessa constituição dos significados ao longo do tempo. Um grupo de bebês constituído em uma escola de Educação Infantil metropolitana é, assim, constituído e constituidor de sentidos sobre a vida pública e coletiva dos bebês no Brasil; um grupo que compartilha lugares, materiais e relações recorrentes com base na colaboração e no cuidado, fundamentos importantes da condição de nossa humanidade (MATURAMA e VEDEN-ZOLLER, 2004). Portanto, ser ativo, ser ator social e ser social ao máximo, são construtos relativos a pessoas sendo, se constituindo sociais e ativos na interpretação e (re) produção das culturas e das linguagens em uso, verbal, coverbal e não verbal (GUMPERZ, 2002).

Essas ideias nos levam a um *quarto princípio*: o conceito de culturas tem conotação de um sistema conceitual dinâmico para apreender o modo como as normas, regras, conhecimentos são construídos pelas pessoas por maneiras de perceber, falar, agir em um grupo (AGAR, 2006; STREET, 1993; TOREN, 2004). Somente a ideia de cultura como conceito aberto poderá servir à tese de que bebês e crianças pequenas não são apenas inseridas em uma cultura, mas, modificam, interpretam e contribuem para sua atualização e construção.

Quando nos referimos à relação dos bebês com os contextos de cuidado e educação, queremos demarcar que esse contexto não é o espaço físico; ele é definido interacionalmente pelos sujeitos a cada instante, o que não exclui espaço e outras dimensões físicas e materiais. Logo, crianças e adultos são contextos um para o outro (ERICKSON e SCHULTZ, 2002). Assim, um *quinto princípio* emerge: brincar em contextos coletivos de cuidado e educação é sempre ação interpretativa mediada semioticamente; um ato de narração e significação (BRUNER, 2008; LÓPEZ, 2018; MONTES, 2020), enfim, um ato de imaginação que produz imagens e evocam histórias (BACHELARD, 1978) mesmo antes da linguagem verbal. Nesse sentido, a história de uma brincadeira no grupo social conta histórias de transformações de sentido, significados, linguagens e das relações estabelecidas no grupo; o modo como a brincadeira se apresenta não ocorre isoladamente e ela se define pelos modos de sua construção no grupo.

Acreditamos, sobretudo a partir da inserção na Turma do Abraço, que a brincadeira não é um processo único e universal que tem o mesmo significado para todas as crianças, o que delinea um *sexto princípio*: como toda atividade humana, a brincadeira é um processo de (re) construção permanente da significação do brincar pelos participantes, o qual demanda abordagens de pesquisa que apreendam essa historicidade. A premissa de uma análise comprometida com a apreensão do modo como a relação bebês/crianças com os contextos dos quais participam cotidianamente, sobretudo a família e a Escola, entra na produção da brincadeira exige uma abordagem que, em nosso entendimento, complemente a Histórico-Cultural. Exige a apreensão da historicidade da brincadeira por meio de uma abordagem etnográfica.

Essa apreensão das transformações da brincadeira no grupo implica um processo de incursão etnográfica de nossa parte, enquanto pesquisadora. Um modo de estar/participar e se posicionar no grupo ao longo do tempo que não pode ser feito sem que uma série de princípios da Etnografia em Educação sejam levados em conta e orientem a participação. Foi com essa preocupação que empreendemos estudos em Etnografia em Educação. Esses estudos fundamentam um processo de pesquisa que seja iterativo-recursivo-responsivo em uma perspectiva contrastiva (com base em GREEN; DIXON e ZAHARLICK, 2005). Essa natureza contextualizada permitiu-nos sempre retomar, fazer de novo de outro jeito, olhar de novo os mesmos dados, reformular as questões, avançar e recuar, definir um foco e refazer todo o percurso, de modo nunca linear. Ao focalizarmos determinados acontecimentos e perguntarmos como eles chegaram a ser do modo como se apresentam, adotamos a recursividade em relação ao material empírico e direcionamos as decisões da pesquisa. Cada pergunta e cada interpretação nos levaram a novas incursões nos dados, novas formas de construí-los e novas questões na pesquisa.

Green e colaboradoras (2005, p. 34) nos ensinam que existem várias formas de estabelecer uma perspectiva contrastiva na Etnografia em Educação: o contraste entre perspectivas, dados, métodos e teorias, comumente denominada triangulação; a relevância contrastiva para tornar evidente as práticas locais; o contraste entre enquadramentos culturais, eventos e práticas observados com o que temos observado ao longo do tempo. Ou seja, o contraste é um princípio na Etnografia em Educação que envolve, segundo as autoras, a análise de diferentes linguagens em uso, as formas de falar, agir, expressar dos participantes de um evento em um grupo social, além das diferentes interpretações dessas ações e eventos. Envolve,

ainda, a posição da pesquisadora, os estudos em relação ao objeto de conhecimento e o campo da produção da pesquisa, algo que estamos buscando fazer na pesquisa.

O princípio da relevância contrastiva na Etnografia tem relação com outro princípio que nos orienta na análise dos eventos de brincadeira – os *pontos* relevantes e diferenças de enquadres para a identificação de um conhecimento cultural (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005; AGAR, 1994). Nesse sentido, a análise contrastiva das ações e linguagens em uso pelos participantes de um evento pode evidenciar pontos relevantes, ou seja, “diferenças de entendimento, ação, interpretação e/ou participação” (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005, p. 40). São essas diferenças que tornam visíveis as práticas e as fontes de conhecimento cultural que os participantes utilizam para sustentar a participação nos eventos; ou seja, demonstram como os participantes estruturam oportunidades de participação, nesse caso, na brincadeira. Esses pontos também podem evidenciar diferenças de enquadramento das posições dos participantes do evento, das professoras e os nossos, enquanto pesquisadoras.

Desse modo, entramos na Turma da EMEI Tupi para as observações acreditando que a brincadeira dos bebês e crianças é atividade produzida nas práticas e relações sociais na escola de Educação Infantil e fora dela, práticas que foram pouco consideradas na teoria histórico cultural. Ao olharmos a brincadeira como atividade humana histórica, partimos do pressuposto de que as ações das crianças na brincadeira não são “ensaios” para alcançar a representação real de um papel futuro, como advertem Newman e Holzman (2014) ao analisarem o legado de Vigotski para uma leitura da brincadeira no materialismo histórico dialético. Essa ênfase na perspectiva do grupo aponta para a natureza social e traz algumas implicações de análise holística do que acontece no grupo, a suspensão das categorias *a priori*, o reconhecimento de que há um saber ancorado na experiência cotidiana e do papel das linguagens no redimensionamento das atividades.

Os princípios formulados nos permitiram construir uma lógica de pesquisa (que será apresentada no capítulo III). Eles anunciam um conjunto de posicionamentos que reconhecem o enraizamento da produção de significação na existência e nos modos de vida concretos, a relação dialética entre contextos sociais, práticas culturais e desenvolvimento cultural e, portanto, a complexidade de análise de fenômenos sociais nas ciências humanas. Nessa perspectiva, os lemos como complementares em uma abordagem o mais interdisciplinar possível das ações dos bebês e crianças pequenas, ainda que guardem divergências de outras ordens, conforme discutiremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

CONTEXTOS DA BRINCADEIRA NO BERÇÁRIO E NA TURMA DO ABRAÇO

Figura 4: O convite de Valéria



Fonte: Banco de Dados da pesquisa, 2018.

A foto acima registra o meu primeiro dia na Turma do Abraço. O dia era 26 de março de 2018. No primeiro momento, uma colega da equipe de pesquisa realiza a filmagem, enquanto faço anotações no caderno de campo. Tomo notas sobre o espaço, os sujeitos, as rotinas, algumas informações sobre o grupo, como as datas de nascimento que constavam no mural da sala. Depois mudávamos de posição e eu assumia a filmagem. Esse revezamento entre anotar ou portar a câmera era comum quando havia mais de uma pesquisadora da equipe em campo. Um dos aspectos positivos era conseguir captar um panorama geral do que acontecia na sala e, ao mesmo tempo, anotar detalhadamente, nas notas de campo, um evento selecionado.

Toda a turma se prepara para ir para o lanche da tarde. Percebo que havia uma rotina ritualizada de utilização de um elástico para envolver as crianças até o refeitório. As professoras atribuíam sentidos para esse artefato relacionados à ideia de transporte, especificamente a de trem, que professoras e crianças nomeavam como *piuí*. As crianças pareciam compartilhar da ideia de que era preciso entrar no *piuí* e fazer parte dele para manter a rotina cultural de locomoção pelo espaço externo. A professora Verônica organizava o *piuí* para a partida enquanto cantava “*eu vou, eu vou, papá agora eu vou*”. Valéria, uma menina de 24 meses, demonstra resistência para entrar no “trem”. Ela protesta se desvencilhando do elástico e se

desloca em direção ao canto da sala onde minha colega e eu estávamos filmando. Nas duas vezes em que se afastou do grupo, Valéria foi direcionada por Fabiana, a profissional de apoio, a retornar. Em uma dessas vezes, ela pegou um pandeiro e retornou para as proximidades do elástico, olhou em nossa direção e perguntou para a minha colega da pesquisa: “qual nome dela?”. Ao saber do meu nome, ela estendeu o braço por baixo do elástico, segurou a minha mão e disse: “vem, vem”. Eu respondo para ela que eu também irei e que pode voltar para o trem. Ela caminha todo o trajeto olhando para nós e sorri. Nesta mesma tarde, ela se aproximou outras duas vezes e perguntou novamente o meu nome.

O convite de Valéria foi simbólico para mim. A entrada em um grupo traz sempre essa ideia de aceitação do desconhecido, da necessidade de desenvolver relações, observar para compreender. Para pesquisadores iniciantes, então, são muitas as incertezas sobre o objeto de pesquisa, o grupo, a metodologia e, de modo salutar, sobre a área e campo em que a pesquisa está inserida. Até esse momento da inserção em campo, poucos eram os estudos de que eu tinha conhecimento sobre pesquisa com bebês e educação de bebês no Brasil, quais tendências do pensamento educacional sobre sua inserção nos espaços coletivos, na Política de Educação Infantil e o que vinha sendo discutido sobre as brincadeiras de bebês e crianças pequenas. Começa, então, uma imersão nessas questões.

A atitude de Valéria era, também, para mim, um convite para estar com as crianças durante todo o ano letivo, conhecer e nomear cada uma, entender a organização dos espaços e tempos, me familiarizar com as regras institucionais e com o grupo de professoras; enfim, de pensar sobre as especificidades da pesquisa com bebês e crianças pequenas. Os limites e possibilidades de participação, por exemplo, começam a ficar explícitos nesse convite de Valéria. Senti, naquela negociação entre entrar e não entrar no trem, no ato de convencer a menina a continuar com o grupo enquanto a professora tenta manter todos no trenzinho, um certo incômodo pela possibilidade de estar atrapalhando o andamento das atividades. Esses pontos serão retomados ainda neste capítulo, no qual faremos uma apresentação geral das crianças, professoras e profissionais de apoio que integraram a turma tanto em 2017 quanto em 2018, do processo de construção do material empírico, dos espaços e de algumas formas de organização da rotina, assim como da lógica da pesquisa.

3.1 A Turma do Abraço da EMEI Tupi

A EMEI Tupi adota um nome para cada turma, geralmente escolhido pelas crianças e professoras. *Turma do Abraço*⁵⁴ era a designação para o grupo de crianças que, em fevereiro de 2018, estava com idade entre 15 e 23 meses. Esse grupo (Quadro 1) era composto de 14 crianças, sendo 09 meninas e 05 meninos. Duas dessas crianças ingressaram na EMEI Tupi em 2018 e não participaram da pesquisa no ano anterior.

Quadro 1: Apresentação geral das crianças⁵⁵ participantes da pesquisa

| Nome | Data de nascimento | Raça/cor declarada pelas famílias | Idade em fevereiro de 2017 | Idade em dezembro de 2018 |
|----------|--------------------|-----------------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Carlos | 03/06/2016 | Parda ⁵⁶ | 8 meses | 30 meses |
| Bento* | 16/04/2016 | Parda | 10 meses | 32 meses |
| Danilo** | 09/06/2016 | Branca | 8 meses | 30 meses |
| Giovana* | 03/11/2016 | Parda | 10 meses | 25 meses |
| Henrique | 27/04/2016 | Parda | 10 meses | 32 meses |
| Isaura | 08/08/2016 | Branca | 06 meses | 28 meses |
| Larissa | 24/05/2016 | Branca | 7 meses | 29 meses |
| Lúcia** | 09/06/2016 | Branca | 8 meses | 30 meses |
| Maria | 06/04/2016 | Parda | 10 meses | 32 meses |
| Marcela | 27/05/2016 | Branca | 7 meses | 29 meses |
| Paulo | 29/04/2016 | Pardo | 10 meses | 32 meses |
| Simone | 04/05/2016 | Parda | 7 meses | 29 meses |
| Valéria | 02/04/2016 | Branca | 10 meses | 32 meses |
| Yara | 16/06/2016 | Parda | 8 meses | 30 meses |

*Bento entrou na turma no segundo semestre de 2017 e Giovana em fevereiro de 2018.

** Danilo e Lúcia são irmãos gêmeos.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Integravam o grupo uma professora referência e uma professora de apoio em cada turno e uma auxiliar de apoio que permanecia na turma o dia inteiro. É considerada *professora*

⁵⁴ Em 2017, o nome dessa turma era *Turma da Corujinha*.

⁵⁵ Os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios.

⁵⁶ A denominação parda declarada pelas famílias na ficha de matrícula prevaleceu sobre a preta e esta questão, embora escape aos limites teóricos desta tese, poderá ser problematizada em estudos posteriores. A declaração de raça/etnia imputada aos bebês e crianças pelas famílias e a possibilidade de um embranquecimento dos bebês merecem ser aprofundadas.

referência a professora que permanece 3 horas diárias com a mesma turma. Já a *professora de apoio* acompanha o grupo durante 1 hora e 30 minutos diariamente, que é o tempo de planejamento da professora referência, ou de *Projeto*, como denominado por elas. Já a função de *auxiliar de apoio*, instituída na Rede Municipal de Belo Horizonte desde 2015, designa a profissional de nível médio contratada via regime celetista para jornada integral de compartilhamento do cuidado de bebês e crianças de até 2 anos de idade.

Em alguns dias e horários da semana, a turma contava com duas professoras (uma de referência e outra de apoio) atuando juntas e, em outros, com duas professoras de apoio, sobretudo no turno vespertino. No total, na Turma do Abraço, havia cinco professoras e uma auxiliar se revezando diariamente, com algumas inserções de outras professoras de apoio em momentos específicos, como banhos, refeições e sono. Esse número era superior no ano anterior, no Berçário, com revezamento diário entre 07 professoras, além da auxiliar de apoio. O quadro de profissionais responsáveis pela turma nos anos de 2017 e 2018 (Quadro 2) indica a alta rotatividade diária de adultas no grupo. Vale salientar que uma das professoras referência do Berçário, em 2017, permaneceu com o grupo no ano de 2018, no turno vespertino.

Quadro 2: Profissionais da Educação Infantil participantes da pesquisa – 2017 e 2018

| Turno | Professoras do Berçário – 2017 | Auxiliar de apoio do Berçário – 2017 | Professoras da turma do abraço – 2018 | Auxiliar de apoio da turma do abraço – 2018 |
|------------|--------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---|
| Matutino | Verônica ⁵⁷ | Samanta | Silvana | Fabiana |
| | Telma | | Gabriela | |
| | Soraia | | | |
| | Cristina | | | |
| Vespertino | Ivana | Samanta | Verônica | Fabiana |
| | Lucíola | | Catarina | |
| | Valquíria | | Celeste | |
| | Jany | | | |

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Entre as 12 professoras, dez cursaram graduação em Pedagogia, uma cursou Magistério superior e uma, Enfermagem. As 2 profissionais de apoio cursaram Ensino Médio, sendo que a auxiliar do Berçário cursava Pedagogia. Um mês após minha inserção em campo, as professoras da EMEI Tupi aderiram à greve da categoria, reivindicando, entre outras questões ligadas às condições de trabalho, a equiparação de carreira com os demais professores municipais. Essa

⁵⁷ A professora Verônica foi professora referência da Turma em 2017 e 2018. Em 2017 também houve substituição de professoras em licença por solicitações pessoais diversas. As professoras Lucíola e Jany, por exemplo, substituíram Verônica e Valquíria. Todos os nomes de professoras citados são fictícios.

foi a maior greve feita pelas professoras de Educação Infantil em Belo Horizonte e durou 52 dias, o que fez com que nossas observações do cotidiano fossem interrompidas nesse período.

3.2 O Processo de construção do material empírico

Embora o ano de 2018 seja meu ponto de partida, o objetivo de compreender a trajetória da brincadeira na turma exigiu a análise das filmagens do banco de dados realizadas em 2017, quando a equipe era composta de três estudantes (uma de doutorado, uma de mestrado e uma de iniciação científica) e uma professora da Fae/UFMG, coordenadora do Programa, a qual permaneceu em campo apenas no primeiro semestre. Em 2018, passei a integrar a equipe juntamente com mais uma estudante do doutorado, uma de mestrado e uma de iniciação científica. No segundo semestre desse mesmo ano, a professora coordenadora do Programa retomou as observações.

Tanto em 2017 quanto em 2018 foram realizadas observações pelo menos duas vezes por semana, durante todo o ano, por três ou quatro pesquisadoras do grupo. Em 2018, foram observados 65 dias (32,5% dos dias letivos). As observações ocorreram das 7h30min às 17h00min e focaram o cotidiano de 14 crianças e suas professoras, entre fevereiro e dezembro, totalizando, aproximadamente, 269 horas de filmagem. No ano anterior, esse percentual havia sido de 40% dos dias letivos, ou seja, 80 dias de observação do grupo de 12 bebês e suas professoras, no período de fevereiro e dezembro. Tal redução se relaciona com o período de greve das professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte, como já mencionado. A equipe iniciava a observação às 7h:00min e finalizava às 17h00min, um tempo aproximado de 10 horas diárias e um total de 309 horas filmadas no ano. O registro de vídeo nos dois anos soma, aproximadamente, 578 horas.

A EMEI Tupi está localizada na região da Pampulha, em um bairro que pode ser considerado de classe média pelas características estruturais e de serviços. Entretanto, muitas famílias atendidas vêm de bairros próximos e se enquadram no critério de vulnerabilidade social definido na distribuição de vagas. A partir dos dados das fichas de matrícula, identificamos que, das 14 famílias atendidas, 08 têm renda *per capita* inferior a R\$400,00, o que é considerado situação de vulnerabilidade social. Nesse grupo, duas famílias são assistidas pelo Programa Bolsa Família e possuem renda de R\$170,00 por pessoa, ou seja, em situação de pobreza. Também há, nesse agrupamento, 04 famílias com algum familiar em situação prisional. Dez, entre as 14 mães, tinham idade entre 25 e 35 anos, tinham, pelo menos, mais um filho e

possuíam apenas o Ensino Fundamental. A maioria trabalhava em regime de 40 horas semanais no ano de 2017, quando iniciamos a pesquisa.

O espaço físico da Instituição é amplo e foi construído na Política de Educação Infantil Municipal a partir de 2003, no âmbito das ações do Programa Primeira Escola. Essa Política de expansão da oferta de vagas para a Educação Infantil foi implementada após aprovação da Lei Municipal 8.679/2003, que criou as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e o cargo de educador infantil. No Programa Primeira Escola, os espaços arquitetônicos⁵⁸ das UMEIs foram projetados em diferentes tipologias de acordo com a demanda local e escolha do terreno, todos construídos em áreas de, no mínimo, 1.100 metros quadrados.

Figura 5: Visão geral dos espaços coletivos da EMEI Tupi



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2019.

⁵⁸ A arquitetura e arranjos espaciais das Unidades construídas nessa Política foram referência para a definição de Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Educação Infantil (BRASIL, 2006), sendo mencionados neste Documento como exemplo de estrutura que coloca as salas de atividades das crianças como células do Projeto que se ligam a outros espaços coletivos.

Como é possível ver na Figura 5, a entrada na EMEI se dá por escadas e rampas entre o estacionamento e um parque descoberto. A escada/rampa acaba no hall, onde há um *playground* coberto em frente ao refeitório. Esse espaço funciona como lugar de acolhimento das crianças e suas famílias na chegada, possui murais informativos e, geralmente, há cartazes produzidos pelas crianças e professoras que anunciam projetos trabalhados. Os corredores dão acesso às salas da direção/coordenação, banheiros coletivos e salas das turmas de tempo integral (berçários, 1 e 2 anos). Nesses corredores, há caixas com brinquedos que são deslocados pelas salas e outros espaços. Essas salas do primeiro pavimento são ladeadas por solários e, ao final do corredor, fica o parque da casinha com terra.

A EMEI⁵⁹ Tupi tem possibilidade para atender, em média, 400 crianças. O prédio foi instalado em dois pavimentos. O primeiro possui cozinha, refeitório, despensa, despensa fria, instalações sanitárias, pátio coberto, instalações sanitárias adaptadas por nível de idade e turma, duas salas para crianças de 1 e 2 anos, sala multiuso, biblioteca, fraldário, berçário, sala de atividades, sala de direção/coordenação, secretaria. As salas de atividades do primeiro pavimento dão acesso a solários. Há, além disso, dois parques descobertos, um localizado logo na entrada, com visão para a rua; e outro, ao fundo, em um terreno um pouco desnivelado. No primeiro parque, há anfiteatro descoberto, gangorras, balanços, escorregador; e, no segundo, há uma casinha de madeira. No segundo pavimento há oito salas para crianças de 3 a 5 anos, sala de reuniões e instalações sanitárias adaptadas. O acesso de um piso a outro é feito por escadas centrais.

3.2.1 Os espaços-lugares da EMEI Tupi

A sala de atividades da Turma do Abraço está localizada na parte térrea do prédio da EMEI. O espaço é amplo, iluminado e arejado naturalmente, uma vez que possui acesso a um solário, de onde incide luz externa.

As fotos da sala (Fig. 6) foram feitas começando da visão da porta de entrada e completando o giro de 360° graus. É possível ver que, na lateral esquerda, a partir da porta de entrada, há um armário grande onde são colocados os pertences pessoais das crianças, almofadas, livros e outros materiais didáticos utilizados nas atividades com as crianças. Ao

⁵⁹ As Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) passaram à condição de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) no ano de 2018, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica. A Lei nº 11.132/2018 criou o cargo comissionado de diretor de EMEI e funções públicas comissionadas de vice-diretor, coordenador pedagógico geral, secretário escolar e os cargos públicos de bibliotecário escolar e assistente administrativo educacional.

fundo da sala, uma mesa utilizada pelas professoras, colchonetes e um tatame. Na parede ao fundo, um porta-sapatos, cinco cestos com brinquedos estruturados e não estruturados e tornos na parte inferior identificados por fotos das crianças, onde se acomodam as mochilas. Do teto, desce um móvel de potinhos de iogurtes. À frente, um quadro branco ladeado por painéis laterais com disposição dos nomes das crianças e datas de aniversário.

Figura 6: Fotos da sala de atividades da Turma do Abraço

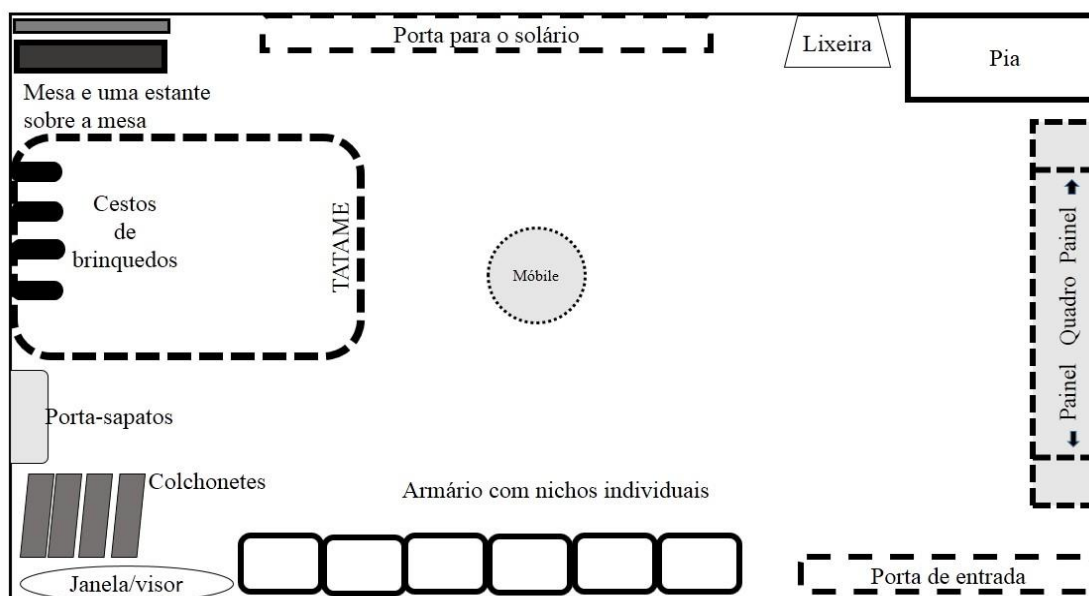


Fonte: Banco de Dados da pesquisa, 2018.

Acima do quadro, um ventilador de parede. Na lateral do quadro, uma pia e, na parede superior, um armário com materiais de higiene e limpeza, além de uma lixeira suspensa. Na parede com portas que dão acesso ao solário, havia cortinas de tecido marrom escuro.

Para melhor visualização do espaço da sala elaboramos a representação seguinte (Fig. 7). Essa representação dá ideia do espaço ocupado pelo tapete emborrachado ao fundo da sala onde eram dispostos brinquedos, livros e outros artefatos culturais. Um espaço maior em relação aos outros da sala e equiparado ao espaço livre em que aconteciam, por exemplo, brincadeiras de roda.

Figura 7: Representação da sala da Turma do Abraço



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Uma prática cotidiana no Berçário era levar os brinquedos para o parque (Fig. 8), criar contextos de brincadeira com uso da piscina de bolinha, cabana de TNT ou dos próprios cestos de brinquedo. A presença dos carrinhos de bebê também era frequente. Não havia a casinha e o trem, dois lugares de tamanho grande com acesso interno, que compunha o espaço do solário no ano seguinte. Dois bancos de cimento eram permanentes nos dois anos. A árvore era lugar/objeto que, em dias de outono e inverno, dispensava folhas e sementes, materiais que as crianças exploravam e incluíam nas suas atividades nos dois anos da pesquisa. Mesmo a quantidade de área de terra em volta da árvore sendo menor em 2018, as escavações e ações de encher algo com esse conteúdo foram novamente registradas.

Figura 8: Fotos do solário-parque em 2017 e 2018



Foto do solário/parque no berçário.

Foto do solário/parque na turma de 1 ano.

Fonte: Banco de Dados da pesquisa, 2018.

A porta da lateral direita da sala permitia acesso a esse espaço compartilhado com a turma de 2 anos, ressignificado como parque pelos convites das professoras, na definição da rotina diária, na disposição dos objetos-brinquedos semimóveis e móveis. No ano anterior, as professoras se referiam a esse momento da rotina como banho de sol, na maioria das vezes. A presença de crianças de outras turmas nesse espaço demandava cuidado para que não as filmássemos. Em alguns casos, interrompíamos a filmagem e permanecíamos apenas com as notas de campo. Além disso, a mobilidade das crianças em um espaço maior trazia desafios à qualidade das filmagens.

Essa estrutura em que a sala de atividades se abre para solário/parque e corredor interno é fundante do Projeto Arquitetônico da EMEI, como mostram as fotos da sala do Berçário (Fig. 9) que a turma ocupou no ano de 2017. As demais salas das turmas de creche de tempo integral conservam essa estrutura, com diferenças que se relacionam com a dinâmica de uso do banheiro, local de alimentação e espaço do sono (conforme Figuras 10 e 11), bem como da disposição espacial de materiais e mobiliários.

Figura 9: Fotos do Sala do Berçário em 2017



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2017.

Na sala do Berçário, o quadro branco funcionava como mural para a disposição das rotinas de alimentação dos bebês e para a comunicação entre as professoras em relação a essas rotinas. Do teto, desciam dois móveis. Os brinquedos eram armazenados em dois cestos e havia uma quantidade maior de bichinhos de pelúcia e objetos sonoros, como chocalhos. Na porta que dá acesso ao solário não havia cortinas e também não havia o espaço aberto embaixo do armário que as professoras utilizavam como mesa no ano de 2018. Tanto a cortina quanto o espaço embaixo da mesa fizeram parte de brincadeiras de esconder no ano seguinte.

É importante mencionar que a quantidade de brinquedos no Berçário era menor se comparada a 2018, e suas propriedades físicas expressavam preocupação com a segurança e proteção dos bebês. Havia uma quantidade maior de brinquedos de pelúcia e materiais macios, como os almofadões de bichinhos no tapete. Por outro lado, uma piscina de bolinhas e almofadas vazadas eram artefatos que possibilitavam muitas interações e vivências dos bebês no currículo do Berçário, conforme analisou outra pesquisadora do grupo em sua dissertação de mestrado (CORTEZZI, 2020). Esses artefatos contribuíram para a efetivação das interações e brincadeiras na construção do currículo naquele grupo por meio das contradições entre proteção e autonomia, além de contribuírem para que as professoras e bebês construíssem sentidos e significados para essa ideia de proteção e de autonomia (CORTEZZI, 2020a; CORTEZZI; NEVES; SALES, 2020).

Os contrastes entre a organização dos espaços, tempos, rotinas e materiais nos dois anos de pesquisa evidenciam concepções de bebês e crianças, proteção, autonomia, aprendizagem e desenvolvimento que se esperam dessa faixa etária. Entretanto, observar as ações cotidianas dos bebês desvela a ressignificação de muitas dessas formas de organização, algo que as pesquisas do grupo mostrarão e discutirão com o tempo. Os carrinhos dos bebês, no Berçário, é um exemplo de como os bebês se apropriavam desse artefato como brinquedo nas suas ações, exploravam as rodinhas, colocavam bichinhos e os empurravam pela sala ou solário. Nas rotinas de alimentação e higiene, como pentear cabelos, feitas na sala de atividades, deixavam-se disponíveis objetos como talheres, pentes e frascos de shampoos que eram utilizados nas interações e nas brincadeiras. Esses são alguns indícios de que a brincadeira deve ser entendida nos níveis pessoal, coletivo e institucional, pois as formas de organização dos espaços, tempos e materiais entram na construção da brincadeira dos bebês e das crianças, oferecem pistas de ação, criam determinados campos de exploração e percepção.

Em 2017, os bebês dormiam em uma sala de sono anexa à sala do Berçário, um modo de organização espacial que se alterou no ano seguinte, quando a rotina de sono passou a ocorrer na sala de atividades, em colchonetes móveis que eram guardados diariamente.

Figura 10: Contraste entre espaços do sono nas Salas do Berçário e da Turma do Abraço (2017 - 2018)



Sala do Sono do Berçário, 2017.

Espaço do Sono na Sala de Atividades, 2018.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2017/2018.

Essa disposição das camas, berços e colchonetes, assim como a mobilidade dos bebês nesses lugares, mudava as formas de interação e das brincadeiras, como veremos nas análises de alguns eventos. Os bebês também se apropriavam desses móveis e artefatos, utilizando-os, no Berçário, como um lugar para entrar e sair, subir e descer diversas vezes, como forma de domínio dessas ações. Em 2018, com os colchonetes, outras possibilidades foram criadas e foram diversas as vezes nas quais esses objetos se tornaram obstáculos para pular amarelinha, esconder, criar cabanas e casas, espaços de proteção para as atividades.

As rotinas de alimentação (Fig. 11) do Berçário ocorriam na própria sala de atividades, geralmente com o uso de cadeirões; com a autonomia de locomoção e uso da colher que os bebês foram conquistando. Esses momentos passaram a ser organizados em uma mesa na sala para um grupo de quatro bebês. Já na Turma do Abraço, as crianças começaram o ano fazendo todas as refeições no Refeitório, nos tempos de uso coletivo desse espaço.

Esses contrastes entre práticas e modos de organização do tempo/espaço no Berçário e na turma de 1 ano tornaram evidentes as mudanças nos contextos e nas possibilidades de ação e comunicação dos bebês, em um processo dialético. As transições entre espaços possibilitaram transformações em todos os níveis das dinâmicas sociais dos bebês, de modo interrelacionado. São mudanças nos processos de desenvolvimento dos bebês e, ao mesmo tempo, nas práticas culturais, nos modos de organização institucional, nas atividades dos bebês, como a brincadeira.

Figura 11: Contraste entre rotinas de alimentação nas turmas do Berçário e do Abraço (2017 – 2018)



Momento de alimentação no berçário, 10 de março de 2017.



Momento de alimentação na Turma do Abraço, 16 de março de 2018.

Fonte: Banco de Dados da pesquisa, 2017/2018.

O fato de os bebês serem alimentados ou se alimentarem em uma mesa coletiva desencadeou a brincadeira de “como se” a colher fosse um avião entre professoras e bebês no Berçário, ou a brincadeira entre as crianças de darem comida ao colega “como se” fosse filho/filha no ano de 2018, por exemplo. Algumas crianças também criavam estratégias de levar a boneca para o refeitório, justificando que ela iria comer também. Portanto, há razões para crer que as transformações nos ciclos de atividades têm relação com os contextos sociais, criam outras situações e vice-versa. Assim como há motivos para aprofundarmos as interpretações dos eventos sobre como as professoras apoiam o desenvolvimento da brincadeira desde o Berçário e introduzem o jogo de linguagem do “como se fosse”, criando ações com os objetos no campo imaginário.

3.2.2 Modos de participação da pesquisadora na Turma

Muitas questões já foram levantadas por etnógrafos da infância sobre pesquisas com crianças. A aceitação no grupo, o estatuto participante de um adulto “atípico” e “menos poderoso” e as estratégias para entrar nas culturas das crianças (CORSARO e MOLINARI, 2005) são pontos de vigilância do que significa participação na pesquisa. Outras questões dizem respeito à posição interna/externa em relação ao campo e às perspectivas ética e êmica⁶⁰, que são responsáveis por uma polifonia de vozes nos estudos etnográficos com crianças. Por essa

⁶⁰ Green, Dixon e Zaharlick (2005) discutem essas perspectivas *ética* e *êmica* na Etnografia em Educação a partir da ideia de contraste estabelecido na lógica em uso pelo pesquisador. Uma pesquisa de abordagem etnográfica é orientada teoricamente, o que envolve uma perspectiva contrastiva em relação às práticas culturais estudadas e as perspectivas locais. É a partir desse contraste que os pesquisadores elaboram suas teorias das culturas baseadas tanto nos padrões culturais e princípios das práticas que os sujeitos utilizam no grupo para orientar suas ações, pertencimento e participação, quanto no posicionamento teórico-metodológico e na sua história intelectual.

razão, deve haver equilíbrio entre o dito, o mostrado e o criativo (JENKS, 2005; GRAUE e WALSH, 2003). Além disso, há de se considerar diferentes bases do discurso do pesquisador e o problema geracional dos sujeitos; bem como o caráter central da linguagem verbal nas pesquisas e uma certa ignorância da idade de desenvolvimento em nome da centralidade do fazer das crianças e da experiência social que compartilham (CHRISTENSEN e JAMES, 2005).

Quando essas crianças são bebês que estão em constante transformação, inclusive do ponto de vista do crescimento, da questão da “idade de falar” e de seus impactos na pesquisa e na Pedagogia, a tomada de consciência de nossa posição e de nosso estar ali é um processo longo e diário. Desde aquele convite de Valéria para que eu entrasse no trem que as crianças dirigiam com o corpo para o refeitório, no meu primeiro dia de observações em campo, em março de 2018, as questões sobre participação, distanciamento e neutralidade ficaram ecoando nas minhas reflexões, atitudes e posicionamentos. Discutimos isso algumas vezes no grupo de pesquisa. Para as crianças, parecia que o sentido de não entrar no trem era o de não fazer parte do grupo que iria ao refeitório fazer o lanche da tarde. Era isso que as professoras diziam repetidamente e o “trem só partia” quando todos estavam envoltos no elástico. Por que razão a pesquisadora que segurava a filmadora não entrava?

Esse dilema entre “entrar” nas rotinas ou “ficar de fora filmando” levantou uma reflexão constante sobre *fazer parte e participar* de um grupo. Nossa presença no decorrer de todo o ano letivo durante duas vezes na semana e média de oito horas por dia não significa, por isso mesmo, participação nos moldes de um projeto etnográfico convencional – se tornar um membro nativo, descobrir o que se precisa para ser um membro daquele grupo. De outra perspectiva, também não estávamos ali como espectadoras passivas nos moldes de uma observação experimental, sem qualquer intervenção.

Começamos pelo primeiro aspecto da participação: a inserção no grupo. Embora ela tenha sido previamente negociada pela coordenação do EnlaCEI com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e com a gestão da EMEI Tupi, cotidianamente nossa inserção é renegociada nas relações com as professoras, crianças e famílias. A necessidade da inserção prolongada exigiu um posicionamento orientado pelo cuidado como ética da alteridade; um posicionamento de quem se constitui pesquisadora de bebês e crianças na relação com eles/elas e suas professoras; exigiu estabelecer essa relação de confiança e de devolutiva constante junto ao grupo de professoras e coordenação. Essa inserção foi construída pelos acontecimentos do dia, pela rotatividade de pessoas presentes, pelo modo como cada professora conduzia o

trabalho, pelas mudanças que isso trazia para as ações e movimentos dos bebês e crianças, pelos objetos de pesquisa das pesquisadoras em campo e pelo nosso modo de estar ali.

O segundo aspecto decorre da própria noção de participação, pois está relacionado com o que outros pesquisadores de crianças chamam de *aceitação* pelo grupo (GRAUE e WALSH, 2003; CORSARO, 2011). Há uma suposição de que, com o tempo e com a aceitação no grupo, as crianças deixariam de notar nossa presença, de se aproximar e de nos convidar para alguma atividade, sobretudo como guardadoras e protetoras de brinquedos. A nossa presença e a da filmadora eram sempre percebidas pelas crianças, o que refuta a hipótese, em nossa pesquisa, de que a aceitação e a familiaridade levariam a um tipo de adaptação e “esquecimento” em relação aos outros presentes na sala de atividades. O fato de deixarmos de ser “estranhas” e de as crianças construírem sentidos sobre o que fazíamos ali e sobre a função daquele equipamento evidencia as transformações que ocorreram nas relações. Portanto, fazer parte e ser aceito no grupo são pontos importantes da pesquisa com crianças que se relacionam com a interação estabelecida entre pesquisadores e elas. Essa interação é mediada pelo significado de nosso papel, posição e função no grupo que as crianças e nós vamos negociando e construindo.

Isso nos fez pensar nas oportunidades de participação na pesquisa com bebês. A pesquisa com as crianças não nos torna crianças e nem, necessariamente, parte efetiva dos seus mundos. Agir como se fosse bebê e criança é impossível do ponto de vista antropológico. Ao contrário, desde o começo, somos as adultas com papéis logo percebidos e que, às vezes, as crianças desejam como parceiras de suas atividades, nos interpelam para guardar brinquedos, para amarrar um sapato, prender o cabelo, limpar o nariz, colocar para dormir, embalar o sono. No Berçário, como a filmadora ficava fixa no tripé em um canto da sala, os bebês iam até nós mais que nós íamos a eles; isso facilitou participar de algumas rotinas, como alimentação e sono, por exemplo, em alguns momentos. No segundo ano, no entanto, as oportunidades de participação em rotinas das crianças se reduziram, tanto em função da necessidade de manter o foco no processo de registro, quanto da própria dinâmica com as crianças já andando e realizando diversas atividades de maneira “autônoma”. Isso não significa, no entanto, que ignorávamos a necessidade de nossa intervenção nas situações de risco, na emergência do cuidado, na interação com as crianças e professoras quando nos perguntavam e se aproximavam.

A adjetivação da observação como participante na pesquisa que utiliza filmagens sempre exige uma série de explicações pela pressuposição do posicionamento focado na produção do material e no produto da observação. Enquanto participantes, nossa observação

não se restringia a estar ali sem nos envolver, sem que experimentássemos sentimentos de estar naquele grupo, sem nos afetarmos pelo choro, pela iminência do risco, da mordida, pela dificuldade de determinado bebê para dormir, pelo cheiro e urgência de comunicar que algum bebê precisava ser trocado. Nossa observação não ocorreu sem que buscássemos meios de entender diariamente aquele lugar, sua dinâmica, as preferências das pessoas (bebês e professoras); sem tentativas, de nossa parte, de descobrir o que é aceitável ali para um bom relacionamento entre Universidade e Educação Básica, que vai além da continuidade da pesquisa. Tudo isso já não nos torna meras observadoras, nos termos definidos por Spradley (1980), alguém que assiste e presencia sem sair da condição de espectador imediato da situação.

O grau de envolvimento exigia moderação entre estar ali e, ao mesmo tempo, ser de fora do grupo. Por outro lado, todo o percurso de registro era orientado pelo que estava acontecendo no grupo e não simplesmente pela questão de pesquisa. Assim, muitas vezes, deixamos de filmar algo a pedido das professoras, como uma troca de fraldas na sala, ou de recusas inferidas nas ações das crianças. Em outras ocasiões, deixamos de filmar para apoiar as rotinas de alimentação em situação emergencial de reunião com as professoras ou de deslocamento dos bebês para áreas mais distantes, como o anfiteatro. Em muitas situações, direcionamos às professoras questões que não eram captadas por elas e que julgamos ser necessário, como quando alguém se machucava ou saía do refeitório, entre outras. Com o tempo, as professoras nos perguntavam se a gente viu o que aconteceu com determinado bebê e por que ele estava chorando, nos comunicavam porque alguma criança não estava indo na EMEI, se havia estado doente, o que as famílias reportavam pela agenda. Nesse contexto, o grupo de pesquisa acabou sendo convidado a participar dos eventos de integração família e escola, inclusive com a produção de material audiovisual para apresentação.

Os diálogos com as professoras se ampliaram nos encontros que realizamos (e que o grupo continua realizando) para compartilhar o andamento da pesquisa. Foram realizados, entre 2018 e 2019, 03 encontros com as professoras para dialogar sobre aspectos que emergiam no processo de pesquisa. No primeiro encontro (2018), conversamos sobre a pesquisa nesse ano; no segundo (2019), discutimos um texto que havíamos escrito sobre as brincadeiras de roda no grupo; e, no terceiro (2019), sobre as brincadeiras de mãe e filha, sobre as quais falaremos nos capítulos seguintes. As observações das professoras sobre o que discutíamos contribuíram para algumas retomadas que fizemos nas filmagens, assim como a percepção da brincadeira no grupo por meio da pesquisa passou a orientar algumas decisões das professoras e das profissionais de apoio, como a continuidade das cantigas de roda no grupo, que constatamos mobilizar situações

de brincadeira. Com as crianças, pelo menos 02 formas de apresentação do que estávamos fazendo ali foram criadas e desenvolvidas. E, com algumas famílias, foram realizadas conversas facilitadas por fotos e vídeos de eventos selecionados.

3.2.3 Modos de registro das observações: a filmadora como artefato cultural

As observações na turma eram concentradas na rotina das crianças e, portanto, alternadas entre a sala de atividades, refeitório, solário/parque e outros espaços. O uso da filmadora foi sendo ajustado às possibilidades de deslocamento das crianças de modo a acompanhar o desenvolvimento de eventos. No Berçário, por exemplo, quando os bebês engatinhavam pela sala, o posicionamento do tripé à frente da sala direcionado ao fundo era mais constante. Na Turma do Abraço, quando todas as crianças já se locomoviam andando com mais agilidade e ocupavam diferentes espaços, o movimento da câmera pela sala e as aproximações para captar a fala verbal começaram a acontecer. Com o uso menos frequente do tripé para acompanhar determinado evento, algumas vezes a qualidade da filmagem foi comprometida. Sem o uso do tripé, no começo das filmagens no Berçário, também observamos que os deslocamentos rápidos de posição prejudicavam as imagens. O foco da captação das imagens estava sempre nas crianças e, em função disso, muitas vezes as professoras não aparecem de corpo inteiro na filmagem.

A centralidade nas ações das crianças e nos acontecimentos sociais que possuem historicidade no grupo e na cultura mais ampla; a natureza contextualizada da pesquisa e, portanto, o cuidado ético de situar e considerar sempre as pessoas, materialidades, discursos, estruturas, métodos, como contextos para o que acontece, são duas premissas, anunciadas entre os princípios orientadores da pesquisa no capítulo II e se desdobraram em implicações metodológicas que possibilitaram descrições narrativas densas dos eventos selecionados.

Com base em Corsaro (1985) e Castanheira *et al.* (2001), temos trabalhado uma concepção de evento como uma sequência de ações (com a presença, ou não, de outros bebês e adultos) em torno de um tema específico e/ou com um objetivo (mesmo que não esteja explícito). Um evento, nesse estudo, é um resultado dos processos interacionais entre os participantes e foi identificado analiticamente *a posteriori* ao reconhecermos seu começo, seu desenvolvimento e seu fim (NEVES *et al.*, 2018). Isso significa que sempre começávamos a construção dos dados por meio da câmera focalizando todo o grupo. O início de uma sequência de ações de uma criança com outras crianças ou com objetos direcionava o foco até a percepção

de que alguém ou algo sinalizou o fim daquele evento. Geralmente, a pista contextual para o fim do evento era a saída da criança da situação e o começo de uma nova sequência interacional.

O registro em vídeo na pesquisa com abordagem etnográfica e, sobretudo, por tratar-se de bebês e crianças pequenas que se comunicam por diferentes meios semióticos antes da fala verbal, é importante para a intenção da microanálise que nos propusemos fazer. Permitir retomar o que aconteceu e observar diversas vezes quase sempre levou a correções de dados que registramos em caderno de campo. As direções para a análise dos eventos de brincadeira, como quem faz o que, com quem, com quais consequências para a atividade no grupo, quem começou, sustentou e finalizou, qual a relação desse evento com outros no grupo, foram possíveis pela perspectiva de retomada que o vídeo permite.

A necessidade de manter contextualizada a evidência do processo de construção da brincadeira no grupo pode ser questionada como uma obsessão da pesquisa contemporânea de “ver por dentro”, como advertem Graue e Walsh (2003). Ao falarem de um certo *panopticismo* na pesquisa com crianças, esses autores alertam para o prolongamento do efeito da autopercepção do pesquisador por meio da durabilidade da falsa noção de estar em campo. Nosso argumento é que nenhuma tentativa ou instrumento utilizado é capaz de oferecer essa visão panóptica de um fenômeno ou objeto. Apesar do volume de dados, um dos desafios desse tipo de registro, o que é analisado é sempre um recorte de uma história com muitos fios e nuances. Por outro lado, pesquisas longitudinais, como aquela em que este estudo está inserido, que acompanha um grupo e busca evidenciar determinados processos, não podem prescindir de formas de registros mais completos e duradouros que possam ser recuperados pela análise, inclusive por outros pesquisadores. Neste estudo, por exemplo, estive em campo durante o ano de 2018, mas a opção de recuperar e analisar como a brincadeira foi construída na trajetória do grupo só foi possível pelo banco de dados gerado sem minha presença em campo no ano anterior.

Como já dissemos, o material empírico foi construído por cinco pesquisadoras participantes do grupo de pesquisa, sendo constituído por meio de notas de campo, videogravações, fotografias e conversas com professoras e famílias. Além das observações na turma semanalmente, participamos de reuniões de pais, eventos escolares, reuniões pedagógicas, encontros formativos com as professoras e conversas com algumas famílias. Essas famílias foram escolhidas a partir da análise dos eventos e da focalização de algumas crianças em função de sua participação na constituição de eventos na trajetória do grupo. As notas de

campo, conforme modelo seguinte (Fig. 12), eram produzidas diariamente para oferecer um panorama geral do cotidiano da filmagem.

Figura 12: Modelo da ficha de observação utilizada em Campo

FICHA DE OBSERVAÇÃO

TURMA: Sala 1
 PROFESSORA(S) E OUTRAS PROFISSIONAIS EM SALA: Catarina, Telma, Verônica e Fabiana
 DATA DA OBSERVAÇÃO: 26/03/2018
 DIA DA SEMANA: segunda-feira
 PESQUISADORAS: Isabela e Elenice

| Data | Local/participantes | Descrição do que aconteceu | Palavras-chave |
|-------|--|--|---|
| 13:00 | Sala de atividades Professora Verônica, auxiliar Fabiana Crianças: Valéria (24m) | As crianças são, aos poucos, acordadas para o lanche. A professora utiliza o elástico para irem ao refeitório. Dessa vez Valéria, a única criança que se interessou pela minha presença desde a chegada, suspende o elástico e me convida para entrar. | Rotina Práticas culturais Ritualização do cotidiano Participação |

EVENTO SELECIONADO: O convite de Valéria

NOTAS PESSOAIS: A troca de professora constantemente não é percebida pelas crianças, mas altera a dinâmica do grupo.

NOTAS METODOLÓGICAS/TEÓRICAS: O convite de Valéria para que eu entrasse no elástico me fez pensar na “aceitação” no grupo. Também a dinâmica dos cestos de brinquedo e uso da casinha no parque levantam questões sobre a brincadeira com objetos.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2018.

O excerto da nota de campo acima dá pistas da importância da filmagem na pesquisa que busca por minúcias indiciais, linguagens verbais e não verbais de bebês e de crianças pequenas. A ampliação dos eventos selecionados junto à retomada das filmagens, muitas vezes, fez transparecer equívocos de nossas anotações, sobretudo em relação a quem fez o que e como uma ação desencadeou outra, ou seja, do campo interativo estabelecido.

Quando estive em campo em 2018, participei da produção dos registros e recuperei algumas filmagens do Berçário em 2017 para guiar algumas decisões e escolhas em relação à definição do objeto de pesquisa. No início de 2019, assisti a todas as filmagens, começando pela última de dezembro de 2018. Ao assistir, fui criando tabelas (que serão apresentadas no capítulo IV) para o que aconteceu em cada dia a partir de algumas pistas contextuais para o que contava como brincadeira. Dessa maneira, todas as 1.296 horas de filmagem foram assistidas e agrupadas por eventos que envolviam brincadeira dos bebês e crianças. Esse agrupamento possibilitou a seleção de eventos pelas relações entre eles, os quais foram assistidos mais de uma vez e transcritos para análise.

O acordo com as famílias dos bebês foi feito mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como mencionado anteriormente. O consentimento das famílias era de utilização do material apenas para fins da pesquisa e formação docente, com o nosso compromisso de suspensão da filmagem sempre que percebíamos que nossa presença pudesse gerar algum desconforto no grupo. A dimensão ética passou, todos os dias, pela sensibilidade, negociação e diálogo. Nosso compromisso apoiou-se na premissa de um respeito incondicional às crianças, famílias, professoras e coordenação. As professoras, por exemplo, em alguns momentos, solicitavam que mudássemos o foco da câmera. Evitamos o registro das atividades de higiene corporal, especificamente no banheiro e, nos poucos momentos em que foram feitos, evitamos focalizar os bebês na rotina de banho, trocas de fraldas e uso do sanitário.

Registramos, no ano de 2018, dois momentos em que algumas crianças estavam em espaços circunscritos do parque, como o trezinho e atrás de uma parede, o que compreendemos ser uma recusa da filmagem. No primeiro momento, em 09 de abril, Maria (24m3d) corria pelo parque atrás de Paulo (23m25d). Os dois sorriam e, em uma brincadeira de pegar, Maria se escondia atrás da parede. Maria se abaixou nesse cantinho da parede e Paulo ficou olhando. Ela entregava umas sementes da árvore para ele. Aproximei a filmadora e notei que ela olhou, se levantou e começou a correr. Ela repete o movimento de voltar ao cantinho e, novamente, sair correndo quando me aproximo. À primeira vista, pensei se tratar de uma rotina de esconde-esconde. Passados alguns minutos, ouvi que ela chamava pelo nome de Paulo quando se afastava: “vem, Paulo, corre”. Esperei que ela retornasse para esse espaço e compreendi que, talvez, ela não quisesse ser notada por nós. Desloquei a filmagem para outros eventos nesse momento e percebi que eles continuaram a brincadeira de correr e esconder por um tempo.

No dia 04 de maio havia 3 crianças no trezinho. Elas se olhavam e sorriam. Tentei aproximar a filmadora para captar o que estava acontecendo ali. Henrique (23m17d) dizia para Valéria (25m02d): “bebe, filha”. Por essa razão, pensei que se tratava de uma situação imaginária sobre pai e filhas. Simone (24m) foi a primeira a me olhar. Ela sorriu, mas, em seguida, sinalizou com gesto de não com a cabeça. Perguntei se ela não queria que eu ficasse ali. Ela continuou olhando e, embora não tenha respondido verbalmente, imediatamente desliguei o equipamento e me desculpei pelo ocorrido. O olhar, o tom de voz, a expressão facial de Simone, o gesto de balançar a cabeça e o leve giro de ombro foram pistas que utilizei para perceber que não se tratava de uma recusa do equipamento de filmagem como inconveniente, mas da minha presença como adulta na brincadeira.

Esses dois momentos não constituíram padrão das relações estabelecidas com a rotina de filmagem. Constantemente, éramos convidadas a participar das brincadeiras como guardiãs de brinquedo ou para consertar algo. Também havia pedidos para olhar e escrever no caderno de anotações do campo, aspectos que têm sido analisados por outras pesquisadoras da equipe (NEVES; GOMES e DOMINICI, no prelo). Essas formas de participação também evidenciam a clareza que as crianças construíram sobre nosso papel, pois os pedidos de colaboração para conseguir algo e resolver conflitos eram direcionados, de modo geral, às professoras. A solicitação de que uma de nós compartilhasse a atividade de dar comida ou colocar pra dormir, por exemplo, foi feita esporadicamente.

Os movimentos para olhar (Fig. 13) o que fora captado e se ver na câmera, as escaladas nos tripés, os sorrisos, olhares e brincadeiras de esconder direcionados ao local onde estava nosso instrumento de pesquisa indicam uma investigação e experimentação dos bebês sobre as possibilidades desse artefato no Berçário. Os modos de apropriação de um instrumento de pesquisa como a filmadora no grupo revelam que a curiosidade dos bebês e crianças suplantou a inconveniência de serem observados. Esses apontamentos ratificam a relevância do registro em vídeo em pesquisas com abordagem etnográfica, cujos princípios pressupõem recursividade, processos de inferência abdução e contrastiva que possam tornar evidentes as transformações das práticas, das ações e das atividades.

Por esses exercícios recursivos e contrastivos é que podemos dizer que houve uma maior apropriação do instrumento de registro como um artefato cultural, ou seja, de sua significação e função no grupo. As crianças da Turma do Abraço expandiram as explorações em torno das propriedades físicas desse objeto do ano anterior e suas funções sociais em tentativas de incluir a filmadora em suas atividades. As descobertas sobre as possibilidades ganham outros formatos com a ampliação da comunicação verbal e de locomoção dos bebês, que talvez não seriam possíveis sem a nossa permanência e do equipamento no grupo. O que é isso, para que serve, o que se faz com isso e o que posso fazer com isso são percursos investigativos que interpretamos nas ações dos bebês no processo de apropriação da filmadora enquanto artefato que mobiliza ações com o Outro. Em todo o tempo, as significações constituíram-se como mediadores da relação dos bebês com a filmadora na sala. Por meio desse instrumento/objeto, as crianças criaram oportunidades de participação e construção de eventos de brincadeira, de interação com a equipe de pesquisadoras e com os colegas.

Escolher algum material que substituísse a filmadora, construir a atenção com outros colegas, escolher o local, agir como se filmasse e/ou fosse filmada/fotografada são ações que

envolvem a percepção da materialidade e função social da filmadora e, além disso, criam uma situação imaginária. O último quadro da Figura 13 é extraído de um evento em que Valéria (30m) utiliza peça do brinquedo de montar *como se fosse* câmera fotográfica na construção da brincadeira. Trata-se de um enredo em torno de uma sessão de fotos.

Figura 13: Alguns registros da interação dos bebês/crianças com a filmadora (2017 – 2018)



Abril de 2017: Maria se posiciona sentada em frente à filmadora e tenta girar o equipamento.

Agosto de 2017: Maria olha fixamente em direção à filmadora e brinca de esconder e aparecer na porta da sala de sono.



Agosto de 2018: Valéria olha através da lente da filmadora de frente enquanto dança e canta várias cantigas de roda.

Outubro de 2018: Simone fala para Maria que é filme. Maria faz poses na janela na casinha do parque e Simone faz barulhos de cliques com a boca.



Novembro de 2018: Valéria e Larissa brincam de tirar foto. Valéria fica em pé no espaço da sala onde geralmente a filmadora é posicionada. Ela faz movimentos de um lado para outro e orienta a colega: "olha pra cá. É foto!".

Fonte: Banco de Dados da pesquisa, 2017/2018.

Valéria se posiciona no mesmo local em que costumávamos posicionar a filmadora e comunica à colega a intenção de brincar de tirar foto. Ela organiza a cena, orienta a posição da colega, se afasta e faz cliques com a boca. Percebemos que há inclusão de formas de tirar a fotografia não presentes em nossas ações, como a câmera muito próxima aos olhos, o que pode ser visto no quarto quadro da direita na Figura 13, em que Simone (30m17d) tira foto de Maria (31m04d) na casinha do parque.

Há diversos eventos como esses que contam histórias da apropriação que as crianças fizeram da filmadora nas rotinas culturais: cantar e dançar em frente à filmadora, contar histórias, mostrar livros, brinquedos e apontar acontecimentos, fazer poses, perguntar se é filme durante a brincadeira de pega-pega, esconder bonecas atrás do tripé durante brincadeiras, cantar cantiga de roda.

Aconteceram, ainda, pedidos para que filmássemos determinada atividade (Fig. 14). Esses eventos trazem pistas de que os bebês/crianças não estão simplesmente imitando e reproduzindo nossas ações com a filmadora, mas se apropriando dos sentidos das ações em torno dessa prática, das palavras filmar, tirar fotos, das posições e papéis de quem filma e de quem é filmado.

Figura 14: O pedido de Simone para “filmar” a brincadeira

| Contextualização do evento | |
|--|--|
| 14h38m do dia 28 de setembro de 2018. Toda a turma está no parque após o lanche da tarde. Há diversas bolas grandes. Participantes: Simone (30m23d), Valéria (31m26d) e a pesquisadora Elenice. | |
| Quadro de filmagem/Tempo de duração | Transcrição do evento |
|  <p>00:00:00 – 00:01:07</p> | <p>Simone joga uma das bolas sobre o chão e tenta controlá-la na volta. Ela percebe que estou filmando e se aproxima segurando a bola. Sorrindo, ela fala olhando para mim: “<i>filme</i>”. Pergunto, sem entender bem sua intenção: “<i>oi?</i>” Ela repete meio sem graça: “<i>filme</i>”. Valéria está perto e olha o que está acontecendo. Para ter certeza de que ela desejava que eu a filmasse, volto a perguntar: “<i> você quer que eu filme?</i>”. Ela sorri (batendo com a bola no chão). Continuo a conversa: “<i>tá. Eu vou filmar você, então. O que você quer que eu filme?</i>”. Simone arremessa a bola contra o chão e fala: “<i>É. É. É</i> (pensativa). <i>Toim</i> (Joga a bola para Valéria). Afirmativamente, comunico meu interesse na brincadeira: “<i>ah você quer que eu filme você jogando com Valéria? Tá. Então vai lá que eu filmo.</i></p> |
|  <p>00:01:07 – 00:02:03</p> | <p>Simone se desloca para o outro lado do banco de cimento que há no parque. Ela sobe no banco. Valéria também sobe. As duas sentam uma ao lado da outra. Elas se olham e voltam a focar a câmera. Simone faz pose com as mãos no queixo. Eu digo que estou filmando. As duas meninas continuam por um tempo mantendo a atenção naquela interação. Valéria mostra língua, observa. Passados alguns minutos, a bola volta a circular próximo ao banco e Valéria sai para buscá-la. Simone corre para a bola e as duas retomam as ações de empurrar, arremessar e buscar a bola pelo parque.</p> |
| Duração do evento: 02min03seg | |

Fonte: Banco de Dados da pesquisa, 2018.

Eventos como esse evidenciam nossa atenção às intenções dos bebês e crianças nos dois anos da pesquisa e explicitam, que, enquanto artefato cultural, a filmadora, o caderno de campo e a prática do registro das imagens das crianças potencializaram outras interações entre as crianças e entre elas e nós. Ou seja, o interesse e o compartilhamento da filmadora e do caderno de campo nos aproximaram em diversas oportunidades.

Com esse modo de representação visual do evento, buscamos contextualizar onde, quando e quais pessoas participaram, o tempo de duração e a sequência de falas e ações dos participantes. As imagens foram capturas das telas de vídeo e, nas transcrições das falas nossas ou das crianças, há destaque em itálico. Ações entre falas são comentadas entre parênteses e o grifo foi feito com o intuito de evidenciar um momento em que um campo de sentido sobre a filmagem foi estabelecido por Simone. Seu pedido para filmar o evento mostra como o uso do equipamento de pesquisa possibilitou outras ações das crianças, mas não, necessariamente, interrompeu o que elas estavam desenvolvendo. A intenção de brincar com a colega e com a bola foi mantida após a inserção da filmadora no evento e, do ponto de vista da criança, tal inserção pode ter representado maior visibilidade e valorização da sua habilidade de jogar a bola para a colega. Mostra, ainda, como as investigações sobre a natureza do equipamento se transformaram em potenciais usos sociais tendo em vista a interação com outras crianças e com a pesquisadora, como no uso da fotografia e da filmagem.

3.3 A construção da lógica de pesquisa

No capítulo anterior, apresentamos as bases teóricas e metodológicas que apoiam a construção de uma lógica da pesquisa. Dissemos que optamos por fazer uma abordagem Histórico-Cultural e etnográfica do processo de constituição da brincadeira no grupo de crianças da Turma do Abraço da EMEI Tupi. Enquanto abordagens, os fundamentos ontológicos e epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação nos orientam mais que, especificamente, o emprego dos conceitos e categorias em cada uma delas. Entre esses fundamentos, destacamos a concepção de bebê e criança como seres sociais nas condições de participação nas práticas e rotinas institucionais de uma Escola de Educação Infantil, sem as quais não poderíamos chegar a uma dimensão singular da brincadeira no grupo. Esse fundamento da historicidade requer um entendimento da brincadeira constituída nas configurações das práticas locais que envolvem sua produção, espaço, tempo, materiais, pessoas e relações, ou seja, nas configurações de um todo dialético que chamamos de realidade

ou de contexto social. A brincadeira, nesse sentido, é tanto parte desse todo quanto uma totalidade enquanto um arcabouço significativo em dado momento histórico do grupo e de cada bebê-criança em particular. A leitura holística e dialética é, então, um ponto de complementação entre as duas abordagens, resguardadas as contradições que fazem com que haja essa complementação.

A abordagem Histórico-Cultural da brincadeira busca articular dialeticamente as relações individuais e sociais na sua construção. Há que se fazer, para isso, análises semânticas, ou seja, dos sentidos e significados construídos pela e nessa atividade humana. A Etnografia em Educação busca entender o que conta como uma prática cultural para os membros do grupo e como essa prática foi constituída entre e através dos eventos e padrões de atividade na vida cotidiana (GREEN e BLOOME, 1997). A partir dos princípios e fundamentos que foram melhor desenvolvidos no capítulo II, chegamos à constatação de que tanto a abordagem Histórico-Cultural, quanto a Etnografia em Educação, colocam em relevo especial para a pesquisa com crianças a noção de que os significados são expressos em diferentes meios semióticos, como símbolos, artefatos, roupas, ações, gestos, palavras, choro, sorriso, olhar. Isso levanta a necessidade de descrição densa do que os participantes do grupo estão fazendo, como, com quem e com quais consequências.

A abordagem etnográfica é uma filosofia orientadora da geração e análise dos dados, uma abordagem que permeia toda a prática da pesquisa, tendo em vista a descrição do que acontece no grupo estudado, com ênfase nos processos sociais e culturais por meio dos quais as pessoas produzem sentidos (BLOOME, 2012; ANDERSON-LEVITT, 2006). Esse tipo de abordagem pressupõe um modo particular de conhecer, que é teórico e metodológico, ou melhor, de descobrir o conhecimento cultural que as pessoas usam para organizar seu pensamento e sua experiência, como textualizou Spradley (1980). Para “descobrir” um conhecimento cultural, é necessário observar o que as pessoas fazem, usam, falam, como se relacionam, os papéis que desempenham, ou seja, um conjunto de ações em contexto situado, o que requer, portanto, inserção nesse contexto e na vida cotidiana dessas pessoas. Essa orientação para o que acontece no grupo e para os modos de conhecer em práticas culturais coletivas é uma complementação importante em relação à abordagem Histórico-Cultural.

A abordagem etnográfica de brincadeira que estamos adotando parte do pressuposto de que nós produzimos os dados sobre brincadeira nesse grupo. Em outros termos, consideramos que não se trata de encontrar as brincadeiras, observá-las, registrá-las e descrevê-las, mas, sobretudo, de escrever o processo de sua construção. Em função dessa característica

representativa da natureza de uma prática social, a escrita é provisória e tem o compromisso de contar a história da brincadeira do grupo e como essa atividade se desenvolveu ao longo do tempo, a partir de uma lógica de investigação etnográfica. Assim, temos definido como linha de análise retomar a história da brincadeira no grupo, demonstrar suas transformações no tempo e como as crianças sustentam a atividade, criando formas de participação. Essa busca pela historicidade de um fenômeno social, sobretudo no que se refere às suas transformações, aproximam as duas abordagens.

A articulação entre as abordagens Histórico-culturais e a Etnografia em Educação começou desde a minha inserção no Programa de Pós-Graduação em 2017. Os próprios Grupo e Programa de pesquisa em que este estudo está inserido, o GEPSA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula) e o EnlaCEI (Programa de Estudos em Cultura, Infância e Educação), discutem e fazem essa articulação nas pesquisas desenvolvidas. Outros membros do GEPSA (GOMES; DIAS e VARGAS, 2017, p. 132) já mencionaram alguns pontos de diálogo entre as duas perspectivas, entre eles: a concepção de aprendizagem como discursiva e socialmente construída, a visão contextualizada das interações sociais, a concepção de que o desenvolvimento individual se dá por meio do desenvolvimento coletivo, a proposição de que se façam análises holísticas do que acontece em um grupo como um sistema cultural e a “centralidade da linguagem, do discurso e das culturas na formação do ser humano e das práticas culturais”. Gostaríamos de destacar três pontos acerca dessa articulação das duas abordagens: a noção de cultura e a questão do método e da lógica de investigação.

Uma teoria de cultura, a partir da discussão apresentada por Gomes; Dias e Vargas (2017), talvez seja um ponto complementar da Etnografia em Educação em relação à teoria Histórico-Cultural de Vigotski, pois o conceito de cultura é algo que não foi aprofundado por ele, de acordo com a análise feita por Pino (2005). Esse autor lembra, no entanto, que Vigotski formulou uma teoria do desenvolvimento humano como um processo de natureza cultural. Da aceção que Vigotski construiu acerca da cultura como produto da vida social e da atividade social do homem, Pino argumenta que a mediação semiótica é chave da constituição cultural do homem e envolve a transformação da natureza das coisas por meio do uso de instrumentos e símbolos, ou seja, da materialidade e da significação.

Em autores do campo da Etnografia em Educação, encontramos definições de cultura como o *conhecimento* que as pessoas adquirem para interpretar experiências e produzir comportamentos (SPRADLEY, 1980); como *verbo*, o que as pessoas fazem ao se engajarem

em eventos e práticas sociais na produção de *significados* (STREET, 1993); ou como algo que está na *linguagem* que as pessoas estão usando/produzindo, ou seja, como sistema conceitual que aparece na linguagem, como padrões de ver, conhecer, falar e agir (AGAR, 1994; 2006). Agar (1994) cria ainda o neologismo *languaculture*, no qual explicita a integração entre linguagem e cultura. Qualquer que seja a definição de cultura, uma abordagem etnográfica parece sempre impulsionada por uma ideia de cultura. Então, a relação entre culturas e linguagens, ancorada em uma matriz histórica do humano, sustenta nossa articulação das duas abordagens. Compreendemos que, como sistema dinâmico de produção da vida humana baseado na relação com o Outro, haveria culturas plurais que não se sujeitam à hierarquia de valores.

Para compreender como a brincadeira é produzida em um grupo, como o de bebês e crianças pequenas, é necessária uma abordagem situada, prolongada e holística, bem como análises de processos que evidenciem a relação com outros contextos sociais e a produção também de contextos de desenvolvimento. Na proposição de estudar o que acontece com esse grupo social na EMEI Tupi, parece indispensável concebê-lo como cultura e isso implica explicitar como a cultura, enquanto categoria analítica, pode orientar as observações do grupo. A cultura aqui está sendo entendida como um conceito semiótico, por engendrar teias de significados nas quais o homem está inserido e as quais ele mesmo teceu e analisa, como defendeu Geertz (2008). Essa teia de significações só pode ser interpretada a partir de uma *descrição densa* assumida pelo etnógrafo no seu esforço intelectual, como advertiu Geertz (op. Cit.), utilizando uma noção emprestada de Gilbert Ryle. A Antropologia simbólica, dessa maneira, abre caminhos para pensar o conceito de cultura como processo ativo de construção de significados (STREET, 1993), sem ignorar os contextos materiais, mas apontando para as experiências reais dos sujeitos e maneiras de conhecer ancoradas na vida cotidiana.

No que diz respeito ao método, a abordagem Histórico-Cultural, tal como desenhada por Vigotski, adota o método genético da unidade ao estudar o desenvolvimento humano, ou seja, ao estudar os fenômenos interpsicológicos por meio de sua gênese social e seu processo histórico de transformações. A lógica de análise que apoia o estudo genético do fenômeno, então, é a lógica dialética que se contrapõe aos métodos que decompõem o objeto em elementos, em partes que se unem ao todo. O método da unidade, assim, analisa as complexas relações interfuncionais entre atividade humana e consciência. Esse método “mostra que existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma mais elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade”

(VIGOTSKI, 2010, p. 16). A unidade, assim, permite desvelar esse movimento das necessidades e motivações e a atividade concreta, essa relação contraditória pessoa/meio que impulsiona as ações em busca de sua superação.

A abordagem da Etnografia em Educação busca evidenciar processos, práticas e conhecimentos dos participantes de um grupo de forma holística e baseada nos discursos, para construir teorias de construção de um sistema social pelos participantes por meio da *lógica abdutiva* (AGAR, 2006). Essa lógica, então, afasta a ideia de um conhecimento indutivo/dedutivo, causal/linear e, por outro lado, põe em relevo os dados selecionados como um sinal da diferença entre a perspectiva do pesquisador e o que ele precisa apreender para compreender o que está acontecendo. De acordo com Agar (2006), o percurso abduativo pressupõe que os dados sejam indicativos de que devemos pensar e criar um antecedente, ou seja, analisar de onde veio e como se relaciona com o que acontece. Nessa lógica, não são as teorias que explicam um fenômeno, mas o modo como os participantes constroem e compartilham significados (BLOOME, 2012), que contribuem para reconceitualizar, inclusive, perspectivas teóricas do pesquisador.

Esse é um ponto de contradição aparente. A Teoria Histórico-Cultural já traz princípios e conceitos gerais, como o de brincadeira como atividade guia do desenvolvimento humano na primeira infância. Na Etnografia em Educação somos convidadas a um percurso abduativo para olhar os fatos empíricos como objeto, pois sua particularidade, quando confrontada com a generalidade dos conceitos, é o que pode tornar a pesquisa singular. Esse movimento progressivo e regressivo pela abdução é uma busca pelo inesperado que permite pensar fenômenos complexos a partir de pequenos acontecimentos na rede de relações que os produziram sem simplificá-los, como explicam Cabanellas e outros autores (2020, p. 127). O raciocínio abduativo, nesse sentido, é extensão da dialética. A unidade, proposta por Vigotski como algo que coloca em movimento os processos históricos e cria "algo novo", parece reclamar um raciocínio abduativo, pois os indutivo e dedutivo não criam nada novo e explicam tudo pela empiria ou pela explicação lógico-causal. Só abduativamente podemos fazer a criação das relações que justificam um determinado evento, que mostrem sua historicidade.

Em nosso entendimento, a linha teórico-metodológica que parece tocar as abordagens Histórico-Cultural e etnográfica é a evidenciação desses processos de criação e significação; processos que não são sequências de acontecimentos no tempo linear e cronológico, mas organizados exatamente com base no fundamento da historicidade, no raciocínio do tipo abduativo e nas perspectivas contrastivas – movimentos de ir e vir nos dados para buscar

peculiaridades. Ou seja, nosso objetivo de estudar o processo de construção da brincadeira, suas transformações no grupo, com base na sua unidade constitutiva de análise fundamenta-se na abordagem histórica e dialética dos fenômenos humanos. A lógica de produção da pesquisa com bebê e crianças em um contexto coletivo que pressupõe um conjunto de interações simultâneas é composta da historicidade desse fenômeno, ponto de convergência nas duas abordagens, e nas perspectivas analíticas, descritivas e contrastivas acrescentadas pela Etnografia em Educação. Desse diálogo decorre nossa opção por uma abordagem teórico-metodológica histórica, analítica, interpretativa e microgenética da brincadeira a partir de uma lógica de pesquisa dialético-abdutiva.

Construir esse diálogo por meio de um raciocínio do tipo dialético-abdutivo traz algumas implicações, entre elas: identificar os conhecimentos que as crianças precisam ou construíram para participar de uma atividade; questionar impressões iniciais por meio de eventos observados; realizar processos iterativos e recursivos no material empírico para descobrir ações, práticas e eventos relacionados; estabelecer conexões entre estas ações, gestos, movimentos, falas verbais e os sentidos construídos pelas crianças em torno de um entendimento compartilhado de brincadeira (adaptado de GREEN; SKUKAUSKAITE e BAKER, 2012); criar formas de representação dos eventos que evidenciem o processo de sua construção no fluxo das ações do grupo; identificar uma unidade de análise que apreenda a complexidade dos fluxos dos eventos com a vida cotidiana do grupo, com os modos de organização da Instituição e das ações dos bebês/crianças.

A dialética forma um par com abdução, na pesquisa, porque entendemos que elas se complementam e, ao mesmo tempo, criam paradoxos que só podem ser solucionados na relação entre as dinâmicas sociais e individuais da turma de bebês e crianças. A própria Antropologia simbólica, campo na qual a Etnografia se inscreve desde o início de sua formulação, ao enfatizar a natureza holística da cultura, preconiza a necessidade de abrangência da atividade humana. Há, inclusive, muitas formas de colaboração entre antropólogos e profissionais de outros campos, como é o caso da Etnografia Interacional⁶¹, para dar conta dessas minúcias das culturas. Como Heath (1982) argumentou, essa complexidade de fenômenos das culturas tem levado os próprios etnógrafos a selecionar unidades de ação para produzir uma síntese da relação com a totalidade.

⁶¹ A Etnografia Interacional é um campo interdisciplinar que reúne fundamentos da Antropologia, Sociolinguística e Análise Crítica do Discurso. Ela foi elaborada como lógica de investigação (AGAR, 2006) e tem sido difundida na Etnografia em Educação desde os anos 1990, sobretudo nas pesquisas em salas de aula (GOMES; DIAS e VARGAS, 2017).

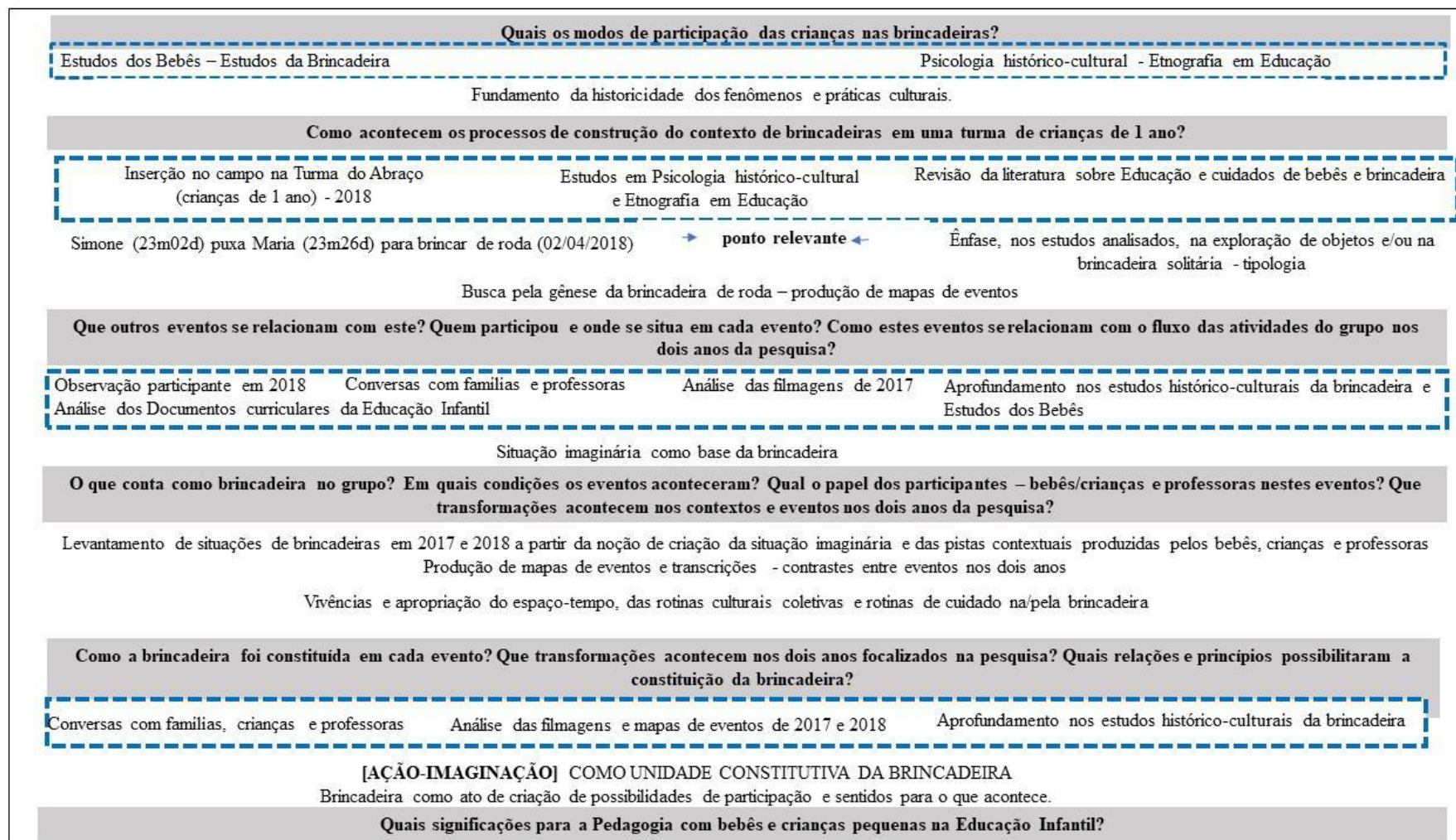
Orientadas historicamente, então, por concepções de culturas como sistemas interligados de produção dos modos de vida no grupo e por uma lógica dialético-abdutiva, procedemos às análises microgenéticas dos eventos. Segundo Góes (2000, p.15), essa análise não é micro no sentido da duração e recortes dos eventos analisados, e sim pelo fato de ser “orientada pelas minúcias indiciais”. E é genética “no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura”. Portanto, o termo (genética) também é utilizado, de acordo com Góes, “como sociogenética, por buscar relacionar eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais”.

Isso significa que a análise microgenética da brincadeira nas suas transformações no grupo é, ao mesmo tempo, uma análise etnográfica, pois o que nos possibilita pensar em uma situação como brincadeira são as perspectivas de práticas, ações, eventos e linguagens do próprio grupo. Essa orientação para o que acontece no grupo como um todo e para o que possibilita definir uma situação de brincadeira, quem participa, quem começa e sustenta, quem diz o que e para quem, quais materialidades estão presentes, enfim, para o contexto interacional, é algo que a abordagem etnográfica possibilita com um conjunto de fundamentos importantes.

O fundamento da historicidade da brincadeira e os princípios mencionados no capítulo anterior ancoram nossa lógica de pesquisa representada na Figura 15 a seguir. Nessa figura, representamos o processo de elaboração e transformação das perguntas de pesquisa, bem como a relação desse processo com as análises do material empírico. Essa lógica tem um sentido pessoal porque traduz os caminhos percorridos desde a primeira questão com a qual entrei no Programa. O percurso recursivo e abduutivo de geração e análise dos dados aconteceu em todos os momentos da pesquisa, orientando tanto as observações quanto as análises e modos de representar os dados nos mapas de eventos, nas transcrições feitas, nas questões que fomos elaborando e, novamente, nas observações em campo. Representar graficamente esse processo de mudanças, que transforma algo e o conserva, que refuta e cria coisas, que subsume sem abandonar completamente, não foi possível sem cair na fixidez da linguagem gráfica.

A elaboração dessa lógica de pesquisa é uma maneira que encontramos de evidenciar a articulação entre a abordagem teórico-metodológica, os estudos e revisões de literatura e o que acontecia no grupo. Por essa razão, a lógica deve ser lida com um todo interligado.

Figura 15: Representação da lógica de pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Embora tenhamos destacado todas as questões analíticas pela cor cinza, a incursão e a representação dos dados pelo traçado azul, o processo analítico os conecta e cada ponto mencionado tem impacto uns nos outros, sem qualquer ideia de linearidade.

Apresentaremos, nos próximos capítulos, nossas análises sobre as vivências do espaço-tempo, das rotinas culturais e das práticas de cuidado na brincadeira (capítulo IV) a partir das pistas contextuais utilizadas para selecionar eventos com brincadeira; os processos de constituição da brincadeira de roda (capítulo V); os processos de constituição da brincadeira de mãe e filha (capítulo VI); e fechamos o texto com as principais teses defendidas neste estudo (considerações finais).

CAPÍTULO IV

BUSCANDO PISTAS PARA CONSTRUIR SENTIDOS: VIVÊNCIAS DOS BEBÊS/CRIANÇAS NA BRINCADEIRA

Quanto já se disse sobre esse turbilhão inicial! De fato, a vida começa menos se lançando para a frente do que voltando-se sobre si mesma (BACHELARD, 1978, p. 266).

A análise do processo de constituição da brincadeira em diálogo com os Estudos dos Bebês e de algumas perspectivas contemporâneas dos estudos da brincadeira nos levou a perguntar: o que conta como brincadeira no grupo? Que marcadores contextuais utilizamos para dizer que se trata de brincadeira? Quais padrões culturais e princípios demarcam uma atividade como brincadeira neste grupo? Quais transformações acontecem nos contextos sociais, nas formas de desenvolvimento dos bebês/crianças e na brincadeira, de modo dialético? Que sentidos das ações e pistas de comunicação as professoras utilizam para diferenciar a atividade de brincar dos bebês e crianças de outras atividades? Como essas pistas são construídas no contexto da EMEI e como elas operam em nossa compreensão da brincadeira?

Neste capítulo, focalizaremos os contextos da brincadeira na Turma do Abraço a partir dessas questões. Iniciamos apresentando um diálogo com as professoras, em 2019, a partir de dois eventos que registramos em 2017 e 2018, respectivamente. São eventos em torno do *fazer comida e alimentar alguém*, que, conforme veremos mais adiante, se conectam aos sentidos e significados das práticas de cuidado. Os dois eventos foram escolhidos porque, enquanto retomávamos as filmagens de 2017, a presença dos artefatos culturais em muitas ações dos bebês, especificamente os objetos nomeados como brinquedos pelas professoras, possibilitava muitas interações entre eles. Além disso, fomos separando vários eventos nos quais as funções desses artefatos pareciam modificadas por essas ações e interações.

Outro motivo para essa escolha é o fato de que os eventos, com a presença material de objetos, como dissemos no capítulo II, representavam para nós um ponto de partida central para entender a brincadeira dos bebês. Esse ponto foi, de certo modo, tensionado pelos eventos com brincadeira de roda que analisaremos no próximo capítulo. Nas conversas com as professoras, esses dois eventos, em particular, possibilitaram enunciar compreensões da brincadeira a partir da observação do que acontecia no grupo.

Figura 16: Contrastes entre eventos de *fazer papá* em 2017 e 2018

Evento: *tá fazendo papá, é?*



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 22 de maio de 2017.

Simone (12m18d) encontra folha seca de árvore no solário, pega, observa. Depois busca uma panelinha engatinhando. Passa quatro minutos colocando e tirando a folha na panelinha, mexe, leva à boca. A professora Soraia tenta pegar a folha e ela vira o corpo. A professora desiste e pergunta: *tá fazendo papá, é?* Isaura (09m16d) fica um tempo observando Simone e quando se aproxima, Simone leva a folha na panelinha e à boca de Isaura.

Duração do evento: 18 minutos.

Evento: *tô fazendo papá*



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 27 de novembro de 2018.

Simone (29m23d) junta as panelas e outros objetos de cozinha entre os brinquedos que a professora Verônica havia disponibilizado, recolhe os boliches que o grupo havia jogado antes e uma boneca. Pergunto o que ela está fazendo e ela responde: *tô fazendo papá, feijão, arroz, batata*. Depois distribuí peças de montar entre os recipientes, mexe, faz barulho de panela com a boca, divide, passa a maior parte do tempo só, mas compartilha o *papá* com colegas e com a boneca.

Duração do evento: 39 minutos.

Fonte: Elaboração própria a partir do Banco de Dados da Pesquisa, 2020.

Os dois eventos foram construídos em primeiro plano pela mesma criança. Simone, no primeiro evento no Berçário, havia acabado de completar 12 meses; no evento seguinte, na Turma do Abraço, ela estava com quase 30 meses. Em 2017, o evento aconteceu no solário, quando os bebês ainda não se locomoviam andando e no horário do banho de sol da manhã, um momento em que as professoras geralmente colocavam brinquedos no chão. As panelinhas

estavam sempre presentes entre os artefatos culturais do Berçário. Já em 2018, o evento acontece à tarde, também no horário definido na rotina como Hora da brincadeira, em que as professoras desciam os cestos de brinquedos para o tapete da sala. As panelinhas não faziam parte constante dos materiais da sala, mas de um material específico que uma das professoras levava.

Mostramos as filmagens desses eventos às professoras em um dos encontros e foi um momento importante no sentido de problematizar as concepções de brincadeira que orientam as ações no Berçário e com crianças pequenas no contexto de observação e interpretação do que acontece. O encontro ocorreu na própria EMEI, nos horários organizados pela coordenação pedagógica, com pequenos grupos de professoras que haviam atuado na turma do Berçário, em 2017 (Turma da Corujinha) e na Turma de 1 ano (Turma do Abraço), em 2018, além das professoras que estavam com o grupo em 2019. Transcrevemos os diálogos que serão apresentados na próxima seção, do modo como sucederam à contextualização dos eventos e à projeção da filmagem. A partir deles, pretendemos pensar sobre as pistas que as professoras utilizam para apoiar a brincadeira.

4.1 Pistas construídas pelas professoras na compreensão da brincadeira

Verônica: *É muito tempo/ tá vendo? (se referindo ao tempo de duração dos eventos)// E a gente está falando de berçário.*

Silvana: *Vai ser merendeira/ (risos)/ cantineira.*

Telma: *(Risos)/ será por quê/ heim?*

Silvana: *Lembro que/ ela pegava uma pecinha de montar/ e ia na pia/ pra pegar água/ essas coisas.*

Verônica: *Aí/ você pensa/ que é o berçário/ e que já sustenta a brincadeira// Dezoito minutos/ é muito tempo// é muito tempo.*

Telma: *Mas depois/olha/toda sequência// Tá pronto// Agora eu fiz pra você// Come.*

Verônica: *E ainda vai/ na pia/ lava// É bonitinho né?// Os gestos...*

Telma: *Isso faz a gente pensar/ porque/ às vezes/ eles estão lá/ na pia/ e a gente faz assim// sai daí menino// Sai dessa torneira aí//A gente interrompe a **brincadeira** deles.*

Verônica: *Se a torneira **não estiver** aberta/ eu sei que eles estão brincando/se **estiver** é porque estão fazendo bagunça.*

Silvana: *Eu acho/ que eles aprendem mais/ **criando** a imaginação deles/ a gente coloca um jogo/ tem aquela regra// mas eles **criarem** a própria regra/ é bem mais interessante pra eles.*

Verônica: *Aí a gente pensa/ nessa idade/ né?// Tão pequetinhos/ já tem essa **construção**. (Entrevista realizada com as professoras, 07 de agosto de 2019, grifos nossos).*

Outro grupo de professoras:

Gabriela: *A gente coloca comida na boca// eles estão almoçando/ aí/do nada/um começa dá na boca do outro/ é um faz de conta// tá vendo a gente fazer/ então/começa fazer também// Então/ tá ali o **faz de conta**.*

Rita: *De fingir/ que tá dando comida/ É fingir/ mas não é só isso/ É também/ É difícil fazer essa separação/ As brincadeiras têm conteúdo.*

Lucíola: *Eu defendo isso// porque eu penso assim// quando você tá brincando/ sua imaginação tá fluindo.* (Entrevista realizada com as professoras, 07 de agosto de 2019, grifos nossos).

Na introdução ao capítulo II, mencionamos a organização do tempo/espaço de brincar na Turma do Abraço, que acontecia geralmente durante 60 minutos pela manhã e 60 minutos à tarde. Nos diálogos, as professoras observam que essa definição é apenas uma forma de organização institucional e que a brincadeira atravessa outras rotinas da turma.

Os dois eventos em que Simone *faz papá* retomam a questão da exploração de objetos. Na rotina da turma, o momento definido como *brincadeira* envolvia, na organização da prática pedagógica e das ações das professoras, preparar o espaço e reservar o tempo para dispor artefatos diversos para a exploração “livre” pelos bebês/crianças; além da observação pelas professoras do que acontecia, apoiando, nomeando objetos e ações, entre outros. Ao assistir aos eventos, o uso dos artefatos culturais nos pareceu secundário para as professoras, que destacam ações de *fingir, fazer de conta, imaginar, criar e construir* como centrais na construção dos eventos. Essas ações, pelo que ouvimos das professoras, não prescindem da imitação das ações das adultas, da reprodução de papéis sociais familiares e profissionais, além das representações sobre conteúdos culturais que circulam no grupo. A professora Verônica chega a construir um contraste de perspectivas de ação dos bebês/crianças para pensar a brincadeira quando diz: “*se a torneira não estiver aberta, eu sei que eles estão brincando. Se estiver, é porque estão fazendo bagunça*”. Nesse ponto, a ação no campo imaginário é central para pensar a brincadeira no grupo, de acordo com as professoras; e não só isso, mas as ações construindo as regras da brincadeira naquele momento.

Quanto à presença dos objetos/brinquedos, outros autores destacam que não é o objeto em si que institui a natureza da brincadeira, mas a ação motivada por esses veículos simbólicos (SUTTON-SMITH, 1986). Destacam também que a exploração do brinquedo ou de outros objetos cria dualidade entre as suas propriedades físicas e o símbolo para ações e papéis sociais a que remetem (FLEER, 2017). No evento do Berçário, Simone *faz o papá* depois de buscar a panela e a folha entre tantos outros materiais, equilibrar o uso simultâneo das mãos para segurar dois objetos, coordenar as ações de encher, mexer, pegar a folha como se fosse colher, proteger o objeto dos colegas e da professora que viu perigo no manuseio da folha (esse era um cuidado constante) e, por fim, levar a folha à boca de outra bebê. O *fazer papá* é nomeado pela professora nesse evento.

No ano seguinte, a própria Simone nomeia sua ação como *fazer papá*, divide ingredientes, nomeia-os, distribui entre os pratos, oferece à boneca e às colegas que se aproximam. Tudo isso acontece enquanto a professora joga boliche com outras crianças e outros grupos brincam no tapete com outros brinquedos. O próprio boliche do jogo é apropriado por Simone como porta condimento/cereal pela ação de suspender, deslocar, mover em direção a outro objeto em posição transversal inclinada, sacudir algumas vezes dentro da panela como se fosse transferir algo imaginário. As ações para construir a brincadeira não se parecem com operações já dominadas pelos bebês, mas construídas pela atividade de brincar com os artefatos culturais. Desse modo, não são ações exploratórias aleatoriamente motivadas pela propriedade física do objeto, embora essa questão da semelhança ou diferença com a colher e o porta condimento/cereal tenha um papel na construção da brincadeira.

As ações de Simone com os objetos são mediadas, em nossa interpretação, por representações, símbolos, gestos e imagens que as ações de outras pessoas com esses objetos produzem e que, por essa razão, podemos dizer que esse conjunto de sentidos vinculados às imagens e representações funcionam como signos originários, sobretudo para os bebês recém chegados ao mundo. Nos dois eventos, são essas ações, dirigidas à transformação dos sentidos e funções dos objetos, que criam as contradições que fizeram emergir ações no campo imaginário e a criação de uma situação imaginária, além do fato de que os espaços-tempos-materiais estabeleceram condições para que houvesse essas formas de relação com esses artefatos e com outros bebês e professoras.

Essas discussões contrastam com estudos contemporâneos na perspectiva Histórico-Cultural que consideram a substituição de objetos e personagens reais por imaginários como indício da criação da situação imaginária. São estudos que entendem essa situação como uma “saída consciente para além dos limites do espaço vivenciado na realidade” pela emergência da imaginação e, portanto, de novos sentidos e significados sociais (SMIRNOVA e RIABKOVA, 2019, p. 85). Ou seja, consideram a imaginação como uma nova formação específica da consciência humana que “não está presente na primeira infância até os três anos de idade” (SMIRNOVA e RIABKOVA, 2019, p. 85), idade em que, supostamente, a criança adquire a capacidade de separar a ideia e a palavra do objeto. Esse é um marcador referencial da brincadeira, que a vincula fortemente à idade cronológica e a etapas sucessivas que, em nosso entendimento, destoam de uma abordagem dialética do desenvolvimento humano.

As ações de Simone com a panelinha funcionam como pistas, sinais que indicam, evocam, representam, contextualizam, comunicam e compartilham algo com o grupo, inclusive

conosco da pesquisa. Nem sempre são ações substitutivas dos objetos, mas de modificação da funcionalidade, ou seja, dos significados sociais que eles têm nas práticas cotidianas que mostram que a relação é sempre mediada por esses significados. Esses modos de fazer funcionam como mediadores semióticos ao compartilhar com outros o sentido de uma ação. Essas ações possibilitam a nomeação do que ela fazia pela professora do Berçário. A expressão “*tá fazendo papá, é?*” veicula sentidos do verbo *fazer* e da palavra *papá* que não se desconectam das ações da bebê e das professoras naquele contexto. Em diversos eventos que registramos, as professoras nomeiam as próprias ações enquanto alimentam os bebês: *hora do papá, vamos comer papá, chegou o papá, quem vai papá tudo?* O verbo fazer introduz uma ação diferente em relação ao papá.

Os eventos com que iniciamos o capítulo evidenciam os processos de ação compartilhada com adultos da turma e de apropriação dos sentidos dos objetos, como artefatos culturais, e das próprias ações pelos bebês. Eles nos levam a explorar o argumento de que algo sustenta a ligação entre conteúdos sociais e artefatos culturais, entre ideia e matéria, atividade e consciência humana. Essa ligação não parece ser somente a percepção da propriedade de um determinado objeto, mesmo no Berçário. Concordamos com Pino (1991) que a ação com esses objetos é mediada técnica e semioticamente, logo, há um campo semântico que envolve as ações de Simone com a panelinha, a folha, o boliche, sustentado pelos sentidos dessa ação. Esse campo semântico torna um objeto um artefato sempre marcado pelas culturas e linguagens de um grupo social.

Mas, o que sustenta a criação de uma situação imaginária como a de *fazer papá*? Não nos parece que seja apenas o equilíbrio entre as posições de Simone e as de outras pessoas presentes no momento, como outros trabalhos apresentam (SMIRNOVA e RIABKOVA, 2019). A noção de que a ação prática acontece primeiro e depois a atividade imaginária retoma o debate da causa, consequência e precedência que problematizamos no capítulo II. As ações de encher, buscar, explorar e compartilhar artefatos culturais produzidos na ação são mediadas pelo como agir com esses artefatos, pelos afetos que impulsionam a agir com eles, pelos significados sociais, o imaginário coletivo e os sentidos pessoais.

As professoras, nos diálogos transcritos, apontam a ação no campo imaginário como um referente para perceber a atividade como brincadeira. Nos eventos de *fazer papá*, a brincadeira se materializa e objetiva na [ação/imaginação] de Simone sobre os objetos – no fazer, sentir, perceber, pensar a palavra *papá*. Ações motivadas pelos desejos, intenções e afetos relacionados a práticas sociais associadas aos artefatos (como a panela, por exemplo). Enfim, ações

motivadas pelos signos não linguísticos que as práticas de cuidado na turma produzem: modos de alimentar e ser alimentado, modos de agir nessas situações e práticas de alimentação no grupo, objetos utilizados nessas práticas. Esses modos funcionam como mediadores semióticos que estruturam e são construídos na [ação/imaginação], ou seja, na brincadeira. Talvez esteja nesse princípio a relação entre brincadeira e consciência das ações que possibilitam entendê-la como fonte do desenvolvimento cultural, ou a tese, na psicologia marxista, da atividade constituindo a consciência pela transformação das relações sociais.

Neste capítulo, não é nosso objetivo fazer uma análise microgenética desses dois eventos, pois, pretendemos situar a brincadeira no contexto dos outros que aconteceram nos dois anos e identificar princípios para a criação na brincadeira. E identificar princípios para criar uma situação imaginária é uma saída epistemológica de não se restringir a identificar o que é considerado brincadeira ou não no grupo. Por outro lado, pensamos que, em uma pesquisa de abordagem etnográfica em contextos de cuidado e educação coletivos, a identificação de princípios e padrões culturais de criação na brincadeira é importante, sobretudo quando ainda prevalece a profusão de nomenclatura para se referir ao que é brincadeira, como analisamos no capítulo II. Nessa perspectiva, os contrastes entre a produção teórica, científica e os dados observados por nós em diálogo com as professoras serão geralmente feitos aqui. Se a Etnografia em Educação traz implicações teórico-metodológicas para olhar o que conta como determinada prática ou fenômeno em um grupo social – algo que estamos tentando fazer neste capítulo –, a abordagem Histórico-Cultural implica recuperar a historicidade dessa prática, atividade ou fenômeno. Esse, é, para nós, um ponto contraditório que representa a complementaridade entre as duas abordagens.

Um dos aspectos que foram tensionados pelas observações e pelo diálogo com as professoras é a exploração de objetos. Como veremos nos eventos, essa exploração não é central para que a brincadeira aconteça, embora ela possa acontecer entre as ações na brincadeira. As próprias professoras destacam as ações no campo imaginário como uma pista que utilizam para compreenderem que se trata de brincadeira. Isso mostra diferentes enquadres sociais em relação à categorização da brincadeira dos bebês em uma escala de apropriação do mundo e consciência das ações (MUKHINA, 1996; LÍSSINA, 1987), começando pelo outro, os objetos e, só depois, as ideias sobre eles.

Como vimos no capítulo II, parte da produção científica (GARVEY, 1975/2015) classifica a brincadeira pelo que predomina nas ações, a matéria ou a ideia sobre a matéria, em uma escala progressiva de total domínio da ação prática ao domínio dos significados das ações,

que, em outras palavras, seria uma comunhão total com a realidade física e sensorial sendo subsumida pelo afastamento dessa dependência. Em nossa pesquisa, as ideias e, portanto, os sentidos e significados das ações, estão sempre presentes na atividade dos bebês desde o Berçário, pois, caso fosse a pura exploração material, nenhuma outra ordem social seria possível e nada de novo aconteceria no desenvolvimento.

4.2 Pistas contextuais para categorização das atividades que contam como brincadeira no grupo

Com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, conjugados aos eventos observados no grupo, definimos algumas pistas contextuais para nos referirmos às brincadeiras dos bebês e crianças como singularidade que não se replica nas brincadeiras para ou com eles/elas, assim como não pode ser traduzida nas demais atividades na EMEI. Denominamos de pistas contextuais os sinais presentes nas ações, gestos, movimentos, ou seja, na comunicação verbal e não verbal, que permitem sinalizar que tipo de atividade está ocorrendo (adaptado de GUMPERZ, 2002) e o que as crianças estão construindo. Essas pistas, como enquadres sociais da brincadeira no grupo, foram assim delineadas: 1) o engajamento ativo dos bebês/crianças expresso nos modos de participação nos eventos – ou seja, consideramos os eventos iniciados, sustentados e finalizados por meio de suas ações; 2) a criação da situação imaginária; 3) a identificação das *linguagens em uso* nas interações – que observamos constituir uma comunicação diferida em relação a outras atividades dos bebês/crianças e eventos no grupo. Esta comunicação diferida por meio das *linguagens-em uso* (verbal, não-verbal e co-verbal) funciona como orientações paralinguísticas para apoiar a ação, como nomear objetos, indicar lugares, dar instruções, ritmo e entonação.

A ideia de engajamento ativo (FLEER, 2017) está sendo empregada aqui como um modo de participação construído nas interações bebês, adultos, materialidades que não pode ser confundido com participar na atividade proposta pelos adultos, de acordo com regras pré-estabelecidas. Não a associamos, de forma alguma, à ideia de livre escolha de um indivíduo e, portanto, não a consideramos como conceito inútil para pensar bebês e crianças. Entendemos que a ideia de iniciar a atividade se refere às ações corporais, gestos e movimentos que expressem uma intenção vivenciada sobre um artefato cultural ou em direção a algo ou alguém. O papel da imitação ou da reprodução interpretativa na produção das culturas da infância não está sendo marginalizado na análise, assim como as restrições do ambiente, as regras

institucionais e as formas narrativas da cultura, como instrumentos para comunicar, narrar, compartilhar (BRUNER, 1990). Ao contrário, concordamos que toda criação tem componente social e colaboração, ainda que anônima (VIGOTSKI, 1933/2018). As próprias atividades das crianças, nesta pesquisa, indicam que elas se originam da colaboração com as adultas.

Por outro lado, o foco nas ações através das quais bebês e crianças estabelecem uma forma especial de relação com o grupo traz as vivências como modo pelo qual as relações de sentido e de afetos dos bebês e crianças com o contexto social da EMEI aparecem em ato. Sem essas ações que constituem a atividade humana não nos parece possível conhecer as vivências de um humano, entendidas aqui como “unidade dinâmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e ideias, ou ao mundo externo” (TOASSA, 2009, p. 279). As vivências como processo subjetivo-objetivo, então, são experiências imediatas vividas por uma pessoa e constituídas de ato e conteúdo (VARSHAVA e VIGOTSKI, 1931 *apud* TOASSA, 2019) os quais, a nosso ver, são integrados na/pela atividade dos bebês e crianças. Ou seja, a brincadeira, como atividade constituída pela [ação/imaginação], representa um ato de vivenciar conteúdos sociais e culturais. Por isso nos perguntamos, neste capítulo, que conteúdos e temas são vivenciados na brincadeira pelos bebês/crianças?

A identificação da situação imaginária como distinção desta atividade entre outras, entretanto, exige marcadores do contexto nos quais tais situações emergem. As linguagens e as ações das crianças sinalizam um movimento dialético dentro/fora, perto/longe da atividade de brincadeira que permitem uma distinção da realidade. As linguagens em uso tomam como objeto a relação de comunicação entre os participantes em cada evento e produzem enquadres comunicativos, como a narração do que está acontecendo, os sinais de ação, as declarações prévias para chamar a atenção do outro bebê/criança, gestos, ritmos e entonação desde o balbúcio são sinais paralinguísticos importantes na manutenção da atividade, no compartilhamento do sentido da brincadeira, como analisam vários autores (BATESON, 2002; CORSARO, 1985; GONCÜ; ABEL; BOSHANS, 2010; FLEER, 2017).

Uma comunicação diferida por meio das linguagens em uso pelas crianças começou a ficar mais nítidas no segundo ano da pesquisa. Ela foi fundamental para compreender como bebês e crianças constroem e entendem essas pistas como sinais da brincadeira. Nesse sentido, esse tipo especial de comunicação não é apenas em relação ao assunto da linguagem verbal, mas, no caso da pesquisa com crianças, das ações, dos modos de posicionamento na atividade e das formas de expressão.

A partir dos princípios relacionados no capítulo anterior e das pistas contextuais definidas, realizamos um levantamento das atividades que contaram como brincadeira na Turma do Abraço. Esse levantamento foi realizado começando pela última observação, em dezembro de 2018, pela possibilidade de identificar estruturas de atividade complexas que evidenciavam o compartilhamento de algum contexto comum. A partir disso, fizemos recuos temporais no banco de dados da pesquisa para recuperar formas semelhantes e padrões nos processos de construção. Apresentamos, em um primeiro momento, um panorama das atividades que contaram como brincadeira a partir das pistas contextuais mencionadas, que como já dissemos, foram construídas observando-se as ações e linguagens em uso pelos bebês/crianças, professoras e auxiliares de apoio. Em 2017, foram 272 eventos de brincadeira e, em 2018, foram 356.

4.3 Dimensões da brincadeira no Berçário e na Turma do Abraço (2017 – 2018)

A partir da identificação de alguma atividade iniciada pelos bebês e crianças, o foco da filmagem era definido no acompanhamento do evento. Por isso, a questão do engajamento ativo na decisão do que fazer, com o que e com quem tem também aqui um marcador metodológico na definição dos limites de um evento no fluxo das interações que acontecem. Como os eventos são muitos e o levantamento é extenso, o quadro seguinte (Quadro 3) é apenas um recorte para demonstrar como esse levantamento foi realizado e os elementos estruturais e simbólicos que foram considerados nas situações imaginárias.

No Quadro 3, os temas foram listados na primeira coluna. Na segunda e terceira colunas, descrevemos as ações dos bebês e crianças, bem como as fontes materiais e simbólicas que apoiam a brincadeira. A quarta coluna destaca os modos de participação dos bebês e professoras nas brincadeiras e a última, os papéis experimentados nas situações. Os temas foram inferidos por meio da linguagem verbal e não verbal, gestos, movimentos corporais, ações, além dos modos de acesso e exploração dos objetos e outras fontes simbólicas utilizadas. As ações dos bebês e crianças ajudam a sustentar a atividade. Isso mostra que a brincadeira dos bebês e crianças pequenas envolve dimensões da cultura mais ampla, como as fontes materiais e simbólicas, os papéis sociais do mundo adulto; mas que é, sobremaneira, um espaço de engajamento ativo nas interações que permitem colocar as vivências, a unidade bebê/criança-contexto social, no campo visual e interpretativo por outras pessoas.

Quadro 3: Dimensões das atividades que contaram como brincadeira em 2017 e 2018

| Temas | Ações que sustentam a atividade | | Fontes materiais e simbólicas que apoiam a construção da brincadeira | | Modos de participação dos bebês e professoras | | Papeis/posições | |
|--------------------|---|--|--|---|---|---|---|---|
| | 2017 | 2018 | 2017 | 2018 | 2017 | 2018 | 2017 | 2018 |
| Mãe e filha | <p>Ações de domínio da situação - descobrir brinquedos: o que é isto? (Olha, coloca mão no olho e boca de bonecas, sacode, joga, pega de volta, arremessar, juntar na bolsa).</p> <p>Ações ligadas a outros temas de cuidado e comunicação: ligar para mamãe, cuidar do neném, etc.</p> <p>Linguagens-em-uso nos eventos constituindo uma comunicação diferida em relação aos artefatos e outros bebês.</p> | <p>Também aparece entrelaçado aos temas de cuidados com <i>nenéns</i> (bonecas e bichinhos de pelúcia) e outras crianças, mas ampliam para os papeis como tema.</p> <p>Convidar a filha (colega) para sentar no colo; dar bronca na filha e colocar de castigo; convidar a filha para passear ou ir ao médico; tentar comunicar o papel de mãe dizendo “<i>sou sua mãe, tá?</i>”; ensinar a colega a dar mamar para o neném levantando a blusa e dizendo “<i>é assim</i>”.</p> <p>Linguagens-em-uso nos eventos constituindo uma comunicação diferida e orientada para a participação no evento.</p> | <p>Rotinas, espaços e materiais disponíveis</p> <p>Culturas simbólicas e materiais da família e da escola – o papel de mãe e filha</p> | <p>Rotinas, espaços e materiais disponíveis.</p> <p>Relações entre pares de idade.</p> <p>Algumas parcerias construídas.</p> <p>Culturas simbólicas e materiais da família e da escola – o papel de mãe e filha, os cuidados entre estas duas figuras, os lugares frequentados.</p> | <p>Bebês exploram bonecas e executam ações de dar comida, mamadeira.</p> <p>Professoras ampliam estas ações dizendo para cuidarem dos seus <i>nenéns</i>.</p> | <p>Crianças escolhem parceiros e comunicam que é a mamãe.</p> <p>Crianças cuidam de bonecas “como se fosse” a mamãe.</p> <p>Crianças explicitam que a boneca é filha dizendo durante ações de cuidado: “<i>come filha, dorme filha</i>”.</p> <p>Os parceiros escolhidos como filha/filho nem sempre compreendem o papel que lhe foi atribuído.</p> <p>Professoras percebem as iniciativas e comentam que isto é interessante.</p> | <p>Bebê</p> <p>Professora</p> <p>Mãe</p> <p>Filho/filha</p> | <p>Bebê</p> <p>Professora</p> <p>Mãe</p> <p>Filho/filha</p> |

Fonte: elaboração da autora, 2019.

Constatamos que os eventos de criação de uma situação imaginária aconteceram desde os primeiros dias no Berçário e tinham um lugar na constituição do grupo e no estabelecimento das primeiras relações de parcerias entre as crianças e de interações entre elas e as professoras.

Essa criação da situação imaginária foi essencial para compreendermos que a exploração funcional dos artefatos culturais sempre esteve atrelada aos significados produzidos socialmente no grupo por meio das práticas coletivas e da cooperação com as professoras. Então, são ações dos bebês/crianças mediadas por essas significações e, por essa razão, possibilitaram que fizéssemos uma leitura interpretativa de temas ou conteúdos das brincadeiras.

Corsaro (2011, p. 134) defendeu que as fontes das culturas da infância são “representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações ou valores infantis”. Elas são fundamentais na produção das brincadeiras junto com o conhecimento compartilhado do mundo adulto. As fontes simbólicas que identificamos foram, especificamente, a Literatura Infantil (contos clássicos que têm o lobo como ameaçador e propagador do medo), as cantigas (uma canção popular já associada à brincadeira de roda) e os rituais de celebração (os aniversários). Já as fontes materiais se referem, no levantamento, a objetos, brinquedos, vestimentas, acessórios e lugares.

Concordamos com Bruner (1990) que a atividade humana está ligada a um conjunto de fontes narrativas culturais e, ao mesmo tempo, a amplia e modifica. No contexto da pesquisa, fica evidente que essas fontes foram introduzidas pelas professoras nas práticas pedagógicas desde o berçário, e a brincadeira representa um movimento de transição dialética entre o imaginário coletivo e o pessoal. Tanto em 2017, quanto em 2018, podemos ver, no mapeamento que fizemos, que a construção de um evento considerado como brincadeira envolve ações de domínio da situação, escolha e exploração de artefatos. Mas essa exploração não é simplesmente funcional, envolve também a manutenção de uma atividade em uma zona de conflitos por espaço e posse de brinquedos, e o esforço dos bebês para comunicarem as intenções e serem compreendidos. Em todos os eventos que selecionamos, há a criação de uma situação imaginária, bem como significados sociais em torno de papéis, posições, materialidades e pessoas, possibilitando o compartilhamento de uma intenção ou ideia sobre as coisas e acontecimentos.

A participação das professoras foi fundamental na ampliação da brincadeira. A narração do que as crianças estão fazendo, o provimento das condições materiais, a organização do espaço, o respeito aos tempos e interesses, a resolução dos conflitos e das dificuldades na

comunicação foram alguns modos que presenciamos. Muitas vezes, tais modos de ampliação não foram percebidos pelas próprias professoras, como elas afirmaram nos encontros nos quais mostramos as análises de eventos que incluíram alguns desses modos de participação citados.

*É muito bacana a gente está aqui participando desse retorno que você está dando pra gente/ porque// **a gente faz isso sem sentir/ a gente interfere/a gente pega a boneca e diz/ ah, tá, é o neném/não pode jogar/ não pode bater/ é carinho/Mas a gente faz isso/ espontânea/não é nem espontaneamente/automaticamente/ A gente faz porque é nosso papel, né? Enquanto mãe/enquanto professora/ mas a gente não tem a noção da repercussão disso/(...) **a pesquisa faz a gente pensar/ porque às vezes eles estão lá na pia e a gente faz assim/ sai daí menino/ Sai dessa torneira/ aí a gente acaba interrompendo a brincadeira deles/a gente sabe que ele tá brincando com alguma coisa mas não vê o que é que está fazendo.** (Professora Telma, Encontro do dia 07 de agosto de 2019).***

*Porque tem conflitos/que muitas vezes a gente não vê o motivo/(risos)/A linguagem verbal melhora muito isto/ Às vezes **a gente tá olhando uma brincadeira/ eu consigo ver o que a criança está querendo fazer com o fulaninho/aí às vezes eu medeio/ Eu falo/ olha fulaninho/ela tá querendo brincar disso com você/ Eu sei que eles entendem mas não verbalizam/ Esse ano eles já verbalizam melhor isso/.** (Professora Verônica, Encontro do dia 07 de agosto de 2019).*

*Como que vai (se referindo à pesquisa) **ampliando nossa visão/ a gente vai vendo como cada um vai se desenvolvendo/ali você vê como começa a brincadeira/ assim/ assim assim/ o humano aprende a brincar/ aprende a partir de alguma coisa que vê/ já imagina/ a partir de apresentar a brincadeira pra ele/ aí já vai ampliando e desenvolvendo/ Aí vocês (referindo-se às pesquisadoras) vão mostrando/olha aqui como eles estão brincando/ olha como que já tem mais elementos/ olha como tem conteúdo/ **olha como eles já estão fazendo uma visão de vida/ como o mundo se ampliou pra ele.** (Professora Rita, Encontro do dia 07 de agosto de 2019).***

Nas conversas, as professoras destacam o papel da pesquisa como registro do que acontece no grupo e do papel que elas exercem. A ideia de que a brincadeira dos bebês e crianças pequenas tem conteúdo e constitui um modo de aprendizagem originária da vida social e de desenvolvimento revolucionário é mencionada como uma das evidências do estudo, importantes na formação docente. Elas mencionam que sabem que os bebês/crianças estão fazendo alguma coisa com o objeto, mas, muitas vezes, não veem do que se trata. Esse olhar de novo, observar minuciosamente o que acontece por meio da pesquisa possibilita um processo de transformações nas concepções das professoras ao longo do tempo e da própria relação com a brincadeira no grupo, o que discutiremos em outro momento. Esse “demorar” na observação, que transforma o próprio ato de observar, o objeto observado e o observador é algo que aprendemos, professoras e pesquisadoras, na pedagogia e na pesquisa com bebês.

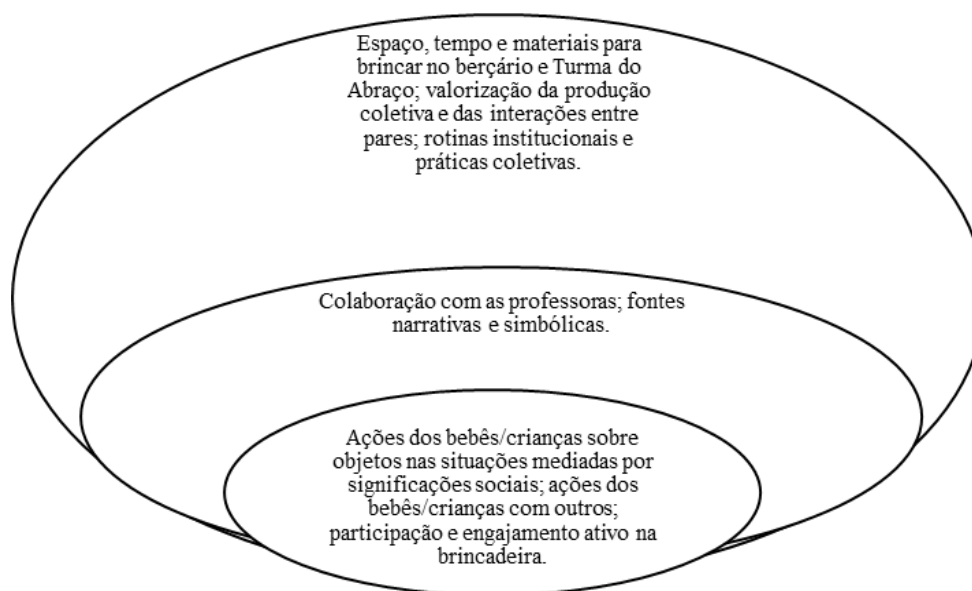
Em relação aos papéis experimentados cognitiva e afetivamente, eles foram geralmente os mais próximos, como seus cuidadores, além dos papéis de si mesmos (bebês e filhos). Houve

ainda papéis de animais e personagens da Literatura permeando a produção social da situação imaginária. A noção de papel pode compreender algumas ideias: como recurso de desenvolvimento, mediador da relação pessoa-mundo; como referente que as crianças utilizam na imitação, ação; como reflexão sobre suas formas de ação ao se colocar no papel de outrem; como experimentações de papéis e criação de sentido para isso; como mediador interno que guia o desenvolvimento da criança; como formas de desempenhar papéis (OLIVEIRA, 1988; OLIVEIRA; GUANAES e COSTA, 2004); enfim, como representações que as crianças produzem para papéis por meio da [ação/imaginação]; e como construção discursiva dinâmica que não está orientada, em nosso entendimento, para a perpetuação de padrões acerca de papéis sociais, mas pela produção de sentidos sobre eles. Nos eventos de *fazer papá* que trouxemos na parte inicial do capítulo, as professoras destacam essa preocupação com o tipo de representação de papéis que as suas ações e a disposição de materiais oferecem às ações dos bebês. Vimos ainda que a noção de reproduzir papéis familiares aparece nas tentativas de explicar por que Simone brinca de *fazer papá* na interseção entre o fato de a mãe ser cozinheira na EMEI e as práticas de alimentação coletiva no Berçário.

Os papéis sociais, no levantamento realizado, foram utilizados como dimensão da brincadeira porque percebemos que, mesmo nas ações que poderiam ser enquadradas em um primeiro momento como “exploração de objetos”, havia sentidos e significados de papéis sociais, nem sempre implícitos, como mediadores. Esses papéis estão sendo vistos de modo amplo, como formas de ação culturalmente definidas no grupo com o tempo de convivência, mas também como papéis psicológicos e formas de desempenho que envolvem atitudes (OLIVEIRA; GUANAES e COSTA, 2004). Papéis de convidar para brincar, de liderar a atividade, de escolher parceiros, de cantar, rodar, comunicar de determinada maneira, insistir na mesma atividade ou desistir.

A configuração gráfica do Quadro 3 insinua certa compartimentação estrutural da construção dos eventos que não representa nossa intenção. Quando identificamos as dimensões da brincadeira como padrões em todos os eventos selecionados, pensamos que elas evidenciam as relações com o contexto social do grupo que talvez possam ser melhor representadas na configuração visual seguinte (Fig. 17):

Figura 17: abordagem holística e dialética dos eventos



Fonte: Elaboração própria, 2020.

A configuração acima nos ajuda a pensar que as ações dos bebês e crianças na brincadeira modificam e são modificadas pelas relações com os pares, com a materialidade e com as adultas; e que essas ações são sustentadas pelas narrativas e pelos significados de papéis sociais que possibilitam pensar a brincadeira como inteligibilidade, algo que pode ser compreendido, lido por outras pessoas.

4.3.1 Os conteúdos culturais vivenciados pelos bebês/crianças na brincadeira

As ações das crianças e as fontes materiais e simbólicas permitiram a inferência dos temas da situação imaginária e os modos de participação na brincadeira. De modo geral, a análise contrastiva das atividades que constituíram brincadeiras no Berçário e na Turma do Abraço indica a permanência dos mesmos temas (Conforme Figura 18) e conteúdos culturais das situações. O que houve foi a ampliação desses temas, o que tem a ver com a estrutura de oportunidades de brincar nos dois anos, a qual estamos pensando a partir de alguns fatores: as configurações espaço-temporais; a dinâmica de professoras e as propostas pedagógicas; as possibilidades de comunicação e locomoção enquanto elementos essenciais da interação dos bebês e crianças nos dois anos.

Como pretendemos mostrar, os temas são embricados e só serão analisados separadamente, nesta primeira parte do capítulo, para efeito de percepção de possíveis

especificidades. No fechamento do capítulo (tópico 4.4) faremos um reagrupamento analítico seguindo o modo como procedemos por meio da lógica dialético-abdutiva. Na figura seguinte (Fig. 18), os temas das rotinas culturais coletivas e rotinas de cuidado são realçados porque foram selecionados para nosso objetivo de evidenciar a produção social dessas brincadeiras nas trajetórias do grupo nos capítulos V e VI: a *brincadeira de roda* e a *brincadeira de mãe e filha*. A seleção desses temas se deve à recorrência, ao entrelaçamento com todos os demais temas e diferentes contextos das crianças, e, também, pelo modo como integram ações individuais e coletivas.

Figura 18: Temas das brincadeiras nas Turmas do Berçário e do Abraço – 2017 e 2018



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Esse foi um primeiro esboço de categorização das atividades que contam como brincadeira a partir das pistas contextuais que possibilitaram alguns sentidos construídos para o que acontecia no grupo. O quadro com conteúdos sociais e culturais na brincadeira já suspende o pressuposto de que bebês só “exploram objetos” e representa um ponto de contraste relevante em relação à tendência que mencionamos, a partir da revisão de literatura, de considerar a elaboração de conteúdos culturais pelas crianças somente a partir de 2 anos de idade. Se compararmos esses temas com os temas identificados em outras pesquisas com crianças mais velhas (CORSARO, 2003; BICHARA, 2011; GOSSO e OTTA, 2011), constataremos, de antemão, que os contextos histórico-culturais, as condições da vida cotidiana, os papéis sociais, os arranjos institucionais, incluindo as narrativas da humanidade que entram no currículo da Educação Infantil, atravessam os temas de ação dos bebês e crianças. Esse atravessamento garante a diversidade de temas em diferentes idades das crianças.

A pesquisa realizada por Gosso e Otta (2011), por exemplo, revela como as brincadeiras com arco e flecha, argila, construções com areia, barro e palha, pinturas corporais, de lavar roupa ou navegar no rio estavam presentes nos enredos das crianças indígenas (entre 4 e 11 anos de idade) no Norte do Brasil. As autoras associam os temas à reprodução da divisão do trabalho entre os pais. Já os índios ribeirinhos do Nordeste do país expressaram, no faz de conta, temas de transporte, aventura, atividades domésticas, animais, profissões, construção; todos os temas representativos dos modos de vida das crianças entre 2 e 10 anos nas aldeias do Velho Chico (BICHARA, 2011). Já as crianças de favelas do subúrbio de Salvador, entre 1970 e 1980, (SANTOS, 2011) tematizavam as brincadeiras de roda, de esconde-esconde, de bate lata, polícia e ladrão, macaquinho, colar; brincadeiras que são expressivas de um tempo em que brincar na rua era possível e, por serem brincadeiras de rua, a questão da sazonalidade esteve presente nos modos de brincar.

Em uma turma com crianças de cinco anos, em uma Escola da Grande São Paulo, Morais e Otta (2011) relacionaram a maior presença de faz de conta entre as meninas com os temas de festas de aniversário, banhar em rios e piscinas, animais (cachorros/cavalos) e atividades domésticas e de cuidados pessoais (ler, tomar banho, telefonar), família (hábitos diários); enquanto os meninos desempenharam predominantemente os temas com luta e perseguição. Um grupo de crianças com idade entre 6 e 10 anos em situação de rua, acompanhado por Santos e Koller (2011), em Porto Alegre, desenvolveu temas que envolviam o próprio corpo, como pega-pega, com objetos de sucata; atividades que envolviam a transformação de “qualquer coisa” em brinquedo, além de uma tendência à formação de grupos que se protegiam.

Na pesquisa com crianças de 4/5 anos em pré-escolas italianas, Corsaro (2003) identificou três temas do que ele denomina de fantasia espontânea, quando narrativas ficcionais são produzidas para papéis sociais com a presença de objetos que os representam: perigo/salvamento, esconder/achar e nascer/morrer. Todos esses temas possuem um quadro geral comum de compartilhamento da tensão e, como fontes simbólicas, os contos de fada e filmes. A distinção entre fantasia espontânea e brincadeira socio-dramática é feita por Corsaro (2003) para se referir às diferenças nas brincadeiras das crianças. Tais diferenças não aparecem na Etnografia desenvolvida por ele como marcadores da idade na escala evolutiva; ao contrário, são variações da brincadeira em um mesmo grupo, o que nos leva a refletir que as brincadeiras com objetos, solitária e paralela (mais atribuídas aos bebês e crianças pequenas) não são abandonadas pelas crianças com a aquisição da fala e com a socialização. Aliás, o pressuposto de que os bebês apenas brincam com os professores, com objetos, sozinhos ou “lado a lado”,

não contribui para olhar o que, de fato, acontece nas interações entre eles como um processo de reelaboração cultural: algo que tem conteúdo, forma e linguagem próprios. Conceber essas interações horizontais e as aprendizagens sociais entre bebês e crianças pequenas supõe considerar que há algo que elas constroem na interface de mundos e culturas.

Na escola maternal Francesa, Delalande (2009) observou que crianças de 4 e 5 anos compartilham, nos momentos de recreio, atividades comuns aos dois sexos, jogos de pique (pega-pega) e faz de conta com os temas de pai e mãe. Nesse grupo, o *faz de conta* era, de longe, a atividade dominante e a autora chama a atenção para as relações de amizade que surgem entre as crianças nessas brincadeiras.

Todas as pesquisas que mencionamos sobre elaboração cultural das crianças entre pares privilegiaram a “escuta” e observação de crianças maiores de 4 anos, como discutimos brevemente no capítulo I. A relativa ausência dos bebês na pesquisa socio-antropológica já foi constatada por Gottlieb (2012) em virtude das dificuldades teórico-metodológicas de olhar os mais novos da espécie como informantes das culturas. No Brasil e em outros países, há pesquisas (GARVEY, 2015; CARVALHO e PEDROSA, 2002) que defendem que bebês e crianças menores de dois anos criam, elaboram e transmitem conteúdos culturais nas brincadeiras, ainda que os desdobramentos desse processo mereçam maiores investimentos descritivos.

Se toda brincadeira é atravessada pelas culturas; e, se bebês e crianças utilizam diferentes bases de conhecimento em suas ações e atividades, então, de que modo a inserção e permanência dos bebês em uma escola de tempo integral em um bairro de serviços da região metropolitana, pelo tempo médio de 9 horas e meia diárias, podem ser lidas nos temas que as crianças desenvolvem? Quando enfatizamos a produção social da brincadeira, também enfatizamos que a história dessa produção se dá histórico-culturalmente. O par dialético [ação/imaginação] que definimos se inscreve nessa possibilidade real de relacionar as experiências dos bebês/crianças no mundo e a insurgência do novo, do ato criador. Portanto, não olhamos brincadeiras como reprodução de modelos e replicação de experiências de outros, de maneira simplória. Os critérios de prazer e satisfação de desejos para delimitação de uma atividade como brincadeira, portanto, explicam de modo parcial o que move a ação dos bebês e crianças ao brincar, como já dissemos. Parece que o desejo, o prazer, a tensão, são emoções vivenciadas cognitivamente nas práticas culturais. O desejo de se engajar nessas práticas, de fazer parte do grupo, de compreender as dinâmicas sociais são expressos por meio das situações produzidas nas interações. A necessidade de transcendência do real pelos bebês e outras

crianças na brincadeira é condição para a situação imaginária. É pela [ação/imaginação] que eles e elas parecem criar um diálogo com o mundo que não se limita ao real. As imagens do mundo, categorizados por nós como temas, movem a brincadeira, produzindo novas imagens imaginadas, mas são sempre imagens sociais em sua origem. Ou seja, não são imagens reais e nem imaginárias, são transcendentais, um modo de aproximar/afastar da realidade, compreendendo-a.

A permanência e ampliação das brincadeiras com os mesmos temas nos dois anos da pesquisa são pistas de que o compartilhamento de uma rotina comum na Escola de Educação Infantil foi fundamental e que a brincadeira tem função na constituição de um grupo social. Isso porque o engajamento na brincadeira envolve um grau de comunicação e ação avançados, códigos e sinais que são construídos no grupo de bebês na EMEI, a qual representa, para muitas famílias, a única possibilidade de interação com pares de idade. As estruturas de oportunidade de brincar, como o tempo/espço na instituição, são específicas de lugares que as compreendem como capazes de construir relações com outros. Os modos de participação das adultas no grupo e da própria condição dos bebês de serem cuidados o tempo todo por alguém também têm ligação com a centralidade das práticas de cuidado nas brincadeiras. Analisaremos essas questões apresentando alguns eventos de brincadeiras com cada tema.

4.3.1.1 Mãe e Filha

O tema das brincadeiras de mãe e filha, como mencionamos, foi o único em que o par de papéis sociais complementares e interdependentes ficou claramente definido nos limites da ação e metacomunicação das crianças. Evocaremos dois exemplos dessas brincadeiras na Figura 19. Do lado esquerdo da figura, representamos eventos do ano de 2017 na turma do Berçário, e do lado direito, da turma do Abraço no ano de 2018. O contraste não foi feito com intenção de mostrar evolução ou linearidade, mas com objetivo de apresentar exemplos de eventos com cada tema que são expressivos de sua total constituição na interação com as pessoas, adultos e outras crianças.

As ações de Maria, no primeiro quadro da figura, de levantar a blusa e entregar a boneca à professora não podem ser consideradas comportamentos involuntários ou impulsionados exclusivamente pela força do artefato cultural, boneca. As sequências de ação e linguagens em uso são orquestradas pela manipulação da boneca e dirigidas a outras pessoas. Em nossa interpretação, é uma ação intencional que pode até não ser compreendida pelo adulto, mas é

acompanhada de falas, repetições e gestos, como o de levantar a blusa, nos dois exemplos. Ou seja, é acompanhada por linguagens em uso que possibilitam instaurar uma situação imaginária, ou um espaço-tempo intermediário entre verdade-fantasia, que parece existir somente na linguagem (REYS, 2010).

Figura 19: Brincadeiras com o tema Mãe e Filha (2017 – 2018)



Turma do Berçário, 2017: Maria (17m28d) faz gestos e movimentos de ninar a boneca andando pela sala enquanto balança levemente o corpo. A professora Telma canta a música “dorme neném”. Maria levanta a blusa e se aproxima da professora Luciola, entrega o neném para ela e levanta a blusa balbuciando: *ih, ih*. Luciola diz: *neném. Quer colocar na sua blusa? Ele tá com frio. Coloca ele aqui*. A professora então envolve a boneca em um tecido e entrega a Maria.



Turma do Abraço, 2018: Maria (29m06d) demonstra para Simone (28m10d) como amamentar o “neném”, abaixando a blusa e posicionando a boneca no peito. Simone repete a ação de Maria e amamenta outra boneca. As duas sorriem. Após cerca de 07 minutos nesta atividade, Maria começa a dizer: *“mamãe, mamãe, mamãe”* (olhando para Simone). Simone diz: *“Simone”*. Maria insiste uma vez mais: *“mamãe”*. Simone, em seguida, bate com a mão no rosto de Maria e esta começa a chorar.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 4 de setembro de 2017 e 12 de setembro de 2018. Elaboração da autora, 2019.

O desenvolvimento desse tema nos dois anos das crianças na EMEI será objeto de análise no capítulo VI e nos ajudará a evidenciar o enraizamento social dos temas na vida cotidiana e nas narrativas presentes nas práticas culturais. O que concluímos é que esses temas não são roteiros e planos de pura exploração de objetos disponíveis em uma estrutura impulsionadora das ações, embora incluam a materialidade, mas são construídos na dialética [ação/imaginação] que tensiona, muitas vezes, as restrições do ambiente e de comunicação, rompendo com a ideia de que as brincadeiras nessa idade são restritas a fantasias espontâneas, nas quais as crianças apenas animam objetos para produzir roteiros curtos.

Os dois recortes de eventos evidenciam que os papéis de mãe e filha estão sendo experimentados pelas duas crianças nas suas ações. Amamentar e “ficar grávida” são imagens do mundo relacionadas aos papéis e atitudes da mãe. Ao brincar de ser mãe, ser filha, mesmo sabendo que a boneca não mama e que do seu peito não está saindo leite, as crianças produzem

uma segunda realidade mental. A síntese entre a primeira e a segunda imagem produz uma terceira imagem na brincadeira que contém propriedade das duas e nos permite argumentar que a situação imaginária transcende a realidade pela [ação/imaginação], produzindo algo novo, singular, de forma processual e ao longo do tempo. Esse ponto será aprofundado com a análise microgenética dos eventos com brincadeira de mãe e filha na Turma no capítulo VI.

4.3.1.2 Rotinas Culturais Coletivas

Como rotinas culturais coletivas, reunimos as brincadeiras com situações imaginárias geralmente constituídas de fontes simbólicas do cancionário popular infantil, da Literatura Infantil e de práticas culturais do grupo, como a brincadeira de roda, serra-serra, adoleta, amarelinha, pega-pega. Nessas rotinas, não era o papel social, tampouco os objetos que desencadeavam as ações das crianças de modo estrito, mas, sim, as narrativas orais cantadas ou contadas. Ou seja, embora todas as dimensões da brincadeira e as estruturas de oportunidades de brincar delineiem as ações das crianças, as fontes simbólicas ajudam a delimitá-las de modo mais claro.

Desde o Berçário, os bebês participaram dessas rotinas, geralmente propostas pelas professoras como parte da prática pedagógica. Consideramos como rotina porque aconteciam com frequência e constituíam um padrão cultural no grupo, algo que possibilitou sua permanência entre pares. Em 2018, as crianças começaram a construir tais rotinas com outras, apoiadas por essas narrativas que começaram a ser reapropriadas por eles e elas com outras linguagens. Um exemplo é a variação da brincadeira de pega-pega (Fig. 20) que foi observada em diferentes eventos nos dois anos de pesquisa, envolvendo vários bebês e crianças nos espaços da sala de atividades ou do parque-solário. As transições dialéticas entre fazer com adultas e fazer com outras crianças é algo que vimos acontecer em diversos eventos de brincadeira.

Esse tipo de rotina já foi documentado em diferentes culturas (SUTTON-SMITH, 1986; CORSARO, 2011) em torno da tensão entre aproximar/evitar, entre crianças de diferentes idades acima de 4 anos. No grupo, o lobo mau, personagem de histórias que as professoras contavam, como “Os Três Porquinhos” e “Chapeuzinho Vermelho”, geralmente era o pivô da rotina de pega-pega. Na primeira sequência da Figura 20, vemos que o lobo não estava presente na história, mas Henrique, ao ser chamado pela professora de porquinho, começa uma rotina de

aproximação/evitação. A professora acolhe essa iniciativa e propõe se aproximar e pegá-lo, dizendo: *Vou pegar o Henrique*.

Figura 20: Brincadeiras com a rotina cultural *pega-pega*



Turma do Berçário, 2017: durante a exploração de um livro de histórias, a professora Verônica faz suspense na identificação dos personagens: *o que é isto? Olha! O que será? É um porquinhooo!* Henrique (14m08d) não se aproxima e está com expressão de choro. A professora tenta envolvê-lo na história: (olha para ele e faz:) *Roine, roine, roine. Vem cá porquinho*. Chega o almoço e ela se levanta. Henrique olha pra ela, sorri e corre. Faz isso duas vezes. Quando ela percebe, se aproxima, abaixa e diz: *amor, amor, amor, vamos brincar? Eu vou pegar o Henrique* (Esconde atrás do móvel fazendo suspense). Henrique olha e se desloca mais rápido que o habitual para o outro lado da sala. Verônica ameaça se aproximar, ele sorri e se desloca outra vez do lugar.



Turma do Abraço, 2018: Carlos (22m10d) corre atrás de Maria (23m23d) no parque. Ele faz ameaças com o tom de voz, vocalizando: *RÀMMMM*. A professora Silvana pergunta: *Carlos é o lobo? Entra lobo, na casa*. Carlos entra na casinha e Maria fica pelo lado de fora na janela. Silvana diz: *bate na porta, Maria. Ela bate com a mão fechada na janela, falando toc, toc toc, é o lobo. Eu tô aqui*. Em seguida, Henrique (23m11d) começa a fazer a mesma ameaça, pelo lado de fora da casinha: *AHHHHHH*. As crianças começam a entrar na casinha (como se fugisse de algo) e Silvana também entra, comentando: *Henrique agora é o lobo? Vem, vem, vem Paulo, vamos nos esconder do lobo*.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 05 de julho de 2017 e 13 de abril de 2018. Elaboração da autora, 2019.

Essa forma de narração das professoras com a frase “*vou te pegar*”, e a projeção do corpo em posição de correr foi observada em outros eventos. Bebês/crianças construíram sentidos para essa palavra e gesto, pois, assim como acontece nos dois eventos acima, outros eventos mostram a evitação ou fuga quando escutam essa palavra no contexto da ação de agachar e da entonação de voz do parceiro. Por essas razões, optamos por nomear os eventos como *pega-pega*.

No ano seguinte, outros eventos com a rotina de *pega-pega*, tendo o lobo como ameaça, foram observados, além de outros sem ameaça identificada. A metacomunicação está presente nas instruções do que o parceiro deve fazer, como a entonação, a expressão de bravo, a complementação do gesto pela palavra (quando Maria diz, ao bater na porta: *Estou aqui*). Ou seja, pistas que situam o parceiro no enquadramento da brincadeira.

Importante salientar a participação das professoras nos dois eventos. A introdução da rotina cultural de contar histórias, a inserção do *faz de conta* na situação, a ampliação das possibilidades de ação das crianças, a descrição da intencionalidade para todo o grupo, a coparticipação na construção do enredo e distribuição de papéis são alguns modos de constituir

coletivamente as situações imaginárias. Com isto, as professoras criam situações de colaboração e de estruturação da própria brincadeira durante as interações.

As brincadeiras com temas das rotinas culturais mostram que, mesmo bebês e crianças pequenas constroem situações imaginárias sem a presença de objetos. A brincadeira de ser o lobo/fugir do lobo foi disparada por sinais linguísticos: o *Rahhhhh* que Carlos entonou. No evento de 2017, vimos que Henrique inicia a atividade colocando-se em posição semelhante à de correr de alguém; nesse caso, com o corpo e movimento como linguagens em uso que comunicam intenções.

No caso da brincadeira com o tema *pega-pega* e de outras denominações para rotina de aproximação/evitação, temos ainda uma questão fundamental que é o papel das ações complementares na constituição da brincadeira (VIANA e PEDROSA, 2014). A brincadeira entre Henrique e a professora, bem como entre Maria e Carlos, exigiu ações que se complementam para a atividade acontecer: quem aproxima, quem evita, quem esconde, quem acha. Portanto, o tema de *pega-pega* inclui um plano de ação improvisado, cujo ato de criação vai sendo regulado pela ação do outro, pela comunicação verbal ou não verbal. As crianças foram capazes de adotar papéis e posições complementares, ainda que fluidos no tempo de execução. Maria, que começa o evento sendo perseguida, entende, quando Carlos entra na casinha, que ele passa a se proteger de uma perseguição; imediatamente, Maria assume a posição de lobo, comunicando verbalmente por meio da pista: *Toc, toc, toc, eu tô aqui*.

A adoção de papéis complementares em outras pesquisas foi refutada como possibilidade para crianças menores de 30 meses na sustentação da brincadeira (GARVEY, 1975/2015; ECKERMAN e PETERMAN, 2001). Essa conclusão da ausência de influência social mútua nas brincadeiras pode estar relacionada ao fato de que tais pesquisas foram feitas com crianças sem convivência coletiva anterior. Essa convivência diária no Berçário e na Turma do Abraço é extremamente relevante na constituição das brincadeiras no grupo. A análise da brincadeira de roda, no panorama das rotinas culturais, permitirá discutir mais detalhadamente esse aspecto. Qualquer que seja a definição de brincadeira, argumentamos que a situação imaginária, sustentada por narrativas, por papéis sociais ou materialidades e mediada pela significação, é fundante na construção da relação com as pessoas, as coisas e o mundo.

As ações individuais e coletivas das crianças nos eventos, com ou sem participação direta das professoras, mostram mudanças nas formas de relação entre essas pessoas e o contexto social, que extrapolam a exploração do mundo físico e sensorial. Mostram a construção de domínios de conhecimento apoiados por ferramentas culturais e os sistemas

simbólicos das culturas, como defende (BRUNER, 1990). Veremos que esses sistemas estão presentes nas brincadeiras das crianças com a questão dos rituais de celebração de aniversários também.

4.3.1.3 Festas de Aniversário

Optamos por realçar as festas de aniversário, embora possam ser consideradas rotinas culturais coletivas marcadas pela narrativa do *Parabéns pra você* e de rituais de celebração de que as crianças participam em outros contextos. O destaque se deve ao fato de que diferentes papéis de aniversariante, confeitiro, fotógrafo, animadores culturais foram experimentados nessas rotinas e assumiram uma posição central na construção dos enredos com o passar do tempo. Ao longo dos dois anos, o ritual de aniversário esteve presente. As professoras sempre lembravam o aniversário das crianças. Às vezes utilizavam o artefato chapeuzinho com o nome da criança e cantavam parabéns, outras vezes, os bebês iniciavam rotinas de bater palmas (como na Figura 21) e as professoras expandiam a atividade com a música.

A construção dessa brincadeira mostra o quanto o compartilhamento dessas rotinas das culturas de pares e da cultura adulta é imprescindível, pois, no segundo ano, juntos no grupo, as festas imaginárias envolviam um grau de complexidade maior. No exemplo representado na figura seguinte, houve divisões mais ou menos arbitrárias definidas na/por meio da ação de fazer o que teria na festa de aniversário, quem vai cantar, soprar a vela, dividir o bolo.

Os eventos na Turma do Abraço, de onde partimos na análise, revelam o entrelaçamento dos temas. A festa, por exemplo, envolveu subeventos com cantigas de roda e alimentação (processo de fazer o bolo). A materialidade utilizada nas ações não possuía forma que representasse objetos reais. O bolo, no último exemplo, foi fabricado por peças de montar do tipo lego. Isso indica que [ação/imaginação] atuaram juntas na produção da brincadeira de fazer a festa de aniversário. A forma foi moldada pelas crianças e complementada pela narração de Larissa quando olha a construção de Isaura e diz: *O bolo*. As linguagens em uso por Larissa, ao nomear o objeto e soprá-lo, colocam outras crianças no campo de sentido do grupo: cantar os parabéns na festa de aniversário.

O tema do evento já indica uma dimensão de coletividade, ainda que grandes obstáculos no compartilhamento de intenções ficassem nítidos. A ação de fazer o bolo, por exemplo, foi observada sendo orquestrada por três crianças, simultaneamente. A imitação, quando alguém dizia que estava fazendo o bolo, foi observada em ações subsequentes do parceiro. Em outros

eventos com o mesmo tema, as professoras expandiam as possibilidades de ação dizendo que não havia só bolo na festa e perguntando o que mais teria na festa, quem poderia fazer docinhos ou salgadinhos, por exemplo.

Figura 21: Brincadeiras com o tema *Festa de aniversário* (2017 – 2018)



Turma do Berçário, 2017: quatro bebês estão sentados no tapete. Henrique (12m26d) começa a bater palmas. A professora Soraia olha, sorri e amplia o gesto de Henrique, batendo palmas e cantando *parabéns pra você*. Simone (12m12d) abandona o brinquedo no chão e engatinha para mais próximo da professora, olha e bate palmas, sorrindo. Henrique dança ao som do parabéns, apoiando com os joelhos no chão e erguendo o corpo para cima e para baixo. Ele olha todo o tempo para a professora, sorri e bate palmas. Simone balbucia sons que não são identificados na filmagem. Larissa (12m02d) fica em pé e observa o grupo cantando.



Turma do Abraço, 2018: a professora Verônica disponibiliza peças de montar. As crianças começam a construir bolos e dizer à professora o que estão fazendo. Verônica entra na brincadeira e pergunta de quem é o aniversário. Maria (30m07d) responde: *da Maria*. Isaura (26m21d), Lúcia (28m20d) e Maria constroem cada uma o seu bolo Valéria (31m27d) e Henrique (31m02d) estão com instrumentos musicais e cantam várias músicas. A professora narra a experiência da seguinte forma: *vocês são os cantores da festa*. Larissa (29m26d) se aproxima e começa a cantar o parabéns, quando Valéria e Henrique se juntam ao grupo. Após os parabéns, Larissa sopra em direção ao bolo, inclinando o corpo.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 23 de maio de 2017 e 17 de outubro de 2018. Elaboração da autora, 2019.

Rituais de festas de aniversário nas brincadeiras dos bebês/crianças além de evidenciarem uma apropriação dessa rotina cultural, também constroem um outro espaço-tempo das crianças que não é um institucional. Não são ações de se alimentar, tomar banho, dormir, ouvir histórias, enfim, de participar de atividades planejadas e iniciadas pelas professoras ou profissionais de apoio. A [ação/imaginação] nesses eventos, possibilita transpor algo que Bachelard (1978) chama de geometrização do espaço. Por meio dessa unidade constitutiva da brincadeira, bebês e crianças criam sentidos de estar em uma festa de aniversário, vivenciam sentimentos, desejos, vontades, ideias que, naquele espaço-tempo geométrico e geográfico, não seria possível. Portanto, criam relações intersubjetivas de participar, desfrutar, ver de perto algo que não estaria ali não fosse a função imaginária.

4.3.1.4 Passeios

Os eventos de *passeios* agrupam ações expressivas de atividades de compras, transportes e diversões. Alguns padrões foram observados nesses eventos: 1) a utilização de

bolsas para complementar a ação de passear; 2) o passeio com bonecas, geralmente com uso do carrinho de bebê de brinquedo; 3) o shopping como referência de lugar para passear/comprar; 4) passeios que envolviam os cuidados com saúde do bebê como, por exemplo, ir ao médico. No Berçário, essas ações envolviam o domínio da situação e dos objetos, como: engatinhar segurando objetos, como bolsa e boneca; segurar dois objetos, um em cada mão; ficar em pé e manter a boneca na mão ou a bolsa no ombro; buscar os objetos escolhidos, como a bolsa quando já se estava com a boneca; manter a posse dos objetos diante da investida de outros bebês.

Por outro lado, as ações também envolviam a execução de um papel, como nos eventos em que alguém desempenhava a função de passear com o neném (boneca). Essas ações geralmente eram complementadas com movimentos de colocar uma bolsa no ombro e gestos de dar tchau, o que sinaliza o reconhecimento de que o objeto bolsa não é utilizado pelas pessoas em casa. A orquestração entre uso do objeto, gestos e movimentos de aproximação da porta e conteúdos simbólicos, em alguns eventos, era feita, descrita e narrada pelas professoras. Isso significa que [ação/imaginação] funciona como disparador para o enquadramento das próprias professoras na atividade dos bebês e crianças.

No evento representado à esquerda da Figura 22, a professora Telma descreve a ação de Valéria com a ideia de ir a algum lugar.

Figura 22: Brincadeiras com o tema *Passeios* (2017 – 2018)



Turma do Berçário, 2017: Valéria (16m01d) disputa a bolsa com Simone (15m23d). Depois de conseguir ficar com a bolsa, ela a coloca no ombro e faz gesto de dar tchau. Ela circula pela sala durante 02min sempre buscando o olhar de alguma adulta da sala. A professora Telma fala para Valéria: *vai ao Shopping? Então tchau*. Valéria faz gesto de tchau novamente, sorrindo. Telma complementa chamando a atenção do grupo: *Dá tchau pra ela gente, que ela vai passear no Shopping*.



Turma do Abraço, 2018: Valéria (30m28d) está passeando com o “neném” no carrinho. Esta ação começou ainda na sala e completa 13min no parque. Ela desenvolve vários roteiros com o neném, como ir ao médico e fala para Henrique: *vamos Henrique, passear*. Henrique (30m26d) segura um livro em formato de mala e às vezes o coloca no ombro. Ele a acompanha em todos os trajetos do parque até o momento que entram na casinha.

Quase sempre, o lugar mencionado pelas professoras no Berçário era o shopping e acrescido da indicação de que lá é um lugar para se fazer compras. Essas indicações de ir ao shopping comprar algo foram observadas em diversas situações no ano seguinte. Além do shopping, os passeios, no Berçário, também eram dirigidos aos cuidados com o neném. As professoras costumavam falar: *leva o neném para passear; leva pra tomar vacina; tadinho, ele tá dodói, cuida dele.*

O deslocamento do espaço-tempo geográficos para a criação de um lugar imaginário era feito cotidianamente pelas professoras nas narrativas e ações. Esse deslocamento se desdobrava em dificuldades de participação que precisavam ser resolvidas pelos bebês nas condições materiais do espaço, como encontrar o dinamismo das ações e conseguir compartilhar a intenção com o outro.

Na parte direita da figura, destacamos um evento em que Valéria e Henrique constroem o enredo de levar o neném ao médico. Nesse evento, é possível ver que o carrinho de bebê, a boneca e a bolsa são objetos utilizados na sequência que envolve uma compreensão do espaço de circulação do parque e a aproximação em zonas circunscritas para concluir o passeio. O passeio com o bebê termina quando Valéria diz para Henrique: *Henrique, vamos para casa?* Embora tenhamos categorizado os eventos por tema, a análise mostra como eles são interligados. Levar o neném ao médico envolveu transporte, passeio, moradia e cuidado com o outro e, principalmente, a transformação dos espaços-tempos e objetos pela [ação/imaginação]. Por outro lado, não houve pistas contextuais ou metacomunicativas que deixassem explícitos os papéis assumidos por Valéria e Henrique, como aconteceu nos eventos de brincadeira de mãe e filha que optamos por analisar de forma separada.

4.3.1.5 Moradia

O tema da *Moradia* também já foi registrado em diferentes investigações etnográficas em todo o mundo, inclusive em diferentes regiões brasileiras (RABINOVICH, 1997; CARVALHO e PEDROSA, 2003), como brincadeiras de casinha. Um ponto dissonante entre esses estudos e o nosso se refere ao fato de que estamos falando de bebês e crianças menores de 2 anos de idade, algo que não apareceu nessas investigações sobre construção de moradias ou lugares. Em comum com esses estudos, temos as dimensões das ações dos bebês e crianças para demarcar um espaço com uso de algum objeto que pudesse potencializar a tensão de estar

dentro/estar fora. Não denominamos de brincadeira de casinha de forma estrita, pois as linguagens em uso pelos bebês/crianças, sobretudo a verbal, nem sempre se referiam à casa.

Há eventos nos quais Valéria convida Henrique para ir para a casa que tinha como referente a casinha do solário; mas há diversas ações de demarcação de espaço atrás dos colchões e cortinas, embaixo da mesa da sala de atividades, nos nichos dos armários, nos cestos e caixas de brinquedos, acompanhadas de outras situações imaginárias como a de cuidar do neném, dormir, tomar banho ou fazer cocô. Essas últimas não remetem especificamente à casa, mas a um lugar para estar só.

A ideia de propriedade, intimidade e proteção não pode ser descartada como elemento desse tema que as crianças desenvolvem, pois a demarcação do lugar era, muitas vezes, acompanhada da posse de um brinquedo, e as parcerias para brincar obedeciam alguns padrões na trajetória do grupo. Valéria e Henrique foram parceiros em diversos eventos que envolvem o tema moradia e passeios, assim como Maria e Simone, Valéria e Maria, Maria e Larissa. Quem as crianças querem em espaços que envolvem determinado nível de intimidade e proteção? Não nos pareceu óbvia a ideia de proximidade e acidentalidade na construção da parceria, pois as crianças buscavam pelo parceiro, às vezes chamando-o pelo nome⁶².

Figura 23: Brincadeiras com o tema *Moradia* (2017 – 2018)



Turma do Berçário, 2017: A professora Ivana monta uma “cabana” com TNT na sala. Quando chega o horário de tomar sol, ela leva o TNT para o solário e monta novamente uma estrutura de cobertura. Os bebês passam os 30m do tempo de sol nesta estrutura. Eles levam brinquedos, folhas, se escondem. A professora Verônica chega e diz: *que legal, gente! Vocês estão brincando de casinha?* Carlos (16m09d) se aproxima da professora, sorri e mostra com dedo indicador para a “casinha”.



Turma do Abraço, 2018: Depois de passear com “neném” pelo parque, levar ao médico, de tirar e colocar várias vezes no carrinho, Valéria (30m28d) fala para Henrique (30m26d): *“vamos Henrique, para casa.”* Os dois se dirigem para a casinha do parque. Com alguma dificuldade, Valéria consegue colocar metade do carrinho do bebê dentro da casa. Paulo (28m17d) também consegue entrar antes dela na casinha. Valéria para e diz: *Henrique, o lobo mau entrou. Henrique, tem lobo mau.* Os dois saem da casa e continuam passeando.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 19 de outubro de 2017 e 30 de outubro de 2018. Elaboração da autora, 2019.

⁶² Essas relações de parceria e amizade estão sendo analisadas por outras pesquisadoras do grupo.

O evento do quadro à direita (Fig. 23) interrelaciona-se ao passeio com o bebê ao médico, à volta para casa e à evitação do lobo. O princípio que sustenta essa interrelação é a [ação/imaginação] de Valéria e Henrique e o ajustamento que eles promovem pelas linguagens em uso no evento: ação enativa (com o corpo), a direção do movimento, a palavra verbal, a coordenação do uso dos brinquedos e dos espaços. Esse habitar e perseguir, criar um limite e defendê-lo ao mesmo tempo, é muito presente na criação da situação imaginária pelos bebês/crianças, e envolvem outra dimensão do espaço. Nas palavras de Montes (2020, p. 141), isso seria a criação de “uma dupla dimensão temporal” pela imaginação, ou seja, a construção de um espaço e tempo para si.

É esse espaço-tempo criado, ocupado e sustentado pela [ação/imaginação] dos bebês/crianças na brincadeira que chamamos de espaço-tempo vivenciado, que é diferente do espaço funcional e possibilita a criação de possibilidades de ação. Vivenciar o espaço é como “atuar sobre o dado e criar a partir dele” (TUAN, 2013, p. 18). Isso é que constrói sentidos e sentimentos para esse espaço como um lugar de segurança, proteção, relações afetivas, e não apenas como direção de ir, vir, ficar. Ou seja, vivenciar é fundamental na tomada de consciência do espaço da EMEI como lugar, como algo que só existe dessa forma porque estou aqui e ajo com outros.

4.3.1.6 Comunicação

A questão da *comunicação* como tema da brincadeira precisa ser compreendida nos contextos em que ocorreram. Comunicar com alguém que não está presente ou dar vida a um animal representado por um objeto, como interlocutor de uma conversa são ações que constituíram, de modo predominante, as rotinas com esse tema.

Nos dois eventos apresentados (Fig. 24) na página seguinte, a comunicação foi feita com artefatos culturais que representavam celulares, como controles remoto, colheres e peças de montar. O motivo e a necessidade de brincar com esse tema expressaram, em quase todos os eventos, estratégias de romper com as restrições do ambiente e alcançar o objetivo de falar com pessoas de círculos familiares, como a mãe, extrapolando os limites do espaço-tempo e tornando pessoas e ideias presentes pelas imagens imaginadas. Observamos que as professoras ampliaram essas ações dos bebês com o telefone, incluindo a metacomunicação que, geralmente, representava a ação de dizer à mãe que o bebê estava bem.

Figura 24: Brincadeiras com o tema *Comunicação* (2017 – 2018)



Turma do Berçário, 2017: Maria (11m16d) pega uma marreta de brinquedo e faz muitos ensaios para conseguir equilibrar e posicionar o brinquedo no ouvido. Samanta, a auxiliar da turma, diz: *fala alô*. Maria balbucia: *AÔ*. A professora Ivana que está com Paulo (10m07d) no colo, participa da sequência: *olha Paulo, a Maria. Fala pra ela: alô, alô*. Maria continua com o brinquedo no ouvido e olha para Ivana. Paulo leva a mão ao ouvido e olha atentamente para a professora. Ela continua: *alô, mamãe. Vai, Maria: Mamãe, tá tudo bem? Alô. Alô. Alô, mamãe*. Maria olha para a professora, sorri, olha para Danilo (07m03d) e balbucia: *alô, alô*.



Turma do Abraço, 2018: a professora Verônica está sentada com a turma no tapete após descer os cestos de brinquedo. Há vários controles de TV no chão. Isaura (21m19d) pega um controle, posiciona no ouvido e diz: *alô*. Depois abaixa, pega outro controle, vence os obstáculos de brinquedo para se aproximar da professora. Ela entrega um controle para Verônica enquanto continua com o outro no ouvido. Ao entregar, ela fala: *alô*. Verônica compreende a intenção e entra na brincadeira: *alô? Quem? O Carlos? Perai?* (passando o controle para Carlos). Carlos (22m16d) posiciona ao ouvido e fala: *quem é?* (se afastando). Lúcia entrega outro controle à professora. Verônica comunica: *alô, é a Lulu? Um minutinho*. Entrega o telefone para Lúcia (22m05d).

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 22 de fevereiro de 2017 e 22 abril de 2018. Elaboração própria, 2019.

No Berçário, vimos que as ações dos bebês mudam funções de objetos que passam a ter outros sentidos no grupo. A ação de Maria de posicionar o objeto no ouvido, algo que, pelas circunstâncias em que ocorreu, revela o grau de dificuldade para dominar o objeto, desencadeia outras ações da professora no campo de sentidos de conversar com alguém. Essa ideia de que falar ao telefone envolve a ação do outro vai sendo apropriada pelas crianças. A ação de falar ao telefone começa a ser mediada pelo sentido da ação e não pelas dimensões factuais, embora esse sentido não esteja descolado da materialidade. No evento da Turma do Abraço, notamos que Isaura pega um controle e busca outro para entregar à professora. Há uma base de conhecimento nessa atitude que extrapola a manipulação de objeto e a brincadeira paralela, evidenciando uma ação complementar na brincadeira.

4.3.1.7 Esconder/Achar

As rotinas de *esconder* foram as primeiras a aparecer ainda no Berçário. A estrutura relativamente simples de *esconder/aparecer/achar* talvez seja a mais documentada em brincadeiras de bebês e crianças de várias idades com suas mães e outros parceiros, como vários autores mencionam (BRUNER e SHERWOOD, 1976; CORSARO, 2011). Em nosso levantamento, é uma das rotinas culturais mais citadas com bebês e seus cuidadores e cuidadoras. Bruner e vários de seus colaboradores (por exemplo, RATNER e BRUNER, 1978;

BRUNER e HASTE, 1987;) analisaram as estruturas binárias do que chamam *jogo interativo mãe-bebê* como inserção do bebê em situações imaginárias com participação responsiva; como forma de ingresso nos significados de pertencer/não pertencer, estar/não estar; presença/ausência; falante/ouvinte; na estrutura de mutualidade das ações e da manutenção do espaço-tempo que são fundamentais para o desenvolvimento da fala, da organização do pensamento narrativo e da experiência humana.

Esse tipo de abordagem da brincadeira de esconder apoiada pelas rotinas culturais com a mãe e outros cuidadores enfatiza a importância das narrativas como formas de ir além das aparências de um fenômeno e trabalhar com intenções do interlocutor, presente já nas primeiras brincadeiras dos bebês. Para Reynolds (2010), *esconde-esconde* é um jogo de aparecer e desaparecer que contém a estrutura ritualística do tempo de espera que cada criança constrói desde bebê. Ou seja, são variações do tema *tempo* que aparecem também na Literatura como uma experiência de antecipar expectativas, elevar os limites da espera, da tensão e das imagens da imaginação e do pensamento.

Figura 25: Brincadeiras com o tema *Esconder* (2017 – 2018)



Turma do Berçário, 2017: A professora Ivana disponibilizou duas folhas de papel celofane verde. Ela chama a atenção dos bebês para o barulhinho que o papel faz. Valéria (10m20d) começa colocar o papel sobre a cabeça e cobrir o rosto. Ivana pergunta: *cadê a Valéria? Achou*. Valéria repete outras três vezes e Ivana continua participando da sequência de ações com ela. Valéria olha o tempo todo para a professora e sorri alto. Marcela (09m05d) faz o mesmo movimento de cobrir o rosto com o papel. A professora vai alternando com as duas: *cadê a Marcela? Vou achar a Marcela. Esconde Valéria, vai. Cadê? Cadê?*



Turma do Abraço, 2018: No parque, a professora Catarina convida o grupo para brincar, cantando: *vamos passear no parque enquanto seu lobo não vem*. As crianças começam a andar e ao final do percurso, ela interrompe a rotina para conversar com uma criança. Nesse momento, Maria (24m13d) e Carlos (22m17d) se abaixam em um cantinho. Catarina, pergunta: *e agora, gente? O que vamos fazer?* Maria responde: *brincar de esconde-esconde*. Catarina repete: *brincar de esconde-esconde? Vamos então, gente?* As crianças vão se enfileirando na parede, uma a uma, escondendo o rosto com as mãos.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 22 de fevereiro de 2017 e 17 de abril de 2018. Elaboração da Autora, 2019.

No Berçário, observamos que os bebês se escondiam atrás de cortinas e objetos, nas paredes e portas da sala de sono, sempre buscando a atenção de outros, geralmente adultos. As professoras também escondiam as mãos no rosto e depois perguntavam onde estava

determinada criança; escondiam também brinquedos e bichinhos e incentivavam a procura pelos bebês. Na Turma do Abraço, essas rotinas permaneceram e foram acrescidas da díade criança-criança, a que esconde e a que procura em espaços mais amplos, como no parque, utilizando paredes e árvores como esconderijo. A rotina de esconder brinquedos também foi registrada em alguns momentos, sempre dirigida a outra criança.

Nos eventos acima (Fig. 25), as estruturas de oportunidade para brincar são definidas: o espaço/tempo/materiais, as práticas das professoras e as interações das crianças. As estruturas de oportunidades, entretanto, são redimensionadas pelas dinâmicas de ação dos bebês, crianças, professoras. As referências de espaço-tempo, por exemplo, são únicas para cada bebê/criança, pois são delineadas pela dinâmica da corporeidade. Nós, enquanto pesquisadoras que estávamos filmando, certamente não veremos o que eles/elas veem no momento. Muitas vezes, a retomada do vídeo possibilitou uma percepção menos distanciada.

No evento do Berçário, a professora enfatizava o barulho feito quando os bebês exploravam o papel, mas a ação de Valéria de esconder cria outro sentido para a atividade, é imitada por Marcela e acolhida pela professora. Ao assistirmos ao vídeo pela primeira vez, nosso foco estava na atividade da professora de oferecer o material e na forma como o grupo acolhia a prática. Somente quando a professora diz “*Achou*”, o sentido de esconder na ação de Valéria de cobrir o rosto com o celofane se abre para nós. A retomada do evento no vídeo possibilitou perceber a referência espacial de Valéria em relação à professora, de sustentar o olhar e o sorriso enquanto cobria o rosto e fornecer pistas da brincadeira.

No segundo evento, já em 2018, a narrativa da música do lobo e do passeio na floresta desencadeia a produção da situação imaginária de “esconder do lobo”. Maria usa duas pistas para se comunicar: o gesto de agachar e a fala verbal: *brincar de esconde-esconde*. Quando a professora ajuda Maria a compartilhar com o grupo o interesse de brincar, dizendo “*Vamos, gente esconder*”, quase todas as crianças entram na brincadeira.

No caso das brincadeiras construídas pela ideia de *esconder-achar* constatamos, assim como nas brincadeiras com o aproximar/evitar, o significado do papel do outro e da necessidade de ação complementar. Não observamos eventos nos quais as crianças corressem ou se escondessem sozinhas sem buscar parceria com algum tipo de pista. As professoras contribuem para isso quando comunicam que elas vão ser o lobo e que vão achar todo mundo. Os modos de participação das crianças e professoras nessas rotinas coletivas ao longo tempo mostram que os temas são recorrentemente recuperados e, geralmente, desenvolvidos por sinais já reconhecidos pelo grupo.

As brincadeiras com rotinas culturais coletivas, como a de roda, pega-pega e esconde-esconde, são exemplos de que essas rotinas passaram a integrar uma estrutura de participação disponível no grupo. Ações como esconder em algum suporte material ou sinais sonoros de perseguição começaram a ser compreendidas como convites para entrar nas brincadeiras com esses temas. Aproximar-se da parede e contar 1, 2, 3, na Turma do Abraço, passou a ser entendido como pista para começar a brincadeira de esconder ou de pegar. Tocando o corpo do colega e correr olhando para ele também foi uma ação registrada na filmagem como pista para iniciar uma rotina de pega-pega.

Pelas razões expostas, somos conduzidas a pensar não estritamente no que bebês/crianças aprendem quando brincam. Isso nos limitaria a olhar a estrutura da brincadeira de esconder como estrutura geral das relações entre agente, interlocutor e ação, importantes para a aquisição da fala e do desenvolvimento do pensamento narrativo, algo que se encontra bastante aprofundado na pesquisa contemporânea (RATNER e BRUNER, 1978). Os sentidos da [ação/imaginação] para nós, enquanto ideias vivenciadas e conteúdos do pensamento, são o que afeta os bebês/crianças no seu cotidiano, e só são dinâmicos porque tensionados todo o tempo pela unidade [ação/imaginação] naquele contexto que traz possibilidades e desafios. Então, cada evento de *esconder-achar* no grupo possui conteúdos sociais que são elaborados historicamente por cada bebê-criança em particular, como ideias de espaço-tempo e de rotinas de um grupo enquanto fenômeno da consciência que nos faz humanos. Como isso acontece na trajetória pessoal? Faremos outros investimentos nessa questão ainda nesta tese.

4.3.1.8 Rotinas de Cuidado

As rotinas de cuidado, como nomeamos as situações que envolviam autocuidado, cuidado com objetos (bonecas e bichinhos de brinquedo) e com o outro (colegas), reúnem o maior número de eventos. Elas foram, no levantamento, reorganizadas em subcategorias, a saber: alimentação, sono, higiene pessoal, beleza e saúde do neném. Essas rotinas têm uma centralidade no estudo e merecem algumas ponderações.

Outros estudos (FEIN, 1989) discutiram a centralidade das questões da vida cotidiana entre crianças mais novas em comparação com outras crianças que já desenvolviam temas fantásticos e mágicos. Esses estudos destacam que os temas sobre os quais as crianças mais novas costumam refletir são aqueles de afiliação pessoal, bem estar-físico, empoderamento, regulamentação social e respeito por objetos físicos. No entanto, não há evidências dos modos

como esses temas surgem e são desenvolvidos pelas crianças nas brincadeiras que possam fundamentar uma compreensão acerca das necessidades sociais que as sustentam (GARVEY, 2015). No Brasil, há trabalhos que relacionam esses temas com a vida cotidiana das crianças na Educação Infantil. Um exemplo é o trabalho recente de Maranhão e Zoia (2020), que relata experiências do cuidado de si, do Outro e do ambiente por crianças de 2 a 3 anos nas brincadeiras, concluindo que brincar de cuidar é recorrente no grupo. Para as autoras, o que acontece é uma socialização das experiências de serem cuidadas desde o nascimento, o alargamento dessas experiências com outras do contexto coletivo e a aprendizagem de “valores relativos aos cuidados humanos” (MARANHÃO e ZOIA, 2020, p. 248). Trata-se de um relato de experiências da docência com ênfase no que as crianças socializam e aprendem ao brincar.

A inserção dos bebês em contextos coletivos de cuidado e educação, fora do âmbito privado; a própria inserção crescente de bebês em outros espaços públicos além da escola; e o acesso a diferentes fontes simbólicas da indústria cultural não podem passar despercebidos nos modos com as crianças mais novas brincam. No levantamento e análise de todos os eventos de brincadeira, observamos que a compreensão do cotidiano na EMEI e a ideia de aprender a cuidar permearam a construção de brincadeiras com rotinas de cuidado (Figura 26).

Na figura, registramos alguns exemplos de eventos com esse tema. Do lado esquerdo, são eventos ocorridos em 2017 e, do lado direito, aqueles ocorridos em 2018. Eles não foram selecionados por critério de correspondência entre as ações. Nos quadros da figura, capturamos algumas imagens de eventos em que as crianças construíram ações de lavar o cabelo do/da colega (quadros 1 e 2). Nos quadros 3 e 4 há sequências de pentear cabelo e fazer maquiagem em frente ao espelho. Colocar o neném para dormir, trocar fralda e dar banho (quadros 5 e 6), levar frasco de produto na boca ou oferecer “bombinha” de inalação com blocos de montar (quadros 7 e 8), oferecer comida na boca com ou sem uso da colher (quadros 9 e 10).

Embora escape aos limites da tese fazer uma análise microgenética de cada evento, esses recortes são representativos de modos de participação dos bebês e crianças nos eventos selecionados por nós como brincadeiras com o tema “cuidar de alguém”. Em outra parte, faremos um detalhamento de alguns desses eventos. Por ora, optamos por fazer um panorama geral com a intenção de formular pistas para a construção de sentidos e significados da brincadeira do grupo.

Figura 26: Brincadeiras com o tema *rotinas de cuidado* (2017 – 2018)



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2017 e 2018. Elaboração da autora, 2019.

Mesmo no Berçário, vimos que esses eventos não são constituídos de ações solitárias de bebês com objetos, mas investigações sobre possibilidades de ação com objetos que, aos

poucos, começam a ser dirigidas a si mesmo, a outras pessoas ou bonecas. Naquele ano, as práticas de alimentar os bebês eram diariamente realizadas na sala de atividades diversas vezes ao dia, assim como as práticas de pentear e arrumar os cabelos em alguns momentos. Era comum, nos dois anos da pesquisa, o uso de medicamentos específicos para aliviar problemas respiratórios, algo que foi observado em diversos momentos de brincadeira do grupo. Enfim, a dimensão coletiva de grande parte das práticas de cuidado possibilitava a participação direta ou indireta de todos no transcorrer dos dois anos.

Uma das mudanças mais revolucionárias nessas brincadeiras é o surgimento da comunicação verbal para apoiar a ação e sinalizar o tema da atividade. No Berçário, vários desafios foram observados no sentido de manter a direção do objeto sem machucar o colega, por exemplo. As próprias professoras evitavam o uso de determinado objeto que representasse risco. No quadro de filmagem 09, quando Simone (12m02d) leva a colher de alumínio diversas vezes na panelinha e na boca de Larissa (11m10d), a professora pede para ter cuidado para não machucar a colega e, em um momento seguinte, recolhe o objeto da sua mão. Na Turma do Abraço, as crianças costumavam sinalizar a brincadeira de comer, dizendo o que estava sendo oferecido, por exemplo. No quadro 10, Larissa (24m15d) fala para Lúcia (23m07d), enquanto ergue a colher: *Come tudo, Lulu, come*. As declarações prévias, ainda que breves, pareciam ser compreendidas pelo colega. A participação das adultas na ampliação dessas vivências contribuiu para a enunciação da ação; muitas vezes, as professoras perguntavam aos bebês quando estes exploravam as possibilidades de ação com objetos relacionados à alimentação, como panelinhas e colheres: *O que tem aí? Tá gostoso? É papá, é?*

Na comunicação da intenção de brincar, surge o drama de ser compreendido e o esforço para que isso aconteça. Então parece que a inserção no grupo por meio da brincadeira é uma maneira de garantir uma participação em que bebês e crianças estabelecem os desafios, as rotas e precisam resolver os entraves, alinhar suas ações com as dos outros. Caso não fosse a brincadeira, talvez estivesse sempre um adulto provendo os planos e o direcionamento das atividades.

As primeiras observações no Berçário revelam que a necessidade de aprender a cuidar e fazer carinho é inserida pelas professoras cotidianamente. Quer seja nos esbarrões acidentais de um bebê com outro ou quando os bebês arremessavam bonecas contra o chão, as professoras “ensinavam” a cuidar com demonstrações, narrando suas ações. No quadro 1 da Figura 26, Maria (13m12d) pega o frasco no chão e entrega para a professora. Soraia cheira, diz que é cheiroso, retira um pouco e passa em Maria, dizendo: *Pra você ficar cheirosa*. Maria faz o gesto

de retirar o material do frasco, sacudindo diversas vezes e, em seguida, tenta colocar sobre a cabeça da colega. Ensinar a cuidar é, então, uma preocupação das adultas em relação à convivência do grupo que refrata nas brincadeiras, assim como ser cuidado. As professoras analisaram algumas questões relativas ao cuidar nas conversas como uma reflexão para a organização do cotidiano e das propostas pedagógicas na EMEI.

O nosso tempo aqui é cuidar/ Então eu penso que a gente precisa pensar na ampliação das experiências das crianças que está na Legislação/ Incluir, por exemplo, coisas da natureza que a gente não viu aqui/ (se referindo aos temas apresentados por nós)/ Porque às vezes as brincadeiras são induzidas pelo que dispomos, pelo que oferecemos. (Mara, Conversa em 07 de agosto de 2019).

O tempo de cuidar a que a professora remete é o tempo institucional das práticas de cuidado. Não é nossa pretensão fazer uma interpretação demasiadamente literal das ações das crianças nessas práticas, mas os estilos das ações aproximadas com referentes sociais e práticas cotidianas, associados ao uso de objetos e às pistas de comunicação, podem expressar um conhecimento do sistema de funcionamento do grupo de crianças na EMEI. Com isso, queremos dizer que as práticas institucionais, as rotinas ou os padrões culturais dessas práticas criam contextos para as brincadeiras das crianças de modo complementar e, com outras configurações de significado em relação às familiares, sobretudo para bebês que passam jornada de tempo integral na Escola de Educação Infantil.

4.4 Vivências do espaço-tempo, rotinas culturais coletivas e rotinas de cuidado nas brincadeiras

Argumentamos, neste capítulo, que as oportunidades de brincar, na EMEI Tupi, foram construídas pelos bebês por meio da [ação/imaginação] no ordenamento de alguns fatores: a organização dos espaços/tempos, as práticas e posicionamentos das professoras e as possibilidades de comunicação e locomoção. O engajamento ativo dos bebês e crianças na criação da situação imaginária e as pistas metacomunicativas foram construídas, na pesquisa, para delimitar o que conta como brincadeira no grupo. Essas pistas contextuais possibilitaram compreender que nem tudo o que bebês/crianças fazem é brincadeira, mas que a brincadeira organiza e modifica as relações com os pares, professoras e materialidades. Essas pistas foram fundamentais para destacar a brincadeira como criação de situações imaginárias pelos

bebês/crianças em colaboração com outros, no panorama de jogos⁶³ promovidos pelas professoras, cuja regra predominava e era explicitada antes do início e recuperada durante toda a execução.

Bachelard (1978) utiliza várias imagens para expressar a apreensão da existência humana pelos atos de imaginação. Concha, ninho, casa, voo, gavetas, cantos são algumas dessas imagens que, em sua filosofia, expressam encontros da pessoa consigo mesma e a dupla natureza das coisas que produz o drama da existência humana. São imagens que remetem a dialéticas grande-pequeno, perto-longe, cheio-vazio, sair-permanecer, unidade-complexidade, liberdade-construção. Para Bachelard, as imagens são atos de imaginação, formas de ampliar ou miniaturizar a realidade para conhecê-la, encontrar as razões afetivas de ser das coisas e integrar dimensões da vida humana. Não é só lembrança, evocação, reprodução do real ou representação de algo, mas ideias sobre esse algo que o torna presente e perceptível, um modo de inscrição de algo na consciência. Portanto, toda imagem possui um valor ontológico, pois ativa valores profundos e relações afetivas, o que justifica o retorno a elas mesmas.

Na brincadeira dos bebês/crianças, como vimos, as imagens da [ação/imaginação] são vivenciadas nos detalhes, uma folha, um alô balbuciado, um frasco, um balanço do corpo, um bater palmas. Um gesto, um objeto, uma palavra funcionam como ferramentas que fazem a ligação do grupo com o imaginário coletivo. A dependência maior do contexto, as condições de comunicação e locomoção terminam por agregar valor a esse exercício de fazer muita coisa com o que se tem de acordo com a vontade, o desejo e as intenções.

Essa transformação de algo pela vontade e intenções insurge no grupo pela atividade dos bebês, ou seja, pela brincadeira. Inspiradas na poética de Bachelard (1978), pensamos que tudo é dialética na vida do bebê que sai da barriga da mãe e na inserção dos bebês em espaços coletivos como a EMEI. A incompletude do ser que nasce se contradiz com um mundo de formas prontas e são as forças culturais vivas do desenvolvimento humano, que colocam em ação as imagens vivenciadas e imaginadas. Para o autor, eis o “começo sensível de todo conhecimento” (ibid., p. 269).

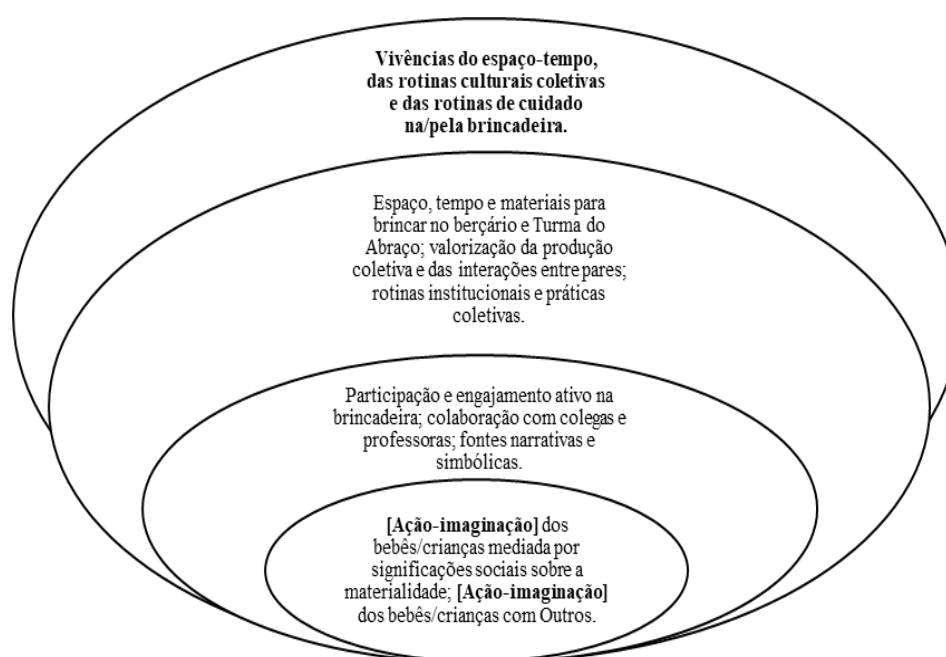
Tais pressupostos nos provocam a escapar das causalidades das imagens e da premissa muito aceita de reprodução do real na brincadeira e abordá-las como processo e, não, como produto. Por isso, quando interpretamos os conteúdos culturais vivenciados pelos

⁶³ Alguns jogos observados no grupo nos dois anos de pesquisa foram: circuitos para alcançar algum alvo ou ponto do espaço, circuitos para cumprir determinado trajeto, boliche, acertar bola no cesto, chuva de bolas (pegar e juntar maior número de bolas), peteca (arremessar para colega ou receber da professora), correr até certo ponto e voltar no sinal da professora.

bebês/crianças na brincadeira, nossa intenção é evidenciar que essa atividade é mediada pelos sentidos e significados sociais. Essa mediação termina por regular as ações e, portanto, o pensamento e a consciência da ação, como já argumentou Pino (1991). Uma situação imaginária, então, não corresponde à ideia de ilusória, irreal e feita de forma inconsciente pelas crianças. Defendemos, ao contrário, que a ação intencional e a imaginação formam uma unidade pela busca de sentidos e atuam juntas na construção da brincadeira como meio de conhecer, narrar, voltar-se para a vida cotidiana e aprendê-la. Mais além, trata-se de um processo de apropriação da cultura e, simultaneamente, de constituição subjetiva dessas crianças.

Nossa intenção, pois, é pensar nas transformações que a unidade [ação/imaginação], que identificamos como princípio para criar na brincadeira, potencializam nos bebês/crianças e nos contextos sociais. Pensar, ainda, no que essa unidade faz surgir de novo no desenvolvimento humano. A criação de intenções voluntárias e de planos de ação, assim como a função imaginária que vimos emergir de novo nas ações dos bebês nos eventos de brincadeira desde o Berçário, apoiadas pelo imaginário coletivo, potencializaram a: 1) desconstrução do espaço e do tempo cotidianos; 2) apropriação das rotinas culturais coletivas; 3) apropriação das rotinas de cuidado. Essas constatações foram transformando nosso modo de compreensão da brincadeira na turma, como mostramos na Figura 27 a seguir.

Figura 27: abordagem holística e dialética da brincadeira II



Fonte: Elaboração própria, 2020.

O estudo prolongado para aquilo que os bebês produzem na EMEI Tupi por meio do compartilhamento de um contexto coletivo permite afirmar que não são apenas os objetos os pivôs das brincadeiras, tampouco a vida cotidiana e familiar. Desde muito cedo, as crianças experimentam ações com papéis, com narrativas e outras fontes simbólicas. Essa triangulação feita pelas crianças entre materialidade, simbolismo, narrativa e suas condições de bebês/criança, para compreender a vida cotidiana, constituiu diferentes temas que expressam motivações, desejos, necessidades e condições sociais. A condição de serem cuidados por adultos na família e na EMEI, o cotidiano estruturado por rotinas de cuidado e rotinas culturais, as narrativas presentes no grupo e as materialidades ajudaram a compor os conteúdos das brincadeiras.

Em outras palavras, a inserção em um novo grupo social cria a necessidade de lançar-se em outras relações e tornar esse espaço-tempo e tudo que o constituía antes em formas históricas do entendimento para cada bebê-criança. As brincadeiras com os temas da moradia, comunicação, passeios, mãe e filha, festas de aniversário, rotinas culturais coletivas (pega-pega, esconde-esconde, brincadeira de roda) e rotinas de cuidado (alimentação, higiene, sono, saúde e beleza) revelam um processo contínuo e incansável de produção de sentidos para a vida material e simbólica no grupo em interface com outros espaços-lugares dos bebês e crianças. O que constatamos a partir desse panorama das atividades que contam como brincadeira é que a necessidade social de vivenciamento do tempo, espaço e das rotinas culturais e de cuidado enseja a iminência da descoberta nas ações dos bebês e crianças. Essa relação com o espaço, tempo e práticas sociais, aqui delimitadas nas rotinas culturais e de cuidados, instaura uma dramaticidade que cria a necessidade de agir, de transformar e de se apropriar das formas sociais que existem *a priori* pela atividade, pela brincadeira.

Nos eventos de brincadeira que observamos, essas categorias foram vivenciadas, ou seja, passaram a existir como instância e presença no ato da brincadeira dos bebês/crianças não apenas como fatos sociais em si e para os Outros, mas também em um movimento para si mesmas. A unidade dialética [ação/imaginação] cria um conjunto de imagens que vão sendo compartilhadas pelos bebês, crianças e adultos e isso faz desse agrupamento um grupo social. São imagens vivenciadas, corporeamente vivas que possibilitam a inserção pelo outro no campo dos sentidos construídos por cada bebê e criança. Quando Valéria coloca uma bolsa no ombro e dá tchau, por exemplo, ela convoca Outros a pensarem na possibilidade de deslocamento, passeio, sair do espaço, transitar para outro lugar, que é lugar de compras e não mais esse espaço da turma.

Essa análise nos faz concordar com Montes (2020), a qual afirma que, no ato de brincar, assim como no de ler, há uma quebra do espaço e do tempo reais e concretos e a criação de um tempo da intensidade das ações possibilitada pela imaginação. Essa defesa já foi feita em diferentes abordagens da brincadeira, ainda que muitas não a tenham demonstrado com dados de pesquisa. Maturama e Verden-Zoller (2004, p. 163), por exemplo, afirmam que as crianças, na brincadeira, agem para dizer e constroem espaços e tempos a partir de referências que lhes são próprias. Essa “extensão temporal do caminho seguido por elas é uma ideia, uma abstração de seus movimentos corporais no domínio dos ritmos”. É nesse sentido que os autores falam da criação de um entorno social imediato que pode ser visto, lido e interpretado por outras pessoas. Além disso, vimos, nos eventos que selecionamos para este capítulo, que a brincadeira dos bebês e crianças criam diferentes arranjos espaciais e temporais, instantes de transição dialética entre lugares, funções, papéis e práticas sociais que transformam e constituem vivências e linguagens como formas de coordenar e comunicar as ações no grupo.

Sobre a dimensão da materialidade, especificamente dos objetos e brinquedos, cabe uma reflexão. A insistente exploração dos objetos, sobretudo no Berçário, metaforiza uma oficina de modelagem, de extração de sentidos, de domínio sobre os objetos, de apreensão de suas possibilidades. O corpo é a primeira “ferramenta” que vimos os bebês colocarem a serviço da transformação dos objetos desconhecidos em coisas novas, com outra funcionalidade, e de sua apropriação como artefato que possui significações culturais agregadas. São muitos eventos e muitas horas empreendidas para extrair, da matéria, um sentido. No levantamento, fomos registrando essa tarefa de extração e de domínio das significações dos artefatos e espaços pelos paradoxos da relação com eles: subir/descer; empurrar/puxar; fechar/abrir; jogar/buscar; bater no chão/acolher no colo; agarrar/soltar; passar por baixo/passar por cima. Olhar as brincadeiras no grupo de bebês por dois anos permite formular a ideia de que o conhecimento da materialidade é condição para a percepção de possibilidades de ação e da criação de situações imaginárias.

Além das reflexões mencionadas, temos que esta investigação dos bebês com o corpo e a materialidade é uma forma de protagonismo nas ações e pivô da relação com as adultas da sala. A exploração de determinado artefato cultural quase sempre desencadeou outras formas de comunicação com as professoras e auxiliares, por meio da descrição, pergunta, explicação. As formas de comunicação das professoras ampliam a perspectiva em direção aos significados das ações, dos artefatos e da presença do outro, como aprofundaremos na análise microgenética de eventos.

As construções que bebês e crianças do grupo fazem, na brincadeira, expressam conhecimentos que eles/elas demonstram de lugares, pessoas, objetos, ações e relações, emoções e atitudes, conforme inferimos no levantamento dos temas. Esse conhecimento pouco determinado pela concretude da vida parece oferecer maior contexto para a imaginação e a criação, o que consideramos uma particularidade essencial da brincadeira dos bebês: criar uma forma especial de narração com o corpo, com as mãos, com gestos, com palavras. Uma forma de narração sempre incompleta, dinâmica, contextualizada, que enseja a construção coletiva diária e cria um ambiente social de desenvolvimento para todo o grupo.

Portanto, encerrar a brincadeira dos bebês na categoria brincadeira com objetos pode conduzir ao risco de negligenciar o que eles estão conhecendo, expressando quando exploram o ambiente físico e material, quando mudam a função e transformam sentidos dos artefatos por meio da [ação/imaginação]. Mesmo antes dos três anos de idade, temos elementos para afirmar que bebês e crianças do grupo focalizado agem orientados pelos sentidos das relações sociais diversas e não simplesmente pela percepção de propriedades físicas dos materiais; agem motivados pelas afecções do próprio corpo e das ideias dessas afecções no sentido espinozano (ESPINOSA, 2017 – Ética, parte III). Essa é uma nova formação que acontece na brincadeira dos bebês. A capacidade de agir impulsionada por afetos que contêm sempre ideias, desejos e intenções que tensionam a determinação das forças sociais e mostram transições dialéticas entre tais forças e o desenvolvimento humano.

Nos eventos que mencionamos, é possível observar que conteúdos culturais relativos aos lugares, pessoas e funções sociais, rituais e celebrações, práticas de cuidado e rotinas culturais coletivas se tornam materiais da brincadeira. Ou seja, a estrutura da atividade e seu conteúdo afetivo-cognitivo compõem um todo, além do fato de que diversas relações sociais se tornam pessoais para cada bebê e criança na brincadeira; ou seja, são vivenciadas por meio dessa forma de atividade. Então, podemos dizer que a [ação/imaginação], enquanto unidade constitutiva da brincadeira dos bebês e crianças no grupo, é uma particularidade ontológica do desenvolvimento cultural dos bebês que avança em relação ao campo de percepção imediata, do determinismo das condições do espaço-tempo e orienta subjetivamente as suas ações e a percepção consciente do contexto social e cultural. É nisso que pensamos ao afirmar a condição humana de bebês/crianças – a capacidade de criar-transformar pela brincadeira as condições das relações sociais mediada pelos sentidos das ações humanas nos permite viver juntos, compartilhar ideias e interpretá-las.

Para finalizar este capítulo, reiteramos que os conteúdos culturais vivenciados na/pela brincadeira foram trazidos para evidenciar sua ligação com as condições sociais e históricas dos bebês/crianças e descartar qualquer hipótese de brincadeira como natural ou como adaptação. Nesse sentido, o que conta como brincadeira no grupo é singular desse grupo. As pistas contextuais que delimitamos dão ideia de que o engajamento ativo dos bebês/crianças e as linguagens em uso nas situações imaginárias particularizam a brincadeira no grupo e orientam a participação e ações dos bebês/crianças. Estas pistas são mencionadas e identificadas pelas professoras e por nós, no processo de pesquisa, análise e interpretação, sendo, portanto, situadas nas configurações de um grupo institucional e coletivo marcado pelas culturas institucionais. Evocar rotinas de cuidado nas brincadeiras pode ser uma pista de que o Outro é fundamental na constituição do motivo para brincar, o que não poderia ser desencadeado simplesmente por uma força impulsionadora de determinado artefato cultural, mesmo entre bebês. A [ação/imaginação] com folhas, pentes, mamadeiras, bolsas, bonecas, carrinhos, colheres, panelas, frascos de material de higiene pessoal e beleza foram dirigidas, nesses eventos que selecionamos como brincadeira, ao cuidado de si e do outro muito mais que à preocupação com a conservação do objeto.

Bebês e crianças demonstram, por meio dos temas mencionados, relações de domínio do espaço-tempo, de artefatos e situações, papéis escolhidos afetiva e cognitivamente em função de vínculos, uma dimensão de intimidade com as coisas, as práticas e o seu lugar no grupo. Um voltar-se sobre si mesmo e sobre o contexto em que se situam para construir sentidos. Foi também esse caminho que traçamos neste capítulo – o de voltarmos aos indícios e sentidos da brincadeira na turma. Ao chegarmos à inferência de que as rotinas de cuidado ocupam lugar de destaque como material simbólico, argumentamos que há relação entre o cuidado como ética da alteridade e fundamento da existência humana e o processo de constituição da brincadeira. Essa relação deve ter implicações importantes para a Pedagogia, o que será tratado nas conclusões desta tese.

CAPÍTULO V

PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA BRINCADEIRA DE RODA NO GRUPO

Figura 28: Brincando de roda – Turma do Abraço, 2018.



Fonte: Banco de Dados da pesquisa, 2018.

Após algumas tentativas de pegar água sobre a pia, Simone (23m 2d) anda em direção ao fundo da sala. É uma sala ampla e a professora está terminando de contar uma história no tapete. As crianças já começam a se dispersar e a professora as convida para brincar com os brinquedos. Simone se aproxima da professora e de Maria (22m 27d), tenta pegar a mão da colega. Maria recusa, puxa a mão e começa a chorar. A professora faz um carinho na mão de Maria e diz a Simone que precisa fazer carinho. Simone repete o gesto de carinho na mão de Maria e, em seguida, segura sua mão e se afasta da professora. Maria também segura a mão de Larissa (23m 9d) e as três meninas caminham de mãos dadas para o lado oposto da sala. Ao caminhar, Simone balbucia dançando: *nã-nã-nã-nã-nã* (no ritmo da cantiga atirei o pau no gato). Maria se abaixa e diz: *miau*. Maria faz uma pausa, olha para Simone e repete: *miau*. No tapete, a professora “brinca de abraçar” com Lúcia (21m 23d), mas observa o movimento das meninas. Ao ver a porta da sala aberta, Maria foge e as demais a esperam de mãos dadas. O retorno de Maria muda a configuração da roda, pois Valéria (24m 0d) entra no lugar de Larissa. Simone, Maria e Valéria fazem a primeira roda cantando atirei o pau no gato com todas as estruturas que compõem a brincadeira. A professora Verônica se aproxima e comenta: “*olha pessoal!! que legal!!*” (olha para a pesquisadora e comenta) /*tenho um vídeo deles brincando de roda no ano passado*/(volta a olhar para as crianças e continua)/ *vai Valéria/ canta/ atirei o pau no gato-to-to*”. A professora começa a ampliar a brincadeira, incentivando a entrada de outras crianças na roda. A brincadeira de roda, após a participação da professora, é repetida outras três vezes, mesmo com a entrada e saída de crianças. Algumas crianças cantam, mas

todas seguram na mão, rodam e abaixam ao final da cantiga, ao som do miau. (Vídeo gravação, 02 de abril de 2018, grifos nossos).

Neste capítulo, temos como objetivo analisar os processos de constituição da brincadeira de roda no Berçário e na Turma do Abraço da EMEI Tupi, nos anos de 2017 e 2018, respectivamente. O evento que abre o capítulo é um evento chave na pesquisa porque oferece sustentação para construir e delimitar o conjunto de dados, além de questionar postulados sobre brincadeiras de bebês e crianças pequenas em creches. O trabalho de campo contínuo e prolongado abrange a rotina diária de uma turma de tempo integral e, por essa razão, reúne uma diversidade de eventos da turma. Por tratar-se de um estudo comprometido com a natureza Histórico-Cultural das práticas e ações humanas, a construção do material empírico não poderia ser feita de forma linear ou, tampouco, pela seleção de eventos que sustentariam hipóteses prévias. A abordagem etnográfica da brincadeira pressupõe uma lógica para construir o conhecimento sobre brincadeira, já representada no capítulo anterior, que tem como elemento central as práticas culturais em um grupo.

Por meio da lógica dialético-abdutiva, buscamos compreender a brincadeira de roda como um ponto relevante no grupo porque ela evidencia um momento de transição entre uma atividade coletiva e individual, dialeticamente; um entrelaçamento de tempos institucionais, tempo dos bebês, crianças e professoras e a própria temporalidade do imaginário popular sobre cantigas e brincadeiras de roda. O que poderia passar despercebido como uma prática comum se tornou relevante a partir do reconhecimento da complexidade de construir um evento coletivo entre bebês.

A identificação da brincadeira de roda como ponto relevante, já nos primeiros dias de observação em 2018, se deu, inicialmente, pela surpresa decorrente do fato de que aquela brincadeira coletiva questionava visões da pesquisadora até então construídas sobre brincadeira de crianças tão pequenas. Mas, podemos dizer que a relevância está, também, na estrutura verbal e não verbal pela qual essa brincadeira expressa um conhecimento compartilhado de longo prazo: ações, gestos, formas de comunicação, imbricamento de práticas institucionais que anunciam uma temporalidade na história do grupo.

Retomando o contexto do evento que introduz o capítulo, era início da tarde do dia 02 de abril de 2018. As crianças da Turma do Abraço já haviam retornado do lanche. Elas estavam ouvindo uma história contada pela professora Verônica. Havia nove crianças no tapete, enquanto duas meninas tentavam pegar água na pia da sala. Ao terminar a história, a professora convida a turma para brincar. Simone deixa a pia e se aproxima da professora. Ao invés de

participar da brincadeira de abraçar que a professora estava fazendo com algumas crianças, Simone segura a mão de Maria e as duas seguram a mão de outra colega, se afastando do grupo. Esses movimentos, gestos e ações de Simone se expandem em tentativas de comunicação da intenção de brincar de roda por meio do ritmo da voz que lembrava a cantiga *Atirei o pau no gato*. É possível perceber que o ritmo da cantiga ampliou o sentido de pegar na mão que não havia sido entendido anteriormente por Maria. O *nã-nã-nã-nã* entoado por Simone é observado por Maria e precede o momento em que ela se agacha e diz *miau*. São indícios de construção do sentido de *brincar de miau*.

Há dois planos interacionais nesse evento: um criado pela professora em torno da *brincadeira de abraçar*, que abrange um maior número de crianças; e outro criado por Simone e Maria para construírem uma *brincadeira de roda*. O fato de uma criança com menos de dois anos de idade iniciar e sustentar, em certa medida, uma prática tradicional com elementos culturais bem marcados em sua caracterização acentuou um ponto de diferença substancial entre o que acontecia no grupo e a perspectiva dos estudos que vínhamos realizando sobre brincadeiras, bebês e Educação Infantil.

Esses estudos, como discutidos nos capítulos anteriores, permitem algumas afirmações. Em geral, os estudos que têm como foco bebês e crianças tendem a classificar as brincadeiras observadas e concluírem pelo predomínio da brincadeira com objetos, mesmo aqueles que avançaram na análise de episódios de interação e destacaram a presença de atenção conjunta e compartilhamento de intenções (LORDELO e CARVALHO, 2006). Por outro lado, alguns autores enfatizam que a apropriação da linguagem verbal e a conquista do “andar” são importantes na construção das interações e nas atividades das crianças (FROMBERG e BERGEN, 2006, entre outros); e que os bebês são capazes de se engajar em brincadeiras conjuntas (RAMOS, 2006). Alguns trabalhos europeus (STAMBACK e VERBA, 1986; MUSATTI e PANNI, 1981) concluíram, por meio da documentação de atividades comuns entre bebês e crianças de até 03 anos em creches francesas e italianas, que o compartilhamento da brincadeira acontece desde muito cedo pela frequência das interações entre crianças nesse espaço. Essa frequência dos bebês em espaços coletivos tem fomentado um maior número de pesquisas em várias partes do mundo sobre a organização pedagógica e as relações com os adultos, que ainda prevalecem se comparado às interações entre bebês e suas atividades. Apesar desse crescimento, há relativa ênfase no caráter episódico e pouco sustentado das interações, assim como da tipificação da brincadeira simbólica como algo que acontece com o domínio da fala verbal.

Esse evento, então, indicou a necessidade de compreender suas origens e transformações na trajetória do grupo na EMEI e de situá-lo entre outros. Em outras palavras, tornou-se necessário compreender o cenário mais amplo do que constituiu a brincadeira de roda na turma.

5.1 Eles brincavam de roda no ano passado

A filmagem do evento em que Simone convida Maria para brincar de roda indica que nossa atenção estava na atividade realizada pela professora com deslocamentos do ângulo de filmagem para as crianças que saíam do grupo. Isso aconteceu quando as meninas pegavam água na pia, por exemplo. No momento de nossa presença em campo, não percebemos a ação de Simone de pegar na mão de Maria na tentativa de se deslocar para outro espaço com menos crianças sentadas no tapete. Nosso foco de filmagem estava em Valéria (24m) que, após ouvir o convite da professora para brincar de abraçar, tenta abraçar Marcela (22m17d) e, com o desvio da colega, se aproxima de nós comunicando o que havia acontecido. Voltamos a atenção ao evento a partir do momento em que Maria canta: *Atirei o pau no gato, miau* (e se abaixa). A palavra *miau*, naquele contexto das ações e movimentos das meninas, representou para nós uma imagem de brincadeira de roda, muito pelo fato de que essa prática cultural pertence ao nosso imaginário coletivo. Desse momento em diante, o foco no evento se manteve, assim como nossa atenção às pistas que indicavam início de rotinas com cantigas de roda nos dias e meses subsequentes.

A professora Verônica sinaliza, no evento, que os bebês, hoje nesse grupo, brincavam de roda no ano passado, em 2017. Mais ainda, ao mencionar que gravou os bebês brincando de roda, Verônica sinaliza que valoriza essa brincadeira. Esse contraste entre o que vimos, o que havíamos percebido nos estudos sobre brincadeiras de bebês com foco nos objetos e a pista da professora de que se tratava de uma prática contínua no grupo começa a guiar nosso olhar e a formulação de questões acerca de como se chegou a essa configuração. Em nossa conversa com a professora, ela explica algumas transformações já observadas na brincadeira em relação ao ano anterior.

Pesquisadora Elenice: Verônica/ eles brincavam de roda no ano passado?/ Como era isto?

Professora Verônica: rodinha sim/ eles já gostavam muito/ principalmente dessa do miau (se referindo à cantiga Atirei o pau no gato)/ porque abaxam/ (risos). Mas no Berçário/ (pausa)/ a gente ficava mais sentado no começo/por que tinha uns que não conseguiam fazer/ depois eles pegavam na mão/ e depois/ quando conseguiam ficar em pé/ às vezes giravam/ às vezes não/ eles verbalizavam muito pouco/ então a gente ouvia mais o miau/ os que falam mais/ são os que geralmente conduzem/ eles gostam

de roda/ e querem todo dia/ é o pegar na mão/ é o ficar em pé/ é o rodar/ é o mi-au/ Eles gostam de roda (Entrevista, 06 de junho de 2018).

Entre as transformações mencionadas por Verônica estão a mobilidade corporal, de ficar sentado para conseguir ficar em pé, além da verbalização dos aspectos sonoros da brincadeira. Tanto o desenvolvimento da marcha, quanto da linguagem oral ampliam as possibilidades de participação na brincadeira. Esses dois pontos são fundamentais para pensar as práticas educativas, as rotinas culturais e a pesquisa com bebês. O que poderia ser entendido como incapacidade dos bebês de brincar de roda (andar e falar) foi um disparador de outras possibilidades para a brincadeira. Os bebês que ficavam uma parte significativa do tempo sentados, engatinhando pela sala, ouviam com frequência as cantigas entoadas pelas professoras ou no aparelho de som, como veremos ainda neste capítulo. Podemos pensar que o seu ângulo visual em relação ao que acontece no nível do chão e dos adultos também possibilita essa observação do movimento. O uso dos objetos, nesses momentos, também agregou valor às cantigas e transformou a brincadeira. Isso acontece no evento que apresentamos a seguir.

O dia era 10 de março de 2017 quando presenciamos pela primeira vez uma rotina cultural com cantigas de roda no Berçário. Os bebês estão no tapete e exploram diferentes brinquedos engatinhando pelos espaços enquanto esperam o jantar. A professora Ivana está sentada no tapete com um bebê deitado sobre seu colo. Ela começa a entoar uma cantiga: *caranguejo não é peixe*. Ao entoar, bate palmas e os pés, gira uma mão sobre a outra e olha sorrindo para Valéria (10m 08d), que está sentada, sobre joelhos, bem em frente a ela. Do outro lado do tapete, há outra professora com um bebê no colo e duas outras ao seu lado com brinquedos na mão. Uma dessas bebês com um brinquedo, uma garrafa pet com algo que produz som, é Simone (10m 06d). Ela olha para a professora que canta todo o tempo sem largar o brinquedo, sacudindo-o. Quando Ivana termina a cantiga do caranguejo, Simone abandona o brinquedo e bate palmas. A professora, então, começa uma sequência de cantigas. Ela continua com *atirei o pau no gato* e, ao cantar, pára e comenta com outros bebês: “*Só Simone?*” (referindo-se ao fato de que apenas Simone batia palmas). A sequência é, às vezes, interrompida para ajudar algum bebê, mas a professora acaba repetindo *atirei o pau no gato* três vezes em uma versão⁶⁴ diferente. Nesta versão Ivana bate com uma bola grande no chão no ritmo da cantiga. Simone olha e sacode a garrafa pet. Passam-se 27 minutos e as professoras começam a colocar os bebês nos carrinhos para o jantar. Todo esse movimento é acompanhado da cantiga *abre a roda tindolele* que Ivana entoa. Valéria fica de joelhos no chão, olha com dificuldade para manter a cabeça erguida na direção da professora e balança o corpo para cima e para baixo. Simone é colocada no carrinho e começa a chorar. Ivana volta a cantar *caranguejo não é peixe*, já oferecendo a sopa para os bebês. Ela pergunta para Simone: *Você parou Simone? Tem que sorrir,*

⁶⁴ A outra versão da cantiga *Atirei o pau no gato*, veiculada na produção do Grupo Galinha Pintadinha que sempre tocava na Turma e que foi cantada pela professora Ivana neste evento, é alinhada à defesa dos animais. A letra diz o seguinte: *Não atire o pau no gato, porque isso não se faz. O gatinho é nosso amigo. Não devemos maltratar os animais. Jamais.*

Simone. Ela volta a chorar ao esperar pela sopa. Ivana retoma a cantiga *atirei o pau no gato* e Simone interrompe o choro novamente. (Transcrição de vídeo, 10 de março de 2017).

A extensão desse evento (Fig. 29) é de 59min e, nele, a cantiga de roda atravessou diferentes ações dos bebês: explorar brinquedos, engatinhar pela sala de atividades, pular no almofadão de círculo, ir para o carrinho, chorar, ser acalentado e receber o jantar. Os objetos, como a garrafa pet, são utilizados por Simone para participar da rotina de cantar a cantiga de roda no grupo.

Figura 29: Participação de Simone na primeira rotina cultural com cantiga de roda no Berçário



Fonte: Banco de Dados da pesquisa, 2017.

Nesse evento, a atenção da professora às pistas dos bebês e aos seus diferentes modos de participação fica visível. Os bebês observavam, ouviam, batiam palmas e se balançavam. Alguns desses modos pelos quais os bebês vivenciavam e comunicavam atenção na cantiga foram capturados nas ações de Simone, o que indica que eles foram essenciais para a continuidade dessa prática e sua estabilidade como rotina cultural no grupo, como denomina Corsaro (2011). Essa diferenciação e relação entre cantiga de roda e brincadeira de roda é uma inferência a partir do modo como a rotina foi construída no grupo. De uma prática cultural inserida pelas professoras no Berçário, como o evento acima revela, a uma atividade iniciada pelas crianças no ano de 2018, os processos de transformação da brincadeira de roda evidenciam a relação entre imaginário coletivo e ações individuais, entre rotinas culturais coletivas e as atividades dos bebês, o que possibilitou formas de apropriação e singularização da brincadeira de roda. É sobre isso que trataremos neste capítulo, buscando também trazer elementos para o papel da narrativa na constituição da brincadeira dos bebês, em contraposição às noções de que os objetos são os disparadores das ações dos bebês (MUKHINA, 1996; LÍSINA, 1987).

5.2 A dupla temporalidade da brincadeira de roda

As brincadeiras de roda, em uma perspectiva socioantropológica, são tratadas como fenômenos culturais que possuem a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver a convivência social (KISHIMOTO, 2012). Elas são consideradas patrimônios culturais transmitidos há muitas gerações e carregam algum grau de ritualização das ações, o qual, em certa medida, justifica a ênfase nas referências a brincadeiras tradicionais nos estudos de autores considerados folcloristas, como Florestan Fernandes (1979/2004) e Câmara Cascudo (2006). Portanto, ao considerarmos uma brincadeira tradicional como a brincadeira de roda, neste texto, estamos cientes de que estamos tratando de um conjunto de ações que são específicas desse tipo de atividade. Essa brincadeira é considerada um tipo de jogo tradicional que faz parte da cultura popular e possui algumas características universais como anonimato (no sentido de autoria incerta), tradicionalidade, transmissão oral, conservação e mudança. A tensão entre conservação e mudança, particularidade e universalidade, está presente em toda a literatura oral para crianças, incluindo as cantigas de roda que ganham versões diferentes em territórios culturais do país (KISHIMOTO, 2012). Isso quer dizer que a permanência dessa prática com novas nuances só é possível porque adultos brincam com crianças e crianças brincam juntas. Nesse processo, os participantes produzem diferentes sentidos para a atividade de brincar de roda.

A década de 1940 reuniu dois grandes tratados de brincadeiras infantis com rimas, poesias, cantigas que testemunham o sincretismo cultural que as crianças atualizam constantemente. O casal Opies e Opies, na Inglaterra, começou, nessa década, a catalogar o repertório de brincadeiras e rimas infantis para afirmar um folclore infantil que se reinventa entre as crianças. No Brasil, o estudo sobre a formação de grupos de brinquedo de Florestan Fernandes, datado de 1944, embora não tivesse o objetivo estrito de catalogar, mas de compreender como o grupo de brinquedos se formou, acabou por documentar o modo como crianças do bairro Bom Retiro em São Paulo brincavam. Ao observar as crianças brincando na rua, Fernandes (2004) observou que meninos e meninas brincavam de roda em diferentes formatos definidos pela cantiga (ora com uma criança no centro, ora fora da roda ou por eliminação de componentes). Essas observações levaram à definição da cantiga de roda como um tipo de folguedo tradicional simples, cuja estrutura é assegurada pela formação de um círculo por meio de ações como dar as mãos, girar, cantar uma música e dramatizá-la. Fernandes considerou que os folguedos tradicionais contribuem para a formação de grupos mais estáveis

de brincadeira, pois têm uma função recreativa e uma distribuição de papéis mais flexível, o que envolve menos disputas. No prefácio do trabalho de Fernandes (2004), Roger Bastide lembra que as cantigas infantis têm origem hispânica e portuguesa, e que sua permanência entre as crianças conserva a entoação de cantos associados aos gestos, mas altera, sobretudo, sua função, algo que merece análise em cada grupo social.

É, pois, interessante o deslocamento que essa tradição cultural operou na história, tanto do ponto de vista dos participantes que brincam, quanto da sua função social. De uma prática supostamente originada no universo adulto, hoje, há uma associação dessa brincadeira às culturas da infância e uma centralidade nas instituições de Educação Infantil como um dos poucos lugares onde as crianças aprendem a brincar de roda. Há, dessa maneira, uma cultura infantil formada por elementos exclusivos desse grupo, já que, mesmo sendo um elemento da cultura adulta, a cantiga de roda praticamente desapareceu entre eles, ao passo que continua sendo recriada pelas crianças (FERNANDES, 2004).

Na Literatura sobre elaboração cultural e cultura de pares, as brincadeiras de roda foram mencionadas, de modo predominante, em trabalhos desenvolvidos há mais tempo e que tratam de brincadeiras de rua, entre crianças maiores – como é o caso das pesquisas de Fernandes, (1944) e da pesquisa de Santos (2011), no bairro de Novos Alagados na Salvador de 1970 a 1980.

Uma ampla pesquisa realizada por Beraldo e Carvalho (1993) com 180 crianças paulistanas, de idade entre 5 e 10 anos, concluiu que as brincadeiras de correr, perseguir e pegar foram as mais mencionadas pelas crianças, enquanto que, em uma lista de brincadeiras de diferentes tipologias, as brincadeiras de roda não foram observadas.

Em pesquisas realizadas em outros países, também não há menções a brincadeiras de roda em trabalhos realizados em escolas, embora tais brincadeiras tenham sido documentadas na Inglaterra por Opie e Opie. A obra *The Singing Games*, a título de exemplo, reúne mais de 150 brincadeiras com cantigas de roda, incluindo a famosa *London Bridge is broken down*, uma cantiga que narra a história da queda da ponte de Londres, desenvolve um enredo dramático de como consertá-la e possui versões em diferentes países europeus. O livro identifica brincadeiras com cantigas desde a Idade Média e sua extensão popular no Reino Unido a partir do século XIX, além da permanência e diversidade entre crianças em diferentes espaços, como ruas e playgrounds (OPIE e OPIE, 1985).

Em toda a revisão da Literatura que fizemos, não foram localizados estudos que abordem, de maneira etnográfica e longitudinal, as diferentes formas de participação dos bebês

na construção da brincadeira de roda, como é a proposta neste capítulo. Há uma pesquisa sobre Pedagogia com bebês que cita sequências interativas instigadas verbalmente pelas professoras para que bebês brincassem de roda (RAMOS, 2006; 2012), acolhendo o gesto de pegar na mão e balançar, entoando a cantiga. Trata-se de pesquisa que atesta o interesse dos bebês nesse tipo de enredo e na orientação da atenção, bem como dos modos como as professoras atribuem significados aos movimentos dos bebês em um evento específico. Esses indicativos reforçam a relevância de compreender como o compartilhamento dessa estrutura de brincadeira acontece no grupo.

Então, neste capítulo, trataremos da brincadeira de roda no grupo de crianças da Educação Infantil considerando a sua dupla temporalidade. De um lado, como patrimônio cultural que acumula as construções de muitas gerações precedentes ao longo da história, e, de outro, como evento impregnado pela significação que as crianças e adultos constroem ao brincar. A tensão constante entre tradição e criação é central na compreensão dos modos de reprodução interpretativa dessa brincadeira pelas crianças. As culturas da infância e a reprodução interpretativa são categorias importantes para compreender o modo como as crianças participam de rotinas culturais que ajudam a compor a dinâmica do grupo. Nessa participação, as crianças não estão apenas imitando o que os adultos fazem, mas, sobretudo, atribuindo sentidos e construindo um repertório específico desse grupo que brinca junto (CORSARO, 2011).

O reconhecimento da dimensão histórica dessa prática cultural, então, nos leva a analisar o modo como essa prática se torna uma rotina cultural vivenciada coletivamente no grupo de crianças, do Berçário à Turma de 1 ano, entre os anos de 2017 e 2018. Os eventos foram selecionados com o propósito de situar a construção da brincadeira de roda no grupo e seu processo de transformação ao longo do período observado, buscando demonstrar como bebês e professoras sustentam e participam dos eventos. A análise dos eventos foi feita observando-se quem está fazendo o quê, com quem, quando, como, com que propósitos e gerando quais consequências, sempre focalizando sua história e relações com outros eventos no campo de sentidos do *brincar de roda* na trajetória da turma.

5.3 Como as oportunidades para brincar de roda foram criadas no Berçário

A fim de compreender como as crianças construíram uma perspectiva compartilhada da brincadeira, retomamos os registros etnográficos da pesquisa desde 2017, entrevistamos a

professora referência que acompanha a turma desde seu início, Verônica, e a mãe de Simone. Também realizamos conversas com as professoras do grupo nos dois anos e selecionamos os eventos com brincadeiras de roda para mostrar às crianças na Turma do Abraço em 2018 e 2019. Algumas questões guiaram nosso olhar na construção do material a partir do evento em que Simone inicia a brincadeira de roda: como as crianças criaram oportunidades para brincar de roda? Quem participou da brincadeira? Como começaram, sustentaram e finalizaram a brincadeira? Enfim, o que há nesse evento que evidencia a construção de uma perspectiva compartilhada da brincadeira de roda na trajetória do grupo?

Retomando as filmagens de 2017, observamos que as professoras inseriram *cantigas de roda* logo no começo do ano, cantando-as com uso do dispositivo de som. Denominamos de *cantiga* esses eventos iniciais do Berçário porque as professoras se referiam a eles “como ouvir a música” e não apareciam associados à brincadeira de roda. Todos os bebês, nesse período, se locomoviam engatinhando ou em pé, se apoiando nas paredes e objetos. Como fonte simbólica, a cantiga, aos poucos, integra o grupo para acalantar, divertir, acompanhar ritmo, fazer dormir. No primeiro evento, registrado no dia 10 de março de 2017, a professora Ivana coloca a narrativa presente nas cantigas na dinâmica dos bebês de brincar com objetos e explorar espaços. Há algumas formas de participação, inicialmente por imitação da professora, quando Simone também bate palmas. E há iniciativas de Simone de acompanhar o som produzido pela bola no chão através da garrafa.

E, muito importante, há uma especial atenção da professora às pistas de interesse dos bebês. Há, assim, algo não explícito no evento quando a professora canta *Atirei o pau no gato* para acalantar Simone que chora quando não recebe o jantar. A cantiga a acalma e quando a professora interrompe a canção, ela volta a chorar e a professora volta a cantar, indicando que o interesse da bebê pela cantiga já tinha sido compreendido anteriormente pela professora. Aqui, observamos que a construção de sentidos se apresenta aberta às questões contextuais e às relações entre as pessoas. A cantiga *Atirei o pau no gato* não é considerada, necessariamente, um tipo de acalanto. Ao contrário, no imaginário popular e na tradição oral, ela compõe repertório de brincadeiras de roda coletivas com funções sociais de divertir e integrar. No contexto da Educação Infantil, sua letra é considerada agressiva em relação aos animais, o que deu origem a versões que aconselham a não atirar o pau no gato, versão que também estava sempre presente na turma. Entretanto, as formas de participação de Simone nos eventos que envolviam essa cantiga indicavam um sentido estético, um gosto demonstrado pelo sorriso, pelo olhar, gestos e movimentos que já haviam sido percebidos pela professora. Isso indica que não

são apenas os adultos que constroem uma rotina cultural para uma turma de bebês, mas, as vivências dos bebês colaboram para tornar uma prática como rotina e vice-versa, pela observação atenta e cuidadosa das professoras.

De março a maio de 2017, observamos que houve audição de cantigas de roda entoadas pelas professoras e também no dispositivo de som. Havia uma intencionalidade quando as professoras enfatizavam os gestos das músicas e narravam as próprias ações e gestos: *olha gente, bate palmas, bate os pés, roda assim ó*. Em quase todo o primeiro semestre, a cantiga de roda atravessou com sonoridade outras práticas e atividades dos bebês, como dormir, alimentar e explorar o ambiente físico e material. Em junho, acontece um primeiro deslocamento na configuração de ouvir a cantiga para a tarefa de compor uma roda. A professora Ivana organiza todos os bebês em formato de roda no tapete, sentados, e canta a música que eles irão apresentar na Festa Junina, a cantiga *Sambalelê*. Alguns bebês imitam gestos de levar a mão na cabeça. Três dias depois, quando ela coloca a mesma cantiga no som, Simone (12m08d) e Valéria (12m10d) colocam as mãos na cabeça enquanto balançam o corpo.

Após as férias de julho, outros elementos materiais foram adicionados à rotina de cantar, ouvir e compor roda. No dia 3 de agosto, a professora Jany faz uma roda com bebês sentados e canta *Borboletinha* e *Atirei o pau no gato*. A professora está em pé, bate com as mãos na perna, sorri e olha atentamente para um dos bebês, que também está em pé olhando para ela. Nesse evento, alguns bebês batem palmas sem balbuciar nada. O evento dura dois minutos, tempo em que os bebês começam a se deslocar em direção aos brinquedos que estão no chão da sala.

Elaboramos dois mapas de eventos (Quadros 4 e 5) para mostrar que a brincadeira de roda, enquanto rotina cultural, passou por diversas transformações no grupo ao longo dos dois anos. Dessa inserção das cantigas, que observamos no início do ano de 2017, ao evento em que Simone inicia a brincadeira com Maria em 2018, uma diversidade de formas de brincar de roda foi registrada pelas pesquisadoras.

No primeiro semestre de 2017, observamos os bebês escutarem as cantigas e as professoras cantarem enquanto fazem outras atividades. No mês de julho não observamos eventos com cantigas de roda na Turma. Neste segundo semestre começa a se configurar roda com bebês sentados ou em pé. A duração desses eventos tem relação com o interesse dos bebês sinalizado por gestos de balançar e bater palmas acolhidos pelas professoras. Em 2018, como veremos na seção seguinte (Quadro 5), há iniciativas das crianças para compor roda na configuração tradicional, tempo maior dos eventos e participação de um maior número de

crianças, além da diversificação do repertório de cantigas e da construção de outras pistas de comunicação desenvolvidas pelas crianças na brincadeira.

Quadro 4: Mapa de Eventos de brincadeiras de roda no Berçário – 2017

| 2017 | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| Mar | Abr | Mai | Jun | Ago | Set | Out | Nov | Dez |
| 10/03 | 12/04 | 10/05 | 06/06 | 3/08 | 4/09 | 02/10 | 6/11 | 1/12 |
| Professora canta diversas cantigas de roda (<i>Atirei o pau no gato e Caranguejo não é peixe</i>). Bebês participam batendo palmas e sacudindo objetos. Professora canta <i>Fui na Fonte do Itororó</i> colocando nomes dos bebês. | Cantigas de roda no som e bebês balançam a cabeça ao som das cantigas; professoras estimulam a bater palmas; | Cantigas de roda no som e bebês balançam o corpo. Professora canta <i>Caranguejo não é peixe</i> . Bebês circulam pela sala e professora chama a atenção para bater palmas, bater pés e rodar. | Professora organiza bebês sentados e canta <i>Atirei o pau no gato e Sambalelê</i> . Professora canta <i>Sambalelê</i> e explica que será a cantiga da festa Junina. | Cantigas de roda. Bebês sentados enquanto toca CD da Galinha Pintadinha. | Cantigas de roda. Bebês em pé. Professora tenta fazer com que bebês girem na roda. | Cantiga de roda no som. Professora organiza uma roda com os bebês. Professora canta com ouriço (fantoche). | Cantiga de roda no som. Professora organiza uma roda com os bebês. Quando toca <i>Atirei o pau no gato</i> , Simone estende a mão para a professora. | Ao escutar <i>Ciranda cirandinha</i> , Simone dança e tenta segurar na mão de duas bebês. |
| 14/03 | | | 09/06 | 10/08 | 11/09 | 16/10 | 9/11 | 13/12 |
| Professora canta <i>Atirei o pau no gato</i> diversas vezes batendo palmas para colocar algum bebê no carrinho. | | | Professora canta <i>Sambalelê</i> e explica que será a cantiga da festa Junina. | Cantigas de roda com fantoche. Bebês sentados. | Cantigas de roda cantadas pelas professoras com bebês sentados. | <i>Atirei o pau no gato</i> com chocalho. Ao final, Simone sacode o chocalho e roda. | Cantigas de roda no som. Bebês sentados. Simone e Henrique se levantam e abaixam ao escutarem <i>Atirei o pau no gato</i> . Professora tenta organizar a roda enfatizando momentos de abaixar. | Cantigas de roda no som. Paulo segura na mão de Bernardo e os dois se balançam e sorriem. Henrique e Isaura pegam na mão, falam <i>miau e agacham</i> . |
| | | | 12/06 | 14/08 | 18/09 | 19/10 | 23/10 | |
| | | | Cantiga <i>Sambalelê</i> no som e professora dança com bebês. Simone e Valéria colocam mãos na cabeça. | Professora coloca cantigas no som e segura na mão de uma bebê para dançar. | Cantigas de roda no som com bebês sentados. | Professora diz para uma bebê: <i>“ela quer fazer a roda”</i> , e a ensina a pegar na mão. | Professora pega na mão de um bebê e convida outros. Larissa e Simone tentam brincar de roda. | |
| | | | 26/06 | 21/08 | | | | |
| | | | Várias cantigas no som (<i>De abóbora faz melão, Se fosse um peixinho, Meu limão, meu limoeiro</i>). | Professora dispõe bebês em roda sentados e canta várias músicas, incluindo cantigas de roda. | | | | |

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2017. Elaboração da autora, 2019.

No dia 10 de agosto de 2017, por exemplo, a professora Ivana está sentada com os bebês e pega um chocalho em formato de boneco que está com um deles. Com o artefato, a professora faz movimentos de bater palmas, pular e rodar. Ela está sentada com Valéria (16m 08d) no colo e parece se concentrar nessa bebê, que a olha e sorri. A cantiga que ela canta é *Alface já nasceu* e há um reforço nos movimentos de pular e rodar, momento em que a professora sorri e demonstra prazer em brincar com os bebês. Alguns deles olham, balançam a cabeça e Henrique (12m 14d) se levanta e faz movimentos de balanço com o corpo, ergue os braços e balbucia: “*pá, pá, pá*”.

A forma que essa rotina assume no grupo nesses momentos, uma roda com bebês sentados no chão, acompanha as possibilidades de deslocamento dos bebês. Por outro lado, a ação da professora Jany, ao se posicionar em pé, gesticulando e cantando, amplia essas possibilidades para alguns bebês que começam a levantar e se movimentar pela sala. Os bebês mais interessados na roda olham e imitam a ação de bater palmas. A imitação é considerada, nesse sentido, 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, engendrando possibilidades de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1934/1997). Ou seja, não há uma dicotomia entre afeto e cognição social situada naquilo que constitui e impulsiona bebês e crianças em seu processo de desenvolvimento.

Como podemos observar no evento que segue, a rotina cultural passa por outra mudança estrutural quando os bebês já andam: a posição dos bebês em pé. As circunstâncias espaço-temporais são importantes para o início do evento seguinte:

Alguns bebês estão sentados em uma almofada grande em formato de minhoca na sala. Há duas bebês na piscina de bolinhas e a professora Lucíola começa a cantar *Caranguejo não é peixe*. A professora bate os pés no chão e bate palmas. Simone (17m) e Lúcia (15m 05d) olham na direção da professora, que começa a cantar. Simone bate palmas e a professora a retira da piscina para cantar junto ao grupo que está sentado. A professora diz: “*Deixa eu ver se Simone sabe*” (e canta o trecho *palma/ palma/ palma/ pé/ pé/ pé*). Simone repete os gestos de bater palmas e os pés. A professora repete o mesmo trecho direcionando-se a Larissa (14m 25d) que está em pé, dizendo: “*E a Larissa sabe*”? Larissa se aproxima de Simone e fica olhando, enquanto Simone canta junto com a professora os finais da cantiga: “*pé/ pé/ pé*”. Simone roda a mão no movimento do “*roda/ roda/ roda*” e ao final da cantiga diz: “*ê/ ê/ ê*” (batendo palmas). Os outros bebês participam do evento observando atentamente, enquanto Lúcia continua na piscina de bolinhas olhando para o grupo e balançando o corpo. Ao perceber o interesse de Lúcia, Lucíola a retira da piscina e diz que vai colocar uma música para dançar. Ela canta o mesmo trecho da cantiga uma vez mais, perguntando se Lúcia sabe fazer. Na última cantiga, Simone, Henrique (16m20d) e Larissa batem palmas e os pés, enquanto Lúcia olha para a professora (Videogravação, 04 de setembro de 2017).

É possível ver que a professora reconhece o interesse de Simone e a importância de sua participação na brincadeira, que até então não se configura na estrutura tradicional de roda, pois as crianças não estão de mãos dadas e rodando. A ação da professora de retirar Simone da piscina de bolinha é expressiva da constatação de que os espaços e lugares em que os bebês estão têm influência nas suas formas de participação, possibilitam ou constroem alguns movimentos e ações. Com a inserção de Simone, a brincadeira se complexifica e cria possibilidades de desenvolvimento para todo o grupo, que observa atentamente sua construção. Há a introdução dos movimentos de bater o pé e tentar girar as mãos, em concomitância com o reconhecimento das palavras pé e roda. Começam, assim, a emergir as regras da brincadeira de roda: é necessário fazer determinados gestos acompanhando a letra da cantiga. O que acontece a seguir é que a professora liga o som e convida todos para brincarem de roda em pé. Ela denomina essa brincadeira de *fazer rodinha* e segura na mão de Larissa, que desiste da roda. Simone e Henrique se aproximam, levantam as mãos e a professora faz a roda com eles, segurando as mãos dos dois, em círculo e rodando. Mesmo com a troca de músicas e a professora dizendo “*acabou*”, os dois mantêm o interesse na roda, sempre erguendo os braços na direção da professora.

O evento do dia 16 de outubro de 2017 evidencia o trabalho intencional da professora Ivana em função da apropriação da roda pelos bebês. Ela começa cantando *Atirei o pau no gato* enquanto sacode um chocalho. Inicialmente, ela marca as pausas da cantiga enfatizando o barulho feito pelo artefato. Ao perceber que Henrique (17m 12d) se aproxima e dança, ela deixa o chocalho e segura na sua mão. A seguir, Ivana segura na mão de Valéria (16m 14d) e canta outra vez. Os outros sete bebês continuam explorando artefatos pela sala, mas olham para a roda. De alguma maneira, eles participam da roda balançando o corpo e batendo o pé em determinados momentos. Ela chama a atenção dos bebês para se agacharem na hora do *miau* (da letra da cantiga), sentando-se no chão ao dizer “*olha, o miau é assim*”. Simone e Henrique se agacham. Ela nomeia as ações o tempo todo: “*senta, vai, faz assim, mi-au*”. Simone (17m 5d) se aproxima e leva as mãos na direção da professora, que a ensina dois importantes elementos desse tipo de brincadeira: segurar na mão do colega e ampliar a roda. Além disso, a professora demarca a iniciativa de Simone: *Agora é a sua vez, Simone. Vai*”. Simone está sentada no chão após ter se “agachado no miau”, sorri e sacode o chocalho. Ivana permanece sentada e canta a cantiga olhando para Simone. A brincadeira é repetida quinze vezes ao longo de nove minutos. Em pé, sentados, a cada execução, há inserção de outros bebês que sacodem chocalhos, batem palmas, batem bolinhas uma na outra ou observam o que acontece. Ao final,

Simone pega o chocalho e fica rodando sozinha. Ela gira o corpo uma vez só e, em seguida, a professora percebe que a maioria dos bebês ficou sentada no chão após se agacharem, e ela inicia outra música, a do barquinho. Com essa música, alguns bebês também dão as mãos sentados e viram quando a professora diz que o barquinho virou. A sequência descrita só termina quando chega a fruta e Simone diz: “*papá, papá*”. Ivana, pegando a bandeja, enfatiza: “*Vamos comer papá?*”

Salientamos a extensão temporal que marca o evento em 16 de outubro, nove minutos, em contraste com os dois minutos que marcaram a primeira roda de agosto. Tal extensão torna visível o crescente interesse do grupo por essa rotina cultural, assim como a participação destacada de Simone. Assim como no dia 4 de setembro, a formação da roda é iniciada por um dos bebês. O balançar do seu corpo é interpretado pela professora como um convite para segurar as mãos e formar uma roda. Há, portanto, um processo de produção compartilhada dos sentidos e significados que a roda começa a ter para os bebês e professoras, que ativamente se engajam em uma brincadeira tradicional da nossa herança cultural. As condições do espaço/tempo, que possibilitam a circulação dos bebês pela sala, e as criadas pela professora, como o uso do chocalho e a introdução da cantiga de roda, foram fundamentais para o início do evento. Sua observação atenta aos gestos dos bebês, como intenções colocadas nesse plano do observável, tornou possível a ampliação do evento. O final do ano no Berçário registra três eventos nos quais os próprios bebês seguram nas mãos uns dos outros e balançam o corpo ao som da cantiga de roda. O último evento de dezembro inclui a tentativa de produzir roda entre dois bebês por meio do gesto de agachar e da fala de Henrique (20m14d), quando ele sincroniza o *miau* com o gesto. Essa iniciativa de Henrique mostra um processo de apropriação de uma prática que foi desenvolvida, antes, de modo compartilhado com as professoras.

Podemos dizer que a brincadeira de roda emerge ainda no Berçário com a audição das cantigas cantadas pelas professoras ou projetadas na produção cultural brasileira de ampla difusão, como no caso do desenho *Galinha Pintadinha*. Ou seja, a brincadeira emerge de um contexto de rotina cultural com cantigas de roda. Observamos ações das professoras de cantar junto com os bebês, bem como cantar em momentos em que os bebês estão sentados explorando objetos. Paulatinamente, os movimentos corporais são incentivados pelas professoras, uma vez que fundamentam a composição estética da roda, de acordo com as regras culturais dessa brincadeira: ficar em pé, dar as mãos e rodar. Trata-se de uma prática educativa, apoiada em uma herança cultural, em torno do ensinar a brincar de roda. A introdução de elementos da roda pela professora não segue, necessariamente, uma progressão linear em relação ao

desenvolvimento dos bebês, mas impulsionam esse desenvolvimento. Por meio de ações corporais expressivas e intencionais (olhar, bater palmas, balançar, levantar, balbuciar, apontar, erguer as mãos), os bebês produzem sentidos e significados compartilhados com as professoras, demonstrando grande interesse em participar da brincadeira por meio de gestos e balbucios. O processo de significação e os modos de participação impulsionam a continuidade, a estabilidade da rotina cultural e a execução de movimentos mais complexos.

A atenção das professoras aos sinais dos bebês e a presença da cantiga *Atirei o pau no gato* nas rotinas de berçário também foram registradas na pesquisa feita por Ramos (2006). Um episódio narrado pela autora mostra uma *sincronia interativa* entre bebês e professoras na percepção das condições do ambiente: a exploração do som pelos bebês, os bebês dando as mãos, o convite da professora para fazer roda, os bebês gritando e se abaixando, a professora iniciando a cantiga. Na análise, Ramos destaca que os significados atribuídos pela professora aos movimentos dos bebês foram fundamentais para transformar as experiências imitativas do parceiro – dar as mãos, gritar e agachar – em uma brincadeira de roda. Além disso, o episódio evidencia o valor semiótico dos gestos dos bebês na configuração das ações das pessoas envolvidas, bebês e professora, algo que vimos acontecer também em nossa pesquisa.

Essa inserção das cantigas no grupo configurou-se, ainda, como um modo de narração de experiências não presentes naquele tempo/espço. As cantigas, enquanto narrativas com som, ritmo, enredo, dramas, problemas e superação, sentimentos, castigos, medos, emoções (REYS, 2010), possibilitaram a criação de situações imaginárias, ou seja, a emergência da brincadeira. O que observamos é que as ações a partir das cantigas não remetiam apenas à ideia de dançar e balançar como em outras músicas. O enredo e os significados das palavras e ações, como o “berro do gato”, retiram as ações dos bebês do imediato para o campo simbólico. Ou seja, uma ação para tornar uma ideia e um acontecimento presentes.

Há trabalhos com a abordagem Histórico-Cultural da brincadeira de bebês que definem como objetivo identificar momentos transitórios nesta atividade. Ridgway (2016), por exemplo, integra um grupo de pesquisadoras australianas que acompanha bebês e crianças nas suas diferentes instituições (família e centros de educação inicial) tendo em vista compreender esses momentos como sendo de mudanças e transformações nas necessidades sociais, nas aspirações afetivas e cognitivas dos bebês e nas suas ações. Além disso, momentos transitórios, na pesquisa da autora, são fenômenos da dialética que evidenciam relações entre as condições do contexto e os interesses das crianças, assim como entre as dimensões coletivas e individuais de uma prática cultural.

Várias transições dialéticas começaram a ser identificadas, nesses eventos, entre as ações dos bebês, professoras e a materialidade: 1) entre imaginário coletivo presente nas cantigas de roda e os modos de participação que tornaram possíveis sua continuidade como rotina cultural do grupo; 2) entre os movimentos de um ou mais bebês e professoras sendo afetados pelas imagens produzidas por esses movimentos; 3) entre as narrativas veiculadas nas cantigas e as formas de apropriação pelas ações no grupo; 4) entre as rotinas culturais coletivas e as formas como os bebês se posicionavam e participavam; 5) entre a criação dos problemas e das soluções para sustentar a brincadeira de roda. São algumas transições que nos permitiram pensar nas transformações da rotina cultural, da brincadeira e do desenvolvimento cultural dos bebês, assim como do contexto social da turma como inseparáveis.

A brincadeira de roda no Berçário se constitui como atividade dos bebês, pois novas possibilidades de ação foram criadas e isso mudou as relações entre eles e com as professoras, o espaço, os artefatos e os sentidos das cantigas no grupo. Nos eventos que selecionamos, é possível ver como a rotina cultural com as cantigas de roda gerou necessidades de ficar em pé, de comunicar a própria intenção, de sustentar a atenção nos movimentos (próprios, dos outros bebês e das professoras) e na cantiga, de se manter com os outros. Essas ações também alteram a relação com as professoras, pois, em vários momentos, nos quais os bebês balançam, sacodem um artefato ou pegam na mão, as professoras iniciam a rotina da brincadeira de roda. Logo, os artefatos da sala ganham novos sentidos com a atividade. O som, por exemplo, começa a ganhar o sentido de tocar músicas específicas e as garrafas pet são recuperadas por Simone para produzir som e acompanhar a cantiga. O relacionamento entre bebês também é modificado nessa atividade, sobretudo no que se refere à busca do parceiro e ao compartilhamento do olhar. Vários momentos também evidenciam transições nas quais os bebês estão deitados ou sentados e as cantigas funcionam como pivô para as mudanças nas relações do grupo, o que mostra que se estabelece uma intencionalidade e motivos para agir naquelas circunstâncias, reorganizar as ações.

Então, como temos discutindo nesta seção, não é apenas a estrutura da brincadeira que se transforma e regula as relações e as interações, ajustando-se a elas, como outras pesquisas trazem (PONTES e MAGALHÃES, 2002), mas a transformação acontece na totalidade. Existe um *Nós* na brincadeira de roda, mas existe, inevitavelmente, um *Eu*, do qual, muitas vezes, evita-se falar no campo da Educação Infantil. Existem funções da pessoa, como atenção, imaginação, memória, fala, pensamento, percepção, que são estruturadas e reorganizadas nessas ações. Entre *Eu* e *Nós*, bebês e contextos sociais, fato socioantropológico e psicológico, existe

alguma unidade que explica, em tese, as transformações na totalidade. Essa mudança não significa a estruturação do comportamento de um/uma bebê, mas de sua ação social mediada, situada nas suas funções psíquicas; nos momentos transitórios estão também as contradições entre as exigências do contexto de interação, as possibilidades de ação e sua reorganização em outras ações. Portanto, que unidade identificamos a partir da análise da trajetória da brincadeira de roda?

Chegamos à constatação de que a unidade [ação/imaginação] representa o princípio para criar a situação imaginária, para constituir a brincadeira como atividade e, portanto, para que bebês e crianças na turma modifiquem as condições de suas relações. Pensamos sobre essa questão tentando relacionar e encontrar padrões e princípios em dois eventos específicos que mostram o engajamento de Simone na rotina cultural com roda, as relações com o contexto do grupo na construção dos eventos e as transformações que aconteceram na brincadeira nos dois anos.

5.3.1 *Vamos brincar de miau?*

Nos primeiros dias do ano letivo de 2018, mesmo com a mudança de professoras⁶⁵ e da profissional de apoio, assim como da organização dos espaços, tempos e materiais da sala de atividades e das rotinas de cuidado no grupo (conforme apresentamos no capítulo III), as cantigas de roda já estavam presentes na Turma do Abraço. O mapa de eventos de brincadeira de roda registrados (Quadro 5) evidencia que, no mês de fevereiro de 2018, nos primeiros dias de inserção das crianças na turma, as cantigas de roda constituíam rotina cultural pela qual se buscava a interação entre as crianças e professoras.

O primeiro evento do dia 06 de fevereiro registra a tentativa da mãe de uma criança de fazer essa inserção participativa da filha. Todas as crianças estão explorando livros pela sala, mas a maioria permanece mais próxima ao familiar presente, pai, mãe ou avó. Yara (20m10d), desde que havia chegado à EMEI naquela manhã, não saiu de perto da mãe. Houve tentativas da mãe de convidar outras crianças para se aproximarem. Simone (20m28d) se aproxima das duas e entrega um chocalho de garrafa pet para a mãe de Yara. Ela recebe e fala para a filha: “*vai brincar de roda com a Simone, vai? Dá a mãozinha pra ela. Dá a mão pra ela. (As duas se dão as mãos) Vamos?*”. A mãe, de joelhos, segura as mãos de Yara e Simone e as três formam

⁶⁵ No mês de março, um mês após o início do ano letivo, tanto a professora referência do turno matutino quanto do vespertino foram substituídas. As professoras regentes II, que compartilham a turma com a professora referência já eram diferentes do ano anterior, assim como a profissional de apoio.

uma roda. A mãe canta *Atirei o pau no gato* até o momento do *miau* em que elas se agacham. Assim que termina a brincadeira, a avó de Maria (22m), que estava ao lado, canta a mesma cantiga, balançando as pernas da neta que está deitada no chão, como se ninasse ou com um ritmo um pouco mais lento na entonação da voz. Carlos (19m27d) se aproxima, a mãe de Yara os ajuda a segurar nas mãos e a roda é iniciada. A mãe canta outra vez, os quatro rodam de mãos dadas e se agacham ao final. Em todas as finalizações da brincadeira com o agachar no *miau*, Simone foi a primeira a se levantar e a puxar a colega e retomar a brincadeira, balançando o corpo e sorrindo.

Quadro 5: Mapa de eventos de brincadeira de roda na Turma do Abraço, 2018.

| 2018 | | | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|---|---|
| Fev | Mar | Abr | Jun | Ago | Set | Out | Nov |
| 6/02 A mãe de Yara propõe que ela convide Simone para brincar de roda. Professora chama para brincar e canta <i>Atirei o pau no gato</i> . Simone se aproxima. | 5/03 Cantigas de roda. Bebês em pé. Professora explicita as ações de segurar as mãos e rodar. Ao escutar a música, Simone e Marina se abaixam no "au-au." | 2/04 Professora percebe Simone e Maria brincando de roda e convida outras crianças para brincar também. | 06/06 Valéria começa a brincar de roda com outra criança no parque. Professora expande a brincadeira. | 06/08 Sequência de músicas no som. Paulo se posiciona em frente à professora e bate palmas e dança. Quando começa <i>Ciranda cirandinha</i> , Simone e Lúcia dão as mãos. A professora convida outras crianças. Ao final, Paulo e Simone continuam a roda. | 18/09 Músicas no som. Crianças dançam. Começa cantiga <i>Terezinha e Simone</i> segura na mão da professora. Uma roda se forma. Valéria fica no meio da roda. | 11/10 Simone pega na mão de Bento e fala: <i>vamos fazer roda, roda, roda?</i> Henrique e Bento fazem roda. Simone empurra Bento e professora dizem para fazer rodinha. Simone, Bento e Henrique dão as mãos. Roda em pé e sentados. | 17/11 Valéria convida Henrique para brincar. Ela pega na mão e os dois dançam <i>Ciranda cirandinha</i> . Ele desiste e ela continua dançando sozinha. |
| 07/02 Ao escutar cantigas no som, Simone dança e tenta segurar nas mãos de dois bebês. | Simone tenta refazer a roda com Maria. Ao escutarem a música <i>Barata</i> , Simone e Carlos seguram as mãos e rodam. | 06/04 Professora convida para brincar de roda, monta a roda e coloca <i>Ciranda cirandinha</i> no som. | 08/06 <i>Ciranda Cirandinha</i> toca no som. A professora incentiva as crianças a brincarem de roda. | 30/08 As crianças estão explorando brinquedos. Henrique fala algo para a professora. Ela repete: <i>ah, ciranda, cirandinha!</i> Roda coletiva. | 25/10 Valéria e Simone fazem apresentação com cantigas de roda com uso de instrumentos musicais. | 23/10 Professoras dizem para fazer rodinha. Simone, Bento e Henrique dão as mãos. Roda em pé e sentados. | |
| 19/02 Simone canta junto com a professora " <i>palma, palma, palma</i> ". | 16/03 Professora brinca de <i>Atirei o pau no gato</i> . Simone se aproxima quando escuta o <i>miau</i> . | 09/04 Simone canta <i>palma, palma, palma</i> . Ela segura na mão de Maria e as duas fazem <i>miau</i> . | 15/06 Professora convida as crianças para brincarem de roda sentados. Simone insiste para continuar brincando quando a roda termina. Larissa fica fora da roda e " <i>tira fotos</i> " com câmera de brinquedo. | | | | |
| 27/02 Professora chama para a roda. Simone segura na mão de Henrique. Os dois se abaixam e falam <i>miau!</i> | | | 08/06 Valéria canta sequência de cantigas na janela da casinha. | | | | |
| 28/02 Professora canta <i>Atirei o pau no gato</i> . Ao final, Simone tenta retomar a roda com Valéria. | | | | | | | |

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2018. Elaboração própria, 2020.

O evento com a participação da mãe de Yara indica como a brincadeira de roda, naquele momento, representa uma transição das necessidades afetivas das crianças entre a família e a Turma do Abraço, as intenções das adultas e a participação das crianças. Fica explícito como as ações da mãe de Yara e da avó de Maria são coordenadas, de certo modo, pelo imaginário coletivo constituído a partir de cantigas de roda. As relações entre as ações das adultas e o imaginário coletivo constituem a atividade de brincar de roda a partir das pistas de aproximação e engajamento das crianças. Tais relações e transições dialéticas possibilitam pensar que a brincadeira emerge da colaboração com outras pessoas; são relações que promovem contradições entre as condições dos contextos e as intenções presentes, e são tais contradições que tornam as ações singulares e diversificam a brincadeira.

Os eventos descritos mostram ainda como a palavra *roda* ganha o sentido de brincar de segurar nas mãos de colegas e professoras, cantar, se agachar. No momento em que as crianças brincam de roda com a mãe, as professoras começam a guardar os brinquedos. Uma das professoras, Catarina, diz para as crianças: “*Vamos guardar para a gente fazer uma rodinha? Vamos Simone? Me ajuda?*”. Nesse momento, Simone se aproxima, olha e estende os braços na direção da professora. A professora continua guardando os brinquedos e comenta que vai chegar uma bandinha: *Quem vai querer dançar na rodinha? Levanta a mão assim* (levantando as mãos). Simone ergue as duas mãos e continua andando atrás da professora. Ela bate palmas e a professora diz: “*Vamos começar já? Deixa eu ver quem já sabe*”. Catarina começa a cantar uma sequência de músicas (como por exemplo, a música *Pula, pula pipoquinha*) que não são consideradas cantigas de roda no cancionário popular infantil. As crianças se levantam e olham para ela. Simone bate palmas e está bem de frente para a professora, dançando. Sempre que acaba uma música, Simone bate com os pés no chão, indo na direção da professora, segurando suas mãos com entusiasmo. Yara e Giovana (15m03d) também seguram na mão da professora e de Simone e o grupo compõe uma roda, segurando as mãos e pulando com a música da pipoca.

A rotina com a cantiga de roda e outras músicas nesse dia 06 de fevereiro dura aproximadamente uma hora entre o tempo em que a mãe de Yara começa a brincadeira e a chegada de outra professora com a bandinha. A professora Celeste distribui chocalhos e com um pandeiro canta várias cantigas em pé, entre elas *Caranguejo não é peixe* e *Atirei o pau no gato*. O grupo fica sentado no tapete ou em pé durante todo o tempo, sendo que as famílias também participam cantando. O posicionamento da professora em pé ou sentada vai sendo ajustado à aproximação das crianças e, em diversos momentos, pelas ações de Simone de bater palmas e dançar. A configuração da roda em círculo, nessa sequência, não acontece, apesar de,

várias vezes, Simone segurar na mão da professora. Por outro lado, a persistência da rotina cultural com cantigas de roda na trajetória do grupo desde o Berçário é fundamental para a apropriação que as crianças fazem e para os modos de brincar de roda na turma.

Durante o mês de fevereiro, registramos vários eventos com cantigas de roda na Turma, a maioria com as professoras cantando cantigas ao invés do uso do som. No dia 05 do mês de março, um mês após o início do ano letivo, registramos a iniciativa de Simone (22m29d) de brincar de roda com outras crianças após a professora ter realizado diversas rotinas com cantigas na turma. No evento, que denominamos “*Vamos brincar de miau?*” (Figura 30), Simone, Maria (23m01d) e Bento (22m11d) permanecem de mãos dadas após a professora interromper a rotina com roda que acontecia antes. Simone puxa os dois colegas até o tapete que fica ao fundo da sala. Primeiro ela se agacha e diz: “*Mi-au*”. Em seguida, começa a cantar *Atirei o pau no gato*, rodando de mãos dadas.

Os quarenta e cinco minutos filmados até esse evento mostram várias oportunidades para brincar de roda criadas pelas professoras e crianças, como apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 6: Panorama dos Eventos da Turma – 05 de março de 2018

| Tempo de filmagem | Eventos | Participantes e ações | Comentários analíticos – pistas contextuais |
|---------------------------|--|--|--|
| 00:00:00 a 00:13:00 | Café da manhã no refeitório. | Crianças, professoras, profissional de apoio e pesquisadora. Após o café, todos voltam para a sala de atividades. | As crianças começam a se alimentar no refeitório. Maior autonomia de deslocamento e participação nas rotinas de alimentação. |
| 00:13:01 a 00:17:09 | Professora Cristina faz chamada cantada com a música do bom dia. | A maioria das crianças está deitada no tapete. Elas respondem ao próprio nome cantado pela professora com um “ <i>legal</i> ”. Simone balança um brinquedo e olha para a professora. Ela diz “ <i>legal</i> ” na chamada pelo nome de outros colegas. | Participação nas rotinas culturais coletivas; música como fonte narrativa simbólica nas rotinas. |
| 00:17:10 a 00:23:33 | As crianças recebem garrafas com água. Início da rotina com a música do trem com as | Simone se recusa a guardar a garrafa, chora e se senta no chão com movimentos de protestos com as pernas e a vocalização alta do choro. Na tentativa de acalmá-la, a professora diz: “ <i>vem, vamos cantar</i> ”. | Percepção da professora acerca do interesse das crianças nas rotinas com músicas. |

| | | | |
|---------------------------|--|--|---|
| | crianças em fila. | | |
| 00:23:34 a 00:30:18 | Organização do trem imaginário – <i>eu vou andar de trem.</i> | Simone se levanta sorrindo e entra na fila do trem imaginário . | Imaginário coletivo sustentando as ações nas rotinas. |
| 00:30:19 a 00:38:43 | Sequência de três brincadeiras de roda cantadas pela professora e pelas crianças. | A professora canta <i>Abre a roda tindolelê</i> e convida as crianças: “ <i>agora a roda</i> ”. A professora organiza a roda , ajuda as crianças a darem as mãos e rodar . | Intencionalidade da professora de ensinar a brincar de roda. |
| 00:38:44 a 00:42:08 | Rotina cultural com cantigas de roda no aparelho de som. | A professora Cristina liga o som com CD Galinha Pintadinha e a rotina cultural com roda contínua . Simone (22m04d), Maria (22m 27d) e Bento (23m 11d) participam da brincadeira de mãos dadas, rodando . Simone e Maria se agacham no <i>au-au</i> da música do <i>cachorrinho</i> . A professora diz que não é <i>mi-au</i> ; que o <i>au-au</i> é assim: levanta a perna. As crianças observam e Simone faz uma vez o gesto. | Rotinas culturais coletivas com cantigas de roda. Engajamento ativo das crianças, sobretudo de Simone nestas rotinas. Comunicação da intenção com outras colegas. Sustentação e compartilhamento da intenção pela ação corporal e signos verbais. |
| 00:42:09 a 00:45:51 | Troca de professoras da turma. | A professora Silvana entra na sala e a professora Cristina conversa com ela, interrompendo a brincadeira com as crianças. Simone continua segurando a mão de Maria e Bento e os três ficam olhando para as professoras durante alguns segundos, acompanhando o movimento delas na sala durante a troca. Simone retoma a brincadeira de roda com outra cantiga, <i>Atirei o pau no gato</i> . | O engajamento ativo de Simone na construção da brincadeira de roda; construção de uma situação imaginária com parceiros. Linguagens em uso para orientar a participação do Outro. |

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Na descrição da rotina da turma, as ações da professora acontecem em diálogo com as ações das crianças, um diálogo sem palavras, quase corporal. O choro de Simone é entendido como protesto e o começo da rotina do *trem* parece ter um significado compartilhado, entre elas, de bem estar.

A organização dos tempos, espaços e rotinas na construção das interações e encontros é algo que desponta nessa descrição, assim como a relevância da cantiga e de outras músicas

na relação dos bebês e crianças com o grupo, na sua vivência estética. Podemos pensar, ainda, em uma relação entre *imaginário*, como algo que pré-existe à *atividade imaginária* de cada pessoa (PINO, 2016) e o ato de criação, por exemplo, da situação imaginária que define a brincadeira como brincadeira. Essa relação de jogo duplo entre o imaginário coletivo e popular, nesse caso, e a atividade imaginária das crianças, é fundamental para justificar a centralidade das narrativas e produções culturais na Educação Infantil, na Pedagogia com bebês, como meios semióticos.

Na sequência de vídeo do evento, após assistirmos várias vezes, conseguimos observar as minúcias indiciais dos momentos de ajustamento das ações de Simone, Maria e Bento.

Figura 30: Sequência do evento “Vamos brincar de miau?”.



Quadro 01

Simone continua de mãos dadas com Bento e Maria. Os três ficam olhando para as professoras.

00:00:49



Quadro 02

Simone conduz as crianças até o tapete. Ela se abaixa e fala: *mi-au*.

00:01:14



Quadro 03

Simone levanta e retoma a roda cantando: *atirei o pau no gato - to - to*. Repete quatro vezes a roda em diferentes espaços da sala.

00:01:57



Quadro 04

Bento se afasta e Maria empurra Simone. A roda termina.

00:02:32

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Elaboração da Autora, 2018.

Chama atenção a escolha intencional da palavra *miau* por Simone para comunicar a brincadeira a que se referia, certamente pelo significado que foi sendo construído e compartilhado no grupo com as rotinas culturais com cantigas. Essa construção e compartilhamento foram possíveis pela [ação/imaginação] das crianças na brincadeira. Outro ponto que chama a atenção é o fato de Simone cantarolar toda a cantiga no ritmo e marcação do tempo da letra *Atirei o pau no gato*, com a verbalização compreensível de algumas palavras

e da criação de sons para substituir e designar as palavras não conhecidas. Esses pontos mostram o lugar do encontro e das negociações na organização dos signos linguísticos em processo constante de uso e criação pelas crianças, do entendimento recíproco e da não fixidez do sentido da palavra nas suas ações, desse fazer e refazer que torna possível sua apropriação. O paralelismo dessas ações e da palavra *miau* indica que a linguagem corporal e sonora em uso nesse evento tem uma história no grupo. A própria estrutura das ações e do tempo de espera, da reciprocidade do olhar, foi construída nessas rotinas culturais compartilhadas, como vimos nos eventos do Berçário.

A cantiga *Atirei o pau no gato* funciona como um disparador da atividade e também como alinhador das ações em torno de um significado. Esse alinhamento não quer dizer que não haja conflito de interesses e oposições que vão sendo negociados, e são esses conflitos que exigem meios ou ferramentas para estar ali. Bento, por exemplo, não se agacha no primeiro *miau* que Simone canta. Ele, assim como Maria, fica olhando fixamente para Simone, que, ao agachar, mantém o olhar nos dois e repete: *mi-au* (aumentando o tom de voz). A cantiga não faz essa repetição do *miau*, mas é essa repetição, associada ao fato de que Simone se agacha segurando a mão dos dois colegas, que impulsiona os dois para baixo. A filmagem permite captar esses indícios dos esforços de construir a ação com outros, o que reforça nossa convicção de se tratar de uma atividade para outros e para si, e não apenas para o objeto, nesse caso, para a cantiga. Caso o objetivo fosse exclusivamente cantar a cantiga, por exemplo, a presença dos colegas não teria representado o motivo da insistência no convite, na criação de formas de expressar a intenção, na coordenação das ações para manter o entrelaçamento das mãos.

A saída da professora Cristina no momento de troca de professoras demarca um recomeço para o grupo que fica. As ações de Simone de manter as mãos entrelaçadas e fazer o gesto no *miau* convocam outras crianças, comunicam e compartilham uma intenção. O evento da brincadeira de roda construído por Simone, Maria e Bento é expressivo do movimento transitório entre a atividade compartilhada com a professora, o grupo e a atividade reestruturada pelas três crianças; entre a intencionalidade das adultas da sala e a das crianças; entre o conhecimento compartilhado da rotina cultural no grupo e a potência de agir no campo imaginário e real; entre a intenção de Simone e as das outras duas crianças.

Não se trata de um evento no qual as crianças atendem ao convite do adulto ou são atendidas, simplesmente. É uma atividade mediada, situada, concreta, que põe em movimento as intenções das crianças por meio das ações de ficar em pé mantendo a atenção no outro e, no gesto de segurar a mão, manter esse entrelaçamento. Enfim, de colocar o corpo na construção

do evento por meio do movimento, do gesto, do olhar e do sorriso que significa, expressa, comunica algo para alguém. Ou seja, trata-se de encontrar sua ação na ação do outro, construir a interação, compartilhar o olhar e a atenção, se sentir parte daquele momento por meio do uso da linguagem, dos símbolos, das imagens produzidas enquanto possibilidades de expressão da ideia de rodar, do animal que apanha e mia.

Só por esse movimento no campo visual e corporal é que nós, pesquisadoras, conseguimos pensar sobre o que estava acontecendo ali. As crianças criaram uma situação dialógica por meio dessas imagens tornadas públicas e, foi por essa razão, que pudemos ver e ouvir a enunciação da palavra produzida pela necessidade de comunicar a intenção de brincar de roda. Essas ações tanto são movidas pelo imaginário na narração da cantiga *Atirei o pau no gato*, ou seja, do conjunto de imagens que foram e estão sendo constituídas (LÓPEZ, 2018), quanto são movidas ou impulsionam a imaginação das crianças. Essas leituras da brincadeira de roda indicam que a [ação/imaginação] constitui unidade de análise da brincadeira no grupo. Uma unidade de significação pessoal-social/cultural-discursiva, psicofísica-material, individual-coletiva, afetivo-cognitiva, que possibilita que a brincadeira como situação imaginária emergja e que constitui todos os eventos. Uma unidade que produz a atividade da brincadeira e é produzida por ela, ou seja, que possibilita aquelas condições da brincadeira e das ações das crianças nela, estabelece relação com os espaços, as pessoas do grupo e as fontes simbólicas presentes e, por essa razão, modifica a dinâmica do grupo, da própria brincadeira de roda e do desenvolvimento das crianças.

No mapa de eventos (Quadro 5) com brincadeiras de roda em 2018, vimos que as rotinas culturais desenvolvidas criam diversas situações sociais que se relacionam com a construção e desenvolvimento da brincadeira de roda. Ao analisarmos a participação de Simone em alguns desses eventos, percebemos que ela se aproximou da professora, cantando e batendo palmas, segurou a mão da professora ou de alguma criança e buscou algum artefato para acompanhar a cantiga.

No mapa, mencionamos o evento do dia 16 de março em que a professora Silvana liga o som com o CD da *Galinha Pintadinha*. Assim que começa a cantiga *Fui no Itororó*, Simone (22m09d) começa a dançar, rodar e estende as duas mãos para a professora Cristina, que vai até ela e segura sua mão. As duas rodam e a professora substitui o nome *Mariazinha* da cantiga pelo nome de Simone, conforme figura seguinte.

Figura 31: Evento *Vamos brincar de roda?*



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 16 de março de 2018. Elaboração da Autora, 2020.

Nesse evento, estender as mãos funciona como sinal da intenção de brincar de roda sem o uso de palavras, como no caso do evento anterior. A sequência desse evento, assim como no anterior, destaca o engajamento de outras crianças e as relações entre pessoal e coletivo na constituição da brincadeira. Outras crianças ficam olhando e a professora começa a convidar: *Vem, dá a mão. Vamos brincar de roda.* Aos poucos, se forma uma roda com a participação de outras crianças.

Outro ponto que chama a atenção é o fato de, em outra cantiga de roda com outros elementos diferentes, como a inclusão/substituição de nomes das crianças, haver a percepção das crianças de que o final da cantiga não envolve agachar. Quando termina, todas permanecem em pé, batem palmas e aguardam outra cantiga começar. Vimos que, no Berçário, era comum os bebês agacharem ao final de outras músicas e cantigas. O domínio das ações em unidade com os sentidos construídos a partir das rotinas com as cantigas, das palavras e de narrativas veiculadas por elas também se torna visível. Quando termina a cantiga *Fui no Itororó*, começa uma música que não é cantiga. Apesar da professora ficar em pé e tentar segurar a mão das crianças, a roda se desfaz. Depois de uma música, a professora Silvana adianta o CD e procura *Atirei o pau no gato*. Ela diz: *Olha! Escutem!*. Simone segura na mão de Lúcia (20m18d) e o grupo se forma novamente com a professora Cristina. Dessa vez, as crianças cantam junto e “agacham no *miau*”. A sequência termina assim que o CD acaba e a professora Silvana diz: *Acabou*.

A ação da professora Silvana de procurar a cantiga mostra que ela percebeu o significado que ela havia tomado no grupo com a brincadeira de roda. Como rotina ou padrão cultural no grupo, as cantigas não veiculam narrativas estáveis. Ao contrário, pela [ação/imaginação] na brincadeira, as crianças modificam os sentidos das rotinas, criam outras possibilidades de ação, comunicação e relações sociais. As ações de engajamento na rotina cultural funcionam como pistas comunicativas do interesse das crianças nas brincadeiras com

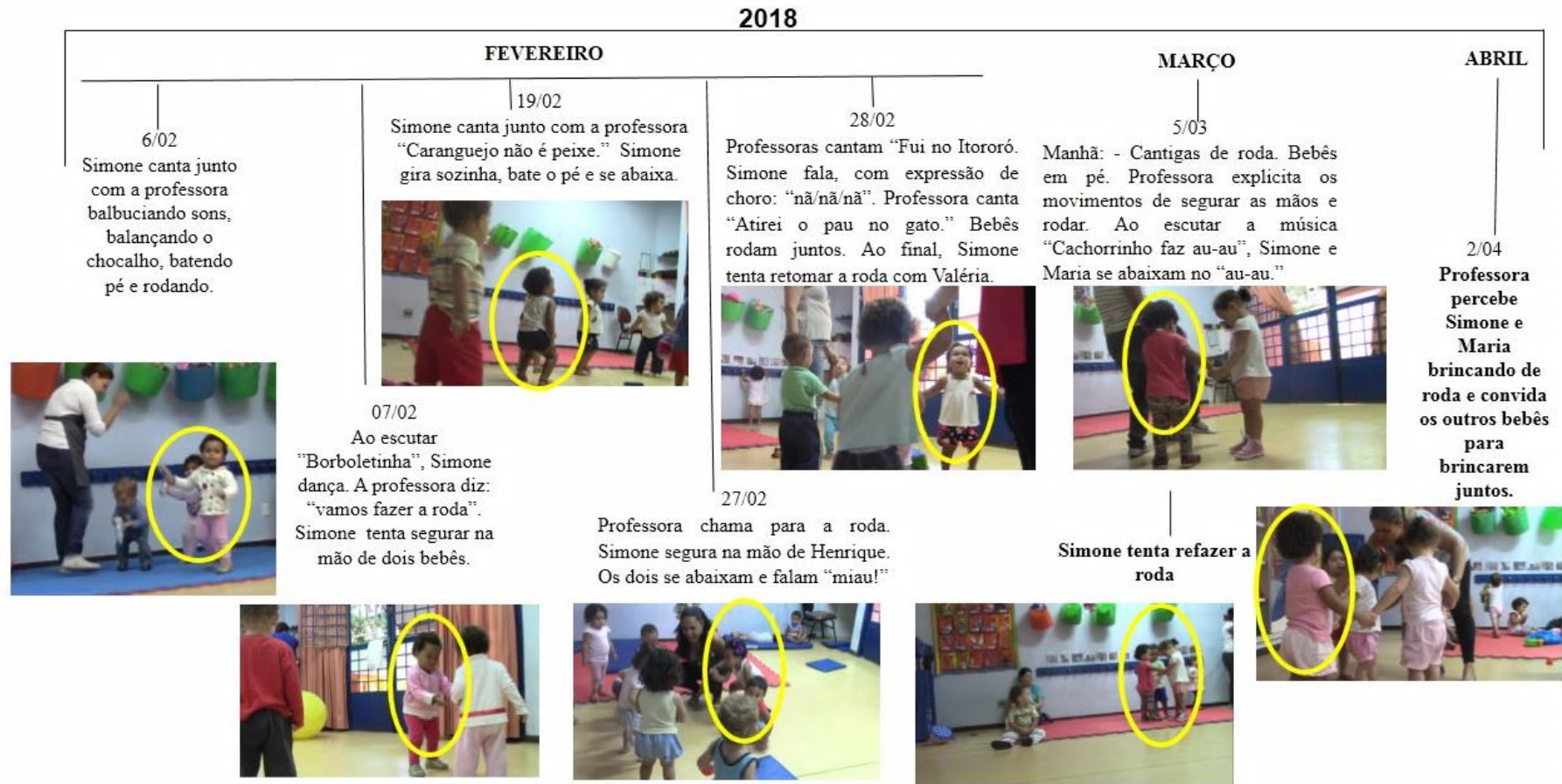
roda. Por outro lado, essas rotinas culturais coletivas não afetam a todas as crianças da mesma maneira. O evento *Vamos brincar de roda* (Figura 31) mostra diferentes formas de participação das crianças. Há crianças sentadas no tapete que olham para a brincadeira e sorriem, há outras que se aproximam e observam sem entrar na roda e aquelas que estão na roda.

Na figura que segue (32), selecionamos alguns modos de participação de Simone nos eventos com brincadeira de roda em 2018. Cantar junto com a professora, bater palmas, bater os pés, balbuciar sons, balançar chocalhos, agachar, pegar na mão da professora ou de outra criança são alguns modos de participação de Simone nos eventos com brincadeira de roda em 2018 que registramos. A busca de Simone pela parceria na brincadeira nos eventos indicados na figura não nos pareceu acidental, ocasionada em função da proximidade de alguma criança, embora isso tenha acontecido às vezes. Na maioria dos eventos, a busca pelo parceiro foi a ação que produziu desafios e busca de resolução dos problemas quando a outra criança recusava.

Essas considerações nos levam a pensar que o compartilhamento, a participação, a parceria e a amizade são construções que acontecem por meio da brincadeira que começa muito cedo, entre os bebês que compartilham rotinas culturais diárias. Um mês após a primeira brincadeira de roda iniciada pelas crianças e na qual Simone convida outras crianças se agachando e dizendo *miau*, constatamos que Simone faz uma busca intencional pela parceria de Maria, que apresentaremos na próxima seção.

As tentativas de brincar de roda, como observamos nos eventos em que Simone convida Maria para *brincar de miau* e no evento em que ela estende os braços para a professora e começam a brincadeira de roda, mostram que há algo nessa brincadeira que provoca algum tipo de prazer nas crianças dessa turma, mas não podemos afirmar que é um critério universal para todas as crianças. O prazer, nesse caso, está ligado aos afetos, desejos e motivações que se conectam às experiências sociais em diversos contextos e às vivências das crianças umas com as outras, com as professoras, com as cantigas e brincadeiras, bem como estar com outros em roda. Portanto, definir uma brincadeira pelo prazer, pensado de forma “generalista”, distorce o sentido de atividade que não está associada a essa questão, estritamente. A brincadeira envolve escolhas afetivas e cognitivas ao mesmo tempo: a repetição do gesto de agachar, da palavra linguística e paralinguística *miau*, o movimento de rodar, segurar nas mãos dos “amigos” ou simplesmente brincar juntos.

Figura 32: Participação de Simone em algumas rotinas culturais com roda na Turma do Abraço, 2018.



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Elaboração da Autora, 2018.

O critério do “brincar junto” pode parecer estranho em estudos sobre brincadeira dos bebês, que historicamente têm relacionado a brincadeira desse grupo geracional com a exploração de objetos e, portanto, com o brincar sozinho ou ao lado de outra criança, como tipologia de parceria social mais frequente entre bebês e crianças de até 2 anos (LORDELO e CARVALHO, 2006). Outros estudos da brincadeira, ao contrário, afirmam que sua natureza predominante é brincar com outras pessoas (SUTTON-SMITH, 1986), mas isso também precisa ser problematizado porque, como atividade que produz intersubjetividade, brincar sozinho também acontece, conforme observamos na pesquisa. Temos sido levadas a considerar que critérios para definir o que seria a brincadeira não auxiliam os estudos da brincadeira dos bebês e crianças pequenas, pois eles partem de uma categorização a-histórica e de regras estabelecidas de forma independente das pessoas e contextos sociais que não se relacionam com a atividade, fazendo a história e criando algo na pessoa e no contexto, nos bebês e crianças e suas formas de pertencimento ao grupo.

5.3.2 O enlaçamento do Outro

A Figura 33 traz uma narrativa visual do evento com o qual abrimos o capítulo para que possamos fazer uma microanálise de sua construção. Nesse evento do dia 02 de abril de 2018, Simone (23m28d) tenta iniciar uma brincadeira de roda com Maria (24m26d). Inicialmente Maria parece não entender o toque no braço como convite para brincar de roda e chora. O gesto de segurar à mão coordenado com o cantarolar da cantiga *Atirei o pau no gato por Simone* funcionam como signos para representar a intenção de brincar de roda.

Para começar, esse evento evidencia que o interesse de algumas crianças na rotina cultural com cantigas de roda, comunicado por gestos de dar as mãos, balançar, enfim, de participar, como o caso de Simone, também envolve outros parceiros com a convivência diária. Já demonstramos, pela trajetória das rotinas culturais do grupo, que a brincadeira de roda só foi possível porque, ao participarem de outras rotinas juntos desde o Berçário, os bebês se apropriaram da forma estrutural e estética, da linguagem e do próprio repertório de cantigas. Há apropriações que acontecem nas rotinas culturais com as cantigas e essas apropriações vão delineando modos de construção e participação na brincadeira de roda.

Figura 33: Sequência do evento “Simone enlaça crianças e professora”



Quadro 01

Simone tenta segurar a mão de Maria que chora e a professora diz para fazer carinho. Simone segura novamente e Maria parece entender o convite.

00:01:00



Quadro 02

Maria segura a mão de outra colega e as três caminham de mãos dadas para o outro lado da sala. Ao caminhar, Simone dança e balbucia: *nã-nã-nã-nã*. Maria se abaixa e diz: *miau*.

00:01:50



Quadro 03

Depois de compor a roda com as meninas, Maria encontra a porta aberta e sai da sala. Simone e Larissa esperam por ela e começam a cantar e dançar de mãos dadas: *atirei... mi-au*.

00:02:25



Quadro 04

A professora Verônica percebe e amplia a brincadeira de roda, incentivando a participação de outras crianças.

00:05:00

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Elaboração da Autora, 2018.

Outro aspecto importante para o início do evento é a maneira como a sensorialidade entra na estruturação do contexto da brincadeira. Tuan (2013) escreve sobre o sentido do tato como atividade dos bebês e crianças pequenas no conhecimento do espaço e destaca nossa dificuldade, enquanto adultos ocupados com o mundo visual, de atribuir categorias que escapam dessa dimensão sensorial. Nosso lugar no espaço, enquanto adultos e crianças, não é o mesmo, já que a atividade modifica nossa sensação, percepção e sentidos desse lugar. O quadro 1 da Figura 33 ratifica essas ideias. O toque de Simone na mão de Maria contribui para modificar as interações entre as duas, a professora e outras crianças. O sentido do toque, pelas circunstâncias de desajuste e a necessidade da insistência, desencadeou o choro de Maria e sua aproximação da professora.

Em diversos momentos desde o Berçário, as intenções das professoras e das crianças produziram choques de linguagens (AGAR, 2004), mas, esses choques entre intenções e compreensões, ao mesmo tempo, produziram exigências importantes, sobretudo para os bebês

e crianças. O toque, para Simone, significou um convite para brincar de roda. Contudo, para Maria, o toque, por ter desencadeado a recusa e o choro, dá pistas de ter sido interpretado como agressão, principalmente pelo contexto geral do evento. Pouco antes desse convite pelo toque, Simone havia se desentendido com Maria em uma tentativa de abraçá-la. Desse modo, o toque nesse incidente crítico gera uma quebra de expectativas, confronto de perspectivas de ação e a necessidade de resolver o problema do entendimento da situação, como, por exemplo, as falhas de comunicação pela linguagem não verbal nesse evento.

Nesse sentido, vimos que essa linguagem corporal é essencial para a autorregulação das ações das crianças e para a manutenção da interação, dando vários sentidos a essa interação. Os sentidos dessas linguagens, como o toque, são construídos no grupo, como vimos com a questão do agachar e o sentido de *brincar de miau*. São dimensões da convivência coletiva importantes para os bebês e crianças que indicam como, desde muito cedo, as culturas se configuram como sistemas dinâmicos constituídos pelas linguagens e pelas interações humanas em um grupo social da Escola de Educação Infantil.

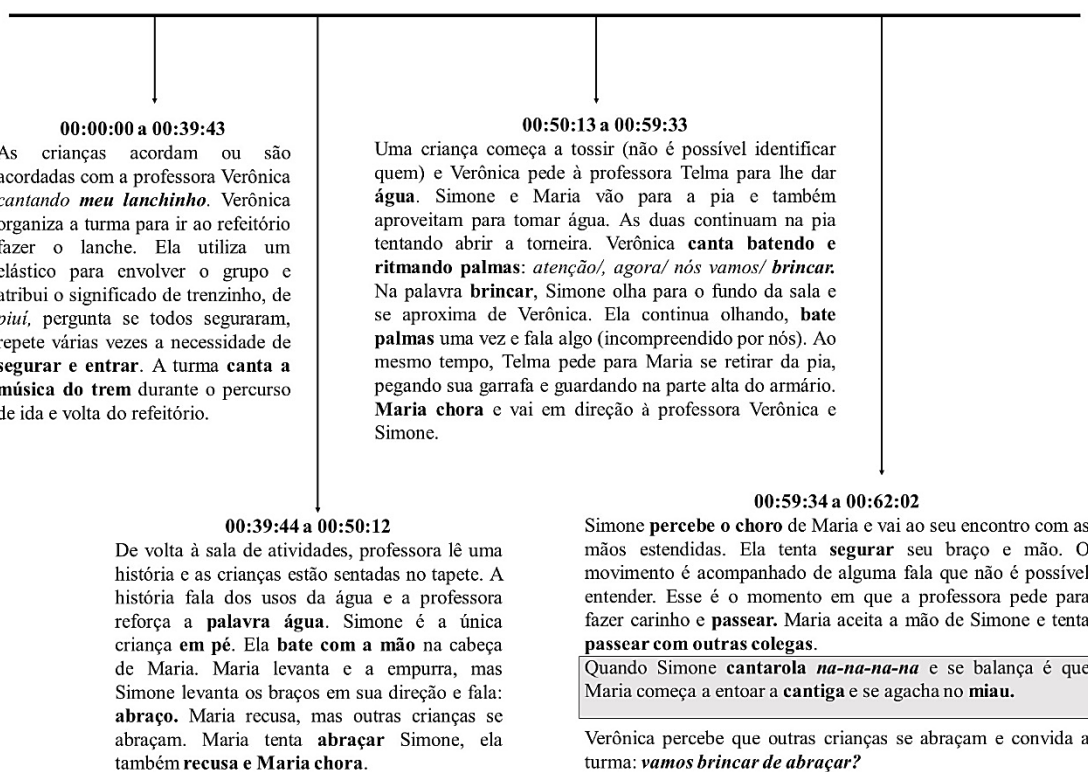
Nesse evento em particular, a professora Verônica faz um gesto muito observado na turma, ao longo de 2017 e 2018, nas situações de mordidas, esbarrões e puxões de cabelo: passar a mão no local supostamente ferido e introduzir a palavra e o significado de “fazer carinho”. O toque, portanto, não representa uma única possibilidade de intenção e gera a necessidade de Maria expressar o desconforto, pedir ajuda; desencadeia a atenção e a modificação do ângulo de visão da professora, além de outras formas de comunicação por parte de Simone e da aproximação das outras crianças que, posteriormente, entram na brincadeira.

As linguagens em uso nesse evento – o choro de Maria, o gesto e a fala da professora e o contato corporal – mostram que construir a mutualidade das ações coloca em cena a dramaticidade das relações criança-criança, criança-professora, criança-materialidades; essa dramaticidade está representada no apelo de Simone, na recusa de Maria, no campo semântico estabelecido no gesto e na fala da professora Verônica quando ela diz: *Assim não pode/faz carinho/isso!* (Maria para de chorar e Verônica complementa */agora vão passear*. Modificar essa circunstância das ações exigiu de Simone outras formas de comunicar sua intenção e ela cantarola a cantiga *Atirei o pau no gato*, recuperando um imaginário coletivo e da turma. Apenas quando Simone diz *nã-nã-nã-nã-nã* (no ritmo da cantiga) é que Maria a olha e segura sua mão.

Essa foi uma análise que fizemos do recorte do evento a partir do momento em que Simone toca o braço e tenta segurar a mão de Maria. A dinâmica geral da turma naquela tarde

de 02 de abril traz outros elementos e ampliam a nossa visão do que aconteceu. Por essa razão, defendemos a importância do registro das observações em vídeo na pesquisa com bebês e crianças, pois essas conexões entre o observado e o contexto geral são centrais para uma leitura fundamentada. A primeira hora de observação traz várias rotinas com música que envolveram a participação coletiva e regras para sua manutenção, como segurar o ombro do colega e entrar no “trem”. Tal estrutura de participação se repete, de certa maneira, na rotina com cantigas de roda, cuja participação “exige” segurar as mãos. A música perpassou o momento de acordar, ir e voltar do lanche, da leitura da história e do convite para “brincar”. No quadro 7, destacamos algumas dessas oportunidades de brincar e o modo como os sentidos e significados das palavras e das ações vão sendo transformados.

Quadro 7: Panorama dos eventos da Turma – 02 de abril de 2018



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2018. Elaboração própria, 2020.

A ação de Simone de bater na cabeça de Maria ainda durante a leitura da história desencadeou o choro e o pedido de abraço rejeitado, já significado como tentativa de acalmar e se desculpar. Outras crianças começam a se abraçar enquanto a professora lê a história do Mundinho que fala em “abraçar o planeta”. O livro também menciona o uso da água e, quando a professora mostra as ilustrações, a palavra *água* é repetida por uma criança e, nesse mesmo

momento, o deslocamento da professora Telma para o armário da pia coincide com o de Maria e Simone para a exploração da torneira. Enfim, as crianças atribuem diferentes sentidos para a história lida pela professora relacionados às suas vivências naquele contexto coletivo de cuidado e educação: abraçar o planeta vira abraçar o colega; usar bem a água significa beber água e brincar na torneira.

O fato de as duas meninas estarem em pé, ao final da leitura do livro, reconfigura o que acontece quando Verônica convida a turma para brincar cantarolando: *Agora/nós vamos/brincar/* no ritmo de uma brincadeira popular cantada (*Senhoras e Senhores pulem com um pé só*). Esse ritmo era adaptado pela professora em outras rotinas da turma, como fazer a roda de conversa. Simone se aproxima batendo palmas e balançando. Ela faz um pedido para a professora verbalmente que não parece ter sido entendido, assim como não o foi para nós naquele momento. Do outro lado da sala, a professora Telma retira Maria da pia e guarda a garrafa. O choro de protesto de Maria, que também foi construído nessas situações para conseguir algo desde bebê, leva Simone a se dirigir a ela e tocar seu braço. O significado de acalentar o choro com *vamos brincar* foi algo que vimos no evento *vamos brincar de miau* que apresentamos antes.

Antes do convite para brincar, porém, Simone havia entrado em conflito com Maria ao bater na sua cabeça com as mãos. O toque, então, pode ser significado também como machucar e não apenas como acalentar, o que demonstra como os sentidos são contextualmente construídos em ações concretas e situadas naquela turma. O mesmo acontece com a ideia de *passar* inserida pela professora e entendida por Maria, mas não por Simone, que sustenta o interesse de brincar de roda gestado desde o convite de Verônica para brincar. As ações de Maria, Simone e de Larissa, que aceita segurar as mãos das outras duas colegas, modificam o sentido do *passar* com o ritmo de uma cantiga de roda. O imaginário coletivo e o significado já construído em torno dessa narrativa na Turma contribuíram para o ajustamento das intenções e para que a brincadeira acontecesse. Esse momento representa a superação das sensações e da percepção das meninas por outra função em ação, que é a da imaginação.

Até a inserção da cantiga pelo *nã-nã-nã-nã* ritmada por Simone, o pegar na mão parecia significar *passar*, inclusive para nós, que observávamos o evento. Na filmagem, é visível a mudança de ângulo que operamos para o evento quando ouvimos a palavra *miau*. No primeiro quadro da esquerda da figura 34, mantemos a filmadora em Valéria que se aproximava de nós. No momento da observação não percebemos que no fundo da sala, perto da professora, Simone convidava Maria para brincar de roda. Isso foi possível pela retomada do vídeo.

Figura 34: Deslocamento do ângulo de filmagem no evento *Simone enlaça crianças e a professora*



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2018. Elaboração da autora, 2020.

Nesse dia, enquanto filmava, lembro de ter escutado quando Maria coordenou a linguagem verbal com o *miau* e o gesto de agachar. O sentido de se tratar da brincadeira de roda com *Atirei o pau no gato* criou, naquele momento, outra possibilidade de ação durante o registro pela filmagem. Imaginar se tratar de uma brincadeira de roda foi possível pela trajetória pessoal e profissional da pesquisadora enquanto professora da Educação Infantil e da presença desse tipo de narrativa nessas trajetórias.

Quando Maria olha para Simone e começa a cantar *Atirei o pau no gato*, outro campo de sentidos passa a existir em ato. Identificamos, nas filmagens, que Maria conseguia cantar toda a cantiga, mas, no começo do evento, ela canta somente a primeira frase e logo se agacha e diz *mi-au*, para depois retomar a cantiga. Maria percebe a necessidade de comunicar ao grupo sua intenção compartilhada no *miau*, algo que aconteceu no evento anterior (Fig. 33 *Vamos brincar de miau?*), quando Simone agacha e diz *miau* para iniciar o evento com ela e Bento.

Uma característica importante das brincadeiras de roda nos dois eventos (*Vamos brincar de miau?* e *Simone enlaça crianças e professora*) é sua estrutura de participação geralmente não verbal. As crianças fazem gestos de agachar ou a ação de segurar na mão do colega que querem ter na brincadeira. Essa estrutura levanta a discussão sobre as habilidades comunicativas verbais necessárias à participação na brincadeira. Os eventos que analisamos evidenciam um compartilhamento dos significados do gesto de agachar associado à palavra *miau* como indicativo da cantiga de roda que orientam a participação, o que pressupõe que a brincadeira organiza modos de agir, sentir, perceber, pensar, estar no grupo e a própria linguagem em uso. Argumentamos que a linguagem verbal não é, necessariamente, pré-requisito para a brincadeira, mas que a relação brincadeira e linguagem é criada, estabelecida, modificada nessas situações, e só por essa razão podemos considerar a brincadeira como atividade criadora. Pela brincadeira de roda, as crianças nomearam, organizaram e compartilharam intenções e sentidos, ajustaram as ações e linguagens às intenções naquele evento e não estritamente ao resultado desejado.

Outro ponto importante é a estabilidade da parceria entre Simone e Maria, algo que observamos nos eventos anteriores. Não é uma parceria ocasional ou acidental reforçada pela proximidade do momento, como já mencionado, mas de uma busca pela outra. Podemos dizer o mesmo em relação ao modo como o evento começa. Não parecer se tratar de uma ocasionalidade, mas da criação de intenções no conjunto dos acontecimentos do grupo, da sua sustentação, compartilhamento com outros e da modificação que esse compartilhamento acarreta.

No último quadro da Figura 33 (*Simone Enlaça crianças e professora*), recuperamos a imagem que representa uma ampliação das formas de participação das crianças com a participação da professora. Verônica percebe o evento que se desenrolava como uma brincadeira de roda e incentiva outras crianças a participarem. Com isso, o evento dura ainda outros 02min 30seg e as crianças retomam a roda diversas vezes, com novos participantes. Nesse caso, vimos que todas as crianças participam de alguma forma, havendo inclusive rodas menores, com duas ou três crianças. No total, esse evento dura 05min, somando o tempo em que Simone, Maria e Larissa fazem a brincadeira sozinhas, o que evidencia um tempo superior à roda descrita no evento do mês de março, em que as professoras não percebem a roda das crianças. Sobre sua participação no evento, a professora Verônica pondera:

Acho que/ quando eu participo/ aqui/permite uma sequência na brincadeira/ a retomada/ cada vez que eles abaixam/ no miau/ e soltam as mãos/ além da mediação dos conflitos que surgem/ quando alguém não quer segurar as mãos/por exemplo/mas eu prefiro/ mesmo/ só incentivar a brincadeira/ porque a turma gosta mesmo de brincar sozinha (Professora Verônica, Entrevista em 06 de junho de 2018).

O incentivo e a atenção à participação de outras crianças de que fala a professora foram observados na turma em outros eventos com roda. Em junho de 2018, brincadeiras de roda aconteceram em diferentes espaços (sala e parque), envolvendo diferentes crianças e por iniciativa de outras crianças, além de Simone. No evento do dia 06 de junho, por exemplo, iniciado por Valéria (30m 4d) e Larissa (28m 13d) no parque, a professora Verônica acolhe a brincadeira das meninas e convida outras crianças para brincar. Há uma sequência de conciliar os conflitos existentes na aceitação do parceiro e de uma colaboração na narrativa musical por parte da professora. No entanto, Valéria pede para que ela não cante mais (fazendo “shiii” com o dedo na boca e expressando verbalmente: “*agora sou eu*”), a professora sai da roda e fica de fora, incentivando verbalmente a continuação da brincadeira. Sua saída leva ao fim da estrutura de roda e, aos poucos, as crianças se envolvem com outras atividades.

A ritualização da roda construída pelas professoras desde o Berçário por meio da continuidade e conservação dos elementos estéticos, permitiu a retomada pelas crianças. Essa estrutura de participação simples das brincadeiras, fazer as coisas em conjunto, “corresponde a um valor central das culturas de pares”, como defende Corsaro (2011, p. 160), e é fundamental na defesa da importância da Educação Infantil como contexto de cuidado e educação coletivo no qual as práticas e rotinas culturais acontecem com intencionalidade. A professora Verônica, ao comentar a presença da brincadeira de roda na turma e o interesse das crianças diz que: “*não tenho dúvida de que eles aprenderam brincar de roda/ aqui/ com a gente/ com as outras crianças/ que outro lugar/ hoje/ crianças da idade deles brincam de roda?/ em casa/ a maioria nem tem irmãos*”. (Entrevista, 06 de junho de 2018). Como brincadeira coletiva, a roda pressupõe, no mínimo, que haja outra criança para brincar. Um grupo estável, como o de uma turma da Educação Infantil, é um dos espaços privilegiados para brincar de roda ainda hoje, sobretudo no contexto das metrópoles, conforme mencionam a professora Verônica e Marta, mãe de Simone, nas entrevistas.

Marta tem 32 anos e outros dois filhos (um adolescente de 17 anos e uma adolescente de 15 anos) além de Simone, na data da primeira entrevista, com 26 meses e 08 dias. Ela trabalha como cozinheira na EMEI Tupi em turno integral e foi lá que conversamos em 2018 e 2019 sobre a participação de Simone nesses eventos. Ao assistir aos vídeos com eventos de brincadeira de roda, Marta destacou: “*ela/ certamente/ aprendeu brincar de roda/ aqui (na EMEI)/ porque/ desde o ano passado (no berçário)/ que ela chega em casa cantando essas músicas/ e fica rodando sozinha na frente do espelho*”. (Marta, Entrevista em 12 de junho de 2018).

A mãe de Simone enfatiza que em casa ninguém brincava de roda com ela e que ela começou a chegar em casa cantando *Atirei o pau no gato* com as bonecas depois que começou a frequentar o Berçário em 2017. Em nossa última conversa, em 2019, Marta se emociona ao assistir aos vídeos que selecionamos com eventos de roda e lembra-se de como foi difícil trazê-la ainda bebê para ficar o dia todo no Berçário enquanto ela trabalhava, bem como das resistências que enfrentou na família:

Ela é muito ativa/ (pausa)/ Os meninos estavam todos em outra coisa (se referindo aos vídeos em que Simone brincava de roda)/ Gente!/(surpresa)/ Minha família/ e o próprio pediatra/ no início/ falaram assim/: nossa/ me preocupa a Simone ir tão nova pra escola/ porque vai separar né?/ Aquela coisa toda/ Hoje ele (o pediatra) fala como foi bom/ Ela só falta dá notícia do que ela tá sentindo pro médico/ fala tudo/ Ela pode estar doente que ela tá brincando/ Que lindo, gente! Sorri alto/ Gente!/(se emociona) Que lindo!/ Realmente/ (pausa) E ela ainda canta essas músicas em casa/ Canta com as bonecas/ e roda/ (Marta, Entrevista em 06 de agosto de 2019).

Para a mãe de Simone, o desenvolvimento da fala, da autonomia e da própria brincadeira de roda está ligado à convivência coletiva com outras crianças e com o trabalho sistematizado que acontece na instituição. Pela observação da mãe, houve permanência da brincadeira de roda entre 2017 e 2019, inclusive com o uso de artefatos culturais como bonecas. Nesses apontamentos e nos eventos que analisamos, as transições entre a atividade compartilhada com adultos e a atividade compartilhada com outras crianças e dirigida a artefatos estão presentes.

A construção de um contexto de brincadeira, nessa turma, é subsidiada pela disposição de espaços-tempos nos quais as crianças interagem livremente. O desenvolvimento dessa prática cultural no grupo é marcado pelo interesse maior de algumas crianças, como é o caso de Simone, mas esse interesse acaba por envolver outras crianças e professoras. Os eventos, no contexto da trajetória das brincadeiras de roda nessa turma anunciam uma maior compreensão do significado da brincadeira por um maior número de crianças, especificamente a percepção da necessidade do parceiro, da manutenção do enlaçamento das mãos, bem como registram a iniciativa de outra criança para começar e sustentar a brincadeira. Demonstra, ainda, que as professoras também desenvolvem um olhar diferenciado para a prática, que ganha espaço no grupo, participando e expandindo a atividade das crianças.

Interessante que a gente sempre pensa na brincadeira de roda/ como um trabalho/ (...) quer dizer/ para trabalhar a oralidade/ Agora/ depois de tanta coisa/a gente pensa/ que tanta coisa aconteceu/ Socialização com outros/ no físico/ de conseguir fazer coisas, né?/ O repertório cultural/ tanta coisa que eu não tinha percebido. (Professora Lucilene, Conversa em 17 de dezembro de 2018).

Autonomia/ No início a gente coloca eles na rodinha e canta pra eles/ Quando a gente vê/ eles estão fazendo roda/ cantando as músicas/ (...) A gente começou uma coisa/ e eles foram fazendo sozinhos. (Professora Gabriela, Conversa em 17 de dezembro de 2018).

Nas conversas, há um deslocamento da ideia de brincadeira como transmissão cultural para pensar a brincadeira de roda como uma construção das crianças que exige e promove apropriações, criações pela [ação/imaginação]. A participação das professoras, enquanto adultas mais experientes, aumenta sua complexidade, ao criar, entre outras possibilidades, apoio para a relação entre a imaginação individual e a imaginação coletiva (FLEER, 2013), colaborando para o compartilhamento do significado que a brincadeira vai assumindo para as crianças.

5.4 A brincadeira de roda como *atividade revolucionária*⁶⁶

A acepção do termo *revolucionária* para nos referirmos à brincadeira de roda expressa um pouco do movimento de rupturas, transformações, conservação e criação da brincadeira de roda no grupo de bebês. Esse movimento pode ser descrito a partir de alguns padrões ou princípios que identificamos: os bebês participam da atividade com outros; reconhecem a importância de seus gestos, falas e ações para os outros e para a atividade; entendem a dinâmica da atividade; desenvolvem a brincadeira conservando elementos.

Os processos de constituição da brincadeira de roda desde o Berçário são revolucionários sob alguns aspectos, aparentemente contraditórios, mas intimamente relacionados porque são constituídos na/pela unidade [ação/imaginação]. Nos processos de constituição da brincadeira de roda, conforme analisamos neste capítulo, a [ação/imaginação] dos bebês/crianças cria necessidade de agir e transformar as condições da ação e das relações; cria outro campo de ação para além do campo imediato por meio da imaginação. Examinemos a seguir alguns desses aspectos: ser alguém na brincadeira/ser “eu” mesma diferente de mim; possibilidades dos bebês/necessidades sociais; conservação/mudança; narrativa/construção do significado de brincar de roda.




5.4.1 Ser alguém na brincadeira/ser “eu” mesma diferente de mim

A sequência de *entrar na roda, ser alguém na brincadeira* evidencia um processo de construção discursiva do papel social nessa atividade (Quadro 8). Esse evento aconteceu em 18 de setembro de 2018, já no final da tarde. A professora Verônica estava fechando as agendas do dia e coloca músicas no som. As crianças dançam, cantam, antecipam a música e a professora sempre busca a atenção do grupo perguntando: *Qual será agora? Escutem.*

As crianças começam a se agrupar próximo à professora e ela interrompe sua atividade para cantar e fazer gestos das músicas.

⁶⁶ Tomamos emprestado o termo atividade revolucionária desenvolvido por Newman e Holzman (2014, p. 60) em *Vigotski, o cientista revolucionário*, para se referirem à “criação de uma situação imaginária como transformação do estado de coisas existentes e da totalidade das circunstâncias”.

Quadro 8: Sequência do evento *Entrar na roda*

| Quadro de filmagem/tempo | Linha | Ações e falas das crianças | Ações e falas da professora |
|--|-------|--|---|
|  <p>00:04:50 a 00:05:14</p> | 001 | <p>Todos escutam e aguardam a música que vai começar. Simone segura na mão da professora e, em seguida, Larissa completa a roda. Marcela leva a mão tentando entrar, mas Simone fecha a roda. Danilo e Isaura entram na roda, mas não completam o círculo.</p> | <p>Verônica diz: <i>e agora? Escuta!</i> Começa a cantar junto a cantiga: <i>Terezinha de Jesus, de uma...</i> Fala para Simone e Larissa: <i>Dá a mão.</i></p> |
| | 002 | | |
| | 003 | | |
| | 004 | | |
|  <p>00:05:14 a 00:05:48</p> | 005 | <p>Valéria faz o giro por fora da roda.</p> | <p>Fala para Danilo: <i>Dan, dá a mão pra Marcela.</i></p> <p>Continua cantando.</p> |
| | 006 | <p>Danilo quer segurar na mão da professora e a roda se desfaz. Isaura impede que Danilo entre em seu lugar e apesar da resistência, cede e sai da roda.</p> | <p>Fala para Isaura: <i>Dá a mão, vai.</i></p> |
|  <p>00:05:48 a 00:06:04</p> | 007 | <p>Valéria percebe que a roda está aberta e entra, se posicionando no meio. Marcela insiste para segurar sua mão.</p> | <p>Fala para o grupo: <i>ela vai ficar no meio da roda, gente. Prestem atenção!</i> Canta: <i>quero um beijo e um abraço (abraça Marcela).</i></p> |
| | 008 | | |
| | 009 | | |

Fonte: Banco de Dados, 2018. Elaboração da Autora, 2019.

O gesto de Simone (28m14d) de dar as mãos à professora indica um reconhecimento de que aquela música era uma cantiga de roda, uma vez que, antes dela, as crianças dançavam soltas há algum tempo. Nesse evento, também há escolhas da parceria que são intermediadas pela fala e ações da professora, assim como uma outra configuração desse tipo de brincadeira: a definição do papel e a posição da Terezinha na roda. Essa definição é feita entre a ação de Valéria (29m16d) de ficar rodando fora, se posicionar no centro da roda e a atenção da professora, que nomeia essa ação para os demais do grupo.

O sentido de participar na brincadeira em outro papel diferente do papel de si mesma é impulsionado pela narrativa da cantiga. Trata-se de brincar com um papel de alguém diferente de si e isso liberta a ação das amarras do ambiente concreto no qual acontece. As regras para ser a Terezinha precisaram ser criadas na interação, especificamente marcada na ação de Valéria de rodar fora do grupo. A ação desencadeia a imaginação que, por sua vez, modifica a ação na brincadeira. A situação imaginária, nesse caso, ser a Terezinha que “de uma queda foi ao chão” foi construída por meio da tensão [ação/imaginação].

5.4.2 Possibilidades dos bebês/necessidades sociais

A participação dos bebês e crianças na brincadeira de roda instaura uma contradição entre as possibilidades dos bebês de comunicação, equilíbrio, domínio do corpo e da marcha e as necessidades geradas por essa brincadeira. Quando as professoras começam a cantar cantigas de roda, enfatizar os gestos, palavras, elas deslocam o foco dos bebês no espaço e na materialidade, estabelecendo outros tipos de comunicação e relação. Ao se posicionarem em pé com ajuda das professoras, baterem palmas, olhar e balbuciar, os bebês contribuem para a produção da atividade, para a reorganização dos modos de cantar a cantiga. Um campo de sentidos é criado nessas interações em torno do brincar de roda mediado pela significação produzida e enunciada na narrativa das cantigas. Todo o grupo utiliza objetos, palavras, gestos e ações para participar de algum modo da atividade.

As contradições entre as possibilidades dos bebês e as exigências para a rotina com brincadeira de roda acontecer, revolucionam as ações. Ações como dar as mãos (como evidenciamos no evento entre Simone e Maria, por exemplo), se posicionar na roda, fora dela ou no centro, se comunicar com palavras atuam como símbolos para representar algo para o grupo. A dialética [ação/imaginação] cria sentidos, transforma os contextos e a própria brincadeira. A ação de Valéria de se posicionar no papel de Terezinha produz uma imagem exterior que traduz algo imaginado. Essa transformação “tem uma história longa” de vivências com brincadeiras e cantigas de roda e representa um ciclo que inclui percepção, associação, impressão, modificação, imaginação, criação (VIGOTSKI, 1930/2018, p. 25). Em tudo isso, está sua dimensão revolucionária.

5.4.3 Conservação/mudança

As transformações pelas quais a brincadeira foi passando incluíram conservação/mudança. Na Turma do Abraço aconteceram brincadeiras de roda com as crianças sentadas (Conforme Mapa de Eventos no Quadro 5). Por exemplo, no dia 15 de junho de 2018, a professora convida para brincar de roda, mas senta no tapete. As crianças sentam e a roda acontece com adição de outros elementos, como, por exemplo, as crianças escolhendo as cantigas. Em uma segunda parte do evento, a professora liga o som e começa a cantiga *É bom camarada*. A letra da cantiga fala em “*tirar o dó da viola*” e, quando escuta a letra, Simone (25m10d) pede o violão que estava no cesto verde na parede, dizendo: *Violão*. A professora Gabriela repete: *Violão?*. Em seguida, entrega o violão para Simone.

A Figura 35 traz uma narrativa visual do instante em que Larissa (24m21d), posicionando-se fora da roda com uma furadeira de brinquedo, estiliza movimentos de tirar fotos do grupo. A inclusão da fotografia com o uso de objetos, que observamos em outros momentos no grupo, dá pistas de que a brincadeira de roda se torna complexa e atravessa outros temas, outras ações, diferentes papéis e artefatos no grupo. Com o objeto utilizado como câmera, Larissa começa a “escovar” o cabelo da professora, que continua cantando a cantiga com apoio do som e batendo palmas. Simone fica em pé, de frente para a professora e toca com o violão.

Figura 35: Crianças brincando de roda sentadas



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2018. Elaboração da Autora, 2020.

Nesse evento em particular, observamos ações das crianças construindo situações imaginárias simultâneas, como a de tirar foto, escovar o cabelo e brincar com a narrativa da cantiga de roda. São ações e linguagens estilizadas que nos permitem interpretá-las no âmbito das relações sociais, sendo evidências de que a brincadeira é social na sua origem e não produto do egocentrismo infantil, conforme apontaram outros estudos (INHELDER *et al.*, 1972;

GARVEY, 1977/2015). Nesse sentido, são ações e linguagens atualizadas na relação com os contextos sociais pela atividade dos bebês/crianças.

As ações de substituição do objeto por outro na brincadeira não constitui princípio para criar a situação imaginária (conforme defendem KRAVTSOV e KRAVTSOVA, 2019) nesta pesquisa. No evento, Simone utiliza o violão de brinquedo como objeto que representa o signo linguístico *viola*. Em contrapartida, Larissa opera tal substituição com o mesmo objeto sendo utilizado como câmera fotográfica e escova de cabelos. O princípio, então, não é a substituição de objetos reais por imaginários, mas a coordenação entre [ação/imaginação] na situação. Tais indícios possibilitam afirmar que as transformações na configuração da roda emergem da [ação/imaginação] das crianças e professoras. Ainda que os espaços, tempos, cantigas e pessoas mudem em cada evento, o princípio para criar a situação é agir no campo imaginário. E é por esse motivo que consideramos que a brincadeira de roda constitui vivências dos bebês e crianças nas rotinas culturais coletivas como as promovidas com as cantigas de roda ao longo dos dois anos pesquisados.

A roda com crianças que já andam, sentadas, é um retorno às formas primeiras da roda no grupo, coexistindo com diferentes configurações: em pé, em dupla, com instrumentos musicais, com audição de cantigas no som, com ou sem a professora, dentro da casinha do parque, com uma criança no centro ou circulando fora. Ao mesmo tempo, as músicas e os gestos se repetem, gerando também diferentes possibilidades para as crianças se posicionarem e tomarem a iniciativa para brincar.

5.4.4 Narrativa/construção do significado de brincar de roda

A construção coletiva do significado de brincar de roda e de elementos desse tipo de brincadeira é, ao mesmo tempo, a construção de tornar a brincadeira própria desse grupo e singular para cada participante. Os eventos da Figura 35 apresentam algumas modelações da brincadeira, além da questão da comunicação verbal da intenção de brincar. O que já fora, em outros eventos, intermediado pela professora ou sintetizado em uma palavra paralinguística (como o *miau*) nos três eventos da figura é explicitado pelas próprias crianças: *Vamos brincar? Vamos fazer roda?*

O sentido de que pegar na mão e dançar significa brincar, naquele contexto, da cantiga de roda, ou seja, naquele contexto de narrativa ritmada e historiada, veicula a possibilidade de criação de situações imaginadas por cada criança em particular e pelo grupo. A unidade

[ação/imaginação], como realização pessoal e de prática social ao mesmo tempo, promove a interpretação dos significados da narrativa e possibilita tornar esses significados congruentes no grupo. Tal negociação de significados e compartilhamento de histórias, como Bruner (1990) já defendeu, é uma das maiores realizações no desenvolvimento cultural humano e está na base da criação e manutenção de um grupo social.

Nessa perspectiva, podemos dizer que as narrativas não canônicas das cantigas, ou seja, que transgridem as relações entre agente e ação, objetivo e ação (BRUNER, 1990), assim como as expectativas das crianças, são essenciais para desencadear a narrativização mesmo entre os bebês. Nessas narrativas, há quebras de expectativas e enquadramentos culturais. Por exemplo, buscar água em um rio e não achar ou entrar na roda e ficar sozinha, na cantiga *Fui no Itororó*, são violações canônicas que introduzem a ideia de que nossas ações e linguagens serão sempre interpretadas por alguém. Por exemplo, um “berro do gato”, como signo paralinguístico, não possui enquadramento cultural como ação de agachar, mas possivelmente de correr.

Selecionamos três eventos que aconteceram no segundo semestre de 2018, precisamente entre outubro e novembro (Figura 36). No primeiro evento (11 de outubro de 2018), Simone (29m06d) convida Bento (30m03d) para *fazer* roda. No segundo evento (17 de novembro de 2018), Valéria (31m15d) convida Henrique (30m29d) para *brincar*. Fazer ou brincar terminam por construir, nessas parcerias, a brincadeira de roda.

Figura 36: Vamos fazer e brincar de roda?



No terceiro evento, em 25 de outubro de 2018, é possível ver que há uma barraca na sala que reúne quase toda a turma. Simone (30m21d) e Valéria (31m23d) desenvolvem um enredo de cantar apenas cantigas de roda, seguindo a sugestão da parceira. A sugestão, na verdade, é iniciar a cantiga e, às vezes, as duas iniciavam cantigas diferentes. Uma das estratégias utilizadas para sustentar a sugestão era cantar mais alto. A rotina se estende por 32 minutos em dois espaços distintos, a sala e o parque, e resiste à alternância de professoras e ao pedido da professora que assumiu a turma para guardar os instrumentos. O uso do pandeiro e do violão é uma transformação da brincadeira de roda nesses eventos.

Ainda no evento dos dia 25 de outubro, Simone e Valéria dão sequência a uma brincadeira de incluir nomes de pessoas, professoras e pesquisadora, assim como da boneca na cantiga. Essa substituição do “*morena*” pelo nome das crianças foi feita em outros momentos pelas professoras. No evento, Simone canta: *Fui no Itororó buscar água e não achei, achei foi a... Simone que no Itororó deixei*. Em outros momentos, a substituição foi pelo nome de Valéria, da professora Gabriela, do nome da pesquisadora e da boneca que carregava no colo. Por meio da narrativa habitual no grupo com a cantiga, acontece uma brincadeira de linguagem que conjuga a narrativa, os personagens, as ações e as próprias crianças, mas que faz um uso particular da narrativa. Ou seja, as linguagens em uso na brincadeira, corporal, verbal e gestual, evidenciam sutilezas da construção da compreensão social pelas crianças.

Nesses eventos, as narrativas permitem construir, pela [ação/imagem] um tempo e espaço narrativizados, como o de ir a algum lugar, buscar algo, fazer determinado movimento. Essas interpretações sobre a brincadeira de roda no grupo de bebês nos levam a reconsiderar a produção dessa brincadeira como um processo contínuo de engajamento nas práticas que foi cotidianamente negociado entre as crianças, de apreensão dos dramas humanos e de construção do entendimento das relações sociais. Tais apontamentos nos fazem considerar a importante relação entre narrativa e construção dos sentidos e significados na brincadeira, como fazem outros pesquisadores (BRUNER, 1990; LÓPEZ, 2018; MONTES, 2020). A introdução de uma narrativa estruturada no cotidiano de bebês também oferece contextos para a produção de diversas situações imaginárias. O repertório de cantigas⁶⁷ do grupo narram histórias, às vezes com papéis, personagens, atitudes, dramas. Vimos, entre essas narrativas orais cantadas e a

⁶⁷ Repertório de cantigas de roda no Berçário e na Turma do Abraço, com base nas observações e videogravações: 1) Atirei o pau no gato; 2) Ciranda Cirandinha; 3) Alface já nasceu; 4) Fui no Itororó; 5) Terezinha de Jesus; 6) Abre a roda tindolelé; 7) A canoa virou; 8) Sambalelé; 9) Caranguejo não é peixe; 10) Sai, sai, sai piaba; 11) Meu limão, meu limoeiro; 12) De abóbora faz melão.

brincadeira, muitas semelhanças, como o tema, a conexão dos acontecimentos no dia a dia, a função de reportar algo que não está presente, nem objetificado e, sobretudo, a estrutura de linguagem diferente das conversas habituais entre professoras e bebês.

Fechamos este capítulo com o evento em que crianças assistiram a recortes das filmagens de brincadeiras de roda na turma desde o Berçário. Foram selecionados 10 eventos, totalizando 14 minutos de filmagem. Conversamos com a professora Verônica antes, durante o horário do seu Projeto, assistimos ao vídeo e comentamos os contextos dos eventos em que a professora não esteve presente. Durante a primeira metade do vídeo, as crianças buscaram identificar o local, as pessoas presentes e o que elas estavam fazendo. Na segunda metade, começaram a cantar junto a cantiga *Atirei o pau no gato* e algumas crianças batiam palmas e faziam o gesto de agachar. Ao final do vídeo, a professora nomeia as ações ao dizer que eles estavam brincando de roda e retoma algumas cantigas com as crianças.

Olha/ sou eu!/ (risos, palmas e um pulinho). Eu/ lá/ no Berçário/ (Valéria, 31m28d).

*(Danilo, olhando para a professora). A Verônica!
(Danilo, 29m05d).*

Olha!/ (aponta com o dedo) a Larissa e a Simone/ (Lúcia, 29m05d).

Maria foi pra fora (Valéria, 31m28d).

A Simone cantando? (Maria, 31m03d).

QUE LINDO/ vocês brincando de rodinha!/ Que lindo!/ (Professora Verônica).

Figura 37: Crianças assistindo a uma seleção de eventos de brincadeiras de roda do Berçário e da Turma do Abraço (04/12/2018).



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2018.

Em 2019, produzimos fotografias com os eventos de brincadeiras de roda e a professora Rita planejou e desenvolveu uma roda de conversa com as crianças. Estivemos presentes nessa roda e as crianças fizeram distinção entre os eventos em que estavam na roda, em pé, como brincando de roda; e os que estavam sentados ou com instrumentos musicais. Para as ações em que estavam sentadas, disseram que estavam conversando ou ouvindo história; com os instrumentos, a expressão foi de cantar com a colega.

Conforme defendemos nesta tese, toda brincadeira tem história em um grupo social e, ao mesmo tempo, é processo, é movimento, é um campo de possibilidades que projeta o desenvolvimento da criança para outras temporalidades. Ao brincar de roda, as crianças expressam uma tradição cultural de muitas gerações e, simultaneamente, reinventam modos de brincar nas condições e contextos em que se encontram. A tradição oral e a transmissão cultural que engendram a construção dessa brincadeira coexistem com as apropriações e reinvenções cotidianas de crianças que brincam juntas.

O interesse das crianças, especialmente de Simone, por uma brincadeira coletiva que envolve algum grau de ritualização e contornos estéticos específicos, nos levaram a suspender juízos *a priori* sobre o que constitui a brincadeira entre bebês. No Berçário, a inserção da produção do *Galinha Pintadinha*, bem como a iniciativa das professoras de cantarem enquanto os bebês estavam sentados e ampliarem as possibilidades de movimento e narrativa musical nos momentos em que os bebês começaram a dançar marcaram as primeiras experiências de construção da brincadeira de roda. Um dos padrões nessas práticas é o compartilhamento da atividade entre as professoras e os bebês, o qual foi construído por meio das pistas de interesse dos bebês e da atenção e explicitação da intencionalidade das professoras de criar rotinas com cantigas de roda no grupo e apoiar a brincadeira de roda das crianças.

A leitura Histórico-Cultural que fazemos da brincadeira não posiciona a idade como critério central para explicar sua progressão e considera que a contradição entre a realidade e a situação imaginária que sustenta a participação das crianças permite conceituar a brincadeira na perspectiva desse grupo social. Partindo do princípio de que a situação imaginária é fundante na construção do motivo para brincar, consideramos que, na roda, a situação imaginária começa a ser criada por meio das cantigas entoadas pelas crianças e professoras, ou seja, o enredo imaginário criado pelas cantigas engendra os movimentos corporais e sustentam os motivos para brincar junto. Assim, o fazer de conta que um gato fez um miau forte ao levar uma paulada da Dona Chica, por exemplo, acompanha a movimentação corporal das crianças e a metacomunicação durante a brincadeira. Ao brincarem de roda, as crianças se posicionam entre

as condições reais do lugar onde estão, as formas estéticas de realização dessa brincadeira e o conteúdo imaginário veiculado pela cantiga de roda, lidando com representações e possibilidades de “como se fosse um gato”, como se fosse na “Fonte do Itororó”, como se fosse a “Terezinha”.

Além do acesso a uma narrativa imaginária, os movimentos das crianças e ações, como a de imitar o gato miando e caindo ao final da brincadeira, atuam como símbolos para representar o animal ausente e fazem a função de mediadores semióticos, apontando para a emergência do simbólico entre os bebês e crianças. Nesse sentido, brincar de roda nesse grupo pode ser considerada uma atividade revolucionária, pois deriva de uma situação imaginária, cria regras a partir dela, sustenta uma prática coletiva e ações individuais mesmo antes do desenvolvimento pleno da linguagem verbal.

As vivências foram fundamentais para a construção da brincadeira de roda. Essas vivências tornam presentes em ato, conteúdos vinculados às cantigas de roda que orientaram a [ação/imaginação] nas condições criadas na turma. Os bebês e crianças são afetados por acontecimentos sociais, tomam consciência, atribuem sentido e se relacionam afetivamente com esses acontecimentos. Tudo isso revoluciona o desenvolvimento cultural. Os eventos apresentados demonstram a potencialidade de considerar aquilo que acontece quando os bebês e crianças pequenas estão juntos como central para a compreensão do que os documentos orientadores da área, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), querem demarcar com a centralidade das interações e das brincadeiras.

As professoras, ao perceberem que uma prática institucional se tornou rotina cultural no grupo e uma brincadeira para os bebês e crianças, uma vez que passou da apreciação pelos bebês a uma atividade regulada pela [ação/imaginação], assumiram a tarefa de “ensinar” a brincar de roda. Essa constatação conduz a dois pontos importantes de nossa análise. O primeiro é que a participação dos bebês em uma herança cultural como a brincadeira de roda nos ajuda a compreender as dinâmicas de construção coletiva e individual das oportunidades de brincar no grupo, evidenciando que, mesmo que a iniciativa seja de um bebê ou da professora, o grupo todo tem a possibilidade de se desenvolver, ou seja, criam-se zonas de desenvolvimento iminentes. Fazer a roda com ajuda da professora, brincar de roda com ajuda de bebês que comunicam explicitamente a intenção de brincar são ações que representam desafios àquilo que os bebês podem fazer sozinhos. Como atividade social, a brincadeira de roda acontece entre pessoas e pressupõe uma rede de interações que se fortalece e torna a brincadeira mais complexa. Por outro lado, como já mencionamos aqui, não se trata apenas de inserção em uma

prática cultural, mas de um trabalho intencional de criação de possibilidades de apropriação muito importante para os bebês.

O segundo ponto faz um recorte especial no papel das professoras e nas vivências dos bebês e crianças no currículo da Educação Infantil. O acompanhamento do processo de construção da brincadeira de roda revela a importância das atitudes das professoras quando estas apoiam, acolhem e ampliam as rotinas culturais e as atividades das crianças. Isso só foi possível em uma dinâmica de observação e escuta sensíveis e, sobretudo, do reconhecimento de que algo importante acontece na interação entre as crianças desde muito pequenas. Esses acontecimentos, relações e práticas constituem dimensões essenciais do currículo vivenciado pela turma e não podem ser invisibilizadas em nome de uma lista de conteúdos e habilidades previamente estabelecidas.

Nos eventos com brincadeiras de roda, vimos que várias transições dialéticas tornam visíveis a emergência de algo novo no desenvolvimento cultural, como a existência em ato da possibilidade de modificar e estruturar as ações pelas narrativas cantadas, de afetar o outro pelo movimento ou gesto intencional, de agir em função de um objetivo explícito pelo conjunto das imagens corporais expressivas – o de brincar junto, de agir motivado por imagens pensadas, criar situações no campo imaginário, criar diferentes arranjos e ritmos espaciais e temporais ao inscreverem a [ação/imaginação] para além dos limites do corpo. Ao brincarem de roda, as crianças não parecem preocupadas com sua duração, resultado e configuração, por exemplo, como nós adultos nos preocupamos. É um tempo e espaço, construídos e vivenciados naquele instante, que se torna significativo.

Nos eventos, observamos, ainda, que bebês/crianças agem para dizer ao Outro de diferentes formas e estabelecem um entorno social, na medida em que adultos e os pares observam, interpretam e se relacionam com aquele evento. Além de constituírem uma intencionalidade sociocomunicativa (RAMOS, 2006), transformam suas ações por ideias, imagens e pela percepção de ideias e ações de Outros, o que circunscreve usos complexos das linguagens em situações coletivas. Isso dialoga com pressupostos de que a ação não é meramente prática e condicionada pelos determinantes estruturais dos contextos; ao contrário, as ações dos bebês e crianças na construção da brincadeira de roda na Turma do Abraço contêm emoções, afetos e ideias. As condições do ambiente social da EMEI são fundamentais, mas não determinam o rumo dessas ações, uma vez que a ética da alteridade que orienta as relações humanas desde o nascimento é a de conhecer-se e não a de adaptação e condicionamento a um modelo de Ser a partir dos adultos, por exemplo.

Essa ontologia do Ser que busca o sentido de si na relação com Outros e modifica os contextos e relações pela ação, que não está descolada do pensamento e da ideia de conhecimento, justifica a tese de que a brincadeira é atividade e fonte do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1933/2008); atividade pela qual algo novo é produzido no desenvolvimento. Como vimos nas análises dos eventos que selecionamos, tudo se modifica no processo de construção da brincadeira de roda, inclusive as vontades, a percepção do que acontece, a interpretação dos gestos do Outro, as finalidades de cada ação e movimento, as operações como a comunicação, o compartilhamento da atenção, a intenção e a escolha dos bebês/crianças.

Esses princípios demonstram que a brincadeira de roda dos bebês e crianças pequenas nesse grupo é constituída de acontecimentos históricos e contextualizados, pela transformação de situações concretas em significações pessoais pela [ação/imaginação]. Essa menor unidade de análise da atividade dos bebês e crianças no grupo constitui planos de ação próprios deles/delas, como vimos, e somente por isso podemos dizer que constitui vivências com cantigas, com os pares e a corporeidade, os espaços-tempos e materialidades, com as professoras, o que modifica as relações e suas formas de domínio das ações.

Com isso, a análise e interpretação da brincadeira de roda no grupo nos leva a entender melhor uma das teses vigotskianas pouco exploradas de que a brincadeira é uma tendência de satisfação de desejos não realizáveis no plano imediato. Parece que a condição prévia da generalização dos afetos, colocada nos termos de que a criança deseja algo e se não o tem, cria uma situação imaginária, como nos exemplos fornecidos por Vigotski (1933/2008), termina por subestimar a relação com os próprios contextos sociais. Esses contextos produzem confrontos entre intenções, desejos e afetos, mas produzem, também, a confiança no Outro em um contexto de cuidados, de compartilhamento de rotinas, lugares e coisas, de interações recorrentes, na busca cotidiana da colaboração que acontece no contexto coletivo. Por outro lado, se entendemos os afetos como potência de agir, esforço de modificar sua condição de ser no contexto social e afirmar sua existência no sentido espinosano (ESPINOSA, 1677/2017, proposição 7, parte III), logo, nossa incompletude e nossa constituição imanente produzem a insatisfação dos desejos como afeto generalizado, como condição do Ser que busca conhecer-se, afirmar sua existência e modificar a si mesmo. Satisfazer o desejo de realização de algo não realizável não nos pareceu constituir o princípio de criação das situações imaginárias nos eventos analisados. Ao invés disso, pela [ação/imaginação] bebês e crianças criam e mantêm esses afetos como especificidade humana e do desenvolvimento cultural de um humano. Trata-

se, então, de um princípio dialético que não pode ser reduzido à ideia de reproduzir a vida social ou como essência imutável e universal. Os bebês/crianças da Turma do Abraço demonstram esse princípio agindo cotidianamente na conciliação da intenção, do entendimento, da mutualidade da ação, da cooperação, do lançar-se naquele lugar e espaço com outros, de engajamento ativo e construção de motivos e oportunidades para brincar de roda na turma.

CAPÍTULO VI

PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA BRINCADEIRA DE MÃE E FILHA

Manhã de pouco sol de 12 de setembro de 2018 após o período mais frio do ano em Belo Horizonte. As crianças da Turma do Abraço já começavam a se despedir dos casacos mais pesados sobre o corpo. O grupo está concentrado nas investigações com os artefatos que as professoras disponibilizaram após uma atividade de desenho. Já se aproximava do horário da fruta diária, quando elas se dividiam entre construir rotinas de cuidado com três bonecas, “lavar” potinhos vazios na pia e proteger um espaço com almofadas. Simone (28m08d) está brincando de dar *dedeira* para o *neném* com um frasco vazio de shampoo. Ela está sentada no chão, recostada em uma almofada, na parede.

Figura 38: Maria e Simone brincam de amamentar o “neném”.



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 12 de setembro de 2018.

Maria (29m06d), que há cerca de 20 minutos cuidava do seu *neném* colocando para dormir no nicho do armário, leva sua almofada e se senta ao lado de Simone. Entregando-lhe o frasco vazio de shampoo e uma blusa de frio, Simone expressa seu interesse na presença de Maria. “*Ele quer dedeira*”, diz Maria, mexendo na blusa e tentando baixá-la. Simone observa e, voltando-se para a boneca que está no seu colo, pergunta: “*quer mamar, quer mamar?*” Balançando a cabeça, de modo afirmativo, e olhando de volta para Maria, responde: “*ele que mamar*”.

Maria balança levemente o corpo com a boneca sobre o peito e, mudando o tom de voz para algo melódico, pausado e carinhoso, conversa com a boneca fechando os olhos rapidamente: “*mamãeee*”. Na sequência desse evento, Maria aperta a boneca sobre a blusa, retira, aperta o bico do peito e volta novamente a boneca para a posição de amamentar. Ela olha duas vezes para Simone e diz: “*abaixa a blusa*”. Em seguida, as duas se olham, sorriem e Maria descreve o que está acontecendo: “*Ele tá mamando*”.

Até a data desse evento, não havíamos observado outros nos quais as crianças se atribuíssem um papel específico utilizando a linguagem verbal para nomeá-lo. Um conjunto de ações das crianças regulando as ações umas das outras e produzindo uma sequência interativa complexa, com enredo, pistas metacomunicativas, papéis sociais de outras pessoas fora do grupo, como o de mãe, indica uma série de conhecimentos que elas precisaram construir para participar do evento e, simultaneamente, outros foram construídos no instante mesmo do encontro das duas crianças. Algumas dimensões nesse evento se contrapõem à prevalência numérica com a *brincadeira lado a lado* entre crianças menores de 2 anos que outras pesquisas encontraram (por exemplo, LORDELO e CARVALHO, 2006): i) o atravessamento entre brincadeira, rotinas de cuidado e outras rotinas culturais; ii) os modos de participação das duas meninas sustentando a interação; iii) o compartilhamento das intenções como forma de manter a parceria; iv) a criação da situação imaginária de amamentar a boneca; v) a dinâmica complexa de distribuição e atribuição de papéis sociais entre as crianças; vi) a metacomunicação para orientar a participação da Outra. Essas observações preliminares levantaram a relevância desse evento e a busca pela compreensão das diferenças de posições das duas crianças em relação aos papéis atribuídos e pelos processos de constituição da brincadeira de *mãe e filha*.

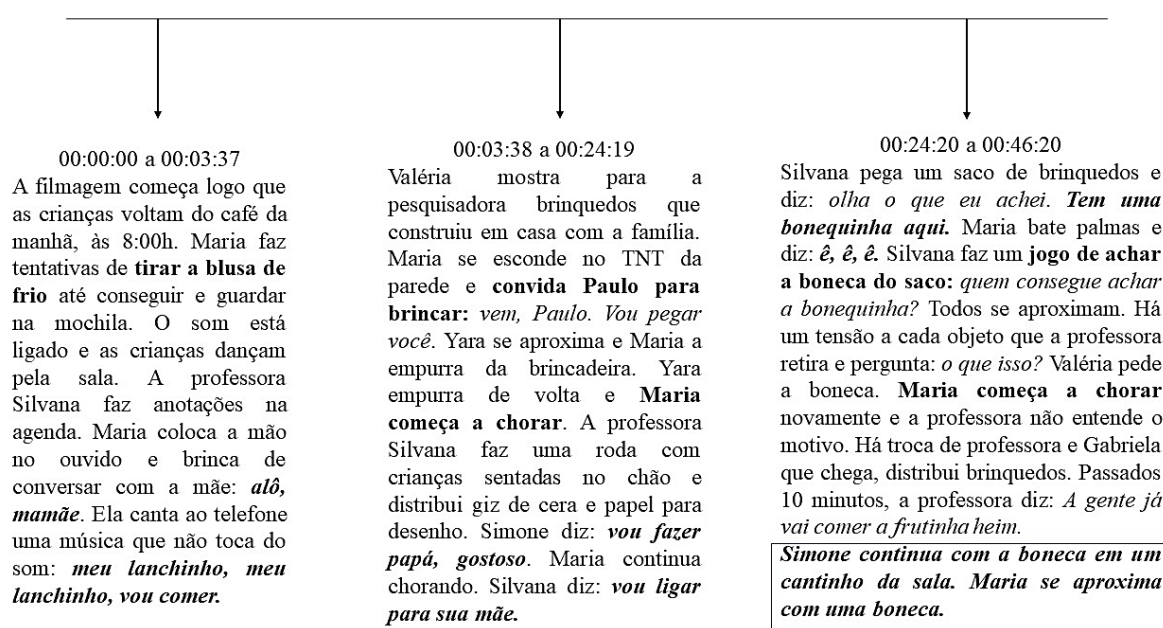
6.1 Análise microgenética do evento *Quer mamar neném*

Nesta seção, faremos uma análise mais detalhada do evento mencionado em que Maria e Simone “amamentam o neném”. Lembramos que a análise microgenética envolve a construção dos dados com atenção a detalhes, a interpretação analítica orientada para as pessoas presentes na construção do evento, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos, conforme defende Góes (2000). Envolve ainda a descrição do desenvolvimento de um “processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos” (GÓES, 2000, p. 10), como já

mencionado no capítulo III. Buscaremos, enfim, minúcias e indícios da construção dialógica do conteúdo cultural da brincadeira de *mãe e filha* nesse evento específico.

Os eventos que antecedem a brincadeira de “amamentar o neném”, como mostrado na Figura 39, trazem vários contextos de ação no campo imaginário, a presença do artefato boneca, o uso do signo linguístico *mãe* mediando interações com a professora e a brincadeira de Maria ao telefone, além das transformações nos conteúdos da brincadeira pela [ação/imaginação] de Maria e Simone com os colegas e professora, como falar e cantar com a mãe ao telefone, brincar de esconder, dar mamadeira à boneca.

Figura 39: Contextos da brincadeira de amamentar o neném



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 12 de setembro de 2018. Elaboração própria, 2020.

O panorama das rotinas de cuidado e rotinas culturais que antecederam o evento de brincar de *amamentar a filha*, naquela manhã, mostra como as palavras *comer*, *papá*, *mãe* e *boneca* ofereciam contextos para ações e ideias em torno da alimentação. No entanto, as ações das duas meninas com a boneca ampliam esses contextos ao trazerem a ideia de alimentar no peito, uma prática social que não faz parte daquele grupo na EMEI. Esse aspecto de nossa análise indica que não são apenas as condições do ambiente social que determinam a criação da situação imaginária. A atividade de brincar significa [agir/imaginar] para transformar os contextos da turma, incluindo a integração de outros contextos sociais e fontes narrativas e simbólicas, como já temos dito com base nos eventos analisados em outros capítulos.

Nesse evento, a professora Silvana entrega uma boneca para Maria, que estava chorando. Maria sorri quando recebe e comemora com: “ê, ê, ê”. Enquanto quase todo grupo aguarda receber um brinquedo da professora, Maria vai para o nicho do armário com a sua boneca. Lá, ela cobre a boneca várias vezes com um pano. Simone está do outro lado da sala com outra boneca. Maria se aproxima do espaço circunscrito criado por Simone para cuidar do seu neném, dando-lhe mamadeira com um frasco vazio. A aproximação corporal de Maria é seguida pela introdução verbal de um campo de sentidos para aquela ação observada: *O neném quer dedeira*. Em posição em pé e olhar dirigido para a brincadeira de Simone com a boneca, Maria nomeia a ação que vê, demonstra compreender o que estava acontecendo e interesse em participar.

Simone prossegue no conteúdo da comunicação perguntando para a boneca: *Quer mamar, neném?* O turno de fala de Simone é seguido ao de Maria, com continuidade semântica. Ou seja, há diálogo entre as duas crianças que especificam posicionamentos nas interações, tempos de espera e retomada. A comunicação verbal entre Maria e Simone, naquele contexto, altera as condições de tempo, espaço, materiais, papéis e funções sociais. A configuração espaço-tempo e materiais do evento, até a chegada de Maria, sugeria uma prática de *alimentação do bebê na mamadeira* e se remetia a rotinas de cuidado que aconteciam com frequência no ano anterior no Berçário (alimentar os bebês na sala de atividades com uso da mamadeira). Tal configuração, com a chegada de Maria, sofre transformações que remetem a situações sociais de outros contextos, como a alimentação do bebê no peito.

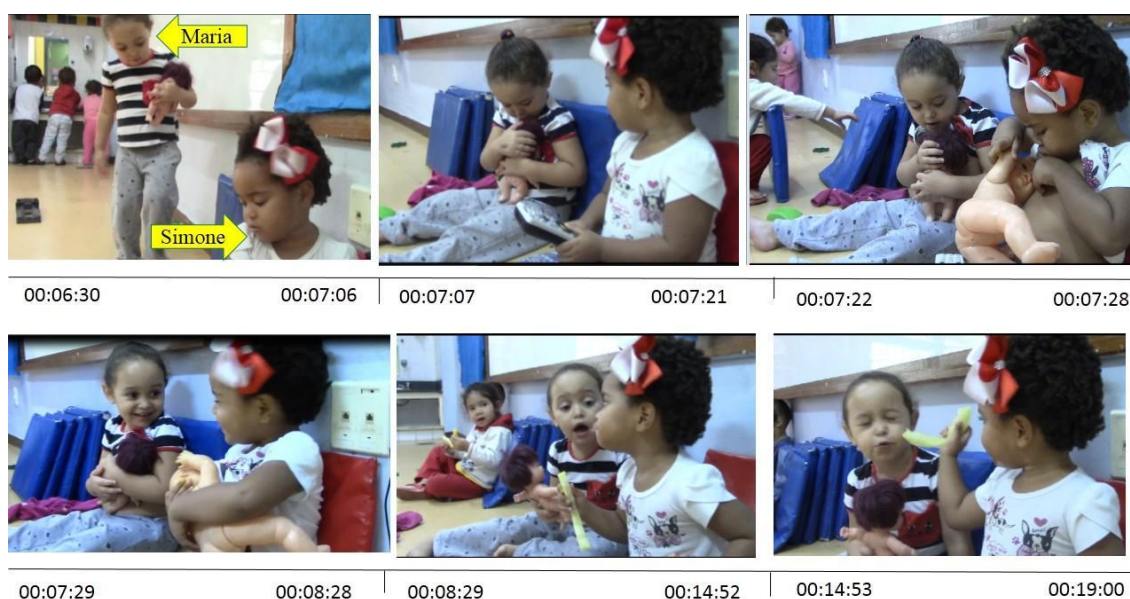
A palavra *mamar* que Simone inclui muda o contexto e o conteúdo da brincadeira: alimentar com a mamadeira transforma-se, para Maria, em mamar no peito. Os artefatos presentes (frascos e bonecas) são ferramentas culturais e veiculam significados, representações e ideias que sugerem ações. Por outro lado, esses artefatos não determinam, em si, as ações de Maria e Simone. As relações entre crianças e contextos na brincadeira são ressignificadas na [ação/imagem] de acordo com as intenções, sentidos e a orientação das próprias ações e as do Outro na tarefa de criação de um entendimento social recíproco.

A partir de então, diversos ajustes são observados. São movimentos e expressões, linguagens em uso por Simone e Maria para tornarem compreensíveis e alinhadas às ações e aos sentidos dessas ações. Na narrativa visual desse evento (Figura 40), é possível ver a posição observadora de Maria no momento de aproximação. Assim que Simone pergunta se o *neném quer mamar*, Maria senta ao seu lado. Simone guarda a boneca na lateral do corpo e pega um

controle de TV. A estratégia de proteção da boneca quando Maria senta ao lado poderia significar, naquele momento, o fim da situação de alimentar o bebê.

O que acontece, no entanto, é que Maria suspende a blusa e posiciona a boneca sobre o peito (a posição de amamentar com a cabeça do bebê ligeiramente inclinada em relação ao corpo). A imagem pública de alguém que amamenta o bebê é compartilhada naquele momento. A espera de Simone é atenta e observadora, até que ela decide pegar a boneca que havia colocado no chão e colocá-la no peito. A intenção de brincar de amamentar foi compreendida. O movimento de pegar é sobreposto por uma metacomunicação: “*vamos mamar/ neném?*”. O volume da voz é um pouco atenuado e doce.

Figura 40: Sequência do Evento *Quer mamar, neném?*



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2018. Elaboração da autora, 2019.

As ações de Maria de amamentar o neném e orientar a colega, assim como a decisão de Simone de compartilhar a intenção e atenção ampliam o contexto do evento, como podemos ler no trecho da transcrição do vídeo:

Maria se senta ao lado de Simone e coloca a boneca sobre as pernas a fim de liberar as mãos e conseguir levantar a blusa para posicionar, cuidadosamente, a boneca no peito. Nesse momento, Maria fala olhando para Simone: *ele quer mamar*, colocando a boneca sob o peito. Simone observa a postura corporal da colega e, começa a puxar sua blusa para baixo. Maria tenta ajudar, emitindo algumas instruções: “*abaixa, abaixa, abaixa a blusa*”. Simone tenta e consegue, enfim, colocar sua boneca para amamentar também. Maria alterna entre a retirada da boneca do peito e ação de apertar o peito com o polegar e o indicador da mão. As duas se olham e sorriem. A professora já havia começado a distribuir o melão e Simone cantarola: “*larálarála*” (sorrindo alto), *comer, comer, é o melhor para*”... (repete algumas sílabas aliteradas no ritmo da música). Larissa

(27m19d) acompanha tudo desde o começo, sentada ao lado das duas meninas, colocando almofadas na parede, como se construísse um espaço circunscrito. Às vezes ela olha e sorri. Larissa dá início a uma cantiga de ninar: “*boi, boi, boi*”. Simone vê o que Larissa está fazendo e balança o corpo com a boneca ainda sobre o peito. Maria começa a pedir a fruta: “*dá, dá, dá*”. É um tom de voz diferente do usual para pedir as coisas. As duas recebem a fruta e continuam com as bonecas na posição de amamentar. Simone coloca o melão na boca e Larissa começa a sorrir até recostar nas almofadas: “*ai, ai*” (em tom suspirante) Simone e Maria também riem. Há cantigas de roda tocando no som. Maria termina e tenta entregar a parte que sobrou da fruta à professora Gabriela: “*Gabi, toma Gabi. Oh, Gabi. Toma. Eu quero mais*”. Simone oferece da sua fruta estendendo o braço até a boca de Maria, mas ela recusa: “*quero não*”. Enquanto esperam, as duas seguem a cantiga *borboletinha* que toca no som e faz movimento de pular com a boneca. Valéria (28m10d) se aproxima e se deita com uma mão no queixo e, com uma boneca embaixo do corpo todo voltado na direção das meninas. Ela sorri todo o tempo. Danilo (27m03d) abre espaço entre Maria e Larissa e se senta, olhando para o grupo que brinca. Maria lhe oferece do seu segundo pedaço de melão: “*quer*”? E ele desvia o rosto dizendo: *é da Maria*. Depois de observar carinhosamente a boneca e abandonar a fruta no chão, Maria volta-se fixamente para Simone: “*oh mamãe, mamãe* (pausa, como se esperasse resposta), *mamãe*” (repete outras três vezes). Valéria, que continuava observando a cena entre Maria e Simone, interrompe a sequência de chamados: “*é Simone! Simooone*”! Maria olha para Valéria, mas volta a insistir em chamar Simone de mamãe: “*mamãe, mamããe, mamãe*”. Simone faz um “*ahahahahaha*” balançando a cabeça negativamente com voz enfática e fazendo bico, antes de falar: “*Simone*”. Maria insiste: “*Ô mãe*”. As duas fazem um jogo verbal *Mamãe/Simone*. Pela última vez, Maria diz: “*oh, mãe*”. Simone repete seu nome antes de bater com o melão no rosto de Maria. Maria mostra língua e Simone puxa sua blusa e ela chora. Nesse momento, a professora intervém: “*vocês são amigas. Ela está brincando com você*”. Maria explica: “*Oh, Gabi, foi a Simone*”. A professora aconselha: “*vocês têm que brincar porque vocês são amigas*”. Simone espera a professora se afastar e dá um beijo no rosto da colega e Maria sorri (Transcrição de vídeo, 12 de setembro de 2018, duração de 19m00seg).

São 19 minutos dedicados a criar e sustentar a situação imaginária. Coordenar o uso do artefato cultural naquela posição já traz desafios que podemos ver na sequência do evento. O terceiro quadro de filmagem, na linha 1 da Figura 40, capta o momento de desajeitamento entre os movimentos de suspender a blusa e segurar a boneca em posição de amamentar. O verbo utilizado por Maria para orientar Simone – *abaixa* - não corresponde à ação que a colega precisava fazer – suspender a blusa. Encontrar a direção para o movimento e suspender o signo linguístico pela ação com a consequência desejada demorou 08 segundos, o que leva Maria a repetir *abaixa* outras duas vezes. Esses desafios revelam que as duas crianças agem orientadas pela imagem da amamentação. Há uma intencionalidade sendo perseguida ao longo do evento.

Os gestos de Maria, apertar a boneca sobre o peito por duas vezes, verificar se o leite está saindo ao apertar o bico do próprio peito com o polegar e retornar a boneca ao peito em seguida, sinalizam para Simone e para nós pesquisadoras a prática social de alimentar o bebê ao peito. Esses gestos funcionam como signos arbitrários para as ações, pois embora remetam

a elas, há necessidade de contextualização e junção de outros elementos paralinguísticos para a compreensão do processo de amamentação perseguido por Maria.

Na transcrição do evento, vimos que Simone está sentada dando mamadeira para a boneca; Maria se aproxima, observa e nomeia o que vê: “*Ele quer dedeira*”; Simone olha para a boneca e pergunta: “*Quer mamar, neném?*”. Maria senta ao lado, coloca a boneca no peito e dá uma pista comunicativa: “*Ele quer mamar*”. O signo linguístico *dedeira* é associado à ação de Simone, que, por sua vez, a nomeou como *mamar*. A palavra *mamar*, para Maria, ofereceu outra possibilidade de agir na brincadeira que não era a de dar *dedeira*, palavra que ela utilizava em outros eventos nos quais alimentava com uso de frascos e mamadeiras, como veremos mais adiante. Pelo contexto do evento, percebemos que a palavra *mamar* adquire um sentido quando associada ao gesto de Maria de levar a boneca ao peito. Ou seja, a construção de sentidos para palavras e ações acontece no ato de criação da situação imaginária e vão sendo refratados nas ações do Outro.

A alternância de tons de voz das meninas quando falam com a boneca, falam uma com a outra e falam com a professora indica um enquadre da linguagem-em-uso à situação, uma comunicação diferida em relação aos papéis e às pessoas. A palavra *mamãe* que Simone fala olhando para o bebê é melódica, suave e pausada. O uso da palavra *mãe* e *mamãe* é alterado pelas nuances de voz e expressão de Maria quando chama Simone de *mamãe* e quando apela para que ela aceite esse papel na brincadeira: *oh mãe!* O uso da interjeição *oh* antes do nome da pessoa também muda com as intenções e contextos comunicativos. Maria utiliza essa interjeição para chamar a atenção da professora e receber a casca que havia sobrado da fruta (“*oh Gabi!*”); como apelo no diálogo com Simone (*oh, mãe!*); e como explicação do choro à professora no final do evento (“*oh, Gabi! Foi a Simone!*”).

A aproximação de outras crianças, bem como suas falas, exprime interesse no que está acontecendo e no tema que está sendo desenvolvido. A criação de oportunidades de participação das crianças no evento exige compreensão e compartilhamento dos sentidos e significados que acontecem por meio da [ação/imaginação]. Isso fica claro nas interações com Larissa e Valéria, como veremos a seguir.

A inserção da cantiga de ninar *Boi, boi, boi*, por Larissa, em um contexto de amamentação do bebê, mostra uma apropriação da função social da cantiga nas práticas culturais daquela turma. Nas rotinas de sono da turma, desde o Berçário, algumas professoras cantavam cantigas de ninar, inclusive essa. O volume da voz nesse momento e os silêncios das outras meninas explicitam um entendimento de que aquela cantiga é para fazer dormir. No

entanto, a cantiga é inserida naquela situação imaginária em torno de amamentar o bebê e isso remete à integração de práticas sociais presentes em outros lugares. A linguagem musical é utilizada para referir-se e adequar-se àquela situação social, ampliando a situação imaginária criada por Maria e Simone: amamentar e acalantar.

Por outro lado, a cantiga *Borboletinha*, que toca no som em seguida, não é tomada como um acalanto, mas possibilita à Maria *agir como se* dançasse com a neném que há pouco amamentava no peito para dormir. O *agir como se*, nesse caso, é processo de *pensamento simbólico* (WINTER-LINDQVIST, 2013), representa um campo de sentidos e significados para outras crianças e cria cenários para a brincadeira. É uma transição para outro campo de sentidos possibilitado pelo imaginário coletivo, pelas narrativas presentes na trajetória da turma e, também, pelas condições da situação imaginária, que acontece por meio da [ação/imaginação]. A participação de Valéria, explicando que Simone não é a mamãe, “*É Simone. Simooooone!*”, sinaliza que ela não compartilha dos sentidos de mãe que estavam sendo construídos por Maria naquele momento. É interessante mencionar que a participação de Valéria reposiciona a colega: Simone se recusa a ser chamada de “mamãe” e reafirma o próprio nome. A postura de observação de Valéria indica que as linguagens, regras e a definição dos papéis sociais são estruturados pela [ação/imaginação] ao longo do evento, e não apenas por seus elementos paralinguísticos tomados de forma isolada. É essa unidade que ajusta as possibilidades de entendimento social, compartilhamento dos sentidos e, portanto, de participação na brincadeira. Tais considerações ratificam a defesa de outros autores histórico-culturais de que a brincadeira é atividade pela qual as crianças regulam as próprias ações (WINTER-LINDQVIST, 2013; FLEER, 2013) ou, caso contrário, não seria fonte do desenvolvimento cultural.

Os sorrisos de Simone, Maria, Valéria e Larissa, bem como a postura corporal dessa última quando olha a cena da amamentação, ri alto, diz “*ai ai*” e recosta o corpo sobre a almofada, fornecem pistas de que elas percebem se tratar de uma situação imaginária. As transições entre as rotinas de cuidado da turma e as rotinas de cuidado na brincadeira permitem afirmar isso. Era *momento da brincadeira*, conforme rotina da turma, e havia diversos brinquedos disponíveis. Com a chegada das frutas, a professora Gabriela as distribuiu e oito crianças se sentam próximo ao portão que dá acesso ao solário, lugar onde geralmente comiam a fruta. Maria e Simone, no entanto, recebem e comem o melão durante a brincadeira de amamentar o neném, sem, por exemplo, oferecer a fruta na boca da boneca. Por outro lado, Maria oferece a fruta a outras colegas Simone canta um trecho da música do lanche – *comer, comer* – e sorri, compreendendo a concomitância das ações de alimentação fora da brincadeira

e na brincadeira. As escolhas volitivas do que oferecer ao bebê que mama no peito e aos colegas que se aproximam não são puramente afetivas, mas são também cognitivas, e nos permitem pensar em processos de tomada de consciência que se concretizam no evento.

6.1.1 Ajustando a [ação/imaginação] e compartilhando sentidos

Outro ponto que destacamos são os desacordos das meninas em torno dos papéis sociais de mãe, bebê e filha. Simone brincava como mãe do bebê ao amamentar na mamadeira e no peito, mas recusa ser a mãe de Maria a partir da intervenção de Valéria, como mencionado anteriormente, estabelecendo o limite entre *estou dentro* e *estou fora* da brincadeira. São essas contradições entre as intenções individuais e coletivas que geram a necessidade de agir para expressar a intenção e transformar as estratégias de comunicação. Os ajustes e seleção de modos de agir na situação requerem alguma forma, ainda que inicial, de consciência de que tais ações funcionam e têm alguma consequência na ação do Outro. São atos que evidenciam as origens culturais da consciência que orientam a busca por algum nível de compatibilidade de ações que sustentam as interações humanas (CABANELLAS *et al.*, 2020); um ato que integra percepção, memória, fala, pensamento, imaginação e não apenas uma função isolada. Enfim, o agir de acordo com uma situação e prática social, bem como a transição entre uma e outra situação, entre real e imaginário, na brincadeira, são partes do processo que dá origem à cognição social situada que é sempre de natureza afetiva.

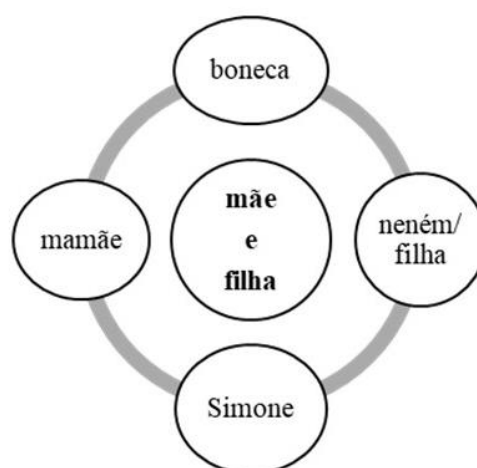
A intencionalidade das ações de Maria e Simone emerge das formas de se relacionarem uma com a outra e com a boneca enquanto artefato cultural presente em parte de suas brincadeiras. Por outro lado, essa intencionalidade vai sendo transformada por diferentes posições corporais e palavras no ato de brincar. Nosso estudo tem mostrado que essa orientação afetiva nas ações, além de possibilitar “reunir os sentidos elaborados” (OLIVEIRA, 2011, p. 142), faz com que as diferentes posições e intenções das crianças que, geralmente promovem conflitos e desajustes, não se sobreponham ao estar juntos na brincadeira, confirmando sua natureza social.

O papel de mãe, no evento, é matizado pela funcionalidade específica de amamentar, cujo significado é estabilizado como gesto em nossa sociedade. Embora os referentes sociais mãe/filho/amamentação possam ter disparado as ações de Maria e Simone no primeiro momento, os sentidos sobre ser mãe/ser filho e cuidar do filho na brincadeira são impregnados por desacordos de intencionalidades, afetos, histórias, vivências pessoais e ideias sobre o que

se passa. Os desacordos exigem a busca do entendimento e da reciprocidade para a continuidade da brincadeira e isso é a base da atividade humana. Ao agirem juntas na situação, Maria, Simone, Larissa e Valéria transformam os sentidos e as próprias ações.

A figura nos permite explicitar um ciclo criador que acontece no evento. A forma gráfica evidencia que os objetos/brinquedos, embora tenham uma representação simbólica que conhecemos, adquirem outra forma simbólica pela [ação/imaginação] das crianças e, ao mesmo tempo, essa forma se concretiza em outros objetos ou pessoas. Ou seja, há um campo de forças criado por Maria e Simone para concretizar, no evento, um imaginário em torno dos sentidos de mãe e filha. Nesse sentido, é uma objetivação situada nesse evento e na relação entre elas.

Figura 41: Subjetivação/objetivação dos sentidos de mãe e filha



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Outros estudos indicam que, conforme maior experiência das crianças com a criação de situações imaginárias e maior controle sobre enredo, a brincadeira se torna mais complexa e prazerosa (OLIVEIRA, 2011). Nós argumentamos que a complexidade também é situada se considerarmos o quão complexo é para os bebês e crianças pequenas criarem a situação. A dimensão mais imprevisível da criação de situações imaginárias, como essa de amamentar, agrega valor ao desenvolvimento cultural humano. É essa dimensão imprevisível que constrói o esforço da manutenção da atenção, da diversificação das ações e, sobretudo, da necessidade social de falar para comunicar e construir a intenção.

Enfim, olhar a brincadeira de *amamentar o neném*, observando o fluxo das ações e as transformações nos sentidos e significados das palavras, gestos e artefatos culturais, permite identificar que a criação da situação imaginária pelas crianças apoiou-se na materialidade, mas criou imagens novas que a transcendem e redefinem a situação. A transcendência só é possível,

nesse caso, pela [ação/imaginação] que caracteriza a brincadeira enquanto brincadeira, algo que temos defendido na tese. O gesto de amamentar, no evento, para significar amamentar para Simone e para nós, não se restringe ao código aprendido (ESLAVA e ESLAVA, 2020) e reproduzido na situação. Há uma dialogia entre o signo/gesto e o contexto interacional da brincadeira com Simone que possibilita a criação de sentidos para aquele gesto de apertar o bico do peito e posicionar a boneca, enfim, para a construção simbólica que acontece por meio da [ação/imaginação]. É essa unidade que, em nossas constatações, opera a união indivisível entre as pistas contextuais e os sentidos construídos nas ações; e transforma os modos de sentir, perceber a situação, evocar/construir memórias, falar, imaginar, pensar. É essa transformação nas ações, crianças e contextos pela brincadeira enquanto atividade que cria outras possibilidades de ação no grupo.

Nossa aproximação aos sentidos da brincadeira de *mãe e filha* também exige um exercício de [ação/imaginação] que possibilite ir além do fato observado e registrado por meio da filmagem. Nossa evocação de outras ações das crianças com o sentido do papel de mãe e filha/o e a memória dos eventos no campo semântico são exercícios da pesquisa que transcendem a factualidade. Estamos de acordo com Bachelard (2004, p. 83), quando ele defende que cada ideia tem uma história psicológica, um processo de subjetivação-objetivação nas ações humanas; que o pensamento começa por um diálogo incerto e impreciso com o mundo, pois nós e o mundo somos diferentes. Portanto, “nada nos é plenamente e definitivamente dado” (Ibid. p. 83). Esses pressupostos teóricos que entendem a imaginação como gênero de conhecimento e formação do pensamento, em diálogo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, nos ajudam a buscar a gênese de eventos com o tema *mãe e filha* no grupo, ou seja, sua origem e transformações; analisar os eventos da brincadeira considerando sua historicidade e sua dupla temporalidade – como chegou a ser o que é e como se relaciona com o que acontece no tempo/espço de sua construção.

Buscamos compreender, então, na trajetória da turma, como os conteúdos culturais em torno dos papéis de *mãe e filha* passaram a compor as brincadeiras e as estratégias de compartilhamento que as crianças construíram para papéis complementares, conforme discutiremos na seção que segue. Posteriormente, buscamos compreender outras significações para a brincadeira de *mãe e filha* dialogando com as famílias de Simone e Maria, professoras e produção acadêmica.

6.1.2 As ações de Maria na constituição das brincadeiras no Grupo

A partir do evento em que Maria desenvolve o enredo de *amamentar* com Simone e tenta iniciar uma sequência com o sentido da palavra *mãe*, passamos a acompanhar os eventos que surgiram com esse tema, seguindo o curso das observações no ano de 2018. Presenciamos outros eventos (Figura 42) ordenados por meio de ações de Maria na relação com os contextos institucionais.

Figura 42: Eventos com o tema *mãe e filha* na Turma do Abraço, 2018.

| | | | |
|----------|---|---|--|
| Setembro | <p>1 </p> <p>12/09/2018 Maria “ensina” Simone amamentar o neném. Durante a brincadeira, chama Simone de mamãe várias vezes.</p> | <p>2 </p> <p>18/09/2018 Maria fala com a boneca: “fica aqui, filha!” (colocando-junto à parede, gesticulando com o indicador em tom de voz grave).</p> | <p>3 </p> <p>20/09/2018 Maria (com controle remoto na mão, como se falasse ao telefone): “vem pra casa? Oh, mãimm!” (andando e balançando a cabeça).</p> |
| Outubro | <p>4 </p> <p>07/10/2018 Maria pede para Valéria: “deita aqui, filha. Vem tomar vacina, vem”.</p> | <p>5 </p> <p>23/10/2018 Brincando no trenzinho, Maria fala para Lúcia: “não sou sua mãe, Lulu. Sou mãe do Paulo”.</p> | |
| Novembro | <p>6 </p> <p>09/11/2018 Maria dando banho na boneca. Isaura se aproxima e Maria diz a ela: “Tô brincando de mamãe”.</p> | <p>7 </p> <p>29/11/2018 Simone coloca água no copo de Maria. Maria fala para: “cabô, mãe”. Simone se afasta e Maria chama: “manhê”.</p> | <p>8 </p> <p>29/11/2018 Maria está recostada na pia com copo na mão e chama Larissa: “ô, mãe, vem aqui. Vem aqui, mãe”.</p> |
| Dezembro | <p>9 </p> <p>04/12/2018 Maria “limpa cocô no neném”, coloca uma bolsa no ombro e diz para Simone: “tchau, mamãe”.</p> | <p>10 </p> <p>04/12/2018 Maria posiciona uma colher debaixo do braço de Yara (como se fosse termômetro). Enquanto isso, fala para Yara: “espera, filha”.</p> | |

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2018. Elaboração própria, 2019.

Na descrição resumida dos eventos da Figura 42, destacamos trechos nos quais Maria explicita verbalmente o papel de mãe ou atribui o papel de filha/filho. São eventos que demonstram que os conteúdos culturais das brincadeiras, apresentados no capítulo IV, funcionam como estruturas de participação mais ou menos disponíveis que as crianças acionam nas ações. Essas estruturas têm ligação com a materialidade presente, com as rotinas culturais coletivas e rotinas de cuidado no grupo, mas não só isso. As vivências dos bebês/crianças dentro e fora da instituição, as relações familiares e as parcerias que começam a se estabelecer contribuem para a ressignificação dos conteúdos das brincadeiras.

Nos eventos da Figura 42, as rotinas de cuidado nas brincadeiras são extensivas, pelas ações das crianças e, especificamente de Maria, a papéis sociais relacionados ao círculo familiar, especificamente o de mãe. Desse papel, algumas funções são atualizadas nas ações: amamentar, alimentar, fazer comida, levar para tomar vacina, levar ao médico, aferir a febre, dar banho, trocar fralda, colocar para dormir, cobrir, levar para passear, dar bronca, cuidar do olho. Então podemos afirmar que há uma articulação, por meio da brincadeira das crianças, entre os cotidianos que vivenciam dentro e fora da instituição de Educação Infantil. Isso reforça a premissa de que a origem da brincadeira é cultural e a matriz do seu desenvolvimento são as relações humanas e práticas sociais concretas.

O primeiro evento (Quadro 2 da Figura 42), que seguiu ao de amamentar, no dia 18 de setembro, é uma conversa de Maria com a boneca a quem nomeia como filha, repreende e coloca no cantinho da parede. Esse evento começa com a busca de Maria (28m12d) pela boneca no montante de brinquedos que a professora acabava de colocar sobre o tapete, o que indica uma busca intencional e não simplesmente incidental, ou seja, não se trata de uma intenção constituída *a posteriori* da ação prática. A unidade [ação/imaginação] que defendemos significa unidade entre ideia e materialidade, subjetivo-objetivo, ato motor e ato psíquico, e as ações dos bebês/crianças, como vimos demonstrando, contém as afecções do corpo, os movimentos e ideias, de forma inseparável.

Depois de buscar a boneca no montante de outros brinquedos, Maria vai até o espelho, levanta a blusa, tenta colocar a boneca debaixo da blusa, olha a barriga por um tempo. A partir de então, há um encadeamento de ações de ninar a boneca pela sala, de dar mamadeira com frasco vazio e, por fim, a comunicação dela com a boneca/filha por meio do gesto imperativo com o dedo, o tom de voz grave, o posicionamento da boneca no “castigo” e a repreensão: *Fica aí, filha!*

A conversa de Maria com a boneca é uma transformação das brincadeiras com boneca que registramos no Berçário (Conforme capítulo IV). As ações dos bebês que envolviam cuidados com as bonecas, durante o ano de 2017, geralmente eram enunciadas pelas professoras e pela profissional de apoio (como por exemplo: *cobre o neném, tá com frio; vai passear com o neném vai; tá dando papá pra ele; faz carinho*). O uso da expressão “*tá fazendo*” indica que o enunciado funcionava como constatação e nomeação das ações dos bebês. Os contrastes que evidenciamos entre os eventos com brincadeira de mãe e filha em 2018 (ver capítulo IV) apontam transformações nessas enunciações em função da explicitação das intenções pelas próprias crianças por meio da comunicação verbal. Entre essas transformações, mencionamos a ampliação do contexto cotidiano e das práticas sociais nas quais as ações podem ser situadas.

A constatação e nomeação que vimos, muitas vezes, como pistas de orientação da ação dos bebês no Berçário, são acrescidas de perguntas, de orientação das ações com base em seus valores para as relações entre as crianças em 2018. A título de exemplo, na continuidade do evento do dia 18 de setembro de 2018 (Quadro 2 da Figura 42), Maria alimenta a boneca com a mamadeira. A professora Verônica pergunta: “*O que você está dando para o neném?*”. Quando Maria responde que *é leite*, a professora ensina que é preciso esfriar primeiro, pois o leite acabou de sair do fogão e está quente, podendo queimar o bebê. Maria retira a mamadeira da boca da boneca e a sacode para, em seguida, voltar à mesma posição. A professora estabelece um campo de ação e comunicação na manutenção daquela situação imaginária. Nesse campo, ela retoma a dimensão pessoal sobre as ações cotidianas e o conhecimento das consequências dessas ações. A [ação/imaginação] da professora, então, cria uma zona de desenvolvimento iminente ao dispor da consciência pessoal dos valores e ideias para apoiar o pensamento das crianças.

No capítulo IV, quando apresentamos um panorama das atividades que contaram como brincadeira nos dois anos da pesquisa, vimos que o tema da comunicação foi um dos desenvolvidos no grupo. O evento que destacamos do Berçário mostra as explorações de Maria, naquele momento com 10m16d, com um controle remoto para posicioná-lo no ouvido, algo que não foi isolado no conjunto das explorações dela naquele e no ano posterior. Samanta, a auxiliar da turma, indica verbalmente a função do telefone, ampliando a brincadeira: “*Fala alô, Maria!*”. Em seguida, a professora Verônica age *como se* falasse com a mãe ao telefone. No contexto da turma, desde o Berçário, há uma narratividade como forma de organização do que acontece e daquilo que os bebês fazem que é fundamental para criar um contexto de interações e de brincadeira. Assim como Bruner (1990), defendemos que esse compartilhamento narrativo

pelos adultos apoia a inserção dos bebês e crianças nos significados das ações humanas e práticas sociais e possibilita a emergência da linguagem como instrumento das interações e da brincadeira.

No evento do quadro 3 (Figura 43), Maria “fala ao telefone” com a mãe. Trata-se de um enredo para saber se a mãe vem para casa. A conversa, na situação imaginária, possui as sutilezas desse tipo de evento de comunicação sem a presença do interlocutor: as pausas, o tom de voz mais alto, o tempo de espera pela resposta, a posição do telefone (como em modo viva voz) quando se está em outra atividade como caminhar pela sala, o movimento negativo da cabeça diante da resposta, o aperto do botão do controle para sinalizar o fim da ligação.

Figura 43: Vem pra casa, mãe - Maria se comunica com a mãe no telefone



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2018. Elaboração própria, 2020.

Maria está com o controle remoto na mão, com o aparelho próximo ao queixo.

- *Vem pra casa?*

Balança a cabeça, negativamente, andando para lá e pra cá.

- *Ô mãâinn!*

Fala algo incompreensível e continua...

- *A menina? Anelise? Anelise? Vai. Vai* (fala alto).

Uma pausa de 3 segundos.

- *Vai ali.* (algo incompreensível) *A Anelise? Mamãe?*

Alguma palavra incompreensível, aproximando o telefone da boca.

- *Tá. BIA?* (tom alto). *Tá bom.*

Aperta um botão. Balança a cabeça.

- *Toma Larissinha, seu celular, Larissinha.*

Entrega o celular para Larissa.

(Transcrição de vídeo, 20 de setembro de 2018. Duração: 01m32seg).

A filmagem começa com Maria ao telefone e, portanto, não é possível ver o momento em que ela pega o controle da colega, inferência feita com base na devolução do controle ao final da conversa. Nesse evento, Maria, por meio da [ação/imaginação] cria uma situação imaginária de conversar com a mãe ao telefone, utilizando um suporte material (o controle remoto), mas em posição que dispensa a aproximação ao ouvido, desenvolvendo verbalmente e gestualmente um enredo em torno da volta da mãe para casa. A permanência do artefato

cultural nos dois anos da turma tornou possível o compartilhamento de significações de telefone que vimos acontecer em outros momentos.

O conteúdo cultural da comunicação entre pessoas pelo telefone, tão presente em nosso contexto cultural, é expressivo para pensarmos acerca de um ponto que levantamos desde a introdução à tese: o que muda na brincadeira quando os bebês/crianças começam a falar? Estabelecendo um contraste entre os eventos de comunicação que aconteceram com a participação de Maria no Berçário, podemos dizer que a fala possibilita assumir uma posição pessoal e um sentido de si que não se funde com a ação/intenção do adulto. Nesse evento em particular, é possível observar também que as linguagens em uso por Maria – verbal, corporal, gestual – ganham características de uma conversação no sentido retórico com apelos de convencimento, insistência. Maria altera o tom de voz na expressão “*Ô mãâinn*”, com pausas que remetem aos apelos, sacode a cabeça e bate o pé no chão. São recursos linguísticos e paralinguísticos coordenados para adequar as ações às intenções, o que evidencia que a brincadeira não é um ato expositivo de uma ideia apenas, como encontramos em outros autores (GONCÜ e GASKINS, 2007). É um ato de criação de maneiras de imitar ações de Outros (que envolve o que e quem imitar), de compreender e relacionar outras ideias, narrativas e relações humanas. Mesmo entre crianças bem pequenas, esse ato envolve estabelecer objetivos na ação e agir e falar de acordo com esses objetivos da comunicação; enfim, envolve a compreensão da situação social na criação da situação imaginária.

O desenvolvimento da fala, como uma das funções culturais humanas, transforma a comunicação das intenções e amplia o contexto da brincadeira. Por outro lado, a análise dos eventos de brincadeira mostra que a fala, assim como todas as funções psíquicas, envolve a prática social que acontece nas atividades dos bebês/crianças, incluindo a brincadeira. Nesse sentido, a questão do que muda na brincadeira com o desenvolvimento da fala não pode ser colocada enquanto precedência entre as duas atividades – a fala e a brincadeira. A gênese da fala também está interligada à brincadeira ou, caso contrário, ela não poderia ser considerada uma atividade. O que acontece é que a brincadeira envolve o compartilhamento de histórias que geram outras necessidades sociais, como a de se comunicar verbalmente. Nas brincadeiras dos bebês, a fala é uma nova função, que tem origem nos dramas cotidianos entre bebês e o meio social.

Com base nos eventos que analisamos, afirmamos que a unidade de análise da brincadeira [ação/imaginação] é fundante da prática social da linguagem, ou seja, do uso da linguagem nos contextos e nas situações. A construção da brincadeira de Maria com os colegas

envolve esses atos de linguagem verbal e não verbal. Nos quadros 3, 4 e 10 (Figura 42), os temas do cuidado com o filho e a filha são mobilizados por Maria. O quadro 4, por exemplo, mostra a escolha da parceria e o uso de pistas metacomunicativas que permitem identificar a situação imaginária construída por Maria (30m17d), Paulo (29m24d) e Lúcia (28m14d) no trezinho do parque. A situação imaginária começa quando os três tentam subir no trem e Paulo, ao não conseguir, começa a chorar. O choro é significado por Maria como pedido de consolo e ela o acalma limpando o olho e se referindo a ele *como se fosse* a mãe.

Que pistas contextuais utilizamos para compreender o conteúdo da brincadeira nesse evento? Maria utiliza uma orientação de papéis: “*Não sou sua mamãe, Lulu. Viu? Eu sou mãe do Paulo. Da Lulu, não. Do Paulo*”. Paulo tenta subir no trem, mas, sem conseguir, reclama em tom de choro: “*Ai, ai*”. Maria consola: “*Chora não Paulo*” (fingindo colocar algo na boca dele). Nesse momento, Lúcia tenta retirar o brinquedo que está na mão de Paulo. Ele diz uma vez mais: “*Ai, ai*”. Maria olha de novo e diz “*Que foi mãe?*” (passando um algodão no olho de Paulo). O gesto de limpar o olho do colega, que na situação imaginária era seu filho, acontece no sentido de consolar.

Há diferentes maneiras de utilização da palavra mãe nas situações: *mãe*, *mamãe*, *manhê*, *mãinn*. Todas foram empregadas com funções distintas: o *mãe* foi utilizado para se referir à mãe do outro ou ao filho/filha; o *mamãe* para se referir à colega como mãe ou ao bebê/filha; *manhê* como insistência para ser atendida; e o *mãinn* como negação para aquilo que a mãe teria dito ao telefone. No evento em que Maria se refere a Paulo como *mãe*, é possível perceber o uso da objetivação da própria pessoa na conversa (“*Eu sou a mãe do Paulo/viu?*”). Isso também acontece no evento do quadro 08 (Figura 42), quando Maria chama Larissa (29m05d) para comer. Maria repete: “*Vem aqui, mãe*”. O tom e uso do termo *mãe* no contexto da brincadeira nos leva a interpretar que ela não está tratando Paulo ou Larissa como sua mãe, mas como filhos. São, portanto, escolhas afetivas e cognitivas que as crianças fazem. Ao ouvir de Maria que ela era sua mãe, Paulo age como filho, chora e pede ajuda nas situações de conflito e dificuldade para subir no trem. São as palavras produzindo sentido para as ações e as ações estabelecendo um campo de sentido para as palavras. As palavras utilizadas, nesse caso, são signos em cada situação e modificam essas situações, diferenciando, inclusive, os papéis desenvolvidos. Isso evidencia grande sensibilidade das linguagens em uso pelas crianças nos contextos imediatos das interações. Mas, por outro lado, a [ação/imaginação] também recupera contextos não presentes e outras referências sociais. As minúcias das interações das crianças na construção de situações imaginárias, como falar com a mãe ao telefone, amamentar o bebê,

cuidar do filho que não consegue subir no trem, revelam a criação de objetivos de compartilhamento das ações com outras crianças na brincadeira.

Portanto, há formação do pensamento que tanto é afetivo, baseado nas emoções (VIGOTSKI, 1934/2010), quanto cognitivo, pois envolve o conhecimento de resultados dessas ações nas relações sociais, a recorrência de uma ação em determinada situação, da palavra e seu significado social para desencadear ações e interações. Argumentamos, novamente, que a unidade [ação/imaginação] na brincadeira envolve operações afetivo-cognitivas de associação, combinação, seleção e uso funcional das linguagens verbal e não verbal em um contexto. Por meio dela, podemos compreender melhor a gênese desse processo com todos os limites interpretativos que envolvem a pesquisa com bebês e crianças pequenas.

Nos eventos analisados até aqui, constatamos que as crianças conectam seus cotidianos e buscam meios para agir, incluindo a imaginação. Essa unidade [ação/imaginação] altera os significados e sentidos das ações e criam possibilidades de mudança em todos os níveis, nas próprias ações, na situação e nas relações entre as crianças. Portanto, [ação/imaginação] representa uma mudança na atividade de constituição do especificamente humano e na relação dos bebês e crianças no mundo, pois é nela e por meio dela que o desenvolvimento cultural, enquanto forma de domínio e apropriação das ações humanas nas situações, acontece. A própria imaginação, enquanto função criadora, é uma nova formação que revoluciona o desenvolvimento humano, como os eventos nos fazem pensar.

Insistimos no valor de evidenciar essas minúcias para defender a dimensão política da participação social dos bebês e crianças, incluindo as relações entre coetâneos. É essa participação que gera motivos, interesses, necessidades, condições para *agir no mundo*, como diria Paulo Freire (1967), de criar relações pessoais, impessoais, incorpóreas e corpóreas com o mundo que “apresentam uma ordem tal de características que as distinguem de puros contatos” (Ibid. p. 39). Bebês e crianças são seres dessas relações com o mundo objetivo dado a conhecer, cujos desafios do conhecimento impõem transcender a realidade. Esses momentos criam transcendência do real pelo imaginário, são libertadores e revolucionários, pois não são puramente reflexos, reproduções, mas atividade humana de criação pelas próprias intenções. Transcendência e criação de intenções por crianças bem pequenas, nesse caso, não são independentes da materialidade e das condições do ambiente social. Não é uma consciência racional de quem supera a realidade e estabelece objetivos para uma finalidade, mas transcende os limites do real pela [ação/imaginação]. Nesse sentido, a proposição espinozana de que a imaginação é o primeiro gênero do conhecimento (Ética – parte II) tem ressonâncias em

pesquisas que buscam pensar os bebês para além de personagens conceituais, mas como a corporificação da vida ativa (ARENDR, 2009) do Ser que busca entender a si mesmo com Outros em um mundo que é novidade; em que está criando formas de agir/ser/estar/sentir com esses Outros.

6.1.3 Dimensões pessoais e coletivas na brincadeira

O engajamento ativo de Maria na brincadeira traz suas vivências pessoais para o contexto relacional e isso possibilita criar conteúdos novos nas relações. O engajamento de Maria nos eventos analisados é constituído pela unidade [ação/imaginação] que reorganiza e é reorganizada pela brincadeira. Nossa pesquisa reforça a noção de brincadeira como atividade que possibilita e reordena novas ações, como fica evidenciado no evento em que Maria (30m01d) tenta convencer Valéria (30m05d) a tomar vacina (Conforme quadro 04, Figura 42) e os sentidos da vacina são transformados pela [ação/imaginação] das duas meninas. Como veremos, a incompreensão imediata provocada pela linguagem pouco clara utilizada por Maria, gera a necessidade de ampliar a comunicação e de inserir ações complementares. Essa ampliação, por sua vez, possibilita a participação de outras pessoas no evento.

O evento *Vem tomar vacina* aconteceu durante a tarde do dia 12 de setembro de 2018, quando a turma estava no parque, e teve a duração de 12 minutos. Há bonecas, bolas e outros artefatos disponíveis. O grupo se divide entre brincar na casinha, no trem ou com a bola grande. Ampliaremos a narrativa visual desse evento na figura seguinte.

Figura 44: Sequência do evento *Vem tomar vacina, filha*



Maria oferece a “*dedeira*” para Valéria. Ela diz: *toma tudo, filha.*

Maria pergunta para Valéria: *quer tomar vacina?* Ela pede para Valéria se deitar, busca um graveto e posiciona na barriga. Valéria faz expressão de dor/medo.

Valéria corre para a casinha e Maria chama: *volta aqui, filha. Vem tomar vacina.* Maria age *como se colocasse gotinha na boca de Valéria.*

00:02:00 a 00:03:34

00:03:35 a 00:06:52

00:06:53 a 00:12:08

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 12 de setembro de 2018. Elaboração própria, 2020.

Maria, inicialmente, pergunta se Valéria *quer dedeira*. Valéria não responde e, além de repetir a pergunta duas vezes, Maria se abaixa no nível de visão para dizer: *Eu vou comprar, tá, vou comprar*. Ela se desloca no espaço e tenta inserir Simone (28m08d) no enredo, agindo *como se* comprasse algo com ela, estendendo a mão na sua direção. Simone parece não compreender e corre. Maria faz o papel de quem compra e quem vende, estendendo a mão e trazendo-a fechada de volta, e depois entrega a Valéria o que comprou. Como o objeto era inexistente no campo real, Valéria insiste que quer *dedeira*, o que desencadeia a ação de Maria de buscar um copo para materializar a ideia de mamadeira, e faz com que Valéria entre no enredo de ser alimentada *como se fosse* uma filha, fazendo de conta que o copo era uma mamadeira. Enquanto isso, a questão da vacina é inserida na conversa. Maria pede para Valéria se deitar no banco para tomar vacina e sai em busca de material. A regra na escolha é fundamental. Os brinquedos não serviram ao propósito da ação e ela busca um graveto fino pelo parque, descarta o primeiro que encontra, e utiliza o segundo na região da barriga da colega.

Há uma tensão interessante estilizada pelas ações de Valéria no momento pré-vacina. Ela ergue a cabeça e olha cada movimento de Maria, tensionando os lábios e apertando dentes e olhos, e, ao final, sorri aliviada. A pesquisa realizada por Garvey (1977/2015) na década de 1970, com crianças de 2 a 3 anos, menciona essa estilização da linguagem das crianças como característica da brincadeira. O que vimos é que essa estilização é possível pela [ação/imaginação] e possibilita criar uma relação com os fatos sociais por quem participa da brincadeira, bem como por quem a presencia. Embora haja imitação e reprodução de ações adultas em torno da prática de vacinar, o que é criado no ato de brincar é o que sustenta sua forma interacional e particulariza as ações, garantindo a singularidade de cada evento de brincadeira: o sentido das ações e linguagens.

O significado de vacina como algo que provoca dor é recuperado por Valéria quando ela faz expressão de medo e de recusa, tentando levantar do banco. Ao mesmo tempo, a estilização da linguagem gestual e expressiva é a parte visível da ação imaginária que, nesse evento, sobrepõe-se sobre o objeto e abre um cenário de interpretação. Mesmo sendo um graveto que poderia ferir, Valéria não recusa a intervenção feita por Maria. A expressão de medo é a estilização compreendida por Maria que faz uma aproximação com o corpo em direção de Valéria que parece confortá-la. Ao final, Valéria corre para a casinha e Maria fala: *Filha, vem tomar vacina*. A ação de correr de Valéria parece ser percebida como recusa e faz com que Maria, dessa vez, a peça para abrir a boca para a vacina transformada, pela estilização, em

gotinha. O ajustamento entre [ação/imaginação] de Maria e Valéria mostra como cada uma traz suas vivências, sentimentos e intenções para o evento e amplia o contexto e as possibilidades de enredo, participação e cenário. Mostra, da mesma forma, como o entendimento dos sentimentos do Outro vai sendo concretizado nessa relação. Mais além, tal compreensão transforma a [ação/imaginação] e permite a continuidade da brincadeira.

Dissemos, em outros momentos, que tempo e espaço são vivenciados e transformados pela [ação/imaginação], pois acontece um tipo de posicionamento especial das crianças, situado nas modulações do contexto interacional. A casinha do parque, que, em outras situações imaginárias, configurava a casa (como discutimos no capítulo IV), nesse evento, é transformada em Centro de Saúde. O tempo entre a busca do objeto, a ação de vacinar e a expressão da dor não segue marcações precisas de duração, mas de intensidade. Ou seja, pela [ação/imaginação] com Outros, o espaço físico ganha sentido de um lugar de vacinar com tudo que o envolve, a bola transformada em maca para deitar e a colega atuando como profissional da saúde que aplica a vacina. Os tempos de alimentar com a mamadeira, de vacinar, de ser mãe ou profissional de saúde acontecem no fluxo das ações. É a unidade [ação/imaginação] que possibilita integrar o todo complexo de uma situação: onde, com quem, com o que fazer e até que momento.

Essa integração envolve percepção, ações e intenções dos bebês/crianças que ajudam a mostrar mudanças complexas no ambiente e a orientar ações. A essa integração, alguns pesquisadores de bebês e crianças pequenas denominam de “consciência primária” (CABANELLAS *et al.*, 2020, p. 213). Concordamos que não é possível analisar a atividade humana, como a brincadeira, separada do processo de constituição da consciência. Nesse sentido, toda atividade é produção de consciência na abordagem Histórico-Cultural. Abordagens que se prendem à ideia de consciência como uma construção racional, tal como aplicada ao estudo dos adultos, não nos faz avançar na compreensão dos bebês e crianças.

As ações e movimentos das meninas envolvem a sintonização afetiva de interesses (FLEER, 2013), assim como a troca de olhares e a escuta, a reciprocidade das ações, o esforço de entender a intenção da outra; envolve a escolha, a busca e a combinação dos materiais com as intenções. O evento é expressivo de como a busca pelo objeto deriva da intenção explicitada na metacomunicação: *Vou buscar a vacina, tá?*

Interessante perceber que o copo e a peça de lego que estão sobre o banco não servem à função de vacinar. A semelhança do objeto graveto com a vacina funcionou como regra na escolha e seleção do material, o que evidencia que não se trata de uma escolha aleatória. O

objeto graveto é ressignificado tanto pelo gesto de aplicar quanto pela palavra vacina. O envolvimento de Maria e a coordenação entre as linguagens mobilizadas indicam a busca de integrar ação, objeto e palavra pela [ação/imaginação]. O agir está mediado pelos sentidos e significados a que ação-objeto-palavra se referem. Tais constatações apoiam nossa argumentação de que a análise microgenética de eventos de brincadeira torna visíveis a produção simbólica e semioses em ato.

Outro ponto que destacamos é o envolvimento de outras crianças e da professora Gabriela pelas ações de Maria para sustentar uma situação imaginária em torno dos papéis de *mãe e filha*. Para tanto, transcrevemos o trecho do vídeo que sucede ao momento em que Maria coloca a vacina em gota na boca de Valéria. O que acontece é que Valéria diz para Maria: *Agora eu vou te dar*. Maria recusa dizendo: *Não*. (cruza os braços). Simone, Paulo (23m16d) e Yara (23m04d) se aproximam e observam a brincadeira entre Maria e Valéria. Os três não aparecem no ângulo da filmagem, mas é possível ouvir Maria dizer: *Simone, quer vacina?*. Logo em seguida, a professora Gabriela se aproxima da casinha. Nesse momento, Maria olha para a professora na janela pelo lado de fora e tenta incluí-la na brincadeira como mãe, como veremos no trecho a seguir.

Continuação do evento vem tomar vacina, filha

Maria: *Simone, sua mãe* (aponta para a professora).

Simone: *Não. É a Gabi*.

Maria fica olhando um instante para Gabriela e Yara.

Simone: *É a mamãe* (corre e abraça a professora).

Paulo: *Cadê a mamãe?* (olhando pela janela).

Maria mostra Yara para Paulo, mas se aproxima da professora.

Maria: *Ooh, mãe, oh mãe* (abraçando).

Professora Gabriela: *Mamãe, não. Gabi*.

Maria: (sorrindo) *Gabi, não. Mamãe* (com ênfase).

Professora Gabriela: *Professora Gabi* (repete).

Maria: *Simone, sua mãe Simone. Sua mãe, Simone*.

Simone já está com uma bola grande de pilates e não demonstra interesse. A professora Gabriela chama para o banho e o evento se encerra.

(Transcrição de vídeo, 12 de setembro de 2018).

O esforço de Maria para compartilhar a intenção de brincar de *mãe e filhos*, atribuindo papéis aos colegas e à professora, é perceptível nesse evento, assim como a mediação do signo linguístico *mãe* nas interações que acontecem. As tentativas de compreensão das outras crianças e do enquadre à situação imaginária também são evidentes na pergunta de Paulo, por exemplo: *Cadê a mamãe?*. Sua pergunta desencadeia uma nova distribuição e Maria atribui o papel de mãe de Paulo a Yara e à professora, como sua mãe e mãe de Simone.

A [ação/imaginação] de Maria na constituição da situação imaginária não é compartilhada pela professora, a qual se posiciona no campo factual das ações e explica que ela

não é a mãe e, sim, a professora. Essa contradição desconecta os referentes sociais e quebra as expectativas de Maria em torno do enredo imaginário. Temos, nesse caso, um exemplo de como as ações coletivas na brincadeira tornam evidentes diferenças de entendimento, a quais desencadeiam outras ações, a repetição e outras formas de linguagem. Maria e Valéria precisaram se reorganizar, regular suas ações para se ajustarem às ações da outra, testar, agir. Tudo isso é desafiador e integra diversas funções culturais, como percepção, atenção, fala, pensamento, memória, imaginação. Essas análises reforçam postulados de outros estudos de que a brincadeira “transforma todas as funções psicológicas que lhe dão suporte” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 25) e cria zonas de desenvolvimento iminentes, impulsionando o desenvolvimento cultural de bebês e crianças.

As diferenças de enquadre social e entendimento são constantes na brincadeira. Por essa razão, argumentamos que a [ação/imaginação] não apenas torna visíveis as práticas sociais e as fontes de conhecimentos culturais (GREEN; DIXON e ZAHARLICK, 2005; AGAR, 1994) que guiam a participação das crianças e professoras na brincadeira, mas, sobretudo, é princípio ativo de produção desses conhecimentos. As linguagens, corporal, musical, gestual e verbal, são fundamentais para o redimensionamento da [ação/imaginação] na situação imaginária e, ao mesmo tempo, essa unidade gera a necessidade de construir e mobilizar as linguagens.

Na sequência do evento da vacina em que Maria atribui à professora Gabriela o papel/função de mãe e em que a professora se mantém no campo factual de ações, vimos que a manutenção da situação imaginária se tornou inviável. A quebra de expectativas que acontece, apesar de ser considerada um obstáculo à continuidade, coloca desafios que precisam ser solucionados. A insistência de Maria é evidência de que a atividade humana cria necessidades sociais, nesse caso, de agir, comunicar e compartilhar. Em outra direção, estabelecer âmbitos de pensamento compartilhado na Pedagogia com bebês e crianças pequenas, como defende Fler (2013), é um princípio que pode ampliar as experiências que fornecem material simbólico à imaginação, ou seja, criar zonas de desenvolvimento iminentes.

Concordamos com Hedegaard e Fler (2013) que a zona de desenvolvimento iminente é um constructo psicológico social, cultural e politicamente marcado, ou seja, as ideias e valores das ações humanas são componentes que integram e compõem a ZDI. Os modos de participação da professora são interessantes para o entrelaçamento entre o envolvimento individual e coletivo, bem como para a criação de um ambiente social colaborativo, mas esses modos são orientados por ideias e valores sobre os conteúdos sociais das relações, como, por exemplo, da brincadeira. É nesse sentido que argumentamos que a [ação/imaginação] das professoras na

brincadeira atua com outros sentidos para além da atividade de brincar, constituindo uma docência compartilhada, participativa e dialógica com bebês e crianças. A colaboração, nesse caso, nada tem a ver com uma lógica de transmissão ou de encurtamento da distância entre as ações de um e outro, mas de construção social do conhecimento com as crianças, que é fundamental para pensar a Pedagogia com bebês e crianças pequenas. Ao nomear as ações, objetos, descrever acontecimentos, indicar consequências, as professoras contribuem para construir signos e símbolos mediadores das atividades no Grupo.

Os processos de construção dos eventos com o tema *mãe e filha* exprimem a relação dialética entre [ação/imaginação] individuais e coletivas e o modo como o entrelaçamento desse par dialético gera contradições e desafios que mudam o sentido do todo. No evento do quadro 9 (Figura 42), a unidade [ação/imaginação], criando e sustentando relações sociais, transformando os conteúdos culturais da brincadeira, fica evidente. Trata-se de um evento em que Maria começa cuidando da higiene e troca de fraldas da boneca que ela nomeia como filha, e a situação envolve outras crianças da turma e a professora Verônica, transformando os sentidos das ações e da brincadeira. A imagem produzida pela [ação/imaginação] de Maria é simbólica de cuidados com o neném, e outras crianças percebem e compartilham a significação. A professora Verônica também percebe e distribui mais lenços para outras crianças.

Esse evento começa quando Maria (31m28d) pega uma boneca, vai para o nicho do armário, encontra um lenço umedecido, enrola na boneca e canta *Dorme neném*. Sobre a almofada, ela nina a boneca virada de bruços com a mão sobre as costas e fala “*Dorme, neném, vai dormir. Mamãe vai fazer (inaudível) viu?*”. Em seguida, Maria cobre a boneca e canta uma canção de ninar (brilha, brilha estrelinha). A unidade [ação/imaginação] alterando o curso da atividade é perceptível: ela faz a boneca dormir, com a canção de ninar, e oferece o *leitinho* para alimentá-la. Os sentidos de cada ação factual ou imaginária vão produzindo outras ações e outros sentidos e reconfigurando a brincadeira, conforme narrativa visual do evento (Fig. 45).

Figura 45: [Ação/imaginação] individual e coletiva constituindo os conteúdos culturais da brincadeira



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 04 de dezembro de 2018. Elaboração da Autora, 2019.

Esse evento explicita algumas transições entre intenções e sentidos pessoais e coletivos. Valéria (32m02d) se aproxima e Maria faz gesto com o dedo na boca pronunciando: *shiiii*. Em seguida, certifica-se que o neném ainda dorme. Valéria observa a cena e pergunta: “*Ele tá dodói?*” (beijando a boneca na almofada). Valéria coloca a mão na boneca e Maria interrompe: “*Não pega, viu? Deita aqui*”. Pega na mão de Valéria em sinal de saída do local: “*Vem, mamãe*”. As ações de cuidado com o neném foram interpretadas por Valéria como sinal de que ele pudesse estar doente. Esse sinal parece ser compreendido por Larissa (31m26d), que se abaixa e fala para Maria: “*Deixa eu beijar ela*”. A aproximação de Larissa é seguida por uma comunicação do que está acontecendo: “*Ela fez cocô*”. Maria compartilha o sentido do cocô inserido por Larissa e continua: “*Eu vou limpar ela*”.

Acontecem diversas ações no campo imaginário distribuídas entre as crianças no grupo. As ações são detalhadas como tirar a fralda, cheirar, dizer *eca*, tossir após o cheiro, enrolar o paninho, pedir mais lenço para a professora, utilizar a mamadeira de brinquedo como pomada, colocar a fralda de volta. Larissa pede um pedaço de lenço e Maria diz que acabou. As duas se desentendem e a professora Verônica pede para não brigarem. A continuação do evento traz possibilidades de compreender a produção da brincadeira com diferentes temas articulados pelas perspectivas individuais e coletivas, pelo compartilhamento dos sentidos das ações uns dos outros.

Maria pega um brinquedo com alça que estava com Simone, olha para ela: *Vou embora* (segura o brinquedo em posição de bolsa). *Tchau mãe*. Maria dá uma volta na sala e retorna. Arrumando o paninho, ela diz: *A mamãe vai te cobrir. A mamãe vai te cobrir, viu?* (Canta dorme neném). Olha para Valéria: *Ele tá muito frio*. Valéria também limpa seu neném. Lúcia se aproxima e Maria fala para ela: *Tchau, mãe. Tchau*. Henrique senta com um neném. Valéria pede que ele pegue uma almofada para colocar o neném. Larissa

chega com um carro e fala para a professora: *Estou voltando para casa.* Valéria: *Oh Larissinha, busca o brinquedinho dela.* Henrique limpa seu neném e Lúcia mexe a comidinha do neném. Maria pega o lenço e começa a passar no rosto. Fala para Lúcia: *Tô bonita?* Lúcia parece não ouvir e se dirige à boneca: *Não chora não, neném.* Simone fala ninando sua boneca: *Ela tá dodói, Maria. Ela tá dodói. Vamos levar para o médico?* Lúcia pega uma colher e começa olhar o neném como se fosse médica: *Deixa eu ver aqui, coloca no peito, aqui, no ouvido.* Sacode uma peça de lego, coloca na barriga e diz: *Chora não, neném.* Maria pega uma mamadeira e entrega para Caio e diz: *Abre.* Lucia diz: *Ele tá dodói.* Maria: *Ele tem que tomar injeção* (há conversas inaudíveis). As crianças começam a guardar os brinquedos conforme a professora Verônica havia solicitado. (Transcrição de vídeo, 04 de dezembro de 2018).

Colocar a boneca para dormir, cantar uma canção de ninar, fazer leite para a boneca, fazer um carinho, constatar que está doente, fazer carinho de novo, constatar o cocô, limpar o cocô, sair e voltar para casa, olhar o neném na almofada e proteger do frio, levar ao médico, ser a médica, sair para dar injeção no neném. Há um campo de sentidos que perpassa as ações que é o do cuidado com o outro. Essas ações não são justapostas, mas interpostas entre a ação de um e a continuidade ou recusa do outro. Não são ações reais nem fantasiosas. São ações concretas no campo imaginário que possibilitam vivências do espaço, do tempo e das rotinas culturais e de cuidado.

Dessa maneira, pode-se dizer de uma atividade constituída nas/das relações entre as pessoas que se transforma da esfera individual para a coletiva e vice versa, contribuindo para colocar em questão compreensões naturalizadas de brincadeira. Percebemos, pois, que as relações humanas em torno de práticas de cuidado com outros constituem sentidos para as ações das crianças no grupo, o engajamento ativo e a metacomunicação para orientar a participação na brincadeira. Tais evidências fortalecem nossa tese de que a brincadeira é [ação/imaginação] voltada para as relações e fatos sociais. Essas pistas contextuais na construção dos eventos constituem padrões culturais que são construídos com o compartilhamento de um espaço e de relações que se formam nesse espaço comum, as quais exigem construir significados para o cuidado constantemente.

6.1.4 *Tô brincando de mamãe*: a metacomunicação nas brincadeiras

Nos eventos que selecionamos de 2018, a metacomunicação constitui um padrão cultural na brincadeira. Transcrevemos um evento que é representativo em nossas análises pois demonstra que Maria comunica verbalmente o sentido da brincadeira: *a de que está brincando de mamãe*. Além disso, ela narra a própria ação para outra pessoa, no caso, a colega. A metacomunicação de Maria para a atividade que está construindo é parte de um longo processo

na história pessoal e do grupo. Conforme vimos anunciando ao longo dos capítulos, a brincadeira como descrição, interpretação e formação de ideias sobre o mundo tem uma história incorporada. É esse processo que tentaremos esboçar.

Utilizamos a captura das imagens de vídeo na descrição dos eventos como *narrativa visual* porque acreditamos, como outras autoras (por exemplo, RIDGWAY; LI e QUIÑONES, 2016), que, a despeito das limitações técnicas que, por vezes, comprometem a qualidade e visualização, elas podem auxiliar na análise compartilhada com Outros. Além das questões éticas que envolvem a exposição da imagem e do seu processo de produção, muitas vezes, questionado (conforme discutimos no capítulo III), argumentamos que é uma forma de registro que nos ajuda a questionar a visão genérica de corpo nas análises das atividades dos bebês e crianças pequenas, como a brincadeira. Se considerarmos a dimensão corpórea como “verbo”, “um corpo que fala”, age, imagina, há que se considerar suas inscrições de culturas e linguagens, como os olhares, gestos, movimentos, posturas corporais, choros, expressões verbais, de maneira mais detalhada. Salientamos, outra vez, que todos os cuidados éticos foram levados em conta e continuarão a ser feitos na publicização dos dados para fins estritamente acadêmicos. Como acreditamos já ter ficado evidente até aqui, as imagens não são acoplados ilustrativos, mas material analítico central para a evidência empírica na pesquisa com bebês e crianças.

No evento *Tô brincando de mamãe* que transcreveremos a seguir, as inscrições corpóreas são mobilizadoras de ações e de sentidos para essas ações. A sequência da construção do evento traz as tentativas de Maria para conseguir a posse da boneca e da mamadeira e construir uma situação imaginária de cuidados com a “filha”. Era dia 09 de novembro de 2018. A turma havia voltado do refeitório, após o lanche. Geralmente esse momento consta na rotina como *Hora da Brincadeira*. Por volta de 14h00min, a professora Verônica se dirige ao Grupo: “*Nós vamos brincar de panelinha. Vamos?*”. De uma sacola que trouxe de casa, ela retira brinquedos: utensílios de cozinha e mamadeiras. Maria (31m03d) estava enfileirando almofadas na parede. Ela pede Bento (30m23d) para entrar naquele espaço, retirando uma das almofadas, e fecha com sua entrada. Larissa (29m16d) pega uma mamadeira e fala para a professora: “*Dedeirinha. É da minha filha*”.

Quadro 9: Evento *Tô brincando de mamãe*



00:07:02 a 00:08:15

Maria abandona a atividade de empilhar almofadas e pede à professora: “*cadê a dedeirinha? A dedeirinhaaaaa*”! A professora aponta que Bento está com duas. Maria vai até ele: “*Cadê? Cadê? Dai*”.

Ela pega uma mamadeira da mão de Bento. A professora diz: só trouxe duas mamadeiras.



00:08:15 a 00:09:36

Maria disputa com Henrique (30m12d) uma das três bonecas disponíveis no momento. Ela fica com a boneca e Henrique chora. A professora Verônica comenta: “ *você pegou o neném dele*”! Em seguida, dá um cachorro de pelúcia para Henrique.



00:09:37 a 00:12:02

Em um canto da sala, Maria sorri olhando para a boneca, sacode a mamadeira com a outra mão. Larissa e Henrique se aproximam com a boneca, a banheira e o cachorro de pelúcia que Henrique cuida. Maria fala para Larissa: *Larissinha, senta aqui* (batendo na almofada). *Abre aqui Larissinha*. Ela pede à colega para abrir a mamadeira e quando percebe que Larissa não consegue, pega de volta e fala: *ela quer mamar*.



00:12:03 a 00:17:36

Aproxima a mamadeira da parede esticando o braço: “*xiiiiiii*” (fazendo som com a boca). Na parede ao fundo, Larissa abre sua mamadeira e enche na torneira da sala, emitindo um barulho com a boca (*xiiiiii*). Maria insiste para que, agora, ela abra sua mamadeira: “*abre aqui pra mim. Vai! Força*”! Larissa diz: “*tá muito cheia a mamadeira. Sacode, sacode, sacode. Acabou o suco*”.

Maria mexe com a mamadeira: “*eu fazi suco. Vou dá Suquinho*” (coloca a mamadeira na boca da boneca).



00:17:38 a 00:23:20

Há grande interesse de outras crianças em boneca e mamadeira. Valéria pede à professora Verônica e disputa a banheira com Henrique. Valéria começa a andar pela sala e fala em voz alta: “*Um neném*” (olhando no amontado de brinquedos no tapete). Fabiana, a auxiliar de apoio, chama Larissa para trocar sua fralda e ela leva a banheira e a boneca para o banheiro.



00:23:21 a 00:30:10

Com a mamadeira aberta, Maria faz movimentos de encher repetidas vezes e senta no tapete para tentar fechar a mamadeira. Pede outra vez ajuda à professora para fechar. Ela faz as tentativas por 7 vezes, entre fechar e abrir com ajuda, até conseguiu fazer sozinha. – “*Quer leitinho filha? Quer mais? Espera aí viu*”. Fala Maria com a boneca, sacudindo a mamadeira, deitada no nicho mais baixo do armário.



00:30:11 a 00:33:17

Maria se levanta – “*Acabou*” (fala para Henrique e tenta abrir a mamadeira). Faz uma pausa, uma sacudida, *como se* esperasse esfriar.

No tapete, outras crianças brincam com bonecas e peças de montar. Valéria dá banho na boneca com uma banheira. Henrique fala para a professora: *quero picolé*. Verônica responde: *quem faz picolé é Valéria*.



00:33:18 a 00:35:22

Ele tá querendo picolé. Não vai vender hoje não? Valéria diz que “não”. A professora responde para Henrique: é porque tá frio, tá chovendo. Com chuva é ruim chupar picolé porque fica gripado. Valéria fala para Bento: eu quero sabonete (se levanta para procurar). Bento fala lá atrás: olha o sabonete (estendendo a mão). Valéria volta, pega o sabonete com ele e continua o banho.



00:35:23 a 00:38:11

Larissa, que havia voltado do banheiro, coloca a boneca no carrinho e sai passeando. Quando passa perto de Valeria ela comenta com Henrique: “*vou passear*”. A professora pergunta: “*vai passear? Vai aonde?*” (Resposta inaudível). As crianças começam a brincar de passear. Maria sai do nicho e vai para os colchonetes. Ela continua cuidando do neném.



00:35:23 a 00:38:11

Henrique se aproxima da professora e pergunta: *a gente vai ao teatro?* Verônica diz que *sim*. Que logo irão arrumar os brinquedos (ela havia explicado no começo da tarde que teria Teatro).



00:35:23 a 00:38:11

Em seguida, a professora começa a vestir a roupa da boneca, comentando que tá frio, tá chovendo e não pode ficar sem roupa. Maria observa e Larissa diz: *ela tá precisando tomar banho*. Verônica: *isso, primeiro o banho. Chora não neném. Tá fazendo frio né?*



00:35:23 a 00:38:11

Maria busca uma banheira de brinquedo rosa. Ela age como se desse banho na “filha” passando a mão na boneca. Após o banho, Maria muda de lugar na sala, abre a mamadeira, enche, fecha e dá para a boneca, conversando com ela: - *Quer ficar aqui no meu colo?*

Isaura senta em frente e observa.

- *Eu tô brincando de mamãe!*

- Isaura: *o quê?*

- Maria: *eu tô brincando de mamãe. Brincando de mamãe.*



00:38:12 a 00:39:50

Isaura sai e Maria continua posicionando a mamadeira na boca da boneca. Depois se levanta, deixa a boneca na banheira e anda por cerca de dois metros. Ela pára e faz sons e expressão de choro. - *Uê, uê, uê*. Bate uma mão na outra e volta correndo para a boneca dizendo: - *mamãe, mamãe, mamãe* (Se agacha, olha para a boneca). *Voltei. Parou?*



00:39:51 a 00:43:30

Maria começa a chamar Larissa para vir até ela. Bento chuta bola no local. Maria pega a boneca, se protege entre os colchões e dá novamente mamadeira para o neném. A professora observa: “*acho que seu neném já comeu muito. Ele pode ficar dodói*”.



00:43:31 a 00:50:09

No tapete, a maioria das crianças e a professora começam uma brincadeira de construir piscina com peça de montar. Valéria brinca de falar ao telefone com Verônica. Verônica fala para guardarem os brinquedos para irem ao teatro da Dona Baratinha.

Maria continua cuidando do neném. Isaura se aproxima com uma banheira com peças de montar e comenta: - “*Bom dia. Pode pegar*”. Maria começa a montar e pega uma peça da mão de Isaura e esta reclama: “*mamãe*”! As duas continuam montando com legos até a saída para o teatro em outro espaço da EMEI.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2018. Elaboração própria, 2019.

A extensão temporal desse evento é um ponto relevante para nossa análise, assim como a maneira pela qual diferentes ações das crianças, aparentemente isoladas, tem consequências para o que acontece, como a própria manutenção do evento. Todos os 50 minutos da rotina da turma delineada como momento da brincadeira, desde o momento em que a professora distribui brinquedos à hora de guardá-los, foram ocupados pelas ações de brincar de mãe e de cuidar do filho/filha bebê. Esses papéis sociais, no entanto, foram atravessados e atravessaram outras questões. Em resumo, trata-se de um evento em que as crianças: 1) não estão brincando sozinhas ou lado a lado; 2) o fundamento da atividade não é a exploração material; 3) coletivamente, e com a participação da professora, as crianças sustentam o mesmo conteúdo cultural na brincadeira; 4) o compartilhamento verbal das intenções possibilita maior participação coletiva; 5) há transições entre intenções individuais e coletivas que diversificam os conteúdos das interações na brincadeira.

A transcrição do evento demonstra como as ações e as linguagens das crianças e professora, situadas naquele espaço com materiais que sugerem alimentação do bebê na mamadeira, criam contextos para brincar de mãe e das rotinas de cuidado com o filho/filha bebê. Há vários subeventos que representam uma organização entre ações, pessoas, materialidades e linguagens por meio da brincadeira.

Quadro 10: Mapa de eventos da Turma do Abraço (09/11/2020)

| Eventos | Subeventos | Participantes |
|---|--|--|
| Distribuição de brinquedos que não faziam parte do contexto da Turma, entre eles, duas mamadeiras. | Maria e Bento enfileiram e empilham almofadas. | Professora e crianças |
| Larissa pega uma mamadeira e Bento pega outra. Larissa fala com a professora que a mamadeira é da filha (a boneca). | Maria deixa as almofadas e pede uma mamadeira, disputando com Bento. | Larissa, Bento, Henrique, Maria e professora |
| Maria busca uma boneca. | A turma brinca de montar no tapete | Professora e crianças |
| Professora acalma Henrique com outro brinquedo. | Maria começa a dar mamadeira para a filha. | Professora, Henrique e Maria. |

| | | |
|--|---|--|
| Larissa e Maria fazem suco. | Rotina de trocas das crianças. Larissa sai da sala e leva a mamadeira e a boneca. | Larissa, Maria e auxiliar de apoio. |
| Valéria tenta achar a mamadeira que Larissa havia levado para o banheiro. | Maria e Henrique fazem “ <i>dedeira</i> ”. | Valéria, Maria e Henrique. |
| Valéria dá banho na boneca. | Henrique pede picolé à professora. | Valéria, Henrique e professora. |
| Professora cria situação imaginária de fazer picolé. | Valéria pede sabonete à Bento e Henrique. | Professora, Valéria e Henrique. |
| Bento faz sabonete para Valéria. | Valéria dá banho na boneca. | Bento e Valéria. |
| Larissa volta da troca de fralda e leva a boneca para passear no carrinho. | Valéria diz que vai passear e sai andando. | Larissa e Valéria. |
| A professora pergunta onde Valéria vai passear | Maria sai do nicho e vai para os colchonetes com a boneca. | Professora e Maria. |
| Henrique pergunta se vão para o teatro. | Professora responde que irão depois que arrumar a sala. | Henrique e professora. |
| Larissa entrega um vestido para a professora. | A professora troca a boneca, falando de cuidados. | Larissa, Maria e professora. |
| Larissa comenta que a boneca precisa de banho. | Maria começa a dar banho na sua boneca. | Larissa e Maria |
| Maria sai para passear e volta para acalmar o bebê. | A turma brinca de fazer piscina com brinquedo de montar. Lúcia pergunta do teatro e a professora comenta que será a história da Dona Baratinha. | Crianças e professora. |
| Bento e Isaura chutam bola. | Maria protege a “filha”. | Bento, Isaura e Maria. |
| A professora brinca de falar ao telefone com Valéria e Henrique. | Maria faz mamadeira e coloca na boca da boneca. | Professora, Maria, Valéria e Henrique. |
| A turma guarda brinquedos. | Isaura começa uma brincadeira de mamãe com Maria. | Professora e crianças. |

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2018. Elaboração própria, 2020.

Embora a brincadeira contenha sempre uma ambiguidade de referentes sociais (SUTTON-SMITH, 2017) que causa uma aparente desordem, a abordagem etnográfica dos eventos revela que a ambiguidade entre o que é visto e o que cada criança quer expressar – entre

percepção da ação e as imagens imaginadas – é constituidora de um esforço interpretativo. A compreensão das crianças, nesse evento, está ligada a determinada organização entre ações, pessoas, materialidades e linguagens. Então, nossa pesquisa permite considerar que a metacomunicação é uma nova formação que acontece na brincadeira, como uma necessidade de garantir a compreensão e participação do Outro.

Os acontecimentos sociais não são apenas trazidos para a brincadeira, como cuidar e alimentar o bebê, passear, comprar, falar com alguém ao telefone; eles são constituídos e compreendidos no ato de criação da situação imaginária. Quando analisamos o mapa de eventos (Quadro 10) fica visível que as crianças não estão simplesmente sendo levadas pelas condições da sala de atividades. A [ação/imaginação] individual e coletiva cria um contexto novo. Uma sala com brinquedos que já não é mais a mesma a partir do momento em que Larissa transforma um artefato cultural em símbolo da ação de alimentar o bebê; e Maria transforma essa necessidade de alimentar em ações para preparar os alimentos, como o leite e o suco. Ao localizarmos a situação imaginária no contexto dos outros eventos da turma, observamos que as crianças agem/imaginam de maneira distinta quanto às posições e papéis na brincadeira e nas situações reais, como a troca de fralda de Larissa e a pergunta de Henrique sobre o teatro.

Os conteúdos narrativos da brincadeira não são estruturas prontas a serem utilizadas pelas crianças. Ao contrário, os eventos e subeventos são constituídos em ato, embora mobilizem eventos reais e memórias de acontecimentos. No mapa, é possível ver que a saída de Larissa para a troca mobiliza, em Valéria, o passeio com a boneca e o desejo de Valéria de passear (sem a boneca). A pergunta de Henrique sobre ir ao teatro e a explicação da professora sobre arrumar a sala transformam os sentidos das ações em vestir e dar banho nas bonecas, assim como a saída de Maria, que provoca o choro no bebê (Quadro 9).

Esse evento, em particular, nos fez pensar que há vários processos de domínio e apropriação que os bebês/crianças fazem que merecem análises aprofundadas e comprometidas com as ações coletivas do grupo. O uso social dos gestos de sacudir, encher, esfriar, posicionar um objeto, da palavra como signo que constrói uma realidade para o Outro, a criação do tempo como duração da espera, nada disso acontece como acasos, sem o engajamento nas práticas sociais. Saber como fazer, qual objeto utilizar e como manuseá-lo nas situações, alcançar e manter sua posse, que palavra utilizar, como demonstramos nas buscas intencionais de Maria, são tarefas que exigem muito dos bebês/crianças. Essas ações exploratórias de domínio não acontecem no evento, a despeito de processos de apropriação, como na mobilidade das ações

de Maria em cada situação com a mamadeira, como encher, esfriar e com o uso das palavras dirigidas às pessoas de acordo com as circunstâncias da interação.

No evento com o qual iniciamos o capítulo, as palavras *dedeira* e *mamar* são utilizadas por Maria e Simone, respectivamente, com sentidos complementares entre artefatos culturais e ação. Naquele evento, Simone introduz a ação de *mamar* quando Maria diz que o neném *quer dedeira*. O uso das expressões *quer dedeira*, *vamos tomar dedeira* pelas professoras era recorrente no ano anterior. No evento *Tô brincando de mamãe*, Maria pede o objeto mamadeira, nomeando-o como *dedeira* e, ao referir-se aos cuidados de alimentação com a filha, utiliza uma metacomunicação que desdobra ideias no mesmo campo semântico. Depois de conseguir a mamadeira e a boneca, Maria indica à Larissa a necessidade da ação de abrir a mamadeira – *ela quer mamar* (se referindo à boneca/filha) – e depois explica o conteúdo do objeto: *Quer leitinho filha?*. Os usos sociais das palavras, nesse caso, possuem a memória de outras participações. Além disso, esse evento torna visíveis as formas de organização das linguagens por Maria em diferentes situações de comunicação/metacomunicação na brincadeira.

Ratner e Bruner (1978) já demonstraram que, nas primeiras brincadeiras entre mãe-bebê, como as brincadeiras de esconde-esconde, estão as origens da linguagem vinculada a regras sociais: a diferenciação de papéis, as intenções do discurso, o domínio semântico. O argumento dos autores é o de que a linguagem é mais próxima das crianças na brincadeira. A estrutura de início, pesquisa e conclusão da brincadeira, nessa perspectiva, “fornece estrutura para assimilar as capacidades linguísticas” (Ibid., 394).

O que tentamos mostrar nesta tese não é necessariamente o que se desenvolve por meio da brincadeira, mas como se desenvolve. Por isso, buscamos mostrar nas análises dos eventos as transformações das linguagens em uso pelas crianças e evidenciar não uma aproximação da criança à linguagem, mas de engajamento ativo na constituição das linguagens.

As associações que Maria constrói, por exemplo, entre artefatos culturais, ação, interlocutor, são marcadas na fala pelo encadeamento sonoro afirmativo ou interrogativo da voz. Esses atos de fala, que observamos durante a metacomunicação desenvolvida na brincadeira, tornam visível a organização do próprio ato comunicativo. A intenção de brincar de alimentar a filha com a mamadeira, os artefatos culturais de que precisa, o motivo da ação e a quem se destina – a filha quer mamar – e o conteúdo da mamadeira.

O próprio ato de alimentar, na situação imaginária, acontece integrado às condições do cotidiano na turma e que traz desafios, tais como: conseguir abrir e fechar a mamadeira; conquistar o objeto sob posse do colega; tornar compreensível suas intenções. São desafios ou

contradições que exigem soluções imediatas, escolhas, tentativas. Logo, essas contradições entre bebês/crianças/condições do contexto engendram e transformam as ações, e essas transformações, pelas nossas análises, permitem atualizar permanentemente a historicidade humana. Bebês/crianças não estão apenas internalizando o mundo, estão agindo nele e, por meio de suas ações, transformam a totalidade – a atividade, a si mesmos, os contextos, as relações.

A construção da situação imaginária de brincar de mamãe, assim como nos demais eventos na turma, cria imagens que diversificam os conteúdos e formas de interação. O desejo ou ideia de alimentar o bebê na mamadeira cria necessidade de posse e disputa pelo artefato, o pedido de ajuda da colega, a criação e proteção do espaço de dar banho onde os meninos jogam bola; a transição entre papéis de *mãe e filha* que possibilitam a conversa com o bebê, a percepção e a advertência da professora no âmbito da situação.

A unidade [ação/imaginação] que constitui a brincadeira de *mãe e filha* nesse evento cria particularidades, entre elas: o acontecimento – amamentar a filha – como meio de agir e não como destino da ação. Os pormenores das ações e linguagens em uso constituem imagens simbólicas no próprio ato e compartilham sua interdependência com o contexto. Assim, pela [ação/imaginação], é possível uma experimentação com uso criador das linguagens. A postura corporal deitada próxima à boneca em posição de colocar para dormir, a mão que acalenta, o retorno rápido quando o neném chora, a expressão de choro. A estas ações, que usam/criam linguagens e são mediadas pelos significados destas, são associadas pistas de orientação no evento, como a própria enunciação da ação (“*Tô brincando de mamãe*”) e o som do choro. A dupla perspectiva que Maria constrói é complexa e importante: ela cria a situação, atua nas duas posições – mãe e filho – e, principalmente, estabelece e age de acordo com as funções dos dois papéis: se imagina no lugar do bebê e da mãe e atua de acordo com o sentido da situação. Ser bebê exige o choro na comunicação; ser mãe sugere chegar perto para acalmá-lo. Há significados de filho e mãe, de choro e cuidados com o bebê fazendo as vezes de mediadores.

Vigotski nos ajuda a pensar sobre isso quando considerou que:

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 30).

A inserção do choro do neném por Maria no evento é um exemplo de uma ação pensada que acontece pela unidade [ação/imaginação]. A percepção do artefato boneca é importante, mas a ação de Maria transcende um campo perceptivo pela imaginação. Ela age como se fosse

a mãe que vai embora; depois age como o filho bebê que chora; retoma a ação da mãe que escuta o choro; volta-se ao bebê para acalmá-lo; utiliza palavras e gestos, como: “*Mamãe, mamãe, mamãe. Peraí, viu*” (com a mão estendida na direção do bebê).

A mediação semiótica na brincadeira constitui o que consideramos especificamente humano, o que nos difere do comportamento treinado e do estímulo resposta em outros animais. Esse agir com base no significado da situação é mediado por ferramentas culturais, técnicas e semióticas, como o sistema linguístico (PINO, 2000). Nos contextos familiares e na própria EMEI, mães, professoras e outros cuidadores falam e agem para cuidar, alimentar, nomear e significar o choro como fome, como necessidade de amamentar no peito ou na mamadeira. O choro de Maria não é um choro em si, descolado da situação social. É um choro que comunica uma ideia de protesto com a saída da mãe e, portanto, é um choro para si, que contém um estado intencional. Ou seja, uma expressão de choro que foi significada nas relações com outras pessoas.

A outra questão suscitada nesse evento é sobre a relação entre artefatos, pessoas e significados dos papéis sociais na construção da brincadeira. Há algumas análises de Vigotski (1933/2008) sobre a brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança que localizam a presença do faz de conta a partir dos dois anos de idade como atividade guia do desenvolvimento psicológico infantil. Essas análises, ainda que datadas, continuam sendo defendidas ainda hoje por estratificação da atividade dos bebês/crianças: primeiro, a relação com adultos; depois, relação com objetos guiada pela percepção; e, em seguida, relação com a palavra/significado de objetos e papéis (PRESTES, 2011; 2016). Nessa perspectiva, cada atividade guiaria, então, o desenvolvimento psicológico da criança em uma etapa da vida, e a brincadeira estaria associada à emergência do simbólico, quando a criança passaria a operar com os significados das coisas.

Impedida de vivenciar a situação real, a criança inventa o faz-de-conta e, os objetos, que no início servem de apoio para a invenção da brincadeira, começam a exercer um papel secundário. Pode não haver o brinquedo, mas surge a brincadeira que, a partir dos 2 anos, vai guiar o desenvolvimento psicológico infantil (PRESTES, 2011, p. 03-04).

As interpretações das brincadeiras de bebês e crianças na Turma do Abraço apontam que a questão do impedimento para vivenciar a situação real é insuficiente para compreender as motivações para construir a brincadeira, pois o oposto, nesse caso, seria verdadeiro. Ou seja, nos casos nos quais não houvesse impedimento, não haveria brincadeira. Talvez já tenhamos fornecido evidências empíricas de que bebês e crianças, neste estudo, criam situações

imaginárias na fronteira com situações reais vivenciadas na EMEI. Dar comida às bonecas durante situações de alimentação é um desses exemplos.

A primazia ou secundarização dos objetos também não estão estritamente ligadas à questão da idade. Nossa concepção de brincadeira não envolve essa separação entre percepção, exploração, vontade, liberdade, ação, imaginação, imitação, representação. Ao contrário, defendemos que a brincadeira é um processo contínuo de compreensão do mundo no qual todas as formas de relação estão conectadas. Na ação de explorar e perceber possibilidades dos objetos emerge e está conectado um imaginário coletivo que conduz e é conduzido pela imaginação, pela interpretação e pela vontade. Portanto, as relações com adultos, objetos, palavras, significados, em todo o tempo da vida humana, conduz o desenvolvimento cultural.

Os 50 minutos do evento “*Tô brincando de mamãe*”, por exemplo, são sustentados pela intenção de Maria de brincar de mãe e filha e não puramente pelo domínio das ações de fechar e abrir a mamadeira. O significado da mamadeira como portadora de alimento para os bebês/crianças não está descolado da brincadeira de mãe que quer encher a mamadeira, embora eles/elas ajam sem separar isso. Ela pede ajuda à Larissa e à professora, mas só deixa de “manipular” a tampa e o copo do objeto quando consegue fazer isso sozinha. Acontecem ainda diferentes experimentações, como dispor todas as peças, olhar, (re) ordenar, que são seguidas da imaginação na situação: encher, esvaziar, sacudir *como se* tivesse conteúdo no frasco. A ação imaginária de encher reconduz à ação de abrir/fechar. Nesse evento, os pontos de mudança qualitativa nas ações e nos sentidos das ações de Maria exprimem a relevância da [ação/imaginação], constituindo a unidade na constituição da brincadeira e movendo as relações entre crianças, professora e materialidades.

O significado de ser mãe/filha mediando as ações na brincadeira é uma mudança qualitativa em relação à ação mediada pelos sentidos dos objetos, mas não prescinde dela. Em todas as ações dos bebês/crianças nas brincadeiras que analisamos neste estudo, houve processos de transformação no uso dos objetos e na construção de papéis sociais que se interconectam. Uma das mudanças importantes é a enunciação do sentido das próprias ações, como o que Maria faz nesse evento quando diz a Isaura: *Estou brincando de mamãe*. Ela está dando banho na boneca com uso da banheira, e Isaura se aproxima sem segurar nenhum objeto. A enunciação de Maria é compreendida por Isaura, que, em um momento posterior, busca uma banheira, se aproxima de Maria, cumprimenta com um *bom dia*, sinaliza verbalmente que a colega pode pegar o lego, mas reclama quando Maria pega uma peça de sua mão chamando-a

de *mamãe*. Isso mostra uma transição dialética entre o sentido individual e o sentido compartilhado do papel social.

6.1.5 Os sentidos da brincadeira nas falas das crianças

Quando selecionamos alguns eventos para uma roda de conversas com as crianças no ano de 2019, as fotografias desses eventos “revelaram” o protagonismo das ações de Maria na construção das oportunidades para “brincar de mamãe”. Produzimos o material em fotografias para que pudesse ser manuseado pelas crianças e, no momento de Projeto da professora da turma, conversamos sobre os contextos desses eventos e as possibilidades dessa conversa. Nossa intenção era, de fato, fazer uma devolutiva para as crianças que, desde nossa inserção e da filmadora no Berçário, demonstravam curiosidade acerca do que havia sido registrado ali. A professora Rita optou por uma configuração de roda em que as crianças estivessem sentadas no tapete da sala juntamente com ela. Com outra pesquisadora que filmava, nós acompanhamos a conversa na roda.

A apresentação das fotos foi feita após uma explicação, pela professora, do que nós fazíamos ali e de que havíamos trazido um pouco do que nós filmamos desde que eles entraram no Berçário. Valéria (40m05d) diz se lembrar de mim e que eu havia ido na casa dela (talvez ela se referisse a outra pesquisadora do Grupo que fez entrevista na casa da família). Rita mostra foto por foto. As crianças demonstram muito entusiasmo na identificação das pessoas presentes nas fotos e, às vezes, observavam que eles “eram bebês”. Aos poucos a professora começa a perguntar o que elas estão fazendo ali. Após a exibição da foto para o grupo, cada foto era posicionada no painel da sala, ao lado da roda, no nível de visão das crianças.

Figura 46: Brincando de boneca e dando *leitinho* – roda de conversas com as crianças

Roda de conversas com as crianças. A professora Rita mostra foto do evento em que Maria e Simone amamentam as bonecas e Maria chama Simone de *mamãe*.



Rita: *quem é?* (mostrando foto da amamentação, 2018).

Valéria: *Simone e Maria.*

Rita: *brincando de que?*

Daniilo: *Simone e Maria brincando de bonequinha.*

Rita: *Olha aqui Simone! Vocês estão fazendo o que?*

Simone (olha por um tempo): *eu estava brincando de mamadeira com ela.*

Enquanto isto, Maria diz, insistente: *eu quero veeer.*

Rita mostra e Maria fala sorrindo: *é a Maria.*

Rita: *fazendo o que, Maria?*

Maria: *brincando de boneca.*

Neste momento, Maria se levanta da roda e começa a olhar suas fotos no painel. Ela mostra para Lavinia apontando: *eu e a Simone. A Simone e eu dando leitinho.*

(Transcrição de vídeo, 07 de agosto de 2019).

As crianças fizeram uma descrição personalizada da imagem. A perspectiva da criança focalizada na imagem era utilizada como primeira forma de apresentação. Quando a professora perguntava o que aquelas crianças faziam ali, algumas delas nomearam a ação como brincar de boneca. O posicionamento da boneca já sugeriu à Simone que se tratava de uma brincadeira de dar mamadeira, ainda que não houvesse o artefato mamadeira na fotografia. Maria acrescentou a questão de *dar leitinho*, nesse caso, talvez em função do posicionamento da boneca associado ao significado de alimentar o bebê.

As descrições foram apoiadas, primeiro, nas pessoas; em seguida, nas posturas corporais e relação com os objetos. Nas fotografias de eventos sem presença de objeto, as posturas corporais foram nomeadas antes de uma generalização. Na brincadeira de roda, por exemplo, as crianças disseram “*Estamos segurando nas mãos*”. Quando a professora pergunta: “*Brincando de que?*” As crianças responderam: “*Brincando de roda*”. Outras fotos da sequência desse evento foram descritas como *brincadeira de nenenzinho* (Maria), *brincadeira de mamãe* (Carlos) e *de mamãe e bebê* (Simone).

Figura 47: *Olha eu aqui* – Maria descreve suas ações na brincadeira

Maria organiza três fotos em sequência: brincando de amamentar, de ser a mamãe de Lúcia e lhe dar colo e de ser filha na brincadeira de dormir. Ela descreve as ações para a colega.



Maria: *essa não!* (impedindo que Luana pegue “sua foto”). Apontando para Larissa na foto, Maria descreve: *ela me empurrou* (algo incompreensível). *Ela me brigou* (com o dedo indicando Simone na foto). *O olho dela* (algo incompreensível...). *Ela ficou com medo*.

Valéria tenta pegar uma foto e Maria impede. Yara se aproxima e Maria explica a foto para ela: *olha eu aqui, olha, chorando* (e sorri).

Yara quer pegar: *me mostra!*

Maria aponta e diz: *olha, com a Lulu (Lúcia) no colo* (risos). Depois arruma novamente a sequência no painel com três fotos suas. Rita percebe o interesse de Maria e diz: *voce gostou de ver Maria, suas fotos?*

Maria sorri.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Elaboração da Autora, 2019.

A roda de conversas com as crianças e as interações a partir das fotografias dos eventos duraram em média 40 minutos. O interesse de Maria nas suas fotos foi algo peculiar em relação às demais crianças. A proteção foi estabelecida sempre que alguém se aproximou e, mesmo quando a professora pediu para guardar, ela foi a última a entregar o material.

Nesta seção, os eventos apresentados explicitam uma ideia das crianças de que elas estão brincando. Nas descrições que Maria fez em diversos eventos são as ações que são colocadas em primeiro plano e não o resultado delas. As fotografias permitiram uma narrativa das ações por parte de Maria e outras crianças; uma narrativa para ações constituídas na situação

imaginária e que não, necessariamente, compartilha do sentido do momento. Observar a fotografia dos eventos de brincadeira se dá em outro tempo/espço e Maria descreve as ações com base na interpretação do contexto captado na fotografia, e essa descrição não é feita no campo imaginário: “*Ela brigou comigo, eu chorei, ela está com medo, Lúcia está no meu colo*”.

Outra evidência que as fotografias trouxeram para o grupo e para nós é o do engajamento de Maria em todos os eventos com o tema *mãe e filha*. Então, nos perguntamos quais relações existem entre as brincadeiras de mãe e filha e as vivências de Maria dentro e fora da EMEI? Com essa questão, empreendemos a tarefa de conhecer algumas configurações do cotidiano de Maria. Dessa forma, analisamos a ficha de matrícula, relatórios e portfólios do Berçário; realizamos uma entrevista com sua mãe, Diana; também retomamos as filmagens de 2017, a entrevista realizada com sua avó paterna no ano de sua inserção no Berçário; e conversamos com as professoras da Turma nos anos de 2017, 2018 e 2019.

6.2 Um pouco da história de Maria

Maria entrou no Berçário da EMEI Tupi em 2017 com 09m26d e já engatinhava. O processo de inserção foi acompanhado pela avó paterna, com quem morava naquele período, junto com suas duas irmãs: uma de 4 e outra de 8 anos. A avó de Maria, Angélica, nos contou, em entrevista concedida em dezembro de 2017, que Maria foi levada pela própria mãe para morar com ela aos 2 meses de idade. Em entrevista com a mãe Diana, em agosto de 2018, entendemos que Maria morou com a avó dos 02 aos 24 meses, idade em que voltou a morar com a mãe.

A família declarou uma renda de 200 reais por pessoa na ficha de matrícula e que quatro pessoas compartilhavam a casa alugada. A entrevista realizada com a mãe de Maria foi em sua casa, então, vimos que está localizada em um lote único com outras duas casas pequenas em fase de construção e acabamentos, onde mora parte da família: os avós, os pais de Maria e uma tia, mãe de um bebê de 10 meses. A casa tem 2 quartos divididos entre os pais e a tia de Maria. Então, todas as crianças dormem nos quartos dos pais.

Sua mãe declarou possuir, no momento da matrícula, o Ensino Fundamental incompleto e ter 22 anos; enquanto o pai tinha 23 anos, Ensino Fundamental incompleto e já tinha uma filha mais velha de um primeiro relacionamento que continuava a morar com a avó no mesmo terreno. A casa onde a família mora fica em um bairro próximo ao da EMEI, em outro município da Região Metropolitana, e as crianças eram conduzidas de transporte escolar. O bairro é de

classe média baixa e a rua possui um aglomerado de pequenos comércios. A casa, por exemplo, está construída no piso 2 de uma oficina, onde todas as pessoas parecem se conhecer e tratar pelo nome. Quando cheguei para realizar a entrevista e procurava o endereço, os moradores foram identificando quem era a família que eu procurava.

A inserção de Maria na Turma do Berçário foi tranquila, na perspectiva das professoras. No relatório do primeiro semestre de 2017, são destacadas a participação de Maria nas rotinas, a exploração dos espaços, a autonomia nessa exploração assegurada pelo fato de que ela começou a andar com 11 meses, a aceitação dos alimentos, a adequação tranquila às rotinas como banho e sono. As professoras também mencionaram sua preferência por cantigas que utilizam gestos de mãos e pés e a busca por brinquedos, mesmo em outras atividades, como folhear livros.

O processo de inserção dos bebês nessa turma foi analisado por uma pesquisadora do EnlaCEI. Oliveira (2018) descreve *os encontros de Maria*⁶⁸ (9m26d) nos primeiros meses na EMEI Tupi. São encontros nos quais ela observa e participa de atitudes de acolhimento de choro de outros bebês. Em um desses momentos, Maria observa a professora oferecer colo para Paulo (9m16d) e, em seguida, se aproxima e passa a mão na cabeça dele, ação nomeada pela professora como “fazer carinho”. Em outro momento no primeiro dia na EMEI Tupi, Maria tenta colocar “o bico⁶⁹” na boca de outro bebê (Breno – 9m12d) após uma sequência de ações através das quais a mãe de Breno havia lhe consolado com o bico quando ele chorou.

A pesquisadora nomeou as ações de Maria como *ações de cuidado* e destacou o emergir de uma intencionalidade na ação de acalmar, bem como a construção de sentidos para o bico e para o cuidado, além do trabalho educativo da professora no sentido de “ensinar a cuidar”. Os encontros de Maria nos três primeiros meses no Berçário são interpretados por Oliveira (2018) como possibilidades desse encontro com o outro, de inserção em situações de cuidado com outros bebês, da observação de Maria e sua participação em eventos de colocar o bico na boca do colega, passar a mão, beijar a cabeça da colega, incluindo os desajeitamentos motores para conseguir realizar essas ações e os esforços que ela empreendia.

Quando retomamos as filmagens do Berçário, percebemos que a atenção e o cuidado com o outro ajudam a sustentar a participação de Maria em várias interações com outros bebês

⁶⁸ A microanálise desses eventos encontra-se na dissertação *O processo de inserção de bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*, defendida por Virgínia Souza Oliveira no Programa de Pós-graduação em Educação da Fae/UFMG em 2018.

⁶⁹ Esse e outro evento, *a dança dos bicos*, foi analisado por Neves *et al.* (2018). As autoras expandem o uso dos bicos pelos bebês em relação à perspectiva das famílias e professoras que o consideram como artefato que acalma. Na perspectiva das autoras, o bico se tornou também artefato a ser explorado e compõe as relações sociais dos bebês.

ao longo do ano, conforme alguns exemplos na Figura 48. Nos quadros 04 e 05 da Figura 48, selecionamos eventos em que esses atos de cuidado são dirigidos à boneca, como colocar no carrinho de bebê e andar, cobrir com paninhos, colocar para dormir, alimentar. No Berçário, como mencionamos no capítulo III, havia poucas bonecas entre os brinquedos. Objetos sonoros e bichos de pelúcia predominavam entre os disponíveis para a turma. As primeiras filmagens de eventos com boneca foram protagonizadas por Maria. Ela costumava explorar a boneca, levantar a roupa, colocar dedo no olho e boca nesses eventos, ao passo que também a beijava e embalava. Também no Berçário, registramos três eventos, que, a exemplo do quadro 06, revelam curiosidades e descobertas de Maria em relação à barriga. No evento apresentado, os bebês estavam explorando revistas. Maria (18m24d) destaca uma folha de uma das revistas e a coloca entre a blusa até que percebe o volume. Ela observa, circula pela sala, se olha no espelho.

Figura 48: Participação de Maria em situações de cuidado com o outro e com a boneca no Berçário – 2017.



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2017. Elaboração da Autora, 2019.

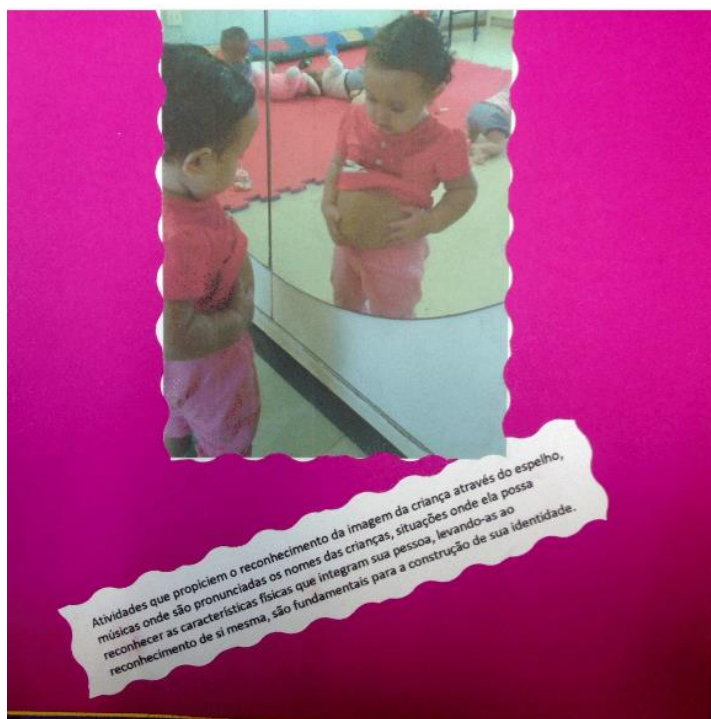
Essas ações, dirigidas ao cuidado com o outro e com a boneca, foram observadas pelas professoras do Berçário nas conversas. Elas mencionam, entre outras coisas, que:

*Ela (Maria) queria **cuidar** o tempo inteiro/**enquanto mãe**/ desde o berçário/ ela ajudava colocar os bebês pra dormir/ Mas/ para os colegas/ ela é uma colega. (Professora Telma, conversa em 07 de agosto de 2019).*

*Ela ia muito pra ajudar a colocar os colegas pra dormir/ sim/ Ela **sempre gostou de brincar**/ assim/ esse **cuidado** com os colegas/ com a boneca (...) **era a brincadeira dela**. (Professora Verônica, conversa em 07 de agosto de 2019).*

Nas conversas com as professoras, a relação entre o cuidado e as ações de Maria na brincadeira é constituidora de motivos para brincar. As professoras também registraram momentos nos quais Maria descobria seu corpo, olhando e tocando a barriga no espelho. A foto a seguir (Fig. 49) consta no Portfólio do primeiro semestre de 2017 como *atividades com o espelho*, as quais as professoras consideram importante para “reconhecimento da própria imagem”.

Figura 49: Maria se olhando no espelho



Fonte: Portfólio das atividades dos bebês no Berçário, julho de 2017.

A participação das professoras nessas rotinas de cuidado com o outro e com a boneca foi fundamental para incluir outras ações na rotina, como ajudar a vestir, chamar a atenção para a necessidade de “cuidar do neném” e na transição dialética entre um interesse individual e a participação coletiva. O sentido do cuidar era (re) introduzido pelas professoras constantemente em relação aos colegas e à boneca.

Selecionamos um dos eventos para narrativa visual e microanálise. Esse evento aconteceu no dia 04 de outubro de 2017, no meio da manhã, durante o momento da rotina em que os bebês tinham disponíveis vários brinquedos da sala. Nessa primeira parte do evento, observamos a escolha de Maria por uma boneca específica entre outros brinquedos, a disputa com a colega e a aproximação que ela faz com a professora, talvez como modo de proteção do

brinquedo. Já havia um sentido de neném em relação à boneca construído nas relações. A professora Lucíola introduz uma cantiga que, no conjunto das rotinas culturais e de cuidado no grupo, já teria se transformado em símbolo da ação de “fazer dormir”, uma vez que Maria age para embalar o neném durante a cantiga.

Figura 50: Sequência do evento de *Cuidar do neném* – Parte I



00:52:04 a 00:52:19

Há vários brinquedos no chão. Maria (18m28d) pega uma boneca que estava com Larissa (17m10d). Larissa chora e Maria leva a boneca em direção à professora e diz: “neném”. A professora começa a cantar: *dorme, neném, dorme, dorme, dorme. Dorme, neném, dorme, dorme, dorme.*



00:52:20 a 00:52:51

Maria (18m28d), sem desviar o olhar da professora, aperta o neném contra o peito e balança o corpo na sintonia da cantiga. A professora pára de cantar. Maria observa a boneca, joga no chão e diz: *cabô*. A professora fala para Maria e outros bebês: *cadê o neném? Pega o neném. Pega.*

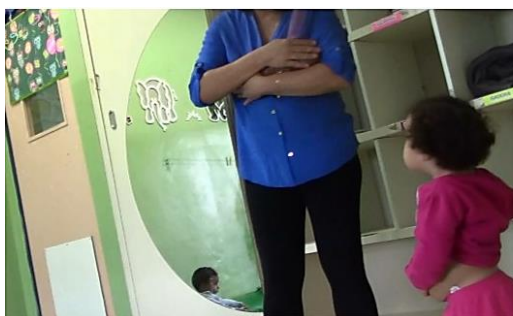
Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2017. Elaboração da Autora, 2019.

Outro aspecto interessante é a exploração que Maria faz com a boneca quando a professora para de cantar. Ela vira a boneca de todos os lados, coloca o dedo no olho e tenta girar uma perna. Há diversos pontos de transição nesse evento: de uma busca pelos objetos à disputa desencadeada pela ação de puxar; da ação de entregar a boneca à professora ao início de uma narrativa oral cantada; da fonte simbólica associada à materialidade do objeto a uma situação imaginária de fazer o neném dormir; do fim da cantiga à suspensão da ação de embalar o neném. Essas transições demonstram mudanças nas ações e nas relações estabelecidas nos contextos do evento. A ação de arremessar a boneca no chão sugere uma desistência da brincadeira de fazer dormir. Trata-se de uma ação percebida como “descuido” e orientada pela professora na direção de retomar o sentido de cuidado. Maria, então, pega a boneca do chão.

Parte desse evento foi utilizada no capítulo IV na discussão acerca das transformações dos sentidos da ação de Maria com a boneca no Berçário e na Turma do Abraço: de uma ação de levantar a blusa apoiada pela ação da professora de enrolar o neném; ou da ação de levantar a blusa e ensinar Simone a amamentar o neném. Nessa sequência (Figura 51), a professora

Lucíola ensina a cuidar sem sair do enquadre da brincadeira dos bebês e promovendo a participação de outros bebês. Desde o começo do evento, Simone, Larissa e Marcela observam o que acontece. Essa observação constitui um modo de participação e, pelas ações subsequentes, indica um compartilhamento do sentido de brincar de cuidar do neném. Larissa e Marcela sentam com o neném no colo, e Simone, ao receber o urso da professora, bate com a mão de leve sobre ele e canta uma cantiga de ninar.

Figura 51: Sequência do evento de *Cuidar do neném* – Parte II



00:52:52 a 00:54:00

Maria leva o neném até outra professora, entrega e levanta sua blusa. A professora Lucíola acolhe a boneca: *ela tá com frio? Enrola ela na sua blusa, assim (enrolando)... Tadinho!* Larissa quer a boneca e a professora diz: *perai, Larissa. É o neném dela. O neném tava jogado no chão. Ninguém quis cuidar. Ela vai cuidar. Senta lá. Vai fazer dormir* (falando com Maria).



00:54:01 a 00:59:04

Maria segura e embala o neném balançando o corpo de um lado para outro. Lucíola, entregando uma boneca para Larissa, diz: *Olha aqui um neném aqui, ó. Cuida do seu neném.* Depois para Simone (18m00d) que observava tudo: *Simone, pega seu neném pra cuidar dele.* Marcela (17m07d) tenta pegar o neném de Maria e a professora lhe entrega outro. Simone canta *boi, boi*, *boi* embalando um urso de pelúcia.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2017. Elaboração da Autora, 2019.

A narrativa materializada na cantiga de ninar contribui para sustentar a [ação/imaginação] de colocar o neném para dormir. A exemplo do que aconteceu nos eventos com as cantigas de roda, a cantiga de ninar também funciona como fonte simbólica que sugere ações que transcendem a realidade. Essas observações ratificam a relevância da narrativa para apoiar a imaginação dos bebês/crianças e o ingresso nos significados das ações e práticas humanas (BRUNER, 1990).

Com essas análises, podemos dizer que a participação das professoras nessa brincadeira contribui para apoiar a [ação/imaginação] e para torná-la compreendida por outros bebês. A sequência desse evento capta a criação da situação imaginária de cuidar do neném, com atitudes associadas ao campo de sentido do cuidado. Essa criação é feita em colaboração com a professora e mostra a importância da narração das professoras de bebês na construção de

intenções, sentimentos e pensamentos compartilhados. Esse tipo de análise poderia ser feito com os diferentes conteúdos culturais desenvolvidos nas brincadeiras e, cada um deles, possivelmente, evidenciaria o modo como as perspectivas e interesses individuais são modificados e modificadores das relações coletivas na turma. Afinal, cada gesto e cada aproximação dos bebês foram importantes para construir a situação.

As ações e a participação de Maria nessas situações de cuidado de si, do outro e das coisas (a boneca) no Berçário nos fazem pensar que o estabelecimento de uma esfera afetiva no grupo guarda relação com o reconhecimento do Outro como parceiro, como alguém para fazer coisas juntos. Então, a tese de que as ações dos bebês na brincadeira, anteriores aos 2 anos de idade, são isoladas de um conjunto (ELKONIN, 1998) não se respalda neste estudo. É o conjunto das ações e relações do grupo todo o tempo que cria possibilidades para as ações, caso contrário, estaríamos eliminando o crivo histórico de suas ações no e com o mundo. Esse “conjunto” não exclui valores e contextos familiares e comunitários, pois, caso isso ocorresse, estaríamos propagando a noção de bebê universal. A [ação/imaginação] é uma unidade histórica e cultural, construída de forma ativa, relacional e interpretativa; é por essa razão que as intenções e conteúdos culturais da brincadeira podem ser compartilhados e transformados.

A avó de Maria trouxe elementos importantes para pensar a história da produção de sentidos e significados do cuidado e de ações de mãe e filha na brincadeira. Na entrevista realizada no mesmo ano em que Maria estava no Berçário, Angélica relatou rotinas de cuidado com a boneca na constituição de temas desenvolvidos por Maria também em casa:

Pesquisadora: E brincar / ela brinca muito?

Angélica: *Demais/tô te falando/que até uma hora da manhã ela fica trançando lá / ué!/(risos).*

Pesquisadora: Quais são os brinquedos que ela gosta de brincar em casa?

Angélica: *Boneca (ênfase) / ela adora boneca (ênfase) / vai lá no guarda-roupa minha filha / joga as roupas tudo no chão / pra **caçar um pano** / **pra colocar na boneca** / e fica / **neném** / **neném** / vai pra lá / vai pra cá / Tem uma bolsa lá / ela pega a bolsa / coloca a bolsa / enche a bolsa de paninho / algum brinquedinho pequeno / e fica rodando a casa toda / **pega a mamadeira e coloca na boca da boneca** / até comprei aquelas bonequinhas pra ela que o leitinho vira /ela fica brincando / **Ela gosta de brincar de boneca.** (Dados da Entrevista, 14 de dezembro de 2017, grifos da autora).*

A narrativa da avó de Maria sobre sua atividade com a boneca corrobora com nossa reflexão de que não é a exploração do objeto em si que move a brincadeira, mas as relações humanas. As ações de Maria com a boneca, como jogar as roupas do guarda-roupa para fora; procurar um pano; cobrir a boneca; pegar a bolsa; colocar a bolsa no ombro; encher a bolsa com

algo e passear; pegar a mamadeira e colocar na boca da boneca, tudo isso é conteúdo das ações e relações entre pessoas, ou seja do conjunto das vivências dos bebês e crianças.

6.3 A questão maternal e a imitação: perspectivas da mãe de Maria sobre a brincadeira de cuidar

A entrevista com a mãe de Maria aconteceu em sua casa, conforme já mencionado. Chego à casa uns 15 minutos antes da hora marcada. Bato no portão e ninguém responde. Um cachorro late. A rua tem muito movimento de oficinas. É quase esquina em frente a um ponto de ônibus. Estou ansiosa. Tento falar com ela por telefone, mas não consigo. O rapaz da oficina, em frente, atravessa a rua e diz que tem gente ali, mas que a rua é barulhenta e que eu preciso subir a escada e entrar. Hesito, mas ele insiste. O portão estava entreaberto e havia uma escada estreita que dá acesso a uma porta no primeiro andar. Já em frente à porta, chamo pelo nome de Diana. Uma jovem de mais ou menos 20 anos abre a porta com um bebê de 10 meses no colo. Ela diz que é cunhada de Diana, mas que ela mora ali. Convida-me para entrar e fala que ela (a mãe de Maria) estava levando a filha mais velha na escola, mas que já chega.

Quando Diana chega, parece um pouco apreensiva. Apresento-me, explico o motivo da entrevista e agradeço por nos receber em sua casa. Começo sinalizando as conquistas de Maria nesse período da pesquisa, sua participação interessante nas rotinas culturais, entro na questão das brincadeiras e vou mostrando as figuras dos eventos com Maria no Berçário e na Turma do Abraço. Diana fica emocionada olhando as fotos da filha nos eventos em que “cuida dos colegas” e lembra que, nesse período, a avó cuidava dela. Com os olhos atentos às imagens no computador, ela comenta com a tia de Maria, sorrindo: “*Olha que gracinha!*”.

Peço, então, para que ela me conte mais sobre esse período em que Maria morou com a avó.

*Comecei trabalhar fora/ fazendo unha nas casas das pessoas/ então/ tinha dias que eu ficava até 10 horas da noite/ comia na rua (pausa)/ então/ eu demorava pra chegar/ chegava tarde e acabava que eu não via ela/ Eu chegava/ ela já estava dormindo/ e no outro dia cedo/ ela já ia pra escola/ (silêncio, olha para o chão, parece emocionada) Então/ com certeza/ ela sentia muito minha falta/ e eu dela/ Às vezes/ pode ser até por isso/ também/ que ela tenha esse **afeto de mãe** com os coleguinhas. (Diana, mãe de Maria. Entrevista em 07 de agosto de 2019, grifos da autora).*

Ao ver as imagens do evento no qual Maria ensina Simone a amamentar (o mesmo da Figura 38 do início do capítulo), Diana interrompe para explicar:

Isso aí vem/ porque aqui todo mundo tem bebê/ tem menino pequeno/ Então/ como tinha bebê/ e a Maria sempre ficava ali no meio/ então/ ela via alguma mãe colocando peito pra fora/ neném amamentando/ ou grávida/ alguma coisa assim/ tal/ eu acho que/ assim/ é mais por isso/ Aqui é um lote que tem criança pra tudo que é canto/ Então essa questão maternal/ não só de mim/ mas ela vê outras mães cuidando dos seus bebês/ Então/ acho que ela puxa isso um pouquinho/ puxa o interesse dela de brincar assim/ Eles acabam puxando essas coisas que vê. (Diana, mãe de Maria. Entrevista em 07 de agosto de 2019, grifos da autora).

O início da entrevista com Diana e o lugar em que foi realizada sinalizam o contexto comunitário em que Maria vive com a família. As pessoas se conhecem, convivem, portões ficam abertos durante o dia, o lote dentro de um muro abriga outras famílias com bebês e crianças pequenas. A tia que nos recebeu com um bebê no colo mora na mesma casa. Então, pergunto sobre a relação de Maria com brinquedos e pessoas na casa e como a mãe percebe isso.

Pesquisadora Elenice: *O que ela gosta de brincar aqui? Como é a rotina dela aqui?*
 Diana: *Em casa/ ela brinca de boneca/ mas/ quando ela tá com a Ana (irmã) /aqui/ elas brincam também de pular no sofá/ de pega-pega/ esconde-esconde/ de montar cavalinho uma na outra/ é mais as brincadeiras são estas/ Agora/ tem a questão da boneca também/ que elas brincam de mamãe e filhinha/ elas brincam bastante/ no caso/ a Maria é a mãe/ ou então/ a Ana/ e vice-versa. Hoje em dia/ até que ela não brinca mais de boneca/ Ela gosta de brincar com a irmã dela de mãe e filhinha/ aí pega uma sacolinha do EPA lá embaixo da pia/ coloca umas coisinhas dentro/ e fala/ “a mamãe vai ali”/ e vai lá fora/ fecha a porta/ depois entra de novo/ e assim vai/ Pega coisas minhas (Pergunto o que ela pega). Nossa/ tudo/ sapato/ roupa/ bolsa/ Parece que ela tá me imitando/ Ela brinca com a Ana e ela repete tudo que eu falo/ “A mamãe vai ali/ A mamãe volta logo/ A mamãe vai comprar biscoito”/ São as brincadeiras dela. Aí ela pega as coisas pra me imitar mesmo. (Diana, mãe de Maria. Entrevista em 07 de agosto de 2019, grifos da autora).*

Na entrevista, Diana menciona a participação nas práticas de cuidado com outros bebês como algo que desencadeia a *questão maternal* nas *brincadeiras de cuidar* que Maria cria com a irmã e com os colegas na EMEI. Ela também relaciona *o afeto de mãe* com os colegas à falta que Maria sentia quando não morava com ela. Outra questão importante é a transição que ela observa de que a filha gostava de *brincar com a boneca* e, hoje, gosta de *brincar com a irmã de mãe e filha*. A imitação e repetição também são mencionadas por Diana para compreender e explicar a brincadeira no contexto familiar.

6.4 Diferentes perspectivas das professoras para a brincadeira de *mãe e filha*

Com as professoras realizamos três encontros nos quais discutimos a questão da brincadeira no grupo. Para esses encontros, disponibilizamos texto produzido por nós sobre as

brincadeiras de roda e a forma de organização da discussão era em torno da apresentação de eventos selecionados e algumas perguntas disparadoras. No encontro (06 de agosto de 2019) em que discutimos a construção da brincadeira com o tema *mãe e filha*, as professoras olharam os eventos (os mesmos analisados neste capítulo) sob diferentes perspectivas. Os diálogos foram transcritos na ordem em que se sucederam:

*Ela sempre gostou da boneca/ Isso é uma **questão familiar dela**/ Porque ela não tinha isso em casa/ a mãe tinha saído de casa/ e ela “tava” ficando com a avó/ então ela não tinha essa **vivência**/ e a gente tentava ampliar/ Mesmo ficando aqui o dia inteiro/ o que aprendem em casa é forte/ Ela (Maria)/ **está tentando entender a falta** que ela “tava” sentindo/ **É isto que nos humaniza**/ (...) Tem gente que vai expressar na música/ várias habilidades/ vários campos/ mas **continua brincando**/ Porque a infância não tem etapa/ ela é uma **intensidade**. (Professora Lucíola)*

*Eu acredito que a **representação social**/ na brincadeira/ é para nos constituir/ para internalizar/ **dar sentido ao que nós vivemos**/ Não é só pra criança/ É pra todo humano. (Professora Rita)*

*E qual nosso papel nessa **representação social** deles?/ Essa coisa de cuidar do neném/ Será que a gente faz isso com os meninos? Eu fiquei pensando nisso aqui/ (risos)/ Porque eles podem estar representando nosso papel. (Professora Marlene)*

*Porque nós **somos modelo**, né? (Professora Telma)*

*E o que nós estamos mostrando pra eles aqui?/ Essa coisa de/ **brincadeira de menino e menina**/ por exemplo?/ Porque os **objetos**/ aqui/ **também podem induzir** isto. (Professora Mariana)*

*Eu fico pensando/ aqui/ na **perpetuação das funções associadas ao gênero feminino**/ A brincadeira serve para a gente pensar/ para além dela:/ o feminismo, o machismo/ Como é esta família?/ Por que ela brinca disso?/ **Que experiências ela vive?**/ Como a gente pode trabalhar isto?/ Eu iria para esse lado. (Professora Jany)*

*Ah!/ Eles são muito pequenos/ sabe?/ Eu acho que na cabecinha deles:::/ **eles não ficam querendo fazer igual** a gente/ a mãe/ Eles são muito pequenos ainda/ tudo que a gente faz/ com eles aqui/ é o papel da mãe/ gente/ Né?/ Nos eventos me chama a atenção que eles conseguem brincar tanto tempo com a mesma coisa. (Professora Verônica)*

*E eles **continuam brincando** de casinha/ de mãe com filho esse ano/ Eles aprimoraram mais/ tem a **comunicação**. (Professora Silvana)*

*A Maria/ desde o Berçário até esse ano (2019)/ **brinca bem quando é de mãe e filha**/ de fazer comidinha/ de boneca. (Professora Cristina)*

Há diferentes pontos de vista sobre a brincadeira com papéis de mãe filha entre as professoras: 1) como algo natural em decorrência da idade; 2) como modo de Maria entender a falta da mãe; 3) como atribuição de sentido às práticas de cuidado de que participava em casa e na EMEI; 4) como expressão das vivências; 5) como representação das práticas e papéis sociais; 6) como treino de habilidades e preparação para um papel futuro; e, por fim, 7) como

forma de perpetuação das funções de gênero. Essas concepções sobre a brincadeira têm uma relação com a explicação do porquê as crianças brincam e a função social da brincadeira.

As significações que cada professora construiu para a brincadeira de mãe e filha, quando discutidas no grupo, possibilitam outras significações. A perspectiva de brincadeira como natural da idade dos bebês, por exemplo, ao final das conversas, apresentava uma transformação. Essa perspectiva é contradita pelo ponto de vista do Outro de que a brincadeira não desaparece com o avançar da idade e de que os contextos das crianças contribuem na seleção cultural que elas fazem dos temas. Ao ouvir as colegas e observar os eventos, as professoras demonstram preocupação com o papel delas nas representações, o tempo das interações dos bebês nessas atividades, o que evidencia que a brincadeira é construída nessas interações.

6.5 A valoração científica do porquê bebês e crianças pequenas brincam com papéis familiares

Várias disciplinas empreenderam esforços para explicar a questão da díade mãe-filho, em especial a Psicanálise, na brincadeira dos bebês. A relação presença-ausência nas brincadeiras de jogar objetos para longe (FREUD, 1932/1977), a manipulação de objetos substitutivos da mãe, a permanência da mãe na estabilidade da brincadeira (GUTTON, 2013), o papel da brincadeira na resolução da angústia da ausência (WINICOTT, 1996), a projeção imaginária do futuro diante da insuficiência real de seu organismo e o desejo do vir a ser e de ser grande (JERUSALINSKY, 2002) mereceram análises de estudiosos.

Na Psicologia, há estudos que acompanharam bebês durante cerca de 1 ano, registrando suas ações em vídeo (GERSTMAYER, 1991), a fim de compreender a *performance* que os bebês fazem quando *brincam de ser a mãe*, como a vocalização aguda, o tom dramático e mais pausado. Garvey (1977/2015) também demonstrou que os papéis familiares acompanhados de papéis complementares, por exemplo mãe-bebê, mamãe-papai, são tratados pelas crianças como sempre disponíveis. Entre os papéis familiares, o da mãe foi o mais mencionado nas brincadeiras registradas nos estudos longitudinais dessa autora e eram atuados por maiores períodos de tempo, incluindo transformações na funcionalidade dos papéis. Garvey observou, ainda, que a definição do papel estava geralmente associada ao gênero e à idade, inclusive entre crianças menores. Por exemplo, as meninas não costumavam brincar de ser o pai ou a avó, mas preferencialmente mãe e bebê, inclusive nas chamadas telefônicas no faz de conta. O “ser

bebê”, na brincadeira, era geralmente substituído por ser filho/filha quando a criança avançava em idade.

A questão do gênero feminino na escolha do papel mãe e filha, dos temas, papéis e atividades domésticas aparece em outras pesquisas longitudinais (FEIN, 1989), bem como a predominância da parceria da mãe nos episódios de *faz de conta* com seus bebês de 1 a 3 anos de idade (HAIGHT *et al.*, 1999) nas famílias. Embora essa questão do gênero na escolha do papel apareça em muitas pesquisas, é importante salientar que há estudos (OLIVEIRA, 1996), inclusive no Brasil, que descrevem episódios nos quais um menino de 25 meses embala um cachorro de pelúcia no colo, se refere ao cachorro como “bebê”, desenvolve posturas corporais, como levantar a blusa e aproximar o brinquedo, parecidas com o gesto de amamentar.

Embora não descrevam episódios com temas ligados a relações mãe-filhos, os estudos de Carvalho e Pedrosa (2002) com crianças de 10 a 60 meses também corroboram a ideia de ocorrência de criação, elaboração e transmissão de conteúdos culturais que bebês e crianças pequenas recuperam da cultura do ambiente social imediato. Esses conteúdos culturais são considerados, na literatura da área, como “imitações dos papéis adultos mais ligados à esfera do cuidado infantil – o de mãe, o de educadora” (OLIVEIRA, 2011, p. 132).

Vigotski (1933/2008), no texto sobre “a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, evoca o tema da brincadeira em que a criança *faz de conta que é mãe*, utilizando a boneca como símbolo da ideia de bebê.

A criança *imaginou-se mãe* e fez da boneca o *seu bebê*. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno. Isso foi muito bem demonstrado por um estudioso com um experimento original que tinha por base as conhecidas observações de Sully. Esse autor, como se sabe, descreveu que a brincadeira é admirável porque a situação em que ela ocorre e a situação real coincidem nas crianças. Duas irmãs - uma de cinco e outra de sete anos - certa vez combinaram: "Vamos brincar de irmãs". É dessa forma que Sully descreveu o caso de duas irmãs brincando de serem duas irmãs, ou seja, elas brincavam de uma situação real. A base do método do experimento mencionado era a brincadeira das crianças sugerida pelo pesquisador, porém uma brincadeira que envolvia relações reais. Tive a oportunidade de, em certas ocasiões, com muita facilidade, provocar esse tipo de brincadeira nas crianças. Assim, é muito fácil levar a criança a brincar com a mãe de que ela é uma criança e a mãe é a mãe, ou seja, brincar daquilo que é realidade. (...) As ações da brincadeira que combinam com a situação são somente aquelas que combinam com as regras (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 26, grifos da autora).

O exemplo mencionado por Vigotski deixa clara a origem social da brincadeira, o desejo das crianças de participarem nas relações com outros e, sobretudo, uma crítica à ideia de brincadeira livre de regras. As brincadeiras com papéis sociais, nessa perspectiva, são submetidas às regras desses papéis e as crianças se comportam *como se fossem* mãe, filha, irmã, objetivando a regra e, assim, pensando sobre ela. O que está envolvido no papel de ser mãe,

como é ser a mãe ou a irmã são questões que perpassam os domínios do comportamento, as falas, as ações na brincadeira.

Da materialidade ao tema da brincadeira, compreendemos que a lógica é de correspondência entre objetos e sentidos das ações. Nessa concepção, o papel é introduzido nas ações por meio do objeto que, por seu turno, propõe sentido para as ações. Há diversos eventos apresentados ao longo dos capítulos até aqui que oferecem exemplos de brincadeiras com papéis sem presença de objetos, mobilizadas por outras fontes simbólicas, que nos fizeram considerar a pertinência da teoria da brincadeira como fenômeno humano para além das tipologias, como a exploração de objetos, a brincadeira tradicional, o jogo de papéis, o jogo protagonizado, os jogos de regras.

Mais recentemente, Borba (2009) examinou a questão dos papéis de adultos nas brincadeiras de crianças da Creche da Universidade Federal Fluminense, que atende crianças entre 1 e 6 anos. As situações analisadas fazem parte da pesquisa sobre “a experiência da imaginação no contexto do brincar”, mas nelas, a autora não menciona a idade das crianças participantes. Borba observou a preferência por papéis adultos que envolviam a família, como mãe, pai, filhos escolhidos para protagonizar ações de cuidar, preparar alimentos etc. Essa pesquisa especifica a necessidade de olhar a brincadeira com esses papéis como experimentações do lugar do outro e não como projeto de futuro, como realização do desejo de ser adulto, de preparação para o trabalho.

Em nosso entendimento, há várias “retóricas” científicas para explicar essa brincadeira. Essas tentativas de explicação estão relacionadas à realização do desejo de ser e fazer o que os adultos fazem, de participação na vida deles, de liberação dos constrangimentos da situação real (ausência da mãe, por exemplo). Grande parte dessas tentativas sustentam abordagens da brincadeira sem análise de eventos com esse tema em contextos coletivos.

A abordagem Histórico-Cultural da brincadeira de mãe e filha, ainda que justifique a brincadeira como realização do desejo de ser que, na realidade, seria irrealizável, introduz o princípio de que as relações sociais com outros constituem motivações para brincar. A inserção da pesquisa em contextos coletivos de cuidado e educação em diálogo entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia (por exemplo, OLIVEIRA, 1983/2011; 1996; BORBA, 2009) acabam por incorporar a prerrogativa de que brincar com papéis é experimentar outras perspectivas de ação. Nesse sentido, deslocam substancialmente o foco de explicar o *porquê* das brincadeiras de mãe e filha para *como* as crianças brincam, que processos estão acontecendo nos atos de criação de situações imaginárias.

6.6 Sentidos e significados sobre a brincadeira de mãe e filha

De maneira geral, há alguns contrastes entre as perspectivas pelas quais a brincadeira de mãe e filha foram compreendidas. Esses contrastes evidenciam pontos comuns em relação à justificativa do que leva as crianças a brincarem de papéis de mãe e filho/filha e as funções da brincadeira no desenvolvimento. Ao estabelecermos esses contrastes, sobretudo com as evidências construídas no decorrer da pesquisa, tomamos consciência da grande dificuldade de encerrar a brincadeira dos bebês e crianças pequenas em grandes narrativas e discursos totalizadores. Dessa forma, os sentidos e significados da brincadeira para as famílias, professoras e pesquisadores expressam valores sociais, comunitários e pessoais que merecem outros estudos.

Na figura 52, retomamos de forma breve, algumas perspectivas sobre a brincadeira de mãe e filha a partir do diálogo com as crianças, famílias, professoras e produção acadêmica. Cabe uma ressalva em relação ao resumo que fizemos acerca das crianças (coluna da esquerda na Figura 52), uma vez que são possibilidades interpretativas das ações e linguagens utilizadas na criação da brincadeira de mãe e filha. Sobre a produção acadêmica, também nos limitamos a reunir tendências a partir dos estudos mencionados ao longo da tese que trataram de brincadeiras com papéis, especialmente o constituído na díade mãe-filho/filha.

Figura 52: Contrastes entre as perspectivas sobre a brincadeira de mãe e filha

| Crianças | Mãe de Maria | Professoras | Produção científica |
|---|--|---|--|
| Estar com outros; Agir sobre o lugar e a materialidade; Fazer coisas juntos; Criar formas de participação nas rotinas da Turma e sentidos para o que acontece. | Expressar a falta da mãe; Imitação das ações da mãe; Imitação das ações da tia com o bebê. | Natural em decorrência da idade; forma de entender a falta da mãe; atribuição de sentido às práticas de cuidado; expressão das vivências; representação das práticas e papéis sociais; treino de habilidades e preparação para um papel futuro; como forma perpetuação das funções de gênero. | Realização do desejo de ser e fazer o que os adultos fazem; participação na vida adulta; liberação dos constrangimentos das situações real; experimentação do lugar do outro; protagonismo nas situações. |

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Diferentes significações foram apresentadas ao longo do capítulo para a brincadeira com papéis sociais de mãe e filha. De maneira geral, a visão funcionalista da brincadeira como imitação do papel, do trabalho e das ações dos adultos estão presentes. Quando se trata de brincadeira de bebês e crianças muito pequenas com papéis sociais, parece que há uma tendência de considerar a imitação do modelo adulto como a atividade que promove o desenvolvimento da função representativa (RAMOS, 2006, p. 98). Ou seja, o modo de agir para

“reapresentar os resultados dos significados apreendidos nas interações com o ambiente cultural”, o que, de fato, acontece. A imitação é uma atividade importante na construção da brincadeira, mas, nas análises que fizemos dos eventos, buscamos evidenciar como as crianças criam a situação imaginária com papéis de mãe e filha que estão associados a práticas e rotinas de cuidado. Identificamos que as materialidades, relações e pessoas mudam os contextos de interação na turma por meio de um princípio criador que é a unidade [ação/imaginação]. Nessa unidade, a imitação e outras atividades compõem um todo que é a brincadeira. Por meio dela, acontecem diversas transformações, tanto nas oportunidades de brincar, quanto nos sentidos de objetos, ações e práticas sociais, nas relações entre as crianças e o contexto social da turma e no desenvolvimento dos bebês/crianças que anunciamos nas análises, que serão retomadas nas conclusões.

O método da unidade de análise em uma pesquisa com abordagem etnográfica, nesse sentido, possibilitou olhar a brincadeira como atividade concreta, integrada e dinâmica, e não como a preponderância da exploração, da imitação, da imaginação de acordo com as características do desenvolvimento dos bebês. Todas as transformações percebidas se voltam para o conhecimento de si e do cotidiano; para os desejos de compreender e criar; ou seja, são novos meios de compreender as rotinas culturais coletivas, as rotinas de cuidado e vivenciar o espaço-tempo da EMEI como categorias históricas, que existem para cada bebê e crianças de forma singular. A brincadeira de Maria com os papéis de mãe e filha, como vimos, têm origem nas vivências familiares, nas condições de compartilhamento de moradia com bebês e mães que amamentam. Os acontecimentos sociais que afetam Maria têm sentidos diferentes do que para as outras crianças com as quais brinca na EMEI Tupi. Por outro lado, as vivências na EMEI constituídas na brincadeira possibilitam transformar e criar outros sentidos para os papéis, as ações, enfim, para as práticas de cuidado.

6.6.1 O fenômeno do cuidado como objeto de conhecimento das crianças

As rotinas de cuidado, especialmente as que se passam entre a mãe e o bebê, foram trazidas pela [ação/imaginação] de Maria para o contexto da turma e transformadas pela participação de outras crianças, materiais e professoras. Vimos que a situação social de moradia com a avó e a ausência da mãe, assim como contextos familiares construídos em torno da necessidade de cuidar de um primo bebê são acontecimentos sociais que afetam Maria. Há um

compartilhamento de sentimentos e modos de pensar e compreender esses acontecimentos na brincadeira de mãe e filha.

Por outro lado, há um papel dinâmico da [ação/imaginação] no processo de significação em cada ato de brincar mediado pelos sistemas simbólicos da cultura (linguagens, narrativas, brinquedos e outros materiais). Esse processo coloca os fatos e acontecimentos sociais, as intenções e necessidades das crianças em uma trama social que envolve o compartilhamento, a negociação e o esforço de interpretação; é nessa trama que todo o grupo constrói conhecimentos culturais que bebês e crianças utilizam para interpretar o que as outras fazem, como fazem, para que fazem. Esses conhecimentos tornam a brincadeira mais complexa pela criação de outras formas de ação e comunicação. Isso fica evidente no modo como as intenções e ações de uma criança ao brincar de roda ou brincar de mãe e filha afetam outras crianças e as professoras. As transformações nos eventos mostram como as estruturas de participação vão se tornando compartilhadas pelas crianças e o modo como os instantes são criados pela coordenação e organização das ações pelos bebês e crianças.

Pela brincadeira, vimos, em todos os eventos, como surgem outras atividades de cantar, falar, imitar, comunicar. Vimos, ainda, que as experiências sociais na família, na EMEI e outros espaços-lugares, assim como as narrativas da humanidade, fornecem conteúdos sensíveis à tomada de consciência. Esses conteúdos pensados são reorganizados pela atividade dos bebês e crianças e constituem, portanto, suas vivências. Agir como se fosse o gato que mia ou a Terezinha na brincadeira de roda (conforme analisamos no capítulo V); agir como se fosse mãe e filho/filha bebê é um ato de criação de imagem para situações, papéis, pessoas e artefatos culturais, que demanda a memória de conteúdos sociais dessas ações em si e para outros, mas também a seleção, uso e construção de linguagens que expressem tais ações para outros nas situações.

A preferência de Maria pelos mesmos artefatos (como boneca e mamadeira), parcerias e conteúdos sociais são evidências de que a vida concreta e coletiva é tornada objeto da consciência. A [ação/imaginação] na brincadeira evidencia o que é percebido, pensando e os sentidos/motivos pessoais que são construídos nessa unidade. Por essa razão, argumentamos que a brincadeira possibilita constituição de subjetividades e, portanto, da singularidade das ações que não se repetem e não são iguais para cada bebê/criança.

A necessidade de compartilhar esses sentidos sobre o cuidado mostram uma compreensão sobre o pertencimento a um grupo. Por essa razão, retomamos nossa defesa de que o cuidado como ética da alteridade que possibilita a constituição do Outro e do grupo de

bebês e crianças em uma turma da Educação Infantil não é construído pelo simples agrupamento e compartilhamento do espaço e da rotina. O compartilhamento da atenção, motivos e intenções que acontece na brincadeira posiciona esse Outro como alguém para fazer coisas junto; funda o fenômeno social do brincar que é o da coexistência e aceitação recíproca (MATURAMA e VERDEN-ZOLLER, 2004). O cuidado e a brincadeira são atividades essenciais para as vivências dos bebês na EMEI, ao criarem modos de se relacionarem no grupo, constroem parcerias e linguagens voltadas para a construção da própria brincadeira.

Ao mesmo tempo, nossa pesquisa mostrou que o que move a constituição da brincadeira são as condições sociais da atividade dos bebês e crianças reunidas nas categorias tempo, espaço, rotinas culturais e rotinas de cuidado. Tais condições e conteúdos culturais instalam o drama entre desejos, intenções e necessidades sociais que possibilitam o reordenamento das ações e a emergência da imaginação. Enfim, criam a unidade [ação/imaginação] que constitui a brincadeira. Isso traz implicações para a Pedagogia da Educação Infantil na medida em que evidencia que o desenvolvimento cultural dos bebês e crianças acontece em função das relações sociais. São essas relações que instauram a possibilidade de criação e compartilhamento de sentidos em um grupo, o que é fundamental para que a constituição humana se realize.

Desde o primeiro capítulo desta tese, destacamos essa ênfase nos estudos da brincadeira dos bebês e a necessidade, ainda hoje, de outras pesquisas que tornem visíveis processos de criação e transformações da brincadeira. Foi pelo exercício analítico de tornar visíveis esses processos de constituição da brincadeira de roda e de mãe e filha na Turma do Abraço que defendemos o sentido de iminência da brincadeira como atividade na qual os modos predominam sobre a função e a experimentação prevalece sobre a representação (CANCLINI, 2016). Enfim, defendemos a dimensão ética, estética e política da brincadeira dos bebês como ato de criação de formas de compreensão, participação e de sentidos para os fatos sociais e para o que acontece nas relações que as constituem em ato. Nas considerações finais argumentaremos sobre isso e apontaremos algumas significações para a Pedagogia com bebês e crianças.

A BRINCADEIRA COMO ATO DE CRIAÇÃO E AS SIGNIFICAÇÕES PARA AS PEDAGOGIAS COM BEBÊS E CRIANÇAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho (VIGOTSKI, 1930/2018, p. 17).

A tese que defendemos neste estudo é a de que a brincadeira é ato de criação de possibilidades de participação no grupo social e de sentidos para o que acontece. Um ato constituído na unidade [ação/imaginação]. Esta tese resulta de uma trajetória de diálogos com os Estudos da Infância e dos Bebês, com a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Os pressupostos teóricos desses campos foram aqui recombinaados em um processo que também envolve ação e imaginação a partir do material empírico, sendo criador de algumas ideias que, por menores que pareçam, ampliam a formação da pesquisadora.

Buscamos evidenciar processos de constituição da *brincadeira de roda* e de *mãe e filha* no Berçário e na Turma do Abraço ao longo de dois anos (2017 – 2018). Esses processos são compostos de atos de criação dos bebês e crianças na relação com Outros, professoras, profissionais de apoio e os pares, com os contextos físicos, sociais e culturais. Algumas questões guiaram e foram guiadas por nossas escolhas teórico-metodológicas, pelos diálogos com a produção acadêmica e pela inserção na Turma do Abraço da EMEI Tupi em 2018: como acontece o processo de construção do contexto de brincadeira em turmas de crianças de 1 ano? O que conta como brincadeira nesse grupo? Como as crianças participam na construção de cada evento de brincadeira? Que transformações acontecem na brincadeira, nos contextos e nas crianças nos dois anos de pesquisa? Como a brincadeira foi constituída em cada evento e na trajetória da turma? Quais relações e princípios possibilitam a constituição da brincadeira? Quais as significações para a Pedagogia com bebês?

A lógica de pesquisa construída a partir dessas articulações possibilitou compreender o processo de construção da brincadeira no grupo; tornar visíveis tanto os atos de criação da brincadeira dos bebês/crianças, quanto suas origens culturais; identificar a [ação/imaginação] como unidade constitutiva da brincadeira, ou seja, seu princípio criador; evidenciar a historicidade dos eventos de brincadeira analisados e seus conteúdos culturais.

Mas o que isso pode agregar à Pedagogia? Nosso objetivo nesta última parte da tese é retomar as principais considerações do estudo e apontar algumas questões para a Pedagogia com bebês e crianças pequenas.

Em nossas revisões da literatura constatamos que a inserção crescente dos bebês em contextos coletivos de cuidado e educação e a diversidade de campos disciplinares que se dedicam a compreender esse começo da vida, em interface com a educação, contribuíram para a ampliação dos Estudos dos Bebês. A construção de um lugar dos bebês nos programas de pesquisa é uma tendência crescente que elogia a complexidade e a necessidade de maiores articulações teóricas e metodológicas. Por outro lado, esses diálogos demonstram fragilidades da área quanto à evidência empírica de como a brincadeira dos bebês, como atividade que transforma e constitui a alteridade nos contextos coletivos, é construída nas relações humanas. Na revisão da bibliografia que realizamos (capítulo I), tanto o cuidado quanto a brincadeira, atividades fundantes da constituição humana, são focalizadas, geralmente, como contextos para a compreensão de outros objetos.

Os diálogos que realizamos com as professoras mostram como as concepções de brincadeira que se baseiam na naturalidade do brincar da espécie humana contrastam, no grupo, com ideias que subjazem as Diretrizes da Educação Infantil (BRASIL, 2010), impactam na preocupação com a organização dos materiais que são oferecidos aos bebês e como as ações adultas podem influenciar formas de brincar. Algumas concepções de brincadeira são convergentes e divergentes nos diálogos: reelaboração do passado e perspectivas de futuro; representação, reprodução, treinamento de habilidades e a manutenção de valores sociais em relação a homens e mulheres.

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

Há pistas de que as questões de gênero⁷⁰ estão presentes, a título de exemplo, quando os meninos disputam bonecas com as meninas e as professoras propõem troca da boneca pelo bichinho de pelúcia. Poderíamos, também, levantar outras discussões sobre as materialidades presentes e as representações de gênero e raça desde os berçários; sobre os papéis sociais representados nos artefatos culturais, que, como vimos, centralizam a organização doméstica, especificamente itens de cozinha; sobre as transições entre as escolhas materiais nos dois anos

⁷⁰ Um dos pontos que poderá ser aprofundado a partir do material empírico construído é o modo como meninos e meninas brincam, do que brincam e os processos de constituição cultural da brincadeira de maneira contrastiva a partir da questão de gênero. A prevalência da participação de duas meninas (Maria e Simone) na construção dos eventos se deve ao fato de que estes foram selecionados em função dos conteúdos culturais vivenciados (brincadeira de roda e brincadeira de mãe e filha), e não, especificamente, pelo recorte de gênero.

de pesquisa, de um foco nos bichos de pelúcia e objetos sonoros para os bebês aos artefatos que representam o cotidiano da casa e da família, em 2018; ou mesmo sobre o modo como as experiências com a Literatura e outras narrativas são organizadas desde o Berçário.

São, portanto, muitas as questões que necessitam ser aprofundadas para pensar a lógica seletiva de organização dos ambientes sociais dos bebês, como a escola de Educação Infantil, a partir da relação natureza e cultura, ou seja, a partir do universo simbólico⁷¹ que representa algo para os bebês e para as crianças. Esse universo é feito de mediadores culturais que expressam formas de pensar os bebês e suas fragilidades/capacidades, uma suposta proximidade ao universo natural quase indistinta no começo da vida e sua gradativa inserção na cultura.

Outro ponto que gostaríamos de destacar, dos diálogos com as professoras e das observações tanto no Berçário quanto na Turma do Abraço, se refere à institucionalização de uma perspectiva de que os bebês e as crianças devem ter espaço, tempo e materiais para brincar. As professoras destacam isso nos diálogos e mencionam a orientação curricular de que a brincadeira é um *eixo organizador das práticas pedagógicas*. Nestas conclusões, pretendemos dialogar, de forma breve, com as orientações nacionais para elaboração dos currículos da Educação Infantil, contrastando com as evidências do nosso estudo, já que escapa aos nossos objetivos fazer uma análise aprofundada dessas orientações.

1 A institucionalização da brincadeira como direito de aprendizagem e a tese da brincadeira como ato de criação

A institucionalização da brincadeira na Educação Infantil no Brasil e em outros países comporta uma diversidade de concepções sobre sua natureza e função. De maneira geral, parece que as concepções ocidentais difundidas nas políticas educacionais são propensas a uma visão adaptativa da brincadeira como preparação para a vida futura e tem sido associada ao treino de habilidades. Nos países do Mercosul⁷², as políticas de Educação Infantil têm como pilar o desenvolvimento integral de bebês e crianças, mas são pressionadas pela antecipação do ensino de conteúdos de aprendizagem, conforme análise comparada da legislação da área (UNESCO/BRASIL, 2013). A crença na intervenção precoce como saída para a quebra de círculos de pobreza, que identificamos nos relatórios de organismos financeiros internacionais,

⁷¹ Uma discussão importante sobre o universo simbólico desde os quartos dos bebês e o modo como esse universo supõe uma *nenezidade universal* é discutida por Machado (2006) *sobre bebês e totemismo*, como já mencionamos.

⁷² Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela.

coloca em jogo essas disputas pela formalização do que se aprende e do que se ensina a bebês e crianças.

Um ponto comum entre essas legislações é a luta e resistência pela definição de uma identidade própria baseada nas características de desenvolvimento dos sujeitos e na centralidade do brincar. A brincadeira, enquanto “atividade essencial e típica da Educação Infantil” (Ibid., p. 117) seria o modo de integrar o desenvolvimento e as múltiplas linguagens, contrapondo-se a interesses e práticas de avaliação do progresso de desenvolvimento dos bebês e outras crianças. A impressão que temos é a de que a inserção da brincadeira na política educacional e nos currículos enfrenta sempre a desconfiança na “espontaneidade” e pouca “instrumentalidade” dessas práticas.

No Brasil, vimos assistindo, nas últimas décadas, à concepção do brincar como direito das crianças, sustentando diretrizes para um currículo da Educação Infantil e tentando, de um lado, superar a visão dualista que colocava em lados opostos a *brincadeira* e as aprendizagens em *situações orientadas* presente nos Referenciais de 1998; e, de outro, orientar práticas que possibilitem situações de aprendizagem e desenvolvimento tendo como eixos as interações e brincadeiras. Ou seja, é inegável que as perspectivas institucionais defendidas na Política Nacional para a primeira infância, incluindo a política educativa, valorizam a brincadeira dos bebês e crianças. O direito de brincar politiza a agenda da Educação Infantil na esteira da trajetória de luta e disputas que caracteriza a área em nosso país. Aliás, a luta por direitos, tanto das mulheres trabalhadoras quanto dos bebês/crianças, é o terreno social onde se entrelaçam a construção de orientações nacionais e nossa produção acadêmica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução 05/2009), já no Artigo 4º, define uma concepção de criança como sujeito de direito e destaca que é por meio das interações que ela constrói sua “identidade pessoal e coletiva, *brinca*, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 01, grifos nossos). Desse Artigo, que abre as definições das Diretrizes, é possível extrair, pelo menos, duas significações: a) a criança é compreendida como ativa e produtora da cultura; b) as interações podem criar possibilidades para as brincadeiras. Sobretudo a ideia de brincar e produzir cultura pela criança é uma novidade em relação aos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, altamente voltados aos “conteúdos das aprendizagens que promovem o desenvolvimento” nos mesmos moldes do Ensino Fundamental: atitudinais, procedimentais e conceituais (BRASIL, 1998, p. 50).

Em 2012, o Ministério da Educação publicou um manual de orientações pedagógicas denominado *Brinquedos e brincadeiras de creches* (BRASIL, 2012). Trata-se de um documento técnico de orientações para professores e gestores sobre as formas de organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras nas creches, estruturado em cinco módulos. Organizada por Tizuko Kishimoto e Adriana Freyberger, essa publicação dialoga com a ideia de brincar como direito, explicitando que a brincadeira é a atividade principal das crianças. Já o texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) tem as Diretrizes para o currículo da Educação Infantil como esteio e, portanto, reforça a relação entre brincadeiras e interações como eixos estruturantes das propostas pedagógicas. Há uma retomada do posicionamento político do brincar como direito das crianças de aprendizagem e desenvolvimento, que já constava na Política pela Primeira Infância no país. Esse posicionamento tem relação com a consideração de que o brincar é o espaço ativo de construção de significados das crianças e de acesso a produções culturais.

Há uma tensão, entretanto, entre produzir cultura e um currículo baseado no modelo de competências, modelo esse que fundamenta a BNCC das demais etapas da Educação Básica. Essa leitura pode se desdobrar no entendimento de que as brincadeiras são experiências organizadas e propostas pelos educadores para construir competências, como indicado no texto legal. A distinção entre brincadeiras como práticas pedagógicas e brincadeiras como experiências das crianças está presente, mas não é aprofundada.

A BNCC da Educação Infantil, assentada em uma concepção de criança como sujeito de direitos de aprendizagem e desenvolvimento (quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), propõe um arranjo curricular que possa acolher e ampliar suas experiências concretas por meio do entrelaçamento com os saberes do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Os campos de experiência referem-se a experiências sociais diversas, incluindo a percepção do eu e dos outros, do corpo, das manifestações artísticas, culturais e científicas, da linguagem e comunicação, da compreensão da escrita como sistema de representação, dos fenômenos naturais e socioculturais, das dimensões de espaço e tempo. Essas experiências são traduzidas em aprendizagens essenciais desdobradas em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por agrupamento etário.

A relação entre aprendizagem, desenvolvimento e brincadeira está dissolvida no texto como possibilidades e como expressões que as crianças fazem, ao brincar, que podem ser identificadas pela observação dos adultos. Essa dispersão não contribui para o aprofundamento das controversas posições funcionalistas ou associacionistas que sempre estão presentes quando

se trata do desenvolvimento humano. No primeiro caso, a brincadeira é atributo do desenvolvimento e, no segundo, embora se leve em conta as bases materiais da brincadeira no currículo escolar, não se busca colocar a relação historicamente: se, e em quais condições, a brincadeira pode constituir o desenvolvimento; se, e em quais condições, a brincadeira se relaciona com as aprendizagens; como a brincadeira se relaciona com um conjunto das coisas que acontece em uma escola de Educação Infantil. Essas são questões que precisam ser fortalecidas na formação, na pesquisa e na Pedagogia.

Ao revisitar suas pesquisas anteriores, Oliveira (2011, p. 17) problematizou o consenso da área de Educação Infantil acerca das “brincadeiras como meios privilegiados de aprendizagem” e de que “as relações criança-criança mediarão o desenvolvimento infantil”. O consenso do discurso, na opinião da autora, não se concretizaria no âmbito das práticas sem um amplo projeto de formação docente, tarefa que vimos surgir na elaboração e implementação das proposições curriculares nos municípios brasileiros após 2017.

Se, por um lado, a política curricular consegue escapar da relação estrita entre essas dimensões da constituição humana, por outro, aventurou-se a traduzir as experiências das crianças em objetivos a serem alcançados. Sobre isso, a impressão é a de que a área se posiciona no limiar da pressão pela curricularização das competências, algo que fica evidente na utilização de termos que se referem a experiências das crianças nos objetivos, no lugar de resultados e pontos de chegada do processo. A brincadeira sendo repetidamente evocada talvez seja um modo de reforçar a especificidade das práticas educativas na Educação Infantil. Entretanto, a polissemia de concepções sobre brincadeira exige esforço de articulação.

Identificamos que algumas concepções – brincadeira como direito, como eixo estruturante das práticas pedagógicas, como eixo estruturante da aprendizagem e do desenvolvimento, como experiência e como tipo de linguagem (faz de conta) – evocam distintas matrizes teóricas que, pela natureza de um documento orientador do currículo, não são discutidas. Também a ideia de que as brincadeiras constituem eixos das práticas nos parece insuficiente para evidenciar de que modo esse eixo move a construção dos campos de experiência. Construir essas articulações é tarefa que fica para a pesquisa e a formação de professores.

Os objetivos de aprendizagem para os bebês remetem, muitas vezes, à brincadeira como uma prática organizada e proposta. Interagir nas brincadeiras da qual participa, reconhecer seu corpo e respeitar regras nas brincadeiras, resolver conflitos nas brincadeiras, apropriar-se de gestos nas brincadeiras, experimentar possibilidades corporais nas brincadeiras são alguns

desses objetivos. Não está presente a ideia de construção da brincadeira pelos bebês na interação com outros bebês, adultos e materialidades, algo que se transforma no grupo, que constrói conteúdo, linguagens e formas próprias, avanços importantes das pesquisas. O texto da Base nos leva a pensar que o ponto de convergência que se busca é o de brincadeira e as interações como meios para garantir as aprendizagens essenciais – “comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências” –, e são essas aprendizagens que conduzem ao desenvolvimento e a novas aprendizagens (BRASIL, 2017, p. 44). Os objetivos de aprendizagem definidos por agrupamento etário são justificados em função das características do desenvolvimento. Nesse ponto, o brincar é um direito derivado de outro: o direito de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, na política de currículo da Educação Infantil no Brasil, reconhece-se o valor da brincadeira no desenvolvimento integral da criança e o direito de brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento que não chega a constituir um programa de Educação Infantil baseado em brincadeiras. Um reconhecimento que é institucionalmente fundamental para os bebês, pois, em certa medida, orienta escolhas relativas a tempo, espaços, materiais, transições e relações no interior do currículo, escolhas que possibilitam a brincadeira.

O foco nos comportamentos, habilidades e conhecimentos como aprendizagens essenciais nos leva a questionar se haveria lugar aberto ao sensível e imaginado, que está pressuposto no conceito de experiência, para os processos incomuns e singulares de descoberta e criação pela brincadeira; se estaríamos, enquanto profissionais da Educação Infantil, servindo às avaliações focadas no desempenho e na progressão de habilidades, risco já apontado por Barbosa e Campos (2015); e se, de fato, conseguiremos sair dos polos entre utilizar a brincadeira para trabalhar um conteúdo/treinar habilidades e apenas disponibilizar brinquedos nas escolas; se conseguiremos, no âmbito das práticas, assegurar o direito de brincar a todos os bebês e crianças. E se, a exemplo da luta pela demarcação de um lugar da brincadeira na política curricular da área no país, conseguiremos afirmar esse lugar na pesquisa e na formação docente.

Que diálogos, portanto, podemos tecer entre as ideais defendidas em nossa pesquisa e as orientações curriculares da Educação Infantil? A relação direta entre aprendizagem e desenvolvimento que identificamos na política de currículo da Educação Infantil não condiz com o que nossa pesquisa evidencia. Ao identificarmos a unidade [ação/imaginação] constituindo a brincadeira em um contexto coletivo, a relação dialética entre brincadeira e desenvolvimento ganha centralidade. Ou seja, o modo como a atividade humana, a brincadeira, cria um contexto social de desenvolvimento cultural para todo o Grupo.

1.1 A brincadeira como ato de criação: que criação?

Pesquisar os/sobre/com bebês e crianças na Educação Infantil, como temos feito, desvela práticas de cuidado e educação que organizam contextos sociais e culturais de desenvolvimento humano. Essas práticas são, todo o tempo, a forma de vida coletiva que se oferece aos bebês e crianças. O que essas práticas nos contam sobre os bebês/crianças? Elas se fundam na ideia da estrita sobrevivência ou na construção de subjetividades, como pergunta López (2018)? O que a noção de brincadeira como ato de criação pode agregar à Pedagogia da Educação Infantil? Afinal, o que bebês e crianças criam?

Esse é um exercício meta-reflexivo, pois somos devedoras de representações de que os bebês e crianças não criam nada; de que eles/elas imitam e se limitam à atividade reprodutiva que nada cria; de que apenas “internalizam o que vivenciaram e passam a reproduzir”; ou seja, conserva a experiência anterior e isso é fundamental para a adaptação da espécie humana e a conservação de hábitos estabelecidos socialmente (MARTINEZ e PEDERIVA, 2020, p. 97). Encontramos silogismos em estudos contemporâneos do desenvolvimento humano do tipo: se não há imaginação e fala, logo, não há criação, posto que a imaginação, enquanto função ausente em crianças menores de três anos, é o que permite criar (SMIRNOVA e RIABKOVA, 2019). Enfim, são muitas as interpretações para as ideias sobre atividade reprodutiva e criadora em Vigotski, o qual considerou que “já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”. (Ibid. 1930/2018, p. 18).

Se as ações de bebês e crianças na brincadeira são apenas reprodutivas, então, o que aconteceria de novo? Seriam apenas acréscimos que não conseguimos dizer se são, de fato, do tipo interpretativo como encontramos em estudos da infância? (CORSARO, 2011). Há quem alerte sobre os riscos de imputar aos bebês e crianças pequenas essa capacidade interpretativa pelo uso da extensão conceitual (TEBET e ABRAMOWICZ, 2014) e uso de categorias analíticas de pesquisas que focalizaram crianças maiores. Nesse sentido, assegurar a peculiaridade de como os bebês conhecem o mundo implica o cuidado para garantir que a pesquisa não atribua “super poderes” aos bebês.

Desde o capítulo inicial, dissemos que nossa compreensão de bebê envolve a complexidade dessa condição humana de seres sociais em absoluto, que são frágeis-dependentes-ativos, vulneráveis-potentes, cuja constituição se dá em relações de cuidado que estabelecem a alteridade. Portanto, precisamos, enquanto pesquisadoras, nos posicionar nos limites entre a necessidade de pensar os bebês e o reconhecimento de nossa incapacidade de

saber e explicar. Ainda assim, há muito que podemos dizer sobre o que pensamos quando nos colocamos em relação com eles/elas durante dois anos de pesquisa.

Uma dimensão importante é que o reforço à dualidade entre atividade reprodutiva e atividade criadora, a partir da Teoria Histórico-Cultural, para falar da brincadeira dos bebês/crianças é um falso dilema. A gênese cultural da brincadeira em uma abordagem histórica e dialética pressupõe que, desde o nascimento, bebês e crianças estão imersos nas culturas e que as culturas são sistemas abertos transformados pela atividade. Falar, brincar, imitar, reproduzir, desenhar, ler, escrever, imaginar são atividades que transformam os motivos para agir em um grupo e os modos de ser, agir, sentir, fazer, criar. Há sempre algo que se cria na atividade e não se cria algo a partir do nada. Imitar e reproduzir, portanto, estão na base da criação dos bebês/crianças se entendemos que não existe conhecimento a despeito da relação bebês/crianças e o ambiente físico, social, cultural e simbólico pré-existente. Não existe conhecimento sem as experiências sociais e as vivências a partir delas.

As imagens que Vigotski (1930/2018) utiliza para falar dos processos de criação que acontecem desde a mais tenra infância são sugestivas de nascimentos. O grãozinho que materializa a criação de pequenas coisas, o parto, a gestação. A criação, segundo ele, é o parto, mas, na abordagem histórico-cultural, importa sempre pensar a gestação. Ou seja, se temos atos de criação humana como processo-resultado provisório, temos um processo de criação que tem uma longa história. O que nossa pesquisa possibilita compreender, ainda que não possamos apreender todos os domínios do desenvolvimento cultural dos bebês e crianças, são alguns princípios e padrões desse processo na Turma do Abraço, os quais permitem evidenciar uma dialética de transformações que ocorreram no grupo durante os dois anos. Mais além, é um recurso epistemológico que defendemos a partir da abordagem dialética do humano como síntese da natureza-cultura e com uma concepção de culturas como sistemas simbólicos abertos criados pelas pessoas em relações concretas com a qual dialogamos.

Ao empreendermos uma abordagem etnográfica do processo de constituição da brincadeira dos bebês/crianças e tornarmos visíveis suas origens culturais, nosso objetivo foi suspender categorias muito autoevidentes e explicativas para falar das crianças pequenas, como *tudo é brincadeira e tudo é de origem cultural*. Cristina Toren, antropóloga da infância, levanta essa polêmica ao responder à pergunta feita por outra antropóloga de bebês, Alma Gottlieb: *Bebês têm cultura?*⁷³. Para Toren (2004), os bebês não escapam da cultura que os cria, mas,

⁷³ O texto de Toren é um release do texto: *Alma Gottlieb. The Afterlife Is Where We Come From: The Culture of Infancy*. in West Africa. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

como toda categoria dura da Antropologia, o que precisamos, ao pesquisar os bebês, é fazer uma análise etnográfica do que é considerado cultural na ontogenia, identificar as categorias de conhecimento e como elas são constituídas nas relações. Esperamos, a partir dessas indicações epistemológicas, ao evidenciar o processo de constituição da brincadeira, não cairmos no vazio antropológico da ideia de brincar e conseguir explicitar a extraordinária multiplicidade que é o ser humano, cuja gênese está na atividade de ser/pensar/sentir/agir/imaginar que vimos emergir com os bebês em suas múltiplas relações.

1.2 O princípio criador

Um dos primeiros princípios, algo que possibilita criar a situação imaginária, que constitui a brincadeira na turma do abraço da EMEI Tupi e nos ajuda a pensar a Pedagogia com bebês e crianças pequenas, se refere às necessidades sociais. Ou seja, o que, no grupo, gera a necessidade de brincar. Essa questão é importante se entendemos a Pedagogia com bebês como prática coletiva de cuidado e educação contextualizada, na qual a geração das necessidades da atividade deve ser um dos princípios, já que é na atividade e por meio dela que bebês, crianças e professoras criam intencionalidades. Argumentamos que é a necessidade de participar no grupo que mobiliza o movimento, as ações, explorações e a atividade compartilhada em um contexto coletivo que possibilita emergir a brincadeira. Nesse sentido, participar do grupo vai além da mera adaptação ao ambiente e ao grupo.

Entendemos que o ato de criação não é produto da brincadeira, tampouco sua finalidade. Não é o ponto de chegada e nem de partida. Não é real nem imaginário. O ato de criação dos bebês e crianças é concreto. É a tensão permanente entre [ação/imaginação] que sustenta o ato, a brincadeira. Portanto, a unidade [ação/imaginação] constitui o ato de criar a situação imaginária que, por sua vez, define a brincadeira enquanto tal. Essa unidade é um princípio latente que escapa dos binarismos corpo e mente, objeto e sujeito, afeto e cognição. Em síntese, a necessidade social de fazer parte desse grupo engendra possibilidades de [ação/imaginação] e estes dois princípios criadores – a necessidade de participar e a unidade [ação/imaginação] – tornam bebês e crianças ativos na construção da brincadeira. Essas situações imaginárias, como vimos em nossas discussões, não acontecem desgarradas das condições materiais e da participação coletiva, sobretudo das professoras.

Por que ato de criação? Isso não seria mais uma extensão conceitual da abordagem Histórico-Cultural? A abordagem histórica, dialética, etnográfica e holística nos fez considerar o movimento histórico da brincadeira sem perder de vista o seu momento de realização, pois

acreditamos que, para a Pedagogia, os instantes de participação dos bebês e crianças são definidores de atos de cuidado, atenção, proteção e ampliação das vivências. Voltamo-nos para o ato de criação na brincadeira porque ele torna visível a relação com o contexto da EMEI e como bebês e crianças trazem/produzem conteúdos culturais nas relações entre eles e as professoras.

Em todos os eventos que analisamos na tese, esse ato é construído e realizado no plano das linguagens em uso. É um ato motor, corporal, tátil, material, visual, verbal, musical. Não é um ato reflexo e solitário. É ato que inclui imitação, mas não é só isso, é um ato sintético porque condensa as experiências sociais em uma imagem/ideia. Tal ato funde impressão, sensação, percepção, memória de acontecimentos de diferentes âmbitos institucionais de acordo com as situações. É um ato pelo qual algo é vivenciado em dimensões corporais, que sempre guarda, em função disso, uma surpresa e mistério.

Um ato de criação, dessa maneira, se refere à própria existência da brincadeira e não ao seu vir a ser – a potência. Essa concepção nos parece mais coerente com a abordagem dialética do desenvolvimento cultural humano. Chegamos à conclusão de que a brincadeira dos bebês e crianças é a potência de criar existindo em ato, uma vez que, por ela, a capacidade de agir, comunicar, relacionar dos bebês/crianças é ampliada, assim como sua capacidade de afetar e ser afetado, de compartilhar sentidos com Outros.

Desse modo, a brincadeira entendida como ato de criação escapa das armadilhas do elementarismo e do associacionismo. Não é uma junção de bebê/criança, objetos/brinquedos, papéis sociais, narrativas e contexto cultural. Tampouco associação direta, sem mediação, com as práticas e ações sendo reproduzidas. O ato de brincar é um ato sintético porque bebês e crianças buscam, colocam e posicionam materiais e sentidos, ideias, no próprio ato de brincar.

Outro ponto que gostaríamos de acrescentar é que o contexto do evento de brincadeira é fundamental para sua manutenção. Nas análises, evidenciamos que nada está pronto e que cada ação envolve a criação de sentidos que requalifica tanto o contexto da brincadeira quanto a situação imaginária. Nos eventos de brincadeira de roda, por exemplo, vimos que bebês/crianças [agem/imaginam] com os sentidos dos acontecimentos e conteúdos culturais das cantigas, mas os sentidos são sempre atualizados ali no instante dos encontros com outros bebês e crianças. A finalidade do ato de brincar não é reproduzir; é vivenciar de outro modo, portanto, é de sentir, comunicar, fazer, colocar no plano da linguagem e das interações humanas. Esse tornar para o Outro é um ato de criar um meio de expressar para outros. Ou seja, é produzir um todo – a situação – a partir de elementos de seus cotidianos.

As vivências dos bebês/crianças da Turma do Abraço com o espaço, tempo, rotinas culturais coletivas e de cuidado pela brincadeira mostram essa integração. Há um onde, com quem, como, com o que na brincadeira. Mas tudo isso é iminente, ou seja, essas questões não são feitas por eles/elas crianças de modo a priori. Cada situação imaginária criada nos eventos evidencia como bebês e crianças observam, captam, agem, expressam uma totalidade, assim como toda imagem da imaginação. Apertar o bico do peito e posicionar a cabeça da boneca junto ao corpo é a imagem da mãe que alimenta um bebê. Essa situação imaginária é o todo que só tem sentido mesmo em ato. Essa imagem de amamentar ganha sentido no grupo com os eventos de brincadeira que têm a ver com o compartilhamento nas interações e usos sociais das linguagens. Na brincadeira, bebês e crianças não buscam explicar ou produzir algo. Não existe clareza e estabilidade de significados. Por que estamos dizendo isso? Porque os processos que envolvem a reelaboração criativa (VIGOTSKI, 1930/2018) e a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) como seleção, associação parte-todo, interpretação, pressupõem análise mais que atos sintéticos de experimentação, narração, demonstração, comunicação, que acontecem na brincadeira. Enfim, no limite, ainda utilizamos muitas categorias para compreender os bebês e crianças como associação/comparação ao mundo dos adultos.

Do ponto de vista do construto teórico *reprodução interpretativa*, por exemplo, as crianças criam, produzem, participam, e contribuem para reprodução e extensão da cultura (CORSARO, 2011). Pensamos que a brincadeira dos bebês e crianças envolve a apropriação criativa, produção e participação, mas não se volta, necessariamente, para a extensão da cultura adulta. Os eventos de brincadeira de roda evidenciam uma apropriação criativa de uma herança cultural que se particulariza no grupo pela [ação/imaginação] dos bebês e crianças ao participarem das rotinas culturais com cantigas de roda. Assim, ainda que isso contribua para a manutenção de uma herança cultural ao longo do tempo e sua diversificação, há microprocessos acontecendo na construção de cada evento, que, a nosso ver, devem ser os objetos da Pedagogia; devem ser visibilizados, valorizados, compreendidos e fazer parte da observação atenta e da formação docente.

A imagem de uma mãe amamentando criada com elementos da materialidade histórica corporífica, pela [ação/imaginação], uma impressão, intenção, percepção e memória, que, ao serem objetivadas no contexto das relações com outros bebês/crianças e professoras, se transforma. A imagem da mãe que amamenta na mamadeira ou no peito não é mais a mesma quando o Outro a ressignifica, constituindo vivências pessoais. Ou seja, no ato de criação dessa situação imaginária, bebês e crianças acolhem os apelos da materialidade, da boneca e da

mamadeira, mas acolhem também as intenções e os sentidos produzidos por cada Outro. É isso que torna cada ato de brincar de cada um/uma singular e irrepetível.

Uma outra dimensão relaciona-se com um não afastamento da realidade, na escolha da brincadeira de roda ou de mãe e filha, de cuidados de forma geral ou outras rotinas culturais. Pelo contrário, há um movimento em direção aos acontecimentos reais no âmbito imaginário, expressando o que é fundante da coletividade nesse grupo e do ato de brincar – o espaço, o tempo e os materiais, as rotinas de cuidado e rotinas culturais. Não é aleatória a centralidade desses conteúdos nas brincadeiras, indicando que brincar, nesse grupo, não significa se afastar da realidade para resolver restrições imediatas, significa construir a concretude das situações a partir do que se tem, do que é oferecido e do que se recupera de outros lugares.

O espaço de criação é o espaço do movimento dos bebês/crianças e também das suas relações com pessoas, materiais e posições. São as vivências desse espaço que constituem a sala de atividades como um lugar dos bebês/crianças com traços do grupo, com aqueles brinquedos que sobem e descem dos cestos, mas que chegam ao alcance das mãos e com as ocupações temporárias que se repetem na brincadeira em padrões de gosto e preferência: os nichos do armário, o espaço embaixo da mesa, atrás dos colchonetes, a casinha e o trenzinho do parque.

O tempo dessas ocupações, por meio da [ação/imaginação], não é necessariamente o tempo institucional, mas não prescinde dele. Os materiais não são os pivôs centrais de todos os eventos, mas são as fontes simbólicas mais estáveis e duradouras que atravessam o ano letivo e permitem a continuidade das explorações que dão origem ao compartilhamento e trocas no grupo. O que seria a brincadeira nesse Grupo caso não houvesse nenhum tempo para a criação? Caso todo o tempo fosse direcionado pela intencionalidade das adultas? Caso não houvesse rotinas de leitura, cantigas e de narrativas que tornaram presentes o imaginário da nossa sociedade?

O ato de criação acontece na integração das dimensões culturais que constituem o cotidiano dos bebês e crianças na instituição. É nesse entrelaçamento da vida concreta que bebês e crianças ampliam sua capacidade de agir na imaginação. O que eles criam, então? As análises permitem afirmar que há criação de uma situação imaginária e nela ou a partir dela, criação de expressividade, comunicabilidade, repercussões, surpresas, de imagens que passam a fazer parte do grupo e possibilitam instituir a alteridade e a coletividade emergentes. Nas situações imaginárias, como vimos, bebês/crianças criam símbolos visuais e os vivenciam na

[ação/imaginação]; criam usos dos objetos como gestos representativos que são chaves da função simbólica; criam um sistema social de fala em que se tem o que, para quem e onde falar.

Chamamos de ato de criação porque as crianças criam situações imaginárias com palavras, gestos e com o próprio corpo de maneira particular e sob um ponto vista singular. Nenhum evento é igual a outro. Nenhum bebê/criança da turma brinca da mesma forma. Esse ato é expressivo e criador de singularidades, de afetos próprios, enfim, de um registro corporificado das linguagens, afetos vividos e um interesse que volta para a vida coletiva naquele grupo. Enfim, criam situações que alteram o cotidiano e fazem isso com a colaboração das professoras.

Propusemo-nos, com esta pesquisa, a identificar e trabalhar com unidades de análise a fim de evitar a cisão entre o desenvolvimento de funções da pessoa e o domínio e participação nas práticas culturais. Nossa pesquisa mostrou como, no contexto dialógico estabelecido desde o Berçário, há transições dialéticas entre o imaginário coletivo e a imaginação individual, que criam zonas de possibilidades para os bebês e crianças. Desde a inserção no Berçário, nas configurações pedagógicas desse lugar, o grupo construiu narrativas e simbologias compartilhadas – a exemplo do que aconteceu com a brincadeira de roda, mas também com a brincadeira de pega-pega, esconder-achar, em um contexto comum configurado por práticas e atos de cuidado.

A criação a que nos referimos é intersubjetiva, eidética, afetiva, oral, gestual, corporal e plástica. Não é técnica. As crianças combinam coisas totalmente singulares no grupo, como o sentido de pente para um boneco sem perna, de secador de cabelo para um martelo de brinquedo, de mamadeira para frascos vazios, de filha para bonecas. Isso já é algo criador, uma vez que recombina os elementos da situação imaginária e “criam o mundo do humano” (PINO, 2016, p. 54) ao criarem novas funções e formas para objetos, humanizando-os. A boneca passa a ser, pela [ação/imaginação] e somente na [ação/imaginação], a filha com ações e papéis humanos de amamentar, dormir, chorar, protestar, sentir frio, fome, sono.

Para esse exercício de humanização do mundo material desde o berçário, os bebês/crianças criaram circunstâncias de tempo, configurações de espaço, relações a partir de papéis sociais, nexos provisórios entre pessoas e papéis, objetos e ações, formas de comunicar intenções. Criam ritmos próprios, como defendem Cabanellas e outros autores (2020), para suas ações.

Outros estudos longitudinais, como o que realizamos, são importantes para avançar no tempo das grandes narrativas teóricas e na marcação do tempo de vida no desenvolvimento,

bem como na ideia de impossibilidade de criação aos que “não falam”. Estudos para tornar visíveis esses microprocessos criadores que devem interessar mais à Pedagogia com bebês e outras crianças na Educação Infantil, porque evidenciam sua constituição humana.

1.3 Padrões culturais constituídos pela brincadeira

Outra proposição que fizemos ainda no capítulo I desta tese foi a de explicitar padrões culturais, regularidades que permitam compreender o que e como se constitui a brincadeira em um grupo de bebês. Alguns padrões culturais foram sendo estabelecidos na turma e possibilitaram diferenciar a brincadeira de outras atividades: 1) a configuração dos espaços e a sequência do tempo sendo definidas pela [ação/imaginação]; 2) a construção das ações motivadas por intenções das próprias crianças e voltadas para a realização da situação; 3) a abertura das situações à negociação e interpretação que possibilitam alterar constantemente os sentidos; 4) a transcendência do campo de percepção e das restrições do ambiente; 5) a busca de entendimento social pelas linguagens em uso e pela metacomunicação; 6) a estilização das linguagens e ações situadas no contexto interpretativo; 7) a produção simbólica que cria novas formas de ação e de uso/apropriação da materialidade; 8) a coexistência das ações no campo imaginário com as situações concretas com os mesmos conteúdos das práticas e rotinas da turma.

1.4 A dialética das transformações

Uma consideração que tecemos sobre a pesquisa é que há uma transformação dinâmica do próprio contexto da brincadeira. É essa transformação do contexto pela brincadeira, essa criação da necessidade de participar, de se comunicar com as professoras e outros bebês/crianças, de manter a interação e as relações na brincadeira, que constitui a base do pensamento e da linguagem dos bebês e crianças. Não é o meio físico e social estático como tal que gera essa necessidade social. O compartilhamento dos sentidos de dar as mãos quando ouve a cantiga, *agachar no miau* e rodar para fazer roda, por exemplo, cria um sistema particular no grupo de significações pelo qual bebês e crianças vão percebendo e organizando suas ações. Ou seja, não é uma realização somente individual. É interpessoal e essa transformação do social para o interpessoal repercute em todo o grupo.

Os elementos materiais e simbólicos, enfim, os conteúdos culturais de que a brincadeira foi constituída foram percebidos, sentidos e captados dos contextos concretos de vida dos bebês e crianças; eles não são replicados, simplesmente, mas há um processo de apropriação que os transforma em imagens da imaginação e voltam, pelas ações dos bebês/crianças, ao grupo social que modifica suas interações, relações e interesses. Vimos como isso acontece nos eventos. As rotinas de cuidado vivenciadas na brincadeira são as rotinas de cuidado criadas pelos bebês/crianças que transformam toda a configuração da sala, mudam o conteúdo das conversações e o próprio evento. Podemos afirmar que há um círculo completo da atividade criadora específico dos bebês e crianças pequenas. Não são mudanças macroestruturais e algo passível de ser percebido de uma só vez.

Nas brincadeiras analisadas, estão os papéis sociais, as ações, as pessoas, os lugares e cenários. Por isso consideramos que a ideia de ato de criação expressa melhor sua natureza sintética – processo e forma se fundem, se contradizem e se modificam. Os bebês e as crianças criam uma nova esfera objetiva na relação entre eles e os artefatos culturais, como cantigas e brinquedos.

A base da criação na brincadeira, como já dissemos, é a unidade [ação/imaginação] mediada por sentidos que são sínteses entre ação-objeto-papéis-significados sociais. Esse princípio possibilitou algumas transformações da atividade de brincar nos dois anos de pesquisa: 1) a transcendência do campo perceptual para o campo imaginário; 2) o uso social de linguagens para apoiar a participação da brincadeira, observando o que dizer, como e para quem nas situações imaginárias; 3) a criação de planos de ação em cada situação; 4) a construção da necessidade social de comunicação apoiando o desenvolvimento da fala; 5) a transformação das formas de comunicação com outros bebês/crianças e professoras; 6) a emergência da produção simbólica com a organização entre objetos, ações e ideias; 7) a criação de modos de ação de acordo com as situações e de símbolos para as ações; 8) a criação de metacomunicação para garantir a compreensão e participação coletiva.

2 Os sentidos e os significados para a Pedagogia

A construção da brincadeira como um direito dos bebês e crianças em cada escola de Educação Infantil do país não depende apenas da política nacional de infância e Educação Infantil, dos arranjos curriculares que ensejam a ampliação das experiências e da organização pedagógica institucional. Com isso, não queremos negar a urgência da melhoria de acesso a

espaços, estruturas e produções culturais que potencializem a existência dos meninos e meninas de todas as idades, começando pelos bebês. Essa agenda é de extrema relevância e deve ser objeto de luta diária no campo do financiamento e valorização da Educação Infantil, sobretudo no contexto atual em que o desenvolvimento dos bebês e crianças é colocado como disputa econômica por resultados.

Nossa preocupação é, para além das formas de estruturação e provimento da Educação Infantil, ou seja, com os recursos pessoais e culturais para o trabalho com bebês e crianças, como a escolha dos recursos simbólicos, a contratação de pessoal, a formação dos profissionais da área. A construção da brincadeira dos bebês e crianças como direito à singularização e subjetivação, ao lado da música, das artes, da literatura, como lembram outros autores (LÓPEZ, 2018; REYS, 2010), interroga crenças sobre a educação e socialização das crianças. Interroga valores e ideais de vontade, liberdade, criação, autonomia, expressão, exploração, liberdade, sensibilidade. Interroga pedagogias centradas nos extremos – ora nas ações adultas, ora sem qualquer tipo de intervenção nas situações.

A esse ponto do texto, esperamos ter deixado muitas evidências da importância da postura dialógica e democrática das professoras, da atenção às pistas comunicativas dos bebês e às intenções das crianças, que possibilitaram um fluxo de continuidade das rotinas culturais; aliás, esperamos também que a pesquisa tenha deixado indicações de que essas rotinas, junto aos artefatos culturais, às rotinas de cuidado e às narrativas presentes no grupo, constituem o pano de fundo das culturas em que e a partir das quais bebês e crianças brincam – criam situações, nomeiam, significam para o Outro, são entendidos por Outros e significam o próprio ato de brincar para si.

O que apreendemos com os bebês e as crianças da Turma do Abraço é que esse processo de significação é o caminho da humanização, individuação e singularização que a Pedagogia com bebês e crianças não pode perder de vista. Pensando nisso, construímos alguns sentidos éticos, políticos e estéticos para a brincadeira dos bebês e crianças; algumas sínteses acerca desse objeto de conhecimento que constitui o nosso arcabouço significativo nesse momento da história em que precisamos reiterar a defesa do brincar como direito à singularidade face às investidas de padronização dos processos de cuidado, educação e escolarização, não só nas escolas.

Utilizamos o termo sentido para nos referirmos aos níveis de compreensão da relação brincadeira e Pedagogia – ético, estético e político – porque esse termo deixa aberta a compreensão para a dimensão interpessoal da análise. Sentido contém muito do nosso

envolvimento afetivo com o campo, das percepções dos acontecimentos e práticas que possibilitaram a constituição cultural da brincadeira no grupo, das conexões que fomos construindo e das implicações que acreditamos haver para a Educação Infantil. Por isso, o que deixamos no esforço de concluir um trabalho são algumas questões para reflexão que foram permeando todo o processo de ver, sentir e pensar os/com bebês e crianças.

2.1 Sentido ético

O processo de constituição da brincadeira na Turma do Abraço torna visível a complexidade do ato de brincar e do quanto a criação imaginária requer prática social no grupo. Práticas sociais de participar, expor, comunicar, falar, gesticular, coordenar ações com uso material. É uma experimentação corporal-mental e um detalhamento para Outras pessoas. A Pedagogia que deriva da ontologia desse Ser sendo com Outros não deve ter a finalidade social de reproduzir e transmitir um saber sobre espaço, tempo, rotinas, culturas, cuidados. Ao contrário, precisa propor caminhos para que todas as categorias históricas sejam vivenciadas.

Compreendemos, com esta pesquisa, que o ato de criação da/na brincadeira é semiótico e dialógico. Apresenta-se para Outros, em uma determinada situação, um mundo que pré-existe, mas que existe no ato de um jeito diferente. Aliás, é exatamente o material cultural presente no grupo que possibilita criar tensões entre o que bebês vivenciam em outros espaços e particularizar isso na brincadeira. Daí a importância da Pedagogia, que organiza contextos sociais de desenvolvimento – espaço, tempo, materiais, formas de agrupamento, práticas, rotinas, narrativas.

O que a Pedagogia busca com a brincadeira e espera desse tipo de atividade dos bebês e crianças? O que orienta a produção da brincadeira e para o que se orienta a construção de um contexto de brincadeira desde os berçários das instituições? Que conteúdos simbólicos são inseridos no grupo?

O sentido ético, em nosso entendimento, está nos valores que orientam a organização pedagógica, tendo em vista a produção imaginária e simbólica no grupo, que orientam para o exercício da autonomia, da criação, das liberdades individuais, da reciprocidade e sensibilidade, da escuta e do diálogo com as produções dos bebês e crianças.

2.3 Sentido estético

Se a [ação/imaginação] é princípio criador da situação imaginária que funda a brincadeira dos bebês e crianças e transforma modos de sentir, perceber, fazer, logo, a

brincadeira é o campo originário da sensibilidade, da apreciação e do sentido estético. Nossa pesquisa mostra que há conteúdos culturais dos cuidados humanos e das narrativas que os afetam e eles/elas agem por essa afecção. Portanto, há, nessa evidência, a origem cultural dos sentidos estéticos, o critério de gosto por determinada cantiga ou outro artefato. A própria situação imaginária os afeta e afeta outras pessoas, convocam o olhar e a atenção, interpela nossas observações.

Não resta dúvida de que os bebês fazem usos “metafóricos da imagem por criação própria” (LÓPEZ, 2018, p. 88) e de que a percepção de imagens de objetos e experiências sociais são fundantes dos processos de imaginação (BACHELAR, 1978; VIGOTSKI, 1930/2018), uma vez que imaginar é função de integrar o visto, sentido, percebido. Os bebês de nossa pesquisa afetam as professoras e criam diálogos a partir do momento em que colocam boneca na blusa, levam a colher na panela e na boca da boneca, se escondem de algo, evitam a figura do lobo, colocam a bolsa no ombro e dão tchau, se agacham e se dão as mãos, entre tantas imagens que trouxemos ao longo da tese.

O que importa tudo isso diante de uma Pedagogia que negue a imaginação como força criadora? Qual o valor do imaginário infantil e, acrescentamos, da criação infantil diante das fórmulas prontas, da força do determinismo das práticas e da força instituidora do tempo nas escolas? Com a pesquisa, nos perguntamos como as formas de brincar são potencializadas, acolhidas, interpretadas, ampliadas? O modo como as crianças brincam e do que brincam retroalimentam a Pedagogia com bebês e crianças? Que critérios possibilitam selecionar as imagens que apresentamos nos berçários e outras turmas, na organização dos ambientes, na Literatura e outras narrativas?

Os campos de experiências propostos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) são uma opção de sistematização de Pedagogias que ampliem as experiências sociais diversas nos currículos, incluindo as manifestações artísticas, culturais e científicas, da linguagem e comunicação, dos fenômenos naturais e socioculturais. Essa ampliação é uma saída para a Educação Infantil se consideramos que é a partir do encontro dos bebês com as matérias, narrativas e imaginários culturais coletivos que se constituem suas atividades criadoras, como a brincadeira, e, a partir delas, suas vivências ou os encontros com suas formas de sentir, agir, imaginar, pensar, ser.

2.3 Sentido político

A questão da construção da brincadeira em um grupo enquanto problema de pesquisa é, portanto, uma opção política de encontrar lugar para atividades de humanização e tornar visíveis processos essenciais à sua constituição e participação nos contextos coletivos. Sabemos, no entanto, que uma pesquisa sobre brincadeira envolve o debate importante sobre aprendizagem e desenvolvimento que sustenta, em certa medida, as orientações curriculares nacionais e as Pedagogias da Infância. Porém, considerando a supremacia desse postulado nas ciências cognitivas que influenciam a educação e os embates com fundamentos das pedagogias humanistas, progressistas e populares no país, recuperar o lugar da brincadeira enquanto objeto de conhecimento da Pedagogia e as dimensões ética, estética e política da brincadeira como direito, participação e pertencimento é um ato de resistência.

Essa luta não é nova e faz memória a todas as mulheres pesquisadoras que insistiram e insistem que a Pedagogia e a Pedagogia da Educação Infantil é um ato político que emerge da luta por direitos, por inclusão social, por visibilidade dos bebês e crianças, pela participação coletiva que tem em conta a dimensão compartilhada da educação das crianças com a sociedade. Conciliar a luta por direitos e a perspectiva do desenvolvimento humano como elementos inseparáveis desde suas bases históricas é tarefa da pesquisa com bebês e crianças.

Na abordagem criadora da brincadeira dos bebês e crianças que estamos pensando, importa o interpessoal que acontece em uma determinada estrutura social, por isso buscamos evidenciar os modos de participação criados nas ações dos bebês e crianças pequenas; qual a natureza das apropriações que acontecem, como acontecem e tornam visíveis atos de criação pela brincadeira por uma lente mais focalizada. Ao longo da tese, fomos tentando recuperar fragmentos dessa história dos eventos de brincadeira e afirmar que há algo particular na brincadeira. Apresentamos formas de organização dos contextos e o modo como as professoras nomeiam e significam diversas ações, movimentos e expressões dos bebês no Berçário. Esses contextos que organizam as experiências sociais dos bebês e crianças são sentidos, explorados, percebidos por eles e elas que, como vimos, selecionam conteúdos, traços e os combinam em imagens de um jeito novo pela [ação/imaginação].

As dimensões das práticas culturais em torno da vida dos bebês e crianças que criam os conteúdos das brincadeiras são evidências de que a matriz afetiva das relações que acontece nessas práticas representa as bases culturais sob as quais se constrói a [ação/imaginação] nesse grupo. Isso explica o envolvimento dos bebês/crianças. São temas que os afetam e os mobilizam a agir, e portanto, podem levá-los “a um entendimento e um sentimento mais profundo” (VIGOTSKI, 1930/2018, p. 89) sobre isso. Os significados dessa concepção de brincadeira

estão na consideração de que há criação, desenvolvimento, compartilhamento e manutenção de intenções, sentidos, motivações, desejos, vontades, intersubjetividades, sensibilidades, participação e pertencimentos em um grupo que convive, durante um ano letivo, cerca de nove horas por dia. Quais são as implicações político-pedagógicas disso?

Um dos sentidos políticos começa na ideia de inserção em um grupo social controverso ainda para os bebês. Há quem defenda medidas de proteção das crianças de 0 a 3 anos e da maternidade alternativas à creche, sob a justificativa da precariedade das condições de atendimento às mudanças e transformações que acontecem no desenvolvimento nesse tempo da vida; e propõem políticas trabalhistas que garantam maior tempo de cuidados da mãe em relação aos filhos e filhas (TUNES e PRESTES, 2019). Consideramos legítima a luta pela proteção e seguridade de bebês e suas mães, mas defendemos que a inserção nas práticas de educação e cuidado coletivos cria necessidades sociais de submeter as próprias ações às exigências de um contexto diferente do familiar, de se fazer compreendido e, com isso, pertencente. O que acontece quando bebês e crianças pequenas ocupam esse lugar não é só o compartilhamento de espaço, é um processo de constituição de um grupo social que implica o compartilhamento de rotinas culturais e materialidades que possibilitam a persistência de significados. Isso agrega valor ao desenvolvimento cultural dos bebês, à construção de modos de agir, sentir, pensar, imaginar, relacionar, conviver.

Nosso estudo mostra que as relações entre os bebês, por mais de um ano, foram fundamentais para a criação e mobilização de estratégias para comunicar intenções e manter o outro na brincadeira, cooperar com o outro, perceber a atenção, identificar o objetivo, ajustar intenções. Quando brincam de cuidar nos eventos que analisamos, por exemplo, são as relações de cuidado entre as pessoas e os conteúdos humanos sobre ser, fazer e sentir que se tornam objetos de conhecimento dos bebês e crianças. Ou seja, pela brincadeira, as relações sociais de cuidado se tornam relações interpessoais para cada bebê e criança, e isso é uma especificidade humana transformadora – tornar o cuidado em si em cuidado para Outros e para si. Por essa razão, cuidar não é algo menor e uma prática social e ação docente desvalorizadas. Ao contrário, cuidar é fundamento da Pedagogia. É a ética de estar, conviver e Ser com outros que funda a defesa da Educação Infantil.

Chegamos, então, a outros sentidos políticos da brincadeira como ato de criação de possibilidades de participação e de sentidos. Podemos dizer que há pelo menos quatro bases primárias dessa constituição do grupo que compartilha o lugar da EMEI e as significações que essa nova inserção possibilita: a brincadeira, o cuidado, as rotinas culturais e as narrativas. A

brincadeira, para os bebês e crianças, é a atividade que mobiliza as outras bases na produção imaginária e simbólica que emerge e se transforma no grupo ao longo dos dois anos. Ou seja, nessa atividade, foi possível observar os bebês/crianças criarem formas humanas de relacionar, fazer, sentir, pensar, agir, cuidar, divertir, persistir, que não foram simplesmente transferidas. Elas resultam do engajamento ativo dos bebês/crianças no grupo, das disputas, dos conflitos de entendimento. Por essa razão, a organização do contexto social de desenvolvimento que potencialize as interações e as brincadeiras, como defendem a política nacional de currículo, é uma opção política para a qual convergimos.

Outra constatação da nossa pesquisa é que há uma dependência entre a [ação/imaginação] dos bebês e crianças e a dimensão qualitativa da construção dos eventos. É essa unidade que particulariza e singulariza as experiências sociais em vivências pessoais, ou seja, que engendram processos de individuação e singularidade humana na sua gênese. Ou seja, a unidade é um campo de forças para criação de um imaginário coletivo no grupo a partir das relações sociais e materiais. Esta tese tem significações pedagógicas e uma delas é a institucionalização de práticas que sustentem o que os bebês/crianças e professoras fazem, seus modos de participação e expressão, suas formas de brincar; ou seja, a escolha de atividades estéticas oferecidas e as formas de acesso aos artefatos culturais nas salas de atividade. No Berçário, os bebês ficavam mais tempo no chão e com acesso a brinquedos e livros, por exemplo. Essa proximidade possibilitou ações de tocar, sentir, explorar, observar, apreciar, perceber, instigar outros a compartilharem significações sobre o objeto. A presença das cantigas de roda tornou dinâmica a relação com fontes simbólicas que possibilitaram a brincadeira, a emergência de gestos para representar palavras e a narrativa como um todo. A enunciação e significação das ações dos bebês pelas professoras também sustentaram a construção da unidade [ação/imaginação].

O outro sentido político, então, está no encontro de professoras e professores com bebês/crianças. Que encontro é esse? É ordenador ou acolhedor/ampliador? Como cuidam? Como dão sentido e interpretam a brincadeira? Relacionam essa atividade como engajamento no grupo e ou como resultado de socializações verticais? Observam com o que brincam, por que insistem em determinados conteúdos culturais? Pensam como e de que forma esses conteúdos estão presentes e o que eles veiculam? Percebem sua postura democrática, dialógica e colaborativa como parte da construção da brincadeira?

A defesa da brincadeira como direito é uma escolha política. Com essa escolha afirmamos a defesa de pedagogias participativas, da formação mínima em Pedagogia para

atuação na Educação Infantil, da ampliação do lugar dos bebês/crianças e da formação estética nos cursos de Pedagogia, da melhoria de condições gerais de funcionamento das escolas e da lógica de organização da razão bebê/criança-professoras/es. Não é possível isolar a defesa do direito de brincar e das subjetividades humanas na Educação Infantil em nome da pressão por resultados de desempenho.

Por fim, concluímos que a capacidade de bebês/crianças criarem algo novo é um fato político incontestável (ARENDR, 2009). Esse fato traz o desafio para a Pedagogia de conciliar o cunho de surpreendente imprevisibilidade inerente ao começo da vida, que estranha tudo e inaugura os atos de mudança e revolução, com o patrimônio da humanidade que desejamos que bebês/crianças conheçam. Ainda temos um longo caminho pela frente.

REFERÊNCIAS

- AGAR, Michael. **Language shock: Understanding the culture of conversation**. NY: William Morrow, 1994.
- AGAR, Michael. An Ethnography By Any Other Name. **Forum Qualitative Social researchs**, v. 7, n. 4, 2006.
- ALMEIDA, Leila Sanches de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. **Análise Psicológica**, v. 32, n. 2, p.173-186, 2014.
- AMORIM, Katia; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 1, 2008.
- ANDERSON-LEVITT, K. Ethnography. In: GREEN. J. et al (Edits). **Handbook of complementary methods in education research**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2006.
- ANJOS, Adriana Mara dos; AMORIM, Katia de Souza; FRANCHI e VASCONCELOS, Cleido Roberto; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Interações de bebês em creche. **Estudos em Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 513-522, 2004.
- ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**. As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Núbia Oliveira. Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 4, 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução: Joaquim José Moura Ramos (*et al.*). São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção Os Pensadores.
- BACHELARD, Gaston. Texto selecionado - O idealismo discursivo. Tradução: Marly Bulcão. In: BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. **Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010a.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010b.

BARBOSA, Maria Carmen; FOCHI, Paulo. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** – ANPEd Sul, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen; CAMPOS, Rosânia. BNCC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, p. 353-366, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Entre Mía Couto e Michel Vandenbroeck: outra educação da infância por inventa. Goiânia: **Reunião Nacional da ANPED**, 36, 2013.

BARROS, Manoel. **Gramática expositiva do chão**. 2 ed. São Paulo: Leya, 2010.

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, Branca. GARCEZ, Pedro. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Vamos abraçar o mundinho**. Rio de Janeiro: Editora DCL, 2014.

BELO HORIZONTE. Lei Municipal 8.679/2003. Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2003.

BELO HORIZONTE. Lei Municipal 11.132/2018. Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2018.

BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: fevereiro de 2019.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1984/2009.

BERALDO, Katharina Elisabeth Arnold; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Gênero de brincadeiras na percepção de crianças de 5 a 10 anos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

BERTONI, Vera Lucia dos Santos. Brincadeira na infância e construção do conhecimento. In: HORN, Claudia Inês et al (Orgs). **Pedagogia do Brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

BHERING, E; SARKIS, A. A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**, 2009.

BICHARA, Ilka; FIAES, C. S; MARQUES, R. L. Brito; T. SEIXAS, A. A. C. Brincadeiras em contexto urbano: Um estudo em dois logradouros em Salvador (BA). **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, v. 26, 2006.

BICHARA, I. D.; LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; OTTA, E. Brincar ou brincar: eis a questão, perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: M. E. Yamamoto e E. Otta (Orgs.). **Psicologia evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan 2009. (p. 104-113).

BICHARA, Ilka. Nas águas do Velho Chico. In: CARVALHO, Ana M. A.; MAGALHÃES, Celina M. C.; PONTES, Fernando A.R.; BICHARA, Ilka (Orgs). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Vol I: O Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

BID. Banco Interamericano do Desenvolvimento. **Convierte a la aprendizaje de los niños en una aventura para vivir a diario**. Aprendemos jugando! Disponível em: <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/>. Acesso em: setembro de 2020.

BITENCOURT, Laís; SILVA, Isabel de Oliveira. O cuidado e educação das (os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à Educação Infantil na interação com bebês e professoras. **Zero a Seis**, v. 19, n. 36, 2017.

BLACKBURN, Carolyn; AUBREY, Carol. Policy-to-Practice Context to the Delays and Difficulties in the Acquisition of Speech, Language and Communication in the Early Years. **International Journal of Early Years Education**, v. 24, n. 4, p. 414-434, 2016.

BLOOME, David. Classroom Ethnography. In: GRENFELL, Michael et al. **Language, Ethnography, and Education: Bridging New Literacy Studies and Bourdieu**. New York: Taylor & Francis, 2012.

BOMTEMPO, Edda. **Efeito do Reforço na Resposta de Manipulação**: um estudo em situação de brinquedo. 1973. Tese (Doutorado), USP, 1973.

BOSSI, Tatiele Jacques *et al.* Adaptação à creche e o processo de separação-indivuação: reações dos bebês e sentimentos parentais. **Psico**, v. 45, n. 2, p. 250-260, abr./jun. 2014.

BORBA, Ângela. Quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-ser ou experiência da infância? In: LOPES, Jader Janer M.; MELLO, Marisol Barenco. **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.694 de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Lei 13.415/2017. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: CNE, 2017.

BRASIL. **Jogos e brincadeiras das culturas populares na Primeira Infância**. Brasília: Ministério da Cidadania, 2019.

BRANDÃO, Daniela; KUPFER, Maria Cristina. A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI. **Psicologia USP**, v. 25, n. 3, 2014.

BRESSANI, Maria Cristina; BOSI, Cleonice; LOPES, Rita. A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 17, n. 3, p. 21-36, 2007.

BRIL, Blandine; PARRAT-DAYAN, Silvia. **Materner: du premier cri aux premiers pas**. Paris: Hervé Brizon, 2008.

BRONSON, W. Developments in behavior with agemates in the second year of life. In: LEWIS, M.; ROSENBLUM, L. (Eds.). **Friendship and peer relations**. New York: Wiley, 1975.

BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko. (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BRUNER, Jerome. **Actos de significado**. Tradução: Vanda Prazeres. Lisboa: Edições 70, 1990.

BRUNER, Jerome. **El habla del niño: cognición y desarrollo humano**. Barcelona: Editorial Paidós, 1983.

BRUNER, Jerome; SHERWOOD, V. Early rule structure: the case of peekaboo. In: BRUNER, Jerome. JOLLY, A.; SYLVA, K. (eds). **Play: its role in evolution and development**. Harmondsworth: Penguin, 1976.

BRUNER, Jerome; HASTE, Helen. **Making sense**. The child's construction of the world, New York, Methuen, 1987.

BUSSAB, Vera Silvia Raad. Comportamento humano: origens evolutivas. In: C. Ades (Org.) **Etologia de animais e de homens**. São Paulo: EDICON-EDUSP, 173-188, 1990.

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** [online], v. 18, n. 2, p. 99-133, 2007.

CABANELLAS, Maria Isabel *et al.* **Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior**. Tradução: Sônia Larrubia Valverde e Suely Amaral Mello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

CABREJO PARRA, Evelio. Música de la lengua. Literatura y organización psíquica del bebé. In: **Cuadernos de Literatura infantil colombiana**. Serie Temas I. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, 2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A sociedade sem relato: Antropologia e Estética da iminência**. Tradução: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: EDUSP, 2016.

CARDOSO, Michelle. **E os bebês na creche...brincam?** O brincar dos bebês na interação com as professoras. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Comportamento de cuidado entre crianças**: um estudo longitudinal em diferentes ambientes institucionais. Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1996.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; IMPÉRIO-HAMBURGUER, A.; PEDROSA, Maria Isabel. **Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano**: discussão conceitual e exemplos empíricos. São Paulo: IFUSP, 1998.

CARVALHO, Ana M.A; PEDROSA, Maria Isabel. Teto, ninho, território: brincadeiras de casinha. In: CARVALHO, Ana M. A.; MAGALHÃES, Celina M. C.; PONTES, Fernando A.R.; BICHARA, Ilka (Orgs). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. Vol II: Brincadeiras de todos os tempos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO, Ana Maria; PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, v.7, n. 1, p. 181-188, 2002.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; RUBIANO, Marcia Regina. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CASANOVA, Letícia. **O que as crianças pequenas fazem na creche?** As famílias respondem. 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). 114 f. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2006.

CASTANHEIRA, Maria L.; CRAWFORD, Tereza; DIXON, Carol;e GREEN, Judith. Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. In: CUMMING, Joy e WYATT-SMITH, Clayre (Eds.). **Special issue of Linguistics and Education**: Analyzing the Discourse Demands of the Curriculum, v. 11, n. 4, p. 353-400, 2001.

CASTELLI, Carolina Machado; MOTA, Maria Renata Alonso. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. **Zero-a-seis**, v. 15, n. 28, 2013.

CASTELLI, Carolina; DELGADO, Ana Cristina Coll. Entre amas de leite, especialistas, mães e creches: concepções sobre bebês no Brasil. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 375-385, 2017.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A Constituição da Linguagem entre os e dos Bebês no Espaço Coletivo da Educação Infantil**. 36ª Reunião da ANPed. Goiânia: 2013.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Pesquisando as crianças e a infância: culturas de comunicação. In: CHRISTENSEN, Pia. JAMES, Allison (Orgs.) **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Ediliber, 2005.

COHN, Clarice (Org.). Dossiê crianças e infâncias indígenas. **Revista Antropologia da UFSCAR**, Universidade Federal de São Carlos, v. 11, n. 1, jan/jun de 2019. Acesso: setembro de 2019.

CORSARO, William A. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J.: Ablex; 1985.

CORSARO, William A. **We're friends, right?: inside kids' cultures**. Washington, dc: Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William A; MOLINARI, Luisa. Entrando e observando nos mundos da criança: uma reflexão sobre a Etnografia Longitudinal da Educação de Infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Orgs.) **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Ediliber, 2005.

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.

CORTEZZI, Luiza; NEVES, Vanessa; SALES, Shirley. “Quem quer brincar na piscina de bolinhas?” Vivenciando o currículo com bebês na Educação Infantil. In: MICHEL, Caroline; NOGUEIRA, Gabriela; GONÇALVES, Suzane. **Práticas educativas em contextos escolares e não escolares: compartilhando experiências**. Curitiba: Apris, 2020.

COUTINHO, Ângela Maria S. **As ações sociais dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade do Minho, 2010.

COUTINHO, Ângela Maria S. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. **Investigações e Práticas** [online], v. 4, n. 1, p. 31-43, 2014.

DARAHM, Gabriela C. **Resgatando a Memória do Centro de Investigações Sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI-USP): suas contribuições para a formação e a Educação Infantil no Brasil**. 2006. (Monografia). Ribeirão Preto, USP, 2006.

DELALANDE, Julie. Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio. In: LOPES, Jader Janer M.; MELLO, Marisol Barenco. **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

DELALAND, Françoise. **La música es un juego del niño**. Buenos Aires: Ricord, 1995.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 02, julho-dezembro, 2002.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELGADO, Ana Cristina Coll; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 147-167, jan./abr. 2013.

DEMÉTRIO, Rubia. **A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras**. 2016. 217f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

DOLTO, Françoise. **Tudo é linguagem**. Tradução: Luciano Machado. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987/2018.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. 2011. 203f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DUMONT-PENA, Erica; SILVA, Isabel de Oliveira. **Aprender a cuidar: diálogos entre Saúde e Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

DUMONT-PENA, Erica; SILVA, Rogério Correia. Nas casas, nos quintais, com a comunidade: cuidado e educação das crianças pequenas Xakriabá. **Revista de Antropologia da UFSCAR**, v. 11, n. 1, jan/jun de 2019.

ECKERMAN, C. O.; PETERMAN, K. Peers and infant social/communicative development. In: BREMNER, G.; FOGEL, A. (Eds.). **Blackwell handbook of infant development**. Oxford, UK: Blackwell, 2001. (p. 326-350).

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EMICIDA. **Trevo, figurinha e suor na camisa**. Álbum homônimo, 2020.

ERICKSON, Frederick; SCHULTZ, Jeffrey. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Bianca T.; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. (p. 215-234).

ESLAVA, Clara. Qué hacemos con el niño o quién es al niño que va a recibir educación artística. Universidad de Valencia: **Educación Artística**, n. 1, p. 29-31, 2003.

ESLAVA, Juan José. ESLAVA, Clara. O gesto criativo e suas marcas originais. In: CABANELLAS, Maria Isabel *et al.* **Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

FALK, Judit; TARDOS, Ana. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2011.

FALK, Judit (org.). **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Rosa Sensat, 2010.

FERNANDES, Florestan. As ‘trocinhas’ do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico das culturas e grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2004.

FEIN, Greta. Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense. **Developmental Review**, v. 9, Issue 4, p. 345-363. December, 1989.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FLEER, Marilyn. PAM, Linke. Babies: Responding Appropriately to Infants. **AECA Research in Practice Series**, v. 6,n. 2, 1999.

FLEER, Marilyn (Ed.). **Young Children: Thinking About the Scientific World**. Australia: Early Childhood, 2007.

_____. A Cultural-Historical Perspective on Play: play as a Leading Activity Across Cultural Communities. In: PRAMLING-SAMUELSSON, Ingrid; FLEER, Marilyn (Editors). **Play and Learning in Early Childhood Settings - International Perspectives**. Australia: Springer, 2009.

_____. Collective Imagining in Play. In: SCHOUSBOE, Ivy; WINTHER-LINDQVIST, Ditte. **Children's Play and Development: Cultural-Historical Perspectives**. New York: Springer International Handbooks of Education, 2013. (p. 73-88).

_____. **Theorising play in the early years**. Cambridge: University Press, 2014.

_____. **Play in the early years**. Victoria: Monash University, 2017.

_____. Conceptual Playworlds: The role of imagination in play and imagination in learning. **Early Years**, n. 13, 2018.

_____. Conceptual PlayWorlds as a pedagogical intervention: Supporting the learning and development of the preschool child in playbased setting. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v.3, n.3, p.1-22, set./dez. 2019.

FLEER, Marilyn; VAN OERS, B. International trends in research: redressing the north-south balance in what matters from early childhood education research. In: FLEER, M.; VAN OERS, B. (Eds). **International Handbook of Early Childhood Education**. Dordrecht Netherlands: Springer. 2018. (p. 1-30).

FOCHI, Paulo Sergio. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?** Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

FONTANEL, Béatrice; D'HARCOURT, Claire. **L'épopée des bébés: une histoire des petits d'hommes**. Paris: Ed. de La Martinière, 2010.

FORBES, Ruth. **Beginning to Play**. University Press, 2004.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995/2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREINET, Célestin. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREUD, Sigmund. Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise: conferência 34. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1977, trabalho original publicado em 1932.

FRONBERG, Doris; BERGER, Doris. **Play from birth to twelve: contexts, perspectives, and meanings.** Routledge, 2006.

GALINHA PINTADINHA E SUA TURMA. CD Galinha Pintadinha. Volume 4. 2014.

GARCIA, Andrea Costa. **O lugar das interações com bebês nas pesquisas educacionais.** 2018. 152f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2018.

GARVEY, Catherine. **A brincadeira: a criança em desenvolvimento.** Tradução: Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Original de 1977.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: ITC, 2008.

GERSTMAYER, K. J. **Toward a theory of play as performance: an analysis of videotaped episodes of a toddler's play performance.** Ann Arbor, Mich: University of Pennsylvania, 1991.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen. Os bebês nos corredores da creche: num espaço entre espaços, explorações e acolhimento. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 3, 2015.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz Histórico-Cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES** [online], v. 20, n.50, p. 9-25, 2000.

GOLDSCHMIED, Elinor. JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Maria de Fátima C.; DIAS, Maíra T. M.; VARGAS, Patrícia G. **Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva Histórico-Cultural.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GOMES, Maria de Fátima C.; DOMINICI, Isabela Costa; NEVES, Vanessa F. A. Literacy in the making: Integrating infant's emotions, embodiment and cognition in a Brazilian Early Childhood Education Center. In: KATZ, L. & WILSON, M. **Understanding the Worlds of Young Children**, (no prelo).

GONZALEZ-MENA, Janet. Compassionate Roots Begin with Babies. **Early Childhood Leaders**, n. 193, p. 46-49, May-Jun 2010.

GONÇALVES, F.; BUSS-SIMÃO, M. e ROCHA, E. A. C. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na ANPEd. **Anais da X ANPED Sul.** 2014.

GONCÜ, Artin; GASKINS, Suzanne. **Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives.** New Jersey: Awrence Erlbaum Associates, 2007.

GÖNCÜ, A.; ABEL, B.; BOSHANS, M. The role of attachment and play in young children's learning and development. In: LITTLETON, K.; WOOD, C.; STAARMAN, J. K(Eds). **International Handbook of Educational Psychology: New Perspectives on Learning and Teaching.** Burlington: Elsevier, 2010.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; GERKEN, Carlos Henrique Souza. **Desenvolvimento humano: história, conceitos e polêmicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOSSO, Yumi; OTTA, Emma. Em uma aldeia Parakanã. In: CARVALHO, Ana M. A.; MAGALHÃES, Celina M. C.; PONTES, Fernando A.R.; BICHARA, Ilka (Orgs).

Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. Vol I: O Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no Oeste da África**. Tradução: Mara Sobreira. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). Tradução: Carolina Ferreira Fagundes. **Psicologia USP**, São Paulo, , v. 20, n. 3, p. 313-336, julho/setembro, 2009.

GUIMARÃES, Daniela. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. **Anais da Reunião Anual da ANPED**. 2008.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2018.

GUTTON, Philippe. **O brincar da criança: estudo sobre o desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREEN, Judith; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, James; HEATH, Shirley; LAPP, Diane. (Eds.). **A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Simon & Shuster Macmillan, 1997. (p. 181-202).

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 42, p.13-79, 2005. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sciabstract&ref=000168&pid=S0102. Acesso em: 10 out. 2017.

GREEN, J.; SKUKAUSKAITE, A.; BAKER, D. Ethnography as Epistemology: An Introduction to Educational Ethnography. In: ARTHUR, J.; WARING, M.I.; COE, R. and HEDGES, L.V. (Eds.). **Research Methodologies and Methods in Education**. London: Sage, 2012.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (p. 149-182).

HADDAD, Lenira. A Relação creche família: relato de uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 60, p. 60-78, fev., 1987.

HAIGHT, Wendy; WANG, Xiau-lei; FUNG, Heide; WILLIAMS, Kimberley; MINDS, Judith. Universal, developmental and variable aspects of Young children's play: a cross-

cultural comparison of pretending at home. **Child Development**, v. 70, n. 6, p. 1477-1478, 1999.

HEATH, Shirley. Ethnography in education: Defining the essentials. In: GILLMORE, P. & GLATTHORN, A. A. (Eds.). **Children in and out of school: Ethnography and education**. Washington, DC: Centre for Applied Linguistics, 1982.

HEDEDAARD, Mariane; FLEER, Marilyn. **Studying Children: a cultural-historical approach**. Londres: McGraw-Hill Education, 2008.

HEDEDAARD, Mariane; FLEER, Marilyn. **Play, Learning, and Children's Development: Everyday Life in Families and Transition to School**. Victoria: Monash University, 2013.

HORN, Claudia Inês *et al.* (Orgs). **Pedagogia do Brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOYUELOS, Alfredo. Viver os tempos emocionados da infância. Prefácio. In: CABANELLAS, Maria Isabel *et al.* (Orgs.). **Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1938/1999.

HUNTER, Joshua; GRAVES, Cherie; BODENSTEINER, Anne. Adult Perspectives on Structured vs. Unstructured Play in Early Childhood Environmental Education. **International Journal of Early Childhood Environmental Education**, v. 5, n. 1, p. 89-92, 2017.

INHELDER, B.; LÉZINE, I.; SINCLAIR, H. Y.; STAMBAK, M. Les debuts de la fonction symbolique. **Archives de Psychologie**, v. XLI, n. 163, p. 187-243, 1972.

JENKS, Chris. Investigação *Zeitgeist* na infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Orgs.) **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Ediliber, 2005.

JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o futuro não vem**. A psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. Salvador: Ágalma, 2002.

KÁLLÓ, Éva. BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. Coleção 1ª Infância: educar de 0 a 6. São Paulo: Omnisciência, 2017.

KLEPPE, Rasmus. Affordances for 1- to 3-Year-Olds' Risky Play in Early Childhood Education and Care. **Journal of Early Childhood Research**, v. 16, n. 3, p. 258-275, 2018.

KANAYKÕ, Edgar Corrêa. Entre brincadeiras e olhos atentos as crianças aprendem a “ler” o mundo em que vivem. Caderno de Imagens do Dossiê Crianças e Infâncias Indígenas. **Revista de Antropologia da UFSCAR**, v. 11, n. 1, jan/jun de 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KRAVTSOV, G.; KRAVTSOVA, E. E. O objeto e o método da psicologia Histórico-Cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 1, 2019.

LAFORETT, Doré R.; MENDEZ, Julia L. Children's Engagement in Play at Home: A Parent's Role in Supporting Play Opportunities during Early Childhood. **Early Child Development and Care**, v. 187, n. 5-6, p. 910-923, 2017.

LECLERCK, Stéfan. Deleuze e os bebês. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 02, julho-dezembro de 2002.

LEITE, Miriam. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos César. **História social da infância no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEMAY, Lise; BIGRAS, Nathalie; BOUCHARD, Caroline. Respecting but Not Sustaining Play: Early Childhood Educators' and Home Childcare Providers' Practices That Support Children's Play. **International Journal of Research and Development**, v. 36, n. 4, p. 383-398, 2016.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. (p.119-142).

LESLIE, A.M. Pretense and representations: the origins of a theory of mind. **Psychological Review**, v. 94, p. 412-426, 1987.

LIER-DE-VITO, M. F. de A. F. Língua e discurso: à luz dos monólogos da criança. **Letras de Hoje**, v. 30, n. 4, 2013.

LILLARD, A.S. Pretend play in toddlers. In: BROWNELL, C.A.; KOPP, C.B (Eds.). **Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations**. New York: The Guilford Press, 2007. (p. 149–176).

LIMA, A. B. R.; BHERING, E. Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de S.C. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**. 2006.

LISINA, M. La genesis de las formas de comunicación em los niños. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs). **La Psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: antologia**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

LÓPEZ, Maria Emilia. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. Tradução: Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

LÓPEZ, Maria Emilia. Arte y juego em los niños pequeños. Metáforas del vivir. **Educared**. Fundación Telefónica, Buenos Aires: 2007.

LORDELO, Eulina; CARVALHO, Ana Maria. Padrões de parceria social e brincadeiras em ambientes de creches. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 99-108, jan./abr. 2006.

LUFT, Lya. **Mar de dentro**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MACÁRIO, Alice. **A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora**. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

MACHADO, Igor José. Sobre bebês e totemismo. **Mana**, v.12, n. 2, 2006.

MACHADO, Ana Maria; GOMES, Ana Maria. “Vocês napëpë estão sempre procurando seus filhos”: considerações sobre corpo e cotidiano entre crianças e mulheres yanomami e suas parceiras napëpë. **Revista de Antropologia da UFSCAR**, v. 11, n. 1, jan/jun de 2019.

MACNEVIN, Maggie; BERMAN, Rachel. The Black Baby Doll Doesn't Fit the Disconnect between Early Childhood Diversity Policy, Early Childhood Educator Practice, and Children's Play. **Early Child Development and Care**, v. 187, n. 5-6, p. 827-839, 2017.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p.171-194, 2008.

MARANHÃO, Damaris. ZÓIA, Débora. Experiências de cuidado de si, do outro e do ambiente nas múltiplas narrativas das crianças na educação infantil. **Zero a Seis**, v. 22, n. 41, 2020.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos César. **História social da infância no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Reginalice; BICHARA, Ilka. Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 28, n. 3, p. 381-388, julho-setembro, 2011.

MARTINEZ, Andréia; PEDERIVA, Patrícia. **A musicalidade dos bebês: educação e desenvolvimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

MARTINS, Gabriela Dal Forno *et al.* Fatores associados à não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p.241-250, 2014.

MARX, Karl (1862). **O Capital**. Vol. 2. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MATURAMA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago de Chile: Dolmen, 1990.

MATURAMA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEIRELLES, Renata; REEKS, David. **Território do brincar**. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/>. Acesso em: março de 2020.

MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 285-292, 2001.

MELLO, Suely Amaral. O cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirigentes. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP**, v. 28, n. 3, p. 23-42, Set/Dez, 2017.

MENDES, Murilo. Reflexões 1. In: MENDES, Murilo. **Poesias, 1925/1955**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1945.

- MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; SEIDL DE MOURA, Maria Lucia. Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 215-22, 2004.
- MENDONÇA, João Martinho de. Margaret Mead, Bali e o Atlas do comportamento infantil: apontamentos sobre um estudo fotográfico. **Horizontes antropológicos**, v.16 n. 34, Porto Alegre, Jul/Dez de 2010.
- MILLER, A. M.; HARWOOD, R. L. Long-term socialization goals and the construction of infants' social networks among middle class anglo and puerto rican mothers. **International Journal of Behavioral Development**, v. 25, 450-457, 2001.
- MITCHELL, W.J.T. **On Narrative**. Chicago and London: The University of. Chicago Press, 1981.
- MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução: Cícero Oliveira. 1 ed. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.
- MORAIS, Maria de Lima Salum; OTTA, Emma. Entre a Serra e o Mar. In: CARVALHO, Ana M. A.; MAGALHÃES, Celina M. C.; PONTES, Fernando A.R.; BICHARA, Ilka (Orgs). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Vol I: o Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- MORO, Catarina; PINAZZA, Mônica (Orgs.). Dossiê Educação Infantil: em questão as crianças de 0 a 3 anos e a creche. **Revista de Educação da Unisinos**, v. 24, 2020.
- MOZÈRE, Liane. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo?. **Proposições**, v. 24, n. 3 (72), set./dez. 2013.
- MUELLER, E. Toddlers + toys = an autonomous social system. In: LEWIS, M.; ROSENBLUM, L. (Eds.). **The social network of the developing infant**. New York: Plenum Press, 1979.
- MÜLLER, Alessandra Bombarda; SACCANI, Raquel; VALENTINI, Nadia Cristina. Impact of Compensatory Intervention in 6- to 18-Month-Old Babies at Risk of Motor Development Delays. **Early Child Development and Care**, v. 187, n. 11, p. 1707-1717, 2017.
- MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- 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 socio-emotional outcome. **Child Psychology Psychiatry**, v. 57, n. 12, p. 1370–1379, 2016.
- MUSATI, Tulia; PANNI, S. Social behavior e interaction among day care center toddlers. **Early child development and care**, v. 7, p. 5-27, 1981. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443810070102>. Acesso em: 03 jul. 2018.
- NASCIMENTO, Anelise Monteiro. SALUTTO, Nazareth. BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Dossiê: Bebês e criança: cultura, linguagens e políticas. **Revista Artes de Educar**, v. 6, n. 2, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2020. Acesso: abril de 2020.

NAUDEAU, Sophie *et al.* **Como investir na Primeira Infância**: um guia para a discussão de políticas e a preparação de Projetos de Desenvolvimento da Primeira Infância. São Paulo: Singular, 2011.

NAVARRO, Flavia. **Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina**: Igualdad para hoy y mañana. CEPAL: Santiago de Chile: Nações Unidas, 2014.

NELSON, Katherine (Edit.). **Narratives from the crib**. New York, USA: Harvard University Press, 2006.

NEVES, V. F. A.; KATZ, L.; GOULART, M. I. M.; GOMES, M. F. C. Dancing with the pacifiers: infant's perizhivanya in a Brazilian early childhood education centre. **Early Child Development And Care**, 2018.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky, cientista revolucionário**. 2 ed. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2014.

NORNBERG, Marta. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. **Pro-Posições**, Campinas, São Paulo, v. 24, n. 3 (72), p. 99-113, set./dez. 2013.

NUNES, Angela. **Brincando de ser criança**: contribuições da Etnologia indígena brasileira à Antropologia da Infância. 2003. Tese (Doutorado). Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia do ISCET, 2003.

OLIVEIRA, Stela Maris Lago. Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto às crianças e 0 a 3 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 89-97, julho de 2001.

OLIVEIRA, Virgínia S. **Processos de inserção de bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Jogo de papéis**: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano. 1988. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 1988.

OLIVEIRA, Zilma Ramos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O Valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 87, p. 62-70, nov. 1993.

OLIVEIRA, Zilma Ramos; GUANAES Carla; COSTA, Nina R. A. Discutindo o conceito de “jogos de papel”: uma interface com a “teoria do posicionamento”. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**, n. 9, p. 136-145, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Jogos de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

OPIE, Iona; OPIE, Peter. **The singing games**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

OPNE. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://observatoriodopne.org.br>. Acesso em: fevereiro de 2018.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 60-65, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/849/856>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PEDROSA, Maria Isabel. **A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18165615-Educriancascreches.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

PARSEVAL, Geneviève Delaise de; BIGEARGEAL, Jacqueline. **Objectif bébé - Une nouvelle science: la bébologie**. Paris: Points Actuels, 1985.

PIAGET, J. **La Formation du Symbole chez L'enfant Imitation**, Jeu et Rêve, Image et Représentation. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, 1946.

PICOLO, Teresinha A. Fiorini. **O discurso e a realidade do atendimento de crianças em creches**. 1983. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 1983.

PIKLER, Emmi. **Moverse em libertad: desarrollo de la motricidade global**. Tradução: Guillermo Solana. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 1984.

PINO, Angel. O conceito da mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. São Paulo: Editora Papyrus, 1991.

PINO, Angel. **Semiótica e cognição na perspectiva Histórico-Cultural: atividade e conhecimento**. Temas em Psicologia, n. 2, 1995.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. **Psicologia da educação**, n. 7/8, 1999.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho, 2000.

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

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 47–69, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article>. Acesso em: 13 dez. 2020.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do Chão: o imaginário, a natureza e o brincar**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

PIRES, Flavia. O que as crianças podem fazer pela Antropologia? **Horizontes Antropológicos**, v.16, n. 34, Porto Alegre July/Dec. 2010.

- PIRES, Flavia. SARAIVA, Marina Rebeca (Orgs.). Dossiê Antropologia com bebês e suas cuidadoras. **Áltera Revista de Antropologia**. Universidade Federal da Paraíba, v. 1, n. 8, jan/jun de 2019. Acesso: agosto de 2019.
- PLAYSANCE, Éric; RAYNA, Sylvie. L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. **Revue Française de Pédagogie**. Institut National de Recherche Pédagogique. n.119, p.107-139, abr. mai. jun. /1997.
- POLLI, Rodrigo Gabbi; LOPES, Rita de Cassia Sobreira. Do que o bebê precisa? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. **Interações em Psicologia**, v. 21, n. 2, 2017.
- PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, p. 213-220, 2002.
- POURCHEZ, Laurence. Acolher o recém-nascido nas sociedades crioulas do Oceano Índico. Tradução: Dorothee de Bruchard. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3 (72), p. 45-63, set./dez. 2013.
- PRATA, Antonio. **Nu, de botas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- PRESTES, Zoia. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado). Brasília, Universidade de Brasília, 2010.
- PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta como atividade-guia. **Congresso de educação básica**, v. 4, 2011.
- PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.
- PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Apontamentos sobre educação de bebês e de crianças pequenas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 1, p. 32-43, 2019.
- PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- OGUNYEMI, Florence T.; RAGPOT, Lara. Work and Play in Early Childhood Education: Views from Nigeria and South Africa. **South African Journal of Childhood Education**, v. 5, n. 3, 2015.
- QUINONES, Gloria; RIDGWAY, Avis; LI, Liang. Collaborative drawing: A creative tool for examination of infant-toddler pedagogical practices. **Australasian Journal of Early Childhood**, first published, jun., 2019.
- RABAIN-JAMIN, Jacqueline. Language use in mother-child and young sibling interactions in Senegal. **Sage Journal**, v. 21, issue: 63, p. 357-385, 2001.
- RABINOVICH, Elaine Pedreira. A casa como tempo: a bilheira e as três temporalidades. **Psicologia ciência e profissão**, v. 17, n. 3, p. 2-11, 1997.

RAMOS, Tacyana K. G. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?** 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

RAMOS, Tacyana K. G. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico.** 2010. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

RAMOS, Tacyana K. G. Conhecendo a criança no Berçário: suas tramas, investigações e interlocução ativa. In: RAMOS, Tacyana K. G.; ROSA, Ester C. (Orgs). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAO, N. LI, H. 'Eduplay': Belief and practices and related to play and learning in Chinese kindergarten. In: PRAMLING-SAMUELSSON, I. FLEER, M. (Eds). **Play and learning in early childhood.** New York: Springer, 2009.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, César A. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001a, 14 (1), pp. 81-95.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, César A. Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, n. 01, jan-abri, 2001b.

RATNER, Nancy; BRUNER, Jerome. Games, social exchange and the acquisition of language. **Journal of Child language**, v. 5, n. 3, p. 391-401, outubro de 1978.

RAYNA, S. Étude de la communication preverbale entre jeunes enfants. **Pediatric**, v. 42, n. 9, p. 711-714, 1987.

REIS, L. M. Inserção e vivências cotidianas: Como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil. **Anais da Reunião Anual da ANPEd.** 2013.

REYS, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.** São Paulo: Global Editora, 2010.

RICHTER, Sandra; BOURSCHEID, Clarice. Encontros estéticos/poéticos entre música e bebês na creche. **Reflexão e Ação**, v. 2, n. 1, 2014.

RIDGWAY, Avis; LI, Liang; QUIÑONES, Gloria. Transitory moments in infant/toddler play: Agentic imagination. **International Research in Early Childhood Education** 91, v. 7, n. 2, 2016.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2014.

RHODEN, Cacau. **Tarja Branca: a revolução que faltava.** Maria Farinha Filmes, 2014.

ROCHA, Eloisa Acires C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente das perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** Florianópolis: Núcleo de publicações, Centro de educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires C. **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; GONÇALVES, Fernanda. A produção científica sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto coletivo da creche. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 9, n. 15, p. 44 - 62, Jan/Jun., 2015.

ROCHA, Eloisa Acires Candal Rocha; GIRARDI, Livia Rezende; BUSS-SIMÃO, Márcia. Experimentando a docência com bebês no estágio supervisionado: organizando espaços, brincadeiras e interações. **Zero-a-seis**, v. 16, n. 30, p. 290-303, jul-dez, 2014.

ROLIM DE MOURA, Solange Maria. ARAUJO, Maria de Fátima. A maternidade na história e a história dos cuidados. **Psicologia ciência e profissão**, v. 24, n. 1, 2004.

ROOPNARINE, Jaipaul. MICHAEL, M. Patte. JAMES, E. Johnson. DAVID, Kushner (Editors). **International Perspectives on Children's Play**. London and New York: University Press, 2015.

ROSEMBERG, Fulvia. Bebês e creche: discursos e políticas: **35ª Reunião Anual da ANPEd**. Porto de Galinhas, PE, 2012.

ROSEMBERG, Fulvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia; GOULART, Ana Lucia. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, v. 20, n. 3, p. 437-464, 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana P. S. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RUBIN, Kenneth; FEIN, Greta; VANDEBERG, Brian. Play of Children. **Handbook of child psychology**, vl. 4, 1983.

SABINO, Fernando. Dez minutos de idade. In: SABINO, Fernando. **A mulher do vizinho**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962/2018.

SABINO, Fernando *et al.* **Criança brinca, não brinca?** Antologia de contos. São Paulo: Edição especial da Rhodia S.A., 1979.

SALUTTO, Nazaré; NASCIMENTO, Anelise. Onde estão os bebês? reflexões para sua construção conceitual a partir de um debate interdisciplinar. **Áltera – Revista de Antropologia**, v. 1, n. 8, jan/jun., 2019.

SANTOS, Elder; KOLLER, Silvia Helena. Brincando na rua. In: CARVALHO, Ana M. A., MAGALHÃES, Celina M. C., PONTES, Fernando A.R., BICHARA, Ilka (Orgs).

Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. Vol I: O Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SANTOS, José Eduardo. Brincando na maré: infância e brincadeira em Novos Alagados. In: CARVALHO, Ana M. A.; MAGALHÃES, Celina M. C.; PONTES, Fernando A.R.; BICHARA, Ilka (Orgs). **Brincadeira e cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. Vol I: O Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SANTOS, Fabia Mônica Souza dos; MOURA, Maria Lucia Seidl de. A relação mãe-bebê e o processo de entrada na creche: esboços de uma perspectiva sociocultural. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 22, n. 2, p. 88-97, 2002.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAULLO, Rosamaria; AMORIM, Katia; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito – um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. **Pro-posições**, v. 24, n. 3, set./dez. 2013.

SAWYERS, Janet K.; ROGERS, Cosby S. NAEYC resources in focus: Selected excerpts - Helping Babies Play. **National Association for the Education of Young Children**, v. 58, n. 3, maio de 2003.

SHALLWANI, Sadaf; ABUBAKAR, Amina; NYONGESA, Moses K. The Quality of learning and care at community-based Early Childhood Development Centers in Malawi. **Global Education Review**, v. 5, n. 2, p. 28-46, 2018.

SHIMABUKURO, Elaine Emy; OLIVEIRA, Mariana de Novaes; TADDEI, José Augusto de A. C. Conhecimentos de educadores de creches sobre alimentação infantil. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 26, n. 3, p. 231-237, 2008.

SHIN, Minsun; PARTYKA, Thomas. Empowering Infants through Responsive and Intentional Play Activities. **International Journal of Early Years Education**, v. 25, n. 2, p. 127-142, 2017.

SILVA, Elissandra Barros. Brincar, experimentar e aprender: o “ser criança” entre os Palikur-Arukwayene. Caderno de Imagens do Dossiê Crianças e Infâncias Indígenas. **Revista de Antropologia da UFSCAR**, v. 11, n. 1, jan/jun de 2019.

SILVA, Lucélia; MÜLLER, Fernanda. Bebês e adultos no contexto da creche. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1, Campinas, Jan./Abr. 2014.

SILVA, E. de B. T.; NEVES, V. F. A. Qual o lugar para a educação dos bebês no ENDIPE? **Anais do XV Endipe**, Salvador: UFBA, 2017.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. Do sentido filosófico à significação pedagógica do cuidado. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 12, n. 25, p. 469-485, ago/2017.

SIMIANO, Luciane Pandini. Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche. **Zero-a-seis**, v. 18, n. 33 p. 22-31, Florianópolis, jan-jun, 2016.

- SIMS, Margaret. Neoliberalism and Early Childhood. **Cogent Education**, v. 4, n. 1, 2017.
- SINCLAIR, Hermine et al. **Os bebês e as coisas**. Tradução do espanhol: Suely Amaral Mello; Maria Carmem Silveira Barbosa. Revisão técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SPITZ, René. **O primeiro ano de vida**. 3 ed. Tradução: Erothildes Millan Barros da Rocha. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan/jun., 2007.
- SMIRNOVA, Elena; RIABKOVA, Irina. Teoria da brincadeira na psicologia Histórico-Cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 1, 2019.
- SOUZA, Andréia Aparecida Oliveira de. **A inserção de bebês na creche e a separação como operador simbólico**. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado). 187 p. Universidade de São Paulo, 2014.
- SOTEVIK, Lena; HAMMARÉN, Nils; HELLMAN, Anette. Familiar play: age-coded heteronormativity in Swedish early childhood education. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 27, Issue 4, 2019.
- SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Original de 1677.
- SPRADLEY, James. **Participant Observation**. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1980.
- STRATIGOS, Tina. Assemblages of Desire: Infants, Bear Caves and Belonging in Early Childhood Education and Care. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 16, n.1, p. 42-54, 2015.
- STAMBACK, Mira; VERBA, Mina. Organization of social play among toddlers: an ecological approach. In: MUELLER, Edward; COOPER, Catherine. **Process and outcome in peer relationships**. New York: Academic Press, p. 114-134, 1986.
- STAMBAK, Mira *et al.* **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Tradução do espanhol: Suely Amaral Mello; Maria Carmem Silveira Barbosa. Revisão técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria. Campinas: Autores Associados, 2011.
- STERN, Daniel. **Diário de um Bebê**. Tradução: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: CUP, 1993.
- SUMSION, Jennifer; HARRISON, Linda; STAPLETON, Matthew. Spatial perspectives on babies' ways of belonging in infant early childhood education and care. **Journal of Pedagogy Pedagogický casopis**, v. 9, n. 1, p. 109-131, jun. 2018.
- SUTTON-SMITH, Brian. **Toys as culture**. New York: Gardner Press, 1986.
- SUTTON-SMITH, Brian. The spirit of play. **Review of research**, v. 4, p. 3-15, 1986.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Tradução: Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SYLVA, K. Play and learning. In: TIZARD, D.; HARVEY, B. (Eds.). **Biology of play**. London: Heinemann, 1977.

TEBET, Gabriela de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 20, n. 4, p. 924-946, out./dez., 2018.

TEBET, Gabriela de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a Sociologia da Infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, 2014.

TEBET, Gabriela. Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**. 2013.

TEBET, Gabriela (Org.). **Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva Histórico-Cultural. 2009. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2009.

TOASSA, Gisele. "Atrás da consciência, está a vida": o afastamento teórico Leontiev-Vigotski na dinâmica dos círculos vigotskianos. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 445-462, 2016.

TOASSA, Gisele. Criando uma psicologia materialista - fontes e influência de Espinosa nos trabalhos de Vigotski. In: OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto (Org.). **Psicologia sócio-histórica e o contexto de desigualdade psicossocial**: teorias, método e pesquisas. Maceió: Edufal, v. 1, p. 13-26, 2017.

TOASSA, Gisele. Uma definição indefinida: contribuições recentes ao conceito de vivência na psicologia vigotskiana. In: TOASSA, Gisele; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social**: do pensamento à práxis. [Ebook] Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

TOREN, Cristina. Review: Do Babies have culture? **Anthropological Quarterly**, v. 77, n. 1, p. 167-179, 2004.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

UGASTE, A. **The child's play world at home and the mother's role in the play**. Dissertation, Faculty of Education, University of Jyväskylä, Jyväskylä, 2005.

UNESCO. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe**. Santiago: Ediciones del Imbunche, 2013.

VAN EEDEN, René. VAN VUUREN, Jacqueline. The Cognitive Processing Potential of Infants: Exploring the Impact of an Early Childhood Development Programme. **South African Journal of Childhood Education**, v. 7, n. 1, 2017.

VAN OERS, B. Developmental Education: Foundations of a play-based curriculum. In: VAN OERS, B. (Ed.). **Developmental Education for young children: Concept, practice, and implementation**. The Hague: Springer, 2012.

VASCONCELOS, Cleido Roberto; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. **Estudos em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 259-270, 2002.

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi; AMORIM, Katia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia: reflexão e crítica**, vol.16, n.2, p. 293-301, 2003.

VASCONCELLOS, Vera. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 68-73, 2015.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

VIGOTSKI, Lev. S. **Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología**. Obras Escogidas. Tomo I. Madri: Visor/MEC, 1997. Texto original de 1934.

VIGOTSKI, Lev. S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995. Texto original de 1931.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia Infantil. Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor/MEC, 1996. Texto original escrito entre 1928-1933.

VIGOTSKI, Lev. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, Campinas, julho de 2000.

VIGOTSKI, Lev. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Palestra proferida em 1933. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Texto original de 1934.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Texto original de 1930.

WALLAT, C. GREEN, J.L. Mapping instructional conversations da sociolinguistic ethnography. In: GREEN, J.L. e WALLAT, C. (Eds.). **Ethnography and language in educational settings**. Norwood: Ablex, 1982.

WEIR, Ruth. **Language in the crib**. The Hague, Netherlands: Mouton, 1962.

WILKOMIRSKI, Benjamin. **Fragmentos**: memórias de uma infância (1939 – 1948). Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

WINICOTT, Donald. **Tudo começa em casa**. Tradução: Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WINTER-LINDQVIST, Ditte. Playing with social identities: play in the everyday life of a peer group in Day Care. In: SCHOUSBOE, Ivy; WINTHER-LINDQVIST, Ditte. **Children's Play and Development**: Cultural-Historical Perspectives. New York: Springer International Handbooks of Education. 2013. (p. 29-54).

ZANELLA, Andréa Vieira; REIS, Alice Casanova; TITON, Andréia Piana; URNAU, Lílian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. **Psicologia e Sociologia**, v. 19, n. 2, Porto Alegre, Mai/Ago.; 2007.