

CANDICE MARQUES DE LIMA

**O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA CONSTITUIÇÃO
SUBJETIVA DE CRIANÇAS NA CRECHE**

Orientadora: MERCEDES VILLA CUPOLILLO

Universidade Católica de Goiás

2004

CANDICE MARQUES DE LIMA

**O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA CONSTITUIÇÃO
SUBJETIVA DE CRIANÇAS NA CRECHE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado da Universidade Católica de Goiás como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a MERCEDES VILLA CUPOLILLO

Goiânia
2004

FOLHA DE APROVAÇÃO

Candice Marques de Lima

O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE CRIANÇAS NA CRECHE

Avaliadores:

Prof.^a Dr.^a Mercedes Villa Cupolillo — UCG
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Sônia M. Gomes Sousa — UCG

Prof. Dr. Fernando L. González Rey — PUC Campinas

Goiânia
2004

Ao Euler e à Eline (que me inspiram e tornam
minha vida mais colorida).

AGRADECIMENTOS

Em meus caminhos pela creche e pelas linhas desta dissertação, muitas pessoas, direta ou indiretamente, me auxiliaram a produzir novos sentido e significados a respeito do tema apresentado. Algumas foram imprescindíveis nesse processo de conhecimento, a essas agradeço nominalmente por todo empenho nesse trabalho:

À prof.^a Dr.^a Mercedes Villa Cupolillo, que, por meio de sua sensibilidade, inteligência e afetividade, foi uma verdadeira mestre e mediadora nas descobertas que me enriqueceram e possibilitaram meu desenvolvimento como pesquisadora e ser humano.

Ao prof. Dr. Fernando Luiz González Rey, pela curiosidade e perspicácia singulares que geram o interesse e a busca pelo saber.

À prof.^a Dr.^a Sônia Margarida Gomes Sousa, pelo interesse, sugestões e críticas que enriqueceram o trabalho e deram leveza à sua construção.

Às sempre amigas Ádria e Cláudia, que, através de seu caráter, maturidade e retidão de princípios, me deram força e estímulo para seguir meu percurso.

Ao Euler, companheiro sublime, pela dedicação em ler o trabalho, apontar questionamentos e corrigir o que para mim parecia incorrigível.

À direção e às educadoras do CMEI que me aceitaram como pesquisadora e participaram com interesse, e também reserva, da pesquisa.

Às crianças participantes da pesquisa, sujeitos em constituição que possibilitaram meu desenvolvimento e aprendizado.

Nenhum homem é uma ilha, completa em si mesma; todo homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme. Se um torrão de terra for levado pelo mar, a Europa fica menor, como se tivesse perdido um promontório, ou perdido o solar de um teu amigo, ou o teu próprio. A morte de qualquer homem diminui a mim, porque na humanidade me encontro envolvido; por isso nunca mandes indagar por quem os sinos dobram; eles dobram por ti.

JOHN DONNE

RESUMO

O presente estudo, baseado na psicologia histórico-cultural e nas propostas da Epistemologia Qualitativa de González Rey, tem como objetivo compreender como se constitui a subjetividade de crianças em processo de inclusão/exclusão na creche. Entendemos tal processo como complexo e contraditório, o qual não se constitui apenas pela inclusão ou exclusão de crianças com deficiência, mas da inclusão/exclusão da diversidade e das crianças significadas pelas educadoras como crianças incapazes, por se tratarem de crianças das classes populares e, portanto, não se desenvolverem e não se constituírem num padrão de higiene e comportamento das classes dominantes. Em nossa pesquisa, o processo de informações foi desenvolvido a partir da Epistemologia Qualitativa acima referida. Para a compreensão do fenômeno pesquisado utilizamos a filmagem das interações entre as crianças e suas educadoras, os participantes da pesquisa, contextualizadas em cenas cotidianas na creche. Tais filmagens foram feitas no berçário e no terceiro agrupamento. Depois, foram realizadas vídeo-entrevistas com as educadoras para que produzissem sentido a respeito das interações entre elas e as crianças nas filmagens e, através da construção interpretativa a respeito das filmagens e das vídeo-entrevistas, construímos indicadores que nos auxiliaram a compreender que a interação entre as crianças e as educadoras produz o processo de inclusão/exclusão das crianças; a pesquisa mobiliza o olhar da educadora para a criança pesquisada, o que auxilia em seu processo de inclusão; a forma como a criança se subjetiva na relação com a educadora pode-se constituir em processo de inclusão ou de exclusão. Portanto, compreendemos que a comunicação entre educadora-criança, permeada pela afetividade, é fator essencial para o processo de inclusão/exclusão da criança na creche.

Palavras-chave: creche, inclusão/exclusão, diversidade, constituição subjetiva, interação e comunicação.

ABSTRACT

The actual study's objective, based on the historic-cultural psychology and on the proposals of the Qualitative Epistemology by González Rey, aims to understand how the subjectivity of children is constituted in the process of inclusion/exclusion in the daycare center. We view such procedure as complex and contradictory, which is not constituted only by the inclusion or exclusion of children with shortcoming, but the inclusion/exclusion of the diversity and the children denoted by the educators as being incapable, considering that they are children of common lower classes and so were not brought up and were not constituted in the hygienic and behavioral standards of the dominant classes. In our survey the information process was developed using the Qualitative Epistemology above-mentioned. To comprehend the phenomenon researched we have used the filming of interactions between the children and their educators, participants of the survey, contextualized in every day scenes at the daycare center. Such filmings were done at the nursery and kindergarden schools. Afterwards, video interviews were carried out with the educators to make sense regarding the interactions between them and the children in the filmings and through the interpretative construction regarding the filmings and video interviews we have construed indicators which have aided us to comprehend that the interactions between the children and educators create the process of the children's inclusion/exclusion; the survey mobilizes stimulates the educator's vision of the child in research, which aids in his/her inclusions procedure; the way the child is subjectified in relation to the educator can be constituted in the inclusion or exclusion process. However, we understand that the communication between educator-child, permeated by affectivity is the essential factor for the process of the child's inclusion/exclusion in the daycare center.

Key words: daycare center, inclusion/exclusion, diversity, subjective constitution, interaction and communication.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
APRESENTAÇÃO	10
1 - A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	13
2 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES NA PESQUISA	32
2.1 - Em busca de informações.....	35
2.2 - Construindo o cenário de pesquisa.....	36
2.3 - A construção de informações.....	37
2.4 - Os participantes da pesquisa.....	39
2.5 - Inclusão também é assunto de berçário.....	40
2.5.1 - Marcos e seu berço: uma história de interação.....	43
2.5.2 - Antonio Carlos e a busca pelo outro.....	53
2.6 - Os caminhos de Sofia na creche.....	71
3 - PONTO DE CHEGADA — CAMINHOS DE PARTIDA	109
4 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
5 - ANEXOS	

APRESENTAÇÃO

Em um mundo globalizado, que no século XX se constituiu e desenvolveu por avanços científicos e tecnológicos com significativa rapidez, tem-se buscado a compreensão da diversidade humana, que não se ajusta a padrões comportamentais, de gênero, de beleza etc. Deste modo, a inclusão de pessoas, diversas em suas formas de se constituir como sujeitos individuais e únicos, faz-se necessária nos espaços sociais que muitas vezes excluem o diferente, como a escola.

A creche, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 se inclui no contexto do ensino formal, é uma instituição que tem por caráter histórico e cultural na sociedade brasileira atender crianças das camadas populares. Tais crianças se desenvolvem e se constituem em uma subjetividade social na qual seus padrões socioculturais estão em desacordo com os padrões das elites em nossa sociedade.

Dessa forma, muitas crianças inseridas nessa instituição de ensino são excluídas, principalmente a partir de suas interações com as educadoras, que em seu discurso as significam como crianças “deficientes”, por não se desenvolverem de acordo com o padrão esperado, qual seja o padrão de higiene e comportamento ditado pelas classes média e alta.

Nosso trabalho busca compreender como essas crianças se constituem subjetivamente num processo de inclusão/exclusão na creche a partir das interações entre as crianças e as educadoras. Por buscarmos um caráter dialógico em nossa pesquisa, que desse voz a essas crianças, trabalhamos com a perspectiva histórico-cultural de L. S. Vygotsky e com a epistemologia qualitativa de González Rey. Nesta proposta, a compreensão da subjetividade é essencial para o entendimento dos fenômenos humanos e sociais, que se articulam num processo dialético e complexo com o meio social, aqui compreendido como subjetividade social, já que o social e o individual se constituem dialeticamente. Assim, a subjetividade social é a conjugação das diversas subjetividades individuais que interagem em contextos sociais complexos, sendo dessa forma não apenas a soma de subjetividades individuais com suas ações no mundo e nas instituições, mas o todo qualitativo que se produz nessas relações (GONZÁLEZ REY, 2003).

Portanto, compreendemos a creche como uma instituição social e histórica, permeada por subjetividades individuais únicas que a constituem e são constituídas por ela. Dessa forma, entendemos que o discurso das educadoras é produzido no contexto

social e, sobretudo, pela produção de sentido das educadoras em suas relações com as crianças, sujeitos ativos nessa teia de relações.

Nossa pesquisa foi realizada numa creche da rede municipal de Goiânia denominada Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que atualmente tem seu respaldo em um documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia na Gestão Democrático Popular 2001-2004, denominado “Saberes sobre a infância — A construção de uma política de Educação Infantil”.

Esse documento tem como objetivo principal “apontar caminhos que subsidiem o trabalho com a educação infantil em Goiânia” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 2), a partir de uma concepção histórica e cultural da constituição e do desenvolvimento das crianças na capital do Estado de Goiás, e então se estabelecer como uma proposta de trabalho nos diferentes espaços de educação infantil.

Baseados, portanto, na atual discussão sobre a educação infantil, que em Goiânia tem se mostrado prolífica, produzimos o presente trabalho.

No capítulo intitulado **A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO** procuramos discutir como o processo de inclusão/exclusão se constitui e se desenvolve em nossa sociedade. Para isso, apresentamos alguns momentos históricos e sociais, sem termos a pretensão de uma revisão histórica, que ilustram desde a produção da exclusão do diferente até a proposta atual de sua inclusão. Como o próprio título já diz, enfocamos as instituições de ensino no processo de inclusão e procuramos discutir como se configura a comunicação dialógica entre professor-aluno como proposta para a inclusão.

No capítulo **PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES DA PESQUISA** apresentamos como construímos nossa pesquisa, quais procedimentos utilizamos para sua realização e quais foram os participantes. Em seguida discutimos cada caso contextualizado em seu processo de inclusão/exclusão na creche a partir da interação educadora-criança. Assim, em **Inclusão também é assunto de berçário** mostramos as histórias de **Marcos e seu berço: uma história de interação** e **Antonio Carlos e a busca pelo outro**. Os dois bebês frequentam o berçário, o primeiro tem cinco meses de idade e o segundo, nove meses. Em cada discussão mostramos a interação de Marcos e Antonio com as educadoras e como cada interação pode se constituir em inclusão ou exclusão da criança. Na discussão **Os caminhos de Sofia na creche** apresentamos a menina Sofia, de três anos, e suas interações no 3º agrupamento da creche, interações que, aliadas à produção de sentido das educadoras em relação a ela, se constituem em seu processo de inclusão/exclusão na creche.

Em **PONTO DE CHEGADA — CAMINHOS DE PARTIDA** mostramos nosso percurso final de pesquisa, no qual nossas idéias principais são discutidas sucintamente, já que durante as discussões de cada criança fizemos nossas considerações sobre seu processo na creche. Além disso, apontamos alguns caminhos que podem servir como início de discussões e propostas de trabalho com as educadoras da educação infantil, especialmente a creche.

1 - A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições (EDGAR MORIN, *A cabeça bem feita*, 2001).

A história do século XX — uma era de extremos, conforme afirma o historiador Eric Hobsbawm (1995) — foi palco de diversos avanços, e também retrocessos, responsáveis por mudanças tecnológicas e sociais nunca acontecidas de maneira tão rápida na história da humanidade. O mundo passou por duas grandes guerras, por revoluções socialistas que se iniciaram e algumas terminaram no mesmo século, pelo extermínio em massa de supostas “raças” que ameaçavam os interesses econômicos e sociais do país onde viviam; e também por avanços científicos e tecnológicos: os antibióticos, que combateram doenças que antes eram consideradas mortais, e o surgimento e avanço de sistemas de comunicação como a televisão, o telefone e a internet, para citar apenas alguns dos mais importantes. Com isso uma nova era se funda — a era globalizada, um mundo sem fronteiras, no qual as informações e o contato com pessoas acontecem em tempo real independentemente da distância em que os acontecimentos ou as pessoas possam estar.

Neste contexto, em que culturas e pessoas distantes ou desconhecidas podem ser acessadas e descobertas por um *click* na tecla do computador, faz-se necessária uma visão de mundo na qual não existam fronteiras apenas entre as nações e os povos, mas também entre as pessoas próximas, principalmente as estigmatizadas e excluídas por marcas físicas e/ou sociais.

Surge, dessa forma, um movimento que se desenvolve em uma subjetividade social, marcado pela ação de sujeitos que, ao promover discussões, apontar críticas e apresentar soluções, cria zonas de tensão na sociedade, que se mobiliza para compreender a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais nos diversos espaços sociais.

A proposta de inclusão de pessoas, quer sejam portadoras de deficiências sensoriais, físicas e mentais ou de impedimentos construídos socialmente, que servem para explicar a incapacidade que certos grupos ou indivíduos têm de ascensão intelectual e/ou social nos diversos espaços sociais, não surgiu de repente. Como procuramos mostrar brevemente, na história do século XX, o ideal de inclusão é um processo complexo que se iniciou e constituiu com o desenvolvimento da ciência, desde o período do iluminismo, com o desenvolvimento das tecnologias, com o fim da

escravidão, com a conquista das mulheres por seus direitos à educação e ao trabalho e também pela aversão à repetição de holocaustos ocorridos ao longo da história da humanidade, especialmente o holocausto dos judeus no século XX, ainda recente em nossa história; além de outros fatores, que também influenciaram esse processo que tem se desenvolvido desde as décadas de 60 e 70, mas que ganhou o nome de inclusão nos anos 90.

A inclusão não é um processo já pronto e acabado nas sociedades, e, sim, uma proposta que tem permeado a subjetividade social, se desenvolvendo e também encontrando resistências de diversas formas e por vários setores da sociedade e pessoas. Pois, como afirma Barboza (2001), a inclusão é um fenômeno complexo, multideterminado e multifacetado. Por isso mobiliza e provoca interesse e resistência, nos chama para olhar o outro com suas faltas e dificuldades e nos lembra a nossa própria mortalidade e imperfeições.

A discussão a respeito da inclusão da diferença/diversidade também se apresenta como uma contradição ao nosso modo capitalista de ser/ter/pensar, já que para sermos “felizes”, uma felicidade fugaz, já que alicerçada na imagem efêmera do que é considerado belo e na obtenção da mercadoria, precisamos ser altamente produtivos e para isso temos de ser iguais e ao mesmo tempo originais — a grande contradição da tão controversa pós-modernidade. Os estereótipos de uma beleza européia ou americanizada, isto é, ser branco, ter olhos e cabelos claros, corpo atlético, que sirva para suportar as agruras do dia-a-dia, e capacidade intelectual acima da média, estão impregnados em nossa concepção do que é preciso ser para ter e vice-versa. As roupas também vêm em *kits* prontos para serem consumidos, basta escolher em qual grupo a pessoa quer se enquadrar e para isso é necessário apenas ir a uma loja que trabalhe com determinado tipo de roupa para sair de lá com um estilo “só seu”. O que antes era considerado rebeldia — um jeans surrado, uma camiseta com fotografia de Che Guevara e cabelos compridos e desgrenhados — já se pode encontrar em qualquer loja que se preze. Tudo vira mercadoria a módicos preços, acessíveis a quem tem “bom gosto e estilo próprio”.

Na contramão dessa estética contemporânea estão as pessoas com deficiência, os negros, os pobres, os índios, os obesos, enfim, as minorias/maiorias que têm que se enquadrar como podem nesses modelos para conseguir “um lugar ao sol”. Olhamos para essas pessoas com compaixão e procuramos de alguma forma ajudá-las, nos posicionamos em favor desse movimento inclusivo que vem se constituindo em nossa sociedade e queremos realmente que a inclusão social aconteça, que todos os espaços sejam espaços de todos. Mas como fazer isso? Essa é uma pergunta sobre a qual

pensamos diversas vezes e que tentamos, senão responder, pelo menos lançar um olhar para que a discussão se desenvolva.

Uma das formas que procuramos desenvolver para responder a essa pergunta foi dar voz às pessoas que se constituem subjetivamente em espaços sociais onde são estigmatizadas e excluídas por fazerem parte das minorias/maiorias acima citadas. Mas esse é um assunto a ser apresentado e discutido posteriormente. Neste momento, façamos um breve retorno na história, sem a pretensão de uma revisão histórica, para compreendermos como nossa sociedade ocidental se desenvolveu na prática de idéias e movimentos de exclusão, integração e finalmente inclusão das minorias sociais.

A marca da diferença, seja física, mental ou social, serviu e ainda serve para padronizar os normais e separá-los dos “anormais”. A religião, quando ainda não existia a ciência e sua pretensão de explicar todos os fenômenos, sejam naturais ou sociais, foi e é uma das responsáveis pelas práticas de exclusão social de que se tem conhecimento.

Privilegiando aqui as religiões cristãs, já que nos desenvolvemos e constituímos em um ideário cristão, podemos ler no início da Bíblia, em *Gênesis* (capítulo 4), a história dos irmãos Caim e Abel, filhos de Adão e Eva — os quais foram expulsos do paraíso, isto é, excluídos, por terem desobedecido a Deus e cometido pecado.

Antes, porém, vejamos a raiz etimológica e o significado da palavra **exclusão**. De acordo com o *Dicionário Etimológico Nova Fronteira* (1982, p. 341), o verbo excluir significa “ser incompatível, afastar, recusar” e vem do latim *excludere*. Ao observar o significado da palavra, percebemos, em primeiro lugar, uma característica de quem é excluído, pois é **incompatível** com o outro. Depois o movimento do outro que **afasta** e/ou **recusa** quem é incompatível.

Voltemos, pois, à história de Caim, que cultivava o solo, e Abel, que era pastor de ovelhas. Os dois fizeram oferendas a Deus com o produto de seus trabalhos: Caim apresentou produtos do solo e Abel “ofereceu as primícias e a gordura do seu rebanho” (GÊNESIS: capítulo 4, versículo 4). Deus, porém, gostou somente do que Abel havia lhe ofertado, o que fez Caim ficar com inveja e raiva de seu irmão e matá-lo. Ao descobrir o assassinato, Deus disse a Caim: “Agora, és maldito e expulso do solo fértil que abriu a boca para receber de tua mão o sangue de teu irmão. Ainda que cultives o solo, ele não te dará mais seu produto: serás um fugitivo errante sobre a terra.” (GÊNESIS: capítulo. 4, versículos 11 e 12). Deus ainda disse a Caim que quem o matasse seria vingado sete vezes e colocou um sinal em Caim, provavelmente uma marca física, embora não seja esclarecido no texto, para que ele não fosse morto por quem o encontrasse. Dessa forma, Caim é excluído de sua terra e ainda carrega uma marca que o identifica como pecador e assassino.

Essa passagem bíblica pode ter várias interpretações e provocar diversas discussões, inclusive a que expomos aqui, pois, a partir dessa leitura, pode-se entender que os portadores de uma marca — seja uma cor de pele diferente, uma deficiência física ou até mesmo mental — são tidos como pecadores e, por isso, devem ser castigados. A marca, ou estigma, é o símbolo do castigo.

Ao longo da leitura bíblica, as deficiências podem ser vistas como conseqüências do pecado e sua cura como absolvição do mesmo. No evangelho de *Mateus* (capítulo 9), Jesus Cristo é interpelado por pessoas que trazem um paraplégico em uma cama para que seja curado. O Messias diz: “Tem ânimo, meu filho; os teus pecados te são perdoados.” (MATEUS: capítulo 9, versículo 2). E assim o paraplégico se levanta e vai para sua casa. O que podemos perceber com a leitura dessas passagens bíblicas e de tantas outras é que a cura das deficiências e das doenças estigmatizadoras — como a hanseníase — seria o desenvolvimento daquela pessoa que antes era impedida de viver feliz e realizar tarefas, apresentando, assim, uma idéia de que somente quem é “normal” fisicamente consegue ser produtivo e feliz.

Junto com a religião, as superstições também procuraram explicar as causas da deficiência. De acordo com Ferreira e Guimarães (2003) as deficiências eram concebidas como uma intervenção de Deus ou algum ser superior, o que determinaria a algumas pessoas serem diferentes das outras.

Em diferentes culturas, a epilepsia e as psicoses eram consideradas possessões demoníacas ou transe e os cegos eram profetas ou videntes, como o personagem cego e vidente Tirésias, na tragédia de *Édipo Rei* (SÓFOCLES, 2002). Tirésias é quem prevê para Laio, o pai de Édipo, que este o mataria e se casaria com a própria mãe, Jocasta. O personagem cego tem ao longo da história papel importante nas revelações sobre Édipo e sua vida antes de ser rei de Tebas. Na verdade, Tirésias consegue esclarecer aquilo que os que viam não conseguiam ou não queriam ver. Esse “dom” de ver além do que os que enxergavam podiam ver seria uma compensação para a sua cegueira.

As superstições, as religiões e os mitos, ao procurarem explicar as deficiências, também estigmatizavam a pessoa com deficiência, que na Antiguidade Clássica e na Idade Média não podia conviver socialmente, era considerada indigna de receber educação escolar e, em muitos casos, não podia ser tocada (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Um exemplo é a exclusão das pessoas com hanseníase, descrita por Foucault (2002), que eram desqualificadas nas dimensões jurídicas e políticas e expulsas da sociedade. Sua exclusão era acompanhada por um tipo de cerimônia fúnebre, na qual eram declaradas mortas e seus bens transferidos para outros. A esse respeito, o filme

Ben-Hur (1959), que se passa na Roma antiga, conta a história da mãe e da irmã de Ben-Hur, o personagem principal: ambas contraem hanseníase e são banidas da sociedade, indo morar em um vale, junto de outros doentes. O filme mostra que no momento em que Jesus Cristo é crucificado, cai uma chuva que cura muitas pessoas, inclusive as personagens acima referidas. Assim, podemos compreender que a crucificação é um momento de salvação, pois, segundo a Bíblia, o messias veio ao mundo para livrar o homem de seus pecados.

Ferreira e Guimarães (2003) também esclarecem que em Esparta e outras civilizações da Antiguidade a exclusão atingia seu ápice quando as crianças nascidas com deficiência eram sacrificadas. Ainda hoje, segundo as autoras, algumas tribos do Alto Xingu enterram vivos os bebês nascidos com deficiência, por acreditarem que eles não podem se defender nem se sustentar quando adultos. Nessas tribos, os gêmeos também são sacrificados, por não se saber qual deles representa o bem ou o mal.

Encontramos o contraponto à exclusão em algumas tribos ao sul do Sudão e do Congo, pois as pessoas com deficiência, embora tendo os próprios corpos “possuídos” por maus espíritos, conviviam com as outras pessoas da tribo naturalmente (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Como já apresentado acima, na Antiguidade e na Idade Média acreditava-se que as pessoas com deficiência não eram merecedoras de uma educação escolar — e podemos inferir, além de outras observações já apresentadas, que essa atitude era baseada na interpretação de que não eram capazes de aprender. Portanto, não havia necessidade de educá-las, pois não participavam da vida social e econômica. Além disso, nesse período histórico, a educação, a leitura e a escrita eram ensinadas a poucos, principalmente aos religiosos e aos nobres, que eram os que detinham o poder. As mulheres também não tinham acesso ao saber escolar, além de não participarem das discussões sociais.

Com o fim da Idade Média e sua forma de produção feudal, na qual as relações se dão em valores de uso e o princípio que organiza a vida é a religião, surge uma nova organização econômica, social e cultural — o capitalismo. Funda-se aí a modernidade, na qual as relações se dão em valores de troca e o princípio que organiza o Estado é o de que todos os homens são iguais perante a lei, diferente do modo feudal, no qual todos os homens são iguais por serem filhos de Deus (informação verbal¹). Uma nova forma de constituição das subjetividades social e individual se desenvolve com o surgimento do sistema capitalista, no qual aparece um novo conceito de homem e de trabalho que muda a forma de pensar e agir da humanidade. Um novo homem é forjado baseado em

teorias científicas que rejeitam as idéias religiosas como explicação para todos os fenômenos e o conhecimento científico torna-se a explicação para tais fenômenos. Surgem, portanto, uma nova ética baseada no trabalho e a ascensão de uma classe, a burguesia, provocando a queda, ainda que não abrupta e definitiva, das monarquias, nobreza e religiosos.

Nessa subjetividade social, permeada por um desenvolvimento científico e tecnológico, a escola torna-se uma instituição universal, obrigatória e leiga, que se constitui em política educacional no século XIX, embasada de um lado na “crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a invejável desigualdade baseada na herança familiar.” (PATTO, 1996, p. 22).

Com as modificações sociais que ocorreram com o desenvolvimento do capitalismo, as pessoas começaram a acreditar que seria possível um modelo de vida baseado na igualdade de direitos e deveres para todos os cidadãos e um dos mecanismos sociais capazes de transformar as pessoas de súditos em cidadãos — tornando-as aptas para exercer sua função social e se desenvolver no trabalho e ascender economicamente — seria a escola. Enquanto isso, na contramão desse movimento de busca da educação para a melhoria tecnológica e de qualidade de vida estavam as pessoas com deficiência, que eram vistas como incapazes para o aprendizado e inaptas para o trabalho e para a vida social.

Entretanto, alguns estudiosos, como o abade Charles M. Eppée, que inventou o método de sinais em Paris no ano de 1770, e o também francês Louis Braille, portador de deficiência visual que em 1829 desenvolveu o método de leitura e escrita denominado braile (MAZZOTTA, 1999), tiveram sensibilidade para perceber a necessidade que as pessoas com deficiência tinham de aprendizado escolar e relacionamento com o outro.

A Europa foi, portanto, precursora nos primeiros movimentos de atendimento às pessoas com deficiência, que se concretizaram em medidas educacionais. Essas medidas se expandiram para os Estados Unidos, Canadá e posteriormente para o Brasil, onde foi fundada a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, pela psicóloga russa Helena Antipoff (LOURENÇO, 2000). Inicia-se, portanto, o período de segregação das pessoas com deficiência.

Esse movimento de segregação não se dá apenas para as pessoas com deficiência, como observa o historiador Roy Porter.

¹ Aula da prof.^a Anita C. Rezende, março de 2002.

Cada vez mais, providenciavam-se instituições para manter presos os mais perturbadores, tanto com o fim de proteger a sociedade de desordem e sabotagem quanto como máquinas para reformar delinquentes. Por toda a Europa, os séculos XVIII e XIX testemunharam uma proliferação de escolas, prisões, casas de indústria, casas de correção, oficinas e, na mesma proporção, casas de loucos, para lidar com a ameaça da irracionalidade. (PORTER, 1990, p.25).

A institucionalização ou segregação dos “anormais”, além de ser um modelo repressivo e punitivo, tem o caráter de segurança da população, por um lado, e da pessoa institucionalizada, por outro. Além disso, vem embasado em um modelo higienista, que tem a pretensão de purificar a sociedade e o doente, promovendo a cura do mesmo, para que depois possa ser reinserido na sociedade.

A esse respeito, Foucault (2002) esclarece que a segregação já não é mais uma forma de exclusão, mas de inclusão — não como a discutimos no texto, mas porque estabelece, fixa, atribui um lugar e, acima de tudo, controla. É uma forma de controle estatal para os que antes eram excluídos, pois, assim, sabe-se seus passos, sua vida é controlada, até chegar ao “grão fino da individualidade” (FOUCAULT, 2002, p.57).

Para o filósofo francês, essa arte de governar as crianças, os loucos, os pobres e posteriormente os operários leva a um processo de normalização social, da política e da técnica, que se desenvolve no século XVIII e se efetiva na educação, na medicina e na produção industrial. Ao discutir a normalização, Foucault (2002) acrescenta: “a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo” (p.62).

A sociedade, ao estabelecer o puro e o impuro, o comportamento adequado e o inadequado, o normal e o anormal, inclui todas essas categorias, na qual uma será o duplo da outra, o seu oposto e o que é desviante será segregado para que seja purificado e corrigido. Mas Foucault (2002) faz uma ressalva, ao dizer que o indivíduo a ser corrigido é incorrigível, pois nele esgotaram-se todas as formas de correção familiares e sociais. Nesse caso, deve-se desenvolver técnicas que superem as formas corriqueiras familiares e educacionais e aí surge, no século XIX, uma “nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção” (FOUCAULT, 2002, p.73) com as instituições específicas para os “anormais”.

Nesse contexto aparecem duas ciências, a psiquiatria e, posteriormente, a psicologia, que têm a intenção de normalização e higienização da sociedade. O aparecimento da psiquiatria, na visão de Porter (1990, p.27), “foi mais consequência do que causa do surgimento do asilo de loucos”. As técnicas desenvolvidas para o

tratamento dos loucos eram choque elétrico, banhos quentes, chuveiradas frias e o uso de drogas controladas, todos com a finalidade de disciplinar, fortalecer e recuperar.

Por volta da década de 1950 meio milhão de doentes ou deficientes mentais foi colocado em instituições. Os manicômios, assim que eram construídos, se enchiam de maníacos, melancólicos suicidas, dementes senis, além de outras categorias de doentes que eram criados, como os alcoólatras, os criminosos, os maníacos sexuais e os deficientes físicos.

Esse processo lembra-nos *O Alienista*, conto de Machado de Assis (1992), no qual o personagem Simão Bacamarte, médico psiquiatra, após ter colocado todos os habitantes de uma cidade inteira no hospício, acaba por libertar todos e internar a si próprio.

Apesar de todas as técnicas desenvolvidas em favor da cura da loucura, Porter discute a respeito da incorrigibilidade:

Os doentes mentais, mesmo quando colocados no tão festejado ambiente utópico dos novos manicômios, não se recuperavam com tanta rapidez, como havia sido previsto. Na verdade, a maioria simplesmente não conseguia cura nenhuma. [...] os asilos rapidamente mudaram de caráter: de instrumento de regeneração, transformaram-se em depósito de lixo dos incuráveis. [...] a própria máquina de “fabricação da loucura.” (PORTER, 1990, p.30).

Nesse estudo a respeito da fabricação da anormalidade e dos meios de saná-la, cabe lembrar rapidamente a crítica que Adorno e Horkheimer (1983) fizeram a respeito do iluminismo, que, com o objetivo de livrar os homens do mito que a religião criou e torná-los senhores, criou um outro mito, agora o do saber científico — o de que a ciência tudo explica. Portanto, a ciência, ao tentar dar uma explicação “racional” para as deficiências e a loucura por intermédio de critérios como neutralidade, externalidade e ruptura no processo de conhecimento entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, acaba também por estigmatizar e excluir, desta vez por meio da segregação, assim como fez a religião, embora esta o faça de uma forma considerada não “racional”, baseada em critérios não reconhecidos cientificamente.

Nesse processo de busca por um conhecimento científico, desenvolve-se a história da psicologia e sua constituição como ciência, baseada em critérios médicos e pedagógicos, obedecendo às classes dominantes e criando mecanismos de controle, higienização, diferenciação e categorização da sociedade (ANTUNES, 1999; BOCK, 2003b; PATTO, 1996, 2003). Tanto nas escolas quanto nos hospitais psiquiátricos, a psicologia procurou responder a uma demanda das elites que desejavam a ordem e a normalização, desenvolvendo teorias que justificassem as práticas higienistas,

autoritárias e disciplinares nessas instituições. O critério de pessoa normal passou a ser o de quem trabalhava e obedecia, quem não protestava e colaborava para a ordem estabelecida, fora isso, estava o comportamento patológico. Imaginemos, pois, em um país considerado subdesenvolvido como o Brasil, no qual não há emprego para todos e a desigualdade social é gritante, quais pessoas são consideradas normais e em quais classes sociais prolifera o critério de anormalidade.

Nas escolas, que são o foco de nosso estudo, a ciência psicológica falava de uma moral como inerente ao homem, que se degenera quando a perde, naturalizando, assim, características humanas que também se constituem sócio-historicamente. Buscava-se o controle dos impulsos que eram considerados inadequados nas crianças por meio de práticas disciplinares e moralistas.

A chegada do século XX trouxe à psicologia o estatuto de ciência autônoma na Europa e posteriormente nos Estados Unidos. A educação nessa época estava embasada pelo movimento escolanovista que “colocou o indivíduo como eixo de sua construção e deu ênfase à preocupação cientificista, transformando as escolas em verdadeiros laboratórios” (BOCK, 2003b, p.18). Esse movimento passou a valorizar a infância e aboliu castigos e vigilância disciplinar nas escolas, colocando em seu lugar a vigilância psicológica. Dessa forma, a psicologia contribuiu, com algumas de suas teorias do desenvolvimento humano, para endossar os trabalhos pedagógicos.

O modelo taylorista, de produção de carros e outras “coisas” em grande escala, também foi endossado pela psicologia nas instituições escolares, no qual se privilegiava eficiência, rapidez e produção em série de alunos acríticos, produzindo sua padronização e homogeneidade, que segundo a educadora Maria Helena de S. Patto (2003) é onde se desenvolve “a via da naturalização da desigualdade que tem origem na maneira como a sociedade se estrutura, mas é lida como diferença biológica ou psicológica de aptidão intelectual entre grupos e indivíduos” (p.33). Assim, as desigualdades sociais tornam-se desigualdades raciais, pessoais ou culturais, corroboradas por filósofos e cientistas.

Outra forma de padronizar, estigmatizar e também excluir crianças do contexto escolar são os testes psicológicos, em especial os de inteligência, que se inserem como uma forma objetiva e científica de conhecimento dos mais aptos e dos menos aptos para a educação, mas na verdade as respostas dadas pelo sujeito durante o teste são baseadas em critérios apriorísticos que não levam em consideração a realidade sociocultural do sujeito pesquisado nos testes e muito menos seu aspecto subjetivo. Esse tipo de diagnóstico despersonalizado e descontextualizado “produz o que se diagnostica” nas palavras de González Rey (2002, p.104). O autor apresenta essa idéia e a exemplifica

com a situação de uma criança vítima de fracasso escolar, que, quando é encaminhada a um psicólogo, passa por uma bateria de testes de forma despersonalizada e reproduz na criança o sentido subjetivo de fracasso que esta vivenciou. Assim, o teste tem um importante efeito sobre sua segurança e auto-estima, o que leva a um resultado já esperado pela família, escola e criança, que fracassou por ser incapaz de aprender e ter um baixo escore de inteligência. Desse modo, toda a responsabilidade do fracasso escolar é depositada na criança e tira a responsabilidade da família, da escola e de outros espaços de subjetividade social nos quais a criança se desenvolve e se constitui subjetivamente.

Os testes, portanto, foram e ainda continuam a ser, quando aplicados de forma descontextualizada, poderosos instrumentos científicos construídos pela ciência psicológica para que os mais capazes, ou seja, as crianças com melhores percentuais de inteligência, ocupem os melhores lugares sociais, sem que se observe que estas crianças são, em sua maioria, provenientes de classes sociais privilegiadas, bem alimentadas, limpas e freqüentadoras das melhores escolas e que seus resultados servem de padrão para se analisar todas as crianças, independentemente de suas classes sociais, necessidades vitais e moradias.

Todas essas idéias, teorias e seus instrumentos científicos serviram por um lado para criar padrões de normalidade na escola e separar as crianças de acordo com suas capacidades de inteligência. Patto (1996) esclarece que, quando o conceito de problemas de aprendizagem começou a se desenvolver, foram criados “pavilhões especiais para os ‘duros de cabeça’ ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos” (PATTO, 1996, p.41). Dessa forma, ocorreu a passagem do conceito de anormalidade dos hospitais para a escola e as crianças com dificuldades de aprendizagem foram “designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica” (loc. cit., grifo da autora).

As escolas especiais destinadas às crianças com deficiência foram, e ainda são, outro modelo de rotulação e segregação sociais, pois lá eram inseridas as crianças não aceitas no sistema regular de ensino. Ferreira e Guimarães (2003) esclarecem que, embora o século XX tenha trazido a noção de cidadania para as pessoas com deficiência, estas ainda eram atendidas de maneira assistencial e caritativa, sob a hegemonia médica. Surgem, então, movimentos organizados por pais de crianças com deficiência, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que dividem o sistema educacional em dois subsistemas, a educação regular e a especial. Essas instituições tiveram seu pleno desenvolvimento na década de 1960 com as escolas especiais, centros de reabilitação e associações desportivas especiais, já que, como a

sociedade negava espaços para essas pessoas, era necessário criá-los onde fossem oferecidos serviços para essa população.

Outra forma de segregação, em nossa concepção, eram as instituições que no início do século XX ainda não eram consideradas educacionais, mas de guarda de crianças: as creches. Seu desenvolvimento histórico está relacionado com a entrada das mulheres em grande escala, no mercado de trabalho. Elas necessitavam de espaços onde pudessem deixar seus filhos pequenos.

No Brasil, as creches, asilos e jardins-de-infância eram dirigidos à população pobre como uma nova concepção assistencial (SOUSA, 2000). As primeiras creches instaladas em São Paulo na década de 1920 atendiam principalmente crianças órfãs e carentes em regime de internato, tendo funções de guarda das crianças, restritas a atividades de assistência médica e sanitária. Sua subordinação a órgãos de assistência social e a clientela à qual atendia fez com que o trabalho das creches fosse voltado para a guarda e nutrição das crianças, esquecendo-se seu desenvolvimento cognitivo-afetivo. Isto se explica devido às concepções higienistas e curativas já discutidas acima que também eram aplicadas aos pobres e aos negros em nossa sociedade. A essas pessoas que faziam parte de um exército de proletários ao qual não cabia pensar, apenas executar tarefas braçais, a creche se destinava como instituição para cuidar de seus filhos, que só necessitavam de cuidados físicos e alimentação. Dessa forma, estava instalado um modelo segregacional aos filhos das populações carentes, enquanto as crianças pequenas de classe média e alta eram educadas em pré-escolas onde se discutia a necessidade da promoção de seu desenvolvimento intelectual.

Atualmente, as creches fazem parte do sistema educacional e com isso tornam-se instituições educacionais nas quais deve ser priorizado o desenvolvimento integral da criança, considerando seus conhecimentos de mundo, de si e do outro, por meio da interação com seus colegas e pessoas capacitadas para isso. A criança deve ser compreendida como sujeito que se constitui em um determinado meio socioeconômico e cultural. Infelizmente, ainda observamos na creche, por meio de nossa pesquisa, como essas interações educadora-criança se desenvolvem e que muitas ainda são excluídas por serem provenientes de determinadas famílias em certos contextos sociais.

Ainda nessa era de extremos que foi o breve século XX, as décadas de 1960 e 1970 foram palco de grandes revoluções sociais em busca de uma sociedade mais justa, que aceitasse as diferenças. Nesse contexto proliferaram movimentos como os dos hippies, que pregavam paz e amor em oposição à guerra do Vietnã, mulheres queimaram sutiãs em praça pública como protesto e defesa de seu crescimento na sociedade, jovens com ideais socialistas foram torturados e mortos nos porões da

ditadura militar brasileira, enfim, estes e muitos outros movimentos protestavam por ideais diferentes dos que já estavam estabelecidos na sociedade. Na psiquiatria surgiu um movimento denominado antipsiquiatria, que questionava a loucura como uma doença mental, afirmando que na verdade era produzida socialmente, propunha o fim dos manicômios e a inclusão de seus internos na sociedade.

A sociedade caminhava, portanto, para um movimento social que inserisse os que estavam à sua margem. A Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, voltando o olhar de diversos setores da sociedade para os que antes eram excluídos e segregados (MÍDIA E DEFICIÊNCIA, 2003). Esse e outros movimentos, além de declarações como as de Cuenca (1981) e Salamanca (1994), promoveram discussões e debates em favor da inclusão.

O surgimento do processo de inclusão escolar propiciou diversos estudos e discussões que permeiam as práticas educativas/pedagógicas em nossa sociedade. Apesar disso, existem práticas escolares que se denominam inclusivas, mas que ainda são, em sua concepção teórica e em seu projeto político-pedagógico, segregadoras. Veja-se a diferenciação que Maria Teresa E. Mantoan faz entre inclusão e integração, sendo que a última é uma prática que ainda se mantém em nossa sociedade e muitas vezes é denominada inclusão.

Mantoan (2000) esclarece que integração e inclusão expressam situações de inserção diferentes e divergentes em suas metas. Um dos tipos de integração escolar é denominado de *mainstreaming*, ou seja, corrente principal, pois em seu fluxo é carregado todo tipo de aluno com ou sem capacidade específica, no qual sua formação será adaptada de acordo com suas necessidades específicas, se baseando na individualização dos programas instrucionais. Nesse processo de integração em que sua estrutura é denominada sistema de cascata, o aluno passaria por todas as etapas da integração — da classe especial à classe regular. Mas o que realmente acontece é que a maioria dos alunos que participam dos serviços segregados não se desloca para as classes regulares, pois, segundo a autora, nesse sistema a escola oculta o próprio fracasso, isola os alunos e integra apenas os que não são um desafio à sua competência.

O que se pode perceber nesse tipo de integração e em outros tipos, como as classes de aceleração, é que o “problema”, seja uma deficiência de qualquer ordem ou a tão propalada dificuldade de aprendizagem — que acomete principalmente os alunos das classes sociais menos favorecidas levando-os à repetência —, está sempre no aluno, que precisa de uma força “de caráter”, para romper com seu “problema” e vencer suas “limitações”. Nessa concepção, como em tantas outras concepções individualistas e

naturalizantes, a escola e as pessoas envolvidas nesse processo — professores e família — são meros coadjuvantes que podem ajudar esse aluno, mas a força principal tem que vir dele.

Algumas questões que norteiam as concepções de integração e inclusão mostram as diferenças existentes entre ambas. O modelo de integração propõe mudanças que privilegiem as pessoas com deficiência, já que acredita que elas ganhem mais com a convivência com o outro; as pessoas com deficiência devem se adaptar à sociedade, que apenas se ajusta para integrá-las, além disso, tenta disfarçar as limitações dessas pessoas para aumentar suas chances, tratando-as em blocos homogêneos. A proposta de inclusão busca inserir todas as crianças na escola regular de forma total e incondicional e suas mudanças procuram beneficiar a todos e não apenas um grupo específico de pessoas. Com isso, a sociedade deve se adaptar às necessidades do outro e seus sistemas se tornarem de qualidade a todos, trazendo para a discussão que todas as pessoas são diferentes (MÍDIA E DEFICIÊNCIA, 2003), o que põe em relevo a existência de diferentes constituições subjetivas.

Considerada como um marco para a proposta de educação inclusiva, a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial — Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em junho de 1994 na cidade de Salamanca, Espanha, reafirmou o direito à educação de cada indivíduo nas escolas de ensino regular.

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. (Declaração de Salamanca, apud CARVALHO, 1997, p.56).

Essa declaração pode ser entendida como um marco para a proposta de escola inclusiva, mas que infelizmente tem encontrado a recusa das escolas — tanto públicas quanto particulares, dos profissionais da educação, dos pais dos alunos, dos alunos, enfim, da sociedade. A presença do diferente nos diversos espaços sociais, inclusive nos escolares, ainda causa estranhamento, pena e até repulsa.

Em seu tratado de defectologia escrito na década de 1920, Vygotsky (1993) pode ser considerado precursor do movimento inclusivo, pois já defendia a inclusão da criança com deficiência na escola comum. Segundo ele, a criança cega deveria começar

a frequentar a escola ao mesmo tempo que as outras crianças e aprender a cuidar de si mesma, além de brincar junto com as crianças que enxergavam.

Ao discutir sobre a constituição subjetiva de crianças com deficiências físicas, sensoriais e mentais em interação com o outro na família e na escola, o psicólogo russo acrescenta que “a condição de incapacidade é apenas um conceito social; uma condição de deficiência é uma extensão anormal da cegueira, surdez ou mudez. A cegueira por ela mesma não torna uma criança incapacitada.” (VYGOTSKY, 1993, ps. 83 e 84) ². Assim, a noção de incapacidade é produzida socialmente e a deficiência de uma pessoa passa a ser vista como doença, tanto para os que com ela convivem quanto para a própria pessoa, pois a visão social da deficiência é subjetivada pela pessoa com deficiência como deficiência psicológica a partir da exigência social. Mas Vygotsky frisa que a deficiência não torna ninguém incapaz de fazer as coisas e principalmente de se desenvolver.

Nesses estudos, Vygotsky (1993) desenvolve a idéia de compensação, diferentemente do que o senso comum e outras explicações científicas dão a esse conceito. Para ele há uma lenda sobre a compensação biológica, pois nessa concepção a natureza se encarregaria de, ao privar um homem de um órgão sensorial, dar-lhe a recompensa de ter uma melhor capacidade em outro órgão. Deste modo, por exemplo, a criança cega passa a ouvir melhor porque seu ouvido se desenvolveu para substituir a função dos olhos. O que ocorre num caso como esse é uma compensação social, já que o desenvolvimento da criança seria mediado pelo meio social para ser subjetivado como capacidade para uma melhor percepção auditiva.

Ao discutir a produção de sentido de uma menina cega chamada Bruna, Cupolillo conta como essa criança utilizava a atenção no diálogo com o outro.

Eu não sabia definir se ela usava a atenção dirigida à fala de todos nós para reorganizar seu discurso, ou se utilizava de acordo com seu próprio tempo. Era verdade que seu tempo não correspondia ao meu. Fazia pausas entre a fala de uma pessoa e a sua própria, mais intensas do que eu esperaria em uma conversa informal com crianças de sua idade. Algumas vezes mordida os lábios como se estivesse pensando alto ou fazendo uso de uma fala egocêntrica (CUPOLILLO, 2003, p.2).

Baseada nesse caso, Cupolillo nos fala sobre a compensação segundo Vygotsky e esclarece que, como não há uma separação entre as dimensões biológicas e sociais no ser humano, “as perdas corporais geram uma reorganização na comunicação que se

² Tradução nossa. No original lê-se “*handicapped condition is only a social concept; a defective condition is an abnormal extension of blindness, deafness, or muteness. Blindness by itself does not make a child handicapped*” (VYGOTSKY, 1993, ps. 83 e 84).

estabelece entre as pessoas” (CUPOLILLO, 2003, p.3). Bruna, para interagir com o outro, precisa se desenvolver qualitativamente diferente e assim pode-se perceber que os mecanismos compensatórios que utiliza são sociais e não automáticos, por não serem somente orgânicos. É o mundo social que medeia a relação do homem com o mundo físico e o desenvolvimento da criança com deficiência acontece pela situação social de desenvolvimento permeada pela emocionalidade.

Apesar das propostas inclusivas amplamente discutidas em nossa sociedade, as instituições educacionais ainda se constituem e se desenvolvem para atender crianças que pertencem a um padrão de normalidade proveniente das classes média e alta. As crianças devem se adequar a esse padrão e estarem sempre limpas, bem vestidas e serem educadas, mesmo aquelas que vêm de culturas diferentes e/ou que moram em favelas, invasões e nas periferias das cidades. Esse é o modelo de bom aluno, com o qual as professoras sonham, mesmo aquelas professoras provenientes de classes sociais menos favorecidas. Com essa representação, muitas professoras vão trabalhar em escolas e creches de periferia e no momento que entram em contato com outra realidade, diversa da sua ou até mesmo igual à sua, ao invés de perceberem a diversidade humana e suas variadas formas de desenvolvimento, procuram impor um padrão de “normalidade”, proveniente das classes sociais dominantes, e endossados pelas ciências psi, às crianças que pretendem educar.

A esse respeito, Barboza (2001) desenvolve um estudo significativo partindo da subjetividade de uma professora de escola pública que trabalha com uma classe inclusiva. A autora apresenta a história da professora Helena, que se sente desvalorizada em sua profissão e pouco amparada em sua prática educacional, pois embora tenha feito vários cursos para trabalhar com crianças com deficiência, não compreende como as crianças se desenvolvem e se constituem subjetivamente. Além disso, sente-se excluída em suas relações profissionais com os colegas na tomada de decisões quanto à sua profissão e se mostra resistente à inclusão de crianças com necessidades especiais na escola, não se sentindo, portanto, sujeito transformador de sua realidade social. Dessa forma, suas relações com seus alunos em sala de aula são destituídas de diálogo e Helena é significada como uma professora brava pelas crianças, já que é exigente e autoritária nas interações com seus alunos.

Esse trabalho ilustra como a proposta de educação que as professoras deveriam seguir — partindo do conhecimento e da realidade social nos quais o aluno se constitui — inverte-se e a proposta torna-se a criança se inserir num processo de ensino-aprendizagem da realidade social dominante, no qual a professora é seu agente de propagação. A interação que se estabelece entre professora e criança já vem marcada

por todos a priori da professora, nos quais o conhecimento e a emocionalidade da criança não são levados em consideração. Destituída de um caráter dialógico permeado pela afetividade, a relação estabelecida muitas vezes não consegue gerar na criança a necessidade para a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos na sala de aula.

A relação professor-aluno se desenvolve, portanto, no espaço das emoções e as dificuldades podem acontecer nas interações que acabam por produzir no aluno a dificuldade em aprender e no professor a dificuldade de como ensinar esse aluno que supostamente não aprende. Assim, a rejeição e a indiferença passam a constituir essa relação na qual sentimentos como impotência e incapacidade se produzem nos dois lados e prejudicam a comunicação entre professor e aluno.

A falta de diálogo na escola se estende também às famílias das crianças, que não podem expressar suas opiniões sobre o desenvolvimento de seus filhos e nem contribuir para a proposta de educação escolar, já que a escola não cria uma posição dialógica com a família do aluno, por entender que suas opiniões são destituídas de caráter científico e que têm uma emocionalidade envolvida, objeto este que não deve interferir em uma avaliação do aluno, pois ainda prevalece o caráter positivista de neutralidade.

A escola se apresenta como se estivesse envolvida em uma redoma de vidro protegida da sociedade na qual está inserida, se configurando socialmente como não constituinte e não constituída pela subjetividade social, fábrica de crianças “puras” que serão no futuro “despejadas” no meio social e que, se a educação que receberam na escola for realmente boa, tornar-se-ão indivíduos éticos e trabalhadores para a ordem e o progresso da nação (AGUIAR; BOCK, 2003a).

Por isso, a violência na escola causa comoção social quando, por exemplo, um aluno, em um ato extremo de violência e agressividade, mata um professor ou um colega, pois a visão que a sociedade tem é que a escola é quase um terreno religioso, que deveria ser isento das “impurezas” produzidas na sociedade, que parecem não lhe dizer respeito. A agressividade manifesta pelo aluno dentro da escola é sempre vista como sendo trazida de fora desta, sem se perceber a atmosfera de emocionalidade que permeia suas interações.

Ao compreender as interações humanas dessa forma, podemos perceber como muitas vezes o professor trata o aluno com uma agressividade ou ironia que estão embutidas em observações ou gestos aparentemente “neutros” — destituídos de afetividade. Utilizamos o verbo **sentir** porque essas interações não acontecem apenas na esfera consciente, mas também como produções de sentido se apresentam como processos inconscientes, nos quais muitas vezes a criança não consegue articular o

pensamento e a fala para expor a agressão velada que se estabelece na relação professor-aluno.

Outro momento destituído de comunicação entre a professora e a criança são as avaliações escolares, em que não são levadas em consideração as novas construções que a criança desenvolveu e muito menos o aspecto afetivo envolvido nessas construções. O caráter avaliativo nas instituições de ensino é destituído de uma compreensão da complexidade do sujeito, que não se constitui subjetivamente apenas na escola e, portanto, muitas vezes, o desenvolvimento da criança não é percebido pela professora, desenvolvimento este que acontece em outras esferas sociais além da esfera escolar.

A avaliação que reifica o resultado em certo ou errado, segundo Esteban (2001), é que determina o sucesso ou o fracasso do aluno. Ela se fundamenta em uma concepção de homogeneidade que tem embutida uma dinâmica de **inclusão** do aluno bem-sucedido — o que acerta — e **exclusão** do aluno que fracassa, o que erra.

Deste modo, esse tipo de avaliação serve apenas para reconhecer se o aluno domina ou não determinado conteúdo, mas não tem capacidade para indicar qual saber o aluno usou para respondê-la, quais “os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento demonstrado” (ESTEBAN, 2001, p.100), nem muito menos o raciocínio que o conduziu a essa resposta.

Hoffmann (2003) desenvolve um estudo pertinente em relação à avaliação na educação infantil. Para a autora, a avaliação tem duplo objetivo, qual seja o de controlar a ação da professora e o comportamento do aluno. Essas avaliações são realizadas por meio de práticas avaliativas positivas, com reflexos de concepções elitistas e discriminatórias, descontextualizadas do cotidiano da criança, pois não levam em conta sua individualidade, nem a prática da professora. Esse modelo de avaliação, exercido há muitos anos no ensino fundamental, tem sido utilizado também na educação infantil, embora a proposta desta seja outra.

A proposta da educação infantil de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) é que as crianças devem ser compreendidas em seus contextos sociais, ambientais, culturais e em suas interações e práticas sociais. Além disso, é apresentado no texto o conceito de educar que significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens de forma integrada e que contribuam para o desenvolvimento de relações interpessoais e conhecimentos da realidade social e cultural etc.

A avaliação, portanto, deve ter um caráter dialógico entre o professor e a criança, permeado por uma atmosfera em que a emocionalidade de ambos deve ser compreendida como espaço de desenvolvimento, por promover sentidos subjetivos a

respeito das atividades e interações desenvolvidas e que promovem a necessidade da criança para novos aprendizados e novos sentidos subjetivos.

A professora, ao avaliar o aluno, deve visualizar o que a criança pode vir a saber, lembrando-se da zona de desenvolvimento proximal, que transforma o processo ensino-aprendizagem como um saber compartilhado, construído individualmente e no grupo, pois, por meio da mediação do grupo, a criança aprende e se desenvolve. Assim, “a *zona de desenvolvimento proximal* indica os pontos em que a aprendizagem necessita de apoio, não a impossibilidade do sujeito aprender” (ESTEBAN, 2001, p. 149, grifo da autora). A professora deve trabalhar com as possibilidades que a criança tem para o aprender e isso ela só consegue perceber através de uma relação dialógica com a criança.

Quando a comunicação professor-aluno não acontece e, infelizmente, na maioria das instituições de ensino as avaliações são descontextualizadas do cotidiano da criança sem observar suas potencialidades, que são desenvolvidas na interação com o outro em um contexto emocional, a criança que não se desenvolve de acordo com as categorias utilizadas pela professora é estigmatizada e excluída das atividades. Assim, passa a ser significada pela professora como uma criança que não se desenvolve, seus movimentos para participar das atividades são desconsiderados, a professora passa a não percebê-la como sujeito, muitas vezes nem escuta o que a criança tem a dizer e só a percebe quando é para chamar-lhe a atenção e criticá-la. A criança percebe essas interações e dependendo de outras situações nas quais se desenvolve, como na esfera familiar, ela passa a produzir um sentido subjetivo e se significar como uma criança fracassada, que não consegue deixar as pessoas felizes com suas ações. É importante lembrar que os sentidos subjetivos não acontecem apenas na esfera consciente do sujeito, mas a consciência-inconsciência são dois momentos da experiência subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2003). Por isso, muitas vezes a criança não consegue se expressar sobre seus sentimentos de inferioridade, baixa auto-estima, dificuldade de relacionamento, mas que fazem parte de sua constituição subjetiva e que em outras situações futuras podem se configurar em dificuldades de aprendizagem.

Baseados nessa discussão, na qual a interação e a mediação têm papel fundamental nas relações que se estabelecem na escola, entendemos o processo de inclusão/exclusão como dialético e, portanto, contraditório. Tal processo constitui as crianças em sua vida escolar, que se inicia muitas vezes na educação infantil — e na creche para as crianças das classes sociais menos favorecidas materialmente. Muitas crianças, que são excluídas nesse processo, são significadas como “deficientes” devido ao seu desenvolvimento (e tudo o que ele engloba: linguagem, emoção, interação etc.)

não estar de acordo com os padrões estabelecidos pelas pessoas que cuidam dos processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, acreditamos que as professoras, no seu compromisso com a educação e o desenvolvimento, devem trabalhar com a diversidade em sala de aula, não olhando apenas para o aluno modelo, mas para todas as crianças que estão envolvidas no processo educativo. O educador tem a obrigação de perceber o ser humano como complexo e singular, além de contextualizá-lo num espaço social e histórico e compreendê-lo como sujeito, que, por meio da interação com o outro, desenvolve e constrói seu conhecimento.

2 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES DA PESQUISA

A sociedade é, sem dúvida, o produto de interações entre indivíduos. Essas interações, por sua vez, criam uma organização que tem qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura. E essas mesmas qualidades retroatuam sobre os indivíduos desde que vêm ao mundo, dando-lhes linguagem, cultura, etc. Isso significa que os indivíduos produzem a sociedade, que produz o indivíduo (EDGAR MORIN, *A noção de sujeito*, 1996).

A busca por conhecimento em psicologia tem-se constituído, muitas vezes, em pesquisar fenômenos da mente e do comportamento humano sem que se leve em consideração o caráter histórico e cultural nos quais se desenvolvem os sujeitos pesquisados. Em tais perspectivas científicas, os fenômenos psicológicos parecem ser fatores isolados no ser humano e acabam por tornar-se entidades acima do sujeito, únicos determinantes de seus pensamentos e ações. Assim, a singularidade não é percebida como essencial para que se compreenda como as funções psicológicas — o pensamento, a linguagem etc —, aliadas às emoções e à ação do indivíduo, se constituem e promovem tensões e rupturas nos meios físicos e sociais.

O psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1999), ao dialogar com as teorias e os métodos da psicologia no início do século XX, expôs a importância da singularidade na pesquisa psicológica. Segundo ele “o conhecimento do singular é a chave para toda a psicologia social, de modo que devemos conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, ou seja, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo ou modelo da sociedade.” (VYGOTSKY, 1999, p.368). A discussão da dialética marxista e o contexto social no qual Vygotsky vivia naquele momento (a revolução bolchevique de 1917), aliados à sua personalidade e brilhante capacidade intelectual, propiciaram sua percepção do que seria um rascunho dos estudos da subjetividade, que em outro contexto, na Viena de Freud, se desenvolvia nos estudos da psicanálise.

Vygotsky mostrou, em seus estudos, que existem vários elementos de sentido integrados no desenvolvimento da personalidade, fator essencial para a compreensão dos processos sociais e para o desenvolvimento humano. Entretanto, uma revolução que se propunha libertadora impediu diversas subjetividades de florescerem e os estudos de Vygotsky não puderam avançar no tema da subjetividade.

A busca pela compreensão da subjetividade permeia nosso trabalho sobre o processo de inclusão/exclusão, embora saibamos que o acesso a ela não se dá de forma direta. Por isso buscamos compreendê-la à luz dos trabalhos de Vygotsky e do

psicólogo cubano Fernando L. González Rey. Este autor propõe uma epistemologia qualitativa na pesquisa em psicologia que privilegie e compreenda a subjetividade humana.

Nessa proposta de pesquisa qualitativa em psicologia que González Rey (1997; 2002; 2003) denomina de epistemologia qualitativa, subjetividade individual e subjetividade social se entrelaçam e se constituem mutuamente. Dessa forma, o indivíduo é constituído e constituinte de uma subjetividade social, um sistema complexo no qual “os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos, ou como um bloco de determinantes consolidados.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 202). Rompe-se, portanto, a dicotomia entre conteúdos internos e externos, entre objetivo e subjetivo, podendo-se observar o desenvolvimento, que, num primeiro momento, ocorre através da interação entre indivíduos e meios social e físico, para depois constituí-los subjetivamente.

O autor ressalta que a atuação do indivíduo no contexto social não é percebida de forma imediata, mas através de suas interações criam-se zonas de tensão nesse contexto que podem atuar no crescimento social e individual ou transformar-se em momentos de repressão no desenvolvimento desses espaços (GONZÁLEZ REY, 2003). Podemos observar estes momentos de repressão e constrangimento, por exemplo, nas histórias de indivíduos que em momentos de revoluções sociais foram incensados, como Vygotsky no início da Revolução Russa, mas que depois, pelo próprio caráter revolucionário de suas idéias e ações, foram perseguidos, banidos e até mortos por um contexto social que se engessou e se tornou reacionário e repressor, impedindo a expressão subjetiva de seus indivíduos.

De acordo com Van der Veer e Valsiner (1996) foi a partir de 1929 que profissionais dos institutos educacionais e científicos soviéticos passaram por investigações e expurgos políticos, que podiam resultar até em suas execuções. Vygotsky passou a receber críticas mais duras do Partido Comunista russo por suas idéias. Seus estudos foram criticados por serem considerados uma abordagem biologistas e por não diferenciar o desenvolvimento dos filhos de trabalhadores e burgueses, entre outras críticas.

É, portanto, a partir dos estudos da subjetividade que desenvolvemos nossa pesquisa, a qual acontece num contexto de interações na creche e em como essas interações constituem subjetivamente as crianças. Contexto esse que é histórico e que torna-se um espaço social único por ser permeado por diversas constituições subjetivas — educadoras, auxiliares da creche, crianças e suas famílias — de indivíduos que se desenvolvem em diferentes tempos e espaços de sua vida social.

Assim compreendido, podemos perceber que o fenômeno da inclusão/exclusão escolar vai além do espaço físico da creche, sendo necessário ter uma visão sistêmica da sociedade para perceber que o que se passa na creche não é constituído apenas naquele espaço. Por exemplo, a compreensão que a educadora tem de como a família é responsável pela dificuldade da criança é uma construção histórica na qual a educadora produz um sentido subjetivo baseado em outras experiências que teve ao longo de sua vida.

As interações e formas de comunicação entre educadora-criança, que serão priorizadas nesta pesquisa, acontecem em um momento subjetivo único, permeado por uma rede de conhecimento e emocionalidade da história de vida individual de cada educadora e de cada criança, que leva à produção de sentido subjetivo que constitui essas interações. Deste modo, uma criança que mobilize essa educadora pode modificar a forma com que esta a percebe e se estabelecer uma relação dialógica na qual a afetividade será responsável pelo desenvolvimento dessa criança como sujeito, como veremos em um dos casos posteriormente apresentados.

É importante, então, que percebamos que esse processo de inclusão/exclusão escolar, embora construído historicamente, conforme apresentamos no capítulo anterior, se produz e se desenvolve baseado nas interações entre educadora-criança, criança-criança e todas as formas de relacionamentos nas quais a emocionalidade está envolvida, que se constituem em produção de sentido subjetivo para cada sujeito.

Assim, compreendemos o sujeito como constituído por sua condição social, situação familiar, raça e gênero, além de suas condições físicas e inatas, as quais repercutem em sua produção de sentido subjetivo nos diversos espaços sociais onde se desenvolve e nos quais interage com o outro. Portanto, vale ressaltar que não utilizamos o contexto social como único fator de explicação desse indivíduo, que em muitas teorias serve para endossar suas incapacidades, em outras para mostrá-lo apenas como vítima do meio em que vive. Esse sujeito ativo do qual falamos é também agente transformador de si e de seu contexto social, com uma “força” subjetiva que em muitos contextos adversos consegue sobressair e se desenvolver.

A criança — nosso sujeito participante nesse estudo, através das interações que estabelece com a família, os amigos, os professores, as instituições — desenvolve meios de comunicação, que num processo dialético promovem o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e sentidos. Funções essas que não são entidades acima do sujeito, mas que fazem parte da teia de relações que esse sujeito estabelece durante a sua vida e que constituem a sua subjetividade.

2.1 - Em busca de informações

Nosso interesse pela educação infantil e pela promoção de discussões que possam auxiliar em seu desenvolvimento e a lançar o olhar da sociedade para essa área fez-nos pesquisar o fenômeno da inclusão escolar na creche. Atualmente, pouco se tem discutido sobre processos de inclusão/exclusão nesse espaço social, que se caracteriza principalmente pelo atendimento a crianças pobres. Tais crianças muitas vezes são significadas como se apresentassem déficits mentais por não terem se desenvolvido conforme padrões científicos que influenciam as concepções de desenvolvimento de suas próprias educadoras, as quais tendem a priorizar o aspecto cognitivo em detrimento de uma compreensão de desenvolvimento humano no qual o cognitivo e o afetivo sejam vistos como constituintes um do outro.

Fomos, então, procurar uma creche que trabalhasse com **crianças com necessidades educacionais especiais — n.e.e.** (LDB nº 9.394/96), palavras que já assustam, pois, num primeiro momento, todos pensam em crianças com deficiências físicas e sensoriais e são enfáticos em afirmar que não trabalham com “crianças deficientes”.

A coordenadora da creche onde apresentamos nosso projeto de pesquisa, depois de explicarmos que as crianças com n.e.e. não tinham que ser necessariamente criança com alguma deficiência, mostrou-se interessada principalmente pela ajuda psicológica que poderíamos dar às crianças, embora esse não fosse nosso objetivo. Várias crianças foram nomeadas como se tivessem algum “problema” de comportamento — eram mal-educadas, hiperativas, falavam muitos palavrões, mostravam-se agressivas etc.; inclusive com a explicação das educadoras sobre a causa de tais comportamentos, que na maioria das vezes era atribuída à família da criança, pois seus pais são pessoas de baixa renda, com subempregos e moradores de uma comunidade pobre próxima à creche. Diante do interesse pela pesquisa e da receptividade que tivemos, combinamos de voltar para a apresentação formal de como a pesquisa seria realizada.

Uma semana depois, em nossa segunda visita à creche, o discurso da coordenadora havia mudado. Embora tivéssemos explicado a ela a abrangência do termo crianças com n.e.e., ela nos disse que, em reunião, as educadoras haviam dito que na creche não existiam crianças com tais necessidades especiais. Percebemos, então, a resistência que essas profissionais demonstravam em participar de uma pesquisa que as confrontasse com sua prática profissional e, portanto, propusemos nos reunir com as educadoras e a coordenação para explicarmos nossa pesquisa.

Voltamos à creche no dia da reunião das professoras e expusemos nosso tema com as devidas explicações a respeito das crianças com n.e.e. e de como seria nossa metodologia. As educadoras aceitaram que a pesquisa fosse realizada e o próximo passo foi redigir uma carta endereçada à creche e outra aos pais das crianças que pertenciam aos agrupamentos nos quais seria realizada a pesquisa. Estas cartas continham o tema e os objetivos da pesquisa e vinham acompanhadas de um documento em que os pais das crianças deveriam assinar aceitando ou não que seu filho participasse da mesma.

Nossa inserção na creche, com a utilização de filmagem e de entrevistas, as quais discutiremos adiante, não se deu de forma totalmente acolhedora. Em muitos momentos nos sentimos excluídas do processo que procurávamos compreender, alguns olhares nos diziam que éramos incômodas naquele espaço e que também estávamos provocando transtorno entre os participantes da pesquisa. Em nossa percepção, essa mobilização se deu mais por parte das educadoras, que algumas vezes se sentiram invadidas e também avaliadas pela nossa pesquisa. Já as crianças pareciam se divertir com a presença de um aparato de filmagem e se aproximavam para compreender o que era aquele objeto, que para a maioria era desconhecido.

Em outros momentos, surgiu um clima repleto de uma afetividade positiva, no qual éramos percebidas, e nos sentíamos como parceiras de um trabalho em prol do desenvolvimento daquelas pessoas, e também do nosso desenvolvimento enquanto pesquisadora e ser humano. Nesses momentos, até ajuda para segurar um bebê que chorava ou apartar uma briga foram solicitadas e aceitas de bom grado.

2.2 - Construindo o cenário da pesquisa

A creche pesquisada situa-se em um bairro de classe média baixa de Goiânia/GO, embora a maioria das crianças que a freqüentam seja proveniente de uma comunidade pobre situada em suas proximidades.

Com muros altos que a protegem, a construção é uma antiga casa residencial adaptada para sua atual finalidade. Esses muros escondem um jardim na frente da casa, no qual as crianças brincam — por esse motivo suas flores e plantas estão destruídas, conforme relato das educadoras. A casa tem seis cômodos, onde estão divididos os quatro agrupamentos, a diretoria, a coordenação e a cozinha. Uma área coberta nos fundos da casa, o alpendre, abriga a lavanderia e o refeitório — com mesinhas e cadeirinhas. Depois, um quintal cimentado com uma ducha torna as atividades mais livres e a ducha refresca o calor nos dias quentes de verão (ANEXO 1).

A creche atende crianças de três meses a seis anos e onze meses de idade, num total de setenta crianças (dados do segundo semestre de 2002). O quadro de funcionários é composto por dezesseis educadoras, que se dividem entre as que regem a sala, por terem formação superior, e as denominadas agentes educativas, por terem contrato de trabalho temporário com a prefeitura de Goiânia (em cada agrupamento ficam uma educadora e uma agente por período, isto é, duas de manhã e duas à tarde); duas coordenadoras, duas secretárias, uma diretora, duas cozinheiras e quatro profissionais da limpeza, que também revezam seu horário de trabalho. O horário de funcionamento da instituição é das 7:00 da manhã às 18:00 horas.

Os agrupamentos são definidos pela idade das crianças que os compõem. O 1º agrupamento, ou berçário, atende crianças de três meses a um ano; o critério para a saída da criança desse agrupamento é o desenvolvimento da marcha. O 2º agrupamento atende crianças de um a dois anos e meio; o 3º atende crianças de dois anos e meio a quatro anos e o 4º agrupamento de quatro anos a seis anos e onze meses.

As salas dos agrupamentos são pequenas, pouco arejadas e quentes. São compostas, à exceção do 1º e 2º agrupamentos, de mesinhas com cadeirinhas, um quadro negro e um armário para guardar os objetos das crianças, das educadoras e materiais como massas de modelar, papéis, lápis de cor e giz de cera. Quando as crianças dormem, após o almoço, as mesinhas são afastadas e dão lugar a colchões para que elas se deitem.

O berçário se organiza de forma diferente: seis berços são colocados num círculo ao redor da parede e no meio da sala fica um colchão de casal onde as crianças brincam, se deitam, tomam mamadeira etc. Uma caixa de brinquedos, um pequeno aparelho de som e quadros coloridos e com motivos infantis tentam tornar o ambiente atrativo e lúdico. No corredor que liga o quarto ao banheiro, há uma cômoda alta com gavetas na qual se vestem as crianças. O banheiro é pequeno, com uma banheira de plástico, um vaso sanitário em tamanho pequeno para as crianças e um grande espelho vertical.

2.3 - A construção de informações

Na epistemologia qualitativa, os instrumentos da pesquisa têm um caráter dialógico que auxiliam o pesquisador na produção de idéias e compreensão das expressões do sujeito estudado. O instrumento, dessa forma, não é um fim em si mesmo e não é definido a priori, com critérios de objetividade e de neutralidade, mas sua escolha se dá pela necessidade que o pesquisador apresenta para a construção e produção de informações na pesquisa. O lugar que o instrumento ocupa em pesquisas

meramente descritivas, qual seja o de acúmulo de dados e produção de conhecimento, é dado, na epistemologia por nós adotada, ao pesquisador, que, junto com o sujeito pesquisado, tornam-se personagens centrais da pesquisa.

Desse modo, uma das formas pelas quais construímos informações é por meio da utilização da vídeo-filmagem de atividades cotidianas das crianças em interação entre si e com as educadoras (CUPOLILLO et al., 2004). A utilização da vídeo-filmadora “dá subsídios sobre o que a simples observação não tem alcance” (informação verbal¹) e nos proporciona a percepção das expressões faciais e corporais dos participantes, suas entonações de voz, o clima de afetividade que ocorre nas interações, as quais, observadas posteriormente, nos ajudam a produzir construções interpretativas a respeito do fenômeno estudado. Em nossa pesquisa, a filmagem foi essencial, visto que as crianças pesquisadas ainda não tinham a fala desenvolvida e suas interações e formas de comunicação eram principalmente faciais e corporais.

As filmagens foram realizadas de outubro a dezembro de 2002 nas salas do berçário e 3º agrupamento, sempre com o aviso prévio às educadoras do dia e hora em que seriam feitas e com o consentimento das mesmas.

Cada filmagem realizada foi acompanhada posteriormente pelo momento da orientação, no qual a pesquisadora e sua orientadora assistiam às filmagens, discutiam a seu respeito, definindo qual seria o próximo passo a ser pesquisado, as leituras que deveriam ser feitas e a construção dos indicadores.

O critério para a finalização do processo de filmagem foi a compreensão por parte da orientadora e pesquisadora de que o material produzido ajudaria em outras produções de sentido da pesquisa — a vídeo-entrevista (op. cit.). Depois que as filmagens foram realizadas — foram feitas cinco filmagens no berçário e quatro filmagens no 3º agrupamento —, as educadoras foram convidadas para a vídeo-entrevista. Processo que consiste em uma entrevista, gravada em fitas cassete, na qual elas assistiam as filmagens realizadas em seus agrupamentos. Esse processo mobiliza as educadoras, já que podem observar sua prática profissional e suas interações com as crianças, que estão permeadas pela emocionalidade, o que faz com que as educadoras, durante a entrevista, produzam sentido subjetivo sobre as cenas assistidas. A vídeo-entrevista também se converte em uma forma de devolução parcial das construções da pesquisa, pois levanta questionamentos sobre sua prática educativa e auxilia as educadoras a continuarem produzindo sentido em suas interações posteriores com as crianças. É dessa forma que o instrumento auxilia o pesquisador e o sujeito participante a produzirem zonas de sentido sobre o fenômeno estudado.

2.4 - Os participantes da pesquisa

A partir da compreensão epistemológica de produção de conhecimento científico, o pesquisador não fica preso a construções teóricas universais, nem faz com que a realidade empírica seja subordinada a esses marcos teóricos.

Dessa forma, o pesquisador, ao procurar compreender a constituição subjetiva do sujeito pesquisado — que não é acessível de forma direta —, precisa produzir construções teóricas que têm um caráter construtivo-interpretativo e nas quais ele dá sentido às expressões do sujeito pesquisado, que o ajudam na compreensão de sua investigação.

Procuramos desenvolver nossa pesquisa baseados na interação e comunicação dialógica entre pesquisador e sujeitos participantes. Conforme afirma González Rey (2002):

O pesquisador, além de ser um sujeito participante, [...] converte-se em sujeito intelectual ativo durante o curso da pesquisa. [...] Produz idéias à medida que surgem elementos no cenário da pesquisa, [...] em um processo que o conduz a novos níveis de produção teórica (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 57).

Assim, a produção de idéias e a construção teórica têm lugar central durante o desenvolvimento da pesquisa; e a relação entre pesquisador e sujeito pesquisado é de suma importância, na qual o sujeito obtém toda informação possível a respeito da pesquisa e é esperado dele interesse na cooperação com o trabalho.

Os participantes em nossa pesquisa foram a pesquisadora, as educadoras e as crianças em interação. Focalizamos especialmente as crianças — **Marcos, Antonio Carlos e Sofia** (nomes fictícios)³ —, que escolhemos por serem significadas pelas educadoras como crianças que apresentavam alguma dificuldade em seu desenvolvimento. Nosso interesse, vale ratificar, era compreender como essas crianças se constituem subjetivamente a partir de suas interações com as educadoras, que poderiam se configurar em processos de inclusão/exclusão das crianças na creche.

A seguir, apresentaremos os participantes e discutiremos as construções interpretativas que desenvolvemos baseados em suas interações, que foram observadas através das filmagens, vídeo-entrevistas e momentos informais da pesquisa.

¹ Nota de orientação da prof.^a Mercedes Villa Cupolillo, agosto de 2002.

³ Todos os nomes dos sujeitos participantes, inclusive das educadoras, são fictícios.

Em relação às filmagens, não as apresentaremos na íntegra durante as discussões, mas respeitando a ordem cronológica em que ocorreram, por entendermos que faz-se necessária a compreensão dos sujeitos em uma contextualização temporal. As filmagens completas podem ser observadas nos anexos 2, 3, 4, e 5; e no início de cada recorte de filmagem será feita uma referência a qual página ela se encontra em anexo.

Deste modo, utilizaremos recortes das filmagens, que são chamados por Cupolillo (2004) de **contexto de significação**, por ser o contexto mínimo em que se faz o recorte, que inclui o contexto, o motivo, os elementos de subjetividade e de realidade da filmagem. Nesses contextos de significação, os indicadores serão colocados em negrito a fim de facilitar a visualização da discussão a seu respeito.

2.5 - Inclusão também é assunto de berçário

As coisas, por detrás de nós,
exigem: falemos com elas,
mesmo quando nosso discurso
não consiga ser falar delas.
(João Cabral de Melo Neto, *Agrestes*, 1985).

O processo de inclusão de crianças com necessidades especiais na escola, especialmente no ensino fundamental, já foi tema de pesquisas significativas tanto na área da psicologia quanto na área da educação (BARBOZA, 2001; MANTOAN et al., 2001). A necessidade de compreensão de como acontece esse processo, que preocupa principalmente pais e educadores, é um assunto que tais áreas procuram discutir para auxiliar escolas, famílias e comunidade na melhor forma de trabalhar com um tema tão interessante, mas ao mesmo tempo tão espinhoso, que mobiliza conteúdos subjetivos profundos, como discutimos no capítulo anterior.

Na creche, o assunto de inclusão ainda causa estranhamento, pois a discussão da inclusão tradicional, aquela das crianças com deficiência, ainda permeia o imaginário das educadoras e, além disso, assusta, na medida em que tal instituição tem que lançar um olhar para esse debate, que antes parecia se dar apenas no âmbito do ensino fundamental. Mas, a partir do momento em que compreendemos que a creche se constitui em um espaço de inclusão de crianças no ensino formal, que, por serem de famílias de baixa renda, já são excluídas sociais, podemos entender melhor como esse assunto é pertinente nesse espaço social e que se desenvolve em uma dialética de inclusão/exclusão.

Nesse processo dialético, a exclusão não é determinada pela própria pessoa que é excluída, mas por outras pessoas, individual ou coletivamente, conforme afirma Sposati

(2001). Segundo a autora “A idéia de exclusão social supõe uma lógica que preside um padrão de relações em uma sociedade que, ao mesmo tempo, inclui e exclui através de um conjunto de valores que a orienta.” (SPOSATI, 2001, Prefácio). Assim, tais crianças são incluídas na educação infantil, mas, ao mesmo tempo, já estão excluídas, pois o que lhes resta, muitas vezes, são espaços nos quais, além da falta de infra-estrutura na parte física, não têm educadores, isto é, não têm pessoas preparadas para trabalharem com essas crianças.

A maioria das crianças freqüentadoras de creches, especialmente das creches administradas pelas prefeituras ou das creches mantidas pela comunidade, já vem com uma marca: a marca da pobreza, que se traduz em carência por serviços de saúde, de saneamento básico, de alimentação etc., que acabam por se constituir em carência cognitivo-afetiva no discurso das educadoras. Para Werner (2001) tais crianças são, “desde cedo, submetidas a situações de vida que exigem delas um desenvolvimento bem maior do que as crianças de condições de vida mais favoráveis.” (p.55), embora o que elas aprendem nesse contexto histórico-cultural em que se constituem não seja valorizado pela escola.

Cabe, aqui, fazermos um parêntesis para apresentar o que entendemos sobre desenvolvimento e aprendizagem, dois conceitos básicos na teoria de Vygotsky e que se tornam entidades acima dos sujeitos nas instituições de ensino. Para Vygotsky (2000) o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conceito essencial para se compreender como acontecem os dois processos, mostra que a interação e a mediação entre indivíduos promovem na criança o desenvolvimento de funções que não amadureceram, mas que Vygotsky poeticamente chama de brotos ou flores do desenvolvimento, isto é, funções que ainda estão em estado embrionário. Dessa forma, pode-se “delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2000, p.113). Assim, o aprendizado cria a ZDP, que se constitui em processo de desenvolvimento para a criança. Tais processos não são considerados como categorias iguais para o autor russo, mas o aprendizado promove o desenvolvimento, que acontece de forma mais lenta que o primeiro.

González Rey (2003) traz importantes contribuições para a compreensão da ZDP, pois acrescenta a questão da emocionalidade como fator constituinte da mediação entre a criança e o outro, o que torna tal processo como dialógico e não apenas mecânico, como compreendem muitos educadores que estudam Vygotsky.

As marcas da pobreza que discutíamos acima também são produzidas na creche, uma instituição que se constituiu, se desenvolveu e ainda é permeada por trabalhos

assistencialistas. Portanto, ao mesmo tempo em que são incluídas na creche, tais crianças são excluídas por um discurso e uma prática marcados pelo preconceito aos indivíduos pobres em nossa sociedade.

Nesse discurso, as famílias são responsáveis pelas mazelas de suas crianças, pela sua falta de higiene, de cuidados, de alimentação. Ao irem para a creche, as crianças são “salvas”, pois lá encontrarão a satisfação às suas necessidades básicas, que se resumem em alimentação e higiene, algumas vezes dando espaço para atividades que priorizam o entretenimento das crianças ao invés de promoverem também seu desenvolvimento afetivo-cognitivo.

Num contexto permeado por marcas sociais, muitas crianças são significadas como crianças quase “deficientes”, por serem consideradas pelas educadoras como incapazes de um desenvolvimento “normal”, pautado pelo amadurecimento de funções que seriam necessárias para o aprendizado das formas padronizadas pela classe média: serem limpas, bem educadas, não falarem palavrão e terem famílias consideradas equilibradas e dentro da normalidade. Como se esse padrão de normalidade fosse condição *sine qua non* nas famílias das classes média e alta. Como dizia Tolstói (2003), sem diferenciar classes sociais, “Todas as famílias felizes são parecidas entre si. As infelizes são infelizes cada uma a sua maneira.” (p. 9).

No início de sua vivência na creche, que para muitas crianças acontece no berçário, alguns bebês já são significados por suas educadoras como crianças que apresentam algum impedimento, uma “anormalidade” em seu desenvolvimento, por não se constituírem de acordo com a norma, por seu desenvolvimento biológico não estar de acordo com os manuais de psicologia.

L.I.Bozhovich (1976), baseada nas idéias de Vygotsky, de quem foi seguidora, discute o desenvolvimento de bebês. O bebê, desde seu nascimento, rompe com uma forma puramente biológica de desenvolvimento para se constituir permeado por um desenvolvimento social, já que é único entre as espécies animais por precisar totalmente de outro ser durante seus primeiros meses de vida, condição esta que o coloca em um processo comunicacional com o adulto desde seu nascimento. Essa necessidade de mediação do adulto em suas necessidades básicas, como alimentação e cuidados, inaugura no ser humano o processo de uma necessidade social, que será a força motriz para todo seu desenvolvimento psíquico.

A autora russa critica as concepções biológicas do desenvolvimento por apresentarem o bebê como um ser egocêntrico, autista, que busca de todas as formas o alívio de suas ansiedades e que a partir daí se desenvolve. Sua proposta é inovadora na discussão do desenvolvimento de bebês por articular tal desenvolvimento à emoção e à

necessidade. Assim, a necessidade é compreendida não apenas como de natureza orgânica, mas está relacionada “com as emoções positivas e não com as negativas, o que significa que aqui se tem lugar uma tendência em ganhar algo e não a libertar-se de algo que perturba a existência normal do organismo.” (BOZHOVICH, 1976, p.161)⁴.

Dessa forma, a proposta de desenvolvimento baseada na psicologia histórico-cultural entende que não é a falta que inaugura o ser humano e o faz desenvolver-se, mas o papel comunicacional, de mediação do outro que satisfaz as necessidades do bebê e o coloca em situação social de desenvolvimento, na qual surgem necessidades que auxiliam o bebê a se interessar e investigar o meio físico e social em que é constituído e assimilá-lo, inserindo-se assim num contexto de formas de conduta e atividades que são especificamente humanas.

Deste modo, a proposta para a educação infantil deve ser um trabalho que se constitua em interações que meciem bebês e crianças e que os levem a se desenvolverem como sujeitos ativos e pensantes, não adequados a padrões, mas que sejam capazes de questionar e produzir novas demandas na subjetividade social.

A seguir, apresentaremos duas histórias que acontecem em um mesmo berçário, mas que, por interações que se produzem em contextos emocionais diferentes, têm diferentes produções de sentido e de desenvolvimento para os sujeitos envolvidos nessa teia de relações. Apesar de termos filmado os bebês juntos, faremos as discussões em separado para explicar melhor a interação de cada um com as educadoras. Assim se desenvolve a história de Marcos e Antonio Carlos.

2.5.1 - Marcos e seu berço: uma história de interação

O bebê de cinco meses de idade, rechonchudo e rosado que se vê por detrás da lente da filmadora é Marcos. Irmão caçula de Sofia e Lívia, ambas frequentadoras da creche, Marcos é um bebê bonito, ora sorridente, ora assustado, embora seja, em todos os momentos, “o melhor bebê para se cuidar”: é quieto, não é chorão, brinca sozinho em seu berço, enfim, não “dá trabalho”, deixando que as “tias” possam se preocupar com outros bebês mais ativos.

Num breve histórico da vida de Marcos, a ficha de anamnese da creche nos diz que nasceu de parto cesariana e que o bebê não foi amamentado, pela mesma razão que Sofia e Lívia: sua mãe tem epilepsia e toma remédios controlados.

⁴ Tradução nossa. No original lê-se: “*con las emociones positivas y no con las negativas, lo que significa que aquí se tiene lugar una tendencia a lograr algo y no a liberarse de algo que perturba la existencia normal del organismo.*” (BOZHOVICH, 1976, p. 161)

O motivo pelo qual incluímos Marcos em nossa pesquisa foi a passividade com que ele se apresentava em suas interações com as educadoras e o olhar destas para ele, que discutiremos a seguir.

Contexto da 1ª filmagem no berçário, período vespertino – 18/10/02

Neste dia Sandra está sozinha no berçário com os bebês, pois Meire — a outra educadora — não pôde trabalhar. Quando chegamos para fazer a filmagem, Sandra coloca música infantil para os bebês.

Na maior parte da filmagem, Marcos fica deitado no colchão de casal, que é colocado no chão, no meio do berçário, para que os bebês fiquem deitados ou brinquem. Marcos é um dos bebês mais novos do berçário e está rodeado neste momento por todos os outros bebês do berçário: Antonio, Susi, Walter, Pedro, Carla e Janaína.

Anexo 2: págs. 2 e 3.

Pesquisadora	Sandra	Marcos	Outros bebês
		Marcos levanta o tronco e olha para Walter e Antonio.	
	Sandra começa a bater palma e a cantar junto com a música.		
		Marcos deita-se novamente e fica chupando o dedo.	
	Sandra vai arrumar alguns brinquedos no colchão e fica próxima de Marcos...		
		... que levanta o tronco e fica balbuciando. Depois se deita novamente e começa a chupar o dedo.	
	Sandra não olha para Marcos, depois pega Antonio pelos braços e o levanta.		

A constituição subjetiva do bebê na relação intersubjetiva com a educadora

Marcos é um bebê quieto, que fica deitado por muito tempo, sem chorar ou demonstrar algum comportamento que incomode a educadora. Sua forma de comunicação é o levantar do tronco e balbuciar alguns sons, o que não mobiliza a educadora para interagir com ele. Como é um bebê que não demanda muitos cuidados, a

não ser trocar a sua fralda ou amamentá-lo, a ação de Sandra é voltada para as crianças que brigam, que choram, que, dessa forma, chamam sua atenção.

Anexo 2: págs. 8 e 9.

Pesquisadora	Sandra	Marcos	Outros bebês
	Sandra chega com várias mamadeiras dos bebês.		
		Quando Marcos vê Sandra com as mamadeiras começa a balbuciar.	
	Sandra não dá atenção a Marcos e pega Janaína para dar-lhe a mamadeira.		
	Sandra pega Marcos para amamentar. Senta-se em uma cadeira e o coloca em seu colo. Sandra olha para a filmadora de rabo de olho, parece estar envergonhada com a filmagem. Depois, enquanto amamenta Marcos, fica imóvel, com o corpo rígido, talvez por estar sendo filmada.		
		Marcos fica olhando para algum ponto no vazio com os olhos fixos, enquanto mama. Depois toca a mão de Sandra e olha para seu rosto.	
	O olhar de Marcos não é correspondido por Sandra.		
		Marcos engasga com o leite...	
	... e Sandra limpa seu rosto com uma fralda.		
		Marcos começa a chorar e a empinar o corpo para a frente...	
	... Sandra o balança e diz: “Ó, não pode”.		
		Marcos continua a chorar.	
	“O que que foi, Marcos?” Depois olha para pesquisadora e para o lado, depois olha para Marcos e o embala, balançando as pernas rapidamente.		
		Marcos pára de chorar e continua a mamar.	

A alimentação como momento de comunicação educadora-bebê

O momento da alimentação nos seres humanos não é um processo puramente biológico de satisfação da fome. A partir da cultura e da história humanas, se constitui em um momento de interações, no qual pais e filhos conversam à mesa, assuntos profissionais são discutidos e deliberados e comemorações e celebrações acontecem.

Deste modo, a amamentação de um bebê, seja no seio de sua mãe, ou na mamadeira dada por uma pessoa próxima, é um momento de trocas interativas importantes, já que o bebê começa a se constituir como sujeito diferenciado do outro a partir dessas relações, que mediatizam seu conhecimento do outro e do mundo.

Melanie Klein (1991)⁵, psicanalista inglesa e precursora em pesquisas que buscaram compreender a constituição subjetiva dos bebês, escreve que, “em bebês alimentados com mamadeira, a mamadeira pode tomar o lugar do seio se for oferecida numa situação que se assemelha à amamentação ao seio, isto é, se houver uma proximidade física com a mãe e o bebê for manuseado de maneira amorosa” (KLEIN, 1991, p.125).

Embora a situação entre Marcos e Sandra não seja de mãe e filho e considerando que Sandra tenha se sentido incomodada com a filmagem, não percebemos o olhar da educadora para Marcos em nenhum momento de interação entre ela e o bebê, o que poderia se constituir em um momento de afetividade entre ambos, pois Marcos busca de diversas formas chamar a atenção de Sandra para si, até que chega ao seu limite, engasga e chora.

Marcos, em sua atitude passiva, pois não chora nem “dá trabalho” como os outros bebês, não mobiliza em Sandra uma afetividade que possa se converter em momentos de interação entre ambos, nos quais poderiam acontecer trocas significativas que ajudariam Marcos a se incluir no berçário como sujeito ativo, com necessidades cognitivo-afetivas, além dos cuidados de alimentação e higiene dispensados a ele.

Bozhovich (1976) discute a esse respeito e esclarece que a preocupação apenas com a alimentação e a higiene do bebê não promove um desenvolvimento neuropsíquico normal, para que isso aconteça é importante que haja uma educação necessária que provoque reações no bebê e organize sua atividade neuropsíquica. A autora frisa que o déficit de educação pode ocorrer também em bebês bem alimentados

⁵ Na discussão sobre os bebês trabalharemos com o referencial teórico da psicanálise por entendermos quão importante é a discussão desenvolvida por Melanie Klein e seus seguidores sobre a constituição subjetiva dos bebês, embora saibamos que tal teoria, em muitos momentos, vai de encontro a discussões desenvolvidas pela psicologia histórico-cultural.

e bem cuidados, e que tal déficit impede o desenvolvimento nos aspectos motor, intelectual, físico e afetivo e pode levar até à mortalidade infantil.

A educação necessária é a base do processo de comunicação e acontece através da satisfação das necessidades de alimento, de calor, de movimento que se constituem entrelaçadas com a afetividade pelo bebê, pelo interesse por seu desenvolvimento, por um sorriso ou gesto seu, pois assim se estabelece um processo comunicacional no qual o adulto está mobilizado pelas necessidades desse bebê e demonstra interesse nas interações que com ele estabelece.

Na vídeo-entrevista realizada com Sandra e Bárbara, podemos perceber o significado que as educadoras produzem a seu respeito.

[...] — Pausa

Anexo 3: pág. 4

Pesquisadora	Sandra	Bárbara
	“Olha o Marcos, que lindinho!” .	
[...]	[...]	[...]
	“Olha o Marcos, o Marcos também tem umas birras” (sobre o momento em que amamenta Marcos).	
“Ele costuma fazer isso?”.		
	“Costuma”.	
“Até hoje”.		
	“Uhu.”	
“Tem uns momentos na filmagem, que o Marcos fica bem quietinho, ele deita...” .		
		(interrompe) “Tem hora que ele fica quietinho, quietinho” .
“Ele nem se movimenta, a respiração dele é bem devagarzinho. Vocês notam isso sempre ou acontece...” .		
		“Ele era assim diariamente, agora, de umas semanas para cá, ele não tá assim mais, ele tá esperto, tá chorão, tá dando birra, sabe. Mas antes ele ficava quietinho, nem parecia que tinha criança na sala” .

A primeira fala de Sandra sobre Marcos nos ajuda a compreender que o bebê se constitui para a educadora apenas como uma imagem, como um bebê bonito que parece não mobilizar nela muito interesse. Dessa forma, Marcos é significado como um bebê quieto, que não demanda muitos cuidados.

Ao observar o momento em que o amamenta, Sandra fica mobilizada pela expressão de Marcos e assim tenta justificar sua atitude em relação ao bebê e significa a tentativa de comunicação dele como uma birra.

Apesar do trabalho das educadoras no berçário não se constituir em propostas que propiciem desenvolvimento para os bebês, Marcos acaba por desenvolver-se sozinho em seu berço, numa interação com o mesmo, e, conforme cresce, passa a buscar uma comunicação com as educadoras, que se configura em choros e “birras”.

Bárbara, ao contrário de Sandra, produz outro sentido em relação a Marcos e sua expressão, e significa o bebê como uma criança esperta, que busca a atenção do outro e se comunica. Assim, consegue se comunicar com Marcos, embora os momentos de interação entre ambos sejam rápidos e fugazes.

Contexto da 2ª filmagem no berçário, período vespertino – 23/10/02

Neste dia, Sandra e Meire estão com os bebês; Sandra coloca música para eles com a chegada da pesquisadora. Marcos está quase dormindo em seu berço, mas, quando vê a pesquisadora com a filmadora próxima a ele, passa a interagir com ela.

Anexo 2: págs. 13 – 15.

Pesquisadora	Sandra	Meire	Marcos	Outros bebês
			Marcos está deitado no berço e fica olhando sério para a pesquisadora.	
A pesquisadora sorri para Marcos.				
			Ele sorri para a pesquisadora e abre os braços. Depois fica sério.	
Pesquisadora para Marcos (de forma carinhosa): “Cadê, cadê o Marcos. Marcos, Marcos”.				
			Marcos sorri para a pesquisadora e se movimenta no berço. Depois fica sério.	
Pesquisadora (sorrindo) para Marcos: “Oi,				

tudo bom? Tudo bom??"				
			Marcos sorri novamente para a pesquisadora e empina o corpo para cima como se quisesse colo.	
Pesquisadora (sorrindo) para Marcos: "Cadê o menino?" Estende a mão para ele.				
			Marcos olha assustado para a filmadora.	
Pesquisadora para Marcos: "Cadê, cadê?"				
			Marcos sorri e agarra o dedo da pesquisadora.	
Pesquisadora para Marcos: "Oi, tudo bom?" Faz cócegas na barriga de Marcos.				
			Marcos sorri e empina a barriga para cima.	

A interação face a face no processo de desenvolvimento

Os momentos de interação que se produzem entre a pesquisadora e Marcos nos mostram como Marcos tem necessidade de contato físico e interação com o outro, que se configurem em momentos de mediação permeados por afetividade. É a partir dessa interação face a face (ROGOFF, 1990) que Marcos poderá começar a se constituir como sujeito, um sujeito ativo que é despertado **pelo** outro **para** o outro e o mundo.

A esse respeito, Winnicott (1997), pediatra e psicanalista, pontua que "a existência de um grau razoável de adaptação às necessidades da criança é o que melhor possibilita o rápido estabelecimento de uma relação forte entre psique e soma" (p.8). Assim, na fase inicial da vida da criança, suas satisfações físicas estão fortemente relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo-afetivo, o que faz com que o bebê necessite de uma pessoa que o compreenda, que se mostre interessada por ele e que se ajuste às suas necessidades, assim como ele também se ajustará às necessidades do ambiente e da pessoa que cuida dele.

Portanto, a satisfação das necessidades de um bebê, mediatizada por um outro interessado neste bebê, promove tanto o desenvolvimento das formas sociais de comunicação como seu desenvolvimento psíquico (BOZHOVICH, 1976).

Contexto da 3ª filmagem no berçário, período vespertino – 01/11/02

Os bebês estão na sala do berçário com Sandra e Bárbara. Meire substituíra Bárbara, que estava de licença e agora voltou para a creche. Marcos fica por um longo tempo em seu berço, brincando com umas argolas amarradas por um cordão de um lado ao outro das grades que envolvem o berço, sem que ninguém se aproxime dele. Bárbara, no entanto, se aproxima de Marcos e interage com ele.

Anexo 2: págs. 30 e 31.

Pesquisadora	Sandra	Bárbara	Marcos	Outros bebês
		Bárbara chega perto do berço de Marcos e balança as argolas em seu berço.		
			Marcos sorri para Bárbara.	
		Depois Bárbara joga uma bola de pano perto de Marcos...		
			... que fica sorrindo.	
		Bárbara pega um ursinho e coloca perto dele...		
			... e Marcos continua sorrindo para Bárbara.	
		Quando Bárbara sai...		
			... Marcos continua a sorrir e balança braços e pernas.	
			Marcos fica mais atento à sala e olha para os lados, como se estivesse à procura de alguém.	

Bárbara mostra-se mais sensível à necessidade de interação de Marcos. A partir do dia em que volta ao trabalho, coloca argolas no berço de Marcos para que auxiliem na estimulação de sua visão e seus movimentos, embora seja importante frisar que, sem

uma interação face a face de um adulto com um bebê, tais objetos dificilmente se constituem como propiciadores de desenvolvimento.

Quando Bárbara se aproxima de Marcos, este interage com a educadora, apresentando, assim, um potencial de interação com o outro, que pode vir a se constituir em desenvolvimento. Depois que Bárbara sai, Marcos mostra-se atento aos movimentos da sala, olhando ao seu redor, pois antes só olhava para as argolas em seu berço. Esse olhar parece uma busca pelo outro, por um olhar que o signifique como um bebê que necessita de cuidados além dos dispensados a ele. Assim, a interação que se produz entre Bárbara e Marcos torna-se mediadora na medida em que desperta no bebê a necessidade de outras interações.

A sensibilidade de Bárbara em relação a Marcos pode ser observada em momentos da video-entrevista.

Anexo 3: pág.8.

Pesquisadora	Sandra	Bárbara
	“Quem é aquele que tá no berço?”.	
	“Tá brincando com as argolas” (sobre Marcos).	
		“ Sério, né ” (sobre Marcos).
	“Mas a mãe dele é muito risonha”.	
		“ Mas ele tem a percepção boa, você dá alguma coisa colorida, chama a atenção, ele quer pegar ”.
	“Chama a atenção...”.	
“Mas quando fala com ele, como que ele entende?”.		
		“ Sorri, ele sorri, ele dá pulo ”.
		“Segundo a mãe, em casa ele (Marcos) fica mais solitário, ela disse que não pega mesmo e nem quer que a gente pegue ele, porque ela disse que em casa é ela que pega”.
“Por quê?”.		
		“Porque ela disse que menino tem que ser assim, né (sorrindo)”.
	“Parece que ela não tem muito tempo, né...”.	
		“ Mas aí eu sinto que ele fica muito só, porque quando a gente aproxima dele ele sorri, ele quer que a gente pegue, tem vez que ele fica assim, feliz, acha bom o toque ” (carinhosa).
	“Gente, mas ele (Marcos) fica sério o tempo todo...”.	
		“ Mas se você brincar com ele, se conversar com ele, ele dá um sorriso ”.

“Mas nessa hora ele tava muito sério, porque ele tava...”.		
		“Sozinho”.
“... olhando pra filmadora”.		
		“É, e ele tava só”.
“Quando eu tirava o rosto de trás da filmadora, ele sorria”.		
	“Ah, é porque ele tava prestando atenção”.	
“Mas quando ele via a filmadora, talvez até assustasse ele”.		
		“É, foi isso, porque quando a gente conversa com ele, ele sorri”.

Bárbara mostra-se mobilizada em relação a Marcos e à sua necessidade de interações que possam se constituir em trocas afetivas com o outro. Ao demonstrar carinho quando fala de Marcos, podemos perceber como a afetividade é importante para que o educador perceba o bebê como um sujeito com necessidades, além de cuidados meramente físicos, pois até esses cuidados devem se configurar em momentos de afetividade, que ajudem o bebê a perceber seu corpo.

O olhar de Bárbara para Marcos, ao perceber suas expressões e a necessidade que este tem de interações permeadas pela emocionalidade, ajuda a educadora a produzir sentido em relação às necessidades de carinho e atenção do bebê, o que pode se constituir na inclusão de Marcos no berçário.

No entanto, podemos perceber Marcos como um bebê ainda excluído nesse contexto, já que as interações entre as educadoras e ele são pobres, na medida em que não se constituem em interações que possam mediar Marcos em outras interações, inclusive com os outros bebês do berçário, para que ele se desenvolva. Marcos acaba por interagir com seu berço e com argolas, objetos inanimados, que precisam ser significados pelo outro para se constituírem em objetos que ajudem sua percepção visual, auditiva e seus movimentos, fatores estes que não estão desvinculados de outros processos cognitivos-afetivos em Marcos.

2.5.2 - Antonio Carlos e a busca pelo outro

Antonio Carlos, Antonio, ou simplesmente Toninho são os vários nomes pelos quais é chamado o bebê de nove meses de idade, filho único, que mora só com sua mãe. Com a pele morena e os cabelos negros e lisos, cortados em forma de cuia, Antonio

Carlos ganhou na creche a alcunha de indiozinho, por sua aparência física ser parecida com a de um índio.

Esperto, ativo, chorão, que dá birra, e até significado como hiperativo, Antonio chama a nossa atenção quando é significado pela diretora da creche como um bebê que evita o contato com o outro, fica num canto e movimenta-se para frente e para trás quando fica irritado.

Apesar de tantos nomes e tantos significados, Antonio Carlos é um bebê que busca o olhar do outro em vários momentos, que não se furta a perturbar a paz do berçário quando se interessa por alguma coisa ou quando briga com um colega bebê. Talvez por tantos nomes e tantos significados, Antonio Carlos não escuta quando o chamam, pois se isenta de ser percebido como alguém que incomoda, mas, sim, aquele que busca o outro.

Dessa forma, a lente da filmadora observa Antonio Carlos em sua busca pelo outro entre berços e brinquedos no berçário.

Contexto da 1ª filmagem no berçário, período vespertino – 18/10/02

Neste dia Sandra está sozinha no berçário com os bebês, pois Meire — a outra educadora — não foi trabalhar. Quando chegamos para fazer a filmagem, Sandra coloca música infantil para os bebês.

Anexo 2: págs. 1 e 2.

Pesquisadora	Sandra	Antonio	Outros bebês
		Antonio está sentado no colchão no chão do berçário.	
			Walter, Carla, Susi e Janaína também estão sentados no colchão. Paulo está deitado de bruços, perto de Marcos.
		Antonio está segurando um pandeiro de brinquedo com a mão direita.	
			Walter tenta pegar o pandeiro de Antonio.
		Antonio muda o pandeiro para a mão esquerda e bate em Walter. Depois agarra o braço de Walter e o empurra.	
		Antonio pega o pandeiro.	
			Walter tenta pegar o

			pandeiro de Antonio novamente.
		Antonio tenta morder a mão de Walter, mas morde o pandeiro.	
			Walter consegue pegar o pandeiro das mãos de Antonio...
		...que se joga em cima de Walter para pegá-lo.	
			Walter mostra o pandeiro para Antonio.
		Quando Antonio tenta pegá-lo...	
			... Walter puxa seu cabelo.

As primeiras cenas de Antonio mostram um bebê ativo, interagindo com Walter, que tem a mesma idade que Antonio. A partir da aparente “briga” entre ambos por causa de um objeto, podemos observar a capacidade de interação de Antonio, sua insistência em pegar o que é “seu”, embora o brinquedo seja da creche; e o contexto de emocionalidade, muitas vezes agressiva, que permeia as relações de Antonio com o outro.

Na vídeo-entrevista durante essas cenas, as educadoras produzem sentido e significado às ações de Antonio.

Anexo 3: pág. 1.

Pesquisadora	Sandra	Bárbara
“Essa é a primeira filmagem que eu fiz...”		
		“Olha lá, ele (Antonio Carlos) gosta de bater”.
	Ri.	
		“Querendo morder... o Antonio”.
		“Você viu que um toma o pandeirinho, aí o outro toma...” (se referindo a Antonio e Walter).

O processo de exclusão a partir da configuração do preconceito

As interações que se dão entre Walter e Antonio Carlos são significadas por Bárbara já com uma conotação negativa e priorizando o comportamento de Antonio como agressivo, embora tenha sido Walter o primeiro a tomar o brinquedo de Antonio. O que poderia se configurar como uma defesa de Antonio em relação ao outro que tenta

tomar o que é seu, transforma-se, na fala da educadora, como um prazer agressivo que Antonio tem de bater e morder.

Anexo 3: págs. 1; 2; 4.

Pesquisadora	Sandra	Bárbara
		“E essa língua dele desse jeito? Você já observou?” (Imita a língua de Antonio, que fica pra fora da boca).
“É, fica assim, né”.		
		“Podia levar ele numa fonoaudióloga...” .
“Até num dentista pra ver, se tem a questão de freio da língua”.		
		“Eu falei ontem pra mãe dele, vou falar novamente”.
	“Agora, a mãe dele (Antonio) não aceita muito a gente ficar falando as coisas não, ela não gosta”.	
[...]	[...]	[...]
“E ele continua sem beber água?”.		
	“Continua. Tem dias que ele bebe, a gente coloca...”.	
		(interrompe) “Só que ele ainda mama nela, né, e diz que o leite materno...”.
“E ele bebe água onde, quando vocês dão?”.		
	“Outro dia eu consegui uma coisa que para mim foi uma vitória, né, (sorri) eu coloquei água num copo e ele conseguiu tomar dois golinhos, né, da água”.	
		(interrompe) “É igual a sopinha. Todo dia a gente dá duas colherinhas na marra...”.
	“Mas ele cospe. Ele fica ó (imita Antonio colocando a língua para fora) com a língua”.	
		“É igual aos meninos que eu trabalho no ensino especial, que tem síndrome de Down, eles ficam com a língua assim...” (imita como fica a língua).
	(interrompe) “Mas ele é inteligente, ele é esperto, ele tem alguns aspectos que a gente vê”.	
[...]	[...]	[...]
“Olha lá o Antonio”.		
	“Ele está bonitinho demais, o indiozinho” (sorrindo orgulhosa).	
		“Você estava sozinha aí, esse dia?”.
	“A Meire não veio”.	

A imagem de Antonio mobiliza as educadoras desde o início da filmagem e os diversos significados do bebê já nos são apresentados. O que poderia ser um fator natural da constituição física de Antonio Carlos, o fato de sua língua ficar para fora, é apresentado como um “problema” que deve ser sanado — um especialista poderia resolvê-lo.

Werner (informação verbal⁶), ao discutir o processo de exclusão de crianças na educação infantil, apresenta dados preocupantes, pois o discurso organicista e mecanicista leva as pessoas a uma panacéia de busca pelo conserto do “anormal”, já discutido anteriormente. Segundo o psiquiatra várias crianças em seu início escolar já estão lotando os consultórios de fonoaudiologia por não se expressarem oralmente da forma adequada, além de crianças de quatro anos que tomam anfetaminas para controlarem sua “hiperatividade”, a fim de obterem atenção e concentração na sala de aula.

O conto *O homem da cabeça de papelão*, do escritor João do Rio (1971) é útil para ilustrar tal discussão.

Desde menino, a sua respeitável progenitora descobriu-lhe um defeito terrível: Antenor só dizia a verdade. Não a sua verdade, a verdade útil, mas a verdade verdadeira. Alarmada, a digna senhora pensou em tomar providências. Foi-lhe impossível. Antenor era diverso no modo de comer, na maneira de vestir, no jeito de andar, na expressão com que se dirigia aos outros. [...] Rapaz, entretanto, Antenor tornou-se alarmante. Entre outras coisas, Antenor pensava livremente por conta própria. Assim, a família via chegar Antenor como a própria revolução; os mestres indignavam-se porque ele aprendia ao contrário do que ensinavam; os amigos odiavam-no; os transeuntes, vendo-o passar sorriam. (RIO, 1971, p.170).

Antenor decide então trocar sua cabeça por uma de papelão. Torna-se, então, amigo de todos, sendo até cotado para ser senador. Um dia, quando lembra que sua cabeça havia sido deixada no relojoeiro para que a consertasse, vai até lá buscá-la. O relojoeiro lhe diz que nunca tinha visto uma cabeça tão perfeita como a sua e pergunta se Antenor quer usá-la de volta. O protagonista responde:

Pode ser que V., profissionalmente, tenha razão. Mas, para mim, a verdade é a dos outros, que sempre a julgaram desarranjada e não regulando bem. Cabeças e relógios querem-se conforme o clima e a moral de cada terra. Fique V. com ela. Eu continuo com a de papelão. (RIO, 1971, p.177).

O conto ilustra com perspicácia o que a escola e seus educadores, e a sociedade, fazem muitas vezes com as crianças e suas famílias, ao colocar na criança a marca da diferença (como se todos não fôssemos diferentes e como se a diferença fosse algo a ser

combatido) e encaminharem-nas para médicos, psicólogos, fonoaudiólogos etc., a fim de que, como Antenor, adquiram uma cabeça de papelão, que se ajuste à norma, não incomodando a aula e dando sossego aos educadores e pais.

A mãe de Antonio Carlos compreende o discurso das educadoras de não aceitação de seu filho e assim se põe numa posição defensiva, de protegê-lo e não aceitar o “veredicto” de Sandra e Bárbara, que mostram-se incomodadas com o desinteresse da mãe por seu diagnóstico.

Contexto da 2ª filmagem no berçário, período vespertino – 23/10/02

Neste dia, Sandra e Meire estão com os bebês; com a chegada da pesquisadora é colocada música para eles.

Anexo 2: págs. 17 – 19.

Pesquisadora	Sandra	Meire	Antonio	Outros bebês
			Antonio está em pé, apoiado num berço e chorando.	
Pesquisadora chama Antonio: “Antonio, Toninho”.				
			Antonio não olha. Derruba uma fralda que estava pendurada no berço, senta-se no chão para pegá-la e depois engatinha e sai do berçário.	
	Sandra sai atrás dele.			
				Gabriel (um bebê de quatro meses que chegou hoje à creche) chora sem parar.
	As educadoras não dão nenhuma atenção a Gabriel.			
	Sandra se senta no colchão com Antonio, encostada no berço de Marcos.			
			Antonio sobe no colo de Sandra.	
	Sandra sorri e olha rapidamente para a pesquisadora (parece estar			

⁶ Defesa de dissertação de PAULA, A.A.S., abril de 2004.

	constrangida). Segura Antonio com as mãos.			
			Antonio encosta seu rosto no dela e coloca a boca aberta no rosto de Sandra, como se fosse beijá- la.	
	Sandra fica parada e apenas sorri. Depois deita Antonio no colchão e brinca com seu pé, então se levanta e deixa Antonio deitado no colchão.			
			Antonio segura o pé direito com a mão direita e o balança, olhando para Sandra.	
			Depois Antonio se levanta e pega o tripé da filmadora, balança-o e o tripé cai no chão.	
“Cadê o Antonio?”.				
			Antonio não olha para a pesquisadora.	
			Antonio se apóia no tripé, levanta-se olhando para a filmadora e põe a mão na lente.	
A pesquisadora tira a mão de Antonio e fala: “Não”.				
			Antonio coloca a mão na lente novamente.	
	Para a pesquisadora: “Ele é muito esperto, ele é esperto demais, ele observa esses quadrinhos que estão aqui (mostra os quadros da parede), ele observa o vento, os quadrinhos. Tudo chama atenção. Ele só não atende pelo nome, mas as outras coisas...”.			

A possibilidade da pesquisa como geradora do diálogo entre teoria e prática para a educadora

A partir da segunda filmagem percebemos uma mudança nas interações entre Sandra e Antonio Carlos. A educadora parece tomar consciência a respeito das emoções que constituem sua interação com o bebê e, assim, começa a pensar em Antonio de outra forma. Desse modo, educadora e bebê começam a se constituir como uma dupla, fato que não havíamos observado nos momentos informais da pesquisa, antes do início das filmagens, bem como na primeira filmagem — quando Sandra dedicava a Antonio apenas cuidados como dar-lhe banho e trocar sua fralda, de forma que as trocas entre ambos aconteciam apenas mecanicamente.

A educadora, embora seja uma pessoa simpática, não se mostra carinhosa em suas interações com os bebês na creche e parece não perceber a necessidade que eles têm de uma mediação que os ajude a se constituir como sujeitos, mediação esta permeada por um contexto de afetividade educadora-bebê. Apesar disso, podemos notar uma mudança qualitativa em suas interações com Antonio a partir de nossa pesquisa, já que Antonio era nosso sujeito. A pesquisa parece gerar em Sandra uma nova produção de sentido, na qual a educadora consegue aliar sua teoria sobre o trabalho com bebês à sua prática e, assim, se produz um novo eixo de interações entre Sandra e Antonio Carlos.

Na filmagem acima apresentada, é a partir do momento que a pesquisadora chama por Antonio que Sandra aproxima-se dele e o coloca em seu colo, por breves minutos, para lhe dar carinho e atenção, embora Sandra não dirija o olhar para Antonio e não estabeleça com ele uma comunicação face a face, básica para o bebê (ROGOFF, 1990).

Novamente, depois de colocar Antonio no colchão, é a partir da interação que a pesquisadora tenta promover com Antonio, que Sandra o significa como um bebê esperto e que tem boa observação, tentando justificar o fato de Antonio não atender pelo nome quando o chamam.

Contexto da 3ª filmagem, período vespertino – 01/11/02

Os bebês estão na sala do berçário com Sandra e Bárbara. Meire substituiu Bárbara, que estava de licença e agora voltou para a creche.

Anexo 2: págs. 26; 28 e 29.

Pesquisadora	Sandra	Bárbara	Antonio	Outros bebês
	Sandra passa por Antonio e esbarra			

	nele.			
			Antonio começa a chorar.	
	Sandra parece preocupada e sem graça com a reação de Antonio e diz à pesquisadora: “Esbarrei nele sem querer, meu Deus”. Para Antonio: “Perdão” e sai de perto de Antonio.			
		Bárbara pega Antonio pelo braço e o coloca sentado no colchão.		
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
			Antonio está perto de Sandra...	
	... que troca a roupa de um bebê.			
			Antonio mexe em uma gaveta da cômoda na qual Sandra troca o bebê.	
	Sandra diz a Antonio que ele vai machucar o dedinho e segura sua mão. Quando Sandra solta Antonio...			
			... este cai no chão e começa a chorar.	
	Sandra se abaixa e passa a mão na cabeça de Antonio.			
			Ele olha para suas mãos, bate palmas e se levanta.	

A constituição subjetiva do bebê como propiciadora de interação com a educadora

Sandra, embora já se apresente mobilizada por Antonio, e até por isso, produz uma emocionalidade nessas interações permeada pela agressividade, nas quais não se desenvolve uma comunicação oral entre educadora e bebê, que acaba por se constituir apenas numa comunicação corporal que gera tensão em Antonio. Este parece sentir tal relação como hostil, o que produz nele um sentimento de irritabilidade e em Sandra, impaciência.

A comunicação oral entre o adulto e o bebê dá significado às ações do bebê, ajudando-o a se constituir numa rede de relações com o outro na subjetividade social, na qual as palavras, seus significados e as emoções estão entremeadas nesse mesmo contexto. A palavra, além de regular a ação da criança pequena e desenvolver nela a consciência e as funções psicológicas superiores (LURIA; YUDOVICH, 1987; VYGOTSKY, 2000), ajuda o bebê a se desenvolver nas interações com o outro, pois seus movimentos, suas ações e expressões se produzem num contexto significativo das relações sociais, articulado às emoções, que auxilia em sua constituição subjetiva.

Anexo 2: págs. 31 e 32.

Pesquisadora	Sandra	Antonio
	Sandra pega Antonio para dar banho, mas não olha para ele.	
Pesquisadora pede permissão a Sandra para filmar banho de Antonio.		
	Sandra autoriza. Depois pega Antonio no colo e o leva para a banheira, sem olhar para Antonio. Quando Sandra vai colocar Antonio na banheira...	
		... Antonio não quer se sentar.
	“Banhozinho, não, não tá frio não, uai. O que que foi? Você gosta de tomar banho. Não está frio o banho” e começa a enxaguá-lo.	
		Antonio está em pé.
	Sandra termina de molhá-lo e diz: “Vamos sentar agora” e o coloca sentado.	
		Antonio começa a chorar.
	“Aqui, ó, sentadinho. Olha aqui, bebê. Uai, por que você tá chorando? Só porque tá sendo filmado?” Olha para a pesquisadora e sorri.	
		Antonio se vira para a parede.
	Sandra pega a mão de Antonio.	
		Antonio começa a querer chorar de novo.
	Sandra bate as mãos na água e diz: “Vamos lavar o bracinho” e joga água nos braços de Antonio, depois começa a ensaboá-lo. Joga água em suas costas e quando joga água em sua cabeça...	
		... Antonio não gosta, grita e tenta se levantar.
	“Você não quer lavar a cabecinha não, bebê?” Limpa seu nariz, levanta Antonio e joga água em seu corpo. Lava o rosto de Antonio e joga mais água em seu corpo. Depois o coloca	

	sentado e pega a toalha.	
		Antonio grita de alegria, sorri e balança os braços. Bate as mãos na água e sorri. Olha para Sandra sorrindo.
	“Dá os bracinhos”. Estende os braços para ele e o pega no colo. Depois o leva para vestir roupa.	

O banho que Sandra dá em Antonio Carlos é significativo ao mostrar como Antonio se comunica com a educadora numa complexa troca dialética em relação às formas de comunicação que esta estabelece com ele. Em princípio, Sandra estabelece com o bebê uma comunicação corporal mecânica, ao pegá-lo e colocá-lo na banheira sem ao menos olhar para ele. Antonio fica tenso e mostra-se incomodado com tal interação e Sandra fica irritada e, ao mesmo tempo, constrangida pelo choro do bebê. A educadora, então, começa a conversar com ele e o toca de forma mais carinhosa, o que passa a se constituir em um processo comunicacional entre ambos, no qual Antonio responde de forma alegre, gritando e balançando os braços.

A comunicação, quando envolta em afetividade e interesse pelo bebê, passa a se constituir em mediação e possibilita que Antonio seja incluído no berçário, já que tal comunicação possibilita a passagem de uma relação diádica entre educadora-bebê para outras redes de relações nas quais outros parceiros, além dessa díade, passam a fazer parte. Assim, Antonio, ao se sentir amado, vitalizado e seguro, pode se desenvolver como sujeito em suas relações humanas com outros parceiros, como os outros bebês do berçário.

Contexto da 4ª filmagem, período vespertino – 13/11/02

Neste dia, Antonio está acordado e dentro de seu berço desde o momento em que chegamos ao berçário. Não está satisfeito por estar “preso” em seu berço e procura de várias formas chamar a atenção de alguém que possa tirá-lo de lá.

Anexo 2: págs. 33 – 35; 37 e 38.

Pesquisadora	Sandra	Bárbara	Antonio	Outros bebês
Pesquisadora sorri para Antonio...				
			... que começa a rir.	
			Antonio se senta, tenta pegar algum objeto no berço, faz várias tentativas, mas não consegue.	

			Antonio continua sentado e fica brincando de abrir e fechar as mãos. Depois coloca a mão direita na boca e a chupa.	
A pesquisadora se aproxima de Antonio.				
			Antonio se levanta e olha para a pesquisadora.	
Para Sandra: “Olha o interesse do Antonio”.				
			Antonio procura pela atenção de alguém, mas ninguém lhe dá atenção.	
	Sandra vai dar comida às crianças.			
	Sandra se senta no colchão no chão e coloca Susi em seu colo para lhe dar comida.			
			Antonio continua em seu berço, logo atrás de Sandra e se mexe, senta, levanta, procurando comunicar-se com a educadora.	
	Sandra diz a Bárbara que precisa de cinco pratinhos.			
	Sandra para Bárbara: “Eu estou precisando de uma fralda”.			
		Bárbara entrega uma fralda a Sandra.		
	“Obrigada. Esta fralda aqui é do CMEI?”.			
		“É do CMEI”.		
			Antonio fica olhando para Sandra, que está com Susi no colo.	
	Sandra começa a alimentar Susi.			
			Antonio se senta e levanta, esfrega a mão nos lábios, parecendo estar incomodado por	

			ficar no berço. Depois olha para a pesquisadora, balança a mão e sorri. Continua em pé e coloca a mão na boca.	
	Sandra conversa com Bárbara enquanto dá comida para Susi.			
				Um bebê chora.
	Nenhuma das professoras dá atenção ao bebê que chora.			
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
	Sandra diz a Antonio: “Você quer jantar?”.			
			Antonio balbucia alguma coisa.	
	Sandra olha para ele e lhe manda um beijo, sorrindo.			
			Antonio também sorri para ela.	
				Janaína se deita no colchão.
	Sandra ri de Janaína e a coloca sentada novamente.			
				Carla, que está sentada ao lado de Janaína, levanta a perna e coloca seu pé próximo ao rosto da menina.
				Janaína põe a mão na fralda de Carla, no meio de suas pernas.
	Sandra tira a mão de Janaina e olha constrangida para a pesquisadora. Depois pega as pernas de Carla e diz: “Carla, senta aqui um pouquinho”.			
			Antonio está em pé no berço, olhando para a pesquisadora e começa a chamá-la com a mão.	

Antonio procura por diversas maneiras o olhar de alguém que possa interagir com ele e retirá-lo de sua “prisão”. Preso em seu berço por um longo tempo, encontra-se excluído das atividades do berçário e procura se comunicar com alguém. Sua busca pelo outro é um fator importante em sua constituição subjetiva, pois esse interesse mobiliza as pessoas ao seu redor, o que também se configura em incômodo para as educadoras, cheias de preocupações com outros bebês.

A busca pelo outro, num processo comunicacional, gera novas necessidades em Antonio, como conhecer objetos e pessoas, fatores que promovem seu desenvolvimento, como veremos a seguir.

Contexto da 5ª filmagem, período matutino – 17/12/02

Neste dia, fomos à creche pela manhã para filmarmos o berçário com as professoras deste período. Mas Salma, uma das educadoras, não pôde ir trabalhar por estar doente. Assim, filmamos Sandra, que pela primeira vez estava com os bebês no pátio da creche. A outra educadora que auxilia Sandra é Sheila.

Anexo 2: pág. 41.

Pesquisadora	Sandra	Sheila	Antonio	Outros bebês
			Antonio já anda sozinho. Está andando com a mão na boca.	
	Sandra pega Antonio no colo, depois o coloca no chão e anda segurando em sua mão. Então traz Antonio para perto dos outros bebês.			
A pesquisadora chama Antonio várias vezes pelo nome.				
			Antonio não olha para a pesquisadora.	
	Sandra dá um pedaço de bolacha para Antonio.			
			Antonio pega a bolacha, mas a deixa cair no chão. Depois se senta, pega a bolacha do chão e começa a comê-la.	
				Walter, Carla e

				Susi estão sentados sobre um lençol comendo bolachas.
			Antonio engatinha na direção de Sandra.	
	Sandra se abaixa para Antonio, mas depois sai de perto dele, pois não quer ser filmada.			

Após um mês sem fazermos filmagem no berçário, nos surpreendemos com Antonio andando livremente pelo pátio da creche sem precisar se apoiar, como fazia antes. Seu interesse pelo outro e sua persistência em conseguir atenção mostram que sua relação com Sandra tem se desenvolvido e que a comunicação entre ambos medeia o interesse de Antonio por descobrir objetos e pessoas novas.

Anexo 2: pág. 42.

Pesquisadora	Sandra	Sheila	Antonio	Outros bebês
			Antonio anda em direção a Sandra.	
	Sandra está encostada na porta da sala dos materiais. Quando Antonio chega, ela o pega pela mão e anda com ele até o meio do pátio, depois o solta.			
			Antonio volta para onde Sandra está e se encosta em sua perna.	
	Sandra não dá atenção a Antonio.			
			Antonio se aproxima de Carla e pega sua bolacha.	
				Carla não reage.
	Sandra dá uma gargalhada sobre a cena.			
		Sheila diz que Antonio está ficando esperto.		
	Sandra diz à pesquisadora: “Tá ficando			

	esperto!”.			
			Antonio cai no chão, pega a bolacha que ele havia deixado cair e se senta no chão.	
			Antonio não fica perto dos outros bebês. Anda em direção a Sheila e tenta pegar a terra do canteiro.	

Antonio já se apresenta com um bebê interagindo plenamente com o meio físico e social da creche. Ao buscar a atenção de Sandra e não obtê-la, percebe que é através do outro que pode conseguir a atenção da educadora e assim toma a bolacha de Carla.

As educadoras, ao falarem sobre a ação de Antonio, já produzem um sentido diferente em relação a ele, embora ainda seja de forma pejorativa, pois, ao dizerem que ele “está ficando esperto”, subentende-se que não era esperto. Apesar disso, o significado da frase também nos mostra que elas já o percebem como um bebê que busca o que quer e consegue interagir com o outro.

Anexo 2: págs. 43 – 45.

Pesquisadora	Sandra	Sheila	Antonio	Outros bebês
			Antonio se levanta, vai em direção à filmadora, tenta pegar nela.	
A pesquisadora diz a Antonio que não pode pegar na filmadora.				
			Antonio se aproxima de uma moto que está guardada no pátio e bate na moto com um objeto, que está em suas mãos, várias vezes.	
			Antonio fala: “Tá” e vem em direção à filmadora, se aproxima e pega no tripé.	
A pesquisadora (de forma carinhosa) diz a Antonio: “Toninho, Toninho, não senhor, não pode, não pode”.				
		Sheila afasta Antonio da filmadora.		
			Antonio sai dizendo	

			irritado: “Tá, tá, tá”.	
A pesquisadora fica surpresa e diz a Sandra: “Olha ele falando!”.				
			Antonio se volta, fala “tá” e pega novamente no tripé.	
A pesquisadora diz (enfática): “Não, Toninho, não pode puxar, não, não”.				
		Sheila o segura pela mão e o afasta da filmadora.		
			Antonio volta para perto da filmadora irritado e com os braços levantados.	
		Sheila pega Antonio pela mão e diz: “Olha lá o Walter chamando, vai lá, vai”.		
			Antonio, ainda irritado, se desvencilha da mão de Sheila e vai em direção de Walter. Depois tenta tomar a bolacha da mão de Walter.	
		Sheila diz: “Ó”.		
			Antonio olha para Sheila e vai em direção a Sandra.	
	Sandra ri de Antonio.			
			Antonio abraça a perna de Sandra.	
	Sandra passa a mão na cabeça de Antonio.			
			Antonio se senta no chão e continua comendo sua bolacha.	
				Walter se aproxima da filmadora e fica olhando para ela. Depois tenta apertar os botões da filmadora.

O olhar da pesquisadora para Antonio e a posição ativa de Antonio em relação à busca de interação promoveu uma interação entre Sandra e Antonio que se configurou

em mediação para sua constituição como sujeito e sua interação com outras pessoas além da díade Sandra-Antonio. Antonio, nessa filmagem, está com quase um ano, pois nasceu em janeiro de 2002. Já se locomove livremente pela creche, segue à procura de objetos que lhe despertam o interesse e o mais importante — se comunica com o outro, demonstrando suas emoções e seus interesses, além de não aceitar as imposições acerca de sua liberdade e curiosidade.

Ao apresentar uma discussão a respeito do desenvolvimento de uma menina na relação com sua colega, González Rey (2003) mostra a zona de desenvolvimento proximal como:

Relação emocional da criança com o outro, dentro de um processo de comunicação, pois o apoio instrumental do outro não é fonte de sentido para a criança em abstrato. Portanto, para que uma relação atue como fonte de desenvolvimento, há de implicar emocionalmente aos sujeitos que participam (GONZÁLEZ REY, 2003, ps. 214 e 215).

A discussão que o autor desenvolve em seu livro a respeito da emocionalidade como fator importante nas relações nos ajuda a compreender como se constitui o processo de inclusão de Antonio na creche. Tal processo se produz na relação dialógica permeada pela afetividade que se estabelece entre Sandra e Antonio.

Quando utilizamos o termo afetivo não estamos nos referindo apenas a sentimentos como amor e suas expressões como o carinho. A afetividade é marcada por sentimentos complexos e contraditórios, como amor e ódio, raiva e paciência, que se produzem em todas as relações humanas. Dessa forma, podemos compreender que a relação que se estabelece entre Sandra e Antonio está marcada por tais sentimentos que nos permitem compreender melhor como se produz esse processo de comunicação.

Em princípio, Antonio incomodava Sandra com a demanda por atenção e cuidados além do que ela estava disponível naquele momento, que eram cuidados como higiene e alimentação, que aconteciam de forma mecânica, embora não devamos entender como mecânica uma atividade sem uma emocionalidade envolvida. Na verdade havia uma emocionalidade em Sandra que produzia sentido em sua tarefa sobre cuidar de bebês de forma mecânica. Assunto que não prolongaremos por não termos informações suficientes que nos permitam desenvolver tal discussão.

A proposta da pesquisa no berçário mobiliza Sandra, pois, como já dissemos, nossa pesquisa é baseada na aceitação e, principalmente, na cooperação do participante. O olhar da pesquisadora para Antonio ajuda Sandra em uma nova produção de sentido sobre Antonio; a educadora começa a percebê-lo como sujeito ativo e passa a desenvolver uma relação qualitativamente diferente da que estabelecia com ele. Antonio

passa a ser não apenas o bebê que a incomoda, que a irrita com seu choro, com sua incapacidade de ficar parado, quieto, de ser passivo; Antonio torna-se também o bebê que dá carinho, que precisa de sua atenção, de seu amor. Tais sentimentos contraditórios ainda permeiam a relação entre Sandra e Antonio, como em todas as relações humanas, nas quais não há só amor ou apenas ódio. Mas a relação de ambos se desenvolve e os ajuda a produzir novos sentidos que se configuram em desenvolvimento para os dois.

Nossa lente está focada em Antonio e como ele é um bebê, seu desenvolvimento, tanto biológico quanto cognitivo-afetivo, é mais evidente do que o desenvolvimento de Sandra. Mas o processo de inclusão de Antonio estaria incompleto se não acrescentássemos Sandra como também sendo incluída no berçário, pois suas relações com os bebês e com outras pessoas, a partir desse momento de trocas afetivas qualitativamente novas, poderão se configurar de outras formas, nas quais o outro, suas necessidades, seus sentimentos, terão, possivelmente, um lugar privilegiado em tais interações.

Assim, a díade Sandra-Antonio Carlos, por meio de um processo dialógico permeado pela emocionalidade, já é capaz de promover outras relações significativas com outros sujeitos, na creche e em outros contextos sociais.

2.6 - Os caminhos de Sofia na creche

As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou. (RAINER M. RILKE, *Cartas a um jovem poeta*, 1998).

Com 3 anos e 2 meses, Sofia é uma criança grande para sua idade. Tem cabelos claros e encaracolados que adora pentear e que as professoras insistem em prender num rabo de galo no alto de sua cabeça. Sua família é composta por pai, mãe e dois irmãos mais novos — Lívia, de 2 anos, e Marcos, de 5 meses, este também sujeito participante de nossa pesquisa.

A anamnese de Sofia que obtivemos na ficha da creche nos apresenta informações sucintas e o encontro com a criança mostra-se mais rico do que qualquer folha possa ser escrita a seu respeito. Segundo essas informações Sofia é uma criança que nasceu aos 7 meses de gestação de parto cesariana, não foi amamentada por sua mãe, por esta ser epilética e tomar medicamentos controlados; começou a falar aos 2 anos e a andar com 1 ano e 3 meses de idade. Mas Sofia é muito mais do que simples dados podem dizer a

seu respeito e é necessário que se diga que sua essência vai muito além de nossa pesquisa.

Na creche, Sofia pertence ao 3º agrupamento, suas educadoras são Alice e Dulce no período matutino, Selma e Ana Paula no período vespertino. É uma menina calada e que parece estar sempre envolta em seus pensamentos, como se pode observar num primeiro contato. Para a diretora da creche ela tem dificuldades com a fala e não se aproxima muito dos colegas. É, portanto, uma das crianças que procuramos para ser participante em nossa pesquisa. Mas os olhares, meio-sorrisos e a fala entrecortada de Sofia dizem muito a respeito dessa menina que procura o outro para se comunicar e se constituir como sujeito. É através de suas expressões que pudemos compreender que a riqueza humana não vem apenas expressa em palavras.

Selma, a professora do período vespertino, contesta a informação que recebemos da diretora e não demonstra interesse em participar da pesquisa com sua turma, mas insistimos e acabamos por obter seu consentimento, pois Sofia já havia capturado nossa atenção.

Muitos foram os momentos nos quais pudemos perceber a busca de Sofia por um olhar que a significasse como uma pessoa que quer se comunicar e expressar seus sentimentos, interesses e vontades. Os sorrisos acanhados, o dedo na boca, o choro expressam a emocionalidade dessa menina que fala sem muitas vezes usar a palavra.

Diante de tantas explicações a respeito das deficiências que permeiam a subjetividade social e produzem sentido nas experiências individuais das professoras, que as continuam reproduzindo, fica difícil compreender o sujeito singular, complexo, permeado por uma cultura muitas vezes execrada pelas classes dominantes... fica difícil compreender Sofia.

Assim, se em alguns momentos tentamos compreender quem é essa menina de cabelos encaracolados e olhos meigos, esperamos conseguir apresentá-la em seus caminhos pela creche e como ela se expressa e compreende o mundo.

Contexto da 1ª filmagem no 3º agrupamento, período vespertino – 16/10/03

Neste dia, pela manhã, as crianças foram ao teatro assistir uma peça. No momento da filmagem, as crianças estão na sala do 3º agrupamento, sentadas ao redor de uma mesa, na verdade várias mesinhas que foram colocadas juntas. Selma está sentada com elas e pede que façam um desenho sobre o que assistiram no teatro.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
	(sorrindo) “Foi muito legal?” (sobre a peça).			
			Sofia está sentada na ponta da mesa olhando para Selma.	
				Uma criança: “Lá só teve uma polícia”.
	“Foi mesmo?!” (fingindo estar espantada). “Tinha até polícia no teatro? Mas que beleza! Que teatro bom, hein?”.			
				As crianças concordam.
	“Quem vai me contar o que tinha lá no teatro?”.			
				Uma menina: “Polícia não”.
	“Foi bom o passeio lá? Foi muito bom, foi bom Breno?”.			
			Sofia abaixa a cabeça e depois olha para a pesquisadora. Sorri para ela, aponta para a filmadora e balbucia alguma coisa.	
A pesquisadora também sorri para Sofia.				

Já nos primeiros momentos de filmagem, Sofia apresenta-se como uma criança que tem uma linguagem oral pouco desenvolvida e que, portanto, não consegue acompanhar a fala da educadora. Dessa forma, Sofia se desinteressa da conversa que Selma estabelece com as crianças. Seu olhar para a pesquisadora nos leva a indagar o que a menina busca nessa pessoa diferente no grupo.

Selma, durante a vídeo-entrevista, ao ver essas cenas, nos diz que Sofia ficou inquieta com nossa presença e que qualquer pessoa diferente na sala chama sua atenção.

Anexo 5: págs. 1 – 3.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula
	“As crianças não ficam a vontade com a câmera, né. Elas ficam inquietas”.	

“Você acha?”.		
	(enfática) “Acho. Muito. Acho que ficam sim. Não são todas, né, tem umas que ficam inibidas” .	
“Quem você acha que fica mais inquieta?”.		
	“A Sofia, o Leonardo, o Fabrício”.	
		“A Sofia, qualquer pessoa que chega de diferente na nossa sala já chama a atenção dela” .
	“Mas ela se sente muito a vontade no grupo. Aconteceu o mesmo fato aqui, esses dias aí com o pessoal do estágio, né, da psicologia. Eles vieram fazer um trabalho com eles, com ela, e ela não quis ficar de jeito nenhum, porque se fosse partido dela, a vontade, dela estar lá algum momento, eu acho que ela ficaria numa boa, mas ela ficou muito insegura quando a gente sugeriu que ela ficasse com eles. Então ela fica, ela tem um tempo diferente dos outros pra acostumar com as pessoas, pra aceitar outro grupo e ela fica muito segura nesse grupo aí. Nesse dia a gente ia passear, mas ela nem sabia que a gente ia passear, mas ela não quis ficar, chorou e fez birra, mas não ficava com a Raquel”.	
“Mas você acha assim, que esse comportamento dela estar meio dispersa é por causa...”.		
	(Interrompe) “É porque tem um elemento diferente na sala, né. E esse foi o primeiro dia, foi o primeiro dia que você foi” .	
“É”.		
“Se eu não tivesse aí...”.		
	“Ela estaria... ela naturalmente é mais dispersa, mais alheia ao que tá acontecendo na sala, mas ela participa também, nas condições dela, né” .	
	“Ela é um pouco diferente dos meninos, mas... ela participa” .	
“Por que você acha que ela é alheia assim?”.		
	“Não sei... se eu poderia fazer um diagnóstico assim não” (fala de forma irônica).	
“Não um diagnóstico, mas o que você pensa sobre isso...”.		
	“Eu acho que ela tem uma dificuldade... de interação maior, uma dificuldade de estar socializando maior, o tempo dela é outro, eu acho até que ela	

	evoluiu bastante esse ano, mas ela não tem dificuldade com relação aos seus pares, ela está (ênfatiza a palavra está) num nível de aprendizagem diferente dos colegas. Ela não tem a mesma facilidade psicomotora, por exemplo, ela tem muita dificuldade motora, por exemplo, coisas simples que os meninos fazem: passar num túnel, pular, trepar em coisas, ela não faz nada disso”.	
		“É porque quando ela começou também, ela nem andava direito, caía direto”.
“Esse ano, no começo do ano”.		
		“Esse ano, assim que ela entrou aqui, ela caía direto e chorava também, chorava muito...”.
	(Interrompe Ana Paula) “Chorava muito (enfática). O tempo dos meninos acostumarem de ir pra sala de aula foi de uns dez dias e quase ninguém chorava mais, ela ficou uns dois meses chorando e não entrava na sala! Até ela criar vínculo com as tias de manhã e nós da tarde, demorou muito! Ela não tinha controle esfinteriano e ela já tinha três anos completos. Fazia xixi na roupa constantemente, sentada na cadeira e fazia”.	
“Ela não usava fralda”.		
	“Não, não usava fralda. Eu acho que ela já devia ter esse controle, porque ela não usava mais fralda, mas aqui ela fazia constantemente na roupa! Sabe, era muito dependente, chorava o tempo todo, qualquer coisa ela chorava, ela ainda é muito (ênfatiza a palavra muito) assim, ela ainda chora assim, se você falar mais bravo ela já chora”.	
		“É, ela se assusta com a maior facilidade. Ela é muito assustada”.

A avaliação como geradora da exclusão

A proposta de uma pesquisa qualitativa, que seja dialógica, mobiliza os sujeitos participantes e os leva a pensar em sua ação e produzir sentido em relação a isso. A

contradição na fala do sujeito nos leva a construir interpretações que nos possibilitem acessar seu sentido subjetivo.

A cena de Sofia em interação com o grupo mobiliza Selma, que tenta explicar o desinteresse da menina pela presença da pesquisadora, mas que, na verdade, parece incomodar mais a própria educadora. Através de sua fala podemos perceber a contradição de suas opiniões sobre Sofia. Sua recusa inicial em participar da pesquisa fez com que camuflasse a forma como a menina era significada por ela e pelo grupo como uma criança diferente, que tem dificuldade com a fala e com relações interpessoais.

Ao fazer uma avaliação de Sofia, Selma se contradiz ao dizer que a menina tem dificuldade na interação, mas não tem dificuldade com seus pares, pois a interação também é com seus colegas. A avaliação desenvolve-se a partir de elementos negativos que a educadora vê em Sofia, não se configurando, portanto, no que a menina poderia fazer com o auxílio do outro, mas no que ela consegue fazer sozinha sem a interação com o outro. Selma só investe no limite de Sofia, na sua zona de desenvolvimento real, e não em sua ZDP. Se assim o fizesse, compreenderia que “instruções, apontamentos e representações de indivíduos mais experientes interagem com os gestos e as concepções das crianças e dos adolescentes promovendo-lhes desenvolvimento.” (OLIVEIRA, 1995, p. 52), e, dessa forma, Sofia poderia desenvolver formas mais complexas no relacionamento com o outro e na simbolização do mundo e de si mesma.

A interação com o outro não é compreendida pela educadora como uma proposta para o desenvolvimento e inclusão de Sofia. Para Selma, somente o aspecto cognitivo do desenvolvimento da menina é levado em consideração e podemos compreender isso como produção de sentido de Selma, já que as interações que estabelece com as crianças e com Sofia parecem destituídas de afetividade, mas que, na verdade, são uma negação da afetividade, pois entendemos que em todas as relações humanas existe uma afetividade envolvida, embora muitas vezes camuflada. Selma utiliza, em sua prática como educadora, um critério de neutralidade, no qual as trocas não se dão baseadas numa afetividade e a educadora se mostra desinteressada das crianças como sujeitos singulares.

O choro de Sofia parece mobilizar as educadoras e provocar irritação nelas, principalmente em Ana Paula. Tanto Selma quanto Ana Paula não percebem que, além do choro ser uma forma humana de expressar emoção, no caso de Sofia parece ser uma forma de comunicação, que ela utiliza para demonstrar que não está satisfeita, que não gostaria de estar naquele lugar e também de chamar a atenção do outro para si. Bem

como o fato de voltar a urinar na roupa, o que mostra uma mudança emocional de Sofia ao ir para a creche.

Anexo 5: págs. 3 e 4.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula
“Então você acha que do tempo que ela passou aqui esse ano, que você viu uma mudança?”.		
	<p>“Eu vi. Ela evoluiu em vários aspectos, principalmente na questão mesmo da expressão oral. Ela não falava, ela falava assim, palavras e gestos, uma palavra mais um gesto significava uma coisa. Agora não, ela já fala frases, ela já diz o que quer. Eu acho que pelo contato com as outras crianças, tem modelos de crianças lá que falam muito bem, que são mais velhas que ela também. Eu acho que ela evoluiu muito nesse aspecto. Em consequência desse grupo que ela está. Agora vamos ver como é que vai ser o ano que vem, se ela vai permanecer aqui, que grupo que ela vai estar, né”.</p>	

A qualidade da comunicação intersubjetiva no desenvolvimento

A educadora percebe como as outras crianças do agrupamento são importantes para o desenvolvimento de Sofia, mas não percebe que ela deveria mediar tais interações para o desenvolvimento tanto de Sofia quanto das outras crianças do grupo, que acabam por se desenvolver sozinhas, já que a organização do ambiente possibilita o desenvolvimento das crianças em suas interações, embora não sejam mediadas pela interação com a educadora.

O desenvolvimento de Sofia é visto apenas no aspecto psicomotor e da fala, sem ser percebido pela professora como um todo, no qual a emocionalidade constitui esses fatores, que, se forem destituídos de emoção, tornam-se entidades acima do sujeito.

Anexo 4: págs. 1 e 2.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
	“Foi bom, Fábio? Téó, foi bom?”.			
			Sofia olha para Ana Paula que está em	

			pé, perto dela.	
	Selma chama Sofia.			
			Sofia parece não escutar que Selma a chama.	
	Selma chama Sofia novamente.			
			Sofia olha para Selma.	
	Selma para Sofia: “Foi bom lá?”.			
			Balança a cabeça afirmativamente.	
	“O que que você viu?”.			
			Põe o dedo na boca.	

O diálogo que Selma estabelece com as crianças parece não se configurar em produção de sentido para Sofia, que não consegue articular sua fala para responder à educadora, o que provoca nesta o desinteresse em continuar a se comunicar com a menina, voltando-se para o grupo, pois Selma parece não acreditar em Sofia e na sua capacidade de compreensão. Por ainda não ter um domínio sobre a fala e sua função simbólica, Sofia precisaria de um adulto que em uma relação diádica, face a face, a mediasse nessas construções simbólicas para que pudesse articular seu pensamento com a fala. Para Rogoff (1990) é a partir da assistência direta que os adultos auxiliam a criança a lidar com aspectos difíceis de uma tarefa, auxiliando-as também na organização e desenvolvimento de determinada atividade.

Em um estudo significativo com uma adolescente de 17 anos — Bianca — com deficiência mental, Padilha (2000) discute como a constituição do sujeito se desenvolve a partir de sua articulação entre o pensamento e a linguagem. Bianca nasceu com agenesia parcial do corpo caloso e a diminuição do hemisfério esquerdo, fatores que comprometeram seriamente seu desenvolvimento cognitivo-afetivo. Desse modo, Bianca se expressava oralmente apenas por monossílabos, seus movimentos corporais eram descoordenados e não conseguia se alimentar nem se limpar adequadamente. Num trabalho que durou três anos consecutivos, Padilha e a adolescente Bianca tornaram-se uma díade e ao final a garota apresentava um desenvolvimento muito além do esperado para uma pessoa com uma deficiência tão grave.

Bianca não é mais a mesma jovem deficiente mental. Nem sua deficiência é a mesma. Os problemas já não são os mesmos. Ampliou a consciência do próprio corpo e do corpo do outro. A linguagem, mais desenvolvida, a constitui companheira de conversa, negociadora de sentidos... anuncia e

denuncia. Diz de si e dos outros. Dramatiza situações de vida, agindo como se fosse outro — coloca-se no lugar do outro — expressão do desenvolvimento cognitivo e cultural. Joga, desenha, escreve seu nome, conhece e reconhece números. Usa os instrumentos culturais com mais propriedade — escova os dentes para ficar mais bonita e passa batom... (PADILHA, 2000, p. 11).

A experiência de se trabalhar com as possibilidades do ser humano mostra como o uso de instrumentos psicológicos, a linguagem, é importante para o desenvolvimento da consciência de si e do mundo. O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2000; 2001) não produz apenas o desenvolvimento cognitivo, como discutem alguns estudiosos, mas vai além da dimensão puramente intelectual e produz uma nova configuração subjetiva, estruturando o sujeito de uma forma inteiramente nova e qualitativamente diferenciada.

Assim, González Rey (2003) pontua, com peculiar sensibilidade, que a linguagem “traduz emoções complexas do sujeito e, ao mesmo tempo, gera novas emoções em seu constante trânsito pelos diferentes espaços representativos e experimentais do sujeito.” (p.236). Dessa forma, as emoções articuladas à linguagem promovem uma forma de pensar individual e cheia de sentido subjetivo, o que caracteriza o ser sujeito.

Portanto, pensamos que, para que Sofia possa se constituir como sujeito em seus caminhos pela creche e fora dela, é necessário que uma pessoa se sensibilize e a mediatize em suas relações; e que, por meio de uma relação afetiva que Sofia estabeleça com esse outro, gere nela a necessidade de expressão mais complexa de sua emocionalidade, para que dessa forma ela consiga articular melhor sua fala para se comunicar com o outro e se constituir como sujeito em suas redes de relações.

Anexo 4: pág. 2.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
				Uma criança: “Tinha palhaço”.
	“Tinha palhaço...”.			
			Fala alguma coisa bem baixinho.	
	A educadora parece não ouvir a tentativa de Sofia e continua: “O que mais que tinha?”.			
				Uma criança: “Lagartixa”.
	“Lagartixa. Bruxa?! Tinha bruxa?” (fingindo espanto). “Quem ficou com medo da bruxa?”.			

			Sofia fica olhando para Selma com o dedo na boca e não diz nada.	
				Algumas crianças: “Eu, eu”.
	“Quem ficou rindo com o palhaço?”.			
				Várias crianças: “Eu”.

Selma, na verdade, não estabelece inteiramente uma posição dialógica em sua interação com as crianças. Suas perguntas são destituídas de interesse pela expressão e produção de sentido de cada criança, embora algumas, apesar disso, tentem participar da conversa. Sofia, por não conseguir se expressar através da fala, é excluída da atividade e parece procurar em vários momentos se expressar e chamar a atenção da educadora, embora não consiga.

A respeito dessas imagens, Selma faz algumas observações durante a vídeo-entrevista.

Anexo 5: págs. 4 e 5.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula
	(sorri) “É engraçado, como é que a gente assim, por mais que a gente não queira, entendendo que cada criança tem seu ritmo, a gente acaba que faz um pouco de generalização (enfática) com relação à aprendizagem deles, né. A gente sempre tá observando com um referencial, então por isso é que a gente... Eu acredito que a Sofia, se a gente observar a evolução dela este ano, ela teve até mais evolução do que outro, outra criança, porque ela melhorou em vários aspectos, outra criança teve um, um, um (gaguejando) um desenvolvimento normal, mas a gente acaba que compara, né, quando assim você pergunta, não da Sofia, mas a gente acaba que compara com outro, né, com referência de uma criança que teve um desenvolvimento (pausa) comparável com a idade”.	

A relação que se estabelece entre a pesquisadora e Selma durante a vídeo-entrevista leva a educadora a pensar sobre Sofia e seu desenvolvimento. Selma

consegue dizer o que realmente pensa a respeito de Sofia, embora tenha em alguns momentos se mostrado cuidadosa ao revelar sua opinião. A singularidade de Sofia não é considerada pela educadora, que produz sentido a respeito da menina como uma criança com deficiência, pois Selma compara seu desenvolvimento com o desenvolvimento “normal” de outras crianças. A avaliação torna-se exclusão de Sofia, já que ela não se desenvolve de acordo com modelos de normalidade maturativos biológicos, etapas ou fases pré-estabelecidas, que parecem ser os critérios que Selma se utiliza para avaliar a menina. O que a educadora quer dizer é que Sofia, embora consiga se expressar através da linguagem oral muito melhor do que quando entrou na creche no início de 2002, sua “evolução” ainda está aquém das crianças da mesma idade que ela.

Apesar disso, Selma parece produzir outro sentido a respeito de Sofia, pois é mobilizada pelas pontuações da pesquisadora, que não significa Sofia como uma criança com deficiência. Ao mesmo tempo que sugere a deficiência de Sofia, Selma parece também se questionar sobre seus parâmetros e concepções que medem tal deficiência. Nesses momentos, Selma pensa com a pesquisadora e para a pesquisadora, mas a interrogação que levantamos é se ela continua pensando dessa forma quando vai embora e assim modifica sua prática, ou não; pois na comunicação existe a possibilidade de mudança quando os sentidos ali produzidos se configuram em novas construções e possibilidades, mas a comunicação pode, também, ser recorrente e assim ficar apenas no discurso que não é acompanhado da prática.

Anexo 4: págs. 2 – 4.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
	“O que mais que tinha?”.			
				Uma criança: “Tinha...”.
	“Tinha fadinha?”.			
				Uma criança: “Tinha fadinha, tinha jacaré”.
	“Tinha jacaré lá?” (fingindo espanto).			
			Olha para a pesquisadora e sorri.	
A pesquisadora também sorri para Sofia.				
	“Vamos fazer uma coisa aqui para a titia. Presta atenção Fábio e Sofia que não estão olhando aqui.” (fala batendo a mão na			

	mesa).			
			Olha para Selma.	
	“Vocês vão pintar no papel o que vocês mais acharam bonito lá no teatro, tá bom?”.			
				Uma criança: “Tá bom”.
	“Vocês vão desenhar, a tia vai colocar uma vasilhinha de lápis aqui, a outra ali, vocês vão usar os lápis e depois devolver, não é? Todo mundo vai usar os mesmos lápis, não vai?”.			
			Permanece estática olhando para Selma.	
				Outras crianças: “Vai”.
	“Então vocês vão desenhar para a titia, que não foi no teatro, não viu nada do que tinha lá...”.			
			Fala alguma coisa para Selma.	
	Selma não presta atenção no que Sofia diz e continua falando: “...o que tinha lá de mais bonito. E vocês vão falar o que desenharam e a titia vai escrever... Quem achou mais bonito o palhaço desenha o palhaço, quem achou mais bonito a bruxa desenha a bruxa, quem achou mais bonito o jacaré desenha o jacaré, quem ficou com medo desenha o que ficou com medo. Vocês vão desenhar para a titia o que mais acharam bonito”.			
		Ana Paula chega com outra criança que estava		

		tomando lanche.		
			Olha para Ana Paula e se levanta.	
				Uma criança: “Eu vou desenhar a bruxa”.
			Sofia olha para a pesquisadora e sorri.	
	“Você foi no teatro, Ana?”.			
				Ana balança a cabeça afirmativamente.
	“O que você viu lá?”.			
				Ana: “Palhaço”.
	“Palhaço?! Mas que legal!”.			
			Sofia olha novamente para a pesquisadora e sorri.	

A importância da mediação no desenvolvimento da linguagem

A atenção de Sofia se volta para todos os eventos que acontecem na sala, sem se deter no diálogo que Selma estabelece com as crianças. Seu olhar ao redor parece uma busca de ajuda para a compreensão daquilo que acontece entre a educadora e o grupo — Sofia está em busca de um mediador. Uma pessoa que tenha um contato direto com ela e possa ajudá-la a compreender a fala da educadora.

Selma explica meticulosamente a atividade que deseja que as crianças realizem a partir de seus critérios de organização e compreensão, que são os critérios de uma pessoa adulta. Exige, inclusive, que as crianças dividam os lápis antes que elas comecem a discutir pela posse dos mesmos. A esse respeito, Rogoff (1990) explica que a ajuda dos adultos em tais atividades não deve se constituir em instruções que se transformem em lição para a criança, mas se desenvolver a partir da atenção e do envolvimento na conversação e do divertimento. A facilitação dos adultos deve proporcionar estrutura e apoio, um apoio que a autora chama de metacognitivo ao estruturar as atividades além das habilidades da criança e determinar o problema a ser resolvido, os objetivos e o modo no qual tais objetivos tornem-se mais acessíveis. Essa organização do problema deve se dar de acordo com a capacidade da criança, na qual uma criança mais experiente se responsabiliza por cumprir etapas e depois conduzir a atividade, sendo que o papel do adulto será o de dividir as atividades e ao final observar se o objetivo foi alcançado.

Rogoff (1990) acrescenta que é a partir dessa rotina de interações adulto-criança que se produzem ações significativas em que as crianças desenvolvem, por exemplo, o vocabulário. Palavras que as crianças escutam durante os jogos e as atividades, como “com licença”, podem ser utilizadas mais tarde durante a conversação, que são compreendidas pela criança como funções comunicativas, mesmo que elas ainda não entendam seu sentido semântico.

Anexo 4: págs. 7 e 8.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
	Selma se levanta da outra ponta da mesa e se aproxima de onde Sofia e outras crianças estão sentadas.			
			Sofia começa a desenhar.	
	Selma senta-se ao lado de Fábio e diz: “E esses meninos de cá, o que eles estão desenhando lá do teatro?”.			
	“E você, Sofia, o que está desenhando?”.			
			Sofia sorri e aponta para o desenho.	
	Selma sorri para ela e fala: “É do teatro que você foi?”.			
			Sofia continua sorrindo, aponta para o desenho e balança a cabeça afirmativamente.	
	Selma para Sofia: “Tava bom?”.			
			Sofia sorri e balança a cabeça afirmativamente.	
	“E você, Cláudio?”.			
				Cláudio está sentado à direita de Sofia.
	Selma não espera pela resposta de Cláudio e diz para todos: “Vou colocar o nome em cada tarefa, tá bom?”.			
	Começa a			

	escrever os nomes das crianças.			
			Sofia fica rabiscando na folha.	
				Uma criança bate várias vezes o giz no papel.
	Selma pega a folha de Sofia e escreve seu nome. Depois a entrega para Sofia e diz: “Leia esse nome”.			
			Sofia diz alguma coisa e depois diz o nome de uma colega do grupo: “Paula, Paula”.	
	Selma diz a Sofia: “Paula não, esse aqui é o da Sofia, Paula está lá”. Aponta para Paula que está do outro lado da mesa. Depois aponta para a folha e diz: “Sofia”.			
			Sofia aponta para a folha do seu colega.	
	Selma diz: “Fábio”.			
			Sofia puxa a vasilha de lápis para perto de si.	
	Selma escreve o nome de Cláudio e fala para ele: “Cláudio”.			
			Sofia desenha.	

Sofia não consegue articular a fala para responder a Selma sobre seu desenho e, portanto, se comunica através de gestos. Ao apontar para a colega Paula, quando Selma pergunta qual nome escreveu na folha em que estava desenhando e que por isso era a folha de Sofia, a menina demonstra que ainda não desenvolveu uma integração entre corpo e fala. Tal integração se desenvolve através da relação complexa entre a fala e o pensamento, pois é por meio da linguagem que a consciência se desenvolve, já que a fala é um instrumento psicológico que auxilia a criança a se expressar, a dizer o que quer, o que sente, o que não gosta e a se organizar para o brincar e traçar seus objetivos (VYGOTSKY, 2000); além disso, a linguagem também auxilia no

desenvolvimento da noção de corporeidade, já que a fala regula e organiza a ação e, assim, auxilia na construção de um controle e imagem de corpo.

Durante a vídeo-entrevista, quando apresentamos a interação acima descrita, Selma repetiu o que já havia dito a esse respeito em momentos informais da pesquisa.

Anexo 5: págs. 5 e 6.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula
“Selma, no dia que você escreveu o nome dela (Sofia na filmagem), você pergunta de quem é o nome, ela fala que é da Paula...”.		
	“Não lembro, é agora?”.	
“É agora, quer ver...”.		
	“Ah, tô vendo!”.	
“Tá vendo? Você diz: “A Paula tá lá, ó”. Você percebeu esse movimento dela de não reconhecer o nome e também não reconhecer outras coisas... ”.		
	(Interrompe) “A imagem dela?”.	
“Isso”.		
	“ Já percebi isso sim. Inclusive esses dias eu questionei muito porque eu não tenho espelho aqui, eu tô precisando demais de um espelho aqui na sala pra trabalhar não só com ela, mas com outras crianças também. (Enfática) A Sofia não percebe a imagem dela, nem no espelho, ela não se percebe e ela tem uma dificuldade enorme motora, sabe, essa questão de lateralidade, de equilíbrio, ela tem essa dificuldade motora e isso eu acho que é uma das coisas mais assim, agravantes... (titubeando) não sei, eu acho que da dificuldade da Sofia. É essa questão dela (...), dessa questão motora dela é muito difícil, ela não consegue pegar no lápis assim e desenhar. Eu já trabalhei com crianças de um ano, de menos do que isso, eles têm uma coordenação motora até melhor que a Sofia. Sabe, ela tem uma dificuldade pra se reconhecer mesmo (enfática). A gente pergunta para ela: “quem é?” e ela fala: “nenê”. Então, assim ela ainda tem essa referência. ”	
“Ela não se refere a ela pelo nome, né”.		
	“Não, mas a gente fica pensando também nas condições de vida	

	dela, né, quem sabe ela não tem nem espelho lá para ela se ver mesmo. Às vezes tem um espelhinho desse tamanhinho assim (faz o gesto com a mão), sei lá, não sei se é só essa questão que agrava. Mas a Lívia, uma comparação com a irmã que tem as mesmas condições de vida...	
“A Lívia é a irmã mais nova”.		
	“É. A Lívia não é assim, a Lívia já se reconhece. A Lívia é muito dona de si (enfática). É inevitável a comparação, né, Candice”.	
	“E esse trabalho com nomes, ele é feito muito com a professora da manhã, ela tem os crachás, tem as fichas, tem um quadro. É um trabalho que eles têm feito com bastante frequência. Muitos, inclusive, já reconhecem o nome”.	

Selma nos fala a respeito de uma “dificuldade” de Sofia com a imagem corporal e com sua coordenação motora em vários momentos da pesquisa e cabe aqui analisarmos e discutirmos uma situação delicada, que, se não tomarmos cuidado, poderemos estar significando Sofia como uma criança com deficiência da mesma forma com que Selma e outras pessoas da creche o fazem.

Sem considerarmos o contexto socioeconômico no qual Sofia e sua família vivem, não estaremos percebendo a subjetividade social na qual a menina se constitui. Por outro lado, não poderíamos generalizar e dizer que é a situação econômica da família e o fato de Sofia talvez não ter espelho em casa, hipótese levantada pela educadora, e não ter em seu agrupamento na creche, que a impediriam de constituir sua imagem, pois não estaríamos levando em conta o que nos é mais importante na compreensão do sujeito, isto é, sua constituição subjetiva.

Selma, mais uma vez, compara o desenvolvimento de Sofia com outras crianças, desta vez o faz com bebês e com sua irmã mais nova, Lívia, que segundo a educadora “é mais dona de si”. Além disso, Selma nos diz que Sofia, ao se ver no espelho, diz que é “nenê” e produz sentido em relação a isso querendo dizer que Sofia ainda se considera um bebê, mas ressalva que mesmo bebês têm uma coordenação motora melhor que ela. Sofia é então mais uma vez significada pela educadora como uma criança que apresenta alguma deficiência.

O que se torna relevante neste caso — Sofia não reconhece seu próprio nome num papel que é seu, atribuindo a outra criança o nome — é compreendermos isso não como

uma dificuldade em Sofia, uma incapacidade ou uma deficiência, mas entendermos que Sofia precisa de uma organização complexa cognitivo-afetiva para articular pensamento, fala, emoções e corporeidade para se constituir como um sujeito nesse processo e assim se incluir nas atividades da creche.

A busca de Sofia por um outro que a mediatize nas suas relações com outras pessoas e com o mundo mostra, ao contrário do que Selma pensa, que Sofia não quer ser bebê e nem significada como tal.

Anexo 4: págs. 9 e 10.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
			Chama Selma: “Tia”. E aponta para a pesquisadora.	
	Selma não lhe dá atenção e pergunta quem já terminou. Depois começa a recolher as folhas das crianças que já terminaram.			
				Fábio se debruça sobre o desenho de Sofia.
			Sofia grita: “Pára!” e empurra o rosto de Fábio, fazendo uma careta.	
	Selma pergunta se Sofia já terminou.			
				Fábio se aproxima novamente de Sofia.
			Sofia dá uma cotovelada no rosto de Fábio para que se afaste. Continua a pintar. Pega um giz de cera cor de rosa e rabisca a folha.	
	Selma se levanta.			
				Fábio pega um giz e começa a rabiscar a folha de Sofia.
			Sofia se vira para trás para observar o que Selma está fazendo. Depois pega a vasilha de lápis, levanta-a acima de sua cabeça e olha para a pesquisadora,	

			depois abaixa a vasilha novamente. Sofia aponta para sua folha...	
				... e Fábio rabisca onde ela apontou.
	Selma está servindo água para as outras crianças que já terminaram a atividade.			
			Sofia entrega um giz a Fábio para pintar sua tarefa. Depois pega um giz, começa a rabiscar a folha e diz a ele: “Aqui, ó.” Mostrando o lugar onde Fábio deve pintar.	

A emoção como fator constituinte da zona de desenvolvimento proximal

Fábio, ao terminar sua tarefa, se aproxima de Sofia para ajudá-la, se apresentando a Sofia como uma pessoa mais apta na atividade que pode ajudá-la a entrar em zona de desenvolvimento proximal. Em princípio Sofia recusa a ajuda de Fábio, mas depois começa a interagir com o menino que passa a ser seu mediador durante a atividade, ajudando Sofia a desenvolver zonas de sentido em suas atividades e criando um vínculo com ela.

Anexo 4: págs. 10 – 12.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
	“Quem quer água? Sofia, Fábio...”.			
			“ <i>Quelo</i> (sic) não.”	
	Selma enche um copo de água e pergunta a Sofia: “Cê qué?”.			
			“ <i>Quelo</i> (sic)”. Pega o copo e bebe a água.	
			Sofia levanta-se, vai até a porta e joga o resto da água fora da sala. Volta para sua cadeira, pega a vasilha de lápis, entrega o copo para Selma e diz: “Toma, tia”.	
				Fábio volta a

				desenhar na folha de Sofia.
			Sofia somente observa. Aponta para um giz e diz: “Esse aqui, ó”.	
				Fábio diz: “Amarelo”.
			Sofia repete: “Amalelo (sic).” Pega o giz e o entrega a Fábio para pintar para ela. Fica parada observando Fábio pintar e depois olha para a pesquisadora e sorri. Coça os olhos.	
	Selma pega massa de modelar no armário e diz: “Quem terminou vai agora fazer um personagem do teatro com a massinha, tá bom? Não pode comer a massinha porque senão dá dor de barriga, né Cacá? Vai modelar com a massinha um personagem do teatro”.			
			Sofia oferece água para o colega à sua direita. Depois coça o olho.	
	“A Sofia e o Cláudio ainda não terminaram, podem terminar, tá?”.			
				Fábio começa a pintar a folha de Sofia novamente.
		Ana Paula chega e afasta Fábio dizendo: “Ou, deixa a Sofia fazer.” Depois pergunta para Sofia que está parada: “Sofia, terminou?”		
			“Não”.	

A interação entre Fábio e Sofia nos leva à discussão a respeito da ZDP. Fábio se apresenta espontaneamente como um mediador para Sofia, sem a necessidade de que a educadora o colocasse ali para auxiliar Sofia, isto é, se ela tivesse uma mínima compreensão sobre a ZDP. Esse fato nos mostra que Sofia mobiliza em Fábio alguma emocionalidade que o faz perceber a necessidade que a menina tem de um mediador em suas atividades, alguém que possa, por exemplo, ajudá-la a nomear objetos, como ele o faz quando diz que o giz que Sofia queria pintar era de cor amarela. Esse aspecto da afetividade na ZDP não foi postulado por Vygotsky, mas por outros autores que se debruçaram sobre sua obra, que não é uma discussão fechada, e que possibilita outras discussões, como a de González Rey (2003).

Essa interação que ocorre entre Fábio e Sofia nos ajuda a compreender o potencial que a menina tem para o aprendizado, para outras interações e para o desenvolvimento da fala. Oliveira (1995) esclarece que em situações partilhadas “a atividade interpessoal é tão integrada que os indivíduos, particularmente a criança pequena, têm dificuldade de perceber sua ação separada do sujeito. Com a experiência há progressiva individuação.” (p. 52). A interação que se estabelece entre Fábio e Sofia é o que deveria ocorrer também entre Sofia e a educadora, se esta tivesse sensibilidade para percebê-lo. Pois, embora a educadora pareça não compreender como ocorre o processo de mediação, Sofia acredita que precisa do outro.

Infelizmente, Ana Paula, talvez por não compreender como a mediação de Fábio seria importante na produção de sentido que Sofia desenvolveria em suas atividades e conseqüentemente possibilitando a sua inclusão, interrompe a interação de ambos de forma brusca e agressiva, impedindo que Sofia naquele momento desse continuidade à sua produção e inclusão no grupo.

Anexo 4: págs. 12 e 13.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
		“Terminou Cláudio?”.		
				Cláudio: “Terminei”.
		Ana Paula guarda o giz de cera numa caixa, embora Sofia tenha dito que não terminou de pintar.		
	Selma propõe outra atividade com massa de modelar: “É para vocês fazerem palhaço, jacaré...”.			

			Sofia continua na atividade anterior. Pega um giz de cera da caixa.	
	“Terminou, Sofia?”.			
			Balança a cabeça negativamente e volta a pintar.	
		Ana Paula se aproxima de Sofia e pergunta: “ O que você está desenhando aí, Sofia? ”.		
			Sofia responde: “Aqui” e aponta para o desenho.	
		“ O que que é? ”.		
			Aponta novamente para o desenho.	
		Ana Paula insiste: “O que que é isso aqui?”.		
			Sofia diz alguma coisa.	
		Ana Paula não entende o que Sofia diz e pergunta: “O quê?”.		
			Sofia diz alguma coisa.	
		Ana Paula não entende o que Sofia diz. Olha para Selma e sorri.		
				Fábio diz a palavra que Sofia tinha dito: “Pibi”.
		Ana Paula pergunta sem entender: “Pibi?”.		
				Fábio não sabe explicar o que quer dizer a palavra.
		Ana Paula sai.		

Fábio, apesar do corte que Ana Paula promove em sua interação com Sofia, ainda se apresenta como mediador da menina e tenta compreender sua fala para dizer à educadora. As educadoras não demonstram sensibilidade para essa interação que acontece de forma espontânea, e aqui utilizamos o termo sensibilidade porque, mesmo que nenhuma das duas conhecessem a respeito da ZDP, poderiam perceber que a interação com Fábio estaria ajudando Sofia naquele momento.

Apesar da forma como se expressou a respeito de Fábio e Sofia, Ana Paula lança um olhar mais interessado do que Selma para Sofia, mas tanto ela quanto Selma não conseguem estabelecer uma relação dialógica com a menina (GONZÁLEZ REY, 2003), que não tem a fala articulada e tenta se expressar de outras formas, que são ignoradas pelas educadoras. Para estas, o critério de desenvolvimento para a idade na qual Sofia se encontra seria falar bem, de forma inteligível, portanto a falta de articulação na fala de Sofia a exclui do contexto das atividades propostas e quando alguma criança se propõe a mediá-la em suas interações com o outro, não é aceito pelas educadoras, pois sua concepção de aprendizagem parece ser a de que as crianças devem executar suas atividades sozinhas.

Contexto da 2ª filmagem no 3º agrupamento, período vespertino – 23/10/03.

O tempo está muito quente; Selma e Ana Paula levam as crianças para tomar um banho de ducha no quintal dos fundos da creche.

Anexo 4: págs. 14 e 15.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
			Sofia é a segunda da fila para tomar banho na ducha.	
			Olha para a pesquisadora, passa a mão no cabelo e sorri.	
Pesquisadora sorri para Sofia.				
				Quatro crianças brigam entre si para entrar debaixo da ducha enquanto...
			... Sofia fica olhando para a pesquisadora.	
			Sofia se aproxima da ducha e estica a mão para molhá-la. Sorri e fica parada perto da água enquanto outra criança chega e entra na água.	
			Sofia dá uns pulinhos demonstrando que quer entrar debaixo da água, mas não o faz. Olha para um lado e dá uma	

			risada alta.	
--	--	--	---------------------	--

A importância dada à linguagem oral como forma de comunicação na creche

Sofia não consegue articular sua fala para dizer que quer tomar banho de ducha, embora expresse esse interesse de outras formas, que não são levadas em consideração pelas educadoras, pois, para estas, o que é levado em consideração na comunicação é apenas a fala. Sofia fica, então, à espera de alguém que a coloque debaixo da água e por isso olha várias vezes para a pesquisadora para que esta a ajude a fazer o que quer, talvez por meio de um sinal de aprovação como um sorriso ou uma palavra que a estimule, sendo assim sua mediadora.

Anexo 4: pág. 15.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
	Selma coloca sua filha debaixo da ducha e depois a coloca no chão.			
			Sofia estende a mão para a filha de Selma e diz: “Vem.” Depois coloca sua mão debaixo da água e sorri de satisfação.	
			Sofia tenta pegar na mão da filha de Selma e diz a esta: “Não quer, tia.” Explicando que a menina não quer pegar em sua mão.	
	Selma coloca duas crianças para se molhar na ducha.			
			Sofia se aproxima, mas Selma não lhe dá atenção.	
	Selma pega sua filha novamente e a coloca debaixo da ducha.			
				Duas crianças entram embaixo da ducha.
			Sofia se aproxima da ducha, mas não tem coragem de entrar na água. Depois observa a filha de Selma no	

			seu colo.	
--	--	--	------------------	--

A filha de Selma, Bruna, 1 ano, vai à creche quando sua babá não vai trabalhar e assim fica no 3º agrupamento, junto com sua mãe e as outras crianças. Sofia tem mais facilidade em estabelecer uma relação com Bruna do que com as outras crianças de seu grupo, por não ter a fala articulada como a menina. Por isso fica mais próxima desta, com a qual Sofia se acha parecida, do que das outras crianças, as quais ela não consegue acompanhar a fala. Além disso, ao perceber o cuidado e carinho que Selma demonstra na interação com sua filha, Sofia busca aprender com Bruna como pode receber a atenção da educadora.

Anexo 4: pág. 15.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
		Ana Paula pega uma criança pela mão, pede que duas meninas que estão na ducha se afastem e a coloca debaixo da ducha.		
			Sofia continua próxima à ducha observando a criança que está se molhando.	
		Ana Paula empurra Sofia para baixo da ducha.		
			Sofia se aproxima com receio, molha as mãos e passa no cabelo, não entra na água totalmente, levanta os braços e depois se afasta.	

O papel das emoções como proposta de inclusão

Nessa cena, como em outros momentos, podemos perceber a agressividade que permeia a interação de Ana Paula e Sofia. A educadora empurra a menina para que entre na água, embora no empurrão não seja utilizada a força, mas a agressividade é percebida pela forma como ele acontece. Ambas estabelecem mais uma linguagem corporal, permeada pela agressividade, do que oral. Entretanto, é a partir da linguagem corporal

que Ana Paula se comunica com Sofia, pois, como Sofia ainda não tem uma fala articulada, a linguagem corporal se constitui em comunicação entre ambas.

Essa esfera de emocionalidade que acontece na interação entre a educadora e a criança em alguns momentos propicia a inclusão de Sofia no grupo, pois Ana Paula lança um olhar para Sofia e esta consegue interagir com a educadora e ser incluída nas atividades do grupo.

Cabe, neste momento, discutirmos o que o biólogo chileno Humberto Maturana (2002) fala sobre o amor, a rejeição e a indiferença nas interações humanas. As emoções e a linguagem se constituem na educação e nas relações sociais; e as emoções no seu entrelaçamento com o racional constituem o ser humano, pois são elas que nos mobilizam para as idéias e para a ação. Maturana acrescenta que a emoção que ele denomina amor é o que transforma o homem em ser humanizado e em interação com o outro, e dessa forma o amor promove a inclusão de uma pessoa na relação social, ao ser considerada como legítimo outro nesta relação. Muitas relações não podem ser chamadas de sociais, pois não acontecem de forma dialógica, nas quais o sentimento do outro e suas necessidades não são percebidos; nessas relações o que há é a indiferença, que exclui, pois não existe relação baseada nessa emoção.

Ana Paula demonstra sentimentos negativos em relação a Sofia, a menina parece incomodá-la com seu choro, com seu apetite voraz, como ela ressalta na vídeo-entrevista, mas, ao mesmo tempo, parece gostar dela, como em algumas observações que faz sobre Sofia. Tais sentimentos contraditórios fazem com que se desenvolva uma relação, que, se for trabalhada, pode se constituir em uma relação dialógica entre ambas. Embora acreditemos que Sofia só conseguirá se constituir como ser social na creche quanto tiver a fala articulada para interagir com o outro, pois é esse tipo de linguagem que é priorizado nas instituições educacionais.

Selma, ao contrário de Ana Paula, em vários momentos parece sentir apenas indiferença por Sofia, o que impede que ambas tenham alguma relação. Selma demonstra não “enxergar” Sofia, como foi apresentado na filmagem acima. Em muitos momentos, Selma se aproximou de Sofia na ducha e nem olhou para ela, não perguntou se a menina queria entrar na água ou demonstrou qualquer atitude para que Sofia pudesse tomar o tão desejado banho na ducha.

Quando as filmagens terminam, Selma nos diz coisas pertinentes a respeito de Sofia e sua família.

Anexo 5: págs. 12 - 14.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula
--------------	-------	-----------

“Aqui a criança entra, ela faz uma ficha de anamnese, logo que a gente começa a trabalhar com as crianças vai percebendo uma ou outra diferença, eu pelo menos sempre procuro as fichas, eu recorro a elas sempre, pra saber da história da criança, pra justificar isso aqui, ó. **E na história dela eu sempre pensei que fosse por isso: a mãe dela é epiléptica e sempre tomou remédios controlados durante a gestação, a gestação foi muito difícil, gestação de repouso. Então eu acredito que essa pequena diferença que ela tem em relação aos meninos da idade dela se dê muito por isso também.** E já a Lívia, foi uma gravidez mais tranqüila, já foi uma gravidez que ela estava mais sadia, a mãe. Ela já tem menos dificuldades do que a Sofia e o Marcos também. **Então a gente sempre justificou por isso aí e como é uma coisa que a gente está tentando trabalhar para estar sanando essas dificuldades,** a gente não pensou nem em encaminhar ela para um outro... Inclusive a professora dela de manhã (Dulce) é psicóloga também e eu não sei se ela fez esse tipo de levantamento pra você, mas eu, nas nossas avaliações que eu fiz da Sofia, eu já coloco alguma coisa, ela não coloca nada! Ela procura tratar eles de forma muito natural, essas pequenas diferenças assim muito tranqüilamente, ela não questiona, não aborda isso em nenhuma avaliação dela. **Como que a Sofia tá com uma deficiência de aprendizagem, que ela tá com dificuldade em relação aos colegas dela,** ela não coloca isso. **E toda vez que eu tentei conversar com ela, ela fala que a Sofia é imatura, é mais manhosa, é mais afetiva,** inclusive ela tem um vínculo enorme com ela, com a Dulce. Ela gosta muito dela e tá sempre no colo, tá sempre junto. Então ela não coloca dessa forma. Talvez a gente até vai surpreender com o final da sua pesquisa, você vai realmente deparar com dados que comparem isso, mas a gente acha que tem um pouco assim de dificuldade dela, mas não que seja a ponto da gente diferenciar muito

	<p>e nem os meninos também. Pode ser que daqui pra frente isso vai ficando mais acentuado e as crianças podem discriminar, mas hoje a gente não vê isso não. A mãe da Sofia, não sei se você já viu, mas a mãe dela também parece ter um pouco de deficiência, parece que ela tem um pouco de dificuldade. Eu acho que pela questão da epilepsia, às vezes pode ter lesado alguma coisa assim. É uma pessoa normal, tem uma vida ativa, é uma mulher que trabalha, que cuida da vida, mas ela parece ter um problema, eu acho que ela também teve muito problema de convulsões. O pai também, eu nunca falei nem nunca vi, mas muita gente já comentou aqui comigo que o pai é igualzinho à Sofia, sabe. (Sorrindo) Tem aquele andar assim, devagar, meio mole, então assim, o povo faz essa comparação aqui. Eu nunca vi o pai e não sei (enfática), mas eu já vi alguém falando que na festa junina eles perceberam isso (sorrindo). Então é o jeito deles serem, né”.</p>	
<p>“Parece que a mãe também tem uma dificuldade pra falar...”.</p>		
	<p>“Eu também já observei que ela tem uma dificuldade com os olhos, os olhos não ficam quietos, típico de gente que tem epilepsia, não é isso?”.</p>	
<p>“Isso eu não sei”.</p>		

A responsabilidade designada à família na produção da deficiência da criança

Tanto na vídeo-entrevista como em momentos informais da pesquisa, sempre houve uma ressalva em relação à doença da mãe de Sofia e seu cuidado com os filhos. Um dia, durante uma conversa informal com Selma, quando observamos que as roupas de Sofia eram limpas e etiquetadas, a educadora concordou, mas também perguntou se sabíamos que a mãe da menina era epilética. O mesmo fato aconteceu no berçário, ao tratarmos do mesmo assunto com Sandra, a respeito de Marcos, o irmão de Sofia. Assim, a “deficiência” da mãe de Sofia é explicação para as dificuldades da menina, que são naturalizadas pela doença da mãe.

A creche não é vista como um espaço da subjetividade social que também constitui a subjetividade das crianças. A família é responsabilizada pelos maus hábitos

da criança, por suas dificuldades e deficiências, já que estas são naturalizadas e não são percebidas também como produzidas na interação com o outro e com o sentido subjetivo produzido nessas interações.

Contexto da 4ª filmagem no 3º agrupamento, período matutino – 04/12/03.

Nesta filmagem mudam alguns personagens e as interações com eles produzidas. Neste dia fizemos pela primeira vez a filmagem no período matutino, no qual Alice e Dulce são as educadoras.

Alice havia contado a história da Branca de Neve para as crianças e nesse dia propõe que as crianças relembrem a história mostrando para elas os desenhos do livro.

A atividade acontece na sala do 3º agrupamento e Sofia está sentada em uma mesa com outras três crianças: Adriano, à sua frente; Laura, do seu lado direito, e a filha de Alice, Luana — do seu lado esquerdo. Como Luana estava doente, a educadora a levou para a creche.

Anexo 4: pág. 24.

Pesquisadora	Alice	Dulce	Sofia	Outras crianças
	“Como é a musiquinha da historinha, hein Cláudio?” Alice começa a cantar uma música e algumas crianças a acompanham.			
			Sofia continua olhando para a pesquisadora.	
	“Todo mundo!”, para as crianças cantarem o refrão.			
			Sofia, de forma mecânica, balança os braços, sempre olhando para a pesquisadora e sorri para esta.	
	“Agora ó, passando o zíper”.			
			Sofia acompanha o movimento, passando a mão sobre os lábios e sorri para a pesquisadora.	

Sofia não tem compreensão para acompanhar a música, compreensão esta que aconteceria se ela conseguisse articular a fala e o pensamento. Da forma que a atividade acontece as palavras não entram em zona de sentido para ela, que parece executar os movimentos mecanicamente e sempre alheia às atividades do grupo.

As primeiras imagens da filmagem vistas por Dulce e Alice já mobilizam as educadoras e geram a produção de sentido e significado sobre Sofia.

Anexo 5: pág. 15 – 17; 21.

Pesquisadora	Dulce	Alice
“Como é a Sofia durante as atividades?”.		
	<p>“É desse jeito. Sabe, ela não demonstra assim, parece que nem tá presente na hora das atividades. Fica fazendo outra coisa, não demonstra atenção, interesse... o tempo todo, né. Quando a gente coloca nas cadeirinhas num círculo para ler historinha pra ela, ela sai, vai pro chão, rola no chão, vai pra cima, você pede pra ela sentar de novo. Sabe, era como se ela não tivesse ali, naquela atividade, não fizesse parte dela”.</p>	
		<p>“Ela é muito dispersa, não consegue se integrar nas histórias, ela tem uma dificuldade muito grande, ela não se vê, você pega foto, ela mostra todo mundo na foto, menos ela. (Imita Sofia) “Aqui a Laura, aqui o Adriano”. “É essa aqui?” Aí ela muda, ela não fala dela. Ela identifica tudo que as meninas têm, as coisas, ela acha o lacinho bonito. (Fica animada) Agora a mãe dela deu uma pulseirinha pra ela, isso pra ela foi... aí ela pôs brinco, todo dia ela falava: “Não tem brinco tia, não tem brinco”. Aí a mãe dela pôs um brinquinho nela agora, aí ela chega todo dia na sala e mostra. (Fica séria) Mas ela assim, ela é... ela tem muita dificuldade em relação com os meninos, para se integrar. Quando a gente faz rodinha, senta com eles pra contar uma história e tudo, ela não participa e se você conversar com ela alguma coisa, ela dá birra, aí ela deita no chão, grita, chora. Mas tem semanas que ela também passa muito</p>

		calma, não é, Dulce?”.
	“É”.	
		<p>“Ela tá assim mais carinhosa, sabe. Ela brinca, é mais amiga com os meninos. (Fala rápido e de maneira ansiosa) Agora tem semana que ela vem assim, que você não pode olhar pra ela. Ela não quer pôr uniforme, ela não quer comer, e se você falar alguma coisa com ela: “Sofia!” Ela chora, parece que ela já fica assim como se ela já tivesse protegendo da gente, se você fala alguma coisa ela já tá preparada.</p>
	<p>“Agora, na verdade, ela melhorou muito, sabe. Considerando o início do ano, que ela ficava realmente, nem na gente ela vinha, né. Ela não falava. Eu fiquei, eu trabalhei até o final de março com ela e a Sofia não conversava. Eu entrei de licença, aí quando eu voltei ela já tava conversando, já tinha melhorado um pouco nisso aí, hoje não, ela conversa bastante (enfática), então ela desenvolveu muito a fala, né. E ela busca muito a gente, o colo mesmo, então a gente percebe uma carência afetiva muito grande. E até uma das que trabalham aqui, que é madrinha da irmãzinha dela, disse que em casa a mãe deixa muito assim, como se ela tivesse que cuidar dos irmãozinhos. Então eu acho que com isso a mãe deve esquecer de dar carinho pra ela, qualquer coisa assim, porque ela tem uma carência afetiva muito grande, ela vem o tempo todo pro colo, quer sentar mesmo no colo, quer abraçar. Às vezes nós vamos pro pátio com eles e ela puxa a cadeira e senta perto de mim, aí ela deita a cabeça no meu colo, assim (mostra como Sofia põe a cabeça) e aí pede assim: (de forma carinhosa) “Abaça (sic) eu tia, abaça (sic) eu, abaça (sic) eu”. (Sorrindo) Então eu tenho que pôr o braço mesmo e abraçar ela, então vem querendo mesmo abraço, carinho mesmo, né. (Fala de maneira cuidadosa, pensando no que vai dizer) Eu acho que, talvez assim, eu não diria que a Sofia tem, ela deve ter talvez assim, um leve rebaixamento cognitivo mesmo, mas eu diria que muito eu acho</p>	

	<p>que pelo afetivo, a carência afetiva é muita, sabe. E aí essa dificuldade toda, né, de interagir, de relacionar com os coleguinhas, de brincar junto, sabe. Parece que passa muito por aí. (Enfática) Eu não afirmaria nesse momento que ela tem um déficit cognitivo não, eu acho que isso pode ser sanado. Considerando o que a gente viu e o que a gente vê dela hoje, sabe, no início eu até tinha dúvidas mesmo, mas hoje ela já desenvolveu tanto que eu acho que é questão de tempo só, esse desenvolvimento dela, cognitivo mesmo.</p>	
[...]	[...]	[...]
		<p>“E a Sofia, a creche pra ela eu acho que é muito importante, sabia, porque a gente percebe que do jeitinho que a gente manda a mochila, a mochila volta, com a toalhinha molhada. Hoje mesmo ela veio com o cabelinho penteadinho, mas tem dia que você vê que do jeitinho que ela saiu da creche, né, Dulce, ela vem com xixi. Então é aqui que ela tem um banho, ela adora pentear o cabelinho e tomar banho, então...”</p>

A necessidade de uma compreensão cognitivo-afetiva do desenvolvimento na formação das educadoras

As educadoras, ao avaliarem Sofia, o fazem da mesma forma que Selma: observam apenas seu desenvolvimento cognitivo sem levarem em consideração o desenvolvimento de Sofia como um todo e em interação com o grupo. Tanto Dulce quanto Alice não percebem que as atividades propostas não se configuram em produção de sentido para Sofia, que por isso não demonstra interesse por elas. Quando deita e rola no chão a menina tenta comunicar isso às educadoras, que não compreendem por não estabelecerem uma posição dialógica com ela.

Além disso, Dulce e Alice parecem não compreender a aprendizagem como um processo e o que pode produzir esse processo. Na fala de Dulce pode-se perceber que ela pensa que o desenvolvimento da fala de Sofia se deu de forma repentina e incompreensível, já que não aponta o que poderia ter ajudado Sofia nesse processo, que

parece ser, assim como a educadora o diz, uma questão de tempo, isto é, de maturação biológica, sem que a interação e a afetividade sejam necessárias.

Dulce se contradiz quando diz que Sofia tem um déficit cognitivo e depois nega o que havia afirmado antes. Mas sua fala confirma a primeira avaliação ao dizer que a causa do problema seria a carência afetiva de Sofia. Na verdade, o que podemos compreender a partir do que a educadora afirma é que essa carência seria fruto da carência social e econômica de Sofia e de sua família, o que explicaria seu déficit cognitivo. Dulce, ao perceber o déficit apenas como cognitivo, não compreende, assim como Selma, a categoria cognitivo-afetivo como se constituindo dialeticamente.

A relação que Sofia estabelece com Dulce, na qual existe uma afetividade física intensa — a menina senta-se com frequência em seu colo e fica muito próxima dela —, faz com que a educadora produza um sentido subjetivo que compreenda essas interações como uma carência afetiva que a menina teria por causa da mãe, que parece não lhe dar atenção e dar-lhe tarefas acima de suas condições. O que a educadora não percebe é que Sofia, a partir de uma afetividade que constitui sua relação com Dulce, busca nela uma pessoa que possa mediá-la em suas interações com o grupo e auxiliá-la em suas atividades na creche.

A respeito da família como produtora da deficiência, podemos perceber que Alice coloca a dificuldade de interação de Sofia na sua família, pois, quando diz que tem semana que a menina vem de uma forma e semana que vem de outra, demonstra que a causa do problema surge na casa de Sofia e ela o traz para a creche, não percebendo que a creche também faz parte da subjetividade social na qual Sofia se constitui e se desenvolve. Dessa forma, ela não compreende que Sofia produz sentido de acordo com a interação que estabelece com o grupo e com as educadoras e, assim, tenta se comunicar às vezes de forma mal-humorada e, outras vezes, de forma carinhosa.

No discurso de Dulce e Alice aparecem os ideais de higiene e educação que a família, na concepção das educadoras, por ser pobre, não consegue transmitir às crianças. A creche vem como redentora na tarefa de humanização dessas crianças, que parecem ser vítimas da pobreza e de pais relapsos. Portanto, podemos perceber que ainda impera o modelo assistencialista, já que para as educadoras a creche tem que suprir as carências dessas crianças, inclusive as de ordem afetiva.

A família torna-se, então, a explicação que as educadoras dão para as dificuldades das crianças e a creche é o seu contraponto, já que ensina essas crianças como viver em sociedade, como serem limpas, educadas e lhes suprir todas as carências.

Dulce e Alice, ao avaliarem Sofia sem levarem em consideração sua singularidade e não a perceberem como sujeito nos processos de desenvolvimento e aprendizagem que

a constituem, são produtoras e propagadoras da “deficiência” de Sofia, o que ajuda a produzir sua exclusão. Não percebem que a interação delas com Sofia, permeada pela emocionalidade, é que promoveu e continuará promovendo sua interação com os colegas e seu desenvolvimento como um todo, que para elas parece estar mais relacionado à sua maturação biológica, que se daria de forma incompreensível e inexplicável.

Na continuação da filmagem, Alice distribui folhas mimeografadas com desenhos dos anões e pede às crianças que as pintem.

Anexo 4: págs. 31 – 33.

Pesquisadora	Alice	Dulce	Sofia	Outras crianças
			Sofia pega a folha, começa a pintar, faz um risco, levanta a folha e grita: “Tia, tia” para uma das professoras. Nenhuma delas olha para Sofia, então ela se volta sorrindo para a pesquisadora, com a folha acima de sua cabeça, para lhe mostrar o que havia feito.	
“O que é isto?”.				
			Ela olha e se volta para Alice que se aproxima. Grita: “Tia”.	
	Alice não olha.			
			Sofia fica séria e volta ao seu desenho. Faz mais um risco no desenho, levanta-o novamente, grita para Dulce: “Tia, tia, tia”. Faz um grande esforço e grita: “Tia”. Depois se levanta e leva a folha até Dulce, para que esta veja seu desenho.	
			Depois volta para o seu lugar, senta-se, olha para a pesquisadora e lhe mostra seu desenho dizendo alguma coisa baixinho e olha	

			para Alice.	
	Alice para Laura: “Deixa aqui, ó, depois que você terminar de usar uma cor, você pega a outra”. Sem olhar para Sofia, diz: “Pinta, Sofia” e sai.			
			Sofia fica com o papel na mão olhando para Adriano e Laura, que conversam. Depois pega o giz de cera e recomeça a pintar. Pinta um pouco, levanta a folha, olha para Dulce para lhe mostrar o desenho, se levanta e vai em sua direção mostrar o que fez.	
				Laura olha para Sofia.
			Sofia volta ao seu lugar. Fica em pé, mostra o desenho a Laura demoradamente, depois se senta.	
			Sofia olha para a pesquisadora e mostra, sorrindo, que tem um papel pregado em sua sandália. Puxa-o, ele gruda em seu dedo da mão e ela vai até a pesquisadora.	
A pesquisadora tira o papel de seu dedo.				
	Alice pega a folha de Sofia para escrever seu nome, depois o entrega à menina.			
			Sofia olha demoradamente para seu nome escrito na folha.	
			Olha para a pesquisadora, levanta-se e vai em sua direção e diz sorrindo: “Ô tia, eu já pintou!”.	
Olha o desenho de Sofia e diz: “Já?! Não. Eu acho que				

tem que pintar mais, não tem não?''.				
			Sofia fica sem graça, senta-se em sua cadeira, derruba o giz no chão, olha para a pesquisadora com uma expressão de surpresa e se volta para Dulce, que a chama.	
			Sofia começa a mexer na folha sem demonstrar mais interesse em pintar. Fica olhando fixamente para o lado, onde está a pesquisadora, depois se volta para sua mesa.	

Nesses momentos, Sofia busca pela aprovação do outro para a atividade que realizou. A esse respeito, Bozhovich (1976)⁷ esclarece que:

Durante o processo do jogo e da aprendizagem, o índice fundamental de êxito na conduta e na atividade das crianças pequenas é a aprovação do adulto. Mas, uma vez surgida, a aprovação expressada nas formas mais variadas, desde o sorriso e a animação até a apreciação verbal, se converte em geral no motivo independente mais importante da conduta e da atividade das crianças e, por conseguinte, no fator essencial que impulsiona o desenvolvimento psíquico (BOZHOVICH, 1976, p. 165).

Sofia busca um parceiro para a realização de suas atividades, uma pessoa que por meio da mediação ajude-a a produzir sentido sobre suas relações e assim desenvolver-se. Cupolillo (1993), em um estudo com crianças pequenas e o uso de instrumentos que eram construídos por elas, discute que as crianças, quando tinham que resolver algum problema, muitas vezes procuravam a aprovação ou a reprovação pelo olhar ou expressões dos pais ou do pesquisador que estavam próximos a elas, até intervenções mais complexas, conforme fosse a complexidade da situação a ser desenvolvida e solucionada.

⁷ Tradução nossa. No original lê-se: “*El hecho de que en el proceso del juego y el aprendizaje, el índice fundamental del éxito de la conducta y la actividad de los niños de edad temprana es la aprobación del adulto. Pero, una vez surgida, la aprobación expresada en las formas más variadas, desde la sonrisa y la animación hasta la apreciación verbal, se convierte en general, en el motivo independiente más importante de la conducta y la actividad de los niños y por consiguiente, en el factor esencial que impulsa su desarrollo psíquico.*” (BOZHOVICH, 1976, p.165).

A partir dessas discussões, podemos perceber como Sofia precisa do outro para se constituir como sujeito. Seu olhar busca as educadoras e até a pesquisadora como parceiros na sua tarefa de aprender e se desenvolver. Em seu caso, é necessário uma intervenção que se dê face a face para auxiliá-la em seu desenvolvimento da fala. Ao articular a fala, Sofia poderá inserir-se num contexto simbólico e produzir sentidos e significados sobre suas relações com o outro e o mundo, perceber melhor o seu corpo e sua ação e incluir-se nas atividades da creche.

Mas, enquanto Sofia for significada na maioria de suas expressões como uma criança que tem um déficit, outras Sofias perecerão. A sabedoria desta menina, que utiliza sua voz de diversas formas, infelizmente não percebidas pelas educadoras, busca um encontro no qual o outro a perceba como um ser humano capaz, em desenvolvimento e em busca de vozes que a auxiliem a produzir outros sentidos para sua existência. Como disse o poeta Rilke (1997, p.21), “As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou”. Assim Sofia o diz, sem palavras, mas com seus olhos e suas expressões singelas.

3 – PONTO DE CHEGADA — CAMINHOS DE PARTIDA

Isso é a vida. Ela é mais profunda, mais ampla do que sua expressão exterior. Tudo nela muda. Tudo torna-se diferente. [...] Claro que não se pode viver sem dar, espiritualmente, um sentido à vida. Sem a filosofia (a sua própria filosofia de vida pessoal), pode haver niilismo, cinismo, suicídio, mas não vida. [...] Particularmente, todos nós, quando olhamos para nosso passado, vemos que estamos secando. Isto é correto. Isto é verdadeiro. Desenvolver-se é morrer. (VYGOTSKY em carta a Levina, 1931).

Em nosso percurso de vida, várias vezes nos deparamos com interrogações, conclusões — muitas vezes precipitadas —, valores e idéias que nos constituem como seres em busca de encontros: com pessoas imaginárias que nos enriquecem a vida como os personagens de livros e com pessoas reais que nos transformam. Tudo isso é vida.

Na busca de certezas científicas, de compreensão dos fenômenos, saímos mais com dúvidas do que propriamente com certezas e é isto que nos leva adiante, embora preenchidos com descobertas. A parte mais importante de nosso trabalho foram os encontros com pessoas que nos auxiliaram a chegar até aqui, outras que nos mostraram um pouco de si. Destas, não pretendemos congelá-las numa imagem, mas entender que seguem seu caminho.

Em princípio, o que se apontava para nós era compreender os processos de inclusão e exclusão como entidades acima dos sujeitos, como caminhos que pudéssemos apontar para outros como certos. Entretanto, a partir da perspectiva de enxergar pessoas reais, pudemos compreender quão contraditórias são as situações vivenciadas, que não têm apenas uma única explicação nem um único caminho possível. A complexidade humana e social nos fez perceber fatores que se entrecruzam sem terem uma ordem pré-estabelecida, nos quais $1+1$ não é igual a 2.

Assim, a partir do dito e do não dito, do visível e do invisível no campo de pesquisa, compreendemos que a inclusão e a exclusão são fenômenos que dependem das pessoas, de suas interações, das emoções que as permeiam e as constituem. São fenômenos únicos por se constituírem a partir de subjetividades individuais.

Dessa forma, não pretendemos com este trabalho apontar soluções que devem ser utilizadas como receitas, mas suscitar dúvidas, questionamentos, discussões e possíveis caminhos para as pessoas envolvidas com o assunto aqui discutido.

Queremos lembrar às educadoras que cada criança é um sujeito único, singular, com uma história de vida diversa das suas e de outras crianças, que pensa e age muitas vezes diferentemente de seus pares e até de forma aparentemente incompreensível. Mesmo assim, tal criança não deve ser percebida como a criança diferente, a que está

fora da regra, mas a partir de uma diversidade que se constitui nas relações intersubjetivas, nas quais a criança produz sentido e significado sobre si, o outro e o mundo. Góes (2002) ao discutir o processo de desenvolvimento humano formulado por Vygotsky explica que tal processo é:

Dialético complexo, que implica revolução, evolução, crises, mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades. A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica enraizamento na cultura e individuação (GÓES, 2002, p.3).

Portanto, embora a criança se constitua numa determinada cultura e situação socioeconômica, seu desenvolvimento é diverso de outras crianças que se desenvolvem no mesmo ambiente. Isso se explica na capacidade humana de ser sujeito, de produzir diferentes sentidos a partir de experiências compartilhadas com o outro, mas que são únicas para cada pessoa, pois cada indivíduo tem sua história de vida que entrelaçada às emoções constitui a produção de sentido subjetivo. Desse modo, podemos falar de acordo com González Rey (2003) no sujeito da emoção, pois “a emoção é uma condição permanente na definição do sujeito” (p.236), e é a partir dessa condição — de emocionar-se — que o sujeito articula o pensamento e a linguagem.

Essa discussão é útil também para as educadoras que cuidam de bebês. Embora ainda não tenham uma linguagem oral desenvolvida, os bebês comunicam-se de maneiras diversas e, através das relações intersubjetivas que estabelecem, vão se constituindo como sujeitos. A perspectiva histórico-cultural considera o ser humano como social e cultural desde o nascimento e as primeiras manifestações da linguagem já são consideradas como atos de comunicação (BOZHOVICH, 1976).

A história de Marcos nos mostra como o bebê procura se comunicar com o outro. Embora seja um bebê que atua de forma mais passiva, pois quase não chora e não demanda muitos cuidados, Marcos reage à presença de outras pessoas e procura interagir com as pessoas que dele se aproximam. Quando observamos o olhar de Marcos para Sandra durante sua amamentação, podemos ver como ele busca a atenção da educadora. Ao nos aproximarmos dele, Marcos ora sorri, ora fica sério, incomodado e assustado com a filmadora; dá pulos e balança os braços quando falamos com ele. Assim, é importante que as pessoas que cuidam de bebês percebam desde cedo as peculiaridades no trato com cada bebê, pois cada um é diferente do outro, não apenas no aspecto físico, mas no emocional e psíquico.

Dessa forma, embora compreendamos que muitas vezes fica difícil demandar muita atenção a um só bebê quando há uma dezena deles à espera de cuidados e atenção, a interação que se produz nos momentos de alimentação, no banho, na troca de roupas é necessária para seu desenvolvimento, pois todas essas interações se constituem como mediação para o bebê. Um bebê não deve ficar sozinho em seu berço por um tempo muito longo, a menos que esteja dormindo. O olhar do outro para ele, seu sorriso, sua voz são momentos únicos que o vitalizam, que o fazem se perceber amado e que também o ajudam a perceber como é o ambiente onde vive ou fica por algumas horas — de pausas nas interações e de trocas afetivas significativas.

O banho de Antonio Carlos é um dos momentos significativos em que percebemos quão importante é a comunicação com o bebê. Antonio, ao contrário de Marcos, é um bebê que demanda cuidado, que chora e grita quando insatisfeito com algo ou quando está sozinho — preso em seu berço. Ele chama a atenção do outro para si, vai em busca do que quer, como quando toma a bolacha de Carla, outro bebê do berçário, para buscar a atenção de Sandra.

Sandra começa a agir mecanicamente no banho que dá em Antonio Carlos — coloca-o na banheira sem olhar para ele ou dizer-lhe algo. No entanto, Antonio lhe diz, por meio de seu choro, que está insatisfeito, que precisa de atenção, de ouvir a voz de Sandra, e o eixo de comunicação entre ambos muda e torna-se mais abrangente. É num simples banho que tais trocas afetivas podem acontecer, nas quais a interação torna-se mediação para outros momentos, nos quais o bebê pode começar a perceber seu corpo, a significá-lo a partir da fala do outro, que lhe diz o nome de seus membros, que lhe acaricia, que produz significado sobre as sensações da água quente e do vento frio.

Antonio Carlos consegue mais do que chamar a atenção de Sandra para si. A educadora passa a produzir novos sentidos em relação ao bebê, que antes parecia apenas incomodar e atrapalhar na realização de suas tarefas. A comunicação de ambos, ao tornar-se abrangente, produz um caráter diferencial na relação Sandra-Antonio Carlos.

A interação, a comunicação e a mediação educadora-criança na creche são os pontos que nortearam nossa pesquisa. É através da mediação de um outro mais apto, principalmente do adulto quando se trata de bebês e de crianças bem pequenas, que a criança começa a conhecer o mundo ao seu redor, a produzir sentido e significado sobre suas ações e assim passa a se constituir como sujeito nas relações intersubjetivas que estabelece ao longo de sua vida. Tais relações são extremamente necessárias nesses primeiros anos de vida; e as interações devem ser bem próximas, com uma linguagem corporal e facial significativa. O contato físico, o olho no olho, os gestos e a voz geram

a compreensão do que é ser e agir como humano em uma determinada cultura (ROGOFF, 1990).

Essas interações entre educadora-criança nos levam a compreender como se desenvolve o processo de inclusão/exclusão da criança na creche, pois cada interação é permeada pelos significados e sentidos que a educadora produziu e produz sobre a criança e como a criança se posiciona e se sente na interação com a educadora.

Sofia é significada pelas educadoras, especialmente por Selma, como uma criança com deficiência. Seu histórico de incapacidades começa pelo fato de sua mãe ser epilética; a condição social traduzida como carência afetiva por Dulce é outro fator importante em seu desenvolvimento “anormal” e a própria imagem de Sofia, a “falta” de coordenação motora, o desenvolvimento aquém da idade, a dificuldade de linguagem oral, tudo leva a crer no problema de Sofia, que Sofia é o problema.

Na verdade, o que falta em Sofia é a falta de percepção das educadoras em reconhecer como comunicação os seus olhares, seu choro, sua busca pela atenção e interação com o outro; interação que não fique apenas nos empurrões de Ana Paula ou no colo de Dulce. Uma interação genuína, um interesse pela menina Sofia, que se constitua na mediação de Sofia para o mundo, pois aonde vai o olhar de Sofia e seus balbucios deve continuar a voz articulada da educadora em explicar-lhe o que é o mundo.

O processo de inclusão/exclusão se constitui, portanto, a partir das interações que se produzem nos espaços sociais. A creche como instituição primeira de relacionamento de muitas crianças pequenas entre si e com o outro, depois da família, deve lançar um olhar sobre as formas de interações que se estabelecem. E o primeiro ponto relevante para ser discutido e priorizado é a formação das pessoas que trabalham nesta instituição de educação infantil, a começar pela pessoa que cuida da alimentação das crianças até a educadora que vive o dia-a-dia com elas, numa relação permeada de afetos, contatos corporais, cuidados físicos e emocionais.

A formação das educadoras deve ser humana, no sentido em que devem compreender os bebês e as crianças não como uma tábula rasa ou como indivíduos destruídos pelas suas condições socioeconômicas. Uma das grandes dívidas da psicologia para com o senso comum foi a “psicologização” da vida, na qual todas as dificuldades encontradas pelas crianças e suas famílias levam a traumas irreversíveis, que apenas por meio de um acompanhamento psicológico poderão ser resolvidos. Tal compreensão não leva em consideração a diversidade humana, na medida em que o sujeito produz sentido subjetivo muitas vezes diverso da dificuldade a que foi acometido. Essa relação de causa-efeito, instituída por uma psicologia racionalista-

positivista, não percebe a complexidade humana, na qual o indivíduo, a partir de novas produções de sentido, é capaz de se desenvolver na adversidade.

A compreensão de um desenvolvimento humano articulado a uma concepção de unidade psíquica afetivo-cognitiva pode auxiliar no trabalho em educação de crianças pequenas. O desenvolvimento do ser humano começa antes de seu nascimento com as sensações que o feto tem no útero materno, mas não pára aos três anos de idade, nem na adolescência, muito menos com a morte, pois a morte de alguém nos diz respeito e nos leva ao desenvolvimento. Além do que viver e desenvolver-se é morrer a cada dia e a lembrança da morte pode nos fazer viver mais intensamente. Vygotsky discutiu a respeito da morte e a compreendeu como uma concepção dialética da vida.

A morte é interpretada somente como uma contraposição contraditória da vida, como a ausência de vida, em suma, como o não-ser. Mas a morte é um fato que tem também seu significado positivo, é um aspecto particular do ser e não só do não-ser; é um certo algo e não o completo nada. E esse significado positivo da morte é desconhecido da biologia. Na verdade, a morte é a lei universal do vivo; é impossível conceber que esse fenômeno nada represente no organismo, isto é, nos processos da vida. É difícil crer que a morte careça de significado ou só tenha um significado negativo. (VYGOTSKY, 1999, p. 266).

Dessa forma, uma proposta de desenvolvimento que articule todos os processos humanos, complexos e contraditórios, pode auxiliar na formação das educadoras e em novas produções de sentidos e significados a respeito do que é humano, que não deve ser categorizado e padronizado em conceitos de anormalidades e deficiências, mas na compreensão de como acontece a constituição subjetiva das crianças.

A importância da educadora em sua interação com a criança não é aqui maximizada como único fator de constituição da criança, nem tampouco menosprezada. A criança vive em outros espaços sociais além da creche, mas devemos pensar que é na creche que ela passa a maior parte de seu tempo e por isso os serviços ali prestados devem ser de qualidade, com o objetivo de promoção de saúde das crianças e das pessoas que ali trabalham. As propostas devem se constituir na busca de melhores condições de trabalho para as educadoras, com cursos e formação acadêmica que lhes possibilitem se sentir como produtoras de conhecimento e transformadoras da realidade em que vivem, sendo assim sujeitos em sua vida e em sua profissão. E que tal formação se constitua em vínculos significativos com as crianças, para que estas, em espaços físicos adequados às suas necessidades físicas e emocionais, se desenvolvam brincando e aprendendo a viver com qualidade e dignidade.

4 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. Conceito de Iluminismo. In: BENJAMIN, HABERMAS, HORKHEIMER, ADORNO. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- ADUF. **LDB Comentada**. 1997.
- AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A.M.B. (Org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a.
- ANTUNES, M.A.M. **A Psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Unimarco Editora/Educ, 1999.
- BARBOZA, S.F. **Incluindo a professora: subjetividade no contexto da inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino**. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2001.
- BEN-HUR. Direção: William Wyler. Produção: Sam Zimbalist Panavision Metrocolor. Roteiro: Karl Tunberg. Elenco: Charlton Heston, Jack Hawkins, Haya Harareet. Manaus, AM: Videolar/SA, 1959. 1 DVD (212 min.), son., color.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM, A**. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.
- BOCK, A.M.B. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: _____. (Org.) **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003b.
- BOZHOVICH, L.I. **La personalidad y su formación em la edad infantil**. La Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1976.
- CARVALHO, R.E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CUPOLILLO, M.V. **Tool use and problem solving by pre-school children**. 1993. Tese (Doutorado) – Dundee University. Dundee, 1993.
- _____. Aprendizagem e desenvolvimento em crianças com necessidades especiais. **Jornal da APAE**, Goiânia, GO, 2003.
- _____. et al. O processo de comunicação no cotidiano de atividades educacionais. In: CUPOLILLO, M.V.; COSTA, A.O.B. (Orgs.). **A psicologia em diálogo com a educação**. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.
- CUNHA, A.G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.
- ESTEBAN, M.T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Mídia e Deficiência**. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003.

GÓES, M.C.R. Os estudos de L.S.Vigotski sobre desenvolvimento humano, deficiência e educação. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: O breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2003.

KLEIN, M. **Inveja e gratidão e outros trabalhos: 1946 – 1963**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LOURENÇO, E. Educação Inclusiva: Uma contribuição da história da psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília: ano 20, n. 1, 2000.

LURIA, A.R.; YUDOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.

MACHADO DE ASSIS. O Alienista. In: _____. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1992.

MANTOAN, M.T.E. **Ser ou estar: eis a questão: Explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos na escola brasileira**. São Paulo: Memnon, 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, Z.M.R. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sociohistórica. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP: v. 35, 1995.

PADILHA, A.M.L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: v. 21, n. 71, 2000.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

_____. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: BOCK, A.M.B (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PORTER, R. **Uma história social da loucura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

RILKE, R.M. **Cartas a um jovem poeta**: A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke. São Paulo: Globo, 1998.

RIO, J. (Paulo Barreto). O homem da cabeça de papelão. In: _____. **João do Rio**: uma antologia. Rio de Janeiro: Sabiá, 1971.

ROGOFF, B. **Apprenticeship in thinking**: cognitive development in social context. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Político Pedagógica – Educação Infantil**. Goiânia, GO: 2004.

SÓFOCLES. Édipo Rei. In: **A Trilogia Tebana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

SOUSA, A.M.C. **Educação Infantil**: Uma proposta de gestão municipal. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SPOSATI, A. Prefácio. In: SAWAIA, B.B.; NAMURA, M.R. (Orgs.). **Dialética exclusão/inclusão**: reflexões metodológicas e relatos de pesquisas na perspectiva da psicologia social crítica. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2001.

TOLSTÓI. **Ana Karênina**. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: Uma síntese. São Paulo: Unimarco/Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **The Fundamentals of Defectology**: Abnormal Psychology and Learning Disabilities. New York: Plenum Press, 1993.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNER, J. **Saúde & Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Contexto da vídeo-entrevista com Selma e Ana Paula, educadoras do 3º agrupamento, período vespertino – 11/12/02.

A vídeo-entrevista foi realizada no período vespertino na sala em que funcionava a diretoria. Colocamos as filmagens de Sofia em interação com as outras crianças e as educadoras e Selma e Ana Paula as assistiram e nos disseram o que pensavam a respeito de Sofia. As filmagens foram: a atividade em sala depois do teatro, o banho de ducha e o jantar do 3º agrupamento.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula
	“Por que ficou desfocado?”.	
“No dia que eu gravei ficou assim”.		
“Esse foi o dia que eles foram no teatro, você lembra?”.		
	“Lembro”.	
		Ana Paula entra na sala.
“Tá boa, Ana Paula?”.		
		“Por que está embaçado assim?”.
“É porque o dia que eu gravei ficou meio desfocado essa primeira filmagem. Deixa eu te explicar o que que é. Isso aqui é uma vídeo-entrevista, você e a Selma participaram dessa filmagem, vai ser vídeo-entrevista em cima das três filmagens que eu fiz com vocês. Então o que você quiser colocar sobre o que você observar na filmagem, interação com as crianças, o que você achar interessante de falar sobre isso, você pode estar a vontade para falar”.		
	“As crianças não ficam a vontade com a câmera, né. Elas ficam inquietas”.	
“Você acha?”.		
	(enfática) “Acho. Muito. Acho que ficam sim. Não são todas, né, tem umas que ficam inibidas”.	
“Quem você acha que fica mais inquieta?”.		
	“A Sofia, o Leonardo, o Fabrício”.	
		“A Sofia, qualquer pessoa que chega de diferente na nossa sala já chama a atenção dela”.
	“Mas ela se sente muito a vontade no grupo. Aconteceu o mesmo fato aqui, esses dias aí com o pessoal do estúdio, né, da psicologia. Eles vieram fazer um trabalho com eles, com ela, e ela não quis ficar de jeito nenhum, porque se fosse partido dela, à	

	<p>vontade, dela estar lá algum momento, eu acho que ela ficaria numa boa, mas ela ficou muito insegura quando a gente sugeriu que ela ficasse com eles. Então ela fica, ela tem um tempo diferente dos outros pra acostumar com as pessoas, pra aceitar outro grupo e ela fica muito segura nesse grupo aí. Nesse dia a gente ia passear, mas ela nem sabia que a gente ia passear, mas ela não quis ficar, chorou e fez birra, mas não ficava com a Raquel”.</p>	
<p>“Mas você acha assim, que esse comportamento dela estar meio dispersa é por causa...”.</p>		
	<p>(Interrompe) “É porque tem um elemento diferente na sala, né. E esse foi o primeiro dia, foi o primeiro dia que você foi”.</p>	
<p>“É”.</p>		
<p>“Se eu não tivesse aí...”.</p>		
	<p>“Ela estaria... ela naturalmente é mais dispersa, mais alheia ao que tá acontecendo na sala, mas ela participa também, nas condições dela, né”.</p>	
	<p>“Ela é um pouco diferente dos meninos, mas... ela participa”.</p>	
<p>“Por que você acha que ela é alheia assim?”.</p>		
	<p>“Não sei... se eu poderia fazer um diagnóstico assim não” (fala de forma irônica).</p>	
<p>“Não um diagnóstico, mas o que você pensa sobre isso...”.</p>		
	<p>“Eu acho que ela tem uma dificuldade... de interação maior, uma dificuldade de estar socializando maior, o tempo dela é outro, eu acho até que ela evoluiu bastante esse ano, mas ela não tem dificuldade com relação aos seus pares, ela está (ênfatisa a palavra está) num nível de aprendizagem diferente dos colegas. Ela não tem a mesma facilidade psicomotora, por exemplo, ela tem muita dificuldade motora, por exemplo, coisas simples que os meninos fazem: passar num túnel, pular, trepar em coisas, ela não faz nada disso”.</p>	
		<p>“É porque quando ela começou também, ela nem andava direito, caía direto”.</p>
<p>“Esse ano, no começo do ano”.</p>		
		<p>“Esse ano, assim que ela entrou aqui, ela caía direto e chorava também, chorava muito...”.</p>

	<p>(Interrompe Ana Paula) “Chorava muito (enfática). O tempo dos meninos acostumarem de ir pra sala de aula foi de uns dez dias e quase ninguém chorava mais, ela ficou uns dois meses chorando e não entrava na sala! Até ela criar vínculo com as tias de manhã e nós da tarde, demorou muito! Ela não tinha controle esfinteriano e ela já tinha três anos completos. Fazia xixi na roupa constantemente, sentada na cadeira e fazia”.</p>	
<p>“Ela não usava fralda”.</p>		
	<p>“Não, não usava fralda. Eu acho que ela já devia ter esse controle, porque ela não usava mais fralda, mas aqui ela fazia constantemente na roupa! Sabe, era muito dependente, chorava o tempo todo, qualquer coisa ela chorava, ela ainda é muito (ênfatisa a palavra muito) assim, ela ainda chora assim, se você falar mais bravo ela já chora”.</p>	
		<p>“É, ela se assusta com a maior facilidade. Ela é muito assustada”.</p>
	<p>“Esse dia mesmo da Raquel eu percebi o quanto ele ficou insegura, sabe, assim, diante de uma coisa diferente. Uma situação que uma criança demoraria pouco tempo pra se acostumar, sabe, ou para inclusive gostar muito, ela não quis, não aceitou de forma alguma”.</p>	
		<p>“Eu acho que o que deixa ela mais segura mesmo, só é a mãe dela e nós aqui. Porque ela já se acostumou, mas qualquer outra pessoa... Um dia desses mesmo, um vizinho foi levar ela, mas ela não quis de jeito nenhum, ela chorou e não quis...”.</p>
	<p>(interrompe) “E era um vizinho, uma pessoa conhecida dela. A mãe dela inclusive pediu para ele vir buscar ela, ela não foi, a mãe teve que voltar pra buscar”.</p>	
<p>“Então você acha que do tempo que ela passou aqui esse ano, que você viu uma mudança”.</p>		
	<p>“Eu vi. Ela evoluiu em vários aspectos, principalmente na questão mesmo da expressão oral. Ela não falava, ela falava assim, palavras e gestos, uma palavra mais um gesto significava uma coisa. Agora não, ela já fala frases, ela já diz o que quer. Eu</p>	

	<p>acho que pelo contato com as outras crianças, tem modelos de crianças lá que falam muito bem, que são mais velhas que ela também. Eu acho que ela evoluiu muito nesse aspecto. Em consequência desse grupo que ela está. Agora vamos ver como é que vai ser o ano que vem, se ela vai permanecer aqui, que grupo que ela vai estar, né”.</p>	
<p>“Ela vai ficar no 3º agrupamento”.</p>		
	<p>“Ela vai ficar no 3º agrupamento”.</p>	
<p>“Mas vocês vão ficar ainda”.</p>		
	<p>“Eu, eu acho que não, porque eu vou passar pro 4º agrupamento. O 4º é de três anos a quatro anos e aí ela vai ficar comigo. Ela deve ficar comigo”.</p>	
		<p>“E nós agente nem sabemos se vamos continuar aqui. Porque (sorri) o nosso contrato é um contrato especial. Então a gente não sabe como é que vai ficar não. Porque vai ter o concurso, né, então...”.</p>
		<p>“Olha lá ela (Sofia) faz tudo pra chamar atenção. Quando tem gente na sala diferente ela procura chamar sim (sorrindo meio sem graça)”.</p>
		<p>“Tem hora que ela chora assim tão compulsivamente que a gente acha que a menina tá sentindo alguma coisa”.</p>
	<p>“É, ela fica muito, muito emotiva (sorri irônica)”.</p>	
		<p>“Olha que bonitinha! (se refere à Sofia)”.</p>
<p>“Ela é muito meiga, né”.</p>		
	<p>(carinhosa) “Se você ver o carinho que ela tem com a Bruna, quando ela vem”.</p>	
<p>“Bruna é quem?”.</p>		
	<p>“É minha filha”.</p>	
<p>“É, eu já observei mesmo, isso tá em outro filme do banho, ela querendo se aproximar da Bruna”.</p>		
	<p>(sorri) “É engraçado, como é que a gente assim, por mais que a gente não queira, entendendo que cada criança tem seu ritmo, a gente acaba que faz um pouco de generalização (enfática) com relação à aprendizagem deles, né. A gente sempre tá observando com um referencial, então por isso é que a gente... Eu acredito que a Sofia, se a gente observar a evolução dela este ano, ela teve</p>	

	até mais evolução do que outro, outra criança, porque ela melhorou em vários aspectos, outra criança teve um, um, um (gaguejando) um desenvolvimento normal, mas a gente acaba que compara, né, quando assim você pergunta, não da Sofia, mas a gente acaba que compara com outro, né, com referência de uma criança que teve um desenvolvimento (pausa) comparável com a idade”.	
“Selma, no dia que você escreveu o nome dela (Sofia na filmagem), você pergunta de quem é o nome, ela fala que é da Paula...”.		
	“Não lembro, é agora?”.	
“É agora, quer ver...”.		
	“Ah, tô vendo!”.	
“Tá vendo? Você diz: “A Paula tá lá, ó”. Você percebeu esse movimento dela de não reconhecer o nome e também não reconhecer outras coisas...”.		
	(Interrompe) “A imagem dela?”.	
“Isso”.		
	“Já percebi isso sim. Inclusive esses dias eu questionei muito porque eu não tenho espelho aqui, eu tô precisando demais de um espelho aqui na sala pra trabalhar não só com ela, mas com outras crianças também. (enfática) A Sofia não percebe a imagem dela, nem no espelho, ela não se percebe e ela tem uma dificuldade enorme motora, sabe, essa questão de lateralidade, de equilíbrio, ela tem essa dificuldade motora e isso eu acho que é uma das coisas mais assim, agravantes... (titubeando) não sei, eu acho que da dificuldade da Sofia. É essa questão dela (...), dessa questão motora dela é muito difícil, ela não consegue pegar no lápis assim e desenhar. Eu já trabalhei com crianças de um ano, de menos do que isso, eles têm uma coordenação motora até melhor que a Sofia. Sabe, ela tem uma dificuldade pra se reconhecer mesmo (enfática). A gente pergunta para ela: “quem é?” e ela fala: “nenê”. Então, assim ela ainda tem essa referência.”	
“Ela não se refere a ela pelo nome, né”.		
	“Não, mas a gente fica pensando também nas condições de vida dela, né, quem sabe ela não tem	

	<p>nem espelho lá para ela se ver mesmo. Às vezes tem um espelhinho desse tamanhinho assim (faz o gesto com a mão), sei lá, não sei se é só essa questão que agrava. Mas a Livia, uma comparação com a irmã que tem as mesmas condições de vida...</p>	
<p>“A Livia é a irmã mais nova”.</p>		
	<p>“É. A Livia não é assim, a Livia já se reconhece. A Livia é muito dona de si (enfática). É inevitável a comparação, né, Candice”.</p>	
	<p>“E esse trabalho com nomes, ele é feito muito com a professora da manhã, ela tem os crachás, tem as fichas, tem um quadro. É um trabalho que eles têm feito com bastante frequência. Muitos, inclusive, já reconhecem o nome”.</p>	
	<p>“Esses meninos ainda gostam muito de brincar, elas não se interessam muito por atividades. Você pode ver que a primeira desculpa que eles têm é que eles querem beber água, querem ir ao banheiro (rindo) pra ficar livre, porque eles realmente não... Tem até alguns, né, é a questão da diferença de idade, que é muito difícil de trabalhar, mas mesmo assim. Normalmente os agrupamentos são divididos em idade, né, de três a quatro, de quatro a cinco, de cinco a seis, de um a dois, e aí que não, aqui tá de dois anos e meio a quatro, então os interesses de uma criança de dois anos e meio e de quatro são muito diferentes mesmo. Porque a criança depois de três anos muda o foco de interesse dela, passa a não ser mais centrada em si mesmo, começa a perceber muito as pessoas e aqui a gente tem meninos de dois anos e meio, que é difícil de trabalhar com grupo heterogêneo, apesar de ter as suas vantagens também, mas é difícil de você conciliar um trabalho em que todo mundo se interesse. São brincadeiras, faz-de-conta e eu dou brincadeira em grupo, pra poder prender a atenção deles durante algum tempo, mas...”.</p>	
<p>“A atenção deles ainda é bem dispersa...”.</p>		
	<p>(interrompe) “É bem dispersa. A proposta da secretaria da educação não é de escolarização, inclusive eu trabalho muito com</p>	

	<p>a questão do nome, é muito assim livre, mesmo o trabalho só de coordenação motora, de desenhar, pintar, só de coordenação motora, sem nenhum interesse pedagógico, mais assim pra fins mesmo, assim de escolarização, porque eles não se interessam. Eu acho que tem que ser assim mais lúdico, mais para a socialização, porque eu acho que esses nossos meninos aqui precisam conviver com o outro, respeitando, e sabendo superar dificuldades, essas frustrações que vão surgindo, né, o outro quer o brinquedo, um também quer. Então a gente tem casos aqui, por exemplo, o Raul que ele falta muito, então já é uma criança que podia estar bem mais adaptada, mas por ele faltar muito, acontece muito de quando ele vem ele apronta verdadeiros escândalos aqui por causa de coisas que os outros já superariam, já resolveriam mais a troca, até a Sofia mesmo já faz trocas e ele tem essa dificuldade, porque ele não convive, não sabe dividir, não está aqui para poder viver essas relações de divisão, sabe, essas relações sociais”.</p>	
	<p>“Por exemplo, a Ana, olha lá a Ana, ela tem dois anos e quatro meses e tá com criança de quatro anos e quatro meses aí. E a gente quando trabalha com essas crianças, a gente tem uma dificuldade grande, porque a gente também quer que a outra criança também fique sentada, quer que ela permaneça naquela posição, você pensa numa criança de dois anos e meio ficar sentada trinta minutos na mesma posição, vê se ela vai querer. E eu sou uma pessoa muito inquieta, então quando eu estou na faculdade, eu (ênfatiza a palavra eu) acho difícil ficar lá quatro horas, então eu me coloco muito na situação deles, de ficar dentro dessa sala de aula durante quatro horas, eu acho difícil pra eles. Sabe, eu não queria que minha filha ficasse quatro horas dentro de uma sala fechada, então eu saio, passeio, mas a gente tem um espaço físico muito pequeno, quando a gente tiver na nossa creche definitiva, eu acho que vai ficar mais fácil”.</p>	
	<p>“Você achou muito diferente a Sofia de manhã e à tarde?”.</p>	

“Não, eu não achei muito diferente não, porque eu filmei uma outra atividade dela em sala também”.		
“Agora é a segunda filmagem, a do banho”.		
	“Adora esse cabelo, né Ana Paula? (risos)”. (se refere à Sofia).	
	“Outra que ama o cabelo é a Paula, né? (sorrindo)”.	
“Aquela moreninha...”.		
	“Elas adoram esses cabelões!”.	
	“A Sofia gosta muito de ser mãezinha nesses faz-de-conta. Por isso que ela tem essa coisa com a Bruna, ela é sempre mãe, sempre tem os bebês (sorrindo)”.	
		“A Sofia gosta de tomar banho”.
	“Eu acho que ela tem medo dos meninos que estão lá na água (se refere à filmagem do banho de ducha)”.	
“Tem crianças mais velhas do que a Sofia? Porque ela é uma criança crescida”.		
		“Tem. Esse daí que está do lado dela, por exemplo...”.
	(interrompe) “Esse de short verde, ele é mais velho do que ela...”.	
“Mas ela é a maior de todos, né”.		
	“Ela é muito alta! Ela é bem desenvolvida...”.	
	“Ela gosta muito de cuidar da parte de roupa, de...”.	
“E a mãe dela parece ser muito cuidadosa, né, com eles, com relação à roupa, à limpeza...”.		
	“E também é muito carinhosa, muito afetiva mesmo. Ela chega, beija: “meu amor”, tem carinho com eles, é muito bonitinho! O pai também, já veio aqui em festa, em algum evento, tem muito cuidado com eles. Inclusive a mãe fala que o pai mimma demais a Sofia. O dodói dele é ela. Dá pra ver que eles são um família bem estruturada pros nossos padrões aqui, né, Ana Paula? A mãe é muito cuidadosa”.	
“Esse aí foi no dia do jantar. A última filmagem no dia do jantar”.		
		“O esporte preferido da Sofia é comer”.
	“Ela come muito bem. Ela come tudo. Se alimenta muito bem, a Sofia”.	
		“E as cozinheiras já sabem, elas pegam e colocam mais pra ela.”

		De suco, de leite, ela gosta demais”.
	“A gente vê que ela tem bons hábitos, né, porque tem umas crianças que quando chegaram aqui nem comiam”.	
“Parece que o Adriano estava querendo passar o prato dele pra ela”.		
	“Ah, o Adriano quando faz confusão ele é um...”.	
	“E ela senta perto da câmara de propósito, ou foi você que colocou perto dela?”.	
“Eu coloquei próximo a ela, mas eu já tava aí na hora que elas chegaram”.		
	“Ahhh! Se ela ficasse de outro lado você passaria?”.	
“Passaria porque o foco tem que ser nela, embora eu nunca tenha dito para ela”.		
	“Candice, nesse trabalho que você fez, você observou se as crianças fazem diferença com ela?”.	
“Essa é uma pergunta que eu gostaria de te fazer. O que você acha?”.		
	“Eu acho que não”.	
“E isso você acha que foi desde o começo, ou você percebeu alguma animosidade?”.		
	“Não, não, eu acho que de forma nenhuma, eles nunca tiveram nada disso. Foi imperceptível, né”.	
“E o fato dela ter essas dificuldades que você falou, você acha que nunca interferiu?”.		
	“As crianças não perceberam isso não, dessa forma. A diferença não é tão grande, né, é uma pequena dificuldade”.	
“E até o fato dela falar com dificuldade, não interfere na comunicação deles”.		
	“Não porque se a conversa é difícil para ela, tem outras formas de comunicar, né. Eu acho que não. Eu acho que eles não fazem diferença com ela não. Eu até já observei isso mais cuidadosamente e eu nem percebo assim”.	
		“E com a própria convivência os meninos já se acostumaram a entender o que ela queria falar. Ela é grandona, mas na realidade ela é novinha, né”.
“E na hora da brincadeira ela participa?”.		
	“Participa. Quando eu faço	

	<p>atividade lúdica com eles, eu separo o grupo em três grupos e eu sempre coloco a Sofia com os meninos maiores, do tamanho dela, sabe, com quem ela se expressa melhor”.</p>	
		<p>“A Sofia, quando ela tá no grupo ela quer comandar...”.</p>
	<p>(interrompe) “Ela é líder”.</p>	
		<p>“Aí, se ninguém permite, ela zanga e faz bico...”.</p>
	<p>“É, mas ultimamente, nesses trabalhos, nessas últimas vezes que a gente tem se reunido, ela tem ficado melhor, todo eles têm ficado melhor. Porque antes eles não ficavam nem cinco minutos, um brigava e chorava e saía. Ela não brinca de forma cooperativa, ela brinca ao lado da criança, mas não cooperando, mas brinca com os brinquedos iguais, ficam juntos, conversam, fazem coisas, eu sempre coloco ela sempre no mesmo grupo, porque já são crianças que já estão desde o primeiro dia aqui com ela, né, e ela é uma das crianças que começaram aqui desde o primeiro dia da escola, de CMEI, eu sempre coloco ela junto do Pedro, do Téo, que já são o grupo dela desde o começo. Ela se dá bem com eles, mas não brincam cooperativamente, brinca ao lado (ênfática). Já tem dois que brincam de forma cooperativa, ela não brinca. Mas ela se dá bem...”.</p>	
<p>“Vocês nunca perceberam então uma exclusão por parte das crianças com relação a ela”.</p>		
	<p>“Não, não, até a gente percebe com outro, às vezes com criança mais levada, que a gente tá sempre chamando atenção, a criança às vezes tende a discriminar, tipo: “O Adriano fez isso”. Mas não é que ele discrimina, de forma nenhuma, às vezes ele faz diferenciação porque ele tá aprontando lá também. Mas com a Sofia não. E ela já estava aqui quando a maioria já entrou, porque os meninos entraram depois da Sofia, a Sofia é do primeiro grupo, porque eles têm uma rotatividade muito grande. Então, assim, poucos meninos estão aqui desde o primeiro dia. Eles tiveram que se acostumar a ela, né, e ela a eles. E outra, quando chega uma criança nova,</p>	

	ela é a primeira a fazer contato, assim como uma pessoa nova na sala, ela é a primeira a procurar, estar em contato com essa pessoa e tudo”.	
(As filmagens acabam) “Então essas foram as filmagens”.		
	“E você, o que você tem a dizer pra nós?”.	
“Olha, eu ainda tô na construção de indicadores, então eu preciso saber o que vocês pensavam sobre essas filmagens para eu estar construindo as coisas, pra eu estar trabalhando. E era justamente isso que eu queria saber, dessa integração das crianças, desse movimento das crianças com a Sofia e dela com as crianças, porque às vezes só da filmagem a gente não consegue perceber”.		
	“Até porque na filmagem eles ficam diferentes, né”.	
“Não por muito tempo, né. Nem o adulto consegue, que dirá a criança. Porque no começo pode ser aquela coisa diferente, depois eles até esquecem que a filmadora tá ali. Mas o que é importante é o que vocês vão estar me trazendo nessa entrevista, para eu estar acrescentando, porque não adianta eu só fazer a filmagem e observar e tirar minhas próprias conclusões sobre isso.		
	“Eu já trabalhei muitos anos com crianças com deficiências reais, né, de aprendizagem e deficiências físicas, mentais. Antes deu trabalhar aqui, eu trabalhava com crianças assim, eu trabalhava com estimulação no Corae, que é centro de crianças encefalopatas, onde tem gravíssimas deficiências e muitas e múltiplas em uma mesma criança. Então eu já trabalhei muito com inclusão, na faculdade eu já fiz muitos trabalhos sobre inclusão, então isso aí pra mim é tranquilo, eu até... Inclusive, na hora que a gente começou a trabalhar com esse grupo, a gente já vai percebendo algumas dificuldades, não só dela (refere-se a Sofia), mas de outros também. Dificuldades de concentração, crianças que não têm atenção, que já é época dela ter e ela não tem, criança que tem dificuldade motora, então a gente atua onde vão surgindo os	

	<p>problemas. Com a Sofia mesmo a gente tentou a questão da independência, de sugerir que ela seja mais autônoma, que ela realize coisas que ela não realizava e que são mais ou menos da idade de estar fazendo já. Então pra mim é muito tranquilo uma outra criança com qualquer outro tipo de dificuldade porque eu já venho com essa experiência de muitos anos que eu já trabalhei com criança, que eu fui trabalhar lá porque eu gostava de trabalhar com crianças assim. Sabe, então, assim, eu nunca fiz diferenciação, com os meus dez anos que eu trabalho na rede eu sempre tive uma ou outra criança com deficiência em sala. Então, assim, por isso é que eu vejo, quando as meninas (referindo-se às outras professoras da creche) me falaram que ela vai fazer uma pesquisa, eu imaginei – aqui não tem uma criança assim (enfática). Isso foi amplamente discutido aqui”.</p>	
<p>“Não tem a criança que você olha e tá com aquela etiqueta...”.</p>		
	<p>(Interrompe) “A gente tem crianças com dificuldades emocionais, afetivas, sociais. Essa questão mesmo da Sofia que a gente percebe que ela tem um pouquinho de dificuldade também da linguagem, no motor e etc, mas não tem aquele caso que a gente vê que não vai poder ser, que não vai poder ter uma vida normal. A gente pelo menos acha que não tem nenhum caso aqui assim”.</p>	
<p>“É, mas o meu objetivo é exatamente esse, eu não queria pegar a criança com deficiência...”.</p>		
	<p>“Aqui a criança entra, ela faz uma ficha de anamnese, logo que a gente começa a trabalhar com as crianças vai percebendo uma ou outra diferença, eu pelo menos sempre procuro as fichas, eu recorro a elas sempre, pra saber da história da criança, pra justificar isso aqui, ó. E na história dela eu sempre pensei que fosse por isso: a mãe dela é epilética e sempre tomou remédios controlados durante a gestação, a gestação foi muito difícil, gestação de repouso. Então eu acredito que essa</p>	

pequena diferença que ela tem em relação aos meninos da idade dela se dê muito por isso também. E já a Lívia, foi uma gravidez mais tranqüila, já foi uma gravidez que ela estava mais sadia, a mãe. Ela já tem menos dificuldades do que a Sofia e o Marcos também. Então a gente sempre justificou por isso aí e como é uma coisa que a gente está tentando trabalhar para estar sanando essas dificuldades, a gente não pensou nem em encaminhar ela para um outro...
Inclusive a professora dela de manhã (Dulce) é psicóloga também e eu não sei se ela fez esse tipo de levantamento pra você, mas eu, nas nossas avaliações que eu fiz da Sofia, eu já coloco alguma coisa, ela não coloca nada! Ela procura tratar eles de forma muito natural, essas pequenas diferenças assim muito tranqüilamente, ela não questiona, não aborda isso em nenhuma avaliação dela. Como que a Sofia tá com uma deficiência de aprendizagem, que ela tá com dificuldade em relação aos colegas dela, ela não coloca isso. E toda vez que eu tentei conversar com ela, ela fala que a Sofia é imatura, é mais manhosa, é mais afetiva, inclusive ela tem um vínculo enorme com ela, com a Dulce. Ela gosta muito dela e tá sempre no colo, tá sempre junto. Então ela não coloca dessa forma.
Talvez a gente até vai surpreender com o final da sua pesquisa, você vai realmente deparar com dados que comparem isso, mas a gente acha que tem um pouco assim de dificuldade dela, mas não que seja a ponto da gente diferenciar muito e nem os meninos também.
Pode ser que daqui pra frente isso vai ficando mais acentuado e as crianças podem discriminar, mas hoje a gente não vê isso não. A mãe da Sofia, não sei se você já viu, mas a mãe dela também parece ter um pouco de deficiência, parece que ela tem um pouco de dificuldade. Eu acho que pela questão da epilepsia, às vezes pode ter lesado alguma coisa assim. É uma pessoa normal, tem uma vida ativa, é uma mulher que trabalha, que cuida da vida, mas

	<p>ela parece ter um problema, eu acho que ela também teve muito problema de convulsões. O pai também, eu nunca falei nem nunca vi, mas muita gente já comentou aqui comigo que o pai é igualzinho à Sofia, sabe.</p> <p>(Sorrindo) Tem aquele andar assim, devagar, meio mole, então assim, o povo faz essa comparação aqui. Eu nunca vi o pai e não sei (enfática), mas eu já vi alguém falando que na festa junina eles perceberam isso (sorrindo). Então é o jeito deles serem, né”.</p>	
<p>“Parece que a mãe também tem uma dificuldade pra falar...”.</p>		
	<p>“Eu também já observei que ela tem uma dificuldade com os olhos, os olhos não ficam quietos, típico de gente que tem epilepsia, não é isso?”.</p>	
<p>“Isso eu não sei”.</p>		
	<p>“Tem tempo que eu já estudei isso, mas parece que é típico de pessoa que tem essa característica. Mas eu acho que é sob controle, porque ela trabalha, ela sai, ela pega ônibus, ela cuida dos filhos muito bem!”.</p>	
<p>“Se ela toma algum remédio controlado”.</p>		
	<p>“Mas quando ela tava grávida do Marcos, ela ficou muito tempo sem vir buscar os meninos porque o pai não deixava ela vir com medo dela sentir qualquer coisa na rua. Aí veio outra pessoa buscar os meninos, porque o pai tem um cuidado danado pra Leila não sair, tinha medo dela sentir algo na rua e algum carro pegar, sabe? Aí veio uma pessoa buscar os meninos nos últimos três meses da gestação do Marcos”.</p>	

Contexto da vídeo-entrevista com Dulce e Alice, educadoras do 3º agrupamento no período matutino – 16/12/02

Realizamos a vídeo-entrevista no período matutino na antiga sala da diretoria. Passamos a filmagem que fizemos de Sofia em interação com Dulce e Alice e as outras crianças do 3º agrupamento durante uma atividade em sala na qual Alice contou a história de Branca de Neve e depois pediu para as crianças pintarem a princesa e os sete anões.

Pesquisadora	Dulce	Alice
		“Ela sabia que ela (Sofia) tava sendo filmada, né?”.
“Eu acho que ela tem impressão, não sei se ela entende o que é ser filmada”.		
“Ela tá falando que a mãe dela pintou a unha dela...”.		
	“É?”.	
“Nessa hora ela mostra a unha, olha lá”.		
“Ela mostra o pé também”.		
	“Ah, é?”.	
“Como é a Sofia durante as atividades?”.		
	<p>“É desse jeito. Sabe, ela não demonstra assim, parece que nem tá presente na hora das atividades. Fica fazendo outra coisa, não demonstra atenção, interesse... o tempo todo, né.</p> <p>Quando a gente coloca nas cadeirinhas num círculo para ler historinha pra ela, ela sai, vai pro chão, rola no chão, vai pra cima, você pede pra ela sentar de novo. Sabe, era como se ela não tivesse ali, naquela atividade, não fizesse parte dela”.</p>	
		<p>“Ela é muito dispersa, não consegue se integrar nas histórias, ela tem uma dificuldade muito grande, ela não se vê, você pega foto, ela mostra todo mundo na foto, menos ela. (imita Sofia) “Aqui a Laura, aqui o Adriano”. “E essa aqui?” Aí ela muda, ela não fala dela. Ela identifica tudo que as meninas têm, as coisas, ela acha o lacinho bonito. (Fica animada) Agora a mãe dela deu uma pulseirinha pra ela, isso pra ela foi... aí ela pôs brinco, todo dia ela falava: “Não tem brinco tia, não tem brinco”. Aí a mãe dela pôs um brinquinho nela agora, aí ela chega todo dia na sala e mostra. (Fica séria) Mas ela assim, ela é... ela tem muita dificuldade em relação com os meninos, para se integrar. Quando a gente faz rodinha, senta com eles pra</p>

		<p>contar uma história e tudo, ela não participa e se você conversar com ela alguma coisa, ela dá birra, aí ela deita no chão, grita, chora. Mas tem semanas que ela também passa muito calma, não é, Dulce?”</p>
	<p>“É”.</p>	<p>“Ela tá assim mais carinhosa, sabe. Ela brinca, é mais amiga com os meninos. (Fala rápido e de maneira ansiosa) Agora tem semana que ela vem assim, que você não pode olhar pra ela. Ela não quer pôr uniforme, ela não quer comer, e se você falar alguma coisa com ela: “Sofia!” ela chora, parece que ela já fica assim como se ela já tivesse protegendo da gente, se você fala alguma coisa ela já tá preparada.</p>
	<p>“Agora, na verdade, ela melhorou muito, sabe. Considerando o início do ano, que ela ficava realmente, nem na gente ela vinha, né. Ela não falava. Eu fiquei, eu trabalhei até o final de março com ela e a Sofia não conversava. Eu entrei de licença, aí quando eu voltei ela já tava conversando, já tinha melhorado um pouco nisso aí, hoje não, ela conversa bastante (enfática), então ela desenvolveu muito a fala, né. E ela busca muito a gente, o colo mesmo, então a gente percebe uma carência afetiva muito grande. E até uma das que trabalham aqui, que é madrinha da irmãzinha dela, disse que em casa a mãe deixa muito assim, como se ela tivesse que cuidar dos irmãozinhos. Então eu acho que isso pesa muito, então talvez eu acho que com isso a mãe deve esquecer de dar carinho pra ela, qualquer coisa assim, porque ela tem uma carência afetiva muito grande, ela vem o tempo todo pro colo, quer sentar mesmo no colo, quer abraçar. Às vezes nós vamos pro pátio com eles e ela puxa a cadeira e senta perto de mim, aí ela deita a cabeça no meu colo, assim (mostra como Sofia põe a cabeça) e aí pede assim: (de forma carinhosa) “Abacá (sic) eu tica, abacá (sic) eu, abacá (sic) eu”. (sorrindo) Então eu tenho que pôr o braço mesmo e abraçar ela, então vem querendo mesmo abraço, carinho mesmo, né. (fala de maneira cuidadosa, pensando</p>	

	<p>no que vai dizer) Eu acho que, talvez assim, eu não diria que a Sofia tem, ela dever ter talvez assim, um leve rebaixamento cognitivo mesmo, mas eu diria que muito eu acho que pelo afetivo, a carência afetiva é muita, sabe. E aí essa dificuldade toda, né, de interagir, de relacionar com os coleguinhas, de brincar junto, sabe. Parece que passa muito por aí. (enfática) Eu não afirmaria nesse momento que ela tem um déficit cognitivo não, eu acho que isso pode ser sanado. Considerando o que a gente viu e o que a gente vê dela hoje, sabe, no início eu até tinha dúvidas mesmo, mas hoje ela já desenvolveu tanto que eu acho que é questão de tempo só, esse desenvolvimento dela, cognitivo mesmo.</p>	
		<p>“Desenvolver a auto-estima dela, mesmo. É assim, ela chega na creche com a mãe dela, ela só vai pra nossa sala quando ela deixa a irmãzinha dela na sala, o irmão no berçário e depois que tá todo mundo na sala, que a mãe dela vai embora, que deixa ela na nossa sala”.</p>
	<p>“Pra você ver como é a responsabilidade dela...”.</p>	
		<p>“Quando chora, quando um irmãozinho dela chora, ela percebeu que era ele chorando, ela estava lá fora, o irmão dela estava no pátio e a gente tava na sala e ela: “é meu irmão tia, é o meu irmão que tá cholando (sic), é o Marcos”. Do tanto que ela tem uma ligação muito forte. Às vezes a Lívia (irmã de Sofia) entra na sala, ela chama a irmã, é muito carinhosa com ela”.</p>
	<p>“É cuidadosa, é responsável, a gente percebe isso. Quando o nosso agrupamento vem pro pátio e o agrupamento do Marcos, né, dos bebezinhos tão lá, aí ela vai lá pra perto, e fica lá junto. Se ele tiver no carrinho, ela não sai da beira do carrinho, como se ela tivesse uma responsabilidade mesmo. (penalizada) Então isso é muito pesado pra criança, né. E talvez isso que cause, sabe, que deixe ela parada e tudo, porque pesa muito essa responsabilidade toda”.</p>	
		<p>“E ela é assim, ela tem muito medo das pessoas aproximar dela. Por exemplo, quando eu</p>

		cheguei, ela não me aceitava de jeito nenhum”.
“Você chegou aqui quando?”.		
	(sorrindo) “O início dela aqui na creche era assim, ela não chegava perto”.	
		“De cara feia o tempo inteiro, quando eu chegava perto dela ela já fechava a cara, aí depois ela foi acostumando comigo. O primeiro dia que eu trouxe a minha menina mais velha, que ela chegou aqui e ela viu minha menina, ela chegou, ficou olhando, não aceitou minha menina encostar nela, aí quando foi na hora de dormir ela já falou assim: “Faz eu dormir”. Então ela tem uma... e ela acha assim, ninguém pode sentar, se alguém sentar no colo da Dulce ela acha que vai roubar, que tão roubando a Dulce dela. Aí se ela tiver no colo da Dulce e eu puser alguém no meu colo, ela fica me beirando também. Então ela quer a pessoa pra ela”.
	“E quando ela senta no meu colo assim e chega outro, aí ela já dá um jeito de ocupar todo espaço, ela bota as perninhas em cima da outra e toma todo espaço (risos). Essa busca de afetividade é muito grande”.	
“E com os colegas, ela também tem essa busca de afetividade?”.		
	“Hoje ela já brinca um pouco mais junto com eles, porque ela não brincava, não interagia com eles, ela já brinca um pouco mais, mas assim, brincou e dali a pouco ela sossegava e já tava junto de nós, de mim e da Alice”.	
		Ela não consegue brincar muito tempo com os meninos, (enfática) ela tem que tá perto da gente. Eu acho que ela se sente mais segura...”.
	“E é esse adulto que aconchega mesmo, né. Que recebe, se não for, como a Alice acabou de colocar, ela fica meio distanciada”.	
“E as crianças, como elas reagem com relação a ela, os meninos do 3º agrupamento?”.		
	“A turminha dela?”.	
“É, a turminha dela”.		
	“Não, os meninos, ela é como uma colega mesmo, não tem diferença do trato deles com ela não. Eu acho que eles nem percebem não, brincam com	

	ela...”.	(sorrindo) “Às vezes ela briga, porque ela briga, sabe. (animada) Aí, às vezes ela toma o brinquedo dos meninos, às vezes eles deixam, outra hora brigam, vira aquela confusão. Se ela brigar com alguém, ela bater e você chamar a atenção dela, ou você pegar o colega que ela machucou e falar: “Por que você fez isso, Sofia?” Aí acabou, ela chora, grita. (imitando Sofia): “Vou contar pro meu mãe”. (sorrindo) Fala pra gente, né. Aí fica chateada, fica um tempão emburrada com a gente. Mas assim, ela quase não é de muita briga, não. No começo, quando a gente ia trabalhar com atividade de grupo ela tava dando muito problema, todas as vezes que a gente sentava pra fazer um trabalho de grupo, contar historinha, ela sempre dava uma birra, jogava no chão, deitava. Agora não, ela já senta, já fica quieta, sabe, quase não briga mais com os meninos, ela tá se dando melhor com os meninos. Tem semana que ela vem mais agressiva, mas até que ultimamente ela anda bem...”.
	“E ela assim, primeiro os meninos tomavam muito o brinquedo dela e ela, você percebia assim, tomava e ela ficava com aquele sentimento mesmo de estar sem e não conseguia reagir, pegar de volta, né. E hoje não, ela já briga pelo brinquedo, pela posse do brinquedo, né. E sem contar as vezes que ela toma, pega o brinquedo do colega, mas já não fica aquela carinha assim, sabe... (penalizada) Dava dó de ver, quando o coleguinha tomava e ela não dava conta de reagir, aquela carinha de perda, mesmo, sentida... E hoje não, ela...”.	
“E ela não tinha o movimento de ir atrás”.		
	“Não, de ir atrás, de pegar, de puxar. E hoje ela já briga pelo brinquedo, que é muito positivo”.	
“Ela aprendeu com as crianças de ir atrás”.		
	(rindo) “É a lei da sobrevivência”.	
		“Mas, por exemplo, entrar na sala, ela só entra se eu ou a Dulce tiver. Se às vezes eu atraso, eu chego mais tarde um pouco,

		<p>todos os dias, tipo 7:30, 7:45 hs., a Dulce chega mais cedo, aí na sexta-feira a Dulce não vem, aí na sexta-feira eu tento chegar o mais rápido possível, eu chego 7:15 hs., todo mundo tá na salinha com a outra professora, ela fica do lado de fora segurando a mochila. Quando muito ela fica na porta da sala, ela só entra... Aí quando eu chego, ela fala assim: (imita Sofia) “Titia, você demorou!” (risos) Aí eu entro com ela e ela já vai lá e ela mesma põe a mochila dela, mas ela não deixa ninguém mexer nas coisas dela. Quando eu entrei mesmo, quem mexeu na mochila dela era só a Dulce, depois que ela se adaptou comigo que ela começou a deixar eu mexer. E de manhã, quando eu chego atrasada na sexta-feira, depois que ela já chegou, ela só entra depois que eu entro”.</p>
	<p>“E essa chegada dela, quando eu chego, (de forma carinhosa) é a coisa mais linda de ver, sabe. Ela vem correndo me abraçar e fala: “Titia, titia!”. Aquela carinha mais linda, sabe, de felicidade. E hoje também, a hora que eu entrei pra sala, a hora que ela chegou, ela já foi entrando, correndo e vem me abraçar mesmo, sabe, e “titia” e eu tenho que abraçar, que beijar. Assim é muito carente mesmo e a gente dá mesmo o máximo que pode pra eles todos e especialmente pra ela, né. Porque sabe assim, primeiro: o tempo deles não é o maior tempo com a família, né. O maior tempo deles é conosco, né. Então nós temos que fazer esse papel mesmo aí, né, de cobrir essa carência afetiva e de dar o máximo que a gente puder mesmo pra eles, pra poder ver se a carência não fica tão imensa. Na escola a gente ouve que o maior tempo da criança é com a família, né, mas a creche é diferente, o maior tempo da criança é conosco. Então nós temos que fazer esse papel sim, de dar o que não está sendo possível em casa, né, enquanto afetividade pra eles. E a gente faz isso mesmo, sabe, de coração, (sorrindo) a gente afaga todos, acolhe todos bem. Até a gente comenta a questão do Adriano, né, que é um menino...”</p>	
<p>“Eu sei quem é o Adriano”.</p>		

	<p>“Sabe, né. As professoras da tarde têm uma certa dificuldade com ele e ele realmente é custoso, mas elas perguntam como trabalhar com ele. Gente, trabalhar do mesmo jeito que trabalha com os outros, né. Não tem que ser diferente, então ele também precisa muito de colo e a gente dá mesmo colo pra ele”.</p>	
		<p>“E aí, por exemplo, a Sofia e o Adriano, eles melhoraram bastante depois que nós passamos a pegar mais o lado afetivo deles. O Adriano brigava demais, batia em todo mundo...”.</p>
	<p>(Interrompe) “Não ficava na sala...”.</p>	
		<p>“Não ficava na sala, atrapalhava, pulava as cadeiras, ele era terrível! Aí nós começamos a trabalhar com ele a amizade: “Você não é meu amigo? Você vai dar birra?” Aí ele já olha pra gente e já ri. Às vezes ele quer bater: “Amigo bate no amigo?”</p> <p>Aí os meninos falam: “Não, amigo não bate”, aí ele já abaixa a mão: “Você é minha amiga, né, tia?” “Sou”. Então, depois que a gente começou a trabalhar com ele e com a Sofia desse jeito eles começaram a parar, porque tem os outros, o Pedro, o Téo, todos são crianças que têm família bem resolvida, que têm apoio em casa, aquela preparação toda... Aí o Adriano mesmo é uma criança muito problemática, porque ele não tem noções de higiene, não tem noções de comportamento mesmo. Esse dia as meninas da tarde levaram eles pro Flamboyant e falaram assim: “Deus me livre, mas ele é terrível, ele subiu em tudo, ele mexeu em tudo, ele não obedece direito...”.</p>
	<p>“E aí não querem levá-lo. “Aí vai perturbar a gente”, eu falei: “Não”, ele precisa é justamente disso, como ele vai aprender?”</p>	
		<p>“E a Sofia, a creche pra ela eu acho que é muito importante, sabia, porque a gente percebe que do jeitinho que a gente manda a mochila, a mochila volta, com a toalhinha molhada.</p> <p>Hoje mesmo ela veio com o cabelinho penteadozinho, mas tem dia que você vê que do jeitinho que ela saiu da creche, né, Dulce, ela vem com xixi. Então é aqui que ela tem um banho, ela adora pentear o cabelinho e tomar</p>

		banho, então...”.
	“Ela gosta de cheirar o cabelinho...”.	
		“Ela não gosta de prender o cabelinho não. Então pra ela é muito importante isso. E ela é muito mocinha, ela toma banho, depois ela senta, almoça. E na hora de dormir ela tem muito medo da mãe dela não vir buscar ela, na hora de dormir ela fala assim: “Titia, a mamãe via chegar?” “Vai, a titia já explicou que depois que vocês acordar, vão lanchar, brincar, jantar e depois a mamãe vem.” “Então tá, mas a mamãe vai chegar, né titia?” Então ela tem essa insegurança da mãe dela não vir”.
“E por que você acha que ela tem essa insegurança?”.		
	“Isso aí, na verdade, ocorre com todos, quando chegam aqui, e aí gradativamente eles vão se desligando disso, né, mas uns demoram um pouco mais. Ela até tinha um tempo que ela não falava, mas quando os meninos que chegaram esse semestre e que na hora de dormir falavam sempre isso, se a mamãe ia chegar, e a gente falava: “Dorme, a mamãe vai chegar sim”, aí ela começou também a pedir isso, perguntar, e a pedir também pra fazer ela dormir, outro hora ela quer fazer alguém dormir. Porque eles têm uma dificuldade quando chegam, alguns ainda, agora que estão um pouco parando, é a separação da mochila, também né, porque eu vejo assim, o primeiro momento é a perda da mãe, quando entra pra sala, aí eles se agarram ao objeto que tem que é a mochilinha. E separar dessa mochila é outra perda, né, então a gente vai, enquanto ele não quer pôr ele mesmo guarda a mochila, a gente não guarda, e fica a mochila com eles. Até que a gente pergunta se pode guardar a mochilinha, aí eles deixam e a gente guarda. Outra hora, ele não quer deixar, você pede pra colocar na cadeira e eles deixam, né, passa um pouco e a gente tira e eles não vêm também, né. Mas a mesma dificuldade, separar da mãe...”.	
		“Mas a Sofia desenvolveu bastante, mesmo...”.

<p>“Ela nem falava...”.</p>	<p>(enfática) “Ela não falava! Sabe, eu trabalhei final de janeiro, fevereiro e março inteiro, ela não falava, não se aproximava de mim, não deixava eu me aproximar dela. A menina que era do meu agrupamento, a Rita era a única que ela aceitava, que podia estar perto dela. Aí, eu tirei licença, fiquei três meses e quando eu voltei ela já estava falando, mas ela demorou uns dias pra me aceitar, sabe. Inclusive no meu período de recesso, de vez em quando eu aparecia aqui, alguns vinham, me abraçava e tudo, né, aí, quando eu retornei era como se não tivesse aquele vínculo, quem nem tinha sido estabelecido mesmo, né, ela não permitia eu me aproximar dela, e gradativamente esse vínculo foi se estabelecendo. E hoje é assim, onde eu sento, ela chega, (ri) senta, é como se ela fosse a dona, né. Quer colo só pra ela, todo só pra ela, já fala tudo, conversa, ela não só responde o que a gente pergunta, mas ela conversa trazendo coisas, falando coisas... Então é um desenvolvimento da linguagem oral, assim, quase cem por cento, sabe. E nisso também esse desenvolvimento cognitivo dela, que tá acontecendo, embora essa dificuldade ainda mesmo, nos trabalhos sistematizados, a dificuldade de atenção, do interesse, eu acho que acima de tudo do interesse, mesmo, né, e nessa hora ela rola no chão, é como se nessa hora ela não fizesse parte daquele brinquedo”.</p>	
<p>“E essa outra dificuldade que ela tem com o esquema corporal, de não se ver no espelho...”.</p>		
	<p>“Mas eu acho que a gente não trabalhou quase nada de esquema corporal. Eu acho que se trabalhar mais isso, que se a gente tiver um espelho grande na sala, ela já poderia estar melhor com isso, até, sabe. Isso aí eu não atribuo dificuldade a ela só, eu diria que é falha nossa, que a gente trabalhou pouco, né, a questão do esquema corporal, e se tivesse um espelho na sala, pra ela tá sendo trabalhado isso, pra ficar melhor pra ela, talvez em casa ela nunca tem espelho, talvez ela nunca tenha se visto no</p>	

	<p>espelho até, né. Porque se ela se ver, se reconhecer no espelho já é um passo muito grande, e isso faltou. Eu acho que se trabalhar isso, ela pode com certeza melhorar isso também. Talvez não seja só dificuldade dela, seja dificuldade de estruturação do espaço físico”.</p>	
		<p>“Porque o engraçado é que ela gosta de arrumar, ela gosta de fazer penteado no cabelo, todo dia ela quer fazer alguma coisa no cabelo e às vezes não dá conta, quando elas tomam banho o eu passo batom nas meninas, ela é a primeira a querer passar batom. Então é assim, ela olha as fotos, é como se ela não tivesse lá. Às vezes pode ser falta mesmo do espelho, porque ela passa batom e a gente não tem nenhum espelho pra mostrar pra ela como ela ficou com o batom. Então ela fica assim pra Dulce: “Tia” e mostra a boca, a Dulce diz: “Ficou linda!”, então ela tem que confiar na opinião dos outros, porque ela mesma não tem como”.</p>
<p>“Vocês podiam até tentar na hora que passasse o batom, mostrar num espelho pequeno mesmo...”.</p>		
	<p>“Talvez ela nunca tenha se visto no espelho... Agora, tem outra questão, a responsabilidade que ela tem com os irmãozinhos, isso vai atrapalhar muito o desenvolvimento dela, porque ela é muito criança pra tá com responsabilidade, vai ver que já desde um ano e meio, dois anos, sei lá, né”.</p>	
<p>“E a mãe dela já falou isso pra vocês?”.</p>		
	<p>“Não, mas uma de nossas ajudantes aqui é madrinha da irmãzinha dela, sabe, então com certeza convive bem perto, e um dia me falou isso, né, falou assim que em casa a mãe deixa a Sofia cuidar da irmãzinha, a Sofia tem que cuidar, que olhar, sabe”.</p>	
		<p>“E esses dias a creche ficou sem água, a madrinha tava comentando comigo que quando os meninos dormiam a mãe punha ela pra dormir também, então tinha dia que ela punha a Sofia pra dormir o dia inteiro. Ela falava: “Pode dormir, os outros foram dormir, pode dormir pra não me dar</p>

		<p>trabalho”. Então eu tenho a impressão que em casa ela não tem muita liberdade de expressão, pra tá brincando, o tempo que ela tem pra brincar, os meninos acordam e ela tem que olhar. E a casa da gente é o único lugar que a gente tem, é espaço reservado, é igual eu falo, a única coisa que eles têm aqui de individual é a mochila deles.</p> <p>Porque o lugar de dormir hoje ela dorme num lugar, amanhã ela dorme no outro porque tá ocupado, hoje ela senta num lugar, amanhã ela senta no outro, então quer dizer, o lugar que a gente tem as coisas da gente é na casa da gente”.</p>
	<p>“É, e as brigas maiores passa pela disputa pelo brinquedo, então na maioria das vezes dá muita briga em função disso e nós trabalhamos muito isso, não tomar o brinquedo que tá com o colega, né. Porque é muita perda, né, (penalizada) o tempo todo tá perdendo! Pegou aqui, brincou, o outro chega e toma, né. Então a gente trabalha muito isso, deixa o brinquedo com o coleguinha, não toma, quando ele deixar você pega”.</p>	
<p>“E eles podem trazer brinquedo de casa?”.</p>		
	<p>“Não, não é permitido porque é mais motivo pra briga”.</p>	
		<p>“Teve um dia que a mãe mandou uma motinha (sic), veio escondido na mochila, o menino brincou e essa motinha (sic) sumiu e a mãe deu uma canseira em cima da gente. Aí apareceu a moto quebrada um dia, ela chegou pra trazer o menininho e falou assim:“Ó lá, a motinha (sic) do Breno, toda espedaçada!””.</p>
	<p>“Agora, eu vejo assim, que o único lugar que a Sofia pode ser criança é aqui, né. Quando tá em casa ela não tem o direito de ser criança com essa responsabilidade. E aí ela tem toda dificuldade de tá relacionando com os coleguinhas”.</p>	
	<p>“Já teve momentos, assim que chegaram esses brinquedos novos, de fogãozinho, panelinha e tudo, que ela brincou que era uma beleza com as meninas. (enfática) Então ela interagiu mesmo, brincou, pegava esses brinquedos e brincava, né, com</p>	

	panelinhas, foi muito bonito ver, agora eu não sei se já acostumaram também (ri)” .	
		“Na semana da criança nós fizemos um desfile, e nós fizemos um penteado nela e colocamos um lenço parecendo um véu, passamos maquiagem e tiramos a foto. Ela ficou apaixonada! Mas na hora do desfile ela não quis, chorou, não quis participar, sentou, mal demos conta de tirar a foto dela. Parece que ela tem medo de se expor, tem medo de brincar com os meninos e acontecer algo” .
(A filmagem acaba) “O que vocês acharam da filmagem?”.		
	“Mas na verdade é muito aquilo mesmo que tá lá, né, embora a filmadora chame a atenção dela, né”.	
“Embora eu não direcione tanto pra ela, ela é sempre o foco”.		
		“Mas ela sem filmadora é daquele jeito. Eu trouxe filme das garotas super poderosas, da Xuxa, que tem muita música, os meninos dançam, mas ela não concentra. A gente senta no tapete e eu falo: “Lá na mesinha, a gente pode jogar comida pro colega?” e eles: “Não!”. Aí, quando é antes da gente perguntar ela fala assim: (gritando) “Não!” (risos). Quando vai tomar banho a Dulce fala para eles tirarem a roupa e ela nem percebe. Ela é muito dispersa! Ela não tem concentração, às vezes ela quer participar, mas ela melhorou demais! Eu entrei em agosto desse ano e de agosto pra cá ela já mudou setenta por cento. Ela quase não conversava, quase não brincava com os meninos. E agora ela brinca com os meninos, mas é perto de mim ou da Dulce, eu não sei se ela tem medo dos meninos tomarem os brinquedos dela e tando perto da gente ela sabe que não pode acontecer, eu não sei, mas ela tem uma insegurança”.
	“Ela tá sempre procurando aconchego”.	

Contexto da vídeo-entrevista com Sandra e Bárbara, educadoras do berçário no período vespertino – 13/12/02

A vídeo-entrevista foi realizada no período vespertino na sala em que funcionava a diretoria. As filmagens com os bebês em interação com as educadoras foram colocadas no vídeo-cassete e as educadoras assistiram e nos disseram o que pensavam a respeito das filmagens e das crianças.

Pesquisadora	Sandra	Bárbara
“Essa é a primeira filmagem que eu fiz...”		
		“Olha lá, ele (Antonio Carlos) gosta de bater”.
	Ri.	
		“Querendo morder... o Antonio”.
		“Você viu que um toma o pandeirinho, aí o outro toma...” (se referindo a Antonio e Walter).
	(sorrindo) “A Janaina está começando a aprender a andar, passa rápido demais!”.	
		(sorrindo, sobre Janaina) “Tão lindinha!”.
		“Agora o Marcos já está sentando”.
(Se refere ao Marcos) “Nesse início ele tinha muito esse comportamento de ficar deitado quietinho...”.		
	“Ele tinha. Agora ele já está acostumado”.	
		“Agora ele já evoluiu. Já está sentando...”.
	(Sorrindo) “Olha o Paulo lá, que saudade dele!”.	
“Ele (Paulo) não saiu não”.		
	“Nossa, olha a minha calcinha aparecendo! (Dá uma gargalhada) Ai meu Deus do céu!”.	
		“E essa língua dele desse jeito? Você já observou?” (Imita a língua de Antonio, que fica pra fora da boca).
“É, fica assim, né”.		
		“Podia levar ele numa fonoaudióloga...”.
“Até num dentista pra ver, se tem a questão de freio da língua”.		
		“Eu falei ontem pra mãe dele, vou falar novamente”.
	“Agora, a mãe dele (Antonio) não aceita muito a gente ficar falando as coisas não, ela não gosta”.	
“Como que ela reage quando vocês falam?”.		
		“Ela fica com um ar de quem está com raiva, né?” (Olha para Sandra).

	<p>“Fica olhando para a gente assim. (Olha de canto de olho). Quando a gente fala: “Dá um chazinho”, ela fala assim: “Que chazinho?” Aí a gente fala assim: “Você estimula?” Uma vez ela falou que ele tomava água no conta-gostas. Aí, sabe, a gente vê, assim... É tão difícil a gente julgar. Mas acho...”.</p>	
		(Interrompe) “Ela fica assim de cara fechada, né?”.
	“É”.	
		“E ela não dá muita importância para o que a gente fala não”.
“E ele (Antonio) continua sem beber água?”.		
	“Continua. Tem dias que ele bebe, a gente coloca...”.	
		(Interrompe) “Só que ele ainda mama nela, né, e diz que o leite materno...”.
“E ele bebe água onde, quando vocês dão?”.		
	“Outro dia eu consegui uma coisa que para mim foi uma vitória, né, (sorri) eu coloquei água num copo e ele conseguiu tomar dois golinhos, né, dá água”.	
		(Interrompe) “É igual a sopinha. Todo dia a gente dá duas colherinhas na marra...”.
	“Mas ele cospe. Ele fica ó (imita Antonio, colocando a língua para fora) com a língua”.	
		“É igual aos meninos, que eu trabalho no ensino especial, que têm síndrome de Down, ele ficam com a língua assim...” (imita como a língua fica).
	(Interrompe) “Mas ele é inteligente, ele é esperto, ele tem alguns aspectos que a gente vê”.	
“Essa questão da língua pode ser uma questão dela levar num dentista, porque às vezes isso pode também estar atrapalhando até a alimentação dele. Muitas vezes ele tem dificuldade...”.		
	“Mas ele já está comendo bolachinha. A gente coloca assim, ma bolachinha, ele já come”.	
	(sorrindo) “Olha a Janaina, a tranquilidade”.	
“Você vê, essa filmagem foi em outubro, agora é dezembro, em dois meses o tanto que...”.		
	“Evoluiu”.	
	“Você não chegou a filmar o Antonio Carlos andando?”.	
“Não. Eu filmei um dia que ele estava andando, mas segurando na parede”.		

	“Ahhh!”.	
“Andando soltinho como agora ele está, não. Eu ainda tenho que tentar vir de manhã, o dia que estiver claro, sol, para vê-los soltos”.		
		“É que ele já está andando. Ele, o Walter, a Janaina, a Carla. A Susi é capaz que daqui a uma semana ela já está andando, ela já está dando assim, passinho. É imprevisível, né”.
“Quando a gente está chamando ele (Antonio)...”.		
	(interrompe) “Ele não atende pelo nome, até hoje, algumas vezes ele já olha, quando fala Toninho, porque a mãe o chama de Toninho, mas eu ainda não acostumei, eu acostumei com Antonio Carlos, é difícil, né. Mas ele não atende, não dá muita importância, não. Os outros todos você vê, a Susi, você fala Susi, Walter, eles sabem”.	
“Nem quando chama os outros meninos ele não olha?”.		
	“Também não”.	
“Mas se fizer um som perto dele...”.		
	“... Ele ouve”.	
“Ele só não atende pelo nome”.		
		“Quando a gente fala Toninho, ele olha”.
	“Às vezes. Mas é muito difícil também, não é uma coisa constante, porque antes de você chegar, e isso foi passado para ela (pesquisadora) nós estávamos vendo essa questão de chamar o nome dele, de bater assim, ele ficava alheio, para ela não era com ele. Era indiferente você bater palminha, Toninho. Eu não sei se você (pesquisadora) chegou a ver”.	
“Ahã”.		
	“Ele não olha, não tem aquela coisa assim, é meu nome, é você. Todas as outras crianças, Susi, Janaina, até o Marcos, se você bater alguma coisa ele atende. O Antonio não”.	
		“Eu não estava presente”.
	“Está muito bonitinha essa fita, eu acho tão linda”.	
		“Podia ter cópia para as mães”. (Risos)
	“Ainda bem que eu não usei mais essa bermuda”.	
“Olha lá o Antonio”.		
	“Ele está bonitinho demais, o indiozinho” (sorrindo orgulhosa).	

		“Você estava sozinha aí, esse dia?”.
	“A Meire não veio”.	
	“Olha o Marcos, que lindinho!” (sorrindo).	
	“Olha o Marcos, o Marcos também tem umas birras”.	
“Ele costuma fazer isso?”.		
	“Costuma”.	
“Até hoje”.		
	“Uhu.”	
“Tem uns momentos na filmagem, que o Marcos fica bem quietinho, ele deita...”.		
		(interrompe) “Tem hora que ele fica quietinho, quietinho”.
“Ele nem se movimenta, a respiração dele é bem devagarzinho. Vocês notam isso sempre ou acontece...”.		
		“Ele era assim diariamente, agora, de umas semanas para cá, ele não tá assim mais, ele tá esperto, tá chorão, tá dando birra, sabe. Mas antes ele ficava quietinho, nem parecia que tinha criança na sala”.
	(rindo) “A Susi está enfiando a mão no Antonio Carlos”.	
		“Chorou (Antonio). Susi!”.
“Mas ele não reage”.		
		“Ele não reage, a Janaina não reage, a Carla, meu Deus do céu, a Carla é lenta demais!”.
	“Até o Antonio bate nela e ela não reage”.	
		“Mas ela reage, é muito difícil, mas quando ela reage, ela manda o tapa também, mas assim, pelo que os meninos fazem com ela, ela tinha que reagir mais. Ela está mais esperta agora, ontem ela mandou o tapa nele”.
		“Agora o Toninho, tem um comportamento assim, se ele quer fazer uma coisa, você vai tirar ele, ela dá birra, ele pula, ele tem uma força, né”.
	(enfática) “Tem. Você já viu ele com raiva?”.	
“Não, eu nunca vi não”.		
		“Ele é nervoso! Ele não é de bater, mas ele é nervoso”.
	“Ele pula assim (imita como Antonio pula), que você demora a conseguir, ele fica com a cabeça assim, ó (imita o movimento com a cabeça para frente e pra trás)”.	
“Balançando a cabeça para frente e para trás”.		
	“Balançando o tempo todo”.	
“Quando ele fica irritado”.		
	“Irritado. Mas ele pula, Candice,	

	se você ver, você fica impressionada de ver a reação dele, ele esperneia, bate assim”.	
“Geralmente ele fica assim por quê?”.		
	“Se você contrariar ele em qualquer coisa, ele tá com mania de ir ao banheiro, não é Bárbara, a gente vai, ele sai de lá nervoso, ele bate as pernas e sai de lá nervoso. Mas tem dia que parece que ele está mais do que outros dias”.	
	“Ele (Marcos) ficava muito naquele travesseiro ali, Bárbara”.	
		“É, agora ele já tá sentando”.
	“Porque a mãe falava que ele não podia ficar com a cabeça baixa, porque se ele engolir fôlego, né. A mãe dele faz recomendações. Ele ficava roxo, quando ele nasceu ele ficou na UTI”.	
“Por que ele ficou na UTI?”.		
		“Gente, (preocupada) será que esse menino tem problema então, meu Deus!”.
	“Ela falou que ele passou mal...”.	
		(interrompe) “A Carla eu acho ela assim, meio... ela vai ser lenta em tudo”.
“E ele (Marcos) ficou muitos dias na UTI?”.		
	“Ele ficou uns dias. Ele perdeu o fôlego, teve várias complicações quando ele nasceu. Problema respiratório, tinha bronquite, ficava roxo, teve coisa que a mãe dele falou, mas nem lembro direito”.	
“E durante esse tempo, você notou algum comportamento dele...”.		
	“Não, assim não, de engolir fôlego, que ela falava que ele fazia. Inclusive a gente tinha até medo de dar mingau, mamá pra ele, com medo de acontecer, mas nunca aconteceu conosco não”.	
		“Mas ele agora tá mais esperto”.
“Porque antes ele era mais paradinho...”.		
		“Ele tá levantando do acolchoado, tá virando, tá ficando sentado, ele já tá indicando as coisas que ele quer, quando ele não quer beber ele tá chorando, tá dando birra. Porque antes ele ficava quietinho, tudo tava bom pra ele. Agora eu vou lá, sento ele, chora até a gente pegar, mas antes...”.
	“A Carla teve uma fase muito engraçada, ela gostava de dançar,	

	Bárbara. Ela não podia ouvir uma música, sabe, você morria de rir (ri)”.	
		“Engraçado, ela gosta de dançar. É só pôr música e ela fica (balança o corpo imitando), e ela sabe”.
	(rindo) “Ela faz assim (imita a Camila dançando)”.	
“Agora, vai pra próxima filmagem, a segunda”.		
	(sobre Marcos) “Algum menino mexeu com ele”.	
“É porque eu cheguei aí, parece que percebeu a minha presença. Ele tava quase dormindo, aí eu comecei a filmá-lo...”.		
	(sobre Marcos de forma carinhosa) “Eu acho ele muito bonitinho, o rostinho dele. Ah, ele tava no berço”.	
	“Como sempre o Antonio é... (solta uma gargalhada)”.	
		“Ele é o Cláudio”.
	“Mas o Antonio é um pouco hiperativo. Você não acha, assim o estilo dele”.	
“Nessa época, ele (Marcos) era um pouco mais quietinho...”.		
		“Agora ele vira, ele fica de quatro no berço”.
		“Agora ele vê um brinquedo, ele (Marcos) vai lá na frente pra pegar. Ele vai engatinhando”.
	“Ele tava quase engatinhando, mas ele não senta, ela não gosta de sentar”.	
“Não gosta?”.		
	“Não”.	
		“Mas a gente põe ele sentado. Tem hora que ele cai, mas ele fica sentado”.
(Na filmagem a pesquisadora chama Antonio, que não olha para ela). “A Carla olha, mas ele não olha”.		
		(sobre Antonio) “Às vezes a mãe dele chama ele só de neném”.
“Vocês perguntaram”.		
	“Nós perguntamos como é que era, ela disse que chamava ele de Toninho, aí nós começamos a chamar ele de Toninho para ver se ele atendia”.	
“E a Carla parece que tenta pegar a cabeça dele pra avisar que tá chamando” (rindo).		
“Esse eu acho que foi o primeiro dia do Cláudio, ele tá chorando!”.		
		“Até hoje ele tá chorando”.
	“(irritada) Nossa, é o choro dele mesmo!”(dá uma gargalhada).	
	“Que milagre, ele ficando aí	

	quietinho (sobre Antonio no banho com Meire), porque ele não fica”.	
“Essa é a Bárbara, na terceira filmagem”.		
		(rindo) “Vichi!”.
		“Nossa, ele (Antonio) veio bem pro lado da câmara”.
(rindo) “Esse dia ele me descobriu, ele veio...”.		
		“Ela pôs a música lá... olha, você viu que ele (Antonio) ouviu?”.
“Exatamente, tá vendo, ele ouviu!”.		
		“Mas é que a mãe chama ele de neném mais...”.
	“Não é não...”.	
		“Mas olha, a mãe fica bem pouco com ele, só a noite”.
	(enfática) “Porque ele fica mais conosco e nós chamamos ele pelo nome, e a gente já questionou sobre isso”.	
“Quando uma pessoa passa, faz barulho, ele ouve, ele não tem problema de audição...”.		
		(interrompe) “Pode ser que ele ainda não se familiarizou com esse nome dele, né”.
“É, pode ser, ele não ter se familiarizado”.		
“Aí ele (Antonio) já tá andando, mas encostado”.		
		“Se a gente não pega ele, rapidinho ele (Antonio) enfia a mão no vaso (sanitário). (enfática) Adora, pôr a mão dentro do vaso”.
	“Engraçado, eu acho bonitinho, a gente acostuma, cria vínculo mesmo, né”.	
		“É”.
	“Olha, ele (Antonio) tá observando a música”.	
	“Quem é aquele que tá no berço?”.	
	“Tá brincando com as argolas” (sobre Marcos).	
		“Sério, né” (sobre Marcos).
	“Mas a mãe dele é muito risonha”.	
		“Mas ele tem a percepção boa, você dá alguma coisa colorida, chama a atenção, ele quer pegar”.
	“Chama a atenção...”.	
“Mas quando fala com ele, como que ele entende?”.		
		“Sorri, ele sorri, ele dá pulo”.
		“Segundo a mãe, em casa ele (Marcos) fica mais solitário, ela disse que não pega mesmo e nem quer que a gente pegue ele, porque ela disse que em casa é ela que

		pega”.
“Por quê?”.		
		“Porque ela disse que menino tem que ser assim, né (sorrindo)”.
	“Parece que ela não tem muito tempo, né...”.	
		“Mas aí eu sinto que ele fica muito só, porque quando a gente aproxima dele ele sorri, ele quer que a gente pegue, tem vez que ele fica assim, feliz, acha bom o toque” (carinhosa).
	“Gente, mas ele (Marcos) fica sério o tempo todo...”.	
		“Mas se você brincar com ele, se conversar com ele, ele dá um sorriso”.
“Mas nessa hora ele tava muito sério, porque ele tava...”.		
		“Sozinho”.
“... olhando pra filmadora”.		
		“É, e ele tava só”.
“Quando eu tirava o rosto de trás da filmadora, ele sorria”.		
	“Ah, é porque ele tava prestando atenção”.	
“Mas quando ele via a filmadora, talvez até assustasse ele”.		
		“É, foi isso, porque quando a gente conversa com ele, ele sorri”.
		“O que é importante, Candice, a gente não tem muita experiência pra trabalhar com bebê, né. Daí a gente aprende com eles. Igual ontem, ele (Antonio) dormiu sentado, mas eu falei: “Vamos deixar”, aí tadinho...”.
		“Ele tava com sono, mas ele é (enfática) inquieto, inquieto, ele é hiperativo”.
“Ele dorme durante o dia?”.		
		“Dorme, mas é pouco, ele é inquieto (irritada)”.
“Depois do almoço, ele dorme?”.		
	“Um pouco”.	
“É a mamadeira, ele toma toda”.		
	“Não, nem sempre”.	
		“Pelas metade, mas eu acho que ele mama na mãe ainda, né, então fica assim... é... parece que ele não aceita bem a mamadeira. Eu acho que pra pegar a mamadeira bem, ele tinha que largar do peito da mãe, ele já tá na idade”.
	“No início ele não mamava também, Candice, não comia nada. É a criança que mais foi difícil a adaptação dele, ele chorava sem parar. O Cláudio é bonzinho na frente dele, né, Bárbara”.	
		“E ele dá umas birras, assim, ele

		tem força, ele empurra a gente, (irritada) é um trem assim. Ele tem uma birra nervosa...”.
“E ele ficou chorando quanto tempo, mais ou menos?”.		
	“No primeiro semestre desde que ele chegou no mês de junho, não teve um dia que ele parava de chorar. Quando a gente cansava, as meninas ajudavam, pegavam um pouquinho, saía, ele não comia. Aí a mãe dele vinha, amamentava ele. Nós amornávamos a mamadeira, mas ele não aceitava a mamadeira”.	
		“Nós ligávamos pra mãe, a mãe vinha dá mamá...”.
“Aí, quando que ele começou a se adaptar melhor?”.		
	“Quando ele veio no segundo semestre, que ele já tava com seis meses, ele já tava engatinhando”.	
“Aí, quando ele voltou das férias...”.		
	“Quando ele voltou, ele já tava engatinhando, mas ele ainda dava trabalho, aí nós procuramos assim... dar muita atenção pra ele, pra ele sentir segurança, porque ele já tava maiorzinho, foi aí que ele começou a se apegar muito, comigo e a Meire. Ele já tava mamando, porque a mãe tava trabalhando e ele tava em casa com a menina, né, então ele acostumou a mamar durante o mês de julho, porque ela vinha trabalhar e uma outra pessoa tava olhando. Bom, quando ele voltou no segundo semestre, aí já tava mais fácil, ele já mamava, mas ele tinha o problema de ficar sem comer. Ele mamava, mas, assim, ele continuava chorando, com o tempo ele foi acostumando, adaptando melhor. Aí foi criando vínculo, apegado na gente, sentia segurança...”.	

Contexto da 1ª filmagem no berçário, período vespertino – 18/10/02

Nesse dia Sandra está sozinha no berçário com os bebês, pois Meire – a outra educadora, não pôde vir trabalhar. Quando chegamos para fazer a filmagem, Sandra coloca música infantil para os bebês.

Pesquisadora	Sandra	Antonio	Marcos	Outros bebês
		Antonio está sentado no colchão no chão do berçário.		
			Marcos está deitado de bruços, atrás de Antonio no mesmo colchão.	
				Walter, Carla, Susi e Janaina também estão sentados no colchão. Paulo está deitado de bruços, perto de Marcos.
		Antonio está segurando um pandeiro de brinquedo com a mão direita.		
				Walter tenta pegar o pandeiro de Antonio.
		Antonio muda o pandeiro para a mão esquerda e bate em Walter. Depois agarra o braço de Walter e o empurra.		
			Marcos fica deitado na mesma posição com a mão na boca.	
		Antonio pega o pandeiro.		
				Walter tenta pegar o pandeiro de Antonio novamente.
		Antonio tenta morder a mão de Walter, mas morde o pandeiro.		
				Walter consegue pegar o pandeiro das mãos de Antonio...
		...que se joga em cima de Walter para pegá-lo.		
				Walter mostra o pandeiro para

				Antonio.
		Quando Antonio tenta pegá-lo...		
				... Walter puxa seu cabelo.
	Sandra para Carla: "Vai dançar, Carla. Dança, dança, levanta para dançar, levanta, vai dançar para a tia ver, vai".			
	Sandra pega Carla pelos braços, a levanta e a leva para o outro lado da sala. Depois diz para Walter e Antonio: "Olha, cuidado aí, viu?".			
				Depois de puxar o cabelo de Antonio, Walter coloca o dedo na boca do menino.
		Antonio toma-lhe o pandeiro.		
				Walter coloca novamente o dedo na boca de Antonio.
		Antonio entrega o pandeiro a Walter.		
			Marcos levanta o tronco e olha para Walter e Antonio.	
	Sandra começa a bater palma e a cantar, junto com a música.			
		Antonio olha para Sandra.		
			Marcos deita-se novamente e fica chupando o dedo.	
		Antonio engatinha em direção à filmadora.		
	Sandra vai arrumar alguns brinquedos no colchão e fica próxima de Marcos...			
			... que levanta o tronco e fica balbuciando. Depois se deita novamente e começa a chupar o dedo.	
	Sandra não olha para Marcos, depois pega			

	Antonio pelos braços e o levanta.			
		Antonio fica em pé, apoiado no berço, depois se senta e se aproxima de Walter, que está com o pandeiro. Antonio tenta pegar o pandeiro de Walter.		
				Walter tenta morder Antonio.
	Sandra fala para Walter: “Não, não, não” e afasta Walter de perto de Antonio. Depois ri constrangida e diz à pesquisadora sobre Walter: “Ele morde”.			
			Marcos levanta o tronco novamente, balbucia algo como se estivesse reclamando, depois se deita e recomeça a chupar o dedo.	
		Antonio tenta se aproximar de Walter e tomar-lhe o pandeiro, mas não consegue.		
				Walter balança o pandeiro e o solta.
		Antonio pega outro brinquedo.		
	Sandra está em pé, perto do colchão. Pega um chocalho e dá para Susi.			
				Walter se aproxima para pegar o brinquedo de Antonio. Walter puxa o brinquedo das mãos de Antonio.
		Antonio segura firme o brinquedo e grita.		
			Marcos levanta o tronco e balbucia como se estivesse reclamando. Depois se deita e volta a chupar o dedo.	
				Walter consegue tomar o brinquedo de Antonio.

		Antonio se abaixa para morder a perna de Walter. Depois Antonio se levanta.		
				Walter puxa a cabeça de Antonio para mordê-lo.
	Sandra diz calmamente: “Não Walter, não pode, não pode”.			
				Walter olha para Sandra e solta Antonio.
				Walter puxa novamente o brinquedo das mãos de Antonio e consegue pegá-lo.
			Marcos levanta o tronco e depois deita a cabeça sobre a mão.	
				Walter solta o brinquedo.
				Janaina pega o brinquedo que Walter soltou.
			Marcos levanta a cabeça e fica olhando para suas mãos, depois deita a cabeça e volta a chupar o dedo.	
				Walter pega um martelo de brinquedo e começa a batê-lo no chão na frente de Antonio.
		Antonio não se interessa pelo martelo que está com Walter.		
				Walter começa a bater o martelo de plástico no pé esquerdo de Antonio.
			Marcos levanta o tronco e fica olhando na direção de Walter, quando este bate o martelo, depois se deita novamente e volta a chupar o mesmo dedo, o esquerdo.	
				Walter encosta o martelo na perna de Antonio para que este tente

				pegá-lo.
		Antonio tenta pegar o martelo de Walter.		
				Walter puxa o martelo para que Antonio não o pegue.
			Marcos levanta o tronco e balança os braços olhando para Janaina.	
				Janaina está brincando com um brinquedo.
				Walter volta a bater o martelo no chão.
			Marcos, que está com o tronco levantado, dirige sua atenção para Walter.	
		Antonio sai de perto de Walter.		
	Sandra pega Antonio pelos braços e o senta próximo a Marcos.			
			Marcos continua com o tronco levantado, ora olhando para os movimentos de Janaina, ora olhando para os movimentos de Walter.	
		Antonio engatinha em direção à caixa de brinquedos.		
				Janaina está deitada perto de Marcos, mas de costas para ele. Depois se vira em sua direção e tenta bater em seu rosto com um brinquedo. O brinquedo cai e ela bate de leve no rosto de Marcos.
			Marcos balbucia reclamando.	
				Janaina encosta sua mão na dele, depois se vira de costas para ele e volta a brincar sozinha.
			Marcos se deita e volta a chupar o	

			dedo.	
				Janaina se aproxima de Marcos, põe a mão em sua cabeça e aperta.
			Marcos balbucia reclamando.	
		Antonio pega um chocalho e brinca sozinho. Depois se levanta para pegar brinquedos dentro da caixa.		
	Sandra pega Paulo pelos braços e dá mamadeira para ele.			
			Marcos balbucia alguma coisa e olha para dois bebês que estão à sua esquerda. Balbucia novamente querendo chamar-lhes a atenção.	
	Sandra para Antonio: "Antonio, Antonio, Toninho, Antonio Carlos".			
		Antonio parece não ouvir Sandra chamá-lo e continua brincando com o chocalho.		
			Marcos balança braços e pernas, ainda deitado de bruços, olha para Walter e Janaina, que brincam perto dele.	
	Sandra: "Antonio, Antonio, Antonio, Antonio". Bate palmas.			
		Antonio não atende pelo nome e não olha para Sandra.		
	Sandra pega Antonio pelos braços e o coloca em frente à filmadora.			
		Antonio fica balançando o chocalho.		
			Marcos está mais ativo, com o tronco levantado,	

			balançando braços e pernas.	
		Antonio engatinha com o chocalho na mão em direção à caixa de brinquedo.		
	Sandra o chama: “Antonio, Antonio”.			
		Antonio não olha para Sandra, nem expressa nenhuma reação de ter ouvido seu nome e continua a engatinhar em direção à caixa.		
	Sandra pega a caixa de brinquedos e a coloca perto da filmadora, para que Antonio se aproxime.			
	Para Antonio: “Olha aqui, eu trouxe para cá, olha lá Antonio”.			
		Antonio se engatinha para a caixa e se levanta para pegar os brinquedos. Pega um brinquedo, que cai no chão, e se senta para poder pegá-lo.		
		Antonio fica brincando com um elefante de brinquedo.		
			Marcos se deita e chupa o dedo.	
		Antonio se levanta para pegar outro brinquedo e se senta novamente.		
			Marcos levanta o tronco e começa a se mexer. Depois se deita e fica estático, com a mão perto da boca, mas sem sugá-la.	
			Depois Marcos volta a se movimentar e balançar braços e pernas.	
		Antonio tenta pegar um cone dentro da caixa.		

				Janáína tenta pegar o cone de Antonio.
		Antonio olha fixamente para a pesquisadora.		
	Sandra chega com várias mamadeiras dos bebês.			
			Quando Marcos vê Sandra com as mamadeiras começa a balbuciar.	
	Sandra não dá atenção a Marcos e pega Janáína para dar-lhe a mamadeira.			
		Antonio fica em pé, apoiado na caixa de brinquedos e no berço e olha para a pesquisadora. Depois desvia sua atenção para Sandra, olha para a caixa de brinquedos e volta a olhar para a pesquisadora.		
	Sandra pega Marcos para amamentar. Senta-se em uma cadeira e o coloca em seu colo. Sandra olha para a filmadora de rabo de olho, parece estar envergonhada com a filmagem. Depois, enquanto amamenta Marcos, fica imóvel, com o corpo rígido, talvez por estar sendo filmada.			
			Marcos fica olhando para algum ponto no vazio com os olhos fixos, enquanto mama. Depois toca a mão de Sandra e olha para seu rosto.	
	O olhar de Marcos não é correspondido por Sandra.			
		Antonio brinca com um relógio de		

		brinquedo e depois pega um cone.		
			Marcos engasga com o leite...	
	... e Sandra limpa seu rosto com uma fralda.			
			Marcos começa a chorar e a empinar o corpo para a frente...	
	... Sandra o balança e diz: "Ó, não pode".			
			Marcos continua a chorar.	
	"O que que foi, Marcos?" Depois olha para pesquisadora e para o lado, depois olha para Marcos e o embala, balançando as pernas rapidamente.			
			Marcos pára de chorar e continua a mamar.	
				Susi está sentada ao lado de Antonio com um brinquedo na mão. De repente ela grita com ele e lhe dá um tapa no rosto.
	Sandra para Susi: "Não, Susi".			
				Susi olha para Sandra e balança a cabeça negativamente. Volta a olhar para o brinquedo que está em sua mão, enquanto Antonio está com o cone na mão. Susi se vira para Antonio, grita e lhe dá quatro tapas no rosto.
		Antonio não reage.		
				Susi puxa Antonio e o joga no chão.
	Sandra exclama: "Susi!".			
		Antonio não expressa nenhuma reação.		
				Susi aperta o nariz de Antonio.
	Sandra: "Susi, não pode".			

				Susi olha para Sandra, que está amamentando Marcos, depois bate no rosto de Antonio.
	Sandra fala novamente: “Não pode, Susi”.			
				Susi bate no rosto de Antonio novamente e depois o solta.
	Sandra para Susi: “Não pode fazer isso!”.			
		Antonio permanece deitado e olha para a pesquisadora.		
				Susi olha para Antonio, que ainda está deitado, e tenta puxar seus cabelos.
		Antonio grita.		
				Susi aperta o rosto de Antonio com as duas mãos e bate em seu rosto.
	Sandra diz: “Susi”.			
		Antonio começa a chorar.		
				Susi pega o cone de sua mão.
	Sandra para Antonio: “Levanta, Antonio”.			
				Susi põe o cone na boca.
		Antonio continua a chorar.		
				Susi olha para a pesquisadora, tira o cone da boca e o balança com a mão.
	Sandra diz à pesquisadora: “Eu não tô entendendo porque ele não quis levantar”. Levanta-se, puxa Antonio pelo braço e o coloca sentado.			
		Antonio fica em pé apoiando-se nas pernas de Sandra.		
	Sandra está com Marcos em pé no seu colo. Pega na mão de Antonio e o ajuda a se apoiar.			

		Antonio tenta ficar do lado de Sandra e se segura no berço. Mas cai e começa a chorar.		
	Sandra o puxa pelo braço, coloca-o em seu colo e acaricia seu rosto, no lugar em que ele bateu no berço. Depois beija a testa de Antonio...			
		... que pára de chorar...		
	... e dá um tapinha nas suas costas.			
	Sandra fica por uns instantes com Marcos e Antonio no colo, balançando os dois ao ritmo da música que toca no som, mas não olha diretamente para nenhum dos dois. Depois coloca Antonio no chão e chama Walter.			
		Antonio engatinha, pega o chocalho e brinca com ele, batendo-o no chão.		
	Sandra deixa Marcos de barriga pra cima com a cabeça no travesseiro, no colchão de casal que fica no chão.			
			Marcos brinca com suas mãos e fica olhando para elas. Depois de mais de um minuto brincando com as mãos, coloca-as na boca.	
		Antonio engatinha para perto de Marcos e pega um brinquedo.		
			Marcos volta a olhar para as mãos, coloca-as na boca e olha novamente para elas. Depois esfrega os olhos, mexe os braços e as pernas e grita.	

Contexto da 2ª filmagem no berçário, período vespertino – 23/10/02

Nesse dia, Sandra e Meire estão com os bebês; com a chegada da pesquisadora é colocada música para eles.

Pesquisadora	Sandra	Meire	Antonio	Marcos	Outros bebês
				Marcos está deitado em seu berço, chupando o dedo e quase dormindo. Abre um pouco os olhos, tira o dedo da boca e fica de barriga pra cima. Tenta dormir. De repente se movimenta, abre os olhos e olha assustado para a filmadora, que está nas mãos da pesquisadora, bem perto de seu berço. Começa a querer chorar, depois pára e fica olhando para a filmadora. Pega o pé direito com a mão direita e balança a mão esquerda. Depois pega o pé esquerdo.	
			Antonio está sentado no chão.		
					Janaina puxa o cabelo de Antonio.
	Sandra se aproxima de Janaina e Antonio e diz à menina: “Olha, não. Não pode não” e afasta Janaina de Antonio.				
			Antonio engatinha em direção à porta.		
	Sandra diz para a pesquisadora a respeito de				

	Antonio: “Ele tava muito engraçado ainda agora”.				
			Antonio se apóia no berço para levantar, mas depois desiste e senta-se no chão. Põe as mãos no rosto e tira. Apóia-se no berço novamente e fica apoiado.		
				Marcos está deitado no berço e fica olhando sério para a pesquisadora.	
A pesquisadora sorri para Marcos.					
				Ele sorri para a pesquisadora e abre os braços. Depois fica sério.	
Pesquisadora para Marcos (de forma carinhosa): “Cadê, cadê o Marcos. Marcos, Marcos”.					
				Marcos sorri para a pesquisadora e se movimenta no berço. Depois fica sério.	
Pesquisadora (sorrindo) para Marcos: “Oi, tudo bom? Tudo bom?”.					
				Marcos sorri novamente para a pesquisadora e empina o corpo para cima como se quisesse colo.	
Pesquisadora (sorrindo) para Marcos: “Cadê o menino?” Estende a mão para ele.					
				Marcos olha	

				assustado para a filmadora.	
Pesquisadora para Marcos: “Cadê, cadê?”.					
				Marcos sorri e agarra o dedo da pesquisadora.	
Pesquisadora para Marcos: “Oi, tudo bom?” Faz cócegas na barriga de Marcos.					
				Marcos sorri e empina a barriga para cima.	
	Sandra e Meire conversam entre si à procura de um CD de música.				
			Antonio está sentado perto da caixa de brinquedos.		
					Carla e Janaina estão em volta de Antonio, em pé. Janaina escorrega e se apóia na cabeça de Antonio, que é empurrado para frente.
			Antonio está com um brinquedo na mão.		
					Carla pega um brinquedo, encosta no rosto de Antonio e depois joga o brinquedo em cima do menino.
			Antonio olha para Carla e depois para Janaina.		
			Antonio põe um brinquedo na boca e depois o joga no chão. Então pega um carrinho.		
A pesquisadora chama Antonio					

para ver se ele atente pelo nome: “Toninho, Toninho”.					
			Antonio não olha para a pesquisadora.		
					Carla olha para a pesquisadora.
“Toninho, Antonio Carlos, Antonio Carlos”.					
			Antonio não olha.		
“Carla”.					
					Carla olha para a pesquisadora.
“Janaina, Janaina, Janaina”.					
					Janaina não olha para a pesquisadora.
“Cadê Carla?”.					
					Carla olha para a pesquisadora e empurra a cabeça de Antonio duas vezes. Depois deixa um brinquedo cair em cima de Antonio. Carla pega o brinquedo e mostra para a pesquisadora.
			Antonio põe a mão no rosto e começa a chorar.		
					Carla deixa o brinquedo cair em cima de Antonio novamente.
			Antonio deixa seu brinquedo cair no chão. Depois pára de chorar, pega o brinquedo e fica olhando para ele.		
					Janaina e Carla se desentendem e

					Janaina olha para a pesquisadora, balbucia alguma coisa parecendo reclamar. Depois Janaina se apóia em Antonio e o empurra para frente para poder pegar um brinquedo no chão.
					Carla bate com uma xícara de brinquedo na cabeça de Antonio.
			Antonio começa a chorar e engatinha para sair de perto das duas meninas, depois se senta e fica olhando para elas.		
				Marcos continua no berço, agora de bruços. Coloca a mão para fora do berço, depois se deita e fica quieto, quase dormindo.	
			Antonio está em pé, apoiado num berço e chorando.		
Pesquisadora chama Antonio: "Antonio, Toninho".					
			Antonio não olha. Derruba uma fralda que estava pendurada no berço, senta-se no chão para pegá-la e depois engatinha e sai do berçário. Sandra sai atrás dele.		
				Marcos está deitado em seu berço e se movimenta um pouco.	

					Gabriel (um bebê de quatro meses que chegou hoje à creche) chora sem parar.
				Marcos fica inquieto com o choro de Gabriel e não consegue dormir.	
	As educadoras não dão nenhuma atenção a Gabriel.				
	Sandra se senta no colchão com Antonio, encostada no berço de Marcos.				
			Antonio sobe no colo de Sandra.		
	Sandra sorri e olha rapidamente para a pesquisadora (parece estar constrangida). Segura Antonio com as mãos.				
			Antonio encosta seu rosto no dela e coloca a boca aberta no rosto de Sandra, como se fosse beijá-la.		
	Sandra fica parada e apenas sorri. Depois deita Antonio no colchão e brinca com seu pé, então se levanta e deixa Antonio deitado no colchão.				
			Antonio segura o pé direito com a mão direita e o balança, olhando para Sandra.		
			Depois Antonio se levanta e pega o tripé da filmadora, balança-o e o tripé cai no		

			chão.		
“Cadê o Antonio?”.					
			Antonio não olha para a pesquisadora.		
			Antonio se apóia no tripé, levanta-se olhando para a filmadora e põe a mão na lente.		
A pesquisadora tira a mão de Antonio e fala: “Não”.					
			Antonio coloca a mão na lente novamente.		
	Para a pesquisadora: “Ele é muito esperto, ele é esperto demais, ele observa esses quadrinhos que estão aqui (mostra os quadros da parede), ele observa o vento, os quadrinhos. Tudo chama atenção. Ele só não atende pelo nome, mas as outras coisas...”.				
			Antonio está apoiado na pesquisadora, em pé, olhando para a filmadora.		
		Meire para pesquisadora: “Ele chega a ser mais esperto do que qualquer um desses aqui, né”.			
A pesquisadora passa a mão na cabeça de Antonio...					
			... que cai no chão, depois engatinha para perto de Sandra.		
	Sandra sai do lugar onde estava...				
			... e Antonio engatinha atrás dela.		

				Marcos dorme em seu berço.	
		Meire coloca Antonio deitado no colchão.			
					Carla senta-se perto de Antonio.
			Antonio está deitado no colchão e fica olhando para Carla. Antonio está com as duas mãos segurando a chupeta em sua boca e balança as pernas. Depois olha para o lado, de onde vem a voz de Sandra.		
			Antonio olha para a pesquisadora e empina as costas, balança os braços e as pernas.		
			Antonio fica deitado um longo tempo, move-se para os lados, depois se senta, olha para a pesquisadora e vai em sua direção.		
		Meire diz que vai dar banho em Antonio.			
Pesquisadora pergunta a Meira se pode filmar.					
		Meire autoriza.			
		Meire tira a fralda de Antonio e o pega no colo. Joga a fralda no lixo e coloca Antonio na banheira.			
		“Nossa, que água quente, hein, Antonio?”.			
		“Antonio Carlos, olha lá, ó” e aponta para a pesquisadora. “Olha lá,			

		Antonio Carlos”. (Meire ri).			
			Olha para a pesquisadora.		
		(Rindo) “Vamos lavar a cabeça?” Enche a mão de água e joga água na cabeça de Antonio.			
		Para a pesquisadora: “Se fosse água fria, você ia ver esse menino chorando, gritando”.			
		(Carinhosa para Antonio) “Pra ficar fresquinho, Antonio Carlos”.			
			Antonio começa a chorar.		
		“Deixa eu lavar o rosto primeiro”.			
			Antonio chora mais alto.		
		“Opa, opa”. Limpa as orelhas de Antonio.			
			Antonio geme e balança os braços.		
		Meire ri. Depois ensaboa os cabelos de Antonio e enxágua.			
			Antonio continua chorando.		
		“Pronto, pronto”. Ensaboa os braços e as costas de Antonio.			
		“Só porque você está sendo filmado, você tá chorando?”.			
		Para a pesquisadora: “Ele não chora quase (ri), só quando vai			

		banhar na água fria”.			
		Meire enxágua Antonio. Depois diz: “Nossa, que banho gostoso, vamos lavar as mãos. Vamos lavar as mãozinhas?”.			
			Antonio começa a bater as mãos na água e a sorrir.		
		Meire ri e diz para ele apontando para a pesquisadora: “Olha lá, ó”.			
		Meire para a pesquisadora sorrindo: “Ele gosta de água, água morna, né, porque água fria...”.			
			Antonio continua batendo as mãos na água.		
		“Vamos lavar as pernas”. Ensaboas as pernas de Antonio.			
		“Vamos lavar o bumbum”. Ensaboas o bumbum de Antonio.			
			Antonio tenta se levantar da banheira enquanto Meire o enxágua. Depois se senta novamente.		
		“Aí, tá bom”.			
			Antonio olha para Meire e sorri.		
		Meire aponta para a pesquisadora, sorri para Antonio e diz para a pesquisadora: “É assanhado!”.			
		“Antonio Carlos, ô Antonio Carlos”.			

			Antonio não olha para Meire e continua batendo as mãos na água. Depois olha para a pesquisadora e sorri.		
		Meire se diverte com Antonio.			
		Para a pesquisadora: “Ele gosta de sorrir, até parece comigo”.			
		“Antonio Carlos, olha lá, ó”.			
			Antonio não olha para Meire.		
			Continua batendo as mãos na água e olhando para a parede.		
		“Oi, Antonio Carlos”. Bate palmas para chamar a atenção do menino.			
			Antonio olha para Meire e sorri, estendendo-lhe os braços.		
		Estende os braços para Antonio e diz: “Assanhado, você é assanhado, né, Toninho?” Passa a mão na cabeça de Antonio e diz: “Vem”. Pega Antonio e o leva para trocar de roupa.			

Contexto da 3ª filmagem, período vespertino – 01/11/02

Os bebês estão na sala do berçário com Sandra e Bárbara. Meire estava substituindo Bárbara, que estava de licença e agora voltou para a creche.

Pesquisadora	Sandra	Bárbara	Antonio	Marcos	Outros bebês
			Antonio está sentado no colchão no chão, ao lado de Bárbara.		
		Bárbara se levanta.			
			Antonio engatinha.		
			Uma professora de outro agrupamento entra na sala, pega Antonio, o coloca no colchão e o chama de fujão. Antonio engatinha novamente. Olha para a pesquisadora, vai em sua direção, se apóia em sua perna para ficar de pé e começa a sorrir. Depois olha fixamente para a filmadora.		
	Sandra coloca música no som.				
			Antonio olha na direção de onde vem a música.		
		Bárbara bate palmas no ritmo da música.			
			Antonio olha para onde vem o som das palmas.		
		“Dança, Antonio Carlos”.			
			Antonio vai na direção de Bárbara. Depois se senta no chão e fica olhando para a pesquisadora.		
		Bárbara se aproxima de Antonio, estende-lhe as mãos e diz: “Vamos dançar? Dançar” e o			

		coloca de pé. Bate as mãos de Antonio uma na outra e canta: "Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é".			
			Antonio fica olhando para Bárbara.		
		Bárbara coloca Antonio no chão.			
			Antonio pega uma latinha de plástico e a bate no chão várias vezes. Depois olha para Paulo, encosta a lata no rosto do bebê e depois volta a batê-la no chão.		
			Muda de posição, ficando de costas para a filmadora e coloca a mão na boca. Está com um pedaço de papel na mão e fica mexendo no papel.		
			Engatinha até o banheiro, quando chega na porta, pára e fica olhando para dentro. Apóia-se no corrimão da porta, levanta-se e anda apoiado na parede. Depois começa a engatinhar, senta-se no chão e pega um brinquedo. Fica mordendo a orelha do coelho de brinquedo.		
			Uma professora de outro agrupamento chega na sala e Antonio fica olhando para ela.		

	Sandra passa por Antonio e esbarra nele.				
			Antonio começa a chorar.		
	Sandra parece preocupada e sem graça com a reação de Antonio e diz à pesquisadora: “Esbarrei nele sem querer, meu Deus”. Para Antonio: “Perdão” e sai de perto de Antonio.				
		Bárbara pega Antonio pelo braço e o coloca sentado no colchão.			
			Antonio continua chorando.		
		Bárbara pega um chocalho, mostra para Antonio e depois pega outro brinquedo.			
			Antonio pega o brinquedo e pára de chorar. Pega o chocalho com a outra mão e o chacoalha. O chocalho cai e ele tenta pegá-lo com a mão que está segurando o outro brinquedo.		
			Começa a tocar uma música diferente. Antonio olha para o aparelho de som e começa a chacoalhar o brinquedo no ritmo da música. Fica de quatro e balança a cabeça dançando. Depois pega um travesseiro que		

			está sobre o colchão e se senta para manuseá-lo.		
A pesquisadora pega uma criança e a coloca no colchão no chão.					
			Antonio põe o travesseiro na boca e olha para a pesquisadora. Depois começa a engatinhar e fica perto da pesquisadora.		
			Antonio se senta, pega um papel no chão, leva-o até a boca, depois engatinha até a porta do banheiro.		
		Bárbara sai do banheiro.			
			Antonio se agarra nas pernas de Bárbara para ficar em pé.		
		Bárbara pega Antonio pela mão e diz: "Vamos sair daqui, que aqui tá tomando banho e tem cocô".			
				Marcos está em seu berço, encostado no travesseiro, brincando com umas argolas penduradas em uma corda, sem que ninguém se aproxime e interaja com ele.	
A pesquisadora se aproxima de Marcos.					
				Marcos olha para a pesquisadora e fica mexendo nas argolas. Movimenta-se um pouco, mas	

				continua olhando para a pesquisadora.	
Pesquisadora sorri para Marcos e faz sons com a boca.					
				Marcos ri para a pesquisadora e balança os braços.	
Pesquisadora para Marcos: "Cadê, cadê?" (de forma carinhosa).					
				Marcos continua sorrindo. Depois pára de sorrir e segura uma mão na outra. Parece ficar incomodado e coloca as mãos nos olhos.	
			Antonio está perto de Sandra...		
	... que troca um bebê.				
			Antonio mexe em uma gaveta da cômoda na qual Sandra troca o bebê.		
	Sandra diz a Antonio que ele vai machucar o dedinho e segura sua mão. Quando Sandra solta Antonio...				
			... este cai no chão e começa a chorar.		
	Sandra se abaixa e passa a mão na cabeça de Antonio.				
			Ele olha para suas mãos, bate palmas e se levanta.		
				Marcos está no berço, ainda encostado no travesseiro na mesma posição, mexendo nas argolas. Solta	

				as argolas, balança as mãos e abre a boca. Depois pega as argolas novamente. Pega nos pés. Marcos não observa os movimentos e sons da sala.	
				Marcos balança as argolas.	
	Sandra passa perto do berço de Marcos, mas não olha para ele.				
				Marcos olha rapidamente para Sandra, quando esta passa pelo seu berço, depois volta a olhar as argolas.	
			Antonio está sentado no colchão e depois começa a engatinhar.		
				Marcos está deitado no berço, com o olhar fixo em algum ponto, sem se movimentar. De repente pega nas argolas.	
				Marcos põe a mão na boca e balança as argolas. Depois começa a movimentar as mãos e parece incomodado com alguma coisa.	
				Marcos balança as argolas e depois fica sorrindo.	
		Bárbara chega perto do berço de Marcos e balança as argolas em seu berço.			
				Marcos sorri	

				para Bárbara.	
		Depois Bárbara joga uma bola de pano perto de Marcos...			
				... que fica sorrindo.	
		Bárbara pega um ursinho e coloca perto dele...			
				... Marcos continua sorrindo para Bárbara.	
		Quando Bárbara sai...			
				... Marcos continua a sorrir e balança braços e pernas.	
				Marcos fica mais atento à sala e olha para os lados, como se estivesse à procura de alguém.	
	Sandra pega Antonio para dar banho, mas não olha para ele.				
Pesquisadora pede permissão a Sandra para filmar banho de Antonio.					
	Sandra autoriza. Depois pega Antonio no colo e o leva para a banheira, sem olhar para Antonio. Quando Sandra vai colocar Antonio na banheira...				
			... Antonio não quer se sentar.		
	“Banhozinho, não, não tá frio não, uai. O que que foi? Você gosta de tomar banho. Não está frio o banho” e começa a enxaguá-lo.				
			Antonio está em pé.		

	Sandra termina de molhá-lo e diz: “Vamos sentar agora” e o coloca sentado.				
			Antonio começa a chorar.		
	“Aqui, ó, sentadinho. Olha aqui, bebê. Uai, por que você tá chorando? Só porque tá sendo filmado?” Olha para a pesquisadora e sorri.				
			Antonio se vira para a parede.		
	Sandra pega a mão de Antonio.				
			Antonio começa a querer chorar de novo.		
	Sandra bate as mãos na água e diz: “Vamos lavar o bracinho” e joga água nos braços de Antonio, depois começa a ensaboá-lo. Joga água em suas costas e quando joga água em sua cabeça...				
			... Antonio não gosta, grita e tenta se levantar.		
	“Você não quer lavar a cabecinha não, bebê?” Limpa seu nariz, levanta Antonio e joga água em seu corpo. Lava o rosto de Antonio e joga mais água em seu corpo. Depois o coloca sentado e pega a toalha.				
			Antonio grita de alegria, sorri e balança os		

			braços. Bate as mãos na água e sorri. Olha para Sandra sorrindo.		
	“Dá os bracinhos”. Estende os braços para ele e o pega no colo. Depois o leva para vestir roupa.				

Contexto da 4ª filmagem, período vespertino – 13/11/02

Marcos não foi à creche nesse dia por estar doente e com febre.

Pesquisadora	Sandra	Bárbara	Antonio	Outros bebês
			Antonio está em pé em seu berço com a mão na boca olhando para a filmadora.	
	“Dá lá a mochilinha para a tia, Walter, dá Walter”.			
			Antonio olha para Sandra e começa a pular no berço. Depois olha para a filmadora e coloca novamente a mão na boca. Senta-se no berço, fica por alguns segundos e depois se levanta novamente.	
	Para a pesquisadora: “A Janaína, até a mochila dela eu tenho que deixar longe dela, porque ela abre, pega as coisas e joga no chão”.			
			Antonio se levanta e continua com a mão na boca olhando para a filmadora.	
Pesquisadora sorri para Antonio...				
			... que começa a rir.	
			Antonio se senta,	

			tenta pegar algum objeto no berço, faz várias tentativas, mas não consegue.	
			Antonio continua sentado e fica brincando de abrir e fechar as mãos. Depois coloca a mão direita na boca e a chupa.	
A pesquisadora se aproxima de Antonio.				
			Antonio se levanta e olha para a pesquisadora.	
Para Sandra: “Olha o interesse do Antonio”.				
			Antonio procura pela atenção de alguém, mas ninguém lhe dá atenção.	
	Sandra vai dar comida às crianças.			
	Sandra se senta no colchão no chão e coloca Susi em seu colo para lhe dar comida.			
			Antonio continua em seu berço, logo atrás de Sandra e se mexe, senta, levanta, procurando comunicar-se com a professora.	
	Sandra diz a Bárbara que precisa de cinco pratinhos.			
	Sandra para Bárbara: “Eu estou precisando de uma fralda”.			
		Bárbara entrega uma fralda a Sandra.		
	“Obrigada. Esta fralda aqui é do CMEI?”.			
		“É do CMEI”.		
			Antonio fica olhando para Sandra, que está com Susi no colo.	
	Sandra começa a alimentar Susi.			

			Antonio se senta e levanta, esfrega a mão nos lábios, parecendo estar incomodado por ficar no berço. Depois olha para a pesquisadora, balança a mão e sorri. Continua em pé e coloca a mão na boca.	
	Sandra conversa com Bárbara enquanto dá comida para Susi.			
				Um bebê chora.
	Nenhuma das professoras dá atenção ao bebê que chora.			
				Susi fica de boca aberta ao invés de mastigar sua comida.
	Pela primeira vez, Sandra dirige a palavra a Susi: “Ué, Susi, você não quer mais não? O que foi?” Depois lhe dá outra colherada de sopa.			
	Continua dando comida a Susi e depois diz: “Uai Susi, essa boca sua não tá fechando não, tá abrindo direto”.			
				Susi põe a mão na frente da colher para impedir que Sandra lhe dê mais comida.
	“Dá licença, mocinha”.			
	As professoras conversam entre si sobre alimentos de sua preferência e Sandra continua dando sopa a Susi.			
				Carla começa a chorar.
	Sandra para Carla: “Carla, eu vou dar para você”.			
	Sandra limpa Susi com uma fralda e continua conversando com Bárbara.			

				Dois bebês choram.
	As professoras não dão atenção a esses bebês.			
			Antonio se mexe em seu berço impaciente para sai de lá.	
			Antonio se balança em seu berço de um lado para o outro, depois cai sentado.	
				Carla recomeça a chorar.
	Sandra pega Carla e a coloca sentada no colchão. Passa a mão em sua cabeça e diz: “Uai, Carla”.			
	Sandra pega o prato, se ajoelha em frente a Carla e diz: “Vamos jantar, bebê. Olha aqui, ó” e pega a colher com comida e a coloca na boca de Carla.			
				Carla pára de chorar e mastiga a comida.
				Paulo está chorando.
	Sandra vai até Paulo, diz que ele está com fome e depois se ajoelha novamente na frente de Carla e volta a lhe dar comida.			
				Paulo continua chorando.
	Sandra para Paulo: “Você não é chorão”. Aproxima-se dele e diz: “Pega, bebê, o bico, pega”. Tenta colocar o bico em sua boca. Depois diz: “Esse menino não é de chorar, ele está com sono”. Continua alimentando Carla.			
			Antonio está em pé no seu berço e observa tudo o que acontece na sala.	
				Janaina se aproxima

				da filmadora e coloca o rosto bem próximo à lente.
		Bárbara pega Janaina.		
	Sandra tenta dar comida a Carla, tira seu babador e diz a Janaina que vai alimentá-la.			
	Sandra vai ver Paulo...			
				... que chora muito.
				Janaina vai ao seu prato e começa a mexer nele.
	Sandra se aproxima de Janaina e começa a dar-lhe comida.			
		“Janaina, você tá almoçando?”.		
				Janaina balança a cabeça afirmativamente.
			Antonio tenta pegar um brinquedo dentro da caixa de brinquedos, que está próxima ao seu berço, mas acaba derrubando o brinquedo no chão.	
	Sandra está ajoelhada em frente a Janaina e a alimenta.			
				Janaina tenta sair do lugar.
	Sandra segura Janaina e diz: “Janaina, vamos ficar quietinha aqui” e coloca uma caixa grande perto dela. Depois diz a Janaina: “Delícia”.			
	Sandra diz a Antonio: “Você quer jantar?”.			
			Antonio balbucia alguma coisa.	
	Sandra olha para ele e lhe manda um beijo, sorrindo.			
			Antonio também sorri para ela.	
				Janaina se deita no colchão.
	Sandra ri de			

	Janaina e a coloca sentada novamente.			
				Carla, que está sentada ao lado de Janaina, levanta a perna e coloca seu pé próximo ao rosto da menina.
				Janaina põe a mão na fralda de Carla, no meio de suas pernas.
	Sandra tira a mão de Janaina e olha constrangida para a pesquisadora. Depois pega as pernas de Carla e diz: “Carla, senta aqui um pouquinho”.			
			Antonio está em pé no berço, olhando para a pesquisadora e começa a chamá-la com a mão.	
				Janaina se levanta, pega a caixa grande de papelão que estava perto dela, vira-a e a levanta balbuciando alguma coisa.
				Janaina se levanta e vai em direção a Antonio com a mão levantada para bater nele.
			Antonio fica olhando para Janaina.	
				Janaina puxa a camiseta de Antonio com força.
Pesquisadora chama Janaina				
				Janaina olha para a pesquisadora, mas continua puxando a camiseta de Antonio.
			Antonio chora e tenta se afastar de Janaina.	
	“Janaina”.			
				Janaina olha para Sandra e se afasta de Antonio.
			Antonio tenta passar a mão no cabelo de Janaina.	

				Janaina segura as grades de outro berço e grita com raiva.
		Bárbara está com Paulo no colo o embalando e segura a mão de Carla.		
	Sandra vai dar comida a Antonio, pega-o no berço e o coloca sentado no colchão no chão. Quando se vira para pegar o prato com a sopa...			
			... Antonio começa a engatinhar em direção à filmadora. Depois senta-se no chão.	
	Sandra diz à pesquisadora: "Tem que aproveitar o jeito que ele está".			
	Sandra se ajoelha perto de Antonio e lhe dá comida.			
			Antonio cospe a comida no chão. Depois olha para a filmadora com uma cara enojada.	
	Sandra pega uma fralda e limpa a perna de Antonio e o coloca em seu colo.			
	"Sopinha, ó, delícia" e dá outra colherada a Antonio.			
			Antonio engole a comida, mas tenta se desvencilhar do colo de Sandra.	
	Sandra segura Antonio e diz: "Olha aqui o carrinho". Pega uma caixa de plástico grande e diz a ele: "Vamos ficar aqui dentro do carrinho, vamos". Dá outra colherada a ele. Depois lhe dá outra colherada...			
			... mas Antonio cospe a comida e tenta sair do colo	

			de Sandra.	
	Sandra tenta dar mais comida na boca de Antonio...			
			... mas Antonio fecha a boca. Depois recusa a comida mais duas vezes.	
	Sandra solta Antonio e diz à pesquisadora: "Não adianta agora insistir". Então se levanta de perto de Antonio.			
			Antonio fica olhando para a filmadora e depois vai atrás de Sandra.	
	Sandra dá outra colherada de sopa a Antonio.			
			Antonio cospe a comida.	
	"Olha aqui, Antonio, Antonio".			
			Antonio não olha para Sandra e tenta pegar o tripé da filmadora.	
	Sandra pega a mão de Antonio e diz: "Aí não, aí não pode. Aqui, ó, levanta o bracinho, levanta bebê". E levanta Antonio pelo braço.			
	Depois pára de dar comida a Antonio.			
			Antonio já anda se segurando na parede. Fica alegre e anda pelo corredor do berçário e vai até o banheiro.	

Contexto da 5ª filmagem, período matutino – 17/12/02

Nesse dia, fomos à creche pela manhã para filmarmos o berçário com as professoras deste período. Mas Salma, uma das professoras, não pôde ir trabalhar por estar doente. Assim, filmamos Sandra, que pela primeira vez estava com os bebês no pátio da creche. Marcos não foi à creche por estar doente.

Pesquisadora	Sandra	Sheila	Antonio	Outros bebês
--------------	--------	--------	---------	--------------

			Antonio já anda sozinho. Está andando com a mão na boca.	
	Sandra pega Antonio no colo, depois o coloca no chão e anda segurando em sua mão. Então traz Antonio para perto dos outros bebês.			
A pesquisadora chama Antonio várias vezes pelo nome.				
			Antonio não olha para a pesquisadora.	
	Sandra dá um pedaço de bolacha para Antonio.			
			Antonio pega a bolacha, mas a deixa cair no chão. Depois se senta, pega a bolacha do chão e começa a comê-la.	
				Walter, Carla e Susi estão sentados sobre um lençol comendo bolachas.
			Antonio engatinha na direção de Sandra.	
	Sandra se abaixa para Antonio, mas depois sai de perto dele, pois não quer ser filmada.			
			Antonio fica no chão comendo a bolacha.	
				Susi se aproxima de Antonio
			Antonio olha para a filmadora e depois se vira e continua comendo a bolacha.	
				Walter e Susi estão sentados no lençol.
			Antonio anda em direção de Sandra.	
	Sandra está encostada na porta da sala dos materiais. Quando Antonio chega, ela o pega pela mão e anda com ele até o meio do pátio, depois o solta.			
			Antonio volta para	

			onde Sandra está e se encosta em sua perna.	
	Sandra não dá atenção a Antonio.			
			Antonio se aproxima de Carla e pega sua bolacha.	
				Carla não reage.
	Sandra dá uma gargalhada sobre a cena.			
		Sheila diz que Antonio está ficando esperto.		
	Sandra diz à pesquisadora: "Tá ficando esperto!".			
			Antonio cai no chão, pega a bolacha que ele havia deixado cair e se senta no chão.	
			Antonio não fica perto dos outros bebês. Anda em direção a Sheila e tenta pegar a terra do canteiro	
		Sheila tira Antonio de perto do canteiro e limpa sua mão.		
			Antonio anda um pouco e depois volta para mexer na terra novamente.	
		Sheila tira Antonio e limpa sua mão com uma fralda.		
			Antonio anda, depois cai no chão e fica comendo a bolacha. Depois engatinha e se senta no chão entre Sandra e Sheila.	
	Sandra diz a Carla para levar um pedaço de bolacha à pesquisadora.			
				Carla não vai.
	Sandra diz a Walter para levar bolacha à pesquisadora.			
				Walter olha para a pesquisadora, mas continua sentado comendo a

				bolacha.
			Antonio se apóia na perna de Sandra para se levantar.	
	Sandra segura o braço de Antonio e diz: “Vai lá, ó” e empurra Antonio em direção à pesquisadora.			
			Antonio vai na direção de Sheila.	
		Sheila brinca com Susi.		
			Antonio pega um objeto e o coloca na boca.	
			Depois senta-se perto de Sandra e fica com o objeto na mão.	
	Sandra não dá atenção a Antonio e nem olha para ele.			
			Antonio se levanta, vai em direção à filmadora, tenta pegar nela.	
A pesquisadora diz a Antonio que não pode pegar na filmadora.				
			Antonio se aproxima de uma moto que está guardada no pátio e bate na moto com um objeto que está em suas mãos, várias vezes.	
			Antonio fala: “Tá” e vem em direção à filmadora, se aproxima e pega no tripé.	
A pesquisadora (de forma carinhosa) diz a Antonio: “Toninho, Toninho, não senhor, não pode, não pode”.				
		Sheila afasta Antonio da filmadora.		
			Antonio sai dizendo irritado: “Tá, tá, tá”.	
A pesquisadora fica surpresa e diz a Sandra: “Olha ele falando!”.				
			Antonio se volta, fala “tá” e pega novamente no tripé.	

A pesquisadora diz (enfática): “Não, Toninho, não pode puxar, não, não”.				
		Sheila o segura pela mão e o afasta da filmadora.		
			Antonio volta para perto da filmadora irritado e com os braços levantados.	
		Sheila pega Antonio pela mão e diz: “Olha lá o Walter chamando, vai lá, vai”.		
			Antonio, ainda irritado, se desvencilha da mão de Sheila e vai em direção de Walter. Depois tenta tomar a bolacha da mão de Walter.	
		Sheila diz: “Ó”.		
			Antonio olha para Sheila e vai em direção a Sandra.	
	Sandra ri de Antonio.			
			Antonio abraça a perna de Sandra.	
	Sandra passa a mão na cabeça de Antonio.			
			Antonio se senta no chão e continua comendo sua bolacha.	
				Walter se aproxima da filmadora e fica olhando para ela. Depois tenta apertar os botões da filmadora.
Pesquisadora para Walter (carinhosa): “Não pode”. Depois pede para um menino maior tirar Walter de perto da filmadora.				
			Antonio continua perto de Sandra, comendo e brincando com um objeto. Depois se levanta e vai mexer	

			em uma planta. Cai no chão, levanta-se e vai em direção a Sandra.	
	Sandra segura Susi pelas mãos e a ajuda a andar.			
			Antonio se aproxima de Sandra e segura sua perna.	
	Sandra não dá atenção a Antonio.			
			Antonio cai no chão.	
		Sheila pega Antonio no colo, olha o que ele tem na boca e o leva para limpar a boca.		

Contexto da 1ª filmagem no 3º agrupamento – 16/10/03, período vespertino

Nesse dia, pela manhã, as crianças foram ao teatro assistir uma peça. No momento da filmagem, as crianças estão na sala do 3º agrupamento, sentadas ao redor de uma mesa, na verdade várias mesinhas que foram colocadas juntas. Selma está sentada com elas e pede que façam um desenho sobre o que assistiram no teatro.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
	(sorrindo) “Foi muito legal?” (sobre a peça).			
			Sofia está sentada na ponta da mesa olhando para Selma.	
				Uma criança: “Lá só teve uma polícia”.
	“Foi mesmo?!” (fingindo estar espantada). “Tinha até polícia no teatro? Mas que beleza! Que teatro bom, hein?”			
				As crianças concordam.
	“Quem vai me contar o que tinha lá no teatro?”			
				Uma menina: “Polícia não.”
	“Foi bom o passeio lá? Foi muito bom, foi bom Breno?”			
			Sofia abaixa a cabeça e depois olha para a pesquisadora. Sorri para ela, aponta para a filmadora e balbucia alguma coisa.	
A pesquisadora também sorri para Sofia.				
	“Foi bom, Fábio? Téó, foi bom?”			
			Sofia olha para Ana Paula que está em pé, perto dela.	
	Selma chama Sofia.			
			Sofia parece não escutar que Selma a chama.	

	Selma chama Sofia novamente.			
			Sofia olha para Selma.	
	Selma para Sofia: “Foi bom lá?”			
			Balança a cabeça afirmativamente.	
	“O que que você viu?”			
			Põe o dedo na boca.	
				Uma criança: “Tinha palhaço.”
	“Tinha palhaço...”			
			Fala alguma coisa bem baixinho.	
	A professora parece não ouvir a tentativa de Sofia e continua: “O que mais que tinha?”			
				Uma criança: “Lagartixa.”
	“Lagartixa. Bruxa?!” Tinha bruxa? (fingindo espanto). “Quem ficou com medo da bruxa?”			
			Sofia fica olhando para Selma com o dedo na boca e não diz nada.	
	“Quem ficou rindo com o palhaço?”			
				Várias crianças: “Eu, eu”.
	“O que mais que tinha?”			
				Uma criança: “Tinha...”
	“Tinha fadinha?”			
				Uma criança: “Tinha fadinha, tinha jacaré.”
	“Tinha jacaré lá?” (fingindo espanto).			
			Olha para a pesquisadora e sorri.	
A pesquisadora também sorri para Sofia.				
	“Vamos fazer uma coisa aqui para a titia. Presta atenção Fábio e Sofia que não estão olhando aqui.” (fala batendo a mão na mesa).			

			Olha para Selma.	
	“Vocês vão pintar no papel o que vocês mais acharam bonito lá no teatro, tá bom?”			
				Uma criança: “Tá bom”.
	“Vocês vão desenhar, a tia vai colocar uma vasilhinha de lápis aqui, a outra ali, vocês vão usar os lápis e depois devolver, não é? Todo mundo vai usar os mesmos lápis, não vai?”			
			Permanece estática olhando para Selma.	
				Outras crianças: “Vai.”
	“Então vocês vão desenhar para a titia, que não foi no teatro, não viu nada do que tinha lá...”			
			Fala alguma coisa para Selma.	
	Selma não presta atenção no que Sofia diz e continua falando: “...o que tinha lá de mais bonito. E vocês vão falar o que desenharam e a titia vai escrever... Quem achou mais bonito o palhaço desenha o palhaço, quem achou mais bonito a bruxa desenha a bruxa, quem achou mais bonito o jacaré desenha o jacaré, quem ficou com medo desenha o que ficou com medo. Vocês vão desenhar para a titia o que mais acharam bonito.”			
		Ana Paula chega com outra criança que estava tomando lanche.		
			Olha para Ana	

			Paula e se levanta.	
				Uma criança: “Eu vou desenhar a bruxa”.
			Sofia olha para a pesquisadora e sorri.	
	“Você foi no teatro, Ana?”			
				Ana balança a cabeça afirmativamente.
	“O que que você viu lá?”			
				Ana: “Palhaço”.
	“Palhaço?! Mas que legal!”			
			Sofia olha novamente para a pesquisadora e sorri.	
	Selma se levanta e dá uma volta pela sala.			
				Uma criança: “Tia, eu vi carneirinho também”.
	“Nossa, mas então tinha coisa demais no teatro. Que beleza! Eu devia ter ido no teatro, mas não fui convidada”.			
			Sofia continua olhando para a pesquisadora e depois para a filmadora.	
		Ana Paula entrega uma folha de chamex para Sofia e distribui o resto entre as crianças.		
			Sofia sorri para a pesquisadora.	
		Ana Paula fala para uma criança não deixar a folha voar. Depois diz para Sofia: “Põe a mão na folha pra não voar”.		
			Sofia parece desatenta.	
		Ana Paula fala para Sofia novamente: “Segura a folha”.		
	Selma diz às crianças que			

	devem dividir os lápis de cor.			
	Selma se levanta para pegar os lápis.			
		Ana Paula: “Aqui é o painel onde vocês vão fazer (interrompe a fala e sorri para Selma) o trabalhinho de vocês”.		
				Crianças se movimentam e fazem barulho.
			Sofia permanece estática, sentada na cadeira.	
				Uma criança: “Tia, me dá um lápis.”
		“Titia vai dar, calma, calma...”.		
			Sofia movimentam a folha de chamex na mesa pra frente e para trás e em direção do seu colega, sentado ao seu lado esquerdo”.	
	Selma coloca uma vasilha de lápis perto de Sofia.			
				Uma criança: “Me dá um”.
				Enquanto as outras crianças perto de Sofia pegam os lápis...
			...Sofia olha para as professoras que estão perto do armário.	
	“Aqui, esses aqui são os livros que estavam no meio, vocês vão desenhar o que vocês mais acharam bonito lá no teatro, tá bom?”			
			Sofia coça a cabeça.	
		“Vocês foram com isso aqui, foi?”		
				Nós fomos com isso.
			Sofia olha para Ana Paula.	
				Enquanto as outras crianças começam a desenhar...
			... Sofia continua	

			olhando para Ana Paula.	
	“Então vamos lá. Vamos desenhar então, Ana?”			
			Sofia se volta para Selma.	
	“Ô Pedro, passa um lápis para a Sofia e o Cláudio, por favor”.			
				A criança não atende.
	“Pedro, passa a vasilha de lápis para a Sofia”.			
			Sofia pega um giz de cera.	
				Pedro pega a vasilha de lápis e coloca perto dele novamente.
			Sofia aponta para o lugar onde a vasilha estava. Coloca o dedo na boca, tira, coloca novamente e fica parada.	
	“Ô Leandro, o que você está desenhando aí com o Téo?”. Pega a folha do Leandro e diz: “Vou colocar seu nome”.			
			Sofia coça o nariz, coloca o dedo na boca, olha para a pesquisadora, sorri e diz alguma coisa.	
	“O que você tá desenhando aí, ô Fábio? E você, Pedro, e você, Téo?”			
			Sofia fica olhando para a pesquisadora e sorrindo, coloca o dedo na boca, balança a cabeça. Encosta a cabeça na cadeira e continua sorrindo.	
				Fábio, sentado ao lado esquerdo de Sofia, também olha para a pesquisadora.
			Sofia aponta para a filmadora, começa a rir, aponta para Fábio e balança a cabeça.	

	Selma se levanta da outra ponta da mesa e se aproxima de onde Sofia e outras crianças estão sentadas.			
			Sofia começa a desenhar.	
	Selma senta-se ao lado de Fábio e diz: “E esses meninos de cá, o que eles estão desenhando lá do teatro?”			
	“E você, Sofia, o que está desenhando?”			
			Sofia sorri e aponta para o desenho.	
	Selma sorri para ela e fala: “É do teatro que você foi?”			
			Sofia continua sorrindo, aponta para o desenho e balança a cabeça afirmativamente.	
	Selma para Sofia: “Tava bom?”			
			Sofia sorri e balança a cabeça afirmativamente.	
	“E você, Cláudio?”			
				Cláudio está sentado à direita de Sofia.
	Selma não espera pela resposta de Cláudio e diz para todos: “Vou colocar o nome em cada tarefa, tá bom?”			
	Começa a escrever os nomes das crianças.			
			Sofia fica rabiscando na folha.	
				Uma criança bate várias vezes o giz no papel.
	Selma pega a folha de Sofia e escreve seu nome. Depois a entrega para Sofia e diz: “Leia esse nome”.			
			Sofia diz alguma coisa e depois diz o nome de uma	

			colega do grupo: "Paula, Paula".	
	Selma diz a Sofia: "Paula não, esse aqui é o da Sofia, Paula está lá". Aponta para Paula que está do outro lado da mesa. Depois aponta para a folha e diz: "Sofia".			
			Sofia aponta para a folha do seu colega.	
	Selma diz: "Fábio".			
			Sofia puxa a vasilha de lápis para perto de si.	
	Selma escreve o nome de Cláudio e fala para ele: "Cláudio".			
			Sofia desenha.	
				Algumas crianças conversam entre si.
	"A titia não viu nada o que aconteceu lá no teatro. A tia Selma tá por fora. Eu quero saber o que aconteceu e só vou saber com esses desenhos que vocês fizeram. A titia queria ir, mas acordei tarde, fiquei roncando até nove horas".			
			Sofia diz alguma coisa.	
	"Você também dormiu muito, Sofia?"			
			Sofia balança a cabeça afirmativamente.	
	"Você roncou?"			
			Sofia balança a cabeça afirmativamente.	
	Selma solta uma exclamação e depois fala: "Não acredito! E o Marcos chorou?"			
			Sofia diz alguma coisa.	
	"O Mateus foi?"			
			Sofia diz que ele chorou.	
			Sofia continua a	

			rabiscar a folha.	
				Fábio tenta pegar alguma coisa perto de Sofia.
			Fala alto para Fábio: “Não!” E tira a mão dele. Aponta para o desenho dele e diz alguma coisa.	
			Sofia reclama para Selma sobre os gizes de cera.	
	Selma diz para todos usá-los.			
			Sofia fica mais envolvida com a atividade.	
			Chama Selma: “Tia!” E aponta para a pesquisadora.	
	Selma não lhe dá atenção e pergunta quem já terminou. Depois começa a recolher as folhas das crianças que já terminaram.			
				Fábio se debruça sobre o desenho de Sofia.
			Sofia grita: “Pára!” E empurra o rosto de Fábio, fazendo uma careta.	
	Selma pergunta se Sofia já terminou.			
				Fábio se aproxima novamente de Sofia.
			Sofia dá uma cotovelada no rosto de Fábio para que se afaste. Continua a pintar. Pega um giz de cera cor de rosa e rabisca a folha.	
	Selma se levanta.			
				Fábio pega um giz e começa a rabiscar a folha de Sofia.
			Sofia se vira para trás para observar o que Selma está fazendo. Depois pega a vasilha de lápis, levanta-a acima de sua cabeça e olha para a pesquisadora. Depois abaixa a vasilha novamente. Sofia aponta para a folha e Fábio	

			rabisca onde ela apontou.	
	Selma serve água para outras crianças que já terminaram a atividade.			
			Sofia entrega um giz a Fábio para pintar sua tarefa. Depois pega um giz, começa a rabiscar a folha e diz a ele: “Aqui, ó” mostrando onde deve pintar.	
	“Quem quer água? Sofia, Fábio...”.			
			“ <i>Quelo</i> (sic) não.”	
	Selma enche um copo de água e pergunta a Sofia: “Cê qué?”			
			“ <i>Quelo</i> (sic).” Pega o copo e bebe a água.	
			Sofia levanta-se, vai até a porta e joga o resto da água fora da sala. Volta para sua cadeira, pega a vasilha de lápis, entrega o copo para Selma e diz: “Toma, tia.”	
				Fábio volta a desenhar na folha de Sofia.
			Sofia somente observa. Aponta para um giz e diz: “Esse aqui, ó.”	
				Fábio diz: “Amarelo.”
			Sofia repete: “ <i>Amalelo</i> (sic).” Pega o giz e o entrega a Fábio para pintar para ela. Fica parada observando Fábio pintar e depois olha para a pesquisadora e sorri. Coça os olhos.	
	Selma pega massa de modelar no armário e diz: “Quem terminou vai agora fazer um personagem do teatro com a massinha, tá bom?”			

	Não pode comer a massinha porque senão dá dor de barriga, né Cacá? Vai modelar com a massinha um personagem do teatro”.			
			Sofia oferece água para o colega à sua direita. Depois coça o olho.	
	“A Sofia e o Cláudio ainda não terminaram, podem terminar, tá?”			
				Fábio começa a pintar a folha de Sofia novamente.
		Ana Paula chega e afasta Fábio dizendo: “Ou, deixa a Sofia fazer.” Depois pergunta para Sofia que está parada: “Sofia, terminou?”		
			“Não”.	
		“Terminou Cláudio?”		
				Cláudio: “Terminei.”
		Ana Paula guarda o giz de cera numa caixa, embora Sofia tenha dito que não terminou de pintar.		
	Selma propõe outra atividade com massa de modelar: “É para vocês fazerem palhaço, jacaré...”			
			Sofia continua na atividade anterior. Pega um giz de cera da caixa.	
	“Terminou, Sofia?”			
			Balança a cabeça negativamente e volta a pintar.	
		Ana Paula se aproxima de Sofia e pergunta: “O que você está desenhando aí, Sofia?”		
			Sofia responde:	

			“Aqui” e aponta para o desenho.	
		“O que que é?”		
			Aponta novamente para o desenho.	
		Ana Paula insiste: “O que que é isso aqui?”		
			Sofia diz alguma coisa.	
		Ana Paula não entende o que Sofia diz e pergunta: “O quê?”		
			Sofia diz alguma coisa.	
		Ana Paula não entende o que Sofia diz. Olha para Selma e sorri.		
				Fábio diz a palavra que Sofia tinha dito: “Pibi.”
		Ana Paula pergunta sem entender: “Pibi?”		
				Fábio não sabe explicar o que quer dizer a palavra.
		Ana Paula sai.		
			Sofia pega outro giz de cera. Olha para fora da sala. É a única criança que ainda não terminou a atividade.	
				As outras crianças estão brincando com a massinha.
			Sofia continua a desenhar.	
		Ana Paula chega perto de Fábio e o arruma na cadeira.		
			Sofia fica mexendo nos gizes de cera que estão dentro da caixa.	
		Ana Paula para Sofia: “Sofia, você não vai querer massinha também?”		
	“Todo mundo ganhou?” (referindo-se à massinha).			
				Crianças dizem em cora: “Não”.
			Sofia continua a	

			pintar seu desenho...	
				Enquanto as outras crianças brincam com a massinha.
			Sofia troca de giz de cera e pinta sua folha. Olha para Ana Paula e para trás onde está a pesquisadora.	
			Chama Ana Paula fazendo movimento com a mão e dizendo: “Tia” E aponta para a pesquisadora. Pega outro giz de cera.	
		“Terminou Sofia?”		
			Balança a cabeça afirmativamente e fecha a caixa de giz de cera.	
		Ana Paula pega sua folha.		
			Entrega a caixa para Ana Paula e chama Selma para pegar uma massinha.	

A atividade continua com as crianças e Sofia fazendo objetos com a massinha...

Contexto da 2ª filmagem no 3º agrupamento – 23/10/03, período vespertino

O tempo está muito quente e Selma e Ana Paula levam as crianças para tomar um banho de ducha no quintal dos fundos da creche.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
				Uma criança está debaixo da ducha.
			Sofia é a segunda da fila para tomar banho na ducha.	
			Olha para a pesquisadora, passa a mão no cabelo e sorri.	
Pesquisadora sorri para Sofia.				
				Quatro crianças brigam entre si para entrar debaixo da ducha enquanto...
			... Sofia fica	

			olhando para a pesquisadora.	
			Sofia se aproxima da ducha e estica a mão para molhá-la. Sorri e fica parada perto da água enquanto outra criança chega e entra na água.	
			Sofia dá uns pulinhos demonstrando que quer entrar debaixo da água, mas não o faz. Olha para um lado e dá uma risada alta.	
	Selma coloca sua filha debaixo da ducha e depois a coloca no chão.			
			Sofia estende a mão para a filha de Selma e diz: "Vem." Depois coloca sua mão debaixo da água e sorri de satisfação.	
			Sofia tenta pegar na mão da filha de Selma e diz a esta: "Não quer, tia." Explicando que a menina não quer pegar em sua mão.	
	Selma coloca duas crianças para se molhar na ducha.			
			Sofia se aproxima, mas Selma não lhe dá atenção.	
	Selma pega sua filha novamente e a coloca debaixo da ducha.			
				Dois crianças entram embaixo da ducha.
			Sofia se aproxima da ducha, mas não tem coragem de entrar na água. Depois observa a filha de Selma em seu colo.	
		Ana Paula pega uma criança pela mão, pede que duas meninas que estão na ducha se afastem e a coloca debaixo da ducha.		

			Sofia continua próxima à ducha observando a criança que está se molhando.	
		Ana Paula empurra Sofia para baixo da ducha.		
			Sofia se aproxima com receio, molha as mãos e passa no cabelo, não entra na água totalmente, levanta os braços e depois se afasta.	
			Sofia sai correndo para o lado do quintal que tem sol e depois volta para perto da ducha.	
		Ana Paula fala para as crianças que estão debaixo da ducha: “Deixa eu colocar o Fábio que ele tá quente por causa do sol.”		
			Sofia observa estática Selma com sua filha no colo.	
		Ana Paula pega uma criança pelo braço e diz: “Vem menino.” E o aproxima da ducha.		
			Sofia se aproxima da ducha e diz a Ana Paula: “Eu <i>quelo</i> (sic).”	
		Ana Paula a pega pela mão e a coloca debaixo da ducha. Molha o cabelo e o rosto de Sofia.		
			Sofia sorri de satisfação e sai debaixo da ducha. Sai correndo e vai para o outro lado do pátio.	
	Selma para sua filha: “Nenê, fica no chão só um pouquinho para a gente secar e ir lá para a sala, tá bom?”			
			Sofia se aproxima de quatro crianças que estão sentadas no chão, as observa, mas não senta junto delas. Fica estática	

			observando as crianças, depois passa a mão no cabelo. Fica quieta enquanto as crianças brincam ao seu redor.	
		Ana Paula chega, diz alguma coisa para as crianças e empurra Sofia mandando-a ir para a sala.		

Sofia vai para a sala do 3 agrupamento e o banho de ducha termina.

Contexto da 3ª filmagem no 3º agrupamento – 30/10/03, período vespertino

Nesse dia, foi filmado o jantar das crianças do 3º agrupamento, que acontece por volta das 16:30 horas, antes das crianças irem embora para casa. O jantar é feito no refeitório da creche.

Pesquisadora	Selma	Ana Paula	Sofia	Outras crianças
				As crianças chegam para o jantar.
			Sofia é a última a chegar. Sorri para uma pessoa e senta-se na primeira cadeira no lado esquerdo da mesa.	
				Enquanto isso, as outras crianças estão em pé procurando um lugar.
			A cozinheira entrega um prato com comida para Sofia, que sorri satisfeita. Aponta para a comida e pergunta alguma coisa para a cozinheira, que parece não escutar e dá as costas para Sofia.	
			Sofia olha para a pesquisadora e sorri, depois lhe pergunta alguma coisa.	
Pesquisadora não entende o que Sofia falou.				
			Sofia pega comida com a mão e põe na	

			boca.	
				Adriano, sentado ao lado de Sofia, oferece-lhe sua comida.
			Sofia balança a cabeça negativamente e empurra o prato de Adriano.	
				Adriano diz alguma coisa para Sofia.
			Sofia o olha com a cara séria.	
				Adriano empurra novamente seu prato para Sofia.
			Sofia pega o prato e o coloca longe.	
			Sofia chupa os dedos da mão direita que estão sujos de comida e depois os limpa na camiseta que está vestida.	
			Olha séria para Pedro, que está sentado à sua frente e depois pega mais comida com a mão e come.	
			A mãe de um bebê passa com ele em um carrinho e Sofia olha para ela, depois olha para a pesquisadora e sorri. Levanta a mão, olhando para a pesquisadora e diz: "Hã, hã".	
Pesquisadora não entende o que Sofia quer dizer.				
		Ana Paula chega e empurra a cadeira de Sofia para a frente, que estava sentada na beira da cadeira. Ana Paula também arruma os braços de Adriano e sai.		
			Sofia olha para Adriano, olha para Selma, que está dando comida para sua filha Bruna, olha séria para Adriano novamente e depois para Selma.	
			Sofia mastiga de	

			boca aberta e depois chupa os dedos e os limpa na camiseta, olha para a pesquisadora, sorri, aponta para a filmadora e diz alguma coisa sorrindo.	
				Adriano pergunta algo para a pesquisadora.
Pesquisadora para Adriano: “Eu estou filmando”.				
			“Hã?”	
Repete para Sofia: “Está filmando”.				
			“Hã?”	
“Filmadora”.				
			“ <i>Filmadola?</i> (sic)”	
“Filmadora, que chama isso aqui”.				
			“Ah, tá ligada.”	
“Tá ligada”.				
			Põe o dedo na boca e diz: “Hã?” E fica olhando para a pesquisadora.	
				Uma criança: “Olha aí a luzinha ó, ligada ó”.
			Sofia tira o dedo da boca, aponta para a filmadora e diz: “A luz ali ligada”.	
			Aponta novamente e diz: “A luz ali ligada”(fala de forma desarticulada).	
			Olha para seu colega da frente e fala alguma coisa alto, mas incompreensível.	
	“Adriano, você quer que a tia ponha comida na sua boca?”			
				Adriano (à direita de Sofia) balança a cabeça negativamente.
				Pedro (em frente a Sofia): “Tia, põe na minha boca.”
	Selma para Pedro: “É vocês que têm que pôr comida na boca da tia.”			
	Selma começa a dar comida na boca			

	de Adriano.			
			Sofia pega sua colher pela primeira vez. A colher estava do lado esquerdo e Sofia a pega com a mão direita.	
			Sofia pede que Selma coloque comida em sua boca com uma fala desarticulada.	
	Selma diz algo para ela em resposta a seu pedido.			
			Sofia enche a colher de comida e a aproxima de sua língua, depois a tira. Coloca a colher perto da boca outras duas vezes, encosta a língua na comida e tira novamente.	
			Sofia pede novamente para Selma colocar comida em sua boca, de forma desarticulada.	
	Selma para Sofia: “Você é grande, não precisa, só neném que a titia põe comida na boca.” Olha para Adriano e diz: “O Adriano é neném?”.			
				Adriano balança a cabeça afirmativamente.
	Selma sorri para ele.			
			Sofia encosta mais duas vezes a colher na boca e depois come.	
			Sofia olha para as outras crianças enquanto mastiga, depois olha para Selma sorrindo e diz: “Tia”.	
	Selma olha para Sofia e depois se vira.			
			Sofia não diz nada, depois coloca a colher vazia na boca.	
			Enche a colher de	

			comida e come só um pouco.	
	Selma se levanta.			
			Sofia a segue com o olhar, depois come mais um pouco da comida que tinha na colher. Fala alguma coisa para Pedro.	
				Adriano diz alguma coisa para Sofia.
			Responde e voz alta para Adriano: “É nada”.	
				Adriano lhe diz mais alguma coisa.
			Responde para Adriano: “É” e sorri.	
				Adriano continua falando algo para Sofia.
			Olha sério para Adriano. Depois termina de comer o que tinha na colher e observa seus dois colegas à frente conversarem. Depois lambe a colher.	
				Paula chega, olha para a filmadora e fica perto de Sofia.
				Adriano pega sua colher, enche de comida e a oferece a Paula.
				Paula se afasta de Adriano.
			Sofia olha para uma pessoa que chega e sorri.	
				Adriano olha para a pesquisadora e pergunta com a boca cheia de comida: “Tia, é seu?”
“O que que é meu?”				
				Adriano: “Ali” e aponta para o tripé e a caixa da filmadora.
“Ah, é”.				
				Paula coloca o rosto bem em frente à filmadora.
				Adriano para pesquisadora: “Onde cê comprou?”
“A faculdade me emprestou para eu				

usar”.				
				Adriano: “Onde comprou?”
“Comprou na loja”.				
				Adriano: “Na loja?”
			Sofia pega comida com a mão e põe na boca.	
				Paula põe o rosto novamente na frente da filmadora.
			Sofia lambe a colher vazia.	
				Um menino põe o rosto na frente da filmadora e Paula também coloca o seu.
			Sofia come mais comida com a colher.	
				Duas crianças colocam o rosto na frente da filmadora.
			Enquanto isso, Sofia está sentada olhando para as outras crianças que estão sentadas.	
			Sofia vê as crianças brincando em frente à filmadora, sorri e se levanta para ficar próxima. Se aproxima, mas não olha na lente da filmadora, como fazem as outras crianças.	
			Sofia fica bem em frente da lente, mas não coloca o rosto na frente da lente.	

Contexto da 4ª filmagem no 3º agrupamento – 04/12/03, período matutino

Alice havia contado a história da Branca de Neve para as crianças e nesse dia propõe que as crianças relembrem a história mostrando para elas os desenhos do livro.

A atividade acontece na sala do 3º agrupamento e Sofia está sentada em uma mesa com outras três crianças: Adriano – à sua frente, Laura – do seu lado direito e a filha de Alice, Luana – do seu lado esquerdo, que nesse dia estava doente e a professora a levou para a creche.

Pesquisadora	Alice	Dulce	Sofia	Outras crianças
			Sofia está sentada de lado na cadeira, olhando fixamente para a filmadora.	
				Laura puxa o braço de Sofia e fala: “Ou”, apontando para a filmadora.
			Olha para Laura com a cara fechada e balança o braço para que a menina a solte.	
			Olha distraída para os lados e não interage com as outras crianças. Depois olha para a pesquisadora e sorri para ela.	
Pesquisadora sorri para Sofia.				
				Adriano bate a mão na mesa.
			Sofia se assusta com o barulho que Adriano faz, olha assustada para ele, e depois volta a olhar onde a pesquisadora está.	
			Sofia pergunta para a pesquisadora: “É seu? É seu?” (Referindo-se à filmadora.) Sorri, coloca a mão esquerda na boca e diz sorrindo: “Minha mãe pintou <i>meu</i> (sic) unha.	
Não entende e diz: “Hã?”				
			“Minha mãe pintou <i>meu</i> (sic) unha.”	
(fingindo surpresa) “Sua mãe pintou sua unha?”				
			Sofia balança a cabeça afirmativamente sorrindo. Depois diz: “Meu pé também.”	
	“Como é a musiquinha da historinha, hein Claudio?” Alice começa a cantar uma música e algumas crianças a			

	acompanham.			
			Sofia continua olhando para a pesquisadora.	
	“Todo mundo!”, para as crianças cantarem o refrão.			
			Sofia, de forma mecânica, balança os braços, sempre olhando para a pesquisadora e sorri para esta.	
	“Agora ó, passando o zíper.”			
			Sofia acompanha o movimento, passando a mão sobre os lábios e sorri para a pesquisadora.	
			Sofia continua olhando para a pesquisadora.	
	“Quem são esses hominhos que a tia colocou na mesinha?” “São os sete anões”.			
				Crianças fazem refrão com Alice.
	“E quem é essa moça aqui?”			
			Sofia olha para ela com a mão na boca e depois chupa o dedo.	
	“A Branca...” Faz uma pausa para que as crianças falem o nome.			
				Uma criança: “A Branca de Neve”.
	“Muito bem, Laila!” “Agora olha só, quem lembra que nós assistimos o filme sexta-feira?”			
			Sofia está totalmente distraída olhando para o chão.	
	“Agora a tia vai mostrar e vocês vão contar a historinha para a tia, tá bom?”			
			Sofia olha para Alice com um dedo na boca”.	
	Mostra o livro com a figura da Branca			

	de Neve e pergunta: “Quem é aqui?”			
				Uma criança: “A Branca de Neve”.
	“Por que ela chamava Branca de Neve?”			
				Uma criança: “Porque ela era tão linda”.
	“Tá, mas que cor ela era?”			
				Uma criança: “Branquinha”.
	“E o cabelo dela, era parecido com o cabelo de quem?”			
				Crianças em coro: “Da Laura!”
	“Ah, muito bem!”			
			Sofia fica com o dedo na boca olhando para Alice fixamente, sem responder ou manifestar-se.	
	“Quem é essa aqui?”			
				Crianças em coro: “A bruxa”.
	“Ela gostava da Branca de Neve?”			
				Crianças em coro: “Não”.
			Sofia começa a mexer no cabelo de Laura.	
	“Ela era casada com quem? Com o pai da...”.			
				Ninguém responde.
	“Branca de Neve, não era?”			
	“E o que ela falava para o espelho? O que ela perguntava para o espelho?”			
				“Espelho, espelho meu”.
	“E o que o espelho respondia?”			
				Pedro: “Quem era a mais bonita”.
	“E quem era?”			
				Crianças: “A Branca de Neve”.
	“Muito bem!”			
	Pega um anão que estava na mesa de Sofia.			
	“Olha só, presta			

	atenção. O que a rainha mandou o caçador fazer?”			
			Sofia continua mexendo no cabelo de Laura.	
				Pedro: “Matar o namorado”.
	“Insiste na pergunta”.			
				Ninguém responde.
	“Matar a Branca de Neve, não foi?”			
			Sofia pára de mexer no cabelo da colega, olha para a pesquisadora com o dedo na boca e diz: “Ó tia” e aponta para a pulseira que está em seu braço direito e sorri.	
“Quem deu?”				
			“Minha mãe” e sorri.	
	“E ele matou a Branca de Neve?”			
				Crianças em coro: “Não”.
	“O que ele matou?”			
				Algumas crianças: “Um bicho”.
	“E o que ele levou?”			
				Ninguém responde.
	“Ele levou o coração de quem? O coração de um animal”.			
			Sofia começa a perceber seus colegas, os que estão na mesa com ela e tenta pegar um anão das mãos de Luana, que não deixa.	
	“E o que a Branca de Neve fez? Fugiu para onde?”			
				Uma criança: “Para uma casa”.
	“Dos sete anões”.			
			Sofia consegue pegar o anão da mão de Luana.	
				Luana olha para Sofia de cara feia.
	“E o que aconteceu aqui?” Mostra uma figura para os meninos.			

				Crianças dizem que puseram veneno e que a Branca de Neve morreu.
	“Quem pôs veneno na maçã?”			
				Crianças em coro: “A bruxa”.
	“E por que a bruxa pôs veneno na maçã?”			
				Crianças: “Para ela morrer”.
				Adriano pega uma bolsa que estava no chão, atrás de sua cadeira.
		Dulce tira a bolsa das mãos de Adriano e lhe diz alguma coisa, depois coloca a bolsa em cima do armário.		
			Sofia tira alguma coisa do anão e lambe.	
	“Por que que ela morreu?” “Por que ela comeu o quê?”			
				Crianças: “A maçã”.
	“E aonde que eles colocaram a Branca de Neve?”			
				Crianças: “Num caixão de vidro”.
	“E eles ficaram tristes?”			
				Crianças: “Ficaram”.
	“E aí, o que será que aconteceu depois?”			
				As crianças ficam em dúvida e Laura fala: “Chegou o príncipe”.
	Alice se volta para Laura: “Chegou o príncipe? E o que o príncipe fez?”			
				Pedro: “Deu um beijo nela”.
	“Deu um beijo nela. E aí, o que aconteceu?”			
				Pedro: “Felizes para sempre”.
	“Felizes para sempre. Agora, palmas para vocês!”			

				Algumas crianças batem palmas.
			Sofia não bate palmas. Está com o anão na mão.	
	<p>“Palmas. Agora olha só, e esses bichinhos, quem são esses homenzinhos?” Pega um anão da mesa em que Sofia está sentada. “Os sete anões. Vocês lembram o nome dos sete anões?”</p>			
			Sofia está segurando um dos anões e olha fixamente para Alice.	
	<p>“Esse aqui, ó, é o Feliz.” Puxa o anão que está na mão de Sofia, que não quer largá-lo.</p>			
	<p>“Esse aqui, ó, é o Dunga.”</p>			
			Sofia acompanha Alice com o olhar.	
	<p>“Esse aqui, ó, é o Dengoso. Lembra que nós assistimos no filme sexta-feira? Quem gostava de dançar com a Branca de Neve? Era esse aqui, não era? O Dunga que gostava de dançar com a Branca de Neve.”</p>			
			Sofia continua olhando para Alice, parecendo estar interessada no que ela diz.	
	<p>“Esse aqui era o zangado. O zangado gostava de tomar banho?”</p>			
				Uma criança: “Não.”
	<p>“Vivia de cara feia, não era?” Alice anda pela sala e Sofia a acompanha com o olhar.</p>			
	<p>“Esse aqui, ó, quem era esse? O Atchim, o que o Atchim fazia?”</p>			
				Pedro: “Atchim.”

				Outra criança: “Atchim.”
	“Espirrava. Muito bem!”			
			Sofia olha para a pesquisadora e sorri. Depois põe a mão no nariz como se estivesse espirrando. Faz o mesmo movimento duas vezes e continua sorrindo. Depois diz alguma coisa que a pesquisadora não entende.	
Pesquisadora para Sofia: “Ele espirrava?”				
			Sofia faz que sim com a cabeça.	
	“Deixa a titia ver. E esse, quem é esse? Esse é o soneca. Ele vivia com o que, querendo o quê?”			
				Crianças em coro: “Dormir”.
	“Dormir. Olha a cara de sono dele”.			
			Sofia se vira de costas para a professora, coloca os pés no encosto da cadeira e se distrai.	
	“Agora o que nós vamos fazer. Nós vamos pintar os sete anões bem bonitinho para a gente fazer um cartaz, tá certo?”			
			Sofia observa o movimento de Alice pela sala, parece se interessar pelo que a agente educativa vai fazer e se vira em sua carteira, olhando Daniela pegar os materiais do armário.	
				Adriano levanta o dedo e diz alguma coisa para Alice.
	Alice não dá atenção para Adriano.			
		Dulce se aproxima de Sofia, põe a mão em sua cabeça e		

		diz: “Sofia, deixa eu ver” e olha no rosto de Sofia. Depois vai para o armário procurar alguma coisa.		
	Alice distribui folhas de papel chamex com os desenhos dos anões mimeografados para as crianças. Pergunta a sua filha se ela quer uma folha em branco e a menina diz que não.			
			Sofia aproxima sua folha de Luana, sorrindo, querendo compartilhar a folha com a menina.	
				Luana olha séria para Sofia.
			Sofia retira a folha sem graça.	
		Dulce para Adriano: “Quem é que você vai pintar? Quem é que está aí na historinha?”		
				Adriano responde alguma coisa a Dulce, que parece não lhe dar importância.
		Dulce distribui os gizes de cera para as crianças.		
			Sofia levanta o dedo pedindo um giz.	
			Sofia pega o giz de cera e passa na mesa, depois olha para Luana e diz: “Quer?” e sorri.	
				Luana faz que não com a cabeça.
			Sofia pega a mão de Luana e olha a palma de sua mão, que parece estar manchada.	
			Sofia pega a folha, começa a pintar, faz um risco, levanta a folha e grita: “Tia, tia.” para uma das professoras. Nenhuma delas olha para Sofia, então ela se volta sorrindo para a pesquisadora,	

			com a folha acima de sua cabeça, para lhe mostrar o que havia feito.	
“O que é isto?”				
			Ela olha e se volta para Alice que se aproxima. Grita: “Tia”.	
	Alice não olha.			
			Sofia fica séria e volta ao seu desenho. Faz mais um risco no desenho, levanta-o novamente, grita para Dulce: “Tia, tia, tia.” Faz um grande esforço e grita: “Tia.” Depois se levanta e leva a folha até Dulce, para que esta veja seu desenho.	
			Depois volta para o seu lugar, senta-se, olha para a pesquisadora e lhe mostra seu desenho dizendo alguma coisa baixinho e olha para Alice.	
	Alice para Laura: “Deixa aqui, ó, depois que você terminar de usar uma cor, você pega a outra”. Sem olhar para Sofia, diz: “Pinta, Sofia” e sai			
			Sofia fica com o papel na mão olhando para Adriano e Laura, que conversam. Depois pegam o giz de cera e recomeça a pintar. Pinta um pouco, levanta a folha, olha para Dulce para lhe mostrar o desenho, se levanta e vai em sua direção mostrar o que fez.	
				Laura olha para Sofia.
			Sofia volta ao seu lugar. Fica em pé, mostra o desenho a Laura demoradamente, depois se senta.	

			Sofia olha para a pesquisadora e mostra, sorrindo, que tem um papel pregado em sua sandália. Puxa-o, ele gruda em seu dedo da mão e ela vai até a pesquisadora.	
A pesquisadora tira o papel de seu dedo.				
	Alice pega a folha de Sofia para escrever seu nome, depois o entrega à menina	.		
			Sofia olha demoradamente para seu nome escrito na folha.	
			Olha para a pesquisadora, levanta-se e vai em sua direção e diz sorrindo: “Ô tia, eu já pintou!”.	
Olha o desenho de Sofia e diz: “Já?! Não. Eu acho que tem que pintar mais, não tem não?”				
			Sofia fica sem graça, senta-se em sua cadeira, derruba o giz no chão, olha para a pesquisadora com uma expressão de surpresa e se volta para Dulce, que a chama.	
			Sofia começa a mexer na folha sem demonstrar mais interesse em pintar. Fica olhando fixamente para o lado, onde está a pesquisadora, depois se volta para sua mesa.	
		Dulce tanta fazer com que Adriano fique sentado em sua mesa.		
				Laura olha para Sofia.
			Sofia empurra sua cadeira até ficar ao lado de Laís.	

Depois disso, inicia-se outra atividade.

