UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

NATÁLIA MEIRELES SANTOS DA COSTA

O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche

Ribeirão Preto – SP

2016

NATÁLIA MEIRELES SANTOS DA COSTA

O desenvolvimento locomotor da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

Orientadora: Profa. Dra. Katia de Souza Amorim

VERSÃO CORRIGIDA

Ribeirão Preto – SP

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Costa, Natália Meireles Santos da

O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche. Ribeirão Preto, 2016.

150p. il; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP. Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

Orientadora: Kátia de Souza Amorim

1. Bebês. 2. Locomoção. 3. Interação. 4. Creche.

Natália Meireles Santos da Costa

O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Kátia de Souza Amorim

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Maria Clotilde Therezinha Rosetti Ferreira

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Fabíola de Souza Braz Aquino

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

Assinatura: _____

A Daniel e Alvin, também frutos do meu mestrado.

AGRADECIMENTOS

Após um longo processo, venho deixar registrado meus mais sinceros agradecimentos aos que o possibilitaram.

Agradeço primeiramente a Deus por seu *timing* impecável com relação a tantas coisas que e por tantas bênçãos muito pessoais de força, proteção, segurança, orientação, ternura, consolo, apoio.

Agradeço à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela oportunidade em levar o processo de pesquisa adiante.

Agradeço a CAPES pelo financiamento da pesquisa, o que foi fundamental para a viabilização da mesma.

Agradeço à Carol por seu olhar cuidadoso e esforço em disponibilizar o banco de imagens a outros. Agradeço também pela autorização e colaboração dos gestores, educadoras, crianças e pais da creche onde foram coletados os dados utilizados nesta pesquisa.

Agradeço imensamente à Profa. Dra. Katia de Souza Amorim por seu incrível senso humano, sua capacidade de acolhimento e por haver abraçado, desde a época da iniciação, o meu projeto de vida integral, que incluía a maternidade. Também, agradeço pela orientação, pelas inúmeras oportunidades de crescimento e por todo o conhecimento compartilhado. A oportunidade de continuar trabalhando sob sua orientação foi um dos principais motivos da minha escolha em realizar o mestrado.

Aos meus pais, Maria Rita e Francisco, por desde muito cedo apoiarem todas as minhas iniciativas de estudo e desenvolvimento pessoal. Também aos meus irmãos, Rafael, Débora e Alice por estarem sempre presentes nas diversas etapas deste processo.

Ao Felipe, meu querido esposo e meu porto seguro, que fez com que minha empreitada no mestrado se tornasse mais leve e proveitosa.

Ao Daniel, meu primogênito, que veio ao mundo no meu primeiro dia de mestrado e que me apresentou o incrível universo da maternidade. Também me proporcionou um intenso estágio de observação e aprendizado sobre bebês.

Ao Alvin, que chegou para coroar a finalização do mestrado. Assim como seu nome indica, tem sido um “ilustre companheiro” nesses momentos finais.

À creche Carochinha, com quem tenho dividido os cuidados do Daniel, e que tanto tem me ensinado sobre desenvolvimento e educação infantil. Também me proporcionou uma preciosa aproximação com o tema de interação entre bebês no contexto da creche.

À Licinda, que tanto tem me ajudado com o Alvin, tornando possível que eu tivesse plena concentração na finalização da escrita da dissertação. Também à querida Denilda pelo colo e aconchego ao pequenino na semana da conclusão do trabalho.

Aos queridos companheiros de trabalho do CINDEDI: Gabriella, Ludmilla, Marisa, Stella, Rosária, Cíntia, Lúcia, Kaira, Pedro, Fernanda, Juliene e Katia Miguel por todos os questionamentos, discussões e reflexões que ajudaram a moldar o trabalho.

Um agradecimento em especial à Marisa, pela companhia e parceria ao longo de todo o mestrado; também, à Gabi pela grande ajuda com o fechamento das discussões.

Ao Ronie, por ser sempre tão solícito e haver ajudado tanto com todos os detalhes referentes ao suporte técnico.

À querida Profa. Clotilde, pelas brilhantes colocações, por seu rigor científico e sua agradável presença. Sinto-me honrada pela oportunidade de convivência e aprendizado.

E, finalmente a todos aqueles que de alguma forma puderam participar e colaborar com este trabalho.

“Um dia ele se equilibrou de pé
E soltou a minha mão
Então ele sentiu o bom que é
Andar solto pelo chão
Pra correr por toda grama

Sujando-se de lama
Catando taturana
(...)
Agora ele só quer
Andar solto pelo chão.”

(“O explorador”, Palavra Cantada)

RESUMO

Costa, N. M. S. (2016) O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

A locomoção representa um marco motor, e está dialeticamente relacionada a processos cognitivos e sociais no bebê, sendo investigada no campo como importante aspecto do seu desenvolvimento. Frequentemente, é articulada à maior capacidade de explorar o ambiente, direcionar-se a objetos/pessoas de interesse e engajar-se mais ativamente em interações. No entanto, os trabalhos têm forte tradição experimental e apontam à necessidade de aprofundar a compreensão dos fatores sociais e contextuais envolvidos no desenvolvimento da locomoção. Além disso, quando considerados os processos relacionais, enfoca-se fundamentalmente o papel do adulto. Deste modo, entendendo-se: que o desenvolvimento é biologicamente-cultural, contendo tanto elementos filogenéticos, como socioculturais; que a análise da aquisição da locomoção enquanto processo de transformação no tempo em contextos naturalísticos, permite apreender sua dinamicidade e complexidade; e, que há crescente inserção de bebês em instituições de educação infantil coletiva, contexto no qual o par de idade é um importante parceiro relacional, traçou-se por objetivo investigar o entrelaçamento dos processos de engajamento com parceiros de idade e o desenvolvimento da locomoção. Com base na perspectiva da Rede de Significações, foram conduzidos estudos de caso múltiplos através da análise do banco de imagens de uma creche hospitalar. Três bebês foram acompanhadas ao longo de quatro meses, em três sessões semanais de 30 minutos. A análise se dividiu em três etapas: 1) acompanhamento do percurso desenvolvimental de cada sujeito-pivô mês a mês; 2) mapeamento e identificação das ocorrências de locomoção em momentos de interação com o par; e, 3) seleção e análise microgenética de episódios. Observou-se que dentro do que o contexto da creche possibilita, a locomoção foi coconstruída em forma de fluxo, através de pequenos deslocamentos produzidos na interação com o outro – que com o tempo passam a tornar-se mais frequentes - trazem outras formas de locomoção que vão para além dos marcos do engatinhar, andar e *cruising*. Deste modo, entende-se que o par pode tanto assumir o papel de impulsionador como dificultador do desenvolvimento locomotor. Ademais, em muitos episódios interativos, a locomoção se deu em situações mediadas por objetos, ou marcadas pela expressividade emocional atrelada a movimentos de aproximação ou afastamento que geravam ou evitavam o contato corporal entre as crianças. Isso permitiu a evidência de processos como a atenção conjunta e a empatia, aqui não com o adulto, mas com o outro bebê, recolocando a necessidade de discutir o desenvolvimento das habilidades relacionais, locomotoras e cognitivas em processos interacionais com o par de idade.

Palavras-chave: locomoção; interação; bebê; creche.

ABSTRACT

Costa, N. M. S. (2016) Locomotor development in infant-peer interactions on daycare context. Master's thesis, Faculty of Philosophy, Sciences and Languages, University of São Paulo, Ribeirão Preto.

Locomotion is considered a major milestone, and it is dialectically related to infants' cognitive and social processes. It has been investigated in the field as an important aspect of development. Often, infants' locomotion is articulated to the greater ability to explore the environment and to refer to objects / persons of interest as well as to engage more actively in interactions. However, most studies have strong experimental tradition and indicate the importance of additional understanding in regards to social and contextual factors interrelated in the locomotor development. Furthermore, when studies consider the relational processes involved, they seem to focus primarily to the adult's role. Thus, in light of: human development being considered biologically-cultural, provided that it integrates both phylogenetic and socio-cultural elements; that naturalistic observation and analysis of locomotion onset as a process of transformation throughout time allows the grasping of its dynamics and complexity; and, given that there is increasing participation of infants in collective educational institutions, the context in which the peer is indicated as an important relational partner, this study aimed to investigate the intertwining of peer-interaction engagement processes and the development of locomotion. Based on the Network of Meanings perspective, multiple case studies were conducted pertaining to a image database of a hospital daycare. The participantes were three babies whose development was followed for a four-month period through three weekly 30-minute recording sessions. The analysis was divided in three steps: 1) monthly mapping of overall development from each participant; 2) mapping and identification of occurrences of locomotion in situations relating peer-interaction; and 3) microgenetic selection and analysis of episodes. Considering the daycare context, locomotion was co-constructed as a flow through small displacements produced in interaction with other infants – which becomes more frequente over time. Hence, various means of locomotion take place, other than the traditional milestones of crawling, walking and cruising. It has also been observed that other infants may assume the role of stimulating or hindering locomotor development. Moreover, in many interactive episodes, locomotion occurred in situations mediated by objects, or involved emotional expressiveness linked to approaching or escaping movements, causing infants either to seek or avoid body contact among themselves. This allowed the evidence of processes such as joint attention and empathy, not here in adult-infant relationships, but in infant-peer interaction. Such findings indicate the need of further investigating the development of relational, locomotor and cognitive skills in interaction processes involving infant-peers.

Keywords: locomotion; interaction; infant; daycare.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Composição de educadoras e turmas dos sujeitos focais no ano de 2009	57
Tabela 2 - Composição de educadoras e turmas dos sujeitos focais no ano de 2010	57
Tabela 3 - Resumo do desenvolvimento de Catarina	65
Tabela 4 – Resumo do desenvolvimento de Priscila	84
Tabela 5 - Resumo do desenvolvimento de Daiane.....	103
Tabela 6. Processo de seleção de artigos da revisão bibliográfica nas bases de dados	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Total de publicações encontradas entre 2000 e 2014.....	30
Figura 2. Percentual de publicações considerando áreas de conhecimento	31
Figura 3. Frequência de marcos locomotores abordados	32
Figura 4. Esquema ilustrativo da Rede de Significações	46
Figura 5. Cena 1	64
Figura 6. Cena 2	64
Figura 7. Cena 3	67
Figura 8. Cena 4	67
Figura 9. Cena 5	67
Figura 10. Cena 6	67
Figura 11. Cena 7	67
Figura 12. Cena 8	67
Figura 13. Cena 9	70
Figura 14. Cena 10	70
Figura 15. Cena 11.....	70
Figura 16. Cena 12	70
Figura 17. Cena 13	70
Figura 18. Cena 14	73
Figura 19. Cena 15	73
Figura 20. Cena 16	73
Figura 21. Cena 17	73
Figura 22. Cena 18	73
Figura 23. Cena 19	73
Figura 24. Cena 20	73
Figura 25. Cena 21	73
Figura 26. Cena 22.....	73
Figura 27. Cena 23	73
Figura 28. Cena 24.....	73
Figura 29. Cena 25	73
Figura 30. Cena 26	73

Figura 31. Cena 27	73
Figura 32. Cena 28	73
Figura 33. Cena 29	84
Figura 34. Cena 30	84
Figura 35. Cena 31	84
Figura 36. Cena 32	84
Figura 37. Cena 33	84
Figura 38. Cena 34	84
Figura 39. Cena 35.....	84
Figura 40. Cena 36	84
Figura 41. Cena 37	84
Figura 42. Cena 38	84
Figura 43. Cena 39	88
Figura 44. Cena 40	88
Figura 45. Cena 41	88
Figura 46. Cena 42	88
Figura 47. Cena 43	88
Figura 48. Cena 44	88
Figura 49. Cena 45	88
Figura 50. Cena 46	88
Figura 51. Cena 47	88
Figura 52. Cena 48	88
Figura 53. Cena 49	88
Figura 54. Cena 50	88
Figura 55. Cena 51	88
Figura 56. Cena 52.....	91
Figura 57. Cena 53	91
Figura 58. Cena 54	91
Figura 59. Cena 55.....	91
Figura 60. Cena 56	91
Figura 61. Cena 57	91
Figura 62. Cena 58	91
Figura 63. Cena 59	91

Figura 64. Cena 60	91
Figura 65. Cena 61	94
Figura 66. Cena 62	94
Figura 67. Cena 63	94
Figura 68. Cena 64	94
Figura 69. Cena 65	94
Figura 70. Cena 66	94
Figura 71. Cena 67	94
Figura 72. Cena 68	94
Figura 73. Cena 69	94
Figura 74. Cena 70	102
Figura 75. Cena 71	102
Figura 76. Cena 72	102
Figura 77. Cena 73	102
Figura 78. Cena 74	102
Figura 79. Cena 75	102
Figura 80. Cena 76	102
Figura 81. Cena 77	102
Figura 82. Cena 78	102
Figura 83. Cena 79	103
Figura 84. Cena 80	103
Figura 85. Cena 81	103
Figura 86. Cena 82	107
Figura 87. Cena 83	107
Figura 88. Cena 84	107
Figura 89. Cena 85	107
Figura 90. Cena 86	107
Figura 91. Cena 87	107
Figura 92. Cena 88	107
Figura 93. Cena 89	107
Figura 94. Cena 90	107
Figura 95. Cena 91	107
Figura 96. Cena 92	107

Figura 97. Cena 93	110
Figura 98. Cena 94	110
Figura 99. Cena 95	110
Figura 100. Cena 96	110
Figura 101. Cena 97	110
Figura 102. Cena 98	110
Figura 103. Cena 99	110
Figura 104. Cena 100	110
Figura 105. Cena 101	110
Figura 106. Cena 102	110
Figura 107. Cena 103	110
Figura 108. Cena 104	110
Figura 109. Cena 105	111
Figura 110. Cena 106	111
Figura 111. Cena 107	111
Figura 112. Cena 108	111
Figura 113. Cena 109	115
Figura 114. Cena 110	115
Figura 115. Cena 111	115
Figura 116. Cena 112	115
Figura 117. Cena 113	115
Figura 118. Cena 114	115
Figura 119. Cena 115	115
Figura 120. Cena 116	115
Figura 121. Cena 117	115
Figura 122. Cena 118	115
Figura 123. Cena 119	115
Figura 124. Cena 120	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	28
1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA	31
1.2 O ESTUDO DA LOCOMOÇÃO EM BEBÊS	36
2 OBJETIVO	44
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
3.1 O PARADIGMA QUALITATIVO E A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA <i>REDE DE SIGNIFICAÇÕES (REDSIG)</i>	46
3.2 ESTUDO DE CASO	50
3.3 ASPECTOS ÉTICOS	51
3.4 VIDEOGRAVAÇÃO E O TRABALHO COM IMAGENS	51
3.5 PARTICIPANTES	55
3.6 A CRECHE: SUA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA	56
3.7 CONSTRUÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE	58
3.8 ANÁLISE MICROGENÉTICA	59
4 RESULTADOS	62
4.1. O DESENVOLVIMENTO DE CATARINA	62
4.1.1 Transcrição do episódio “bota aqui o seu pezinho, bem juntinho com o meu”	66
4.1.2 Análise Episódio “Bota aqui o seu pezinho, bem juntinho com o meu”	68
4.1.3 Transcrição do episódio “rolando e arrastando”	69
4.1.4 Análise do episódio “rodando e arrastando”	70
4.1.5 Transcrição do episódio “Ei, volte aqui!”	72
4.1.6 Análise do Episódio “Ei, volte aqui”	73
4.1.7 Transcrição do episódio “Você no meu caminho”	74
4.2. O DESENVOLVIMENTO DE PRISCILA	81
4.2.1 Transcrição do episódio “Vamos brincar com o travesseiro? ”	86
4.2.2 Análise do episódio “O travesseiro”	87
4.2.3. Transcrição do episódio “Três bebês e uma bola”	89
4.2.4 Análise do episódio três bebês e uma bola	92
4.2.5. Transcrição do episódio “Um carinho na cabeça”	93
4.2.6 Análise episódio “um carinho na cabeça”	95
4.2.7 Transcrição do episódio “Bebê, cair e levantar”	96
4.2.8 Análise episódio “bebê, cair e levantar”	97
4.2.9 O processo de transformação Locomoção/interação de Priscila	98

4.3. O DESENVOLVIMENTO DE DAIANE.....	101
4.3.1 Transcrição do episódio “Vindo em minha direção”.....	104
4.3.2 Análise Episódio “Vindo em minha direção”	106
4.3.3 Transcrição do episódio “Foge, empurra e morde”	108
4.3.4 Análise Episódio “Foge, empurra e morde”	110
4.3.5 Transcrição do episódio “Pega a bolinha e vai”	111
4.3.6 Análise episódio “pega a bolinha e vai”	114
4.3.7 Transcrição do episódio “Vivenciando emoções, imitando movimentos”	116
4.3.8 Análise do Episódio “Vivenciando emoções, imitando movimentos”	118
4.3.9 O processo de transformação Locomoção/interação de Daiane	120
5 DISCUSSÃO GERAL.....	123
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	143

1 INTRODUÇÃO

O estudo de bebês tem sido considerado como de grande importância no rol de pesquisas sobre desenvolvimento (Rizzato, 1998), uma vez que os primeiros anos de vida são estimados como fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e recursos que constituem o ser humano. Por tempo considerável, no entanto, o desenvolvimento do bebê foi considerado pela literatura como algo de caráter predominantemente neuromaturacional (Rocha & Tudella, 2003); porém, trabalhos vêm buscando evidenciar outros aspectos que contribuem para constituir o bebê em um desenvolvimento multifacetado e gradualmente construído nas relações e em contextos culturais específicos. Assim, vários autores apontam à importância de investigação no que concerne aos aspectos sociais, culturais e relacionais que permeiam o desenvolvimento (Fogel, Messinger, Dickson & Hsu, 1999).

Nesse processo, o bebê tem sido cada vez mais concebido como um ser ativo e responsivo ao mundo que o cerca (Rizzato, 1998), de modo que esforços têm sido aplicados pelas mais diversas áreas, no que tange ao aperfeiçoamento de métodos e análises a fim de apreender as competências do bebê e sua constituição (Belini & Fernandes, 2007; Jerusalinsky & Berlinck, 2008; Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008b). Dentre as várias frentes e os objetos de investigação relacionados ao primeiro ano de vida, um deles se refere ao desenvolvimento da locomoção.

A locomoção passou a chamar minha atenção a partir de dados da minha Monografia de Conclusão do Curso (Santos, 2012), que buscava apreender a relação entre o desenvolvimento postural com o desenvolvimento do olhar em dois bebês: um em ambiente domiciliar e outro em ambiente de creche.

No contexto domiciliar, observou-se que, conforme a criança passava a adquirir maior destreza motora, os pais passavam a colocá-la no carrinho ou no bebê conforto, a tentar direcionar a atenção da filha para objetos/atividades que a mantivessem entretida mais enquanto parada / contida, justificando suas ações por associar a episódios de pequenos acidentes. Com isso, revelou-se uma significação de que a locomoção era algo profundamente transformador das dinâmicas relacionais naquele contexto. De fato, o processo de urbanização tem contribuído para que as pessoas passem a inserir-se em espaços domésticos que se tornam cada vez menores; além disso, as residências são inicialmente projetadas segundo as necessidades dos adultos que ali habitam e, o momento em que o bebê passa a se locomover, é

quando se torna claro o quanto aquela disposição do espaço pode lhe ser perigosa. Assim, a organização da casa e as práticas conduzidas em relação ao bebê, no ambiente doméstico, passam a ser modificadas.

No contexto de creche, no entanto, o participante em questão era um bebê de sete meses que sequer sentava-se com apoio, enquanto as outras crianças de idade próxima já começavam a engatinhar. Mediante suposições de profissionais da saúde de que houvesse problema neurológico e/ou falta de estimulação, as educadoras passaram sistemática e insistentemente a colocá-lo sentado com algum apoio ou a colocá-lo de barriga para baixo, para estimular a sustentação do pescoço, das costas e da cabeça. Todo o manejo corporal passou por diversas negociações, uma vez que a criança resistia/protestava de modo a permanecer na posição deitada. Por conta da questão, foram observadas poucas interações do sujeito-pivô com outros bebês (Santos, 2012; Amorim, 2011).

Kolyniak Filho (2010), problematizando a questão da motricidade dentro do contexto educacional, afirma que, com o ingresso da criança na escola, “as influências familiares somam-se às normas de convivência, às demandas e às características da instituição escolar, as quais criam novos estímulos e novas exigências para as expressões da motricidade” (p.56).

Ainda, Kopp (2011) aponta para transformações das práticas de cuidado de bebês na sociedade ocidental contemporânea em que se passou a desenvolver um senso da criança como autônoma, ativa, passando a gerar expectativas de sua autoeficácia, especialmente no que diz respeito a realizações motoras. Assim, essas concepções passaram a serem corporificadas no modo com que o adulto segura o bebê, os ambientes a que expõe a criança, os objetos oferecidos (o autor dá o exemplo do uso de eletrônicos), dentre outras práticas. Com isso, o autor reconhece que, historicamente, a literatura científica vem mudando a faixa etária padrão para o atingimento de marcos motores, como por exemplo, o andar. Em outras palavras, questiona-se como essas novas concepções, estes novos modos de cuidado e a interação com esta outra realidade tem afetado o desenvolvimento locomotor. Com isso, houve a curiosidade de buscar-se explorar melhor o processo de desenvolvimento da locomoção.

Ainda, a monografia realizada (Santos, 2012) acabou por contribuir para a análise da interação adulto-bebê, que já é expressiva na literatura (Zamberlan, 2000; Levandowski & Piccinini, 2002; Seidl de Moura, Ribas, da Costa Seabra, Pessôa, de Castro Ribas Jr, & Nogueira, 2004.; Seidl-de-Moura, Ribas, Seabra, Pessôa, Nogueira, Mendes & Vicente, 2008). Porém, segundo Carvalho e Beraldo (1989), em qualquer sociedade humana o mundo

social da criança também passa a incluir outras crianças, sendo que a forma e a intensidade desse contato variam de acordo com arranjos de criação característicos de cada grupo social.

Deste modo, reconhece-se que, em vista de transformações sócio-econômicas e culturais, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, um grande número de bebês vem sendo inseridos em ambientes coletivos de educação (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999; Amorim, Rossetti-Ferreira & Vitória, 2000; Rosemberg, 2005). Com isso, o bebê tem estado em maior contato, diário e por tempo significativo, com outras crianças, o que conduz ao interesse quanto à compreensão da influência dos pares em seu desenvolvimento.

Uma forma de se compreender o desenvolvimento humano é como sendo um processo que é coconstruído nas e através das interações que as pessoas estabelecem em contextos específicos, os quais são socialmente regulados e culturalmente organizados (Amorim, 2002). Esta abordagem será melhor descrita mais à frente no estudo.

Dentro dessa perspectiva, porém, entende-se que o bebê nasce dotado de um repertório biológico complexo, com um alto grau de organização perceptiva e expressiva que favorece seu intercâmbio com o outro social (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Oliveira, 2009). Assim, entende-se que o bebê é bastante habilidoso em estabelecer contatos sociais e apresenta formas de expressão significativas (Franchi, Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2003; Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012). Brannigan e Humphries (1981) identificam recursos de comunicação no bebê como gestos, expressões faciais, vocalizações, postura corporal, etc., capazes de suscitar reações no outro, quer este seja o adulto ou uma criança ou outro bebê.

Em revisão sobre o tema de interação entre crianças – particularmente entre crianças pequenas ou entre bebês - Franchi e Vasconcelos *et. al* (2003) indicam que estudos específicos sobre capacidades interativas da criança pequena com coetâneos emergiram mais frequentemente a partir de 1970. Houve efervescência desse campo ao longo da década de 80, com certo declínio na década de 90 e novamente crescente interesse a partir do início do novo milênio. De acordo com os autores, trabalhos sobre a interação entre bebês especificamente (0 a 18 meses) tem produção mais expressiva ao final da década de 70 e início da década de 80, em que alguns meios de comunicação não verbal passaram a ser apontados como indícios de contato social/comportamento socialmente dirigido, tais como: o tempo do direcionamento do olhar entre bebê de 3 meses, acompanhado de movimentação mais intensa dos braços e das pernas (Fogel, 1979); movimentos de aproximação e de retração das crianças de 1 ano

(Eckerman, Whatley & McGehee, 1979); atos imitativos entre crianças de 1 ano (Eckerman, Davis, & Didow, 1989), dentre outros estudos.

Ainda segundo aqueles autores (Franchi e Vasconcelos *et. al*, 2003), vai ser na década 1980 que os estudos passaram a conceituar tais processos como interação de pares, tal noção passando também a ser aplicada à relação entre os bebês. Nesta perspectiva, o conceito de interação passou a ser ampliado, tendo em vista que o modo relacional do bebê se mostra mais fortuito e aleatório e que, por vezes, extrapola a interação diádica, uma vez que o contato com outros bebês se dá em grupos. Assim, Império-Hamburguer, Pedrosa & Carvalho (1996) falam das relações entre as crianças pequenas em termos de campo interativo, conferindo uma maior dinamicidade aos diferentes elementos que as constituem, ao mesmo tempo que são constituídas por eles. Sendo assim, a interação passa a ser considerada como mais do que a díade fazendo algo junto. Antes, seria um potencial de regulação entre esses diferentes componentes do campo interativo, ou seja, a compreensão dos *movimentos* (grifo meu) ou comportamentos de um ou mais deles deve levar em conta os demais componentes do sistema.

Esta conceituação mostra-se bastante útil no interesse de entender para essa faixa etária em específico (neste caso, os bebês), como dentro de um campo interativo, os diferentes elementos (ou os vários bebês) são (co)regulados no fluir de diferentes movimentos (neste caso, incluindo-se também a locomoção). E essa questão passou a se colocar com relevo não apenas para a compreensão dos processos no aqui-agora das interações, mas também na ontogenia do desenvolvimento locomotor e da constituição da criança.

Portanto, para se ter uma maior aproximação ao objeto de estudo da locomoção em bebês, buscou-se apreender como a comunidade científica compreende como se dá este processo e como o tem estudado. Para tal, o presente trabalho conduziu revisão bibliográfica sobre o tema, que será explicitada a seguir.

1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA

Para conduzir a revisão, delimitou-se a seguinte pergunta norteadora: sob quais perspectivas o processo de locomoção tem sido estudado? Ainda, houve o interesse em verificar se, na literatura, discutem a existência de marcos motores que se destacam e quais significados são atribuídos aos mesmos, no processo de locomoção.

Para a condução da revisão sistemática, bases nacionais e internacionais foram consultadas. Inicialmente, foram realizadas buscas em bases de dados contidas nos portais BVS-Psi e BVS Saúde. Ali, foram encontrados artigos nas bases LILACS, PEPSIC/SCIELO e Medline. Ainda, duas bases de dados internacionais também foram consultadas - Psycinfo¹ e EBSCO. A escolha das bases se deu em função de sua pertinência ao tema (locomotoão em bebês) e em função do fato de que aquelas disponibilizam grande variedade de estudos em revistas científicas de alta conceituaoão.

Os termos de busca foram divididos em dois eixos principais “bebê” e “locomotoão”, os quais foram cruzados e alterados por termos correspondentes a cada busca. Nas bases nacionais: bebê and locomotoão; bebês and locomotoão; bebê and atividade motora; bebês and atividade motora; bebê and engatinhar; bebê and andar. Nas bases internacionais: baby and locomotion; babies and locomotion; baby and motor development; babies and motor development; infant\$ and locomotion; infant\$ and motor development. Em português, a combinaão de palavras que trouxe maior número de trabalhos selecionados como pertinentes foi “bebê and locomotoão” (cinco trabalhos); em inglês, “infant\$ and locomotion”. O anexo 1 traz em maior detalhamento os processos de busca e de seleão em todas as bases. Ao final, 53 artigos foram selecionados como pertinentes à compreensaoão de como a locomotoão, sendo figura da pesquisa, é estudada no bebê e quais processos são considerados como envolvidos no estabelecimento e desenvolvimento da mesma.

Apenas seis trabalhos advieram da literatura nacional. Apesar de representar um baixo número em relaão à literatura internacional, deve-se considerar que são publicaões de um único país, enquanto as bases internacionais recebem publicaões de várias partes do mundo. O corte de tempo – últimos 15 anos – também deve ser levado em conta; ainda, grande parte dos artigos excluídos tratavam do uso de andadores, o que se mostra particularmente relevante tendo em vista que, em 2013, a comercializaão destes tornou-se proibida no Brasil (Marques, 2013). Embora seja válida, entendeu-se que a questaoão levaria a outro rumo de discussaoão, por isso optou-se por não se trabalhar com tais publicaões.

No geral dos trabalhos selecionados, é possível identificar algumas tendências: os trabalhos se distribuem mais igualmente em áreas diferentes – três trabalhos da área da Psicologia (Alfaya & Lopes, 2005; Alfaya, Lopes & Prado, 2006; Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008); dois da Fisioterapia (Rocha & Tudella, 2003; Sartori & Valentini, 2010); e,

¹ Ensaios não sistemáticos foram realizados na base Pubmed e verificou-se um grande número de artigos repetidos em relaão aos encontrados na base Psycinfo. Portanto, optou-se por utilizar apenas a segunda base no presente trabalho.

um da Educação Física (Levada & Costa, 2012) - ao invés de estarem concentrados em uma única área. Alguns trabalhos tratam do desenvolvimento motor como indicador de atraso de desenvolvimento, seja por questões como a idade (Sartori & Valentini, 2010) ou condição emocional (Alfaya & Lopes, 2005; Alfaya, Lopes & Prado, 2006) da mãe. Há também trabalhos que buscam compreender e problematizar fatores relacionados à aquisição motora, como por exemplo o contexto sócio-cultural (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008a) o impacto das forças de reação do solo (Levada & Costa, 2012) ou mesmo a compreensão teórica de tal processo (Rocha, & Tudella, 2003).

Como o número de publicações nacionais selecionadas é pequeno e com o intuito de dar visibilidade ao conjunto dos trabalhos, a bibliografia nacional e internacional serão analisadas conjuntamente.

A análise do conjunto dos 53 trabalhos indica uma distribuição heterogênea dos anos 2000 a 2016, como mostra a figura 1.

Figura 1- Total de publicações encontradas divididas por ano no período de 2000 a 2014

Como pode ser observado, há ausência de trabalhos publicados nos anos 2001, 2002 e 2004. O maior número de publicações deu-se no ano de 2010, com 9 artigos, seguido dos anos 2008 e 2011, com 7 trabalhos cada ano; ainda, no ano 2007 e 2012, com 5 trabalhos cada. Além disso, observa-se que, a partir do pico de 2010, os anos seguintes sofrem declínio na publicação, tendo sido encontrados três trabalhos no ano de 2014, um trabalho no ano de 2015 e um no ano de 2016, o que totaliza 53 artigos.

Em geral, os trabalhos concentram-se na área da Psicologia, representando 84% (n=44) da amostra conforme mostra a figura 2. Do restante, 5% (n=3) artigos eram provenientes da área de Educação Física (n=3). Ainda, foram encontradas publicações na área da Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Pediatria, cada área representando 4% (n=2).

Figura 2 - Percentual de publicações considerando áreas do conhecimento

Cabe, porém, a ressalva de que a maior parte dos artigos condizentes com os critérios de revisão se concentravam na base Psycinfo, que é uma base internacional específica da Psicologia. Deste modo, reconhece-se que a amostra foi induzida pela opção da pesquisadora, com uma consequente limitação de apreensão de espectro de artigos de outras áreas.

Dentro da área da Psicologia, o campo de Desenvolvimento Humano é prevalente, abarcando 93% (n=40) dos trabalhos analisados. É importante a ressalva de que a temática da locomoção é própria deste campo, o que ajuda a esclarecer tal prevalência. Ainda na Psicologia, há três trabalhos no campo da Neuropsicologia (7%) (Dominici et al, 2005; Dominici, Ivanenko & Lacquaniti, 2007; Dominici et al, 2010) e um da Psicopatologia (2%) (Piek et al, 2010).

Ainda em relação à prevalência na área e no campo, uma mesma autora – Karen Adolph - esteve presente em 37% dos trabalhos analisados (n=19), sendo indicada como autora principal em oito deles.

Como reflexo disso, embora não seja a única razão, metodologicamente, observa-se a prevalência do delineamento experimental, presente em 64% (n=34) do conjunto total dos trabalhos analisados. Em frequência bastante inferior, seguem os métodos de observação livre

(sem controle de variáveis), alguns em ambiente domiciliar em 15% (n=8). Ademais, identificou-se a condução de revisão de literatura em 9,5% (n=5), o uso de escalas em 7,5% (n=4) e o uso de entrevistas em 4% (n=2).

Em vista deste delineamento, o laboratório foi o contexto prevalente, representando 67% (n=34) dos artigos analisados (como em Cicchino & Rakison, 2008; Adolph, Karasik & Tamis-LeMonda, 2010; Berger, Friedman & Polis, 2011; Berger, Chan & Adolph, 2014). Em proporção menor, o contexto domiciliar (8%; n=4) também é contemplado (como em Whitney & Green, 2011; Karasik, Tamis-LeMonda & Adolph, 2011; Karasik, et al, 2012), bem como a clínica (6%; n=3) (como Alfaya, & Prado, 2006; Biringen et al, 2008; Piek et al, 2010; Sartori, Saccani, & Valentini, 2010). A creche representou o contexto de menor número de investigações (apenas 4%; n=2) (Franchi e Vasconcelos *et. al*, 2003; Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008). A metodologia e os contextos trarão implicações para as pesquisas, que serão analisadas mais à frente. Dentro dos diferentes direcionamentos, determinados marcos motores foram abordados. Alguns trabalhos priorizavam apenas um marco do desenvolvimento, enquanto outros trabalhavam com mais de um. Os três principais marcos considerados no estudos foram o “engatinhar”, “cruising” (andar com apoio) e “andar”. A figura 3 mostra a frequência dos marcos motores abordados.

Figura 3 - Frequência dos marcos locomotores abordados

Diante dessas considerações, seguiu-se à análise do conteúdo dos artigos, com o olhar voltado ao estudo da locomoção em bebês.

1.2 O ESTUDO DA LOCOMOÇÃO EM BEBÊS

Rocha e Tudella (2003), em um trabalho de revisão sobre o tema, referem que há uma tendência na literatura de se olhar para além da maturação biológica no estudo da aquisição das habilidades motoras. Nesse sentido, as autoras discutem a prevalência - por 30 anos - da visão neuromaturacional, afirmando que essa foi sendo gradualmente ampliada a partir da consideração de outros componentes biológicos (músculos e sistema esquelético) e físicos - inércia, gravidade - (Ivanenko, Dominici, Cappellini & Lacquaniti, 2005; Dominici, Ivanenko, Cappellini, Zampagni & Lacquaniti, 2010; Levada & Costa, 2012) como influentes no desenvolvimento motor. Além disso, elas afirmam que, a partir do início da década de 1980, os estudos passaram a considerar o uso de informações perceptivas do ambiente no controle de movimentos, dentro de uma perspectiva de sistemas dinâmicos, o que permitiu aos estudiosos a análise da interação de diferentes aspectos globais de desenvolvimento que não simplesmente a maturação de sistema nervoso para a aquisição de habilidades motoras.

Esta tendência se confirma nos estudos encontrados na presente revisão da literatura. Assim, Adolph, Cole, Komati, Garciaguirre, Badaly & Lingeman (2012) afirmam que, por mais de um século de pesquisa acerca do desenvolvimento motor, o andar em sua maioria foi tratado como a marcha em linha reta, em solo plano, o que não permitia a visibilidade dos aspectos ambientais e perceptivos envolvidos no processo.

Buscando mudar esta perspectiva, uma série de trabalhos apresenta experimentos que propõem a tarefa locomotora em situações novas, oferecendo certa dificuldade, envolvendo solos em declive (Gill, Adolph & Vereijken, 2009; Adolph, Karasik & Tamis-LeMonda, 2010), solos com lacunas (Berger, Adolph & Kavookjian, 2010), solos de alta e baixa fricção (Adolph, Joh & Eppler, 2010; Dominici *et al.*, 2010), uso de corrimão (Berger, & Adolph, 2003), dentre outros.

Além disso, a noção da dimensão corporal passou a ser considerada (Adolph & Avolio, 2000) já que, em meio ao desenvolvimento da locomoção, o bebê tem que lidar com seu corpo que cresce e se transforma, o que pode inclusive atuar como um inibidor frente a tarefas locomotoras mais complexas. Essa perspectiva vai no contra fluxo de que a maturação biológica sempre atua como facilitadora do desenvolvimento motor.

E não apenas o corpo, a maturação e o ambiente físico, mas também os aspectos sócio-culturais passaram a ser considerados como influentes dentro do processo de locomoção (Adolph, Tamis-LeMonda, Ishak, Karasik & Lobo, 2008; Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008;

Clearfield, Osborne & Mullen, 2008; Clearfield, 2011; Pereira, Saccani & Valentini, 2016). Esses aspectos sócio-culturais estão atrelados à presença do outro (parceiro de relação), às concepções e práticas que permeiam as interações – como por exemplo, o posicionamento corporal a que o bebê será submetido, estando no colo, no chão, etc -, às expectativas de potencial de desenvolvimento em função do gênero do bebê, dentre outros. Ainda, abordando detalhes específicos de uma cultura, estudos tratam o uso de fraldas ou não (Cole, Lingerman & Adolph, 2012) e o clima emocional (Whitney & Green, 2011; Roben *et al.*, 2012) gerado mediante à aquisição da locomoção, dentro da concepção de que é um marco de maior autonomia do bebê.

Sendo assim, a locomoção não só permitiria ao bebê buscar mais facilmente seus objetivos e interesse, mas também alteraria seu modo de relação, entendendo que a locomoção ocorre em conjunto com outras mudanças, inclusive psicológicas (Campos, Anderson, Barbu-Roth, Hubbard, Hertenstein, & Witherington, 2000; Brandone, 2015). Neste sentido, Biringen, Emde, Campos e Appelbaum (2008) problematizam a questão de conflito entre vontades do bebê e dos seus cuidadores, uma vez que seus objetivos e interesses nem sempre estão em harmonia. Sendo assim, o bebê se torna mais autônomo para agir, inclusive recusar e se opor ao outro, o que poderia trazer implicações emocionais para ambas as partes.

Vale aqui comentar que, novamente, surge um contraponto com o tradicionalmente discutido na literatura, pois, no campo, o desenvolvimento da locomoção é frequentemente abordado como harmonioso, sequencial e de certo modo previsível (Saccani & Valentini, 2014), sendo o conflito gerado por esse desenvolvimento pouco abordado (Carvalho e Beraldo, 1989).

Deste modo, a locomoção tem passado a ser vista como um processo complexo e multideterminado, mobilizador e nem sempre tranquilo, mas que tem grande importância nas relações e na constituição da criança, sendo permeado pela noção de aquisição de maior autonomia.

Mas, no que consiste a locomoção em si? Como a literatura descreve esse fenômeno? Análise dos trabalhos evidencia que a literatura traz esse tema através, por exemplo, da aquisição de marcos, com a integração de diferentes mecanismos e movimentos - mãos e pés no engatinhar (Berger, Friedman & Polis, 2011). Ou, através da sobreposição de diferentes marcos motores (Adolph, Berger & Leo, 2010) e mesmo da experiência do bebê com cada aquisição de cada habilidade. Fala-se em termos de “novatos” e “experientes” (Adolph, Vereijken & Shrout, 2003), o que confere importância à questão da temporalidade dentro do

processo. Essas qualificações envolvem, ainda, não somente o sucesso na tarefa locomotora, mas também a ocorrência de quedas que são consideradas na avaliação do desenvolvimento motor (Adolph, Cole, Komati, Garciaguirre, Badaly & Lingeman, 2012).

Retomando a questão dos marcos, três principais deles aparecem destacados pela literatura: andar, engatinhar e andar com apoio, este último referido em inglês como “*cruising*”. Vale ressaltar que, no processo de realização da revisão, houve o esforço de se não privilegiar marcos específicos no processo de busca, como estratégia em se ter abertura aos diferentes marcos trazidos pela literatura.

O engatinhar é discutido como um primeiro grande marco para uma revolução psicológica e as relações do bebê (Campos *et al*, 2000). Os autores discutem que a experiência do engatinhar envolve uma série de mudanças no desenvolvimento social e emocional, na comunicação gestual, percepção da distância, percepção da auto-locomção, busca espacial e nas estratégias de codificação espacial. Essa perspectiva é reforçada por diversos trabalhos que apontam à transição do engatinhar para o andar como um processo da maior importância no desenvolvimento da locomoção, não somente na esfera motora, mas também nos âmbitos emocional, social e cognitivo do bebê (Clearfield, Osborne & Mullen, 2008; Karasik, Tamis-LeMonda & Adolph, 2011; Clearfield, 2011).

Embora o engatinhar seja reconhecido como um primeiro marco, a experiência locomotora é discutida como se iniciando antes disso, mesmo quando o bebê ainda é considerado imaturo motoramente (Franchi e Vasconcelos *et. al*, 2003). Nesse sentido, os modos pelos quais a locomoção se dá são vistos como variados e de difícil descrição, o que trará dificuldades inclusive para sua nomeação. Esta dificuldade se fará visível mesmo na transição entre os diferentes marcos, já que se reconhece que existem várias possibilidades de experiência locomotora que dificultam a indexação nas bases bibliográficas de um termo a ser compartilhado entre as pesquisas.

Um exemplo disso é o termo *cruising* que, apesar de ser traduzido para o português como “andar com apoio”, não dá conta da visualização do processo como um todo. Nesse sentido, aquele é definido por Adolph, Berger e Leo (2011) como “*moving sideways holding onto furniture for support* (p.306)”. Em vista disso, o termo *cruising* será mantido.

O marco *cruising* é comumente referido na literatura como uma transição entre o andar e o engatinhar (Adolph, Berger & Leo, 2011; Atun-Einy, Berger & Sher, 2012). Uma peculiaridade do *cruising* é que ele envolve tanto o apoio inferior dos pés sobre o solo, como o apoio superior das mãos sobre a mobília, corrimão ou outros, esta relação sendo explorada

por alguns trabalhos (Berger, Chan & Adolph, 2014). Outro aspecto importante apontado em relação a este marco é que, pela configuração postural bípede que confere ao bebê uma reorganização espacial e perceptual, aquele pode inclusive vir a afetar a disposição social do bebê (Clearfield, 2008).

O andar é o marco que recebe maior destaque (Birigen & Campos, 2008; Adolph, 2010; Adolph, Karasik & Le-Monda, 2010; Clearfield, 2011) sendo apontado como o grande marco (“*milestone*”) ligado à aquisição da locomoção. Clearfield (ibid) afirma nesse sentido que a aquisição do andar independente marca um aumento de interação das crianças – neste caso com suas mães – e a complexificação destas interações, como por exemplo o direcionamento da atenção das mães para diferentes objetos.

Neste sentido, a locomoção também é articulada a outras habilidades do bebê, como o olhar (Clearfield, Osborne & Mullen, 2008), o “*reaching*²” com uma ou duas mãos (Atun-Einy, Berger, Ducz & Sher, 2014), além da coordenação motora fina e da capacidade de manipular e carregar objetos enquanto o bebê se locomove; ainda é articulada com o modo de desenvolver o equilíbrio vertical e a exploração do ambiente (Karasik, Adolph, Tamis-LeMonda & Zuckerman, 2012).

O desenvolvimento da locomoção também é discutido em relação ao desenvolvimento da linguagem. Iverson (2010) argumenta, a partir de uma revisão do tema, que mesmo antes que a linguagem seja efetivamente estabelecida, as aquisições motoras permitem ao bebê a prática de habilidades que serão importantes para o desenvolvimento da mesma. Segundo ela, isso ocorreria devido às mudanças de vivências que crianças têm com pessoas e objetos, de modo que se tornam relevantes tanto para o desenvolvimento geral de comunicação como da aquisição da linguagem. Além disso, a partir de estudos empíricos, Walle e Campos (2014) relatam que a aquisição do andar estaria relacionada ao aumento na linguagem dita “produtiva” (palavras proferidas pelo bebê) e “receptiva” (palavras entendidas), independente da faixa etária. Assim, o processo motor não seria isolado, servindo como base para o desenvolvimento de outras habilidades, ou se baseando em outras habilidades para seu desenvolvimento.

Neste sentido, Brandone (2015) associa a emergência da compreensão da intencionalidade do outro ao desenvolvimento social e motor do bebê. A atenção conjunta associada ao aumento de interações proporcionadas pelo desenvolvimento da locomoção seriam indicadores da habilidade do bebê em prever ações intencionais do parceiro social.

²Refere-se ao ato de esticar o braço para tentar tocar ou alcançar algo

Em suma, a locomoção tem sido estudada das mais diversas formas, sendo entendida como um processo complexo que sofre influências e é influenciado por aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais. É apresentada tanto de modo geral como destrinchada sob os marcos do engatinhar, do *cruising* e do andar. Entende-se, ainda, que essas habilidades se apoiam e servem de apoio para o desenvolvimento de outras habilidades como da linguagem. Existe finalmente a noção de que a locomoção simboliza um marco de independência que mobiliza o bebê e seu entorno.

Apesar das grandes transformações que este campo de estudo vem sofrendo, cabe aqui o apontamento de algumas lacunas e aberturas a desdobramentos.

Observa-se que, muitas vezes, a atenção de pesquisadores está voltada às ações do bebê embasados em uma expectativa de estágios a serem alcançados, tanto em uma consideração mais global da locomoção, como de habilidades mais específicas e refinadas (Franchak & Adolph, 2012; Haddad, Claxton, Keen, Berthier, Riccio, Hamill & Van Emmerik, 2012). Nesta perspectiva, destaca-se que o produto da locomoção (qual habilidade e que idade), apesar de que a visualização do desenrolar do processo (como se chega a alcançar tal habilidade?) fica menos claro.

Grande parte das investigações ocorrem, como já apresentado, em delineamentos experimentais (como Cicchino & Rakison, 2008; Adolph, Karasik & Tamis-LeMonda, 2010; Berger, Friedman & Polis, 2011; Berger, Chan & Adolph, 2014). Por um lado, isso confere o controle de variáveis que passam a ser vistas com maior profundidade. Porém, por outro lado, perde-se a dinamicidade e a complexidade do processo, como ordinariamente se dão em contextos naturalísticos, além de que se encontram dificuldades em preservar as características significativas e contemporâneas dos acontecimentos, dentro dos contextos e relações de que participam os bebês (Freitas & Pozzebon, 1998).

Ainda, apesar da constante referência ao entrelaçamento do desenvolvimento motor com aspectos do âmbito social, de maneira geral, estes aspectos não são vistos dentro de sua complexidade e dinamicidade. Dessa maneira, embora haja o olhar para algumas questões culturais, principalmente em termos comparativos de nacionalidades diferentes (Wong & Wong, 2007; Angulo-Barroso, Schapiro, Liang, Rodrigues, Shafir, Kaciroti, Sandra, Jacobson & Lozoff, 2011), elementos mais específicos desse âmbito raramente são discutidos, como concepções sobre o bebê, cuidado, desenvolvimento, a locomoção em si e as práticas sociais organizadas a partir dessas concepções.

Além disso, nas abordagens que partem de uma perspectiva interacional, observa-se o privilégio da análise da interação do adulto com o bebê, sendo este adulto na maioria das vezes a mãe (Fogel *et al*, 1999; Alfaya, Lopes & Prado, 2006). Não se estuda essa questão, a partir da interação do bebê com outros adultos, nem outras crianças e muito menos com pares de idade.

Por fim, embora o social e as relações sejam apontadas e de fato descritas e consideradas em poucos trabalhos, observa-se uma grande tendência em focar-se primordialmente no desempenho da criança (ou mesmo outros participantes) dentro da tarefa proposta, o que perde do desenrolar das relações e do caráter dialógico do processo. Neste sentido, os próprios autores trazem a necessidade de maior compreensão sobre os aspectos relacionais que permeiam e particularizam o desenvolvimento motor (Ishak, Tamis-LeMonda & Adolph, 2007; Roben, Bass, Moore, Murray-Kolb, Tan & Gilmore, 2012).

Deste modo, entendendo-se que:

- o desenvolvimento do campo tem passado por transformações e ampliação de seus conceitos e processos desenvolvimentais, tidos anteriormente como previsíveis e lineares (Rocha & Tudella, 2003);
- o desenvolvimento é biologicamente cultural, de que participam tanto elementos filogenéticos, como sócio-culturais, devendo o desenvolvimento da locomoção ser analisada acompanhando-se o processo de sua transformação no tempo;
- mostra-se como necessário o acompanhamento do processo em situações naturalísticas, de modo a apreender sua dinamicidade e complexidade, preservando-se suas características, dentro de seus contextos e relações com suas práticas discursivas;
- têm ocorrido mudanças sócio-históricas através das quais as crianças pequenas, particularmente de regiões urbanas, passaram a ocupar o espaço de instituições de educação infantil coletiva, este sendo um contexto pouco investigado nos estudos analisados;
- nesse contexto de educação infantil coletiva, o parceiro mais frequente de relação é o par de idade (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999), e não somente os pais ou adultos; e,
- partindo-se da perspectiva de que o desenvolvimento dá-se através das diversas relações travadas no cotidiano, questiona-se:

Como se daria o desenvolvimento da locomoção do bebê considerando-se a relação do mesmo com seus pares de idade, em ambiente naturalístico, como o contexto de creche? Teria o parceiro bebê, através de suas dialógicas interações, papel no desenvolvimento da

locomoção? Teria a locomoção relação com a possibilidade de construção de interações com os parceiros de idade? Em função dessas questões, traçou-se o objetivo da presente pesquisa

2 OBJETIVO

O objetivo geral deste estudo foi investigar os processos de transformação na locomoção no bebê, em processos interativos com pares de idade.

Isso significa buscar compreender:

- O papel da locomoção no engajamento interativo com outros bebês; e, dialética e simultaneamente, o papel do engajamento interativo com pares sobre os processos de locomoção.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, na qual a coleta e a análise de dados foram conduzidas fundamentalmente através da perspectiva da Rede de Significações. Assim, antes da apresentação do estudo empírico, serão explicitados os pressupostos que guiaram o olhar e as escolhas metodológicas do trabalho.

3.1 O PARADIGMA QUALITATIVO E A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA REDE DE SIGNIFICAÇÕES (REDSIG)

Gonzalez-Rey (2002) problematiza o uso do termo "qualitativo" como algo meramente oposto à quantificação em pesquisa, fazendo-se necessária uma definição ontológica daquilo que se pretende estudar. Ou seja, como os fenômenos estudados são concebidos em termos de sua natureza e como esta preconcepção irá delimitar as ações e o fazer de uma pesquisa.

O autor acima refere que muitos trabalhos classificados como qualitativos estruturam-se como um modo diferente de fazer ciência, divergindo de um referencial dominante que entende que a realidade se faz presente nos dados e pode ser captada com maior precisão e fidedignidade mediante neutralidade, objetividade e rigor do pesquisador.

Em sua problematização sobre a construção das metodologias, particularmente da qualitativa, Gonzalez-Rey (2002) traça um histórico da ocorrência de crises sobre representações gerais do objeto da ciência. Ele toma como ponto de partida estudos antropológicos (modelo etnográfico), sociológicos (observação participante) e psicológicos (Psicanálise/Psicologia Clínica), do final do século XIX até o final do século XX, configurando a transição de uma epistemologia de resposta para uma epistemologia de construção. Segundo ele, o estudo de fenômenos humanos e a complexidade e vitalidade oriundas da presença do pesquisador em campo suscitou profundas reflexões e reconstruções teóricas, que passaram a exigir novas significações e concepções epistemológicas.

Assim, para ele, o qualitativo não é visto apenas através de uma questão instrumental, nem por uma questão do tipo de dados a serem coletados. O que define uma pesquisa enquanto qualitativa são os *processos implicados na construção de conhecimento*, pela forma de se produzir conhecimento. Deste modo, como fruto de um percurso sócio-histórico que

atravessa todo um século, o autor define a epistemologia qualitativa como "um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica que representa a subjetividade humana" (Gonzalez-Rey, 2002, p.29).

Segundo o autor (Gonzalez-Rey, 2002), esta concepção traz algumas implicações às investigações que devem ser consideradas. Primeiro, há o entendimento de que muitos processos humanos não são acessíveis à experimentação/fragmentação em variáveis; antes, são compostos por interrelações complexas e dinâmicas que exigem estudo integral. Outra implicação diz respeito à concepção do problema de pesquisa: este não representa uma entidade concreta coisificada, mas um momento na reflexão do pesquisador que lhe permite identificar o que deseja estudar e que pode aparecer, em uma primeira aproximação, de forma difusa e pouco estruturada. Sendo assim, o objeto de estudo não precisa ser plenamente estruturado no momento inicial, pois depende de outros momentos a ocorrerem. Mais ainda, não se objetiva simplesmente a resposta a uma pergunta, mas a ampliação e multiplicação do problema em eixos de continuidade da pesquisa.

Assim, a metodologia visa lançar mão de instrumentos que sejam facilitadores da expressão da complexidade do que é estudado, ao invés de buscar operacionalizar e simplificar o objeto de estudo. Para isso, o pesquisador se utiliza de uma série de "ferramentas" – conceitos, formas de observar, registrar, analisar, argumentar, tabelas, gráficos, entrevistas - cujo embasamento deve ser explicitado, entendendo que representam elementos historicamente elaborados para pensar o mundo (Gonzalez-Rey, 2002; Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Oliveira, 2008).

Neste escopo, surge a perspectiva teórico-metodológica da *Rede de Significações*, aqui discriminada e selecionada como referencial do estudo. Consiste em uma abordagem histórico cultural, que tem como base autores como Vigostki, Bakhtin e Wallon.

Tal escolha se fez em função de que a *Rede de Significações (RedSig)* configura-se como uma ferramenta teórico-metodológica “capaz de auxiliar tanto nos procedimentos de investigação como na compreensão do processo de desenvolvimento humano” (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004, P. 23). Ela foi inicialmente elaborada a partir do diálogo entre teoria, pesquisa e práxis, derivada de estudos de desenvolvimento de crianças pequenas na educação infantil.

A *RedSig* foi tecida a múltiplas mãos e foi fundamentada em uma visão histórico cultural do desenvolvimento humano. Constituiu-se como um esforço em buscar outros

paradigmas à análise do desenvolvimento humano, este considerado em sua complexidade de elementos de ordem pessoal, relacional, contextual e cultural todos os quais interagem. Em vista disso, o foco passou a ser o olhar ao desenvolvimento enquanto processo, com suas persistências e transformações, a pessoa imersa em redes de elementos que articuladamente contribuem para reconstituir os percursos e caminhos do desenvolvimento.

Tendo por fundamento teórico da perspectiva histórico-cultural autores como Bakhtin, Wallon, Valsiner e Vygostky, a *RedSig* concebe o desenvolvimento humano como biologicamente cultural, constituído por processos complexos, que se estendem durante todo o ciclo vital, dando-se “*nas* e por meio *das* múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas, de maneira relacional e situada em contextos social e culturalmente organizados” (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004).

Dessa forma, o desenvolvimento é visto como imerso em uma malha de elementos de caráter semiótico que se interrelacionam dialeticamente. Nessa articulação, as interações se mostram como centrais nos processos de produção e transação de significados e sentidos, na constituição e no desenvolvimento das pessoas (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, *ibid*). Esses sentidos e significados são constituídos dentro de práticas cotidianas e concepções que mobilizam essas práticas nos variados contextos, que se entrelaçam aos componentes biopsicossociais das diferentes pessoas e em que os papéis são negociados dentro das variadas interações.

Segundo Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000), todo este conjunto é impregnado, significado e transformado por uma matriz sócio-histórica, a qual consiste em um complexo contexto econômico, cultural, social e político. Essa matriz, em uma relação dialética, é também re-significada e transformada por todos esses elementos, de acordo com o contexto e as interações, com seus “papéis e contra-papéis que as pessoas assumem, negam e/ou recriam, nos diferentes momentos e contextos histórico-sociais e individuais” (Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira 2000, p.127).

A figura 4 busca representar didaticamente esses aspectos até agora explicitados:

Fonte: Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S.. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 281-293

Em vista dessa rede de elementos, no presente estudo (que busca apreender processos de transformação na locomoção de bebês, em suas relações com pares de idade) serão considerados aspectos como especificidades da faixa etária dos bebês, associados a questões do contexto da creche (com suas particularidades estruturais e organizacionais) e, ainda, *Figura 4. Esquema ilustrativo da Rede de Significações* i e Vasconcelos *et. al*, 2003;

Bussab, Carvalho & Pedrosa, 2007; Costa, 2012)

Porém, particularmente quando o foco está sendo dado na interação entre bebês e crianças pequenas, a concepção tradicional de interação pode induzir à conclusão de que ela não ocorre. No entanto, reconhecendo a riqueza de suas ocorrências e ainda as particularidades de suas manifestações, para se analisar os processos interativos, considerados como fundantes ao processo de desenvolvimento, será utilizada a noção de interação e fluxo interativo (Carvalho, Império-Hamburguer & Pedrosa (1996; Carvalho & Branco, 2002).

Portanto, interação aqui é entendida como potencial de regulação entre esses diferentes componentes (no caso aqui, entre os bebês) de um campo interativo. Esta regulação pode ser unilateral, o que significa que o comportamento de uma das crianças pode regular o comportamento de outra, apesar de que uma delas não reconheça a regulação; ou, ainda, que apesar de reconhecer ter regulado a outra criança, ela mantém sua orientação ao que previamente se dirigia, sem estabelecer processos recíprocos com a outra. Ainda, as autoras afirmam que nas interações pode haver correção, o que implica que a orientação pode ser mútua e recíproca, caracterizada pela complementaridade das ações das crianças.

No caso em questão, em que se destacam processos interativos entre bebês e crianças pequenas, também se mostra útil caracterizar essas interações em termos de seus desdobramentos afetivos/emocionais, o que nos leva à diferenciação de interações amistosas e agonísticas. Segundo a definição de Garcia, Almeida e Gil (2013), interação amistosa é aquela na qual as crianças “estão conjuntamente engajadas em uma mesma atividade e apresentam comportamentos amigáveis em relação ao outro, tais como: sorrir, brincar junto, imitar a ação do outro (p.30)”; já a interação agonística é aquela na qual, “um comportamento de uma criança direcionado a outra é seguido de uma reação de desconforto, descrita como choro,

reclamação vocal, fuga, sinal de submissão (abaixar a cabeça, entregar o brinquedo em posse) ou contra-ataque, por parte do outro membro da díade (Garcia, Almeida e Gil, 2013, p.30)

Com o intuito de apreender as minúcias de tais processos, definiu-se que a investigação se daria através de uma metodologia geral de estudos de caso.

3.2 ESTUDO DE CASO

Especificamente, esta pesquisa definiu por sua condução através de estudos de caso múltiplos (Yin, 2005), através do acompanhamento longitudinal de três bebês focais (e seus parceiros), em um ambiente específico (a creche). Como discutido por esse autor, o estudo de caso representa uma estratégia de investigação, quando a questão de pesquisa perguntas de “como” e “por que”.

Entende-se que o estudo de caso propicie a observação dos bebês em ambiente naturalístico, de forma a apreender a complexidade em que os processos estão imersos; ainda, de maneira a preservar as características significativas e contemporâneas dos acontecimentos, dentro de seus contextos e relações (Freitas & Pozzebon, 1998). Assim, para a apreensão do desenrolar do processo de locomoção, sob um olhar mais focado às suas minúcias e diversas facetas, a pesquisa implicará na realização de um estudo exploratório e descritivo.

Outro aspecto que levou à definição desta pesquisa através do uso de estudos de caso se deve ao objetivo de acompanhar processos de forma longitudinal. Essa forma de acompanhamento permite uma apreensão mais fluida de processo e, ao mesmo tempo, permite verificar *como* e *se* certas condições mudam ou não, em dois ou mais pontos diferentes no tempo (Yin, 2005). Finalmente, a escolha recaiu no estudo de casos *múltiplos*, tal opção se devendo à vulnerabilidade em potencial, quando se conduz casos únicos e isolados.

Por se trabalhar com poucos casos e, às vezes, amostras pequenas, entende-se que tais estudos não possibilitam a generalização estatística da amostragem, apesar de que propiciam a reflexão sobre concepções e proposições teóricas, através do diálogo das especificidades trazidas pelos dados, através de elementos comuns a eventos similares.

Nesse sentido, Fonseca (1999) destaca que a relevância do estudo de caso está no estudo e seleção dos sujeitos. Portanto, os esforços do pesquisador se concentram em contextualizar e

descrever o sujeito em seu meio histórico e cultural, mais do que buscar a priori um sujeito ideal e representativo da temática a ser investigada.

Como discute Moura (2012), ao discutir proposição de Von Simson (Apresentação verbal, 2009), apesar de se trabalhar com um contexto específico, ainda assim não se pode perder de vista que o modo como se configuram as relações têm algo do coletivo. Embora não seja possível fazer generalizações estatísticas ao conjunto populacional, ainda assim, a partir dos estudos de caso, abre-se a possibilidade de elaborar inferências teóricas, já que o individual está marcado por elementos filogenéticos e atravessado pelo cultural e social, assim como os discursos e práticas sociais estão refletidas nas condutas individuais.

Assim, na presente dissertação de mestrado, buscou-se analisar como se dá o desenvolvimento da locomoção; nos processos interativos de bebês com seus pares de idade em creche. E, vice-versa, como os processos interativos de bebês com seus pares contribui (ou não) para os processos de desenvolvimento da locomoção.

Isso nos leva a apresentar os casos a serem conduzidos. Porém, antes, é importante destacar as questões éticas.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa seguiu as determinações e princípios éticos da Resolução nº 466/12. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-SP, da Universidade de São Paulo (CAAE no. 20991213.0000.5407 – vide anexo 2). Somente após a aprovação do projeto, é que foi iniciada a investigação com os bebês do Banco de Imagens, conforme especificado a seguir. Vale ressaltar que a constituição deste banco de imagens já havia recebido aprovação do Comitê de Ética e, no presente estudo, segue os mesmos princípios já destacados na questão ética (processo 455/2009-2009.1.1276.59.0). No anexo 3, seguem os modelos de Termos de Consentimento utilizados pela pesquisadora, para permissão de participação da pesquisa e uso de imagem das crianças.

3.4 VIDEOGRAVAÇÃO E O TRABALHO COM IMAGENS

O material empírico foi obtido através do Banco de Imagens do projeto “Significações em relações de bebês com seus pares de idade” (Costa, 2012). Neste trabalho de mestrado, a pesquisadora realizou videograções de cenas do cotidiano em uma creche, cujo contexto será posteriormente contextualizado.

A videogração tem sido considerada como uma ferramenta metodológica privilegiada no estudo de desenvolvimento e de interação de bebês (Franchi e Vasconcelos *et al.*, 2003). Entendendo que o bebê apresenta formas particularizadas de interação, reveladas por episódios mais fugazes, desordenados e pouco estruturados, a videogração permite um registro sistemático que ampliará a possibilidade de análise dos dados (Carvalho, Begamarco, Lyra, Pedrosa, Rubiano, Rossetti-Ferreira, Oliveira & Vasconcelos, 1996).

Assim, o registro através do vídeo permite ao pesquisador ver e rever o material por diversas vezes e, assim, focar sua atenção ao encadeamento de microeventos e formas não verbais de expressão do bebê, como expressões faciais, gestos, vocalizações, etc.

Deve-se levar em conta que o processo da videogração é guiado pelas perguntas e questões de interesse do pesquisador, que privilegiará determinado enfoque e possivelmente determinados sujeitos e acontecimentos (Carvalho *et al.*, 1996), especialmente em situações de gravação no qual há a concomitância de vários eventos e movimentos interativos como na creche. Tendo por objetivo de pesquisa a investigação do processo de significações em relações de pares bebês, Costa (2012) indica seu foco de videogração como o registro focal de quatro bebês focais, privilegiando momentos de interação destes com outros bebês, o que indica que esse material oferecia condições para que o presente projeto pudesse se desenvolver. Porém, reconhece-se que o trabalho com banco de imagens também traz alguns desafios, em geral ligados ao não-contato e à não inserção direta do pesquisador no contexto estudado.

Mesmo com toda a descrição provida por Costa (2012), a visualização da organização espacial foi parcial e houve dificuldade na integração dos diferentes ambientes - internos e externos da creche estudada; o reconhecimento e a familiarização com outros participantes - bebês e educadoras foi um desafio, considerando inclusive que as turmas foram reorganizadas após o primeiro mês de gravação. Outro aspecto que resultou em dificuldades de trabalho foi haver crianças/educadoras no recinto que a pesquisadora não tinha autorização para gravar. Com isso, por muitas vezes a gravação era interrompida ou o foco da câmera desviado toda vez que algum daqueles estivesse próximos ao participante focal; ainda, em vista do intervalo de férias (de janeiro a março), de faltas por doença e da própria proposta de atendimento da creche - a criança só podia ficar ali no turno em que a mãe estivesse trabalhando, não havendo

uma sequência mais linear das gravações de cada criança e, como resultado, havendo uma quantidade desigual de cenas de cada participante.

Outros desafios foram decorrentes do próprio trabalho com o vídeo produzido em situação de observação livre em contexto naturalístico. As cenas são usualmente bastante complexas, em que várias coisas acontecem ao mesmo tempo; tratava-se de uma situação de grupo, o que exigia o acompanhamento de um fluxo, por vezes pouco organizado e bastante dinâmico. E, mesmo com a transcrição microgenética de todo o material, por vezes questionou-se qual era a unidade de análise em vista. Não bastava o bebê se locomover ou interagir com outro bebê. Portanto, quais cenas deveriam ser consideradas significativas ao objetivo do estudo e por quê? Isto exigiu recorrentes movimentos de aproximação - foco em minúcias da cena - e afastamento - olhar ao conjunto dos dados - com a constante volta à literatura para se entender a constituição dos processos em estudo e para se promover o diálogo científico frente à obtenção do material empírico.

Mas, ainda, não bastava a obtenção de imagens. Mostrava-se necessária a elaboração de critérios de recortes e modos de análise. Para este projeto especificamente, os critérios e a estratégia de análise serão melhor explicados mais à frente. Mas, em termos gerais, dentro da perspectiva da Rede de Significações, o olhar do pesquisador acabou por ser voltado para alguns elementos como o contexto, as pessoas, seus papéis e os papéis dos outros, o modo como a cultura e história se materializam em práticas, relações e conversas que mostram como os eventos são interpretados.

Ainda sobre este tópico, Amorim e Rossetti-Ferreira (2008), apoiando-se na concepção de dialogismo de Bakhtin, defendem que o vídeo, assim como uma entrevista, representa um momento interativo dialógico. Segundo as autoras, para Bakhtin, qualquer discurso encontra um objeto já sobrecarregado com valores, revelando uma multiplicidade de nomes, definições, julgamentos. No caso da presente pesquisa, os valores e pressupostos se fazem presentes em elementos como a escolha de enquadramento, recorte do vídeo, etc.

Com base nisso, o material permite o desvelar de múltiplas vozes sociais e a coordenação de papéis, que podem ser entendidos como “linguagens”, que compõem um elo enunciativo, ou seja, uma ligação com enunciados que antecedem e se sucedem no desenrolar das ações registradas nas gravações (Amorim & Rossetti-Ferreira, *ibid*).

Em vista disso, questiona-se qual deve ser o posicionamento do pesquisador diante de tudo isso? Aquelas autoras afirmam, nesse sentido, que se deve identificar as vozes mais relevantes e se posicionar com relação a elas, explicitando de onde se fala. Ainda, como se

entende que a relação pesquisador-pesquisado não é neutra, o processo irá envolver pressuposições, embates e expectativas, que vão estar marcando o falar/fazer do pesquisador e a própria *estruturação do estudo*. Portanto, as condições de produção e das circunstâncias da pesquisa devem ser registradas e consideradas na análise dos dados. Deste modo, a pergunta e o contexto de investigação são entendidos como uma coordenação de papéis entre pesquisador e pesquisados que constituem e coconstroem os dados obtidos.

Finalmente, um dos grandes desafios com o vídeo diz respeito à preservação da identidade e o sigilo. Garcez, Duarte e Eisenberg, (2011) afirmam a necessidade de dar ciência aos participantes dos objetivos da pesquisa e, especificamente, obter por escrito sua autorização expressa para o uso de imagem, além do termo de consentimento livre e esclarecido. No presente caso em que estão envolvidas crianças, seus pais/responsáveis devem fazê-lo e o fizeram.

Ainda, mais do que a autorização, cabe ao pesquisador o cuidado com o uso que fará das imagens. Não há sentido algum tomar-se cuidados exagerados de formular nomes fictícios, por exemplo, ao mesmo tempo em que se realiza uma exibição indiscriminada e abusiva dos participantes.

Considerando tal ponto, o vídeo oferece uma gama de programas e aparatos tecnológicos que permitem a edição de imagens, podendo-se, quando necessário, transformar as imagens em desenho, desfocando o rosto do participante, etc. Cumpre informar que, no projeto inicial de Costa (2012), alguns pais solicitaram que as imagens de seus filhos fossem editadas, o que será aqui respeitado.

Mas tão importante quanto, cabe ao pesquisador a sensibilidade ética do modo que irá apresentar seus sujeitos, de como irá se referir a eles, realizar o esforço de não fazer juízo de valor de suas ações, preservá-los de constrangimentos e exibir aquilo que estiver de acordo com os objetivos da pesquisa. Portanto, em função da natureza das cenas, algumas imagens foram manipuladas com este intuito.

As gravações foram feitas ao longo de quatro meses, com a frequência de três dias por semana. Cada gravação teve duração média de 30 minutos, o que resultou em um Banco de Imagens com 10 horas e 30 minutos (Costa, 2012). O período analisado compreende os meses finais do ano de 2009 e os iniciais do ano de 2010. Devido à transição do ano letivo, houve uma reorganização das turmas e das educadoras responsáveis pelas crianças.

Em vista dessas considerações, o material empírico será agora descrito, a iniciar-se pela caracterização dos participantes.

3.5 PARTICIPANTES

A construção do banco de imagens teve como foco quatro bebês focais. Esses bebês foram escolhidos com o intuito de se contemplar bebês em diferentes faixas etárias. Sendo assim, foi selecionado, de modo aleatório (por sorteio), um bebê de cada sala - A1 (4-6 meses), A2 (7-8 meses), A3 (9-10 meses) e A4 (11-12 meses) - da referida creche. É importante ressaltar que o sorteio das crianças e as gravações dos processos interativos só foram feitos dentre os bebês cujos pais haviam autorizado a participação de seus filhos na pesquisa.

Em vista do foco das gravações e da contemplação de diferentes faixas etárias, o que se mostra bastante adequado para a análise de diferentes formas e momentos da locomoção (mudança da postura deitada para sentada; da sentada para engatinhar; engatinhar; andar com e sem apoio), tornaram-se sujeitos focais do presente estudo três dos quatro sujeitos-pivô videogravados por Costa (2012). Marcos (de 11 a catorze meses), o mais velho das quatro crianças, não apresentou cenas de locomoção nas videogravações, aparentemente por ter problemas motores. Portanto, ele foi eliminado enquanto sujeito-focal da presente pesquisa.

Os sujeitos pivôs, todos aqui apresentados sob um nome fictício, são os bebês Catarina (acompanhada entre cinco e oito meses), Priscila (entre sete e dez meses), Daiane (de 10 a treze meses).

Catarina tinha cinco meses de idade ao início das gravações e, (2010), era um bebê que chorava na maior parte do tempo, embora em alguns momentos se mostrasse sorridente. Ela se mostrava sensível à presença física das educadoras, reagindo mal quando havia o afastamento das mesmas. Ao período final das gravações, Catarina passou a engatinhar pela sala, ficar em pé com apoio e realizar o *cruising*.

Já Priscila tinha sete meses ao início das gravações. Ela era um bebê tranquilo e sorridente, com poucos episódios de choro, estando estes atrelados a demonstrações de sono ou em caso de adoecimento. A participante é um bebê que explorava muito o ambiente, vocalizava bastante e se mostrava bem observadora. O banco de imagens acompanhou o seu processo de rolar, o aprimoramento do seu engatinhar, sendo que ao final das gravações já era capaz de dar seus primeiros passos com e sem apoio.

Daiane tinha 10 meses de idade ao início das gravações. Tratava-se de um bebê que se mostrava sorridente em alguns momentos, agitada em outros e não chorava com frequência. Em geral tinha bastante energia, mas também era capaz de manter-se com a atenção focada por tempo considerável. Além disso, vocalizava frequentemente e explorava bastante o ambiente. Ao início das gravações já engatinhava e ao final andava agilmente e sem apoio.

É importante considerar que esses não são os únicos participantes, uma vez que estes três bebês interagem com outros bebês pares de idade que frequentavam o mesmo ambiente. Sendo assim, também são considerados sujeitos-participantes no processo de análise dos episódios interativos.

3.6 A CRECHE: SUA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA

Todas as informações abaixo sobre a instituição foram obtidas a partir dos relatos de Costa (2012). A creche era destinada ao atendimento exclusivo das crianças filhas de mães funcionárias ou alunas, de um hospital localizado em município de médio porte, no Estado de São Paulo.

A creche atendia crianças entre quatro e quarenta e oito meses de idade, as quais tinham sua frequência definida segundo os turnos que suas mães realizavam. Sendo assim, o tempo de permanência na creche poderia ser integral (manhã e tarde) ou parcial (manhã ou tarde) ou em esquema de rodízio. O horário de funcionamento da creche era das sete às dezenove horas.

O berçário da creche localizava-se em um bloco com seis salas (A1, A2, A3, A4, A5 e A6), sendo que cada sala possuía seus respectivos trocadores e espaço para guardar materiais e brinquedos. Além disso, no bloco havia uma sala para amamentação, uma cozinha, dois refeitórios (para turmas diferentes), uma sala de dois ambientes para biblioteca e brinquedoteca, dois dormitórios, todas as quais eram interligadas por um corredor interno. Na parte externa das salas A1, A2 e A3 havia um solário. Para melhor visualização, Costa (2012) elaborou esquemas do espaço geral e da sala do berçário que podem ser consultados respectivamente no anexo 4.

Sobre a estrutura das salas, as salas A1 e A2 possuíam um grande espelho de parede, com um colchão grande localizado logo abaixo. A sala A2 também possuía um colchão

pequeno próximo à entrada. Ambos tinham ainda uma mesa, duas cadeiras, uma pia e nove berços. Os berços (todos de ferro com grades) da sala A1 eram altos, enquanto os da sala A2 eram baixos.

Já as salas A3 e A4 tinham um colchão grande, um colchão médio, uma mesa, três cadeiras, uma pia e em média 10 colchões pequenos, estes últimos delimitados por uma grade de metal tubular. Apenas a sala A3 possuía um espelho grande de parede.

Por fim, as salas A5 e A6 eram equipadas com um grande espelho de parede, um tapete grande, três banquetas, um grande cubo de madeira vazado (em que as crianças poderiam entrar) e uma pia. Todas as salas possuíam porteiros de metal tubular.

As turmas eram divididas segundo a idade e as habilidades motoras das crianças. Havia em média uma educadora para cada sete crianças, sendo que em horários mais movimentados era comum a entrada de mais uma educadora extra ou volante. Algumas educadoras apenas trabalhavam em período parcial. Com o início do novo ano, as turmas e as educadoras responsáveis por elas foram reorganizadas quando a coleta ainda estava em curso.

As tabelas 1 e 2 mostram composição de educadoras e turmas dos sujeitos focais, respectivamente, em 2009 e 2010:

Tabela 1 - Composição de educadoras e turmas dos sujeitos focais no ano de 2009

Sala	Educadoras	Faixa etária dos bebês	Número de crianças
A1	Juliana, Carmen, Isabel e Helen	04 a 06 meses	13
A2	Marcela, Paola, Wanda e Lucila	07 a 08 meses	14
A3	Marta, Sônia, Michele e Thais	09 a 10 meses	13
A4	Nádia, Maria, Joana e Andresa	11 a 12 meses	15

Nota. Fonte: Costa, C. A. (2012). *Significações em relações de bebês com seus pares de idade*. Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Tabela 2 - Composição de educadoras e turmas dos sujeitos focais no ano de 2010

Sala	Educadoras	Faixa etária dos bebês	Número de crianças
A3	Verônica, Andresa, Isabel e Michele	09 a 10 meses	14
A4	Sônia, Regina, Wanda, Maria e Mirela	12 a 13 meses	13
A5	Lucila, Juliana, Rose, Valquiria e Marta	13 a 15 meses	18

Nota. Fonte: Costa, C. A. (2012). *Significações em relações de bebês com seus pares de idade*. Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Como parte das tarefas cotidianas, as educadoras preenchiam uma ficha para cada criança com diversas informações referentes ao dia: horário de entrada e saída, horários e quantidade de mamadas, trocas de fraldas, intercorrências (mal-estar, acidentes), dentre outras. Esta ficha era sempre assinada ao final do dia pela educadora e pela mãe ou responsável.

Com esta caracterização dos participantes e da instituição, serão discutidos elementos da construção do corpus e da análise.

3.7 CONSTRUÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE

Todas as gravações dos bebês foram inicialmente vistas e revistas integralmente para que a pesquisadora se familiarizasse com o material de modo mais amplo. Nesse processo, foram feitas anotações a respeito de eventos e acontecimentos de modo que houvesse uma melhor visualização da sequência de eventos e da história longitudinal dos bebês na creche. A partir dessa descrição e deste mapeamento, foi feito um roteiro estruturado cronologicamente com grande detalhamento (Amorim, 2002), destacando as ocorrências de locomoção, quais eram os bebês e as outras pessoas presentes nas cenas, as interações estabelecidas e o fluxo das mesmas, destacando aquelas interações ocorridas entre bebês; ainda, considerou-se a concomitância e sequência de diferentes eventos, buscando-se compreender se e como um afeta o outro. Tudo isso foi feito com o intuito de servir de apoio à análise minuciosa do vídeo que se seguiria.

Como discutido anteriormente, a análise das interações dos bebês com seus pares foi feita com base na noção de interação de Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996). Assim, de acordo com elas, interagir é mais do que de fazer algo junto com o outro, na medida em que a interação contempla a regulação recíproca, implícita e não necessariamente intencional entre parceiros. Assim, a interação atua como potencial de regulação e pode ser

vista no bebê através de seu direcionamento da atenção e do corpo, movimentos da cabeça, vocalizações, gestos, etc. As autoras ainda ressaltam que o fato de bebês não estarem o tempo todo fazendo algo juntos não implica que esses não tenham seus comportamentos guiados pelo foco de atenção do/em relação ao outro.

Ainda, o mapeamento do processo de locomoção foi direcionado ao acompanhamento de marcos do desenvolvimento motor grosso (Santos, Tolocka, Carvalho, Heringer, Almeida & Miquelote, 2009), como o firmar do tronco, o sentar-se com apoio, o sentar-se sozinho (*self-sitting*), o rastejar, o engatinhar, o andar com e sem apoio (concretizado, ou por indícios posturais). Apesar de que, na revisão da literatura, discutida na introdução, a discussão da locomoção se mostrou restrita a três processos específicos – engatinhar, *cruising* e andar – os vários indicadores acima foram considerados como dizendo tanto das habilidades de equilíbrio motor e postural, como da habilidade de locomoção. Foram assim incorporadas à noção de locomoção do bebê.

Assim, o recorte de episódios teve o objetivo de contemplar diferentes momentos do desenvolvimento locomotor e suas mudanças, buscando-se analisar se e como se inserem na dinâmica interacional entre bebês. Assim, o recorte de episódios teve como critério principal que o sujeito focal apresentasse algum modo de locomoção e houvesse algum tipo de interação com outro bebê. Mediante a constatação desses aspectos, buscou-se acompanhar o fluxo interativo entre pares e articulá-lo com diferentes possibilidades de deslocamento – aproximar-se, afastar-se, se deslocar, parar, levantar, sentar, agachar, correr, etc – e os efeitos que produziam na relação – sorriso, choro, negociação, bater, acariciar e inclusive a ocorrência de deslocamento e locomoção do par, dentre outros – sempre visando um olhar dinâmico e dialético dos processos.

A partir de uma ampla seleção de episódios, a meta passou a ser a condução de uma análise que evidenciasse os processos de transformação, tanto na locomoção da criança, como na relação entre os pares. Para apreender esse processo longitudinal e em que o foco são as mudanças, definimos por conduzir uma análise microgenética do conjunto dos episódios.

3.8 ANÁLISE MICROGENÉTICA

Segundo Siegler e Crowley (1991), o propósito desta análise é o de captar o processo de mudança dentro do percurso de desenvolvimento que está sendo investigado, não apenas

sinalizando a ocorrência de mudança, mas buscando apreender e examinar o desenrolar da transformação.

Segundo Goés (2000), esta análise se configura como micro pela minúcia dos relatos dos acontecimentos e genética por considerar necessária a configuração da gênese social, o que confere um caráter histórico para o comportamento estudado. Em outras palavras, compõe-se uma micro história de processos que passa a ser interpretada segundo um caráter semiótico e as condições culturais e históricas mais amplas. Assim, há uma ênfase na dimensão semiótica e intersubjetiva dos acontecimentos, o que confere um aspecto mais compreensivo-interpretativo das discussões.

Além disso, o processo ontogenético dos bebês-focais dentro do contexto da creche foi considerado. O processo ontogenético diz respeito à construção da história de vida do bebê (Martins & Vieira, 2010) e uma de suas marcas é a aquisição de habilidades (Seidl-de-Moura, 2004). Diante disso, exige-se do pesquisador um maior espaçamento de tempo para que o processo ontogenético seja contemplado. Já o processo microgenético caracteriza-se pelas minúcias contextuais, sociais, culturais e biológicas que surgem como sustentadores de episódios mais curtos, em termos de tempo, que podem externar a dinâmica de concepções, significados e o desenvolvimento entrelaçando-se através de relações sociais do bebê (Goes, *ibid*).

A visualização desses processos está relacionada a questões intrínsecas do dado, de modo que a transformação é mapeada de diversos modos. Em um mesmo episódio, por exemplo, sob a análise microgenética, a locomoção pode permear diferentes dinâmicas interacionais e demonstrar diversas transformações: diferentes funções podem ser exercidas, a destreza motora pode ser intensificada e mesmo o ritmo em que essas transformações ocorrem também pode ser variado. Esses fatores estão intimamente ligados às questões socioculturais, contextuais relacionais e inclusive biológicas que permeiam as crianças em seus episódios interativos.

Porém, mesmo em um episódio microgenético, questões ontogenéticas podem e devem ser consideradas, pois elas servem de base para poder se dizer se o que está acontecendo naquele episódio é comum à história do desenvolvimento daquele bebê, se é inédito, ou até como aquela história de desenvolvimento fornece sustentação para que uma mudança seja contemplada em um outro episódio. A escolha destas ferramentas se dá em função dos pressupostos teórico-metodológicos, das opções teóricas de leitura dos processos e dos objetivos empíricos (Franchi e Vasconcelos *et. al*, 2003).

Com essas considerações feitas, os resultados e os episódios selecionados serão apresentados a seguir.

4 RESULTADOS

A seguir, os resultados do processo de análise dos vídeos das participantes. Inicialmente, algumas considerações serão feitas em relação ao trabalho com o material videogravado. A seguir, as rotinas e o desenvolvimento de cada participante serão descritos e então serão apresentados e discutidos episódios selecionados como unidades de análise significativos à pesquisa.

4.1. O DESENVOLVIMENTO DE CATARINA

Catarina é a participante mais nova, tendo 5 meses de idade ao início das gravações. Em relação aos demais participantes, como já referido anteriormente, há um número bem menor de dias de gravação de Catarina. Primeiro, pelo fato de Catarina haver apresentado muitas faltas. Segundo, por um imprevisto técnico, pelo fato de que algumas das gravações do banco de dados original foram comprometidas. Assim, há apenas dois dias de gravações em dezembro e um dia de gravação por mês no período subsequente (março, abril e maio), totalizando três horas.

Em vista desta característica, a apreensão da transição entre as diferentes fases motoras ficou limitada. No entanto, mesmo assim, o material trouxe uma riqueza de elementos que viabilizam a análise de aspectos importantes para se pensar a relação entre desenvolvimento da locomoção e interação entre pares. A partir deste material, inicialmente, o desenvolvimento de Catarina será descrito mês a mês. Depois, a seguir, serão apresentados os episódios.

DEZEMBRO

Catarina tem cinco meses e é o seu primeiro mês na creche. Nos dois dias de gravação desse mês, ela foi posicionada deitada de barriga para cima, pelas educadoras, a criança permanecendo nesta posição a maior parte do tempo, embora já demonstrasse tentativas de virar o corpo para o lado. Além disso, com exceção do momento descrito no episódio mais à frente, ela foi gravada sozinha, um dia sem e o no outro dia com um brinquedo (no tapete de

atividades). Houve assim um limite do acesso à questão de análise das interações com os pares de idade.

A criança se mostra atenta ao ambiente, rastreando-o constantemente com o olhar e também mantendo atenção focal a estímulos próximos – quer objetos ou pessoas.

Em geral, não apresenta ocorrências de locomoção independente, mas observa-se deslocamento conforme será descrito mais adiante, no episódio “*Bota aqui o seu pezinho, bem juntinho com o meu*”.

MARÇO

Passados já três meses desde as últimas gravações, Catarina já se senta sem apoio e consegue se locomover pela sala se arrastando. Ela alterna os cotovelos e os joelhos em movimento semelhante ao engatinhar, porém sem erguer o tronco do chão.

Ela já interage com o par de forma mais evidente e por mais tempo, em relação ao mês anterior: mantém o olhar fixo em direção ao outro, compartilha/disputa objetos, permanece próxima, bate o brinquedo de forma ritmada enquanto o par faz o mesmo, dentre outras ações.

A locomoção parece ocorrer em situações em que se dirige a algum objeto de interesse ou quando parece buscar a proximidade do adulto. Neste último caso, às vezes ela também chora.

Catarina apresenta alguns episódios de choro ao estar sozinha, que aqui hipotetiza-se que possam sinalizar algum incômodo como fome, sono. Isso porque, por muitas das vezes em que chora, outros bebês também estão chorando, sugerindo o possível contágio da manifestação emocional (algumas creches preveem esses momentos em suas rotinas de cuidados de bebês). Considerando a esfera postural nesse sentido, chama a atenção que em uma das ocasiões, ela se deita de bruços enquanto chora.

ABRIL

Catarina engatinha com maior velocidade, agora com a maior coordenação entre braços e pernas, mais rígida, semelhante a uma marcha. Atinge alvos (aparentemente) de seu interesse, como por exemplo um brinquedo no chão mais distante ou o portãozinho de grade.

Ela já consegue ficar em pé com apoio e dar alguns passos lateralmente. Porém, não se pode dizer ainda que o *cruising* está estabelecido, pois ela apresenta dificuldades de equilibrar

o corpo ereto ao dar os passos; e, parece não conseguir manter os pés planos e firmes no chão – fica na ponta do pé ou apoia o corpo apenas em um lado do pé.

Sobre a interação com os pares, foram observadas cenas de compartilhamento/disputa de objetos e trocas de olhares. Apesar desses episódios, eram muito comuns as cenas de atividade individual dessa criança. Houve uma cena em que outra criança veio engatinhando em sua direção, mas deparando-se com um brinquedo no meio do caminho, parou próxima. Por outro lado, não foram observadas cenas em que Catarina se dirigia na direção de outro bebê.

Não houve trocas de sorriso com o par, mas por vezes Catarina sorria para a educadora e para a pesquisadora. Praticamente não chorava.

MAIO

Catarina engatinha e é capaz de ficar em pé com apoio e realizar o *crusing*. O movimento de apoiar-se em objetos e ficar de pé é feito de modo mais lento – estende a mão e segura com um braço, depois o outro, faz força para erguer o tronco e faz esforço para manter-se equilibrada. Faz tentativas de se agachar e de escalar, quando se encontra nesta posição.

As tentativas de agachar geralmente envolvem a tentativa de pegar algum objeto que está no chão. Essa ação enfrenta um pouco de dificuldade, mas usualmente ao final consegue pegar o objeto. As tentativas de escalar são feitas ao tentar pisar em uma grade mais alta, em uma caixa de madeira gradeada que tem quase a mesma altura que a criança em pé, semelhante ao movimento realizado em uma escada. Porém, essas tentativas não são bem-sucedidas. Em uma cena, ela tenta se apoiar em uma piscina inflável de bolinhas para ficar em pé, mas por ser um objeto baixo, não consegue o apoio necessário para erguer o tronco por completo.

A locomoção ocorre na busca por objetos e, por vezes, de modo regulado com ao par: há troca de olhares, depois um dos bebês fica em pé e a Catarina fica em pé logo em seguida mantendo a interação face-a-face. Não foram observadas cenas em que ela tenha seguido o par, mas houve cenas em que outro bebê veio até ela ou até o grupo de crianças ao qual estava próxima.

Em relação ao seu humor, Catarina se mostrou uma criança calma na maior parte do tempo, chorando pouco. Foram observadas manifestações de choro em momentos em que

estava de gatinhos, como que fazendo força, ao que a educadora indicou que era uma criança que tinha dificuldade para evacuar. Chorava também quando alguma criança tentava lhe tomar um objeto ou ainda batia nela ou lhe puxava o cabelo. Nestas ocasiões, normalmente, a gravação era interrompida, pois a educadora intervinha.

Foram observadas cenas em que sorriu para o adulto e não foram observados sorrisos direcionados ao par. Porém, em uma das cenas – em que ela está de costas para a câmera (portanto seu rosto não é visível) – o bebê à sua frente sorri para ela e toca-lhe o rosto, a que ela retribui o gesto.

Apesar disso, Catarina mostra-se atenta e orientada ao par, através do olhar e da regulação de seus movimentos. Por exemplo, há uma cena em que está engatinhando com uma chupeta na boca e há um bebê à sua frente. Ele rapidamente estende a mão, em um movimento como se tentasse tomar-lhe a chupeta. Na mesma rapidez, ela para de engatinhar e fica olhando para ele parada, indicando percepção da intencionalidade do parceiro e apresentando respostas de proteção de si ou do objeto.

A tabela 3 apresenta o resumo do desenvolvimento de Catarina ao longo dos meses:

Tabela 3 - Resumo do desenvolvimento de Catarina

Catarina	DEZEMBRO	MARÇO	ABRIL	MAIO
Idade	5 m	8 m	9 m	10 m
Desenvol. motor grosso e mudanças locomotoras	Permanece deitada; um pouco mais reclinada com apoio; esforços para virar de lado	Senta-se sem apoio; arrasta-se; posição de engatinhar	Engatinha mais rápido (coordenação ainda mais “rígida”); em pé com apoio, “ergue as pernas” (não dá passos)	Fica em pé e dá passos com apoio (<i>cruising</i>); tentativas agachar/ficar em pé
Locomoção ocorre em	Sucessivos movimentos corporais que provocam deslocamento – ex. tentar virar a cabeça/corpo para o lado	Dirige-se a objetos/adultos (neste último caso, por vezes com choro)	Dirige-se a brinquedos, e locais de apoio (para ficar em pé); exploração ambiente	Busca locais de apoio ou brinquedos – dessa vez mais regulado com par
Interações pares	Atenção focal a estímulos próximos; olhar	Olha fixamente, compartilha/disputa objeto, permanece próxima, bate brinquedo de forma ritmada com o par	Idem anterior, engatinha em direção; interrompe locomoção em função do par *atividade individual; sorri para o adulto, mas não para o par	Idem abril
Total dias gravação	02	01	01	01

Em vista dessas considerações, passaremos agora à apresentação e análise de alguns dos episódios. Ao final destes, será discutido o aspecto geral de transformação locomotora de Catarina, em relação às interações com os pares naquele contexto da creche.

4.1.1 Transcrição do episódio “bota aqui o seu pezinho, bem juntinho com o meu”

Data: 07/12/2009; Tempo: 18’06” – 24’07” Duração: 06’01”

Participantes: Catarina 5 meses (*body*³ branco e calça rosa) e Jaqueline 5 meses (veste *body* rosa e calça roxa listrada).

O episódio é longo, por isso, apenas os aspectos mais importantes serão descritos.

Catarina e Jaqueline estão deitadas de barriga para cima no colchão, próximas umas das outras, mas não próximas o suficiente para se tocarem (figura 5 – cena 1). Catarina está deitada debaixo de um móvel, em direção ao qual inicialmente tem o olhar fixado. Jaqueline, por diversas vezes, vira a cabeça e olha em direção à Catarina. Em algumas dessas vezes, Jaqueline chega a virar o corpo inteiro, chegando a ficar deitada de lado, com o olhar na direção de Catarina. Porém, quando faz esse movimento, logo em seguida ela retorna à posição original de barriga para cima. Daí, olha em volta, algumas vezes olha na direção em que a pesquisadora está. Geralmente, Jaqueline aperta as mãos na altura do peito e dá um gritinho, com os olhos apertados, o rosto contraído, como se fosse começar a chorar. Quando faz isso, comumente levanta a perna e a bate no colchão. Na repetição desses movimentos, seu corpo passa a ficar mais inclinado e seus pés ficam mais próximos das pernas de Catarina. Passados cerca de dois minutos iniciais da cena, Jaqueline fixa o olhar em Catarina e permanece nessa posição, com o corpo relaxado. Catarina continua olhando para o móvel. Após aproximadamente 30 segundos, Jaqueline ergue a perna mais próxima da Catarina e, com impulso, bate o pé no colchão. Ao fazê-lo, o pé bate na garrafinha pendurada no móvel, que, por sua vez, bate nos pés de Catarina. Neste movimento, Catarina olha bruscamente na direção de Jaqueline e, assim, ambas passam a olhar-se reciprocamente. Mas, em pouco tempo, Catarina desvia o olhar para outras direções, sem atentar a um foco fixo. Jaqueline também desvia o olhar rapidamente, olhando para a educadora. Depois volta a fixar o olhar

³ peça de roupa, semelhante a uma blusa justa, que cobre todo o tronco e tem um fecho entre as pernas

em direção à Catarina. Jaqueline bate então novamente o pé no colchão e, imediatamente ao fazê-lo, Catarina olha para ela. Segundos depois, Catarina desvia o olhar. Novamente, em um intervalo menor de tempo, Jaqueline bate os pés no colchão, enquanto mantinha o olhar fixo em Catarina. Novamente, Catarina volta o olhar para Jaqueline. O movimento se repete mais uma vez. Aproximadamente dois minutos depois, Jaqueline bate mais três vezes o pé no colchão, sempre resultando na captação do olhar de Catarina.

Jaqueline mantém o olhar fixo em Catarina, que continua olhando para outras direções. Catarina realiza então um movimento muito sutil do tronco, que acaba por impulsioná-lo para cima e para o lado, na direção em que Jaqueline está. Este movimento se repete de forma constante e espaçada nos próximos 40 segundos. Após esse tempo, Catarina ergue as pernas e bate o pé no colchão, num movimento muito semelhante aos que Jaqueline até então vinha realizando. Após isso, ela ergue as pernas e passa mexê-las para frente e para trás, observando-se uma movimentação corporal pausada, mas constante – até então a criança mexia basicamente os olhos e a cabeça. Jaqueline, que não desviou o olhar de Catarina, em momento algum, bate mais uma vez o pé no colchão. Simultaneamente, Catarina faz força com as mãos, ombros, tronco e pernas, o que acaba pendendo o corpo em direção a Jaqueline. Desta vez, Catarina chega a ficar com o corpo todo deitado lateralmente. Ao fazê-lo, seus pés tocam os pés de Jaqueline.

Ao final do episódio (figura 6 - cena 2), ambas têm o corpo inclinado na direção da outra. Observa-se que a movimentação corporal de ambas produziu deslocamentos em relação à localização em que estavam ao início do episódio, aproximando-as, o que vai desencadear a continuidade de uma interação em que ambas passam a tocar os pés da outra

Figura 5- Cena 1

Figura 6 - Cena 2

4.1.2 Análise Episódio “Bota aqui o seu pezinho, bem juntinho com o meu”

Pela riqueza desse episódio, Costa (2012), já havia apresentado anteriormente esse episódio, que é aqui retomado agora com novo enfoque. Assim, no início do episódio, Jaqueline e Catarina estão próximas uma da outra, porém têm seu comportamento regulado por coisas diferentes. Catarina movimenta a cabeça direcionando o olhar à sala e aos brinquedos pendurados acima de si. Jaqueline choraminga por algumas vezes. Porém, os movimentos de Catarina parecem atrair a atenção de Jaqueline, que para de chorar. Assim, a situação parece se reconfigurar e a interação com a outra criança passa a ficar em primeiro plano (McGaha et al, 2011).

Entende-se que esta interação é possibilitada pelos recursos expressivos e comunicativos que o bebê dispõe naquele momento. Esses recursos indicam a orientação e interesse da criança, que passam a chamar a atenção do outro e a mobilizar o outro. Aqui, o olhar, o direcionamento da cabeça e do corpo (Santos, 2012), além do bater da perna são os recursos que, de alguma forma, promovem a percepção da movimentação corporal do outro, passando a ser um diferencial em relação à estimulação dos outros objetos estáticos.

A partir desta regulação que, aos poucos, passa a ser mútua, uma série de elementos se articulam de modo sequencial, apesar de não linear, e que gradualmente contribuem para que Catarina tenha seu corpo deslocado do local onde estava inicialmente, aproximando-a da outra criança. Por outro lado, o ato de erguer as pernas e de batê-las no colchão provavelmente provoca uma série de percepções corporais em Jaqueline, através da sua movimentação do corpo, da percepção da textura do chão, do impacto, da vibração, de sons das batidas do pé. Provavelmente, alguns desses elementos também sejam despertados em Catarina, tanto que ela passa a se recolocar de modo diverso na relação com a outra criança. Em vista da persistência do movimento, do som e possivelmente da vibração do colchão (Gibson, 1966) Catarina dirige não só a cabeça e o olhar à outra criança, como também passa a pender o corpo para o lado em que se encontra Jaqueline, mesmo não sendo capaz de virá-lo completamente. Assim, esses sutis atos motores em sequência, em turnos interativos, parecem aos poucos ter podido produzir o deslocamento corporal de ambas, de modo que, ao final do episódio, as duas crianças de cinco meses têm os pés se tocando (conforme a figura 6 – cena 2).

4.1.3 Transcrição do episódio “rolando e arrastando”

Data: 26/03/2010; Tempo: 10’14” – 11’17” Duração: 01’03”

Participantes: Catarina 8 meses (blusa rosa clara e calça rosa escura) Julia 9 meses (veste *body* verde) e Roberta 9 meses (*body* rosa claro e calça lilás).

Catarina está sentada no chão manipulando um brinquedo amarelo circular com formato de um prato. À sua frente, está Júlia (*body* verde) e à sua esquerda está Roberta (regata rosa e calça lilás). Júlia está relativamente distante (sentada, olhando para o outro lado) e Roberta está mais próxima.

Em determinado momento, Catarina começa a balbuciar e bate o brinquedo no chão. Quando o faz, Roberta olha em direção à Catarina começa a engatinhar, de modo calmo (sem maior velocidade ou agitações corporais), em sua direção. Roberta parece ter também o olhar direcionado a ela. Mas Roberta para no meio do trajeto, vira na direção da pesquisadora e sorri. Enquanto isso, Catarina continua mexendo sozinha no brinquedo. Ela bate novamente o prato no chão, a que Roberta volta a olhar, redirecionando sua atenção à Catarina e seu prato. Põe-se novamente a engatinhar em direção a Catarina e pouco depois se senta ao lado da outra menina.

Em determinado momento, Catarina apoia o brinquedo no chão de lado (fica na posição de uma roda) e acidentalmente faz um movimento que faz o prato rodar rapidamente para frente, o prato se deslocando na direção de Júlia (figura 7 – cena 3). Com o movimento do prato, Julia agora desvia levemente o corpo e o olhar na direção do brinquedo. Neste momento, Catarina e Roberta se põem de quatro e ambas projetam o corpo e o olhar em direção ao brinquedo. Catarina mexe o joelho para frente, como tentasse engatinhar (figura 8 – cena 4). Enquanto isso, o brinquedo bate no braço de Julia e cai no chão ao seu lado. Julia então se senta. Catarina então olha para Julia, joga o tronco para o chão e põe-se a se arrastar rapidamente na direção do brinquedo (figura 9 – cena 5). Ao fazê-lo, Julia e Roberta mudam o foco de sua atenção, passando a redirecioná-lo na direção de Catarina, ambas acompanhando os movimentos dela com olhar. No caso de Roberta, esta para de engatinhar e se senta, enquanto olha na direção da outra criança.

Catarina pega o brinquedo. Quando o faz, Julia toca o rosto da menina (figura 10 – cena 6). Catarina então ergue o corpo e o arrasta levemente para trás, ficando em posição ajoelhada (figura 11- cena 7). Ela bate o brinquedo no chão, novamente emitindo sons. Julia e

Roberta lançam um olhar rápido na direção de Catarina, desviando-o pouco depois. Julia, vira-se para trás e Roberta começa a mexer nos pés de Catarina, tirando-lhe as meias (figura 12 – cena 8).

Figura 7 – Cena 3

Figura 8 – Cena 4

Figura 9 – Cena 5

Figura 10 – Cena 6

Figura 11 – Cena 7

Figura 12 – Cena 8

4.1.4 Análise do episódio “rodando e arrastando”

Embora Catarina esteja em atividade individual, sua movimentação com o brinquedo atrai a atenção de Roberta que passa a lentamente locomover-se em sua direção. Aparentemente, Catarina parece não se atentar a esse deslocamento da outra criança em sua direção, visto que ela continua com olhar e movimentos direcionados ao brinquedo. Porém, quando o brinquedo rola para frente e ela vê as outras meninas também engatinhando e se direcionando para ele, sua atenção passa a estar orientada a às outras crianças também. Vale comentar que o processo de perceber o olhar e o direcionamento do outro a um terceiro elemento (geralmente um objeto) é denominado de atenção conjunta, sendo discutido na literatura como importante marco no desenvolvimento do bebê, a ponto de ser denominado por Tomasello (2003) como parte da “revolução dos nove meses” (faixa etária a que atribui o estabelecimento da atenção conjunta). Vale lembrar, no entanto, que esse fenômeno, seu aparecimento e desenvolvimento têm sido estudado especificamente na relação do bebê com o

adulto. E, podemos aqui identificar essa habilidade de atenção conjunta na relação entre os pares de idade, já no primeiro ano de vida, como Costa (2012) já havia indicado.

Mediante esta percepção, Catarina inicialmente faz tentativa de engatinhar, mas subitamente joga corpo ao chão de modo que consiga se arrastar. É novata no engatinhar, mas experiente no arrastar (Adolph, Vereijken & Shrout, 2003). Modifica agilmente sua forma de locomoção e se desloca mais rapidamente em função da urgência de conseguir fazer a recuperação do objeto perdido, antes das outras crianças. Rocha, Tudela e Barela (2005) comentam que a exigência da tarefa motora faz com que as crianças escolham a melhor forma de executá-la e que, mediante isso, o comportamento motor mais eficaz passa a ser preservado e repetido.

Com isso, Catarina é capaz de se deslocar mais rapidamente até o prato. Contudo, ao invés de se instaurar uma disputa pelo brinquedo, Roberta e Júlia passam a ter a locomoção de Catarina como foco principal de atenção, ao ponto de interromperem seu próprio deslocamento enquanto a observam.

Neste primeiro momento do episódio, o olhar de Catarina atrelado ao seu posicionamento postural (Santos, 2012) desempenha importante papel nas diversas (re)configurações atencionais que permeiam suas interações. Segundo Kretch, Franchak & Adolph (2014), bebês que engatinham tendem a direcionar mais seu olhar ao chão ou objetos próximos dele. Isso é contemplado no momento em que Catarina parece ter sua atenção majoritariamente voltada ao objeto, ao invés das outras crianças. Ainda, esses autores (Kretch, Franchak & Adolph, *ibid*) apontam que para olhar elementos-alvo, bebês que engatinham precisam esticar a cabeça para cima ou sentar-se para obter informação visual. Curiosamente, Catarina, Roberta e Julia (figura 8 – cena 4) de fato tem o pescoço esticado e a cabeça erguida quando passam a focar seu olhar para o brinquedo rolando; além disso, Catarina (que passa a se arrastar) torna-se o principal foco da atenção de Julia e Roberta, elas ficam sentadas/em postura mais ereta (figura 9 – cena 5 e figura 10 – cena 6); e, Catarina, que volta a ter atenção mais focal ao brinquedo, passa a ter a cabeça e o olhar voltados para baixo (figura 12 – cena 8).

Em outro momento do episódio, Júlia ergue a mão e toca Catarina, que arrasta o corpo para trás de modo a afastar-se, toma o objeto para si, dando a impressão de estar antecipando o movimento do outro. Com isso, parece estar desenvolvendo a sua capacidade de controlar suas atitudes corporais (Viana, 2008) mediante certa percepção do direcionamento do outro a

si, que tanto pode representar a antecipação de que o outro machuque ou tome o objeto de seu interesse.

Mas, novamente situação se reconfigura. Roberta deixa de direcionar sua atenção ao brinquedo e a Catarina; e, Júlia passa a mexer nas meias de Catarina. A proximidade propiciada pelo movimento conjunto de locomoção (todas se deslocaram em direção ao brinquedo) e o novo posicionamento corporal de Catarina, que agora está parada, deitada de barriga para baixo, reconfigura aquilo que é disponível de visão e acesso, permitindo outros modos de interação ou a sua interrupção. Embora Catarina não se engaje mutuamente na interação, já que ela continua manipulando o brinquedo, também não parece demonstrar incômodo/rejeição pelo fato de a outra criança mexer em seus pés.

4.1.5 Transcrição do episódio “Ei, volte aqui!”

Data: 26/04/2010; Tempo: 01’05” – 01’19” Duração: 00’14”

Participantes: Catarina 9 meses (*body* lilás e calça rosa escura) e Gabriel 9 meses (veste *body* listrado e calça laranja).

Catarina e Gabriel estão sentados próximos a um grande colchonete, que está cheio de brinquedos. Atrás deles, há um espelho. Pouco antes ao início do episódio, ambas as crianças estavam sentadas, um ao lado do outro, manipulando um mesmo brinquedo de forma amistosa.

Em certo momento, Catarina joga o tronco e as mãos à frente (figura 13 – cena 9). Fez esse movimento enquanto, simultaneamente, olhava para a pesquisadora. Depois, ela começa a engatinhar. Gabriel toca/bate levemente em suas costas (figura 14 – cena 10). Ela para de engatinhar, recua o corpo e volta-se a ele (figura 15 – cena 11). Nisso, ela olha para o objeto atrás de si, mudando seu foco de atenção. Tão logo ela para, Gabriel inclina-se para a frente e pega a chupeta de Catarina (figura 16 – cena 12). Ela acompanha o movimento do outro com o olhar, mas não apresenta nenhuma manifestação emocional, mantendo-se com uma expressão neutra e como o corpo parado. Gabriel põe-se então a manipular a chupeta. Catarina vira ligeiramente o corpo na direção do brinquedo que estava atrás de si e também começa a manipulá-lo (figura 17 – cena 13). A educadora, que estava conversando com a pesquisadora, então fala para Gabriel: “Ó, essa chupeta não é sua. Devolve pra Catarina”. Por

algum motivo, que não é possível entender, a pesquisadora fala para a educadora: “Se você quiser, eu paro, fica à vontade”. E, a cena é então interrompida. Na cena seguinte, Gabriel não está mais com a chupeta na mão.

Figura 13 – Cena 9

Figura 14 – Cena 10

Figura 15 – Cena 11

Figura 16 – Cena 12

Figura 17 – Cena 13

4.1.6 Análise do Episódio “Ei, volte aqui”

O episódio é curto e a locomoção aqui vista é de curto alcance. Mesmo assim, alguns aspectos são considerados através das minúcias dos gestos e dos movimentos.

Inicialmente, Catarina começa a engatinhar afastando-se do local de onde estava, ao lado de Gabriel. Mas assim que Gabriel lhe dá um toque nas costas, ela para, recua o corpo e olha para ele. Trata-se de um gesto simples que parece ser significado na relação de tal modo que Catarina interrompe seu deslocamento e passa a voltar a sua atenção ao parceiro. Ou seja, em contraponto ao olhar que discute a relação como propulsora do movimento (Moura & Ribas, 2002), aqui vê-se a interação se entrelaçando ao movimento de interromper a locomoção e redirecionar-se a atenção em função do outro.

Baseando-se na compreensão de Gibson, os autores Barela, Polastri, Freitas Júnior e Godoi (2003) indicam que o controle motor é uma transformação complexa, decorrente de alterações no relacionamento entre informação sensorial – aqui o outro social fornecendo informações perceptivas através do toque (Gibson, 1966) - e ação motora. Neste sentido, a

capacidade da criança de pôr o corpo em movimento no espaço é tão importante quanto a sua capacidade de contê-lo.

Assim, entende-se que o toque de Gabriel parece ser significado por Catarina como o direcionamento dele a ela, de tal forma que ela controla sua movimentação corporal de modo regulado a ele. Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996) afirmam que a atribuição de significados é o que permite que os parceiros possam agir coordenadamente, de modo que ações conjuntas são ajustadas e passam a compor atividades conjuntas/compartilhadas.

Neste novo posicionamento corporal, Catarina vira o tronco na direção de Gabriel, o que permite que este visualize a chupeta que está pendurada, refazendo o direcionamento do foco. Como Catarina agora está mais próxima, isso torna mais fácil para que Gabriel alcance o objeto.

Catarina percebe que a chupeta lhe foi tirada, mas não apresenta reação de oposição. Apesar disso, a educadora intervém e vem tirar a chupeta de Gabriel. Vale comentar, porém, que no mês de maio há uma cena em que, de modo muito semelhante, Catarina põe-se a engatinhar e Gabriel inclina o corpo para frente, estendendo a mão como que em tentativa de pegar a chupeta. Desta vez, porém, Catarina olha para ele e para imediatamente, o que parece indicar maior controle corporal, reflexos mais refinados e possivelmente uma ressignificação do ato de ter a chupeta tomada, de modo que parece buscar evitar que isso ocorra.

4.1.7 Transcrição do episódio “Você no meu caminho”

Data: 03/05/2010; Tempo: 20’04” – 21’30” Duração: 01’26”

Participantes: Catarina 10 meses (*body* branco e calça rosa) e Gabriel 10 meses (veste moletom laranja e calça azul clara).

Catarina e Gabriel estão virados para o mesmo lado, próximos a uma espécie de túnel, que tem a altura de uma criança pequena em pé, o qual é vazado com grades coloridas. Catarina está em pé, segurando as grades e andando lateralmente (*cruising*). Gabriel está sentado ao lado, bem próximo à borda da caixa (figura 18 – cena 14).

Catarina chega à borda, estende a mão e impulsiona o corpo como se quisesse contornar a caixa, mas não consegue pois Gabriel está no caminho. Ela põe a mão na cabeça de Gabriel (figura 19 – cena 15), enquanto olha para ele e o empurra para o lado (figura 20 –

cena 16). É ela, porém, quem cai lentamente para o lado. Nesse movimento, ela se apoia sobre ele, com o braço o envolvendo (figura 21 – cena 17), semelhante a um abraço. Ela cai novamente sentada a seu lado, olha para ele e mais uma vez toca sua cabeça (figura 22 – cena 18).

Ela então se apoia nas grades, faz força e novamente ergue o corpo, voltando a ficar em pé (figura 23 – cena 19). Ela tenta andar em volta da caixa, mas ela não consegue por que Gabriel ainda está no caminho. Ela olha para ele, toca sua cabeça (figura 24 – cena 20) e logo em seguida estende a mão novamente, dessa vez com força, de modo que quase bate na cabeça do menino (figura 25 – cena 21). A esse movimento dela, ele desvia a cabeça para o lado.

Gabriel então ergue o corpo e se ajoelha e, vagarosamente, apoia-se nas grades e também fica em pé (figura 26 – cena 22). Ele segura a grade com uma das mãos. Com a outra, ele toca as costas de Catarina (figura 27 – cena 23). Ele então toca a cabeça da menina, daí fecha os dedos e puxa o cabelo dela. Catarina contrai o corpo para frente (figura 28 – cena 24) e Gabriel solta seu cabelo. Ele então a agarra nas costas pela roupa e com o peso do corpo, começa a puxá-la para trás (figura 29 – cena 25). Catarina vira-se para ele rapidamente, empurra-o e ele cai sentado no chão (figura 30 – cena 26). Gabriel inclina o corpo para frente e estende a mão em direção à grade. Mas, ele se desequilibra e esbarra em Catarina. Ela novamente vira-se para ele e o empurra (figura 31 – cena 27). Ele se inclina e joga o peso do corpo sobre ela, como se fosse se apoiar em sua perna, aparentemente buscando ficar em pé. Ele vai ficando em pé, apoiando-se em Catarina e na grade. Simultaneamente, ela faz vários movimentos de empurrão, enquanto contrai a face, como se expressasse incômodo com a situação. Gabriel se desequilibra e ambos caem no chão (figura 32- cena 28). Por estar de costas, não é possível afirmar com certeza, mas ouve-se um choramingo que parece ser de Gabriel. Catarina ainda tenta ficar em pé, mas com o peso da outra criança em cima, não consegue fazê-lo. A pesquisadora dá uma risada contida e ouve-se a educadora rindo também. A pesquisadora pergunta: “quer ir lá, então?” Catarina então começa a choramingar e olha para o lado – supostamente na direção da educadora. A cena então é interrompida.

Figura 18 – Cena 14

Figura 19 – Cena 15

Figura 20 – Cena 16

Figura 21 – Cena 17

Figura 22 – Cena 18

Figura 23 – Cena 19

Figura 24 – Cena 20

Figura 25 – Cena 21

Figura 26 – Cena 22

Figura 27 – Cena 23

Figura 28 – Cena 24

Figura 29 – Cena 25

Figura 30 – Cena 26

Figura 31 – Cena 27

Figura 32 – Cena 28

4.1.8 Análise do episódico “Você no meu caminho”

Segundo Haehl, Vardaxis e Ulrich (2000), o *cruising* é caracterizado por passos de lado que permitem o uso dos braços e das pernas para apoio e controle. Para os autores, este tipo de deslocamento representa uma solução de curto prazo para a locomoção ereta. É descrito, assim, como um comportamento motor que permite à criança apreender o fluxo da informação perceptual na postura ereta e permite que ela tenha oportunidades de força e controle postural.

De fato, Catarina parece ter que se adaptar a novas informações perceptuais (Gibson, 1966) fornecidas – como o equilíbrio exigido quando se está em pé, o campo visual alterado, as barras do brinquedo que permitem que ela se apoie nele enquanto anda, a textura do colchão, etc. - de modo a coordenar suas ações para efetivar o deslocamento. Porém, mais do que isso, o episódio reflete a dificuldade e a complexidade em aprender a se locomover deste modo e neste ambiente da creche, não apenas por suas especificidades físicas, mas também em função da presença de outros bebês que também estão aprendendo a se locomover naquele espaço. Sendo assim, alguns pontos merecem consideração.

Primeiramente, o objeto que Catarina usa de apoio permite diversas possibilidades de locomoção e interação. Por ter o formato de um túnel, apresenta a possibilidade de que uma criança percorra o interior da caixa; ainda, o formato em “U” invertido cria um vão entre uma “parede” de grades e a outra, ou seja, cria uma lacuna para o apoio das mãos (Adolph, Berger & Leo, 2011), o que, em um movimento de percorrer todo o entorno do túnel, ao virar à borda é necessário que a criança estique o braço a uma maior distância e dê alguns passos com menor superfície de apoio para chegar à outra parede. Assim, trata-se de um objeto que favorece que Catarina ande de lado com apoio, porém possui trechos de lacunas de um apoio, o que torna o *cruising* um pouco mais desafiador (Adolph Berger & Leo, *ibid*). Já em relação às possibilidades interativas, este “túnel” é grande o suficiente para que outras crianças se apoiem/andem e engatinhem por dentro dele, ao mesmo tempo. Além disso, o fato de ter grades, permite que caso outra criança esteja em pé do lado oposto eles fiquem ao mesmo nível de olhar e abre a possibilidade de novas configurações interativas. De fato, antes de o episódio iniciar, foram observados momentos de interação face-a-face com *cruising* através da grade entre Catarina e Gabriel. Portanto, aqui a mediação do contexto faz-se presente (Seidl-de-Moura & Ribas, 2000) naquilo que ele oferece (Fonseca, Faria, & Mancini, 2007) para que o andar com apoio de crianças pequenas seja praticado. →

Segundo, na gravação do mês anterior, Catarina era capaz de ficar em pé e erguer os pés do chão com apoio, porém encontrava dificuldades em efetivar os passos de modo a promover deslocamento, aparentemente por dificuldade em equilibrar os pés planos no chão. Porém, agora, ela consegue efetivamente dar passos que promovem deslocamento. Assim, entende-se que ela agora faz algo que não conseguia fazer antes, ou seja, houve transformação em sua capacidade motora. Mas ao mesmo tempo, o episódio ilustra como ela ainda enfrenta algumas dificuldades em se locomover deste novo modo.

Terceiro, há Gabriel “no caminho”, sendo que Aguiar e Pedrosa (2009) sinalizam, em um episódio no contexto de creche, que a outra criança pode ser um obstáculo à movimentação. Além disso, aqui o parceiro social bebê é mais dinâmico do que as características físicas do brinquedo que permite apoio; e ainda, o fato dele ser capaz de se locomover, torna o processo de percepção e ação motora de Catarina mais lento, com mais dificuldades e mais complexo.

Quando Catarina chega ao ponto em que Gabriel está sentado, ela não consegue seguir adiante e parece buscar desenvolver estratégias para lidar com o obstáculo, como empurrar a cabeça do menino, de um lado para o outro. Mas, ela acaba se desequilibrando e caindo por cima dele. Ao cair, ela o envolve com o braço de modo semelhante a um abraço e, ao ficar sentada ao seu lado, ela passa a mão na cabeça dele, demoradamente e com pouca força. Ao ficar em pé novamente, primeiro Catarina passa a mão na cabeça de Gabriel mais suavemente e, logo em seguida, o faz de modo mais rápido e com mais força. Assim, os gestos parecem ambíguos ao observador adulto, em vista de sua significação cultural. É um empurrão, um tapa ou um carinho?

De qualquer modo, a insistência e persistência dessas ações de Catarina voltadas a Gabriel, sendo moduladas por diferentes intensidades e modos, indicam que toda ela e todo o seu corpo está engajado em seguir em frente com seu deslocamento. Isso leva à hipótese de que a locomoção parece ser altamente motivadora para a criança. Neste caso, talvez até mais interessante do que o par que, na situação, passa a ser tratado como um obstáculo a ser sobrepujado – ela tenta seguir em frente ao invés de interromper sua locomoção e reorientar sua atenção, diferente do que foi observado no episódio anterior.

Na sequência, Gabriel põe-se de pé e repete uma sequência de gestos semelhantes (e semelhantemente ambíguos) ao descrito anteriormente – ele toca levemente nas costas de Catarina e, em seguida, puxa o seu cabelo – enquanto parece tentar se equilibrar naquela posição. Agora, Catarina está em seu caminho, conforme ele tentar dar passos no sentido

oposto ao que ela vinha dando anteriormente. Assim, ela passa a ser o obstáculo frente à tentativa do deslocamento do Gabriel, havendo aqui todo um jogo de papéis (Oliveira, Guanaes & Costa, 2004).

Cria-se então um embate entre os dois, de modo que Gabriel cai se apoiando em Catarina; quando isso acontece, ela repetidamente tenta empurrá-lo, enquanto apresenta uma expressão facial de incômodo (olhos mais apertados, sobrancelhas contraídas, boca aberta e vocalizações). Porém, ele também a puxa e ela também acaba caindo. Diante da pequena confusão, a educadora intervém.

4.1.9 O Processo de Transformação de Catarina

Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000) consideram que o desenvolvimento se dá em movimentos de figura e fundo, ou seja, “a cada momento e situação, um elemento se destaca em figura e, pela estrutura em forma de rede, todo o sistema e seus vários elementos rearticulam-se, reestruturando suas significações”. No caso de Catarina, o engajamento interativo com outros bebês parece trazer situações em que elementos se destacam e promovem a reconfiguração atencional da criança, ou do parceiro, de modo a afetar inclusive o movimento locomotor. Isso se dá tanto no aqui-agora dos episódios, como também ao longo do tempo.

Em dezembro, todas as cenas mostram Catarina deitada no colchão sozinha. Exceto no contexto do episódio “Bota aqui o seu pezinho, bem juntinho com o meu”, em que as duas crianças foram colocadas deitadas próximas uma da outra. Aqui, Catarina e Jaqueline ainda não conseguem se locomover sozinhas, aliás sequer sentam com apoio, apenas permanecendo deitadas. Mesmo assim, já ocorre deslocamento, que é produzido através de pequenos movimentos corporais sequenciais – não lineares – através da interação com outro bebê. O gesto de bater o pé, olhar e fazer esforço para virar o corpo em direção ao outro - primeiro de Jaqueline em relação a Catarina, e depois de Catarina em relação a Jaqueline – fazem com o par passe a ser a figura de atenção e o objeto (neste caso, o brinquedo) fundo. Quando isso ocorre, passa a haver troca interativa ou correção entre Jaqueline e Catarina e como isso gradativamente uma aproximação se efetiva.

Na única gravação do mês de março, Catarina já se senta sem apoio, consegue se arrastar e fica em posição de engatinhar com algum deslocamento; ou seja, já tem maior firmeza motora e já consegue se locomover sozinha. Porém, na maior parte do tempo, sua atenção e deslocamento são direcionados a objetos e adultos, havendo poucas cenas de interação com outros bebês. Diante deste contexto, o episódio “rolando e arrastando” é precioso ao deflagrar uma interação triádica onde a percepção do direcionamento do par irá afetar o modo e a velocidade da locomoção de Catarina. Portanto, a locomoção ocorre em situação de atenção conjunta entre três bebês e um objeto em movimento. Porém, ao invés de esforçar-se para engatinhar mais rápido – ou seja, empenhar-se mais em uma tarefa motora que está adquirindo capacidade de executar – Catarina põe-se a arrastar-se – no que já é ágil – de modo a conseguir deslocar-se mais rapidamente. Ainda, este movimento não impulsiona uma disputa pelo objeto; ao invés disso, o par em movimento passa a ser o principal foco de atenção de Júlia e Roberta.

Na gravação do mês de abril, Catarina já engatinha – embora ainda com certa rigidez e já consegue ficar em pé com apoio e erguer a perna – sem efetivar passos. Com isso, observa-se uma exploração mais vasta do ambiente e uma maior frequência de aproximação da outra criança. No entanto, o episódio “ei volte aqui” ilustra uma situação de interrupção do movimento locomotor em função da percepção do gesto do par. Entende-se que a capacidade de controlar os movimentos corporais de modo regulado indica avanços motores, perceptuais e mesmo psicológicos (Viana, 2008). Além disso, este episódio retrata uma cena em que Gabriel tenta – e consegue – tirar a chupeta de Catarina, que está pendurada em seu pescoço. Esta cena volta a se repetir no mês seguinte. Desta vez, porém, Catarina olha para ele e para imediatamente, o que parece indicar maior controle corporal, reflexos mais refinados e possivelmente uma ressignificação do ato de ter a chupeta tomada, de modo que parece buscar evitar que isso ocorra – ou seja, observa-se transformação.

Por fim, na gravação de maio mostra Catarina e várias outras crianças já sendo capazes de realizar o *cruising*. Para tal, o “túnel vazado” é um importante objeto promotor deste modo da locomoção; e, também o local é promotor do encontro com outros bebês, que se apoiam ali para andar e tem vários momentos de interação entre si – agora com a postura bípede, o que é significativo segundo a literatura (Clearfield, 2008; Kretch, Franchak & Adolph, 2015). No episódio “você no meu caminho”, Catarina está andando e se apoiando na lateral do “túnel de barras” até o ponto em que não consegue seguir em frente, pelo fato de Gabriel estar sentado, “obstruindo” o seu caminho. Com isso, Catarina realiza diversos gestos

de estender a mão em direção a ele, que variam deste um carinho até o bater, como se estivesse tentando encontrar um modo de tirá-lo dali. Apesar dos vários gestos realizados, ela não é bem-sucedida. Em uma inversão de papéis, Gabriel levanta-se apoiando-se no brinquedo e na menina e, de modo semelhante, executa gestos como os de Catarina, enquanto seu corpo se esforça para se locomover no sentido oposto ao percurso que ela vinha fazendo. Poderia se dizer que o outro bebê é um modelo/espelho para a ação do par? Vale ressaltar que Gabriel é o parceiro interativo em ambos episódios. Conclui-se que aqui o parceiro social bebê pode inclusive atuar como um dificultador (Aguiar & Pedrosa, 2009), ou como um desafio para o fluxo locomotor (aqui, no caso de Catarina) propiciado pelo andar com apoio - o que tornam o processo em percepção-ação (motora) (Gibson 1966) mais lento, com mais dificuldades, mais complexo e mais dinâmico.

4.2. O DESENVOLVIMENTO DE PRISCILA

O conjunto das gravações totalizam 08 horas e 30 minutos. Novamente, para facilitar a organização e reconhecimento dos dados, o desenvolvimento da Priscila será apresentado mês a mês.

DEZEMBRO

Ao início das gravações, Priscila tinha seis meses. Ela se sentava com apoio e já começava a ter firmeza no tronco para manter esta postura sem apoio. Vale referir que o sentar-se é uma posição intermediária, oriunda de um movimento de agachamento ou levantamento do corpo em relação ao solo. E, nas gravações do mês de dezembro, é muito comum ver a Priscila sentada. Porém, ela ainda não era capaz de posicionar o corpo como sentada sozinha. Assim, ao ver as cenas, tem-se a hipótese de que a criança foi colocada ali pelas educadoras, revelando o intuito destas últimas de contribuir para que a criança desenvolva a musculatura e os movimentos que lhe permitam ficar nessa posição. O meio e os parceiros através de suas ações mediam os elementos considerados socialmente como parte do processo de tornar a criança um membro do grupo social e cultural de que faz parte.

Além de sentada, podia-se ver a criança reclinada sobre algo, como por exemplo sobre uma almofada, enquanto manipulava um objeto. Porém, com a movimentação ocorrida no ambiente, a atenção de Priscila muitas vezes era reorientada a diferentes objetos. A atenção também era atraída por pessoas e outros bebês, o que era evidenciada pelo olhar e pela mudança corporal em direção aos mesmos.

Inicialmente, Priscila ainda não conseguia se arrastar, deslocando-se apenas alguns poucos centímetros com muito esforço. Apesar disso, ela fazia uso constante da mudança corporal prono/supino ⁴, como um modo de locomoção. Pés, joelhos, mãos, tronco, cabeça e braços se articulavam nestes complexos movimentos, permitindo a ela pequenos deslocamentos. A locomoção, portanto, não é aqui entendida somente como o ato de engatinhar ou andar (com ou sem apoio), mas enquanto mudança de posição no espaço, mudança aquela impulsionada por todo corpo da criança.

Nas gravações finais deste mês, as mudanças prono/supino se davam de modo mais coordenado e mais claramente orientado a um destino - geralmente a um objeto - o que gradativamente evolui para um movimento de rolar sobre o colchão. Além desses movimentos, Priscila, em posição prono, se apoiava nas mãos/cotovelos, fazendo grande esforço para erguer a cabeça e o tronco, conseguindo movimentar as pernas e os pés. Este movimento, aos poucos, constituiu-se no movimento de arrastar-se e ficar em posição de engatinhar.

Deste modo, observou-se a sequência da posição de se arrastar sem deslocamento, passando a se arrastar com deslocamento, para depois colocar-se na posição de engatinhar com mínimo deslocamento, na lógica clássica de locomoção quadrúpede orientada para a aquisição bípede (Moraes, Costa, Alves, Ferreira-Filho, Tudella & Silva, 1998). Lembro, no entanto, que antes disso, a locomoção foi sendo produzida através de mudanças consecutivas de postura corporal, por diferentes meios.

A interação, especificamente com pares, neste primeiro mês, ocorre mais à distância, principalmente através da orientação do olhar, da atenção e mesmo do movimento do corpo (como virar cabeça, deitar na direção do outro). Em cenas em que está próxima a outro bebê, geralmente este se dirigiu ou foi colocado próximo a Priscila; não se tem cenas em que Priscila tivesse se deslocado na direção do par. Existem cenas em que este outro bebê toca Priscila - tanto de modo amistoso, quanto agonístico. Mas, não são observadas cenas em que Priscila tem a iniciativa de fazê-lo. Ainda, quando as crianças se encontravam próximas, são

⁴Posição supina é a posição deitada de face para cima e a posição prona é de face para baixo

comuns cenas de direcionamento mútuo a um mesmo objeto (Tomasello, 2003) – olhar, manipulação, ações de tomar o objeto do outro ou impedir que o outro o pegasse, etc. O interessante é que essa abordagem dos objetos não se fazia apenas com as mãos - duas crianças manipulando o mesmo objeto - mas também através dos pés e braços.

MARÇO

Neste período, Priscila está com nove meses de idade. Após um período de quase três meses, as gravações foram retomadas. Logo no primeiro dia de retorno da pesquisadora, Priscila já está engatinhando e ela fica em pé com apoio. Uma semana depois, Priscila já realiza o *cruising* – fica em pé segurando-se nas grades, portas, cadeiras, dando passos lateralmente, para efetivar o deslocamento. Inicialmente, os passos são curtos e não são imediatamente consecutivos. Além disso, os braços desempenham papel importante ao direcionarem o sentido do deslocamento e também ao garantirem o apoio e a sustentação do corpo, principalmente em meio a lacunas entre as superfícies de apoio.

A criança percorre mais amplamente a sala, atingindo maiores distâncias, de modo cada vez mais veloz. Muito comumente dirige-se a cadeiras e a portões, onde fica em pé com apoio.

Aproxima-se de outras crianças e olha fixamente para elas; acompanha suas ações e a movimentação com o olhar; sorri, balbucia em direção às mesmas, compartilha objetos, dentre outras ações. Outras crianças mais velhas são mais rápidas em sua locomoção – aqui, especificamente o engatinhar e andar com apoio. Dessa maneira, às vezes, Priscila tem dificuldades em acompanhar as demais crianças. Priscila sorri para outros bebês. Observam-se cenas em que ela os toca ou tenta tocá-los. Chega até a “bater” com pouca força. Entende-se não serem interações agonísticas, pois os outros bebês não reagem com choro.

ABRIL

Em abril, foram realizadas apenas quatro gravações, sendo três na última semana do mês - por conta de faltas de Priscila no restante das semanas.

Neste mês, não foram identificadas grandes mudanças na interação com as crianças em relação ao mês anterior, pois ela já apresentava ações direcionadas – sorriso, acompanhar

com o olhar ou com movimento, oferecer ou tomar objetos, etc. - ao outro, muito mais frequentemente do que no início das gravações.

Priscila passou a andar com apoio com maior destreza e rapidez e passou a se locomover mais desta forma do que no mês anterior, apesar de que ainda engatinhava bastante. Aliás, seu engatinhar tornou-se mais veloz e a coordenação entre braços/mãos, corpo e pernas/joelhos ocorria de modo mais ágil e com menor esforço. Foram também identificados momentos em que deu passos sem apoio.

A criança em geral apresentava-se calma nas cenas, sendo inexistentes cenas de choro. Ela sorria bastante para a pesquisadora e para os pares, Priscila mostrando-se atenta ao seu entorno e agindo rapidamente frente a diferentes estímulos, como por exemplo sons de brinquedos, fala da educadora ou balbucios / choro de outra criança.

MAIO

Em maio foram realizadas apenas três gravações, todas na primeira semana do mês, na semana seguinte às gravações de abril.

Foram observadas transformações na locomoção da criança, nesse período, sendo a mais aparente delas o fato de Priscila passar a ficar em pé sem apoio e conseguir dar alguns passos sozinha. Mas, por ser pouco experiente nesta nova tarefa, as quedas eram frequentes quando tentava andar sozinha. A tabela 4 apresenta o resumo do desenvolvimento de Priscila ao longo dos meses:

Tabela 4 – Resumo do desenvolvimento de Priscila

Priscila	DEZEMBRO	MARÇO	ABRIL	MAIO
Idade	7 m	10 m	11 m	12 m
Estágios locomoção e desenvolvimento motor grosso	Mudança prono/supino – rolar. Posição arrastar - arrastar com deslocamento e posição engatinhar	Engatinhar, ajoelhar, ficar em pé com apoio, início do <i>cruising</i>	Mesmo que anteriores. <i>Cruising</i> estabelecido	Mesmo que anteriores+ ficar em pé sem apoio e dar alguns passos sem apoio

Mudanças motoras	Mudanças postura, rolar, arrastar	Ficar em pé com apoio. Maior velocidade e distância no engatinhar	Andar com apoio. Permanecer em pé sem apoio (sem dar passos)	Andar mais rapidamente com apoio. Dar passos sem apoio
Locomoção ocorre em direção a quê?	Busca de objetos distantes e como exploração ao ambiente. Inicialmente, lento e menos coordenado. Ao final, mais coordenado	Busca pelo outro (não necessariamente concretizando a proximidade). Exploração do ambiente, busca de objetos.	Busca pelo outro. Maior exploração do ambiente, busca de objetos e de locais de apoio para andar.	Idem abril*
Interações de pares	Mais distante fisicamente – alguns bebês já se locomovem mais rapidamente enquanto ela fica sentada; interações através do olhar; manipulação de objetos com o par, quando próximo; olhar para si e para o par pelo espelho	Sorri, para o outro e na presença do outro; deita-se próxima ao outro; segue e é seguida; afasta-se ou afastam-se dela; toca o outro, bate no outro; vocaliza para o outro.	Oferece e toma objetos do outro, acaricia; sorri para/na presença do outro; deita-se próxima ao outro; segue, é seguida; afasta-se ou afastam-se dela; toca o outro; bate no outro; vocaliza para o outro.	Idem abril*
Total dias gravação	06	05	04	03

No caso de Priscila, foi selecionado ao menos um episódio de cada mês, com exceção do de dezembro. Isso se deu porque, dentro da compreensão atual de locomoção enquanto deslocamento – mudança de posição no espaço – e de interação enquanto potencial de regulação, não foram identificadas cenas em que ambos os processos ocorressem concomitantemente. As cenas de locomoção se deram predominantemente em atividade individual (Carvalho, Branco, Pedrosa & Gil, 2002) e nas cenas de interação (regulação recíproca ou unilateral), a participante focal Priscila não se desloca.

Com esta caracterização, os episódios serão agora apresentados e analisados no esforço de dar visibilidade à articulação do desenvolvimento locomotor e a interação entre pares.

4.2.1 Transcrição do episódio “Vamos brincar com o travesseiro?”

Data: 19/03/2010

Tempo: 13’51” – 15’07” Duração: 01’16”

Participantes: Priscila 10 meses (veste vestido rosa), Vitória 10 meses (veste *body* listrado branco e rosa).

Priscila está em pé, apoiada em uma mesinha em que tem botões e toca música, a criança estando com o corpo e olhar voltados para a parede. Bem atrás dela, há um travesseiro verde e branco no chão. Ouve-se o balbucio de uma criança se aproximando. Priscila vira a cabeça levemente na direção da qual vem o som (figura 33- cena 29). Vê Vitória que vem engatinhando em sua direção. A gravação não permite identificar se o balbucio é realmente de Vitória. Priscila vira mais o corpo em direção a Vitória e fixa o olhar nela. Vitória deita-se brevemente no travesseiro. Depois, senta-se no chão, apoiando o peso do corpo sobre um braço. Com o outro braço segura o travesseiro objeto e o ergue em direção à Priscila, enquanto olha para ela. Esse movimento se dá de modo fugaz (figura 34- cena 30). Priscila agacha-se e senta-se, virando o corpo sutilmente em direção a Vitória. Priscila olha para ela, que agora mexe no travesseiro com uma das mãos. Priscila leva as mãos ao travesseiro e ambas as crianças o manipulam. Priscila bate neste levemente, sorri e balbucia “ah, ah” no mesmo ritmo da sua própria batida (figura 35 – cena 31). Vitória, ainda com o olhar voltado para Priscila, deita-se de lado e continua segurando o travesseiro. Priscila, que continua sentada, também segura o travesseiro. Nesse momento, volta sua atenção para a mesinha de atividades. Mesmo sem haver um olhar recíproco, por alguns segundos, ambas seguram o travesseiro ao mesmo tempo (figura 36 – cena 32). Depois, Vitória puxa o travesseiro em sua própria direção (figura 37 – cena 33). Priscila olha imediatamente para ela. Com o olhar fixo em Vitória, Priscila abaixa-se e deita-se no travesseiro (figura 38 – cena 34). Ambas se olham por alguns segundos (figura 39 – cena 35). Então, Vitória se afasta um pouco. Ela começa a mexer em um brinquedo pendurado em um suporte de madeira, localizado logo atrás de si. Priscila levanta a cabeça, olha para Vitória e se deita novamente no travesseiro, não mais olhando para Vitória. Depois, levanta o corpo, chega a ajoelhar-se erguendo o corpo e as mãos. Volta a se deitar-se e a se levantar do travesseiro por mais duas vezes. Vitória para de manipular o móvel e começa a engatinhar na direção oposta de Priscila, saindo do foco da câmera. Tão logo o faz, Priscila olha para ela e emite um balbucio longo, como “dáááá”

(figura 40 – cena 36). A câmera amplia foco e direciona-se para o lado, mostrando Vitória parada sentada olhando para Priscila. Priscila, que está ajoelhada, inclina o corpo para frente e começa a engatinhar em direção a Vitória (figura 41 – cena 37). Assim que o faz, Vitória volta a engatinhar na direção oposta à Priscila. Priscila, que vinha engatinhando na direção de Vitória, no meio do percurso desvia-se e engatinha na direção de Paulo (figura 42 – cena 38), que está em pé, olhando para Priscila, bebendo leite de uma mamadeira que uma educadora está dando. Há outras duas crianças próximas. Priscila engatinha até perto de Paulo, fica de joelhos e ergue os braços na direção de mamadeira. Paulo, que mantém seu olhar fixo na menina, começa a acariciar-lhe a face.

Figura 33 – Cena 29

Figura 34 – Cena 30

Figura 35 – Cena 31

Figura 36 – Cena 32

Figura 37 – Cena 33

Figura 38 – Cena 34

Figura 39 – Cena 35

Figura 40 – Cena 36

Figura 41 – Cena 37

Figura 42 – Cena 38

4.2.2 Análise do episódio “O travesseiro”

O episódio ilustra o engajamento interativo de Priscila com outro bebê, em que a locomoção ocorre a partir de pequenos deslocamentos produzidos, no sentido de aproximação da outra criança. A locomoção se desdobra a partir de um movimento de compartilhamento de um objeto (o travesseiro), revelando um processo de atenção conjunta (Tomasello, 2003) das duas crianças. Através desse encontro, muda o foco da atenção inicial das duas crianças, que antes brincavam sozinhas, estando em atividade individual (Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa, 1996).

Observa-se que há um fluxo locomotor de Priscila, um percurso que é construído a partir da presença e ações de Vitória, que acabam produzindo deslocamentos de maior ou menor alcance. A transição “em pé com apoio” para “agachada” e, depois, para “deitada” ao lado de Vitória compõem movimentos de locomoção mais sutis, dando-se em curtas distâncias. Importante destacar como este curto deslocamento se dá a partir do momento em que Vitória se aproxima e levanta o travesseiro em direção a Priscilla, enquanto olha para ela.

Seguindo no episódio, neste movimento, o engajamento interativo posteriormente desencadeia um deslocamento bem maior e para um espaço mais distante, através do engatinhar, quando Priscila engatinha na direção de Vitória, que se afastava do travesseiro. A direcionalidade a esta parceira específica é evidenciada também pela constância do olhar – vários olhares curtos – e pela vocalização.

Vitória, que antes estava em atividade individual, engaja-se na interação (é regulada/regula por Priscila), essa regulação se dando por vezes de modo recíproco, enquanto por vezes não. As interações se dão por gradual aproximação, no caso, sendo o travesseiro e o olhar direcionado do parceiro os mediadores desta aproximação.

Há ainda uma dinâmica intensa no processo, com novos recursos que passam a compor situação, de que se desdobram diálogos entre as duas meninas. Assim, verifica-se que o afastamento de Vitória é percebido por Priscila, que olha e vocaliza em direção à outra criança. Dada a distância entre as duas crianças e talvez por uma menor agilidade de Priscila no sentido de alcançar rapidamente a outra criança, recursos comunicativos passam a compor a relação, através da vocalização que consegue chamar a atenção da outra criança. Vitória para e olha para trás, fazendo com que Priscila passe a engatinhar na direção dela.

No entanto, no percurso, a atenção de Priscila é capturada por outro grupo – educadoras e duas crianças -, e sua rota é alterada.

Embora Priscila interrompa seu movimento de seguir Vitória, ela continua no movimento interativo e na direcionalidade a outros: o bebê tomando mamadeira chama a sua

atenção, o que é evidenciado pela interrupção da locomoção, já que ela para naquele ponto do percurso. Esta sua proximidade permite que Paulo passe a interagir com ela através não só do olhar, mas do toque.

Vale destacar, porém que tanto a interação com Paulo, quanto a com Vitória, foram mediadas por objetos. O interesse de Priscila pela mamadeira é evidenciado no momento em que ela se aproxima dele e estende os braços em direção ao objeto; além disso, ela e Vitória compartilham o travesseiro. Mesmo assim, isso mostra-se como uma diferença em relação às gravações de dezembro, em que a locomoção parecia ocorrer majoritariamente em atividade individual de Priscila com objetos. O episódio, portanto, ilustra um momento da ontogênese de Priscila (Martins & Vieira, 2010) em que a locomoção passa a se dar, de modo mais conspícuo, no fluxo interativo com o par, sendo esta interação mediada pela partilha de um objeto.

4.2.3. Transcrição do episódio “Três bebês e uma bola”

Data: 19/03/2010; Tempo: 24’31” – 25’28” Duração: 01’57”

Participantes: Priscila 9 meses (veste vestidinho rosa), Lara 9 meses (veste macaquinho rosa) e César 1 ano (veste macaquinho verde).

Priscila está sentada, manipulando um brinquedo amarelo e de costas a ela, está Lara com um pequeno balde e uma bola. Ao fundo, está César em pé, apoiado sobre uma mesinha de atividades. Paulo está sentado no colchonete, de frente para a câmera, olhando e manipulando brinquedo (figura 43 - cena 39). Lara cobre a bola com o balde e depois a descobre. Ao fazê-lo, a bola rola para frente (na direção do foco da câmera). Priscila imediatamente olha para a bola e mantém o olhar fixo em direção a mesma enquanto Lara engatinha até a bola e a pega. Priscila volta a olhar para o brinquedo amarelo que está em suas mãos. Como Lara engatinhou atrás da bola, ela acaba por se sentar próxima a Priscila, ambas com os corpos voltados para a mesma direção. Lara, com a bola na mão, a ergue com a mão esquerda. Novamente, a bola cai de suas mãos e rola, indo parar à frente de Priscila (figura 44 – cena 40) que fixa novamente o olhar na bola. Enquanto isso acontece, César - que está ao fundo - olha em direção à bola também. Simultaneamente, com a mão esquerda, Priscila empurra a bola para trás, que rola, e mantém a mão esticada por algum tempo (figura 45 –

cena 41). Imediatamente, César põe-se de joelhos e começa a engatinhar na direção da bola, que está próxima a parede atrás de Lara e Priscila. Ao mesmo tempo, Lara pega novamente a bola (figura 46 – cena 42). Manipula e, com a mão esquerda, Lara a joga para cima a mesma passando por cima do ombro, de modo que a bola rola para trás de seu corpo (figura 47 – cena 43). A bola bate levemente na parede e para. Neste momento, César vem engatinhando se aproximando da bola. Enquanto isso, Priscila e Lara viram seu corpo e dirigem seus olhares na direção da bola (figura 48 – cena 44). Fazem esse movimento mais lentamente, ambas permanecendo sentadas e mexendo os pés para rodar o corpo. Lara, que está mais próxima da bola, ajoelha-se, põe as mãos no chão e põe-se a engatinhar (figura 49 – cena 45). Ao se aproximar da bola, logo ergue a mão em sua direção, esticando a mão em direção à bola. Um segundo depois, Priscila começa a engatinhar também em direção à bola. Assim, os três engatinham em direção à bola simultaneamente, sendo que cada um começa a fazê-lo em momentos diferentes, sequencialmente ao outro. Lara que chegou primeiro segura a bola e se senta. Quando o faz, César que estava próximo senta-se ao lado dela também. Priscila pára, permanecendo em posição de engatinhar. César toma a bola de Lara – pega a bola de sua mão, com a palma virada para baixo – sem nenhum tipo de oposição (choro, resmungo, esquiva, etc) por parte de Lara. Após perder a bola, Lara dá as costas a César e sai engatinhando. César ergue a bola, ao mesmo tempo em que vira o corpo na direção oposta a Priscila. (figura 50 – cena 46) A bola, no entanto, lhe escapa da mão (figura 51 – cena 47) e rola até a grade (figura 52 – cena 48). Tão logo isso acontece, Lara engatinha novamente em direção às outras duas crianças. No percurso, seu olhar se desvia na direção do brinquedo amarelo, em que Priscila manipulava ao início do episódio. Sua locomoção passa a ser na direção deste. Enquanto isso, César e Priscila engatinham no sentido do movimento da bola. Priscila, com o olhar fixo em direção à bola (figura 53 – cena 49), engatinha mais rápido, adianta-se e pega a bola (cena 54 – cena 50). Depois disso, César e Lara sentam (figura 55 – cena 51) e cada redireciona sua atenção para outros focos.

Figura 43 – Cena 39

Figura 44 – Cena 40

Figura 45 – Cena 41

Figura 46 – Cena 42

Figura 47 – Cena 43

Figura 48 – Cena 44

Figura 49 – Cena 45

Figura 50 – Cena 46

Figura 51 – Cena 47

Figura 52 – Cena 48

Figura 53 – Cena 49

Figura 54 – Cena 50

Figura 55 – Cena 51

4.2.4 Análise do episódio três bebês e uma bola

Ao início do episódio, os bebês estão separados, cada um em atividade individual. A partir de determinado momento, o movimento da bola passa a atuar como um elemento integrador da atenção, da ação e da locomoção de três dos quatro bebês, estabelecendo uma interação poliádica (Carvalho, 1999), com atenção conjunta (Tomasello 2003).

Na primeira movimentação da bola, em que Priscila e Lara estão sentadas e César em pé com apoio, seu olhar, direção corporal e postura já indicam sua atenção e interesse pela bola. Sobre isso, Kretch, Franchak e Adolph (2014) apontam o olhar associado à postura mais ereta – que se tornam mais frequentes quando o bebê é capaz de colocar-se na postura bípede – permitem uma visualização mais ampla do entorno e de alvos de interesse, o que tende a favorecer que se desloquem mais certamente até esses pontos de interesse. Neste sentido, é interessante constatar como de fato as crianças tem a postura mais ereta e com isso o olhar parece acompanhar mais atentamente a movimentação da bola.

Quem primeiro passa a deslocar-se em direção à bola é César – que inclusive é mais velho e mais ágil em termos motores. Com isso, Lara parece atentar-se ao movimento do menino e também passa a engatinhar em direção à bola. Por fim, Priscila também o faz. Mas quem de fato obtém posse da bola é César, o que parece ser um “ponto final” da disputa da bola: Lara e Priscila interrompem seu movimento, como mostra a figura 50 – cena 46. Com isso, parece instaurar-se um “diálogo mudo” (Scorsolini-Comin & Amorim, 2010) em que olhares, gestos, posturas e o próprio deslocamento são regulados e acomodados conforme o fluxo da interação (Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa, 1996).

Porém, o episódio não termina neste momento. Por não ter firmeza nas mãos, César deixa a bola cair, o que acaba por propiciar um novo movimento e encontro coletivo dos três bebês, que haviam já se dispersado e voltam a engatinhar em direção à bola, colocando-se frente à frente, em novo movimento interativo, exigindo deles novas habilidades ou o refinamento das mesmas. Na perspectiva de Franchi e Vasconcelos *et al* (2003), neste caso a incompletude motora também pode ser uma virtude.

Além disso, neste momento reconfigura-se uma situação semelhante à ocorrida ao início do episódio – bola rolando e a percepção do direcionamento do olhar e projeção dos corpos dos outros bebês a ele – o que parece levar a uma abreviação comunicativa (Lyra, 2000; Costa & Amorim, 2015). Ou seja, através da reorganização de elementos previamente

partilhados, a locomoção de Priscila passa a se dar de modo mais rápido, coordenado e certo quanto ao seu alvo. Com isso, desta vez ela é quem pega a bola.

Assim, neste episódio, a locomoção é coordenada pela percepção de movimento, da bola e/ou da outra criança, mostrando-se como um recurso para obtenção de objeto de interesse. "Ganha" quem for o mais rápido e mais ágil para se deslocar, pegar, manipular o objeto. No entanto, o não desenvolvimento pleno motor também possui papel importante por promover a continuidade da interação. Ainda, a reconfiguração da situação interacional permite que haja uma abreviação comunicativa, levando à permanência do significado (a atenção conjunta à bola) transformação e refinamento da própria ação e movimento (Priscila passa a engatinhar mais pronta e velozmente para pegar a bola).

4.2.5. Transcrição do episódio “Um carinho na cabeça”

Data: 12/04/2010 Tempo: 01'10" – 02'47" Duração: 00'45"

Participantes: Priscila 10 meses (veste calça rosa e moletom roxo), e Lúcio 10 meses (veste calça marrom e blusa listrada)

Priscila está de costas para a câmera, manipulando um brinquedo (o qual não é possível enxergar), com a cabeça voltada para baixo, sentada no meio da sala. Lúcio passa engatinhando à sua frente, chorando, indo em direção ao portão que dá acesso aos trocadores onde estão as educadoras (figura 56 – cena 52). Priscila ergue a cabeça e o olha enquanto ele passa. Lúcio sai do foco da cena, mas é possível ouvi-lo chorando. Priscila pende o corpo para o lado direito, põe a mão no chão e olha na direção de Lúcio. A partir deste posicionamento, põe-se em posição de engatinhar e engatinha em direção ao menino, com a cabeça e o olhar voltado para ele, até alcançar o portão. Ambos ficam lado a lado (figura 57 – cena 53). Lúcio olha para Priscila rapidamente e ela mantém o olhar fixo na direção dele. Assim que ficam próximos, ambos param momentaneamente o deslocamento. Lúcio para de chorar por alguns segundos. Quando ele volta a chorar, o choro inicia-se menos intenso do que anteriormente. Eles retomam o engatinhar. Priscila adianta-se à porta e fica de pé, direcionando seu corpo na direção às educadoras, que estão para além do portãozinho. Lúcio chega, também se apoia nas grades do portão, mas, permanece ajoelhado. Lúcio olha e chora mais intensamente em direção às educadoras que estão trocando outra criança. Priscila olha para as educadoras e olha para Lúcio (que continua chorando). Ela passa a mão na cabeça dele (figura 58 – cena

54). Ela fica na ponta dos pés e estende os braços para cima. Chega até a erguer a perna esquerda, tirando o pé do chão (figura 59 – cena 55). Chacoalha as grades. Priscila se move e segura a grade na extremidade esquerda da porta. Com isso, seu braço fica na frente de Lúcio. Lúcio chora e empurra Priscila (figura 60 – cena 56), a qual retira o braço da grade e dá um passo para a direita (figura 61 – cena 57). Lúcio tenta ficar em pé, mas cai sentado no chão e chora mais intensamente. Uma das educadoras (vestidas de branco), aproxima-se e bate no portão falando “ó,ó,ó,ó” e estala os dedos dizendo “oi, oi, oi, oi”. Lúcio, Priscila e outras crianças olham para ela quando ela emite esses sons (figura 62 – cena 58). A educadora afasta-se do portão e, novamente, volta para o trocador. Priscila dá uns passos para a esquerda, apoiando-se no portão. Ela estende o braço para a cadeira, que está mais distante. No percurso, ela consegue desviar dos pés de Lúcio, que estão no meio do caminho, passando por trás de Lúcio, passando a ficar do outro lado do menino. Priscila passa a apoiar-se no batente esquerdo da porta. Ela para ali e fica olhando para Lúcio (figura 63 – cena 59). Lúcio então levanta-se, apoiando-se no portão com as duas mãos. Chora mais forte, novamente em direção às educadoras. Priscila dá alguns passinhos em direção a Lúcio e, quando o faz, Lúcio solta a mão esquerda da grade. Ele para de chorar momentaneamente, mas volta a chorar mais intensamente, virando mais o corpo, chegando a quase a ficar de lado (figura 64– cena 60). Uma educadora (vestida de azul) se aproxima e pega Lúcio no colo

Figura 56 – Cena 52

Figura 57 – Cena 53

Figura 58 – Cena 54

Figura 59 – Cena 55

Figura 60 – Cena 56

Figura 61 – Cena 57

Figura 62 – Cena 58

Figura 63 – Cena 59

Figura 64 – Cena 60

4.2.6 Análise episódio “um carinho na cabeça”

Priscila percebe o choro e o deslocamento de Lúcio, mas não o segue imediatamente. Em sua atividade com o brinquedo, porém, ela pende o corpo para a direção em que Lúcio foi. A partir desta postura, hipotetiza-se que o olhar seja deslocado novamente na direção do bebê que chora intensamente, refazendo seu foco de atenção, o que faz com que ela passe a engatinhar na direção dele. É um deslocamento totalmente regulado e direcionado ao par, sem a presença de objetos – o que tem sido pouco descrito na literatura. O que há de atrator (Império-Hamburguer, Pedrosa, Carvalho, Debrun, Gonzales, & Pessoa Jr., 1996) em seu movimento é o forte choro, a forte expressão afetiva da outra criança. Aparentemente, o próprio Lúcio percebe e é regulado pelos movimentos de Priscila, pois o choro atenua-se no momento em que ela se aproxima.

O deslocamento de ambos não é feito, ainda, de maneira aleatória: Lúcio dirige-se e chora na direção do trocador, onde estão as educadoras.

Nessa situação, Priscila fica em pé, olha em direção a Lucio e passa a mão na cabeça do bebê que chora. Semelhante à descrição de um episódio de empatia de Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007) e de Anjos, Amorim e Rossetti-Ferreira (2012), apesar de a criança (Priscila) não ter experienciado a situação que levou ao desconforto do outro (Lucio), ao perceber o choro dele, ela se aproxima dele e a passa levemente a mão sobre a cabeça da criança. Ainda, parece também dirigir-se às educadoras, pois dirige seu na olhar na direção das mesmas e fica em pé, apoiando-se nas grades que separam as crianças dos adultos, tentando escalá-las, sacudindo-as.

Porém, para além de uma demonstração de empatia, o episódio mostra a percepção *do* e a busca de amparo ao outro como promotor do deslocamento. Assim, Priscila engatinha até Lúcio, permanecendo próxima até que ele seja pego no colo.

Ainda, Priscila se engaja em pequenos deslocamentos que exigem maior refinamento motor: ela fica em pé na grade e passa a dar pequenos passos, conjuntamente a outras ações corporais, em uma aparente tentativa de atrair a atenção das educadoras; quando Lúcio a empurra, ela dá um passo para o lado, de modo que o outro passa a ter espaço para se apoiar nas grades; quando Lúcio senta-se com as pernas estendidas próximo à grade e chora, buscando ir ao outro lado do portão, ela é capaz de dar um passo maior, erguer o pé em uma

altura maior de modo a não pisar no outro bebê e fazer movimentos corporais de modo a mudar sua posição, superando o obstáculo (o menino), aparentemente buscando não tocá-lo.

Assim, a mobilização emocional pelo outro, ou o contágio emocional (Wallon, 1999), parece conduzir ao fluxo de locomoção de Priscila neste episódio; a exploração de diferentes formas de locomoção se dá neste movimento de empatia com o par e na aparente tentativa de "chamar a educadora".

4.2.7 Transcrição do episódio “Bebê, cair e levantar”

Data: 05/05/2010

Tempo: 19’36” – 20’08” Duração: 00’32”

Participantes: Priscila 11 meses (blusa rosa escura e calça rosa clara), César 1 ano e 4 meses (veste camiseta azul e short verde) e Vitor 1 ano (veste regata azul clara listrada e short verde claro).

Ao fundo do foco da câmera há uma espécie de túnel vazado (semelhante ao descrito no episódio “você no meu caminho” de Catarina), cujas grades são coloridas. Há um colchão marrom como solo, e ao lado há um colchonete azul. Priscila vem andando apoiada nas grades, do lado de fora da caixa. Ela pisa no colchonete e passa para a parte interna da caixa. César, que está sentado no colchonete azul, acompanha com o olhar a movimentação da menina, permanecendo sentado e sem nenhuma alteração em relação a sua expressividade. Priscila apoia-se nas grades da caixa colorida e fica em pé no colchão marrom. Ela se vira e acaba na direção de César. Ambos se olham e sorriem (figura 65 – cena 61). César vira levemente a cabeça para a esquerda, continua sorrindo e fixa o olhar na direção de Vitor, que vem engatinhando na direção deles. De modo agitado, e ainda com um sorriso no rosto, César bruscamente joga o corpo para frente, deitando o tronco e a cabeça no colchão (figura 66 – cena 62). Ele se levanta rapidamente e novamente olha para Vitor. Durante todo este período, Priscila tem o olhar e o corpo direcionados a Cesar. Ela dá um passinho à frente. Acaba se desequilibrando e cai de cócoras, com as mãos no chão (figura 67 – cena 63). Ela se levanta, apoiando-se nas grades. Quando em pé, olha para Cesar, que também olha para ela (figura 68 – cena 64). Priscila novamente se desequilibra e cai (figura 69 – cena 65). Porém, antes mesmo que se levante, César se joga para frente, tal qual ela fizera anteriormente (figura 70 – cena 66). Priscila levanta-se, enquanto César permanece deitado. Ele levanta a cabeça e

ambos novamente se olham (figura 71 – cena 67). César mais uma vez se joga para a frente (figura 72 – cena 68) e permanece deitado. Priscila olha para ele (figura 73 – cena 69).

Figura 65 – Cena 61

Figura 66 – Cena 62

Figura 67 – Cena 63

Figura 68 – Cena 64

Figura 69 – Cena 65

Figura 70 – Cena 66

Figura 71 – Cena 67

Figura 72 – Cena 68

Figura 73 – Cena 69

4.2.8 Análise episódio “bebê, cair e levantar”

No episódio, o deslocamento ou o desequilíbrio parecem ser fonte de atividade lúdica entre as crianças. Priscila já consegue andar com apoio, mas ainda se desequilibra por algumas vezes. No episódio, o brinquedo fornece apoio que a ajuda a favorecer este tipo de deslocamento (em pé com apoio), de modo que Priscila percorre toda a lateral externa antes de adentrar a parte interna do brinquedo. No entanto, quando o faz, o solo é outro, passando a pisar em um colchonete mais fofo e grosso. Neste segundo tipo solo, ela se desequilibra e cai. Como discutem autores na literatura, diferentes solos oferecem ou exigem diversas formas de se pisar (Dominici *et al*, 2010) exigindo novos aprendizados para efetivar a locomoção. No caso de Priscila, ela ainda está aprendendo a andar e o reconhecimento destes diferentes solos faz parte de sua aprendizagem. Vale aqui comentar que este ambiente, concebido e estruturado pelo adulto, traz em sua organização concepções sócio-culturais de

desenvolvimento infantil, cujas práticas frequentemente visam a conquista de novas habilidades, a exploração e ao mesmo tempo a segurança das crianças.

Mas não somente o ambiente físico, o entorno social também é foco de atenção de Priscila e impulsionará suas próximas ações. Ao olhar César se jogando no colchão – mediante a aproximação de Vitor, que vem engatinhando em sua direção - ela dá passinhos se aproximando e cai. Mas quando o faz – duas vezes seguidas - a atenção de César volta-se a ela e ele passará a jogar-se novamente no colchonete, imitando-a (Carvalho & Pedrosa, 2002). Porém, agora parece haver um direcionamento diferente: na primeira vez, César estava orientado para Vitor (parecendo ter sido acidental a queda); agora, está orientado para Priscila (parecendo que a queda se transformou em atividade lúdica). O gesto de se jogar passa então a ser ressignificado na relação (Lucena, 2010) : inicialmente desdobraria de uma manifestação emocional e nas duas outras vezes seria um movimento de imitação de Priscila.

Além disso, pela idade da criança, talvez aqui se esperasse uma cena de grande desenvoltura locomotora, em vista de ser uma cena do último mês de gravação. Porém, o episódio traz uma dinâmica sutil, mas muito rica, de interação que se destaca de todos os outros momentos em que a articulação interação pares e locomoção foram identificados. Além da interação, o episódio traz o paradoxo colocado por Adolph *et al* (2012) apontando à transição engatinhar-andar. A autora afirma que, normalmente, o bebê já é bastante experiente no engatinhar, está bem desenvolvido nisso, mas ele começa a empregar esforços para desempenhar uma atividade mais difícil e custosa de se aprender, com riscos e inconveniências inclusive (ex. quedas), apesar de que os ganhos obtidos no processo são extremamente significativos. No caso, as quedas de Priscila podem servir como estímulo para que se segure e equilibre mais firmemente. E, dentro do episódio, desencadeou uma interação lúdica com o par de idade, que passaram a ressignificar o gesto.

4.2.9 O processo de transformação Locomoção/interação de Priscila

Em relação às transformações do desenvolvimento de Priscila, a partir das cenas gravadas, percebe-se que, no mês de dezembro (sete meses), os esforços de locomoção de Priscila se deram mais na relação com objetos, do que em relação às educadoras e aos outros bebês. Apesar disso, questiona-se aqui se isto significa que a interação com o par não desempenhou papel significativo no estabelecimento da mesma. Há muitas cenas em que

outros bebês se locomovem em direção de Priscila e interagem com ela, a menina se mostrando atenta ao seu entorno, acompanhando com o olhar o deslocamento de outras crianças. Ainda, a presença do par contribuía para que os objetos fossem deslocados do local em que inicialmente foram colocados pelo adulto. Isso conferia uma dinamicidade ao processo já descrito em que Priscila passou a se locomover a partir de maior agilidade e coordenação às sucessivas mudanças de postura corporal.

No mês de março, Priscila – agora com 10 meses – já retorna das férias engatinhando, e aqui já apresenta mais episódios em que a locomoção se dá em momentos de interação com o par – tanto que dois episódios foram destacados. É interessante porém apontar que ambos os recortes ilustram essas interações mediadas por objetos.

O episódio “vamos brincar com o travesseiro?” sugere que, no compartilhamento de um objeto, um fluxo locomotor, um percurso que é construído a partir da presença e das ações do outro que, em um primeiro momento, tiram Priscila da atividade individual para se aproximar do par. Além disso, são produzidos deslocamentos de maior ou menor alcance a partir de movimentos como o agachar, o deitar, o levantar e, por fim, o engatinhar propriamente.

Já no episódio “três bebês e uma bola”, uma dinâmica semelhante é observada, sendo aqui aparentemente impulsionada pela atenção conjunta entre pares – bebê – bebê – objeto. Tal atenção é apreendida na relação para muito além do gesto de apontar, destacando-se a apreensão do terceiro elemento (bola) através da direção do olhar, da postura corporal e mesmo do deslocamento do parceiro na direção do objeto. Este dado mostra-se relevante, pois, apesar da literatura (Tomasello, 2003; Aquino & Salomão, 2011) tratar dessa habilidade, ela é reconhecida e estudada fundamentalmente na interação bebê-adulto (particularmente com a mãe). No caso, o interesse pelo objeto em movimento, além da atenção ao parceiro e da percepção de seu deslocamento em direção à bola parece atuar como disparadores da própria locomoção. Além disso, a reconfiguração da situação parece fornecer uma abreviação comunicativa, na medida em que a locomoção de Priscila se dá mais coordenada e rápida, de modo a conseguir disputar e obter o objeto de interesse. Ainda, aponta-se à postura mais ereta dos três bebês como facilitadora da visualização do deslocamento da bola e dos outros (Kretch, Franchak & Adolph, 2014), o que confere mais dinamicidade ao diálogo mudo (Scorsolini-Comin & Amorim, 2010) que se entrava através dos diversos gestos, olhares e movimentos.

Assim, em março a locomoção passa a se dar de modo mais evidente com o engajamento interativo com o par em situações em que há a mediação de objetos – tanto estáticos (como o travesseiro), quando passíveis de movimentação (como a bola). Dentro da trama interativa são produzidos fluxos locomotores, aqui particularmente envolvendo o engatinhar, mas também outras formas de deslocamento como o sentar, agachar, deitar e parar. Isso portanto sugere que a análise da locomoção em uma dinâmica relacional permite a ampliação deste processo para além da aquisição de marcos.

Em abril -11 meses de idade – Priscila passou a andar com apoio com maior destreza e rapidez, passando a se locomover mais desta forma do que no mês anterior, apesar de ainda engatinhar bastante. Aliás, seu engatinhar tornou-se mais veloz e a coordenação entre braços/mãos, corpo e pernas/joelhos ocorria de modo mais ágil e com menor esforço. Além disso, ela passou a interagir com as crianças mais frequentemente em relação ao mês anterior, e aqui sua percepção ao ambiente e ao outro parece estar mais aguçada/sensível.

Ilustrativo disso, o episódio “carinho na cabeça” traz indícios de empatia conforme discutido por Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007), além de Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012). Entende-se que, de algum modo, Priscila percebe o desconforto de outra criança e o seu direcionamento para a educadora. Com isso, ela passa a orientar-se para a educadora também, apesar de ainda se manter orientada à criança que chora. Assim, evidencia-se minimamente um nível de percepção interpessoal para o qual a teorização clássica da psicologia até então reserva pouco espaço considerando a idade tão precoce (Bussab, Pedrosa & Carvalho, *ibid*; Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, *ibid*). Portanto, aqui o deslocamento envolve a questão da empatia e não mais a disputa. Inclusive é uma interação que não se dá através de objetos, mas sim por elementos expressivos e emocionais.

Por fim, o mês de maio – 12 meses de idade - traz como transformação mais evidente – visto que a qualidade dos elementos interativos já mencionados não mostra alterações significativas – as tentativas de Priscila em andar sem apoio, que não chega a ser plenamente efetivado, mas se faz presente na interação com o par.

Assim o episódio “bebê, cair e levantar” suscita questões sobre este processo no contexto de creche que, ao mesmo tempo, que oferece tanto facilitadores (como o túnel vazado, que fornece apoio e um percurso de alcance razoável), como dificultadores ao deslocamento – como a mudança de textura do solo (Dominici *et al*, 2010. No entanto, o mesmo episódio traz a incompletude motora (Franchi e Vasconcelos *et al.*, 2003) como

promotora da interação com César e o processo de ressignificação dos gestos (Lucena, 2010; Amorim, 2012).

Prosseguindo com o trabalho, agora serão abordados os dados a Daiane.

4.3. O DESENVOLVIMENTO DE DAIANE

As gravações compreendem dos 10 aos 16 meses de idade de Daiane. O conjunto das gravações totaliza quatro horas e 30 minutos. Para esta apresentação, inicialmente, será descrito mês a mês o desenvolvimento geral da criança. Depois, um episódio de cada mês será apresentado e analisado.

DEZEMBRO

No mês de dezembro, foram realizadas gravações em três dias. Nos primeiros dias de gravação, houve todo um processo de adaptação à câmera e à presença da pesquisadora. Com frequência, as crianças se locomoviam até ela e tentavam mexer na câmera. Porém, a interação mostrou-se favorável, pois mesmo ao final das gravações Daiane constantemente sorria para a pesquisadora e, por vezes, vinha até ela.

Daiane tinha dez meses e já engatinhava com certa agilidade. Demonstrava firmeza e força no tronco e nos braços, realizando a alternância entre braços e pernas de modo rápido e bem articulado, com bom equilíbrio e firmeza corporal. Também, era capaz de ficar em pé com apoio.

Mostrava-se atenta ao par: olhava, sorria e se locomovia em direção ao mesmo, tanto de modo mais calmo, quanto mais agitado, com maior entusiasmo (sorria e mexia rapidamente o corpo). Há cenas em que ela puxa o cabelo do outro, bate, ou até mesmo quase chuta. Também, há uma cena em que outro bebê puxa o seu cabelo.

Em janeiro e fevereiro, houve recesso das atividades da creche, as crianças permanecendo fora da mesma nesses dois meses, retornando em março.

MARÇO

Na volta do recesso, Daiane (agora com 13 meses) já anda sem apoio, não demonstrando grandes dificuldades nessa habilidade. Ela percorre toda a sala, senta-se,

agacha-se, levanta-se, escala (o portão) e se balança sozinha em brinquedos (como um cavallinho de plástico).

Com frequência, ela perambula pela sala sozinha, muitas vezes se dirigindo ao portãozinho, que dá acesso à sala onde ficam as educadoras para fazer as trocas das crianças. Ela se senta quieta e fica bastante atenta às atividades, quando estas são dirigidas pelas educadoras. Continua interagindo bem com a pesquisadora.

Em relação aos pares, ela compartilha/disputa e oferece/toma objetos. Apesar de se verificar episódios em que ela acaricia a outra criança, ela continua com comportamentos como de puxar a roupa/cabelo, bater, além de diversos episódios de mordida. Em função desses episódios de mordida, por vezes, as educadoras a afastam das outras crianças quando Daiane se aproxima delas. Há, ainda, cenas em que as próprias crianças se afastam, quando Daiane chega perto.

Desde o início das gravações, Daiane apresenta um comportamento particular de rondar por toda a sala, enquanto todas as outras crianças permaneciam no mesmo lugar ou realizavam menores deslocamentos. Por vezes, ela se dirigia ao portãozinho que dá acesso para sair da sala, por onde entravam e saíam as educadoras e os familiares. Neste mês, este comportamento foi observado em situações que antecederiam alguns episódios de mordida.

Em contraste, há outros dias de gravação – neste mês e também no mês seguinte - em que a educadora está conduzindo uma atividade estruturada com um grupo de crianças – contando uma história, mostrando uma figura, cantando uma música, ou mesmo intermediando o compartilhamento de um objeto. Nessas ocasiões, Daiane muito comumente, permanece sentada ao lado da educadora, com frequência sorrindo, mostrando-se bastante atenta (acompanhamento pelo olhar, responsividade, imitação) e interagindo de modo recíproco. Em um dos dias, ela permanece sentada deste modo por mais de 17 minutos.

ABRIL

Não foram observadas grandes transformações na locomoção de Daiane, pois desde o retorno do recesso a menina já andava com bastante agilidade. Foram também observados menos episódios de mordida, em relação ao mês anterior.

Ela se senta ao lado de outras crianças, quando em alguns momentos, várias crianças se reúnem em torno de um mesmo brinquedo/objeto. Nesses momentos, comumente, há educadora por perto, aparentemente de modo a controlar possíveis conflitos, já que várias

crianças tentam pegar um mesmo ao mesmo tempo. Contraditoriamente à história de comportamento de Daiane, quando ocorrem interações agonísticas, não é ela quem tenta pegar o brinquedo da outra criança. Antes, ela dá indícios de seu interesse por ele, como apontar para o brinquedo, permanecendo ao lado das crianças olhando continuamente para o brinquedo, só chegando a pegá-lo quando, por qualquer motivo, a outra criança sai dali ou entretém-se com outro objeto.

Os registros de Daiane se encerram em abril, já que no banco de imagens não há gravações de Daiane no mês de maio. Assim, a tabela 5 resume o desenvolvimento de Daiane ao longo dos vários meses:

Tabela 5 - Resumo do desenvolvimento de Daiane

Daiane	DEZEMBRO	MARÇO	ABRIL⁵
Idade	10 m	13 m	14 m
Estágios locomoção e desenvolvimento motor grosso	Engatinhar estabelecido; ficar em pé e dar passos com apoio	Andar estabelecido; agacha-se e se levanta com rapidez	Mesmo que anteriores.
Mudanças motoras	Maior velocidade no engatinhar; anda empurrando caixa	Anda sem apoio, corre, escala, senta e impulsiona cavalo de brinquedo sozinha	Nada observado (muitas cenas em que está sentada)
Locomoção ocorre em que situações	Exploração do ambiente; busca pelo portão; aproxima-se do outro bebê.	Exploração do ambiente, busca a objetos; aproximação/afastamento do outro. Vagueia pela sala em momentos de atividade não dirigida por educadora.	Exploração do ambiente, busca a objetos; aproximação/afastamento do outro. Vagueia pela sala em momentos de atividade não dirigida por educadora.
Interações com pares	Olha, sorri e se locomove em direção ao mesmo, com ou sem agitação corporal. Puxa o cabelo do outro, bate, ou até mesmo quase chuta. Também há uma cena em que outro bebê puxa o seu	Compartilha/disputa e oferece/toma e aponta para objetos; puxa a roupa/cabelo, acaricia, bate e apresenta diversos episódios de mordida. Sorri e ri para o outro.	Mesmo que nos meses anteriores, porém tem menor frequência as interações agonísticas.

⁵ **Nota.** *Há apenas uma semana de diferença entre três das gravações de abril e as três gravações de maio

	cabelo.		
Total dias gravação	03	03	03

Em vista dessas considerações, passaremos agora à apresentação e análise dos episódios. Ao final destes, será discutido o aspecto geral de transformação locomotora de Daiane.

4.3.1 Transcrição do episódio “Vindo em minha direção”

Data: 22/12/2009; Tempo: 01’07’’-03’36’’ Duração: 02’29’’

Participantes: Daiane 10 meses (veste camiseta branca e blusa laranja) e Victor 10 meses (veste regata branca e short azul)

Momento 1:

Daiane está sentada próxima ao lado esquerdo da sala dentro do enquadre da câmera. Ela gira o corpo em 45 graus (figura 74 – cena 70) na direção que Victor está (dentro de uma piscina de bolinhas inflável) (neste momento, ele não aparece na cena). Vale comentar que em um momento anterior ao início do episódio, ela havia estado ao lado do menino, ambos trocando sorrisos. A esse movimento de girar o corpo, que foi percebido pela educadora, esta pergunta: “Daiane, cadê o Victor?” A educadora ainda insiste dizendo, “Ah lá, o Victor te chamando (a câmera não o mostra). Vai em cima dele, que você sabe o que ele te faz...” Daiane põe-se então a engatinhar rapidamente na direção em que Victor está e, ao chegar no colchão, deita-se nele e mexe agitadamente as pernas enquanto sorri e vocaliza de modo animado (figura 75 – cena 71). Ela tem o rosto virado para o lado oposto onde Victor está. Ela permanece deitada ali por volta de 30 segundos. Enquanto isso, aos poucos, Victor vai engatinhando e saindo (figura 76 – cena 72) para fora do brinquedo onde estava. Ele primeiro põe as mãos para fora, uma de cada vez; depois, apoia todo o tronco nas bordas da piscina; e, depois ainda, coloca uma perna de cada vez, ajoelhando-se no colchão. Assim, fica em posição de engatinhar. Faz essa série de movimentos para sair da piscina de modo lento, levando em torno de 30 segundos, período todo em que Daiane está lá, ainda deitada no

colchão, mexendo rapidamente as pernas. Em meio a este tempo, ambos trocam olhares e sorrisos (figura 77 – cena 73) Após este tempo, Daiane abruptamente senta-se, sorrindo, olha em direção à pesquisadora (figura 78 - cena 74) e engatinha rapidamente para o lado esquerdo da câmera, afastando-se do menino (figura 79 – cena 75).

Momento 2:

Daiane está sentada manipulando um brinquedo (o qual não é possível identificar). Ela gira o corpo e seu olhar parece encontrar Victor (que está na direção em que ela olha), aparentemente mantendo-se no mesmo foco por algum tempo (figura 80 – cena 76). A câmera diminui o zoom e, a partir disso, vê-se Victor – bem próximo do colchonete em ele que estava antes. Ele, que também estava sentado, apoia-se nas mãos e braços e começa a engatinhar lentamente na direção de Daiane. Daiane olha para o brinquedo em sua própria mão por algum tempo (figura 81 – cena 77). Quando Victor está bem próximo, ela levanta a cabeça e volta a olhar para o menino. Ela larga o brinquedo no chão (figura 82 – cena 78) e começa a engatinhar na direção de Vitor (figura 83 – cena 79) até os dois ficarem bem próximos. Victor, então, pega o cabelo de Daiane e o puxa (figura 84 – cena 80), fazendo com que ela vá abaixando o corpo, até que ele deita sua cabeça sobre a dela. A pesquisadora fala “Victor, assim não, Victor!” (figura 85 – cena 81). Daiane começa a chorar, levanta a cabeça e olha em direção à educadora. A cena é então interrompida.

Figura 64 – Cena 70

Figura 75 – Cena 71

Figura 76 – Cena 72

Figura 77– Cena 73

Figura 78 – Cena 74

Figura 79 – Cena 75

Figura 80 – Cena 76

Figura 81– Cena 77

Figura 82 – Cena 78

Figura 83– Cena 79

Figura 84 – Cena 80

Figura 85– Cena 81

4.3.2 Análise Episódio “Vindo em minha direção”

No episódio descrito, Daiane utiliza-se do engatinhar ao percorrer o ambiente, atingindo diferentes espaços da sala e se engajando em diferentes ações. Por duas vezes, o deslocamento a aproxima do par; e, por uma vez, produz o afastamento. Na última situação de aproximação do par, há reciprocidade, pois Victor também vem engatinhando em sua direção. Porém, a interação desdobra-se como agonística (Garcia, Almeida e Gil, 2013) quando ele puxa seu cabelo, até a cabeça da menina abaixar bem, a ponto de ela começar a chorar.

No primeiro momento do episódio, quando Daiane vira-se na direção do local onde Victor está, as falas da educadora parecem incentivá-la a dirigir-se a ele (“onde está o Victor?”, ela pergunta insistentemente). Quando a educadora fala - “Ah lá, o Victor te chamando... vai em cima dele, que você sabe o que ele te faz...” - a fala mostra-se ambígua, pois soa como um incentivo à aproximação e, ao mesmo tempo, um aviso de “perigo”.

Quanto a isso Tamis-Le Monda *et al.* (2008) e Hendrix e Thompson (2010) apontam como a comunicação dos adultos vai se transformando frente aos bebês que passam a se locomover. Os autores relatam que a comunicação distal – ou seja, a comunicação verbal à distância - passa a se tornar mais frequente, em especial quando os bebês se dirigem a lugares que julgam ser perigosos. Ainda, os autores problematizam como isso passa a direcionar e regular a locomoção das crianças, com base em concepções gerais (Kopp, 2011), mas também pessoais.

Com isso, a fala da educadora parece refletir concepções referentes à interação de crianças na creche. Ao mesmo tempo em que o contexto é todo organizado para favorecer que os bebês interajam entre si (Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003) e que o desenvolvimento motor seja efetivado (Schobert, 2008), existe a preocupação com a possibilidade das crianças se machucarem (Saullo, Rossetti-Ferreira & Amorim, 2013). Essa ambiguidade parece ecoar na fala da educadora que, no episódio, parece regular a locomoção de Daiane, que ainda assim acaba indo em direção ao outro bebê. Nesta perspectiva, a

mediação do adulto se faz presente na construção nos focos de deslocamento das crianças, inclusive no direcionamento delas ao par.

O engatinhar de Daiane aqui é rápido, enérgico, ininterrupto e percorre uma distância considerável, o que Cole et al (2015) denominam uma “salva de passos”. Embora este termo seja atribuído à uma caracterização do andar (em crianças e adultos), um padrão bastante semelhante àquele foi encontrado neste modo de engatinhar. Este tipo de locomoção é apontado pelos autores como uma forma de exploração, no qual os bebês podem gastar energia e sentir o prazer do movimento.

Assim, Daiane expressa grande agitação e entusiasmo através do corpo, ao que Victor responde com um largo sorriso. Aparentemente, mediante a proximidade da menina, ele começa a se deslocar para fora de piscina de bolinhas, engatinhando com certa dificuldade e esforço. Portanto, aqui parece haver o contágio emocional (Wallon. 1999; von Dentz, 2016) que se corporifica no movimento de Victor ir em direção a Daiane.

No segundo momento, o engatinhar simultâneo de Victor e Daiane em direção um ao outro de modo tão certo, mostra-se enigmático. A troca de olhares ocorrida anteriormente parece uma espécie de provocação, como que um convite ao embate. Efetuada a proximidade, Victor adianta-se e puxa o cabelo de Daiane e abaixa a sua cabeça até o chão, como que em uma postura de submissão (Russon & Waite, 1991).

Carvalho & Belardo (1989) falam sobre dois possíveis níveis de compreensão de comportamento agressivo: luta de brincadeira ou brincadeira turbulenta e agressão. As autoras apontam que o que difere são as categorias e os estados motivacionais. Assim, quando o comportamento agressivo é visto sob numa perspectiva funcional ou adaptativa, o simplismo dos pressupostos valorativos dá lugar a questionamentos sobre a função da agressividade na regulação nas interações, no desenvolvimento das relações sociais e na estruturação do grupo.

Partindo da questão locomotora como foco do presente estudo, interessa mais a aproximação simultânea de Daiane e Victor. Há a hipótese de este tipo de aproximação ter o potencial de resultar em um embate de corpo a corpo, o que remete aos primórdios da brincadeira turbulenta apontada por Carvalho e Belardo (ibid), conhecida na literatura como “*rough and tumble*”.

Pellegrini (1995) define o *rough and tumble* como um conjunto de comportamentos fisicamente vigorosos, como pular, correr atrás e brincar de luta, acompanhado de afeto positivo das crianças um em relação a outra. Segundo Jarvis (2006), trata-se de uma atividade que cria cenários de prática para interações complexas, necessárias para o desenvolvimento de

adultos competentes e socialmente maduros. Porém, além disso, mostra-se como uma forma de interação mais complexa e fisicamente mais exigente entre crianças que, ao brincarem, também estão se desenvolvendo motoramente.

Portanto, embora o episódio não retrate propriamente uma situação de *rough and tumble*, ele chama a atenção por um modo de interação possivelmente precursora; e, também lança uma perspectiva de desenvolvimento futuro do modo que a relação locomoção e interação entre pares pode se transformar e se complexificar (como por exemplo na forma de uma brincadeira de pega-pega).

4.3.3 Transcrição do episódio “Foge, empurra e morde”

Data: 18/03/2010; Tempo: 12’05’’-14’18’’ Duração: 02’13’’

Participantes: Daiane 13 meses (veste regata branca e bermuda laranja), Lívia 13 meses (veste regata verde e bermuda branca), Emily 13 meses (veste blusa amarela e shorts rosa) e Victor 13 meses (veste regata e shorts branco).

As crianças e a educadora estão dentro da sala do berçário. A maioria delas está ao lado direito do enquadre da câmera, próximas a uma parede em que tem um espelho, um colchonete encostado no chão e uma grande caixa de madeira vazada com um círculo em cada lado. Do lado esquerdo da cena, há alguns outros colchonetes no chão, encostados na parede. Daiane vem andando a partir do lado esquerdo até esta outra parede (à direita). Ela sorri para a pesquisadora e para de caminhar momentaneamente. Ela então vai andando mais rápido, com os braços estendidos, em direção ao colchonete onde Lívia está deitada (figura 86 – cena 82). Daiane põe-se de quatro e engatinha no colchão, até ficar próxima da parede. Tão logo ela faz isso, Lívia olha para ela, vira o corpo para a direção contrária de Daiane e se arrasta para mais longe dela (figura 87 – cena 83). Lívia, então, logo fica em pé. Olha por um curto tempo para a pesquisadora (figura 88 – cena 84) e sai andando em direção à parede esquerda, indo para longe de Daiane (figura 89 – cena 85)

Daiane permanece sentada no colchão por alguns segundos. Logo, ela se levanta e vai andando e olhando na mesma direção a que Lívia foi (figura 90 – cena 86). Daiane, porém, acaba se aproximando de Emily, que está sentada no meio do caminho (figura 91 – cena 87). Emily ergue a cabeça na direção de Daiane e, com o olhar fixo na menina, estende a mão, em

um gesto que parece tentar empurrá-la (figura 92 – cena 88). Daiane senta-se à sua frente, desequilibrando-se um pouco por conta do toque da outra criança. Daiane estende os braços em direção a Emily, que levanta o braço em gesto semelhante ao anterior – como que tentando buscar afastá-la (figura 93 – cena 89). Nisso, Daiane pega seu braço e lhe dá uma mordida (figura 94 – cena 90). Emily põe a mão em cima do próprio punho mordido, começa a choramingar, ergue a cabeça/olhar e vira o corpo em direção à educadora (figura 95 – cena 91). Esta parece não perceber o movimento / sofrimento de Emily, pois está olhando a outras crianças.

Daiane então se levanta (afasta-se de Emily) e vai andando até o lado de Gabriel – que está em pé, apoiado em uma caixa verde de madeira (figura 96 – cena 92). Ela segura o braço do menino, abaixa a cabeça e também lhe morde o punho. Ele começa a chorar imediatamente. A educadora vem até eles e pergunta se Gabriel quer mamar. A pesquisadora intervém e fala: “Não, é que a Daiane mordeu os dois!”.

A educadora começa a repreender Daiane e a cena é então cortada.

Figura 86– Cena 82

Figura 87– Cena 83

Figura 88– Cena 84

Figura 89– Cena 85

Figura 90– Cena 86

Figura 91– Cena 87

Figura 92– Cena 88

Figura 93– Cena 89

Figura 74– Cena 90

Figura 95– Cena 91

Figura 96– Cena 92

4.3.4 Análise Episódio “Foge, empurra e morde”

No episódio retratado, a locomoção se dá em movimentos de aproximação/afastamento (Amorim, 2011) que parecem ser mais consistentemente significados na relação do que o primeiro episódio entre Daiane e Victor.

É importante destacar que, aqui, as crianças estão mais velhas (3 meses a mais do que na cena anterior) e elas já têm um período maior de convivência e familiaridade com a creche e com os pares, o que permite que uma rede de significados relacional e situacional já esteja

mais configurada. Com isso, há significados que parecem persistir e que estão incorporados nas ações das crianças (Lucena & Pedrosa, 2014)

Aqui, a persistência do significado parece ser a de Daiane como uma criança mordedora (Saullo, Rossetti-Ferreira & Amorim, 2013), cuja aproximação pode ser significada como um possível sinal de perigo, o que no episódio se desdobra no afastamento de Lívia e na busca de afastamento de Daiane por Emily.

Porém, na dialogia dos processos (Amorim, 2008), os comportamentos de afastamento das outras crianças mediante a aproximação de Daiane também parecem contribuir para a consolidação desta significação de que ela é uma criança que morde, o que de fato é incorporada na ocorrência de duas mordidas subsequentes, sem que aparentemente tivesse havido um elemento de conflito imediato desencadeador da ação de Daiane.

Mais ainda, chama a atenção, conforme apontado na descrição desenvolvimental do mês de março, como as ocorrências de mordida de Daiane eram mais comuns em dias com pouca atividade dirigida pela educadora, o que foi o caso destes episódios.

Assim, entende-se que o comportamento de morder (Costa, 2012; Saullo, Rossetti-Ferreira & Amorim, 2013) e de se locomover pode indicar outros significados. Seria um modo de expressar tédio, descontentamento? Seria um modo de reivindicar a presença do adulto? Seja qual for o sentido, a articulação desses aspectos - falta de atividade dirigida pela educadora, perambular pela sala várias vezes e episódios de mordida – dando-se de modo recorrente, parecem adquirir um sentido para além dos eventos em si, que afetam o conjunto das relações daquele contexto, sendo significações de “perigo” aparentemente construídas, persistidas e expressas na sua relação com outras crianças, como Lívia e Emily que demonstram gestos de afastar Daiane mediante sua aproximação.

A observação do episódio com a consideração desses outros elementos traz um novo sentido ao desenvolvimento locomotor de Daiane, de modo locomoção se articula à história (ontogênese) de Daiane naquele contexto, aos papéis desempenhados pela educadora, pela organização espacial (brinquedos no chão e espaço aberto), menor disponibilidade da atenção do adulto do que no contexto domiciliar, dentre tantos outros, aspectos.

4.3.5 Transcrição do episódio “Pega a bolinha e vai”

Data: 23/03/2010; Tempo: 07'06'' – 08'41''

Duração: 01'25''

Participantes: Daiane 14 meses (veste regata lilás e shorts roxo), Lívia 13 meses, Nádia 13 meses, Jonas 13 meses (veste regata verde e shorts branco), Marcos 15 meses (veste jardineira jeans) e Lucila (educadora).

Anteriormente ao início do recorte do episódio, houve uma situação em que três crianças (Lívia, Nádia e Daiane) estavam orientadas para um mesmo pianinho eletrônico. Enquanto Lívia manipulava o brinquedo de fato, Daiane apontava para ele, chegando a fazer isso mais de oito vezes, enquanto alternava o olhar na direção da educadora que estava sentada próxima. Daiane não apenas apontava, mas por algumas vezes deu alguns passinhos, aproximando-se mais do brinquedo, chegando a agachar-se próxima à outra criança e ao objeto. Uma outra criança, Emily, senta-se ao lado de Lívia e tenta pegar o brinquedo dela, o que causa certo tumulto entre as todas as meninas e a educadora. Por fim, a educadora pega Daiane e a coloca em pé longe de Lívia, dando-lhe um brinquedo semelhante. Daiane pega o brinquedo, mas contrai o rosto e chora/vocaliza em tom de protesto. A educadora Lucila joga então uma bolinha um pouco à frente de Daiane, bolinha essa que vai parar perto de Jonas (figura 97 – cena 93). Lívia e Emily continuam disputando o outro objeto. A educadora tira Emily de perto da outra criança e, em tom impaciente, ela diz “Larga ela!”. Nisso, as três viram-se e olham para a educadora que diz: “Mas o que é que está acontecendo?!?”

Daiane então põe-se de pé e anda rapidamente até Jonas (figura 98 – cena 94), que está com a bola que anteriormente havia sido arremessada para ela, pela educadora. Daiane aponta para a bolinha, com o olhar fixo nela (figura 99 – cena 95). A menina agacha-se e a pega (figura 100 – cena 96), passando agora a olhar para Jonas. Ele, por sua vez, não tem reação imediata ao fato de Daiane ter-lhe tomado a bola. Após aproximadamente cinco segundos, ele joga o corpo para frente abruptamente e tenta pegar a bola que Daiane está segurando (figura 101 – cena 97). Ela então levanta-se e anda rapidamente (figura 102 – cena 98) para longe, aproximando-se do local onde está Marcos (figura 103 – cena 99).

Marcos, que olhava para baixo, olha na direção de Daiane quando ela se aproxima. Ela para e retribui o olhar (figura 104 – cena 100). Ela permanece parada, mas passa a olhar para baixo, enquanto manuseia o brinquedo que ela tem em mãos (figura 105 – cena 101). Marcos também desvia o olhar. Daiane então se aproxima dele (figura 106 – cena 102), agacha-se à sua frente e fica olhando para ele (figura 107 – cena 103). Ele está olhando para frente, mas não para ela. A pesquisadora fala algo (que não é possível discernir) e ambos olham rapidamente para ela. Nisso, Marcos volta-se para Daiane. Ela estica a mão que contém o

objeto na direção de Marcos (figura 108 – cena 104); depois, joga-o para ele⁶. Ele tenta pegar a bola (figura 109 – cena 105), mas ela se antecipa e pega a bola de volta. Ela mantém a bola na mão, levemente erguida e distante de Marcos (figura 110 – cena 106). Ambos voltam a se olhar. Daiane então faz um estalo com os lábios, num movimento que lembra o estalo de um beijo (figura 111 – cena 107). Ele faz o mesmo movimento com os lábios. Os turnos se repetem por três vezes. Na segunda vez, Marcos sorri para ela (figura 112 – cena 108). Ele então começa a mexer na sua própria roupa e Daiane passa a olhar para outro lugar. Ela então se levanta e se afasta de Marcos.

Figura 97– Cena 93

Figura 98– Cena 94

Figura 99– Cena 95

Figura 100– Cena 96

Figura 91– Cena 97

Figura 102– Cena 98

Figura 103– Cena 99

Figura 104 – Cena 100

Figura 105– Cena 101

Figura 106– Cena 102

Figura 107– Cena 103

Figura 108 – Cena 104

⁶ Marcos é uma criança que embora já tenha mais de um ano, ainda não se locomove.

Figura 109 – Cena 105

Figura 110 – Cena 106

Figura 101 – Cena 107

Figura 112 – Cena 108

4.3.6 Análise episódio “pega a bolinha e vai”

O primeiro momento do episódio ilustra uma situação em Daiane (e posteriormente outras crianças) demonstra interesse pelo brinquedo de Lívia, mas parece expressar isso para a educadora, e não para a criança, apontando. Aquino e Salomão (2011) dão destaque ao gesto de apontar para objetos com alternância de olhar [neste caso para a educadora], como um ato comunicativo. Porém, aqui não há apenas o gesto de apontar, mas a aproximação da criança do objeto de interesse e o agachar-se (ações motoras), ao lado da criança que detinha o brinquedo e da educadora, comportamentos estes que também parecem comunicar o interesse pelo objeto. Aquelas autoras definem tal comportamento como “grupo de condutas não-verbais e/ou verbais produzidas por um emissor que (...) [visam] influenciar o comportamento (...) do outro (Aquino & Salomão, 2011, p. 109)”. As autoras dialogam com Tomasello e suas concepções de intencionalidade como precursor da linguagem, de modo que seus estudos tratam do entendimento das intenções da criança. Embora aqui não possamos ter provas concretas sobre a intencionalidade intelectual de Daiane, não podemos ignorar a insistência e persistência do comportamento dela, com o gesto de apontar para o brinquedo e olhar para a educadora – repetidos por mais de oito vezes – e a gradual aproximação do brinquedo. Ainda, ela parece já ter compreensão de modos sociais e culturais de ação, já que ela não tentou simplesmente tirar o brinquedo de Lívia, tal como Emily o fez. Mais ainda, de alguma forma,

em seus 13 meses, ela já parece ter adquirido a noção do papel de mediador do adulto (von Dentz, 2016), já que se remete seguidamente à educadora como que para que ela intervisse na situação a seu favor.

Porém, mesmo com a insistência do gesto, ela não consegue pegar o objeto e, mediante o tumulto que se instaura pela disputa do brinquedo entre Livia e Emily, Daiane é retirada do local, a educadora parecendo incentivar o seu afastamento quando pega a bolinha e a joga para longe. Embora não imediatamente, Daiane de fato vai andando atrás da bola, que agora está próxima de Jonas.

Novamente, ela olha e aponta para a bola – de modo semelhante à negociação anterior com a educadora –, mas dessa vez com o olhar voltado para o objeto e não para o outro bebê. No entanto, diferente da situação anterior, Daiane já pega a bola, passando a fixar o olhar na outra criança. A situação parece potencializar uma disputa (Garcia, Almeida & Gil, 2013), na medida em que Jonas joga o corpo para frente e estende a mão em direção à bola, o que aparentemente sinaliza que também interesse pela bola. Mas tão logo isso acontece, Daiane levanta-se e anda para longe de Jonas, em atitude de posse e não-negociação do objeto. Aqui, o que lhe garante o domínio da bola é o aspecto motor. Ela é mais ágil em pegar a bola e é capaz de andar com ela em mãos e se afastar, enquanto Jonas simplesmente permanece sentado.

A próxima interação observada ocorre com Marcos, nesta mesma relação de desigualdade motora. Porém, o desenrolar do episódio se articula de modo diferente do com Jonas. A regulação entre ambos parece se dar a partir do momento em que ambos trocam olhares – Marcos sentado (não engatinha e nem anda) e Daiane em pé distante. Depois de ambos estarem em atividade individual, a regulação entre os dois se efetiva com a aproximação de Daiane que se agacha ao lado de Marcos. A regulação passa a ser recíproca quando Daiane faz o movimento repetitivo de estender e jogar a bola entre as pernas de Marcos, ao que ele faz a tentativa de pegar a bola apenas na terceira vez. Porém, sua motricidade fina não é tão desenvolvida quanto a de Daiane, o que permite que ela seja capaz de se aproximar mais e pegar a bola mais rápido do que ele é capaz de pegá-la. Não apenas ela tira, mas mantém um posicionamento corporal que reforça a sua posse do objeto – segura a bola longe mais alto, como que a mostrando para ele, com o olhar fixo em Marcos. No diálogo mudo (Scorsolini-Comin & Amorim, 2010), estruturam-se papeis / contra-papeis (Oliveira, Guanaes & Costa, 2004) entre os dois que destaca relação de poder.

Assim, aqui, o desnível motor associado à incompletude motora (Franchi e Vasconcelos *et. al*, 2003) de Marcos em relação a Daiane, passa a constituir uma relação de domínio do objeto. Diante das dificuldades motoras de Marcos, o presente episódio difere dos episódios de Priscila, por exemplo (ver episódio “três bebês e uma bola”), em que o par mais competente no quesito motor atua como impulsionador da locomoção do outro, já que o “mais rápido” pode vir a conseguir a posse do objeto, havendo maior homogeneidade nas interações e nas disputas.

Porém, a interação com Marcos não se torna agonística, conforme ocorrido na disputa do objeto entre Lívia e Emily. Antes, desdobra-se em uma rica interação face-a-face como imitação de expressões complexas de serem descritas, que são significadas como positivas em virtude da persistência de turnos e do sorriso de Marcos.

Deste modo, no episódio a competência motora tem papel importante nas interações. É interessante notar como com a sucessão de eventos, Daiane passa de uma posição de submissão (diante da educadora e das outras educadoras) a uma postura/papel de domínio, ao fazer uso de sua habilidade de andar mais rápido para se aproximar/afastar do outro, agachar-se e levantar-se mais rapidamente, ou mesmo manter-se firmemente agachada segurando o objeto diante do outro, apesar de impossibilitá-lo de o pegar.

4.3.7 Transcrição do episódio “Vivenciando emoções, imitando movimentos”

Data: 28/04/2010; Tempo: 02'29'' - 03'10'' Duração: 00'41''

Participantes: Daiane 14 meses (veste regata branca e bermuda rosa) e Ivan 13 meses (veste regata azul e bermuda azul).

Anteriormente ao início do episódio, a educadora Lucila havia pegado no colo várias crianças (inclusive Daiane) e mostrado os enfeites sobre o barrado da parede da sala, principalmente os enfeites sobre o prendedor de sacolas. Em momentos em que a educadora estava com outra criança no colo, por duas vezes, Daiane andou em direção à educadora Lucila – movimentando-se mais rapidamente conforme se aproximava – com os braços erguidos vocalizando e choramingando, como se pedisse para também ir ao colo. Mas, Lucila não a pegou no colo novamente. Por fim, Daiane retorna ao local onde, anteriormente, a educadora havia mostrado os enfeites. Daiane está próxima ao espelho da sala, entre umas

sacolas que estão penduradas na parede, embaixo dos enfeites da parede. Daiane anda rapidamente (figura 113 – cena 109) e para embaixo das sacolas. Ela tem um comportamento que parece evidenciar que incomodada – a cabeça está levemente inclinada para trás, sua testa está levemente franzida, tem os olhos apertados e a boca levemente aberta, enquanto mexe os braços de modo agitado (figura 114 – cena 110). Em alguns momentos, ela emite gritinhos e choraminga (figura 115 – cena 111), batendo os pés no chão. Ivan está de costas para a câmera e de frente para Daiane. Ele anda na direção de Daiane, com o corpo e, aparentemente o olhar, voltados a ela (figura 116 – cena 112). Ele para por um instante – sem mudar a posição corporal – olhando Daiane. Esta dá alguns passos afastando-se da parede (figura 117 – cena 113), para logo em seguida volta para a parede, jogando seu corpo contra a mesma e batendo as mãos na sacola (figura 118 – cena 114). Ela mantém a mesma expressão de incômodo descrita anteriormente. Após Daiane bater as mãos na parede, ela vira a cabeça para trás e seu olhar encontra brevemente Ivan que a olha (figura 119 – cena 115). Neste momento, o menino então volta a caminhar, seguindo em direção às sacolas, desta vez com passos mais rápidos do que anteriormente (figura 120 – cena 116). Ele corre para as sacolas com os braços erguidos e joga seu corpo contra a parede, bate as mãos nas sacolas, num movimento semelhante ao realizado anteriormente por Daiane (figura 121 – cena 117). Enquanto ele faz isso, Daiane olha para ele e sua expressão facial se ameniza – a testa/sobrancelha/olhos não estão mais contraídos. Ela então abre a mão e dobra os dedos, como que para segurar o braço direito dele, mas a mão dela escorrega e ela apenas o toca. Ivan ergue, ainda mais, o braço para o alto, tocando as sacolas. Daiane então consegue agarrar o braço de Ivan e o segura por algum tempo (figura 122 – cena 118). Ivan então inclina a cabeça em direção ao braço de Daiane, abre a boca e morde levemente sua mão, ao que Daiane não demonstra reação. Ela então puxa a mão de Ivan rapidamente para baixo (figura 123 – cena 119) e começa a chacoalhá-la, passando a mexer o próprio corpo, seguindo o ritmo da música que toca ao fundo. O olhar de ambos se encontra neste momento. Ivan abre os dedos, as costas de suas mãos ficam voltadas à direção de Daiane. Ela então abre bem a boca, inclina suavemente o corpo para frente e morde a mão de Ivan. Ivan não chora, mas retira rapidamente a mão e lança um olhar para a educadora que está próxima, atrás de Daiane. A menina volta a segurar a mão de Ivan, puxando-a para perto de si, enquanto balança o corpo e os braços de forma ritmada (figura 124 – cena 120). Ivan tenta puxar o braço de volta, mas Daiane também puxa o braço dele para perto de si com as duas mãos. Ivan faz mais força, puxando a mão para baixo. Contudo, Daiane puxa a mão de volta e se inclina, aproximando sua boca da mão de

Ivan. Ela morde as costas dos dedos de Ivan, pois ele estava com o punho fechado. Ivan abre a mão e ela então, morde os dedos. Na maior parte do tempo em que ela tem o comportamento de morder a outra criança, Daiane olha na direção dos olhos de Ivan, enquanto ele chora e grita. A educadora chama pelo nome de Daiane, pega-a pelo braço e a afasta de Ivan.

Figura 113 – Cena 109

Figura 114 – Cena 110

Figura 115 – Cena 111

Figura 116 – Cena 112

Figura 117 – Cena 113

Figura 118 – Cena 114

Figura 119 – Cena 115

Figura 120 – Cena 116

Figura 121 – Cena 117

Figura 112 – Cena 118

Figura 123 – Cena 119

Figura 124 – Cena 120

4.3.8 Análise do Episódio “Vivenciando emoções, imitando movimentos”

Dentro do contexto do episódio, Daiane choraminga, joga o corpo contra a parede, grita, bate o pé, balança a cabeça agitadamente, ergue os braços e anda para frente e para trás

– recursos que culturalmente indicam irritação ou descontentamento (cuja hipótese aqui é a aparente não-atenção da educadora a ela, naquele momento). Biringen, Emde, Campos e Appelbaum (2008) problematizam que, com o desenvolvimento do andar, a autonomia da criança e sua percepção daqueles que a cercam se tornam mais aguçados, de modo a, por vezes, gerar conflito entre vontades do bebê e dos seus cuidadores, que nem sempre estão em harmonia. Logo, geram-se implicações emocionais para ambas as partes, que no episódio parecem ser mais acentuadas em Daiane, frente à recusa da educadora em pegá-la no colo naquele momento. Deste modo a coordenação dos movimentos e mesmo do deslocamento da menina - andar até as sacolas na parede e bater nelas - parecem ser um modo de expressão emocional, não se restringindo apenas à face (von Dentz, 2016, Ferreira, 2013)

A relação entre emoção e a dimensão motora é apontada por Vieira (2008) dentro da perspectiva de Henri Wallon. Segundo a autora, a motricidade teria importante função para a expressividade e efetivação da interação social do bebê. Assim, para se fazer entender, a criança não tem senão movimentos em relação às suas necessidades, ou ao seu humor, de modo que o movimento seria emoção exteriorizada.

Portanto, entende-se que, no episódio, a locomoção não serve como um meio de se atingir diferentes pontos de interesse, mas como uma expressividade emocional.

Ivan, que observa Daiane de longe, é contagiado pelos movimentos e parece querer imitá-la quando vem correndo até as sacolas e bate as mãos na parede. A diferença é que ele imita os movimentos, parecendo ter algum controle sobre as execuções do ato. Não é um ato de empatia (Bussab, Pedrosa & Carvalho, 2007; Anjos, Amorim & Rossetti-Ferreira, 2012), como discutido no caso “um carinho na cabeça”, já que ele não parecia compartilhar da emoção aparentemente vivenciada por Daiane.

De qualquer forma, o ato de imitação motora – correr até a parede, jogar o corpo para frente e bater na parede – aqui interessa por conta de seu desdobramento interativo. Tradicionalmente, a imitação tem sido discutida em termos maturacionais, com especial interesse em suas implicações cognitivas e representacionais para o bebê, em especial quando a imitação ocorre sem a presença do modelo (Duarte, 2008).

Porém, quando a imitação é considerada dentro de uma perspectiva interativa, Užgiris (1991) indica que ela passa a ter papéis diferentes: primeiro, como um modo de troca social, pode contribuir para a expansão e elaboração social, promovendo o engajamento do bebê com o outro; segundo, pode facilitar a construção de formas socialmente efetivas de comunicação; terceiro, pode promover o conhecimento de práticas e perspectivas culturais. Assim, para esta

autora, a imitação pode ser vista não apenas como um instrumento de aprendizado e aquisição de informação, mas também como um modo de se relacionar com o outro.

Esta concepção traz um novo olhar para o episódio. Ao reproduzir as ações de Daiane, correndo para a parede e batendo nela com as mãos, Ivan está vivenciando sensações corporais, está apreendendo cultura e formas de comunicação social, além de que está se engajando interativamente com o par. Mais do que isso, está ressignificando a ação do outro e a própria (Lucena, 2010),

Esta primeira aproximação, propiciada pelo deslocamento motor, no entanto, propiciará uma correção (Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa, 1996) entre as duas crianças, numa interação agonística (Garcia, Almeida e Gil, 2013), em que em movimentos alternados Daiane e Ivan mordem a mão do outro. Segundo Costa (2012), que também discutiu esse episódio em sua dissertação, a ação de Ivan de tentar morder Daiane se deu em possível antecipação ao que Daiane iria fazer, tendo em vista (como já discutido anteriormente) que o comportamento da menina se tornou significativo àquele grupo de educadoras e crianças, constituindo parte da história da díade neste contexto. Daiane, porém, transforma o gesto de Ivan, ao pegar a mão dele e começar a dançar junto com Ivan, passando depois a morde-lo. Morde uma vez, solta sua mão, pega-a novamente, volta a movimentar todo o corpo ao som da música e por fim morde seu pulso e dedos gerando o choro de Ivan.

Assim, em vista do recorte do presente trabalho, por um lado, o episódio ilustra o uso do movimento como recurso de expressividade apropriado por Daiane; por outro lado, o episódio traz seu aspecto de contágio, o contágio do movimento, que culmina na imitação da movimentação de Daiane por parte de Ivan. A reprodução deste deslocamento propiciaria a proximidade das crianças que possibilita outras formas de interação, amistosas e agonísticas: o tocar, o dançar e mesmo o morder.

4.3.9 O processo de transformação Locomoção/interação de Daiane

Diferentemente de Priscila, o processo de Daiane se faz menos evidente em termos de transformação da destreza motora/relação com o par. Aqui, a locomoção com o par traz a dinâmica de movimentos de aproximação e afastamento do par na construção de papéis e significados dentro deste contexto.

Em dezembro, Daiane já engatinhava com agilidade e ficava em pé com apoio. As cenas de ficar em pé foram identificadas em três situações: apoiando-se na pesquisadora e permanecendo próxima a ela por tempo considerável, dirigindo-se sozinha ao portãozinho de saída da sala – onde adultos (educadoras/pais) entravam e saíam, ou ficando em pé apoiando-se em uma caixa cheia de brinquedos rodeada por outros bebês. Neste caso, ao ficar em pé, Daiane também começou a andar e empurrar a caixa em sentido contrário, afastando-se das crianças.

Deste modo, no conjunto dos dados, o andar com apoio (em vista da maior destreza motora de Daiane em relação aos outros bebês) parece se inserir em uma lógica de deslocamento que busca se aproximar do adulto ou se afastar do par.

Por outro lado, Daiane engatinha a maior parte do tempo, tanto como um modo de explorar o ambiente, como também uma forma de se aproximar de outras pessoas, inclusive outros bebês. Esta última condição é o que ocorre no episódio “vindo em minha direção”.

Neste episódio, esta aproximação, em que ambos compartilham de “efervescência emocional” (sorriso intenso, vocalização e agitação corporal), parece desencadear o deslocamento de Victor que se coloca a engatinhar – com maior dificuldade e lentidão do que Daiane. Assim, a proximidade do outro bebê e o contágio emocional parecem atuar aqui como importantes elementos para a locomoção. Por outro lado, em outro momento do episódio, o enigmático engatinhar recíproco de Victor e Daiane em direção ao outro, suscitam questões de interações agonísticas e papeis/contrapapeis.

Em março, Daiane já retorna andando e correndo com bastante agilidade e autonomia. O deslocamento ocorre em um constante perambular pela sala – principalmente na falta de atividades direcionadas pelo adulto – como também um rápido andar se aproximando de outras crianças que estão paradas e distantes, ou afastando-se delas, principalmente quando em posse de um objeto. Nesses movimentos, o modo como as crianças se regulam suscitam questões relacionadas a significação das mordidas de Daiane

É importante referir que aqui as crianças estão mais velhas (13 meses de idade, antes com 10 meses) e já tem um período maior de convivência e familiaridade com a creche, o que permite que uma rede de significados relacional e situacional já esteja mais configurada.

No episódio “foge, empurra e morde”, as aproximações de Daiane – neste caso através do andar - geram movimentos de fuga/afastamento (levantar e sair andando, empurrar) por parte de Livia e Emily, como que uma antecipação de algo que ela possa fazer quando estiver perto (e de fato, Daiane morde Emily e depois Victor). Aqui surgem questões de dialogismo e

do corpo em movimento como elemento de significação, inclusive em interação de crianças pequenas.

Já no episódio “pega a bolinha e vai”, mediante uma situação anterior de disputa de um brinquedo, Daiane toma posse de uma bolinha jogada pela educadora e parece se utilizar de sua maior agilidade no andar como um posicionamento de superioridade perante Jonas e Marcos na negociação/compartilhamento do objeto. Ainda, a dinâmica locomotora aqui é diferente, uma vez que é Daiane quem se aproxima e se afasta de outras crianças que permanecem paradas, destacando a questão do desnível motor. Porém, na interação com Marcos, o encontro de olhares à distância parece ser um importante regulador da aproximação e uma vez próximos, da interação face-a-face recíproca. Ainda, quando Marcos passa a olhar para o próprio corpo, Daiane mantém o olhar fixado em algum outro lugar até que se levanta e se afasta. A perda de um foco único entre as crianças, faz com que a interação seja interrompida, a locomoção sendo veículo (no caso de Daiane) de novas buscas. Assim, além da importância da (in)competência motora, Daiane passa a explorar habilidades como andar mais rápido, agachar-se e levantar-se mais rapidamente, ou mesmo manter-se firmemente agachada segurando o objeto.

Por fim, em abril, não são observadas grandes mudanças motoras e relacionais em Daiane. Porém, há um número menor de interações agonísticas (embora elas ainda ocorram). Em parte, talvez pelo fato de haver mais situações de atividades dirigidas pela educadora. O episódio selecionado não é representativo deste panorama, uma vez que Daiane costumava permanecer sentada e parada por bastante tempo (por 10 minutos ou mais) e dirigir suas ações principalmente ao adulto nessas situações.

No episódio “vivenciando emoções, imitando movimentos”, toda a movimentação de Daiane, frente à busca pela educadora que não a pega no colo, é entendida como emoção exteriorizada (Viana, 2008). Mas seu deslocamento e agitação corporal, dentro de uma perspectiva interacionista Užgiris (1991), não são apenas atos individuais. Eles repercutem nos atos de Ivan, que imita Daiane, correndo para a parede e batendo nela com as mãos. Ao fazer isso, ele está vivenciando sensações corporais, apreendendo cultura e formas de comunicação social e está se engajando interativamente com o par. Além disso, neste episódio, esta aproximação, propiciada pelo deslocamento motor, propiciará interações posteriores.

Assim, o conjunto dos dados traz a noção da locomoção como instrumento da corporeidade do bebê como forma de estar no mundo, se expressar, assumir

papeis/contrapapeis, regular/ser regulado pelo outro em um movimento dialógico com o par. Ainda, traz à tona a questão do movimento do outro sendo (re)significado ao longo do tempo, propiciando aproximação ou afastamento e desdobramentos interativos ou não.

5 DISCUSSÃO GERAL

A locomoção se constitui como um complexo processo, que envolve o entrelaçamento de diversos fatores que se transformam no decorrer do tempo. Reconhece-se que há a limitação de se apreender todos os fatores relevantes apenas pela observação/videogravação. Muitos dos aspectos neuromaturacionais ou mesmo da ação da gravidade, sensações corporais acompanhamento do fluxo perceptual da criança (Gibson, 1966; Ivanenko, Dominici, Cappellini & Lacquaniti, 2005; Dominici, Ivanenko, Cappellini, Zampagni & Lacquaniti, 2010; Levada & Costa, 2012) não são acessados dentro desta metodologia. Ainda, o material contempla apenas algumas horas de cada mês das crianças e muitas mudanças não são plenamente acompanhadas. A questão de faltas, intervalo de férias e mesmo a desigualdade entre quantidade de conteúdo de gravação entre participantes, trouxe algumas lacunas quanto ao acompanhamento integral das transformações locomotoras.

Porém, a partir do paradigma da complexidade Morin (1990) – um dos pilares de Rede de Significações – Rossetti-Ferreira et al (2008) entendem que os processos ocorrem dentro de um tecido de constituintes heterogêneos – acontecimentos, ações, interações, retroações - inseparavelmente associados. Assim, a apreensão da realidade é sempre incompleta, sendo a meta do pesquisador buscar a ampliação e multiplicação do problema em eixos de continuidade de pesquisa, ao invés de buscar sua operacionalização e simplificação (Gonzalez-Rey, 2002).

Assim, dentro da unidade de análise selecionada – a locomoção se dando em situação de interação com o par/ a interação com o par ocorrendo em situação de locomoção – o empírico permite a (re)consideração de alguns aspectos que dialogam com o que vem sendo colocado pela literatura, trazendo questionamentos e lançando perspectivas para trabalhos futuros.

A partir da análise dos dados, identificou-se ainda que a locomoção não se restringia a uma tarefa possibilitada pela simples crescimento e maturação da criança (Saccani & Valentini, 2014) como já indicava Rocha e Tudella (2003) uma vez que se dá na sua relação com o meio ao seu redor, ou seja seu contexto.

Neste sentido é imprescindível apontar o papel da creche no entrelaçamento dos processos locomotores e interativos entre os bebês. Embora apareça como fundo no material empírico, mostra-se primordial para a garantia do desenrolar desses processos. Trata-se de um

contexto inserido em uma matriz sócio-histórica (Amorim, Rossetti-Ferreira, & Vitória, 2000) na qual a intensificação da presença da mulher no mercado contribui para que um número crescente de bebês frequente diariamente espaços de cuidados coletivos. Com isso, as relações passam a ser reorganizadas, de modo que o encontro e interação com o par ao longo do desenvolvimento do bebê tornam-se significativos (Carvalho & Belardo, 1989).

A creche analisada no presente estudo traz aspectos pertinentes à consideração do desenvolvimento motor e social das crianças. Ela provê objetos/brinquedos que se fazem presentes nos episódios; a organização espacial (Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003) se dá através de bebês sendo colocados em colchonetes/chão, o solo com poucos obstáculos, o que permite a livre-circulação das crianças pelo espaço. Ainda, creche provê elementos físicos que permitirão que certas ações motoras sejam favorecidas (Gibson 1996, Fonseca *et. al*, 2007) – como o caso do túnel vazado e portãozinho com grades, que são usados pelas crianças ao realizarem o *cruising*. Deste modo, a mediação do adulto se é materializada no ambiente, que passa a transformar/ser transformado pelas crianças.

Porém, mais do que o espaço físico, as das práticas e concepções das educadoras parecem que valorizar a autonomia motora da criança (Kopp, 2011; Amorim, Rossetti-Ferreira & Vitória, 2000; Santos, 2012) e a interação entre bebês. Essas concepções, por exemplo, se fazem presentes na fala da educadora no episódio “vindo em minha direção” que incentiva que Daiane se dirija a Vitor. Porém, conforme já discutido no episódio, há certa ambiguidade, visto que também há a preocupação que a proximidade dos bebês possa gerar conflitos ou machucá-los (Saullo, Rossetti-Ferreira & Amorim, 2013), o que de fato é um desafio no cuidado de bebês.

Ainda sobre as educadoras, observa-se que no conjunto dos dados elas aparecem pouco. De fato, algumas não quiseram ser gravadas, o que tem a ver com questões do que a presença do pesquisador gera ao setting (Rodrigues, 2008). De qualquer modo, não há atividades dirigidas nas turmas de Catarina e Priscila, apenas na de Daiane, a partir do momento em que a maioria das crianças tem mais do que um ano de idade. Não é o foco aqui discutir práticas pedagógicas na educação infantil, mas o que é pertinente sinalizar é que os episódios de mordida de Daiane costumavam ocorrer na ausência de atividades dirigidas pelo adulto. Como já descrito, ela costumava perambular pela sala, às vezes buscava a educadora (como no episódio “vivenciando emoções, imitando movimentos”) e posteriormente seu encontro e interação com outras crianças se desdobrava na ocorrência de uma mordida (como no episódio “foge, empurra e morde”).

Ainda, vale ressaltar que essas questões não são exclusivas desta creche (Saullo, Rossetti-Ferreira & Amorim, *ibid*). Portanto, nesta perspectiva, como já sinalizou Von Simson (Apresentação verbal, 2009), o olhar a um contexto específico não deve implicar em perder de vista o que há de coletivo nele, já que o individual está marcado por elementos filogenéticos e atravessado pelo cultural e social, assim como os discursos e práticas sociais estão refletidas nas condutas individuais.

Em vista desses elementos contextuais, segue-se à discussão das análises dos episódios e o que foi evidenciado em relação ao desenvolvimento locomotor na interação entre pares.

Ainda que a locomoção esteja sujeita a aspectos filogenéticos e apresente fatores hierárquicos e sequenciais, dentro de um padrão ordenado e previsível – uma vez que os seres humanos se tornam bípedes (Saccani & Valentini, 2014; Clearfield, 2011), os dados ampliam a complexidade do desenvolvimento da locomoção dentro de um contexto relacional. Deste modo, foram observadas formas de deslocamento que, nos processos interativos, vão para além dos marcos motores.

O empírico traz a noção de que a locomoção se constitui de “micro-movimentos”, ou antes, é construída a partir do desdobramento de ações com o outro – como observado em praticamente todos os episódios – ou mesmo na interação/exploração do ambiente – como o desenvolvimento do movimento de rolar de Priscila. Nesta dinâmica, foram observadas reorganizações atencionais através de movimentos de figura e fundo (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000) de modo que no engajamento interativo com outros bebês, certos elementos parecem se destacar, promovendo a reconfiguração atencional da criança, ou do parceiro (McGaha *et. al*, 2011), de modo a afetar inclusive o movimento locomotor. Isso foi observado inclusive, no caso de Catarina, em um episódio em que ela e Jaqueline permaneceram deitadas em posição supino o tempo todo (pois sequer conseguiam sentar com apoio). A ocorrência dos movimentos de Jaqueline bater o pé no colchão em turnos convergiu para uma correção em que ambas passaram a projetar seus corpos uma na direção da outra, através de tentativas sucessivas de virar a cabeça e o corpo. Aqui, portanto, o deslocamento ocorreu em posição horizontal. Esses movimentos parecem evidenciar que, em uma perspectiva interacional (Užgiris, 1991; Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa, 1996) a locomoção se dá em forma de fluxo, indo além da noção da aquisição e execução de tarefas motoras. Com essa perspectiva, foi possível observar várias outras formas de locomoção para além do engatinhar, *cruising* e andar sem apoio, como a mudança sucessiva postura prono/supino, rolar, arrastar, levantar-se/sentar-se, escalar, rodar corpo, dentre outros.

Nessa coconstrução do deslocamento, observou-se que sua dinâmica vai se transformando ao longo dos meses. Como modo de integrar o conjunto dos dados, optou-se por discuti-los na lógica das faixas etárias. Portanto, constatou-se que a locomoção passou a se dar de modo mais evidente ⁷em situações de interação com o par principalmente a partir dos oito ao início dos 10 meses.

Nesta faixa etária, mesmo entre os diferentes sujeitos-pivô, foram identificados episódios em que a locomoção era mediada pela partilha de objetos e a triangulação atencional (Tomasello, 2003) bebê-objeto-bebê. É, portanto, pertinente destacar a ocorrência da atenção conjunta entre pares de idade, como já havia sido sinalizado por Costa (2012), em vista deste conceito ter sido formulado a partir da interação mãe-bebê. Ainda, chama a atenção que o gesto de apontar (Aquino & Salomão, 2011) aparece uma única vez, mas direcionado ao adulto, em um momento em que a criança (Daiane, no caso) já tinha mais de um ano e também maior destreza motora fina. Entre os bebês, ao invés do apontar, aparentemente a percepção do alvo do interesse do par se dá através da observação do deslocamento/postura/gestos/olhar do outro, de tal modo que passam a coordenar suas próprias ações (Carvalho, Branco, Pedrosa & Gil, 2002) em função disso. Deste modo, os bebês buscam locomover-se com maior agilidade, quer através do modo que já são mais experientes (vide episódio “rolando e arrastando”) ou aprimorando um modo mais recente, (vide episódio “três bebês e uma bola”), como o engatinhar .

Aliás, cumpre também destacar o engatinhar foi observado como modo privilegiado de locomoção nesta idade. Como indicado por Campos et. al (2000) e Amorim e Rossetti-Ferreira (2008a), com o engatinhar observou-se uma modificação significativa na percepção e participação no ambiente por parte dos bebês, na medida em que passaram a ter maior atenção ao ambiente e a buscar ativamente a proximidade com objetos e outras pessoas. Porém, entendendo que o ser humano é biologicamente cultural (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004) há a compreensão que as (re)significações, e mesmo a neuromaturação, foram se dando a partir de relações dialéticas e dialógicas Amorim e Rossetti-Ferreira (2008b) com outros sociais, com o ambiente e consigo mesmo, devido a uma percepção ampliada de seu estar e agir no mundo (Gibson, 1966).

A partir do final dos 10/11 meses, todos os sujeitos-pivô já se mostravam capazes de realizar o *crusing*, o que inclusive é ilustrado nos episódios de Catarina e Priscila. Porém, é

⁷ Vale esclarecer que há diversas cenas de interação entre bebês em meses anteriores (Costa, 2012), mas o entrelaçamento dessas interações com movimentos de locomoção passou a ser mais conspícuo a partir desta faixa etária.

interessante notar como a dinâmica interacional dos episódios dessa faixa etária também foi diferente, pois aqui as interações não foram mediadas pela partilha do objeto. Pode-se até dizer que, em certo nível, a atenção conjunta continuou a atuar como elemento integrador da locomoção, mas dessa vez ela pareceu envolver a triangulação bebê-educadora-bebê. Isso diz respeito ao episódio “vindo em minha direção”, no qual a educadora sinaliza a Daiane que se dirija até Vitor e ela o faz; e, ao episódio “um carinho na cabeça”, em que Priscila parece perceber que Lúcio está buscando a educadora, chegando a ficar de pé no portãozinho (próximo de onde ela estava) e aparentemente tentar chamar sua atenção.

Ainda, nesses episódios em que não houve a mediação de objetos, observou-se a ocorrência de contato corporal mais significativo entre os bebês atrelado à emergência de questões emocionais. No caso de Catarina (no episódio), em sua trajetória de *cruising* por volta do túnel vazado, Gabriel torna-se um “obstáculo” (Aguiar & Pedrosa, 2009) e ela passa a tocá-lo, parece tentar lhe bater e finalmente chega a empurrá-lo; Gabriel também toca nela por diversas vezes, puxa-lhe o cabelo, a blusa e por fim cai por cima dela, o que gera incômodo a Catarina (evidenciado por sua expressão fácil, descrita no episódio) que tenta mais insistentemente empurrá-lo e ao cair junto começa a chorar olhando para a educadora. No caso de Priscila, o episódio “carinho na cabeça” traz indícios de empatia conforme discutido por Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007) e Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012), em que seu engatinhar, ficar em pé com apoio e mesmo o *cruising* ocorrem no desenrolar de seu movimento de acompanhar Lúcio, que está chorando e se dirigindo à educadora. Entende-se que, de algum modo, Priscila percebe o desconforto de outra criança e o seu direcionamento para a educadora, e neste contexto, seu gesto de passar demoradamente a mão na cabeça do menino é culturalmente significativo (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, *ibid*). Portanto, aqui o deslocamento ocorre em lógica de engajamento interativo que se dá através de elementos expressivos e emocionais. Por fim, no caso de Daiane, no episódio “vindo em minha direção”, toda sua agitação corporal (Ferreira, 2013) ao se aproximar de Vitor parecer promover o contágio emocional (Wallon, 1999; Dentz, 2016) que se corporifica no movimento de Victor ir em direção a Daiane. No segundo momento, o engatinhar simultâneo de Victor e Daiane em direção um ao outro de modo tão certo, mostra-se enigmático, o que leva a hipótese de representar um potencial embate de corpo a corpo. Isso remete aos primórdios da brincadeira turbulenta (Carvalho e Belardo, 1989), conhecida na literatura como “*rough and tumble*”, que é apontada como um modo de interação entre crianças mais velhas relevante para seu desenvolvimento motor e sócio-emocional (Pellegrini, 1995; Jarvis,

2006). Vale uma ressalva que embora neste recorte o *cruising* não tenha ocorrido, Daiane já era capaz de fazê-lo (inclusive de empurrar caixas andando com apoio), o que é relevante visto que Clearfield, Osborne & Mullen (2008) apontam que a aquisição da postura bípede envolve maior sensibilidade perceptual e interpessoal, que se faz presente no episódio.

A faixa dos 12 meses em diante foi acompanhada apenas em Priscila e Daiane (pois Catarina era mais nova), e com isso o andar (Birigen *et. al.* 2008). Ao final das gravações, Priscila já era capaz de dar passos sem apoio, como indicado no episódio “bebê, cair e levantar”, mas nem sempre o fazia. Adolph *et. al* (2012) apontam que bebês novatos no andar se locomovem desta forma de modo intermitente, oscilando entre os dias que andam e dias que não o fazem. Ainda, os autores criticam a linearidade com que o desenvolvimento dessa habilidade foi tradicionalmente tratado na literatura, alegando isso tem levado a deturpações conceituais e apontando à necessidade de maiores evidências empíricas. Nesta perspectiva, Adolph *et. al* (ibid) enfatizam que desafios relativos a mudança de textura do solo (Adolph, Joh & Eppler, 2010; Dominici *et al.*, 2010), dificuldades de equilíbrio (Adolph & Avolio, 2000) e quedas (Adolph *et. al*, ibid) – observados no episódio – são elementos importantes que irão ensinar os bebês a andar. Dentro disso, o episódio ganha relevância frente a literatura, pois ilustra como essas dificuldades são evidenciadas a partir dos desdobramentos da interação de Priscila com César.

Daiane é a única acompanhada na faixa de 12 a 14 meses de idade e utiliza-se do andar em três de seus quatro episódios. Ela se mostra bastante habilidosa em sua destreza motora, o que reflete em suas interações com outras crianças, em que anda/corre para perto/longe, agacha-se perto, levanta-se rapidamente, conferindo dinamicidade ao processo. Porém, o que mais chama atenção no caso de Daiane é a construção/permanência de papéis e significados na relação com outros bebês, através movimentos de aproximação/afastamento (Amorim, 2011) que parecem ser inclusive incorporados nas ações das outras crianças (Lucena & Pedrosa, 2014).

No episódio “foge, empurra e morde”, a persistência do significado parece ser a de Daiane como uma criança mordedora (Saullo, Rossetti-Ferreira & Amorim, 2013), cuja aproximação parece ser antecipada como um possível sinal de perigo, o que no episódio se desdobra no afastamento de Lívia e na busca de afastamento de Daiane por Emily. Não perdendo o olhar dialógico (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008), os comportamentos de afastamento das outras crianças também parecem contribuir para a consolidação desta significação de que ela é uma criança que morde. No episódio “pega a bolinha e vai”, Daiane

parece se apropriar desses movimentos de afastamento e aproximação – de crianças que permanecem paradas - como modo de garantir a posse da bola. Porém, esse comportamento de dominância (Russon & Waite, 1991) não impede que a interação se desdobre de modo amistoso (Garcia, Almeida & Gil, 2013) com Marcos. Por fim, no episódio “vivenciando emoções, imitando movimentos” o andar e a agitação corporal de Daiane parecem funcionar como emoção exteriorizada (Viana, 2008), que repercutem nos atos de Ivan que ressignifica o movimento (Lucena, 2010).

Com isso, conforme Clearfield (2011), Campos *et. al* (2000) e Brandone (2015) apontam, o andar de fato parece estar atrelado a complexificação das interações; porém as minúcias e implicações dessas trocas sociais com outras crianças pequenas frente à maior experiência no andar, especificamente, – o que aqui foi limitado pelo recorte da faixa etária - ainda carece de maior atenção no campo.

Nota-se que no conjunto dos dados, Daiane de modo mais acentuado e articulado expressões de descontentamento (chorar, gritar, bater o pé, jogar as mãos contra a parede). Estas, por vezes, se dão em situações em que suas aparentes “vontades” (querer o brinquedo/colo da educadora) não são atendidas. Isso entra em consonância com as proposições de Whitney e Green (2011), Birigen *et. al* (2008) e Clearfield (2011) e Roben *et. al* (2012) que falam em termos de conflitos de vontades e mudanças de humor em crianças mais experientes no andar, visto que ao adquirirem maior autonomia em seus movimentos, parecem tornar-se mais sensíveis perceptualmente a recusas, negações e oposições, o que de fato tornam-se mais frequentes por parte dos adultos segundo Hendrix & Thompson (2010).

Pensando que Daiane é a criança mais velha dos sujeito-pivô e que esses aspectos são reportados na literatura para depois do um ano de idade (Birigen *et. al*, *ibid*; Roben *et. al*, *ibid*) – assim como podem receber mais atenção do olhar adulto por seu caráter incomodativo (Carvalho & Beraldo, 1989) - hipotetiza-se que essas questões tenham mais a ver com uma faixa etária que não foi acompanhada em Catarina e Priscila.

Deste modo, apesar das limitações já discutidas, o material apresenta a riqueza e complexidade do entrelaçamento dos processos locomotores às interações entre pares. Também, entende-se que pressupostos e aspectos metodológicos empregados contribuíram para que minúcias relacionais, pessoais e contextuais emergissem, de modo a lançar perspectivas futuras que ajudam a repensar conceitos (Adolph *et. al*, 2012), concepções e práticas (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008) referentes a processos aparentemente já

consolidados na literatura, mas que vem sendo afetados por essas transformações (Kopp, 2011).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A locomoção se constitui como um complexo processo, que envolve o entrelaçamento de diversos fatores, no decorrer do tempo. A literatura tem grande bagagem referente ao desenvolvimento motor do bebê na sua relação com o ambiente e com o adulto (Adolph, Tamis-LeMonda, Ishak, Karasik & Lobo, 2008; Clearfield, Osborne & Mullen, 2008; Clearfield, 2011), mas dispõe de pouco material empírico que inclua a dinamicidade das interações entre pares na constituição deste processo.

Observou-se que a interação com outra criança é algo de grande interesse (Carvalho & Beraldo, 1989), e que esse interesse tanto é expresso no direcionamento do deslocamento como na co-construção de um fluxo locomotor em que pequenos deslocamentos produzidos na interação com o outro trazem outras formas de locomoção que vão para além dos marcos do engatinhar, andar e *cruising*. Vale porém indicar que nem todos os processos locomotores mostraram a influência do par de modo tão conspícuo, como foi o caso do desenvolvimento do movimento de rolar de Priscila.

Observou-se também que atenção conjunta (Tomasello, 2003; Aquino & Salomão, 2011) foi importante elemento integrados de processos locomotores e sociais, e que foi assumindo formas diferentes no avançamento da faixa etária. Também, a expressividade emocional atrelada à movimentação corporal pareceu favorecer o contato corpo a corpo. Entende-se que essas questões merecem atenção de pesquisas futuras, sob o prisma da interação entre bebês.

Por se tratar de um trabalho com um banco de imagens de uma creche que foi fechada, uma maior aproximação do contexto foi em certo ponto limitada. No entanto, entende-se que concepções da criança como autônoma, ativa e com potencial de realizações motoras (Kopp, 2011) se materializam na organização dos espaços desta creche (Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003) e favoreceram o desenrolar dos processos descritos.

Deste modo, o presente estudo tem contribuições teóricas ao trazer elementos empíricos que ampliam o mundo social da criança ao incluir pares como influentes no desenvolvimento de processos aparentemente já consolidados e compreendidos na literatura, como o desenvolvimento motor e a locomoção. Deste modo, entende-se que transformações sócio-culturais (Amorim, Rossetti-Ferreira & Vitória, 2000; Kopp, *ibid*) tem sido incorporadas ao desenvolvimento de bebês que deve ser estudado em paralelo à sociedade contemporânea e suas novas práticas.

Também traz contribuições práticas ao permitir a visualização de modos de interação entre crianças pequenas e como sua complexa dinâmica de relação pode ser também promotora de seu desenvolvimento, o que pode ajudar pais e educadores a repensarem sua inserção (tanto direta, como mediadora) em seus contextos de cuidado e talvez ajudá-los a considerar o favorecimento do contato com outras crianças pequenas, desde a tenra idade.

7. REFERÊNCIAS

- Adolph, K. E. (2008). Learning to move. *Current Directions in Psychological Science*, 17(3), 213-218.
- Adolph, K. E., & Avolio, A. M. (2000). Walking infants adapt locomotion to changing body dimensions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26(3), 1148-1166.
- Adolph, K. E., Tamis-LeMonda, C. S., Ishak, S., Karasik, L. B., & Lobo, S. A. (2008). Locomotor experience and use of social information are posture specific. *Developmental Psychology*, 44(6), 1705-1714.
- Adolph, K. E., Joh, A. S., & Eppler, M. A. (2010). Infants' perception of affordances of slopes under high- and low-friction conditions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 36(4), 797-811.
- Adolph, K. E., Karasik, L. B., & Tamis-LeMonda, C. S. (2010). Using social information to guide action: Infants' locomotion over slippery slopes. *Neural Networks*, 23(8-9), 1033-1042.
- Adolph, K. E., Berger, S. E., & Leo, A. J. (2011). Developmental continuity? Crawling, cruising, and walking. *Developmental Science*, 14(2), 306-318.
- Adolph, K. E., Cole, W. G., Komati, M., Garcíaguirre, J. S., Badaly, D., Lingeman, J. M., et al. (2012). How do you learn to walk? Thousands of steps and dozens of falls per day. *Psychological Science*, 23(11), 1387-1394.
- Adolph, K. E., Vereijken, B., & Shrout, P. E. (2003). What changes in infant walking and why. *Child development*, 74(2), 475-497.
- Alfaya, C., & Lopes, R. d. C. S. (2005) Repercussões do comportamento interativo de mães com depressão no desenvolvimento do comportamento exploratório do bebê. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum*, 15(2), 69-81.
- Alfaya, C., Lopes, R. S., & Prado, L. C. (2006) O comportamento exploratório de bebês e o comportamento de mães com indicadores de depressão no contexto da psicoterapia breve mãe-bebê: um olhar objetivo e subjetivo. *Interação*, 10(2), 321-332.
- Anjos, A. M.; Amorim, K.S.; Rossetti-Ferreira, M. C. & Vasconcelos, C.R.F. (2003) A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. *Psicol. Reflex. e Crít.* 16 (2), 293-301.
- Amorim, K. S. (1997). Processo de (re) construção de relações, papéis e concepções a partir da inserção de bebês na creche. *Processo de (re) construção de relações, papéis e concepções a partir da inserção de bebês na creche*.
- Amorim, K. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1999). Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. *Psicologia: ciência e profissão*, 19(2), 64-69.

- Amorim, K. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1999). Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. *Psicologia: ciência e profissão*, 19(2), 64-69.
- Amorim, K.S.; Rossetti-Ferreira, M. C. & Vitória, T. (2000) Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cader. Pesq.* 109, 115-144.
- Amorim, K. S. (2002). *Concretização de discursos e práticas histórico-sociais em situações de frequência de bebês a creche*. Dissertação de doutorado. FFCLRP, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.
- Amorim, K.S., & Rossetti-Ferreira, M.C. (2008a). Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 67-81.
- Amorim, K.S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2008b). Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos. *Paidéia*, 18(40), 235-250.
- Amorim, K. S. (2011) Proximidade / distanciamento: a intercorporeidade e a mútua constituição eu-outro-ambiente.. In: Maria Isabel Leme e Paulo Salles de Oliveira. (Org.). Proximidade e distanciamento: superando dicotomias. 1a.ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 91-118.
- Amorim, K. S. (2012) Significação no Primeiro Ano de Vida.. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), 28 (1), pp. 45-53.
- Amorim, K. D. S., Costa, C. A., Rodrigues, L. A., Moura, G. G., & Ferreira, L. D. I. P. D. (2012). O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. *Temas em Psicologia*, 20(2), 309-326.
- Anderson, D. I., Campos, J. J., Witherington, D. C., Dahl, A., Rivera, M., He, M., et al. (2013). The role of locomotion in psychological development. *Frontiers in Psychology*, 4, 440.
- Angulo-Barroso, R. M.; Schapiro, L.; Liang, W.; Rodrigues, O.; Shafir, T.; Kaciroti, N.; Sandra W. Jacobson, S.W.; Lozoff, B. (2011) Motor Development in 9-Month-Old Infants in Relation to Cultural Differences and Iron Status. *Dev Psychobiol.* 53(2): 196–210.
- Aquino, F. D. S. B., & Salomão, N. M. R. (2011). Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. *Rev. Psicologia: reflexão e crítica*, 107-115.
- Atun-Einy, O., Berger, S. E., Ducz, J., & Sher, A. (2014). Strength of infants' bimanual reaching patterns is related to the onset of upright locomotion. *Infancy*, 19(1), 82-102.
- Barela, J. A., Polastri, P. F., Freitas Júnior, P. B. D., & Godoi, D. (2003). Efeito da exposição visual no acoplamento entre informação visual e controle postural em bebês. *Rev Paul Educ Fís*, 17, 16-31.
- Belini A.E.G, Fernandes F.D.M. (2007) Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.*; 12(3):165-73.

- Berger, S. E. (2010). Locomotor expertise predicts infants' perseverative errors. *Developmental Psychology*, 46(2), 326-336.
- Berger, S. E., & Adolph, K. E. (2003). Infants use handrails as tools in a locomotor task. *Developmental Psychology*, 39(3), 594-605.
- Berger, S. E., Adolph, K. E., & Kavookjian, A. E. (2010). Bridging the gap: Solving spatial means-ends relations in a locomotor task. *Child Development*, 81(5), 1367-1375.
- Berger, S. E., Chan, G. L. Y., & Adolph, K. E. (2014). What cruising infants understand about support for locomotion. *Infancy*, 19(2), 117-137.
- Berger, S. E., Friedman, R., & Polis, M. C. (2011). The role of locomotor posture and experience on handedness and footedness in infancy. *Infant Behavior & Development*, 34(3), 472-480.
- Biringen, Z., Emde, R. N., Campos, J. J., & Appelbaum, M. (2008). Development of autonomy: Role of walking onset and its timing. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 395-414.
- Brandone, A. C. (2015). Infants' social and motor experience and the emerging understanding of intentional actions. *Developmental psychology*, 51(4), 512.
- Brannigan, C. R & Humphries, D. A. (1981) Comportamento não-verbal humano, um meio de comunicação. Em N. Blurton Jones (org.). *Estudos Etológicos do Comportamento da Criança*. São Paulo: Pioneira. 37-66.
- Bussab, V. S. R.; Carvalho, A.M.A. & Pedrosa, M. I. (2007) Encontros com o outro. Empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicol. USP*, 18 (2), 99-133.
- Campos, J. J., Anderson, D. I., Barbu-Roth, M. A., Hubbard, E. M., Hertenstein, M. J., & Witherington, D. (2000). Travel broadens the mind. *Infancy*, 1(2), 149-219.
- Carvalho, A. M. A., Begamarco, N. H. P., Lyra, M. C. D. P., Pedrosa, M. I. P. C., Rubiano, M.R.B., Rossetti-Ferreira, M. C., Oliveira, Z. M. R.; Vasconcelos, V.M.R.(1996) Registro em vídeo na pesquisa em Psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicol.Teor.e Pesq.*, 12 (3),p.261-267.
- Carvalho, A. M. A., Império-Hamburger, A.; Pedrosa, M. I. (1996) Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. SP: Publicações, IFUSP/ P n.1196, p.1-34.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 181-188.
- Cicchino, J. B., & Rakison, D. H. (2008). Producing and processing self-propelled motion in infancy. *Developmental Psychology*, 44(5), 1232-1241.
- Costa, C. A. (2012). *Significações em relações de bebês com seus pares de idade*. Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

- Clearfield, M. W. (2011). Learning to walk changes infants' social interactions. *Infant Behavior & Development*, 34(1), 15-25.
- Clearfield, M. W., Osborne, C. N., & Mullen, M. (2008). Learning by looking: Infants' social looking behavior across the transition from crawling to walking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100(4), 297-307.
- Cole, W. G., Lingeman, J. M., & Adolph, K. E. (2012). Go naked: Diapers affect infant walking. *Developmental Science*, 15(6), 783-790.
- Dominici, N., Ivanenko, Y. P., & Lacquaniti, F. (2007). Control of foot trajectory in walking toddlers: Adaptation to load changes. *Journal of Neurophysiology*, 97(4), 2790-2801.
- Dominici, N., Ivanenko, Y. P., Cappellini, G., Zampagni, M. L., & Lacquaniti, F. (2010). Kinematic strategies in newly walking toddlers stepping over different support surfaces. *Journal of Neurophysiology*, 103(3), 1673-1684.
- Eckerman, C. O., Whately, J. L., & McGehee, L. J. (1979). Approaching and contacting the object another manipulates: A social skill of the 1-year-old. *Developmental Psychology*, 15(6), 585.
- Eckerman, C. O., Davis, C. C., & Didow, S. M. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child Development*, 440-453.
- Elmor, L. N. (2009). *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado não-publicada). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP.
- Ferreira, L. D. I. P. D. (2013). *Expressões emocionais de desprazer no primeiro ano de vida: manifestações e processos de transformação* (Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo).
- Fogel, A. (1979). Peer vs. mother directed behavior in 1-to 3-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 2, 215-226.
- Fogel, A., Messinger, D. S., Dickson, K. L., & Hsu, H. C. (1999). Posture and gaze in early mother–infant communication: Synchronization of developmental trajectories. *Developmental Science*, 2(3), 325-332. 2.
- Fonseca, C. (1999) Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*. 10, p. 58-78.
- Fonseca, S. T., Faria, C. D., Ocarino, J. M., & Mancini, M. C. (2007). Abordagem ecológica à percepção e ação: Fundamentação para o comportamento motor. *Brazilian Journal of Motor Behavior*, 2(1).

- Franchak, J. M., & Adolph, K. E. (2012). What infants know and what they do: Perceiving possibilities for walking through openings. *Developmental psychology*, 48(5), 1254.
- Franchi, C. R., de Souza Amorim, V. K., dos Anjos, A. M., & Ferreira, M. C. R. (2003). A incompletude como virtude: interação de bebês na creche.. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 293-301.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual system*. Boston: Houghton-Mifflin Company.
- Garcez A, Duarte R, Eisenberg Z. (2011) Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. *Educ. Pesqui*; 37(2), p. 249-261.
- Garciaguirre, J. S., Adolph, K. E., & Shrout, P. E. (2007). Baby carriage: Infants walking with loads. *Child Development*, 78(2), 664-680.
- Gill, S. V., Adolph, K. E., & Vereijken, B. (2009). Change in action: How infants learn to walk down slopes. *Developmental Science*, 12(6), 888-902.
- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico- cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In *Relações de ensino – análises na perspectiva histórico-cultural*. *Cadernos Cedes*, Campinas, 20(50), 9-25.
- Haddad, J. M., Claxton, L. J., Keen, R., Berthier, N. E., Riccio, G. E., Hamill, J., & Van Emmerik, R. E. (2012). Development of the coordination between posture and manual control. *Journal of experimental child psychology*, 111(2), 286-298.
- Hendrix, R. R., & Thompson, R. A. (2011). Development of self-produced locomotion in the first year: Changes in parent perceptions and infant behaviour. *Infant and Child Development*, 20(3), 288-300.
- Herbert, J., Gross, J., & Hayne, H. (2007). Crawling is associated with more flexible memory retrieval by 9-month-old infants. *Developmental Science*, 10(2), 183-189.
- Império-Hamburguer, A., Pedrosa, M. I., Carvalho, A. M. A., Debrun, M., Gonzales, M. E. Q., & Pessoa Jr, O. (1996). Auto-Organização em brincadeiras de crianças: de movimentos desordenados à realização de atratores. *Auto-organização. Campinas: Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, Unicamp*, 343-61.
- Ishak, S., Tamis-LeMonda, C. S., & Adolph, K. E. (2007). Ensuring safety and providing challenge: Mothers' and fathers' expectations and choices about infant locomotion. *Parenting: Science and Practice*, 7(1), 57-68.
- Ivanenko, Y. P., Dominici, N., Cappellini, G., & Lacquaniti, F. (2005). Kinematics in Newly Walking Toddlers does not Depend Upon Postural Stability. *Journal of Neurophysiology*, 94(1), 754-763.
- Ivanenko, Y. P., Dominic, N., & Lacquaniti, F. (2007). Development of Independent Walking in Toddlers. *Exercise & Sport Sciences Reviews*, 35(2), 67-73.

- Iverson, J. M. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37(2), 229-261.
- Jarvis, P. (2006). "Rough and Tumble" play: Lessons in life. *Evolutionary Psychology*, 4(1), p. 330-346.
- Jenni, O. G., Chaouch, A., Caflisch, J., & Rousson, V. (2013). Infant motor milestones: Poor predictive value for outcome of healthy children. *Acta Paediatrica*, 102(4), e181-e184.
- Jennings, J. T., Sarbaugh, B. G., & Payne, N. S. (2005). Conveying the Message About Optimal Infant Positions. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 25(3), 3-18.
- Joh, A. S., & Adolph, K. E. (2006). Learning from falling. *Child development*, 77(1), 89-102.
- Karasik, L. B., Tamis-LeMonda, C. S., & Adolph, K. E. (2011). Transition from crawling to walking and infants' actions with objects and people. *Child Development*, 82(4), 1199-1209.
- Karasik, L. B., Adolph, K. E., Tamis-LeMonda, C. S., & Zuckerman, A. L. (2012). Carry on: Spontaneous object carrying in 13-month-old crawling and walking infants. *Developmental Psychology*, 48(2), 389-397.
- Kreppner, K. (2001). Sobre a Maneira de Produzir Dados no Estudo da Interação Social1, 2. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 097-107.
- Kretch, K. S., Franchak, J. M., & Adolph, K. E. (2014). Crawling and walking infants see the world differently. *Child development*, 85(4), 1503-1518.
- Levada, G., & Costa, P. H. L. d. (2012) Estudo da variabilidade das forças de reação do solo na aquisição do andar independente em bebês. *Motriz rev. educ. fjs.* (Impr.), 18(2), 356-365.
- Levandowski, D. C., & Piccinini, C. A. (2002). A interação pai-bebê entre pais adolescentes e adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 413-424.
- Mangalindan, D. M. J., Schmuckler, M. A., & Li, S.-A. (2014). The impact of object carriage on independent locomotion. *Infant Behavior & Development*, 37(1), 76-85.
- Marques, J. (2013, 09 de dezembro) Justiça proíbe venda de andador de bebês no Brasil. *Folha de São Paulo*. Recuperação de: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/12/1382782-justica-veta-em-todo-o-pais-venda-de-andador-infantil.shtml>.
- Martins, G. D. F. & Vieira, M. L. (2010) Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese e contexto sociocultural. *Estud. psicol. (Natal)*. 15 (1), 63-70.
- Meira, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. (1994) *Temas em Psicologia*, 3, p.59-61.
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 367-378.

- Minayo, M.C.S. (2008) *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 11 ed. São Paulo: Hucitec.
- Mondschein, E. R., Adolph, K. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2000). Gender bias in mothers' expectations about infant crawling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(4), 304-316.
- Moraes, J. C., Costa, L. C., de Jesus Alves, C. R., Ferreira Filho, P., Tudella, E., & da Silva Frônio, J. (1998). O engatinhar: um estudo da idade de seu aparecimento e de sua relação com a aquisição da marcha. *Fisioterapia e Pesquisa*, 5(2), 111-119.
- Moura, G. G. (2012) “Quem não pega não se apegar”: acolhimento institucional de bebês e as (im)possibilidades de construção de vínculos afetivos. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia – FFCLRP-USP. Ribeirão Preto.
- Oliveira, Z. D. M. R. D., Guanaes, C. & Costa, N. R. D. A. (2004). Discutindo o conceito de “jogos de papel”: uma interface com a “teoria do posicionamento”. *Rossetti-Ferreira, MC et al. Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed*, 69-80.
- Pellegrini, A. (1995). *School Recess and Playground Behavior*. New York: State University of New York.
- Pereira, K. R. G., Saccani, R., & Valentini, N. C. (2016). Cognição e ambiente são preditores do desenvolvimento motor de bebês ao longo do tempo. *Fisioterapia e Pesquisa*, 23(1), 59-67.
- Piek, J. P. B., Nicholas C. Smith, Leigh M. Rigoli, Daniela Gasson, Natalie. (2010). Do motor skills in infancy and early childhood predict anxious and depressive symptomatology at school age? *Human Movement Science*. 29, 777-786.
- Pozzebon, M.; Freitas, H. M. R. De (1998a). Pela aplicabilidade - com um maior rigor científico dos estudos de caso em sistemas de informação. *Revista de administração contemporânea*, 2(2), 143-170.
- Rizzato, A. B. P. (1998) Quem são os bebês de hoje? Eles são ou estarão diferentes? *Interface*. 2(2), 272-232.
- Roben, C. K. P., Bass, A. J., Moore, G. A., Murray-Kolb, L., Tan, P. Z., Gilmore, R. O., et al. (2012). Let me go: The influences of crawling experience and temperament on the development of anger expression. *Infancy*, 17(5), 558-577.
- Rocha, N. A. C. F., & Tudella, E. (2003) Teorias que embasam a aquisição das habilidades motoras do bebê. *Temas desenvolv*, 11(66), 5-11.
- Rodrigues, L. A. (2008). Processos de (trans)formação da comunicação e linguagem, ao longo do primeiro ano de vida: Um estudo de caso. Projeto FAPESP no. 08/52159-5

- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Soares-Silva, A. P., & Oliveira, Z. M. R. (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 147-170.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. D. S., & Oliveira, Z. D. M. R. D. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20(3), 437-464.
- Russon, A. E., & Waite, B. E. (1991). Patterns of dominance and imitation in an infant peer group. *Ethology and sociobiology*, 12(1), 55-73.
- Saccani, R., & Valentini, N. C. Trajetória motora de crianças brasileiras: aquisição do controle postural do nascimento aos 18 meses de idade (2014). *Pediatria Moderna*. 50(8), 343-352.
- Sanefuji, W., Ohgami, H., & Hashiya, K. (2008). Detection of the relevant type of locomotion in infancy: Crawlers versus walkers. *Infant Behavior & Development*, 31(4), 624-628.
- Santos, N. M. (2012). *Transformações do olhar no bebê e sua relação com o desenvolvimento postural (FAPESP No. 2010/09955-5)*. Relatório não publicado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Santos DCC, Tolocka RE, Carvalho J, Heringer LRC, Almeida CM, Miquelote AF (2009). Desempenho motor grosso e sua associação com fatores neonatais, familiares e de exposição à creche em crianças até três anos de idade. *Rev Bras Fisioter.*;13(2):173-9.
- Sartori, N., Saccani, R., & Valentini, N. C. (2010) Comparação do desenvolvimento motor de lactentes de mães adolescentes e adultas. *Fisioter. pesqui*, 17(4), 306-311.
- Scorsolini-Comin, F., & Amorim, K. D. S. (2010). " Em meu gesto existe o teu gesto": corporeidade na inclusão de crianças deficientes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 261-269.
- Seidl de Moura, M. L. S., Ribas, A. F. P., da Costa Seabra, K., Pessôa, L. F., de Castro Ribas Jr, R., & Nogueira, S. E. (2004). Interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 295-302.
- Seidl-de-Moura, M. L., Ribas, A. F. P., Seabra, K. D. C., Pessôa, L. F., Nogueira, S. E., Mendes, D. M. L. F., & Vicente, C. C. (2008). Interações mãe-bebê de um e cinco meses: Aspectos afetivos, complexidade e sistemas parentais predominantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 66-73.
- Siegler, R. S., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46(6), 606.
- Snapp-Childs, W., & Corbetta, D. (2009). Evidence of early strategies in learning to walk. *Infancy*, 14(1), 101-116.
- Soska, K. C., Adolph, K. E., & Johnson, S. P. (2010). Systems in development: Motor skill acquisition facilitates three-dimensional object completion. *Developmental Psychology*, 46(1), 129-138.

- Tamis-LeMonda, C. S., Adolph, K. E., Lobo, S. A., Karasik, L. B., Ishak, S., & Dimitropoulou, K. A. (2008). When infants take mothers' advice: 18-month-olds integrate perceptual and social information to guide motor action. *Developmental Psychology*, 44(3), 734-746.
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. (C. Berliner, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1999).
- Užgiris, I. Č. (1991). The social context of infant imitation. In *Social influences and socialization in infancy* (pp. 215-251). Springer US.
- Von Simson, O. R. M. (2009). Memória, cultura e sociedade do esquecimento [Apresentação realizada na Semana da Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)]. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Walle, E. A., & Campos, J. J. (2014). Infant language development is related to the acquisition of walking. *Developmental Psychology*, 50(2), 336-348.
- Wallon, H. (1999). A atividade proprioplástica. In M. J. G. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Orgs.), *Henri Wallon* (2a ed., pp. 141-148). São Paulo, SP: Ática. Original publicado em 1938.
- Wang, T.-N., Howe, T.-H., Hinojosa, J., & Weinberg, S. L. (2011). Relationship between postural control and fine motor skills in preterm infants at 6 and 12 months adjusted age. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(6), 695-701.
- Wong SS, Wong VC. Functional Independence Measure for Children: a comparison of Chinese and Japanese children. (2007) *Neurorehabil Neural Repair*. 21(1):91-6.
- Whitney, P. G., & Green, J. A. (2011). Changes in infants' affect related to the onset of independent locomotion. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 459-466.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4a ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Zamberlan, M. A. T. (2002). Interação mãe-criança: enfoques teóricos e implicações decorrentes de estudos empíricos. *Est. Psicol.* 7(2), 399-406.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabela 6. Processo de seleção de artigos da revisão bibliográfica nas bases de dados

Base de Dados	Palavra-chave 1	Palavra-chave 2	Art.	Após Filtros	Repetidos	Pré-selecionados	Excluídos após leitura	Art. Análise
BVS (Lilacs, Medline)	bebê	locomoção	6	-	-	5	7	5
	bebês	locomoção	3	-	1	2		
	bebê	atividade motora	12	-	-	2		
	bebês	atividade motora	11	-	-	3		
BVS-Psi (PEPSIC, Scielo)	bebê	Locomoção	1	-	1	0	0	2
	bebês	locomoção	0	-	-	0		
	bebê	atividade motora	0	-	-	0		
	bebês	atividade motora	4	-	2	1		
	bebê	Engatinhar	1	-	-	1		
Ebsco	baby	locomotion	4	-	-	2	2	2
	babies	locomotion	4	-	3	0		
	infant\$	locomotion	77	-	23	4		
Psycinfo	baby	locomotion	11	5	-	2	11	44
	babies	locomotion	17	6	-	2		
	baby	motor development	173	102	2	3		
	babies	motor development	230	97	2	2		
	infant\$	locomotion	336	149	-	33		
	infant\$	motor development	3467	380	8	13		
TOTAL			4357	739	42	75	22	53

ANEXO 2

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/089-vjmc

Ribeirão Preto, 05 de novembro de 2013

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado "LOCOMOÇÃO E PROCESSOS INTERATIVOS BEBÊ-BEBÊ EM CONTEXTO DE CRECHE" foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 125ª Reunião Ordinária, realizada em 31.10.2013, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 20991213.8.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que relatórios parciais e final sejam entregues, via Plataforma Brasil, conforme os itens X.1.3.d e XI.2.d, da Res. CNS nº 466/2012.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANDRÉIA SCHMIDT
Coordenadora

À Senhora
Natália Meireles Santos da Costa
Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP USP

C/C:
Profa. Dra. Kátia de Souza Amorim
Departamento de Psicologia da FFCLRP USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3602-4811
Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coeto@ffclrp.usp.br

ANEXO 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – participação criança (Costa , 2012)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Senhor ou a Senhora está sendo convidado, como representante legal do(a) seu(sua) filho(a) a participar como voluntário da pesquisa de mestrado intitulada: “*Abreviação de Significações em relações de bebês com seus pares de idade*”, que será desenvolvida por mim - Carolina Alexandre Costa - sob orientação da Prof^a Dr^a Katia de Souza Amorim, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto -FFCLRP / USP.

Atualmente, o número de pesquisas que estudam os bebês no primeiro ano de vida tem aumentado no campo da Psicologia, mas as pesquisas que investigam as interações entre os bebês e suas características representam uma pequeníssima parte neste campo. Essas pesquisas se mostram importantes, pois contribuem com as práticas sociais realizadas no primeiro ano de vida pela população de forma geral e, principalmente, com a formação de profissionais qualificados para atuar com esta faixa etária. Desta forma, a atual pesquisa se mostra relevante no âmbito da educação infantil e das práticas sociais que envolvem os bebês no primeiro ano de vida.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar se ocorre o processo de abreviação de significações, ao longo do primeiro ano de vida, em relações de bebês com seus pares de idade. E, no caso de ocorrerem, investigar como se dá esse processo de abreviação das significações.

A pesquisa consiste em gravação em vídeo, nos horários em que a criança esteja na creche. A gravação aconteceria três vezes por semana, com duração média de uma hora em cada dia, durante três meses (agosto, setembro e outubro) de 2009²⁷. Os sujeitos serão quatro bebês como sujeitos pivôs que serão escolhidos por sorteio, contemplando cada uma das turmas de berçário da instituição. Os bebês deverão ter entre 5 e 14 meses de idade. Além desses, outros oito bebês serão selecionados como parceiros preferenciais, dos sujeitos pivôs. Essa seleção será feita através da observação da frequência com que estes bebês interagem.

A análise terá como meta apreender as mudanças nas relações e em especial sobre o processo de abreviação de significações entre os bebês no primeiro ano de vida e seus parceiros de interação. Frisamos que não será feito nenhum tipo de análise sobre o

²⁷ Para as gravações que ocorreram no ano de 2010 os meses foram alterados para: março, abril e maio. O ano também foi alterado para 2010.

desenvolvimento motor, fisiológico, emocional ou psíquico dos bebês, já que as gravações dos bebês visam apreender fundamentalmente se o processo de abreviação de significações ocorre, e se sim como ocorre.

Desta forma, as imagens gravadas só serão utilizadas para fins didáticos e/ ou de pesquisa, sendo resguardados os direitos de privacidade e confidencialidade dos participantes da pesquisa. O material coletado permanecerá arquivado em um Banco de dados para pesquisas futuras no Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil - CINDEDI da FFCLRP-USP, desde que obedeça aos mesmos critérios de preservação de identidade da criança, da família e da instituição. Serão tomadas todas as providências necessárias para a garantia de anonimato/ sigilo dos bebês, tais como a troca dos nomes verdadeiros por fictícios, ocultação do nome da instituição e da cidade na qual foi realizada a pesquisa. Quanto à utilização da imagem, ela será realizada apenas quando a descrição (verbal ou escrita) da cena se mostrar insuficiente para representar um episódio interativo relevante. O termo de autorização de uso da imagem encontra-se em outro documento.

As gravações das situações interativas no ambiente da creche serão realizadas de forma a não representar nenhum risco ou desconforto aos bebês e as funcionárias da instituição. Caso algum dano psicológico seja detectado em decorrência das gravações realizadas no ambiente da creche, a pesquisadora se responsabiliza em acompanhar psicologicamente o bebê ou sua família, até que este se restabeleça. Além disso, importante dizer que os benefícios advindos das gravações serão apenas contribuições científicas, não havendo ainda qualquer ônus financeiro para ambas as partes. Ressaltamos que a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, os participantes podendo se retirar do estudo a qualquer momento. Em caso de qualquer dúvida os telefones para contato com as pesquisadoras responsáveis encontram-se no final deste termo.

Ciente das informações sobre o projeto, e aceitando fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, de igual teor e forma.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador do RG n° _____ residente à _____ n° _____ na cidade de _____ do Estado de _____ responsável legal por _____, declaro ter sido informado sobre o projeto de pesquisa "*Abreviação de Significações em relações de bebês com seus pares de idade*", que será desenvolvido por Carolina Alexandre Costa. Concordo com a participação de meu(minha) filho(a), como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito, entendendo que serão tomados todos os cuidados éticos.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2009.

nome do responsável pela criança

RG n° _____

Carolina Alexandre Costa
pesquisadora responsável

RG n° _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Senhor ou a Senhora está sendo convidado, como representante legal do(a) seu(sua) filho(a) a participar como voluntário da pesquisa de mestrado intitulada: “*Abreviação de Significações em relações de bebês com seus pares de idade*”, que será desenvolvida por mim - Carolina Alexandre Costa - sob orientação da Prof^a Dr^a Katia de Souza Amorim, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto -FFCLRP / USP.

Atualmente, o número de pesquisas que estudam os bebês no primeiro ano de vida tem aumentado no campo da Psicologia, mas as pesquisas que investigam as interações entre os bebês e suas características representam uma pequeníssima parte neste campo. Essas pesquisas se mostram importantes, pois contribuem com as práticas sociais realizadas no primeiro ano de vida pela população de forma geral e, principalmente, com a formação de profissionais qualificados para atuar com esta faixa etária. Desta forma, a atual pesquisa se mostra relevante no âmbito da educação infantil e das práticas sociais que envolvem os bebês no primeiro ano de vida.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar se ocorre o processo de abreviação de significações, ao longo do primeiro ano de vida, em relações de bebês com seus pares de idade. E, no caso de ocorrerem, investigar como se dá esse processo de abreviação das significações.

A pesquisa consiste em gravação em vídeo, nos horários em que a criança esteja na creche. A gravação aconteceria três vezes por semana, com duração média de uma hora em cada dia, durante três meses (agosto, setembro e outubro) de 2009²⁸. Os sujeitos serão quatro bebês como sujeitos pivôs que serão escolhidos por sorteio, contemplando cada uma das turmas de berçário da instituição. Os bebês deverão ter entre 5 e 14 meses de idade. Além desses, outros oito bebês serão selecionados como parceiros preferenciais, dos sujeitos pivôs. Essa seleção será feita através da observação da frequência com que estes bebês interagem.

A análise terá como meta apreender as mudanças nas relações e em especial sobre o processo de abreviação de significações entre os bebês no primeiro ano de vida e seus parceiros de interação. Frisamos que não será feito nenhum tipo de análise sobre o desenvolvimento motor, fisiológico, emocional ou psíquico dos bebês, já que as gravações dos bebês visam apreender fundamentalmente se o processo de abreviação de significações ocorre, e se sim como ocorre.

As imagens gravadas serão utilizadas para fins didáticos e/ ou de pesquisa, sendo que o material coletado permanecerá arquivado em um Banco de dados para pesquisas futuras no

²⁸ Para as gravações que ocorreram no ano de 2010 os meses foram alterados para: março, abril e maio. O ano também foi alterado para 2010.

Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil - CINDEDI da FFCLRP-USP, desde que obedeça aos mesmos critérios de preservação de identidade da criança, da família e da instituição.

As gravações das situações interativas no ambiente da creche serão realizadas de forma a não representar nenhum risco ou desconforto aos bebês e as funcionárias da instituição. Caso algum dano psicológico seja detectado em decorrência das gravações realizadas no ambiente da creche, a pesquisadora se responsabiliza em acompanhar psicologicamente o bebê ou sua família, até que este se restabeleça. Além disso, importante dizer que os benefícios advindos das gravações serão apenas contribuições científicas, não havendo ainda qualquer ônus financeiro para ambas as partes. Ressaltamos que a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, os participantes podendo se retirar do estudo a qualquer momento. Em caso de qualquer dúvida os telefones para contato com as pesquisadoras responsáveis encontram-se no final deste termo.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, portador do RG nº _____, CPF nº _____, residente à _____, nº _____, na cidade de _____ do Estado de _____, responsável legal por _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem de meu(minha) filho(a), especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizo o uso da imagem de meu(minha) filho(a), através do presente termo.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, apresentações e transparências), em favor das pesquisadoras desta pesquisa, acima especificados, e do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil - CINDEDI da FFCLRP-USP, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes: Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei N.º 8.069/ 1990 e da Resolução Conselho Nacional de Saúde N.º 199/96.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem de meu(minha) filho(a) ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (dias) vias de igual teor e forma.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2009.

nome do responsável pela criança

RG nº _____

Carolina Alexandre Costa
pesquisadora responsável
RG nº _____

ANEXO 4

Representação espacial das salas do berçário da creche, com principais pontos de referência
(Costa , 2012)