UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Natália Meireles Santos da Costa

O desenvolvimento da exploração locomotora e o processo de transição do bebê à creche:
(pro)posições, negociações e percursos

Ribeirão Preto

2021

NATÁLIA MEIRELES SANTOS DA COSTA

**O desenvolvimento da exploração locomotora e o processo de transição do bebê à
creche: (pro)posições, negociações e percursos**

Versão Corrigida

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

Área de Concentração: Psicologia em
Saúde e Desenvolvimento.

Orientadora: Profa. Dra. Katia de Souza
Amorim

Ribeirão Preto

2021

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 exploração locomotora e o processo de transição do bebê à creche: (pro)posições, negociações e percursos / Natália Meireles Santos da Costa; orientadora Katia de Souza Amorim. – Ribeirão Preto, 2021.

211 p. il; 30 cm

Tese (doutorado) -- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Pós-graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

1. Exploração. 2. Transição. 3. Bebê. 4. Creche.

Nome: Costa, Natália Meireles Santos

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

Tese de Doutorado 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. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Instituição: Universidade Estadual de Campinas

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Rosa Picanço

Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora

Assinatura: _____

Profa. Dra. Gabriela Souza de Melo Mieto

Instituição: Universidade de Brasília

Assinatura: _____

A Emily, meu terceiro “advento de prole” na pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

Este não foi um percurso fácil. Mas assim são as metamorfoses.

Venho registrar meus agradecimentos às tantas pessoas que tornaram esta pesquisa e este processo de doutorado possível.

Agradeço à minha família, meu marido, meus filhos, meus irmãos, meus pais, meus sogros e meus cunhados que por tantas vezes se dispuseram tão generosamente a me ouvir, me apoiar e ser minha rede de suporte, mesmo quando só à distância. Foram tantas as ligações, as conversas, os abraços, as palavras de conforto e incentivo e as “escapadas” com as crianças para que eu pudesse trabalhar. Agradeço também à querida Ana, pelo auxílio diário com a pequenina.

Agradeço a Deus pelas bênçãos de força e orientação, e pela companhia constante.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, por todo o suporte técnico, científico e por seu papel formador. Agradeço a CAPES pelo apoio aos pesquisadores deste país. Agradeço ao financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, sem o qual esta pesquisa não seria possível (Processo nº 2016/24466-7, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP).

Agradeço aos participantes desta pesquisa por sua generosa colaboração, bebês, familiares, professoras e outros funcionários da instituição. Agradeço também sua autorização para o registro e uso dos dados que aqui serão apresentados.

Agradeço imensamente à Profa. Dra. Katia de Souza Amorim por haver me formado como pesquisadora e me ensinado tanto com sua liderança. Agradeço também por seu senso humano, por seu compromisso ético e social, por sua valorização da coletividade e por sua competência exemplar. Agradeço ainda por seu trato caloroso e acolhedor.

Agradeço ao querido grupo do CINDEDI, tanto membros egressos quanto atuais, pelas oportunidades de aprendizado, pelos momentos de leveza, pelos momentos de solidariedade e pela parceria constante. Um agradecimento especial a Marisa e Kaira pelo auxílio indispensável na reta final do fechamento da tese. Um outro agradecimento especial à Marisa pelas muitas

conversas e telefonemas no compartilhamento das alegrias e desafios da dupla jornada trabalho-maternidade.

Agradeço à querida Profa. Dra. Clotilde Rossetti-Ferreira, que continua abrilhantando o grupo com sua sabedoria e presença agradável. Grata pelo privilégio das interações mais próximas também.

Agradeço também à querida Profa. Niina Rutanen pelo tempo que me recebeu em Jyväskylä, experiência esta que legou tantos frutos à minha vida pessoal e profissional. Mas mais grata ainda pelos encontros sociais e pelos brinquedos e roupas emprestadas às crianças no período em que estiveram longe de casa.

Agradeço ao grupo ISSEET pela oportunidade colaborar e aprender tanto com este projeto. Grata pelos encontros virtuais, e pelo privilégio dos encontros pessoais em diferentes locais do mundo.

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

*“Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo....”*

(“O guardador de rebanhos II”, Alberto Caeiro)

RESUMO

Costa, N. M. S. (2021) *O desenvolvimento da exploração locomotora e o processo de transição do bebê à creche: (pro)posições, negociações e percursos*. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo.

A temática da exploração na Psicologia herda a tradição de estudos laboratoriais do bebê doméstico, de modo que falta a este objeto de pesquisa maior consideração da dinamicidade de contextos de convivência coletiva, sendo estes histórica e culturalmente situados. Com a crescente procura por serviços de Educação Infantil para bebês, o que traz relevo ao processo da transição, a creche emerge como palco privilegiado para o estudo das aquisições motoras e locomotoras. Portanto, o objetivo desta tese foi de investigar como se dão e como se transformam ao longo do tempo os diferentes modos de exploração motora do bebê em seu processo de transição casa-creche. Do ponto de vista do entrecruzamento e constituição mútua dos contextos, buscou-se apreender como o contexto institucional circunscreve e (co)constrói o processo da exploração com o bebê. Com base na perspectiva da Rede de Significações, bebês focais (idades 5- 10m) de três creches diferentes foram acompanhados através de Banco de Dados de um projeto ao qual este estudo se vincula. Os registros foram obtidos a partir de formulários de observação, videograções, entrevistas e documentos referentes aos três primeiros meses de frequência. O *corpus* da análise foi construído a partir do mapeamento e análise microgenética de episódios de ações desdobradas frente a um desafio locomotor, o processo sendo apreendido na sua relação com o meio físico e social a ao longo da transição. Sofia passou a ter que dominar a postura sentada, constantemente proposta pela prática institucional. Seu processo exploratório foi observado através do esforço de controlar a inclinação do tronco, em tentativa de alcance dos objetos distais, e no prolongamento e complexificação de suas investidas exploratórias. Isabela teve sua exploração mais demarcada por situações interativas com coetâneos, sendo identificadas transformações na dinâmica interacional e na complexificação dos movimentos exploratórios. Já Carolina tinha sua exploração regulada pela proximidade do adulto, de modo que as professoras passaram a auxiliá-la a gradativamente sair do colo, deslocar-se por espaços externos e transitar entre recintos. Deste modo, indícios empíricos do entrelaçamento entre processos de transição e exploração foram observados através dos modos como diferentes recursos corporais, posturais e espaciais eram disponibilizados e negociados na relação bebê-instituição, na medida em que determinados modos de posicionamento e circulação eram mais encorajados ou mesmo dificultados. Neste sentido, a exploração e o fluxo interativo poderiam ser sincronizados, contrastados, facilitados ou até mesmo dificultados na medida em que era através de processos relacionais que o ambiente se tornava mais atrativo ou restritivo à exploração e que os movimentos do bebê ocorriam com maior amplitude, retraimento, confiança ou mesmo ambivalência. Portanto, a transição foi apreendida enquanto processo corporificado no aqui-agora materializado através de movimentos ambivalentes, recusas, menor mobilidade ou maior capacidade de transposição das propostas convencionadas pela instituição. Sugere-se que o planejamento da transição institucional do bebê considere particularidades como posturas e experiências corporais mais habituais, acessibilidade espacial para as diferentes condições motoras e locomotoras e que haja maior flexibilidade quanto às rotinas, espaços, objetos, tempos e relações.

Palavras-chave: Exploração. Transição. Locomotor. Bebê. Creche.

ABSTRACT

Costa, N. M. S. (2021) *The development of locomotor exploration and infants' transition to ECEC settings: (pro)positions, negotiations and pathways*. Doctoral dissertation, Faculty of Philosophy, Sciences and Languages, University of São Paulo, Ribeirão Preto.

The theme of exploration in Psychology inherits the tradition of laboratory studies, which privilege the domestic baby and frequently overlook the historically and culturally situated nature of collective contextual dynamics. With the growing demand for early childhood education and care services for babies, trend that enhances the transition process, ECEC settings emerge as privileged stages for the study of motor and locomotor acquisitions. Therefore, this dissertation aimed to investigate how the different modes of locomotor exploration emerge and transform throughout the home-ECEC transition process. Seeking to apprehend the intersection and mutual constitution of contexts and experiences, the goal was to analyze how the institutional context affords and constrains the process of (co) building the exploration process with the baby. Based on the perspective of the Network of Meanings, focus infants (ages 5-10m) from three different ECEC centers were monitored through the Database from a larger project to which this study is linked. Empirical records were obtained from observation forms, video recordings, interviews and documents referring to the three initial months of attendance. The corpus of the analysis was built from the mapping and microgenetic analysis of episodes of actions unfolded in scenarios of locomotor challenges, the process being apprehended in its relationship with the physical and social environment throughout the transition process. Sofia began to have to master the sitting posture, constantly proposed by institutional practice. Her exploratory process was observed through the effort of controlling trunk leaning in attempts to reach for distal objects and in the prolongation and complexity of her exploratory flow. Isabela's exploration took place mostly in interactive situations with peers and interactional dynamics were shown to be intertwined with the complexification of her exploratory movements. Carolina, on the other hand, had her exploration regulated by the proximity of the adult, so relational and spatial strategies involving educators were key in her gradually directing her off the lap, and allowing her to move through outdoor spaces and between rooms. Hence, findings bring empirical evidence of the intertwining between transition processes and exploration through different ways in which varied bodily, postural and spatial resources were made available and negotiated in the infant-institution relationship, as certain modes of positioning and circulation were more encouraged or even hampered. In this sense, exploration and interactive flow could take place as movements that were synchronized, contrasted, facilitated or even hindered; relational processes mediated how the environment became more attractive or restrictive to exploration according to how infants' movements occurred with greater amplitude, withdrawal, confidence or even ambivalence. Therefore, the transition was apprehended as an embodied process in the here-now that became materialized through movements of ambivalence, refusal, restricted mobility or greater capacity to transpose institutional delimitation. We suggest that the planning of the institutional transition in early years should take into account infants' particularities, such as postures and more usual bodily experiences, spatial accessibility for a larger range of mobility (or non-mobility), alongside greater flexibility in terms of routines, spaces, objects, times and relationships.

Keywords: Exploration. Transition. Infant. ECEC.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma de coletas dos três primeiros meses nas instituições participantes.....	57
Tabela 2 - Descrição da rotina da instituição 1 com codificação de cores referentes à possibilidade de movimento desimpedido ou maior restrição corporal.....	65
Tabela 3 - Descrição da rotina da instituição 2 com codificação de cores referentes à possibilidade de movimento livre ou maior restrição corporal.....	95
Tabela 4 - Descrição da rotina da instituição 3 com codificação de cores referentes à possibilidade de movimento livre ou maior restrição corporal.....	137

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Código de cores das categorias de observação exemplo de marcação de episódios de deslocamento no formulário de observação.....	59
Figura 2 - Ilustração da disposição do espaço destinado aos bebês da Instituição 1.....	64
Figura 3 - Gráfico de mapeamento de frequência de episódios locomotores de Sofia na Instituição 1 durante os quatro meses iniciais.....	69
Figura 4 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 1 na sessão 1.....	70
Figura 5 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 1 na sessão 2.....	71
Figura 6 - Gráfico de mapeamento de episódios de exploração do espaço por Sofia da sessão 3.....	72
Figura 7 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 1 na sessão 4.....	73
Figura 8 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 1 na sessão 5.....	74
Figura 9 - Ilustração do episódio “nove posicionamentos”.....	77
Figura 10 - Ilustração do episódio “Pegar ou largar a bola”.....	81
Figura 11 - Ilustração do episódio “Puxar para arrastar”.....	85
Figura 12 - Ilustração do episódio “Pega e vira a Carriola”.....	88
Figura 13 - Ilustração da disposição do espaço destinado aos bebês da Instituição 2.....	95
Figura 14 - Gráfico de mapeamento de atividade locomotora do bebê nos três meses iniciais (5 sessões de observação).....	99
Figura 15 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 2 na sessão.....	100
Figura 16 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 2 na sessão 2.....	101
Figura 17 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 2 na sessão 3.....	102
Figura 18 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 2 na sessão 4.....	103
Figura 19 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 2 na sessão 5.....	104

Figura 20 – Isabela com sua mãe.....	105
Figura 21 - Ilustração do Episódio “Isabela precisa aprender a se virar”	107
Figura 22 - Ilustração do recorte 2A “Isabela aqui na sala e lá fora ”	111
Figura 23 - Ilustração do recorte 2B “Isabela aqui na sala e lá fora ”	112
Figura 24 - Ilustração do recorte 2C “Isabela aqui e lá fora ”	113
Figura 25 - Ilustração do recorte 3A “Pegando o brinquedo do outro ”	118
Figura 26 - Ilustração do recorte 3B “Pegando o brinquedo do outro ”	119
Figura 27 - Ilustração do recorte 3C do episódio “Pegando o brinquedo do outro ”	120
Figura 28 - Recorte “Eu e você tentando ficar de pé”	126
Figura 29– Ilustração da disposição do espaço destinado aos bebês da Instituição 3.....	136
Figura 30 – Mapeamento dos Episódios de Deslocamento de Carolina.....	140
Figura 31 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 3 na sessão 1	141
Figura 32 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 3 na sessão 2.....	142
Figura 33 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 3 na sessão 3.....	142
Figura 34 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 3 na sessão 4.....	143
Figura 35 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 3 na sessão 5.....	144
Figura 36 – Ilustração do Recorte 1A do episódio “Você quer entrar?”	147
Figura 37 – Ilustração do Recorte 1B do episódio “Você quer entrar?”	148
Figura 38 – Ilustração do recorte 2A do episódio “Saindo do colo”	151
Figura 39 - Ilustração do recorte 2B do episódio “Saindo do colo”	152
Figura 40 - Ilustração do recorte 2C do episódio “Saindo do colo”	154
Figura 41 - Ilustração do recorte 3A do episódio “Vem sossó!”	159
Figura 42 - Ilustração do recorte 3B do episódio “Vem sossó!”	160

SUMÁRIO

1. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	25
1.1 Introdução.....	26
1.2 Justificativa e hipótese.....	36
1.3 Objetivo.....	38
2. METODOLOGIA.....	41
2.1 A Rede de Significações e a mútua constituição pessoa-meio na abordagem histórico-cultural.....	41
2.2 A exploração locomotora, o contexto (co)constituído e a transição.....	43
2.3 Aspectos Éticos.....	45
2.4 Estudo de caso.....	47
2.5 Banco de dados, contextos e participantes.....	49
<i>2.5.1 Recrutamento e caracterização dos contextos e participantes.....</i>	<i>49</i>
<i>2.5.2 Contextos e participantes.....</i>	<i>50</i>
2.5.2.1 Instituição 1.....	50
2.5.2.1.1 A Instituição.....	50
2.5.2.1.2 Bebê Focal Sofia.....	51
2.5.2.2 Instituição 2.....	52
2.5.2.2.1 A Instituição.....	52
2.5.2.2.2 Bebê Focal Isabela.....	53
2.5.2.3 Instituição 3.....	53
2.5.2.3.1 A Instituição.....	53
2.5.2.3.2 Bebê Focal Carolina.....	55
<i>2.5.3 Banco de dados e o material empírico.....</i>	<i>55</i>
<i>2.5.4 Corpus e análise de dados.....</i>	<i>58</i>
2.5.4.1 Formulários de observações e mapeamento de episódios locomotores.....	58
<i>2.5.5 Videogravações e análise microgenética.....</i>	<i>60</i>
3. RESULTADOS.....	63

3.1 Instituição 1 e o Caso de Sofia.....63

3.1.1 <i>Transição de Sofia e seu processo locomotor</i>	67
3.1.2 <i>Episódio 1 – “Os nove posicionamentos”</i>	75
3.1.2.1 Breve contextualização do episódio de 30/10/2017.....	75
3.1.2.2 Descrição do episódio “Os nove posicionamentos”.....	75
3.1.2.3 Discussão do episódio “Os nove posicionamentos”.....	77
3.1.3 <i>Episódio 2 – “Pegar ou não pegar a bola”</i>	80
3.1.3.1 Destaques do dia 04/04/2017.....	80
3.1.3.2 Descrição do episódio “Pegar ou não pegar a bola”.....	80
3.1.3.3 Análise do episódio “Pegar ou não pegar a bola”.....	81
3.1.4 <i>Episódio 3 – “Puxar para arrastar”</i>	84
3.1.4.1 Destaques do dia 16/05/2017.....	84
3.1.4.2 Descrição do episódio “Puxar para arrastar”.....	84
3.1.4.3 Análise do episódio “Puxar para arrastar”.....	85
3.1.5 <i>Episódio 4 – “Pega e vira a carriola”</i>	86
3.1.5.1 Descrição do episódio “Pega e vira a carriola”.....	87
3.1.5.2 Análise do episódio “Pega e vira a carriola”.....	88
3.1.6 <i>Discussão do caso 1</i>	89

3.2 Instituição 2 e o Caso de Isabela.....92

3.2.1 <i>A transição de Isabela e seu processo locomotor</i>	97
3.2.2 <i>Episódio 1 – “Isabela precisa aprender a se virar”</i>	104
3.2.2.1 Destaques do dia.....	104
3.2.2.2 Descrição do episódio 1 - “Isabela precisa aprender a se virar”.....	105
3.2.2.3 Análise do episódio 1 - “Isabela precisa aprender a se virar”.....	107
3.2.3 <i>Episódio 2 – “Isabela aqui na sala e lá fora”</i>	109
3.2.3.1 Destaques do dia.....	109
3.2.3.2 Recorte 2A – “Isabela aqui na sala e lá fora”.....	110
3.2.3.3 Recorte 2B - “Isabela aqui na sala e lá fora”.....	111

3.2.3.4 Recorte 2C - “Isabela aqui na sala e lá fora”.....	112
3.2.3.5 Análise do episódio 2 - “Isabela aqui na sala e lá fora”.....	113
3.2.4 <i>Episódio 3 – “Pegando o brinquedo do outro”</i>	116
3.2.4.1 Destaques do dia.....	116
3.2.4.2 Recorte 3A – “Pegando o brinquedo do outro”.....	116
3.2.4.3 Recorte 3B - “Pegando o brinquedo do outro”.....	118
3.2.4.4 Recorte 3C – “Pegando o Brinquedo do Outro”.....	119
3.2.4.5 Análise do episódio 3 “Pegando o brinquedo do outro”.....	121
3.2.5 <i>Episódio 4 – “Aprendendo a verticalizar”</i>	124
3.2.5.1 Destaques do dia	124
3.2.5.2 Recorte 4A – “Eu e você tentando ficar de pé”.....	124
3.2.5.3 Recorte 4B - Episódio da bola e da caixa – “Eu e você mexendo no cesto”.....	126
3.2.5.4 Análise do episódio 4.....	127
3.2.6 <i>Discussão do caso 2</i>	129
3.3 Instituição 3 e o Caso de Carolina.....	134
3.3.1 <i>A transição de Carolina e seu processo locomotor</i>	138
3.3.2 <i>Episódio 1 – “Você quer entrar?”</i>	145
3.3.2.1 Destaques do dia.....	145
3.3.2.2 Transcrição do episódio “Você quer entrar?”.....	146
3.3.2.3 Recorte 1B - “Você quer entrar?”.....	147
3.3.2.4 Análise do episódio “Você quer entrar?”.....	148
3.3.3 <i>Episódio 2 – “Saindo do colo”</i>	150
3.3.3.1 Destaques do dia.....	150
3.3.3.2 Recorte 2A – “Saindo do colo”.....	150
3.3.3.3 Recorte 2B – “Saindo do colo”.....	151
3.3.3.4 Recorte 2C – “Saindo do colo”.....	152
3.3.3.5 Análise do episódio “Saindo do colo”.....	154
3.3.4 <i>Episódio 3 – “Vem sossó!”</i>	157
3.3.4.1 Destaques do dia.....	157

3.3.4.2 Recorte 3A – “Vem sossó!”	158
3.3.4.3 Recorte 3B – “Vêm Sossô ”	159
3.3.4.4 Análise do episódio “Vem sossó!”	160
3.3.5 <i>Discussão do Caso 3</i>	162
4. DISCUSSÃO GERAL.....	167
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177
ANEXOS.....	197
APÊNDICES.....	203

1. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A temática de como o bebê passa a apreender o próprio corpo através do posicionamento postural e deslocamento tem me acompanhado desde a graduação (Santos, 2012) através de diferentes perspectivas. No presente trabalho, o problema de investigação se constituiu primeiramente como um desdobramento do mestrado (N. Costa, 2017). Como fruto da dissertação, o desenvolvimento locomotor do bebê foi analisado em relação às interações com pares de idade na creche, e a partir dos achados compreendi que o deslocamento do bebê desempenha várias funções e papéis a partir da dinâmica interativa (N. Costa & Amorim, 2018).

Deste modo, para além da neuromaturação, compreendeu-se que a ontogênese locomotora do bebê está atrelada a especificidades dos contextos de que participa (Amorim, 2011; 2019b; Martins & Vieira, 2010). Esta participação cotidiana em um mesmo local e com as mesmas pessoas permite que, no dialogismo das relações dos bebês com seus parceiros (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008b; Rossetti-Ferreira, Amorim & Z. Oliveira, 2009), sejam construídas (re)significações acerca de si, do outro e do mundo que compartilham (Carvalho, Pedrosa & Rossetti-Ferreira, 2012), devido a uma percepção ampliada de seu estar e agir no mundo (J. Gibson, 1966; Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004).

Porém, como neste trabalho anterior houve maior foco à caracterização das interações em si, torna-se necessário atentar-se mais às questões constitutivas do contexto particular da Educação Infantil (Simões, 2020). No caso, como particularidades do meio físico e sociocultural da creche (Z. Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993) se integram ao desenvolvimento do bebê de modo mais articulado, e como através de transações pessoa-meio incorrem-se encontros, diálogos, conflitos e transformações que particularizam suas trajetórias e constituição.

Para tal meta, mostra-se central considerar os tempos e lugares em que os acontecimentos ocorrem (Rossetti-Ferreira et al., 2004) e sua relação com processos históricos da criança, dos contextos e da sociedade (Rossetti-Ferreira et al., 2004; Pino, 2010), de modo que temática do desenvolvimento (loco)motor aqui é ponderado a partir da situação de ingresso do bebê à creche (Amorim, Vitoria & Rossetti-Ferreira, 2000; Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2005; Rossetti-Ferreira, Z. Oliveira, Carvalho & Amorim, 2010; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993), o que atualmente tem sido denominado transição (Coelho et al., 2015; Peixoto et al., 2017).

Para além dessas questões, a opção pelo enfoque no processo de transição acaba sendo motivada por parceria de pesquisa em proposta multicêntrica internacional intitulada

“International Study of Social Emotional Early Transitions” (ISSEET). No Brasil, este projeto conta com a participação do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), grupo do qual faço parte desde a graduação. A meta geral deste projeto maior é de acompanhar as variadas experiências socioemocionais de bebês que passam do cuidado predominantemente realizado em contexto doméstico para cuidados compartilhados pela família com ambientes de Educação Infantil do tipo creche.

Sendo trazidos em cena ambos os processos de transição e constituição motora, o presente trabalho dedica um olhar mais direcionado à motricidade motora ampla enquanto recurso de contato, descoberta e exploração deste novo contexto (Amorim, 2011) a partir da situação de ingresso e convivência inicial. Desse modo, definiu-se como objeto de estudo o desenvolvimento da exploração locomotora em sua relação com o processo de transição de bebês a instituições de Educação Infantil, ambos os processos sendo constituídos por e constitutivos de dimensões sócio-históricas e culturais que atravessam a convivência coletiva.

Feita esta primeira apresentação do problema de pesquisa, passaremos à seção introdutória do estudo.

1.1 Introdução

O bebê humano, em sua condição de imperícia prolongada e total dependência do outro, leva à necessidade de uma assistência constante, à necessidade íntima do outro que o completa, o interpreta para o mundo e o mundo para ele (Z. Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993; Wallon como citado por Werebe & Nadel-Brulfert, 1986). Nesta condição filogeneticamente herdada, indica-se que o bebê é organizado para a vida sociocultural, desde o nascimento, sendo sua constituição biologicamente cultural (Amorim, 2012; Bussab, & Ribeiro, 1998; Seidl-de-Moura et al., 2008). Embora tal dependência e incompletude aparentemente configurem uma desvantagem biológica, em relação a seres neonatos de outras espécies dotadas de repertório comportamental mais vasto, o bebê humano é dotado de potencial de aprendizado e constituição muito mais complexo (Pino, 2005).

Sendo dotado de alta plasticidade cerebral atrelada à herança filogenética de aparatos perceptivos, expressivos e emocionais, o bebê mostra-se altamente capaz de mobilizar e engajar o outro em intercâmbio social, e a constituição da vinculação com o outro lhe garantirá a sobrevivência (Amorim, 2016a; Carvalho, Politano & Franco, 2008; Trevarthen & Aitken, 2001; Vigostki, 1929/2000). Além disso, tal constituição confere um potencial de aprendizado e

constituição muito mais complexo, de modo a se mostrar uma vantagem cultural, pois o ritmo mais lento do desenvolvimento humano envolve um maior processamento de informações e estabelecimento de relações entre elas que permite o desenvolvimento das ditas “funções superiores”, exclusivas da espécie humana e propagadas pelas práticas sociais devido a seu caráter simbólico (Pino, 2005; Vigostki, 1984).

Não obstante, apesar de o estudo de bebês se integrar ao rol de investigações científicas há séculos, com destaque para os últimos cem anos (Amorim, 2019b; Clarke-Stewart & Friedman, 1987; Grindheim, Borgen & Ødegaard, 2020; Silva & Neves, 2020), estes pequenos seres não recebiam a mesma atenção e valorização cultural que adultos, ou mesmo crianças mais velhas (Gottlieb, 2009). Isto implicou um esforço maior na construção, pavimentação e consolidação de saberes dedicados ao estudo de bebês (Tebet & Abramowicz, 2018).

De acordo com P. Grande e Remorini, (2019), o percurso epistemológico e histórico do estudo de bebês é demarcado segundo enfoques temporais que podem privilegiar determinados processos. No enfoque descrito como antecipatório, costumam ser priorizadas ações e prescrições orientadas a processos de preditividade, sua comparação a crianças mais velhas ou adultos ou ênfase à formação de futuras gerações e sociedades, e que o potencial do desenvolvimento futuro passa a ser mais valorizado (Clarke-Stewart & Friedman, 1987; Hay, Caplan & Nash, 2009). Já no enfoque denominado vivencial, o foco reside sobre as experiências do tempo presente do bebê e sua integração em meio a tramas, tensões e contradições cotidianas que se entravam em cenários social e culturalmente situados (Delgado, 2013; Gobbi, Leite & Pito, 2019; Rosemberg, 2015; Rossetti-Ferreira et al., 2004). Tais estudos passam a evidenciar, reforçar e consolidar a compreensão de um bebê socialmente competente, ativo e multidimensional com uma condição existencial diferenciada.

Este processo acadêmico se mostra atento às intensas transformações sócio-históricas que passaram a produzir novas condições de vida, novas relações das crianças com a estrutura social e novas concepções e saberes acerca dos grupos geracionais relativos à infância que contribuíram para que as crianças (e os bebês) pudessem ser olhados de uma forma diferenciada do que até então tinham sido (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999; Clarke-Stewart & Friedman, 1987; Kuhlmann Jr., 2015; Silva & Neves, 2020). Algumas das transformações destacadas pela literatura consistem em: processos de crescente urbanização e industrialização das sociedades ocidentais (Kernan, 2010; Rossetti-Ferreira, Ramon & Silva, 2002), mudanças estruturais na organização familiar e no lugar social e político da participação da mulher, implicando sua presença crescente no mercado de trabalho (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999; Castelli & Delgado, 2017); movimentos de mulheres que reivindicavam a creche como direito da criança

pequena e espaço de qualidade de socialização infantil (M. Campos, Rosemberg & Ferreira, 2001; Teles, 2015); e, a formulação de leis, documentos oficiais e políticas de cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas (Gobbato & Barbosa, 2017; Rosemberg, 2015; Rossetti-Ferreira et al., 2002) que passaram a pavimentar uma nova proposta de cuidado e educação de bebês. Tais eventos colaboram na catalisação de mudanças sem precedentes nos contextos e condições de educação e desenvolvimento de crianças pequenas em diversas sociedades ao redor do mundo (Rossetti-Ferreira et al., 2002) e do fortalecimento do fomento estatal de contextos coletivos de educação/cuidado de bebês que buscam superar sua tradição assistencialista. Em relação particularmente a este último ponto, passamos a destacar alguns documentos com valor histórico reconhecido para o direcionamento da Educação infantil para bebês no Brasil.

Com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o atendimento em creches e pré-escolas para crianças entre 0 e 6 anos passou a ser postulado como um dever do Estado, uma opção da família e um direito da criança. Segundo M. Campos et al. (2001), pela primeira vez na história brasileira o texto constitucional ampliava os direitos da criança para além do Direito da Família e postulava um caráter claramente educacional às creches, incumbindo o poder público da responsabilidade de estruturar e regular equipamentos e serviços de educação infantil. Como desdobramento desta nova atribuição, em 1996 estabeleceu-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996, 20 de dezembro), marco que consagrou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e deu início ao movimento de ampliar e sedimentar novas concepções, funções e atribuições da creche. Além disso, de modo mais evidente instituiu-se o desafio institucional de promover o desenvolvimento integral da criança enquanto tarefa pedagógica (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999).

Neste sentido, tendo-se em vista a necessidade de que o desenvolvimento passe a ser contemplado segundo a especificidade dos diferentes grupos etários, destacamos alguns dos documentos oficiais da Educação discutidos por Gobbato e Barbosa (2017) que são reconhecidos como contendo menção e direcionamento pedagógico mais explícito aos bebês. Um deles consiste em “*Os Critérios Para Um Atendimento Em Creches Que Respeite Os Direitos Fundamentais Das Crianças*” (Brasil, 1995), que situa ações com os bebês em cenários diversos da creche, como por exemplo o ingresso, o momento da mamadeira, do contato com espaços ao ar livre, da interação com crianças mais velhas, e da *exploração através de movimentos mais amplos* (grifo meu), como o engatinhar e os primeiros passos. As autoras também mencionam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), documento que discute a questão de concepções do bebê, enfatiza a natureza relacional

deste sujeito e valoriza que se tenha uma atenção especial ao trabalho atento às suas necessidades de saúde, proteção e autonomia. Destacam-se ainda as “*Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil*” (DCNEI) (Brasil, 2009, 11 de novembro; 2010), em que as particularidades da organização curricular e das ações pedagógicas junto aos bebês passaram a ser mais enfatizadas. E finalmente, apesar das controvérsias e embates políticos relacionados a este documento, mais recentemente houve o estabelecimento da “*Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil*” (BNCC-EI) (Brasil, 2017). Segundo Barbosa e Fernandes (2020) a BNCC-EI busca inspiração nas DCNEIs ao trazer como norte pedagógico a promoção de competências e habilidades do bebê enquanto equalizadas a direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, *explorar* (grifo meu), expressar e conhecer-se – que deverão ser propiciados a partir da organização de campos de experiência, ou seja, a disponibilização intencional de oportunidades para que o bebê possa vivenciar e se apropriar de múltiplas linguagens e práticas cotidianas. Além disso, a BNCC-EI passa a diferenciar de forma mais categórica bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, como reconhecimento das diferenças de constituição e desenvolvimento desses grupos e da necessidade de adequação específica a cada um deles.

Deste modo, as políticas nacionais e a construção de novas condições de cuidado e educação de crianças ao longo de seus primeiros anos de vida (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999; Rosemberg, 2015) impulsionaram um contingente crescente de procura por e estruturação de serviços de Educação Infantil, inclusive aqueles voltados para bebês (Brasil, 2013; Haddad, 2002), em que o cuidado e a educação, mesmo a partir do primeiro ano de vida, passaram a ser mais amplamente compartilhados entre instituição e famílias. Conforme recém discutido, este movimento colocou em pauta o desafio de se estruturar políticas e práticas profissionais voltadas ao atendimento de bebê e crianças pequenas (Gobbato & Barbosa, 2017; Rossetti-Ferreira et al., 2002; Silva & Neves, 2020). Colocou também em pauta o desafio de receber e integrar o bebê a um cotidiano institucional e da necessidade de que a instituição definisse um planejamento e um conjunto de estratégias para este momento de ingresso do bebê à creche e do estabelecimento de novas relações entre as famílias e a instituição.

Na literatura, a complexa situação de ingresso do bebê à creche tem sido referida a partir de termos como adaptação (Brasil, 1995; 2006; Rapoport & Piccinini, 2001; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993), inserção (Amorim et al., 2000; Gasparetto, Bussab & Vitória, 1994; Tebet et al., 2020) ou mesmo transição (Peixoto et al., 2017). Embora a literatura e prática pedagógica ligadas ao uso desses diferentes termos reconheçam a delicadeza deste período, agreguem as diferentes pessoas envolvidas no processo e busquem priorizar o bem-estar da criança, cada um

estabelece diálogo com diferentes momentos históricos, cenários e compreensões do que venha a ser o processo do ingresso do bebê na creche. Com isso, delimitam prioridades e estratégias diversas no fazer profissional, de modo que não há consenso em sua caracterização conceitual e demarcação temporal (Peixoto et al., 2017; Rapoport & Piccinini, 2001).

“Adaptação” é uma expressão indicada como sendo mais amplamente difundida no trabalho de chão da creche (Bossi, Brites & Piccinini, 2017), estando presente inclusive em documentos e estudos de referência acerca do tema (Brasil, 1995; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993; Rapoport & Piccinini, 2001). É um termo que confere relevo ao bom desenvolvimento social e emocional do bebê, à experiência afetiva e emocional de todos os envolvidos e que valoriza o planejamento da introdução de mudanças graduais que evitem sofrimento desnecessário e propiciem boas condições de vinculação da criança (Rapoport, Bossi & Piccinini, 2018; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993). É importante lembrar que este enfoque busca dialogar com e ressignificar uma das tensões sócio-políticas primárias da difusão das creches contemporâneas, que consiste na resistência e culpabilização social de se separar o bebê da mãe (Amorim & Rossetti-Ferreira 1999; Singer & Wong, 2018).

Já o termo “inserção” herda influências pedagógicas italianas do pós-guerra (Bove, 2013; Singer & Wong, 2018) e também reconhece a delicadeza emocional do processo, valorizando enormemente a segurança vincular do bebê. Passando a ser empregado por autores de referência no contexto brasileiro (Amorim et al., 2000; Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000; Silva & Neves, 2000; Tebet et al., 2020) o termo amplia a experiência como se constituindo enquanto uma espécie de ritual de passagem que agrega o bebê e seus familiares a novos grupos, categorias e território sociais (Bove, 2013, como citado por Mantovani, 2000), uma espécie de transição ecológica (Bove, 2013). Com isso, entende-se que a relação entre as famílias e a creche implica um compartilhamento de cuidados e de troca de significações a partir da saída do bebê do ambiente exclusivamente doméstico para aquele mais coletivo em que um repertório mais diverso de elementos culturais e sociais passam a circular no cotidiano da criança (Amorim et al., 2000) e permitem a construção de uma vida mais comunitária.

Por fim, o termo “transição” é mais recente na literatura e, embora compartilhe diversas das noções incutidas nos termos anteriores, acaba tendo maior ressonância na literatura estrangeira por ser uma tradução do termo “*transition*” (Coelho et al., 2015; Coelho et al., 2018; C. Grande, Nunes, Coelho, Cadima & Barros, 2017; Thyssen, 2000; Wittenberg, 2001). Segundo Vogler, Crivello e Woodhead (2008) o termo “transição” abarca uma multiplicidade de significados e enfoques que não são facilmente apreendidos pela expressão por si só, mas que de modo geral se referem a eventos e processos que se dão em momentos específicos da

vida da criança que propulsionam mudanças substanciais ou mesmo pivotais de sua constituição. No que se refere às transições institucionais particularmente, esses autores indicam ser comum o uso de abordagens sistêmicas que buscam capturar movimentos rotineiros da criança e seus grupos relacionais ao longo do tempo e espaço que atravessam diferentes domínios e esferas de seu cotidiano. Portanto, em consonância com o termo adotado pelo projeto internacional ao qual este estudo se vincula, e havendo interesse particular neste entrecruzamento dinâmico entre contextos, o termo “transição” será doravante mantido neste trabalho.

No entanto, para além da escolha do termo, observa-se de modo geral que o foco interventivo das pesquisas tende a se preocupar com processos socioemocionais que orbitam em torno do cenário da separação da criança e sua mãe, e que pais e profissionais são considerados interlocutores privilegiados dos estudos (Coelho et al., 2015; Martins, Becker, Leão, Lopes & Piccinini, 2014; Rapoport & Piccinini, 2001; White et al., 2020). Nestes trabalhos, pesquisadores têm buscado compreender os sentimentos, as expectativas, concepções e percepções dos adultos sobre o bebê e como tais significados contribuem para regular a relação da criança com o adulto, com os pares e o próprio contexto.

Como um modo de se avançar no tema, e mesmo no refinamento conceitual do termo, é importante reconhecer que a transição implica a construção de um novo cotidiano a partir do encontro e compartilhamento de tempos e espaços entre pessoas, entidades socioculturais e redes de significação (Amorim, Eltink, Vitória, Almeida & Rossetti-Ferreira, 2004; Barbosa, 2013). Assim, o ingresso institucional envolve a transação entre antigos e novos contextos e campos relacionais e a (re)negociação que implicam a continuidade de um elo de ações entre os diferentes domínios e tempos de vida do bebê que afetam a integridade do seu ser, de suas relações e de sua constituição sociocultural (Amorim et al., 2000; Andenæs, 2011; Hedegaard, 2019; Peixoto et al., 2017; White et al., 2020).

Nesta perspectiva, o processo de transição é compreendido enquanto um fenômeno de alta complexidade que representa o desafio de integrar os diferentes sistemas de significação e relação entre múltiplos interlocutores e sua participação em novos contextos (Amorim et al., 2004; Amorim et al., 2000; Hedegaard, 2019). Assim, trata-se de um processo que engloba as transformações de diversas partes: o bebê, a família, as professoras e a própria instituição (Amorim et al., 2004; Coelho et al., 2015; Singer & Wong, 2018).

O processo de transição, enquanto introdução de novas condições socioculturais ao desenvolvimento do bebê, pode vir a transformar o fluxo e as estruturas de sua constituição, ao ponto de transformar de modo significativo sua ação e relação com o meio (Wertsch, Del Río

& Alvarez, 1998). Isso implica apreender as especificidades deste novo contexto em sua relação com o bebê. No caso da Educação Infantil, um dos pontos fundamentais implica compreender como os espaços são material e simbolicamente organizados e ofertados ao bebê (Moreira, 2013; Simiano, 2014), e o modo como o bebê se constitui e se desenvolve com elementos constitutivos do contexto, que são marcados por elementos da cultura e da história.

Em relação à construção histórica dos espaços destinados a bebês na Educação Infantil, aponta-se que no Brasil, e em outros países do mundo, os berçários herdaram equipamentos e práticas que se remetem a outros contextos e modelos de trato com a criança, como a escola, o hospital, a família ou a igreja (Kulhman Jr, 2015; Moreira, 2013). Como implicação, diversas instituições de Educação Infantil foram erguidas a partir de prédios adaptados e improvisados e de tradição filantrópica e assistencialista, herança esta que intensificou o desafio de superar determinadas concepções de cuidado e educação (Kuhlmann Jr. 2015). Não obstante, nos documentos oficiais brasileiros, é indicado que “espaço expressará a pedagogia adotada” (Brasil, 1996, 20 de dezembro), de modo que passou a constituir elemento importante na prática educacional.

Além disso, como Simiano (2014) aponta, o espaço passou a ser assumido como um elemento curricular que também educa, exprime mensagens, ideias, concepções e favorece ou limita determinadas ações. Indica-se também que o espaço é algo animado e constituído através da atividade humana, e, portanto, sujeito a tensões sociais e culturais e processos de construção social (Fuller & Low, 2017; Low, 2008). Tais tensões impulsionam movimentos de constante (re)articulação, através de sínteses necessariamente provisórias, entre seu conteúdo social e sua materialidade espacial (Sumsion, Harrison & Stapleton, 2018), passando a ser moldado histórica e relacionalmente (Rutanen, 2017; Rutanen et al., in press). É, portanto, continuamente negociado, reconstruído e reorganizado (Fuller & Low, 2017), abarcando tanto seu aspecto físico quanto práticas ali realizadas, pessoas ali presentes, interpretações e experiências que ali são compartilhadas e transformadas.

Frente à complexidade de formação do contexto da Educação Infantil e ao contato do bebê com uma realidade institucional através da transição, vários são os processos possíveis de se observar na relação do bebê com este novo meio institucional. Portanto, dada a compreensão de que a condição corporal do bebê e sua constituição social e contextual organizam formas diferentes de ser e estar no mundo, aqui optou-se por tratar de processos de desenvolvimento locomotor como um processo que transforma a relação do bebê com seu contexto (N. Costa, 2017; N. Costa & Amorim, 2018; Santos, 2013). Assim, esta pesquisa parte da motivação de apreender o movimento locomotor, no processo de descoberta e convivência em um contexto

mais coletivizado, sendo fundamental tratar a questão da exploração locomotora. O tema a ser mais bem discutido a seguir.

A exploração locomotora: desdobramentos a partir da abordagem ecológica de James e Eleanor Gibson

Apesar de o estudo do desenvolvimento motor ser frequentemente compreendido como um objeto de estudo já esgotado no campo, por ser um dos temas pioneiros no estudo científico de bebês (Thelen, 1995), ele ainda tem sido considerado como incompleto, particularmente em termos de questões que integram a dimensão locomotora e exploratória (Adolph, Hoch & Cole, 2018; Pérez, Iglesias & Mendes, 2018).

Vale retomar que uma das primeiras formas de se interpretar a locomoção na Psicologia se apoiava em premissas de que o deslocamento seria fortemente regulado por reações afetivas frente à figura de apego (comumente associada à mãe) (Ainsworth & Bell, 1970). Não obstante, E. J. Gibson (1988) indica que outras vertentes de pesquisa passaram a se ater a outros elementos da exploração, verificando engajamento perceptual e comportamental diferenciado no processo de se aventurar no ambiente novo.

Com isso, o tema da locomoção passou por uma “renascença” (Thelen, 1995) na Psicologia a partir do avanço e da integração multidisciplinar dos campos da Psicologia Perceptual, Neurociências, Ciência do Movimento e Teoria dos Sistemas Dinâmicos (J. Campos et al., 2000; Thelen, 1995). Tal movimento configurou uma nova síntese ontológica e evidenciou a integração entre percepção, ação motora e cognição enquanto unidade de natureza fluida, processual, contextual e auto-organizadora da mudança desenvolvimental enquanto inserida em uma realidade ecológica (J. Gibson, 1966; Pérez et al., 2018; Thelen, 1995). Com isso, o conceito de exploração passou a ser ampliado e ganhou *status* teórico diferenciado enquanto mecanismo primário na avaliação do desenvolvimento, compreendendo-se ser um processo que exige e afeta o uso de funções psicológicas (J. Campos et al., 2000; E.J. Gibson, 1988).

Partindo da perspectiva de Eleanor Gibson (1988), além de Kretch e Adolph (2017), a exploração locomotora tem sido definida como um processo em que o bebê procura e obtém informações do meio através da integração entre sistemas perceptuais (J. Gibson, 1966), com a sequente (re)adaptação de ações motoras e locomotoras que geram informações ambientais, ações locomotoras diferenciadas acerca de um meio altamente irregular e complexo. Através

da interdependência dos sistemas visuais¹ e hápticos², as sequências temporais de ações e os resultados não-aleatórios imbricados neste movimento são considerados como produzindo um aspecto perceptual, um aspecto motor e um aspecto de geração de novas informações a partir das ações previamente empregadas (E.J. Gibson, 1988).

Trata-se de um processo extremamente complexo e custoso do ponto de vista adaptativo (Adolph & Tamis-LeMonda, 2014), notadamente quando o bebê se defronta com situações de maior complexidade ambiental que podem configurar um maior desafio locomotor. Isso exige alteração refinada no planejamento e na execução das ações locomotoras tais como: alterar a velocidade de movimento, selecionar um modo alternativo de locomoção ou simplesmente evitar/desviar/interromper deslocamento em determinados pontos (E.J. Gibson, 1988). Há ainda circunscritores biomecânicos que se modificam em função das transformações das dimensões do corpo do bebê, sua massa, força, coordenação etc. (Adolph, 2008), implicando quedas, erros perceptuais ou mesmo retrocesso a formas mais simples de locomoção (Franchak, 2020; Lee, Cole, Golenia & Adolph, 2018). Ademais, é importante considerar como as reconfigurações de suporte postural circunscrevem as possibilidades de exploração (Adolph, Hoch & Ossmly, 2020).

Além disso, a exploração se desdobra através da apreensão de características específicas do contexto, tais como: arranjos espaço-visuais, contornos e texturas das superfícies, discriminação de objetos, lugares e eventos, e mesmo a percepção do organismo inserido no meio (Amorim, 2011; 2019b; J. Gibson, 1966). Tal apreensão de especificidades ambientais remetem ao conceito de *affordance* de James Gibson (1979). Esse conceito consiste na característica de “valência” (ou seja, reconhecimento de determinados aspectos que produzem um efeito psicológico na ação da pessoa) de que determinados arranjos ambientais são percebidos como convidando/interditando ou possibilitando/impossibilitando ações e (re)ajustes corporais bastante específicos na mútua constituição entre o organismo e meio.

Neste sentido, no que se refere à exploração, os ciclos de percepção-ação frente às *affordances* do meio permitem à pessoa antecipar o que é requerido para que a ação se efetive (ou não) e quais resultados seriam prováveis a partir desta determinada ação. A apreensão das múltiplas *affordances* ambientais seria adquirida através da experiência e da necessidade

¹ O sistema visual é um sistema ótico, mas também um sistema sensorial. Por exemplo, quando o bebê procura informação em um arranjo visual, há o movimento de virar a cabeça e os olhos, acomodação focal etc. (E. Gibson, 1988).

² O sistema háptico refere-se à atenção tátil do organismo e auxilia a propriocepção (localização espacial do corpo, posição, orientação etc.) no planejamento locomotor e no reconhecimento de texturas e superfícies (J. Gibson, 1966).

daquele que observa e interage com o meio, de modo que o conceito de *affordance* mostra-se fundamental para ligar a pessoa ao meio (J. Gibson, 1979). Mais do que isso, indica o organismo como parte integral do meio (o meio percebido e a pessoa se percebendo neste meio), a pessoa ligando a construção da cognição aos significados do que é possível se identificar nos arranjos ambientais e proporcionar maior apropriação das ações construídas dentro desta relação. Neste sentido, este conceito contribui para trazer um caráter mais ecológico da exploração.

Com o intuito de compreender como estudos e publicações de periódicos mais recentes, notadamente dos últimos 20 anos, têm abordado a questão da exploração, foi conduzido um processo de revisão de literatura (vide apêndice 1), que será brevemente resumido a seguir.

À análise da literatura do campo, primeiramente, verificou-se que é absolutamente majoritário o conjunto de estudos conduzidos em contextos laboratoriais com condução de análise quantitativa, a maioria com delineamento experimental ou quase-experimental. Destes estudos, alguns fizeram uso de videograções (Chen, Reid & Striano, 2006; Möhring & Frick, 2013), outros foram desenvolvidos com a proposição de tarefas ou análise da resolução de problemas pelo bebê (Baumgartner & Oakes, 2013; Clearfield, Bailey, Stanger & Tacke, 2014; Horger & Berger, 2019; Soska, Kasey & Adolph, 2014) e, outros, ainda, pressupunham a influência social na exploração, observando a atividade espontânea de bebês com suas mães (Hoch, O'Grady & Adolph, 2018; Karasik, Adolph, Tamis-LeMonda & Zuckerman, 2012; Thurman & Corbetta, 2017; 2019). No geral, a temática é comumente discutida na lógica de uma sequência de aquisições motoras gradativas que permitem modos mais complexos de exploração, promovendo transformações perceptuais e sociocognitivas profundas (Tamis-LeMonda et al., 2008).

Assim, diversos estudos tinham um desenho longitudinal e buscavam comparar o desempenho desenvolvimental dos bebês em diferentes momentos, ao longo do tempo (Borjon, Abney, Smith & Yu, 2018; Libertus, Joh & Needham, 2016; Oudgenoeg-Paz, Leseman, & Volman, 2015; Soares, Toledo, Carvalho & Tudella, 2013).

Os desafios locomotores descritos consistiam em carregar objetos (Karasik, Adolph, Tamis-LeMonda & Zuckerman, 2012), fazer e modular o uso de apoio para andar (Woods & Wilcox, 2013), estratégias frente a rampas/lacunas no solo (Berger, Chan & Adolph, 2014), dentre outros. Com isso, a exploração era estudada como uma atividade orientada a objetivos (Doraph & Bartlett, 2014; Gerson & Woodward, 2014). Por outro lado, era também descrita como uma atividade intermitente com interrupções de movimento, mudança de trajetos ou mesmo sem alvos aparentes (Cole, Robinson & Adolph, 2016; Hoch et al., 2018; Thurman & Corbetta, 2017). Neste aspecto, a novidade da aquisição locomotora poderia configurar um

desafio exploratório em si, a partir de elementos como o gasto de energia corporal, a transformação da dimensão corporal, as (re)configurações posturais e de equilíbrio do corpo (Thurman & Corbetta, 2019) e a seletividade de determinadas modalidades locomotoras em momentos de aquisições transicionais (Adolph, Berger & Leo, 2011).

Nos estudos desta revisão, a relação entre o comportamento exploratório e o desenvolvimento motor em instituições de Educação Infantil apareceram com menor expressão na revisão de literatura no conjunto de publicações e foi mais restrito ao cenário nacional, e mais ligado ao campo da saúde (Almeida & Valentini, 2013; Baltieri et al., 2010; Bossi, Soares, Lopes & Piccinini, 2014; Bressani, Bosa & Lopes, 2007). Nestes trabalhos, é frequente o olhar à exploração como um dos vários indicadores do desenvolvimento do bebê, em que outros processos são priorizados, como o desenvolvimento motor global, a experiência socioemocional frente a cenários potencialmente “desfavoráveis” (como a depressão materna e a transição à creche) e a qualidade da estimulação oferecida por cuidadores. Neste sentido, um peso diferenciado tanto aos supostos problemas e às soluções parece residir na ação do adulto responsivo, de modo que há pouca visibilidade do fazer do bebê e de seu engajamento e vivência nos contextos investigados. Ainda, há indícios de que a temática da motricidade e da exploração carece de refinamento conceitual e de centralidade curricular na formação profissional (Baltieri et al., 2010).

A presença do adulto pode ser tratada simplesmente como variável experimental ou como um cenário interativo que transforma ou demarca a transformação da ação exploratória do bebê. Neste sentido, em termos de conceituação e modos de estudo da exploração, verificou-se que há uma compreensão de que o processo se daria na relação da criança com o meio material concreto manipulado segundo experimentação laboratorial. No entanto, os próprios estudos problematizam que as experiências cotidianas do bebê, que efetivamente caracterizam as oportunidades exploratórias dentro de uma modulação social e cultural, ainda não têm sido devidamente apreendidas. Isso nos leva à hipótese desta tese.

1.2 Justificativa e hipótese

Conforme demonstrado, os avanços e contribuições já acumulados pelo campo refletem na diferenciação do estágio motor/locomotor do bebê e a sua habilidade/experiência com aquele modo de exploração. Porém, em sua grande maioria, essas noções foram desenvolvidas a partir de contextos laboratoriais, análises estatísticas generalizantes, pouca consideração à

complexidade e dinamicidade dos contextos socioculturais (Matusov, 2007). Neste sentido, há uma lacuna importante de uma retratação ecológica dos ambientes que efetivamente integram o cotidiano dos bebês (Franchak, 2020), sendo os processos psicomotores indicados como centrais também em contextos institucionais (Falk, 2021³). Portanto, a hipótese desta tese é que na Psicologia o conceito de exploração locomotora herda premissas de um bebê mais neutro cuja constituição é mais atrelada ao contexto doméstico e ao adulto (a mãe ou o profissional), e que olhar o bebê ativo e inserido em contextos coletivos, particularmente no cotidiano institucional da creche, permite evidenciar sua competência e potência de participação na vida social mais ampla (Anjos, Amorim, Franchi e Vasconcelos & Rossetti-Ferreira, 2004; Coutinho, 2010; Delgado, 2013; Falk, 2021; Gasparetto, Bussab & Vitória, 1994; Rossetti-Ferreira et al., 2004; Silva & Neves, 2020; Simões, 2020). Portanto, o conceito de exploração locomotora poderá ser ampliado ao ser apreendido enquanto processo entrelaçado a eventos e experiências relacionalmente constituídas a partir da transição institucional a contextos de Educação Infantil.

Além disso, prescrições de padrões ideais de exploração tendem a priorizar o desenvolvimento da independência, engajamento em atividades individuais, objetos educativos comercialmente projetados e o controle sobre o ambiente físico, de modo a problematizar grupos que não atendem a este padrão sem considerar a construção cultural de determinadas metas de socialização e desenvolvimento (Cote & Bornstein, 2009; Kopp, 2011; Rogoff, 2003).

Neste sentido, apesar de a contribuição gibsoniana evidenciar a reciprocidade constitutiva entre o organismo e o meio, dentro desta perspectiva (E. Gibson, 1988; J. Gibson, 1979) o ambiente tende a ser tratado como algo que disponibiliza recursos a serem utilizados, e não como algo produzido e negociado (Pedersen & Bang, 2016). Além disso, embora se reconheça

³ De acordo com Pérez, Iglesias e Mendes (2018), investigações acerca do estudo motor originários de países da América do Norte, apesar de sua relevância inquestionável para o avanço científico, partem de condições e preocupações diferentes de outros contextos sociopolíticos mais vulnerabilizados. Neste sentido, os autores destacam a Europa oriental pós-guerra, de onde se originaram os estudos de Emmi Pikler, pediatra que acompanhou desenvolvimento motor de bebês em uma instituição de acolhimento pela qual era responsável. A originalidade de Pikler, enquanto defensora do desenvolvimento motor autônomo, residia sob seu interesse pelas ações de iniciativa e experimentação corporal do bebê sem que a assistência ou intervenção direta do adulto nos posicionamentos posturais configurassem condição obrigatória para a aquisição motora (Falk, 2021; Pérez, Iglesias & Mendes, 2018; Pikler, 2000). A valorização e respeito pelas ações que o bebê era capaz de desempenhar em sua condição atual era indicado como um fator central para que este fosse capaz de apreender seu próprio esquema corporal, seu entorno material e social e os eventos, próximos ou distantes, presentes ou futuros, que o afetavam (Falk, 2021). Embora se reconheçam os ganhos e perdas do percurso investigativo deste trabalho que dialoga com a perspectiva conceitual de autores norte-americanos, o olhar pikleriano foi inspirador para o repertório observacional da pesquisadora na atenção à qualidade dos movimentos posturais e locomotores dos bebês e no estranhamento da familiaridade de práticas consolidadas conforme alguns pontos levantados na discussão.

a influência da cultura e das interações no desenvolvimento locomotor, o tema ainda é mais tratado do ponto de vista da diversificação da aprendizagem e mudança do comportamento (Adolph, 2008; 2019). Neste sentido, há a falta de consideração das dimensões sociais e históricas da vida humana nos processos exploratórios, aspecto este com o qual esta tese pretende avançar.

Embora se reconheça que nem sempre a exploração implica interação social imediata e recíproca, a presença do outro (adulto) tende a ser tratada primordialmente como variável experimental ou pressuposto cenário interativo da díade bebê-adulto. Deste modo, perpetuam-se pontos cegos quanto aos grupos sociais, contextos de convivência, processos culturais, artefatos e modos de vida que compõem o ecossistema desenvolvimental do bebê nas situações cotidianas.

Para além disso, falta o olhar à complexidade da mediação que perpassa a articulação e interdependência entre os múltiplos elementos que compõem as possibilidades exploratórias do bebê, e o olhar a uma experiência em curso, se desdobrando em processo de transformação e (re)significação. Por isso, entende-se que um olhar histórico-cultural alinhado à condução de estudo longitudinal qualitativo e em ambiente naturalístico significativo às mudanças sócio-históricas da vida do bebê tem o potencial de complementar e avançar nessa discussão, conforme premissa da presente tese.

Neste sentido, o interesse deste estudo consiste em apreender o desenvolvimento da exploração locomotora do bebê se dando em uma experiência de temporalidade complexa e demarcada - a saber, a transição, em contexto de situação e constituição social e cultural (trânsito quase cotidiano entre contexto doméstico e instituição de Educação Infantil). Com isso, passamos ao objetivo deste trabalho.

1.3 Objetivo

O objetivo geral deste estudo consiste em investigar como se dão e como se transformam ao longo do tempo os diferentes modos de exploração locomotora do contexto pelo bebê, a partir de seu processo de transição frente ao ingresso e frequência inicial em um contexto de Educação Infantil. Para tal, a meta foi de: identificar e acompanhar a transformação dos recursos exploratórios e locomotores empregados pelo bebê; identificar quais e como determinadas práticas contextuais constituem elementos materiais, relacionais e corporais que particularizam o processo da transição; e analisar como tais elementos contextuais poderiam se evidenciar

como sendo articulados à trajetórias desenvolvimentais da exploração do bebê na (co)(des)(re)construção do seu processo de transição.

2. METODOLOGIA

Entende-se que, em uma investigação, método e teoria se constroem de modo conjunto, circular e recíproco, não sendo possível serem considerados de modo separado; que qualquer pergunta de pesquisa pressupõe uma concepção de realidade a ser metodologicamente ponderada (Furlan, 2017). Para tal, como, como “ferramenteiro”, o pesquisador deve, através da metodologia, lançar mão de instrumentos e técnicas que sejam facilitadores da expressão da complexidade do que é estudado, ao invés de buscar operacionalizar e simplificar o objeto de estudo (Gonzalez-Rey, 2002; Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Z. Oliveira, 2008). Isso implica que o pesquisador deva considerar e refletir sobre suas (pré)concepções sobre a natureza dos fenômenos de interesse, fundamentar e interrogar princípios metodológicos, identificar limites e possibilidades, e transitar com consciência teórica no interior dos limites e das contradições da pesquisa científica (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Oliveira, 2008).

Portanto, para a presente tese, foi feita a opção de se discutir o referencial teórico-conceitual enquanto parte da metodologia do estudo e, após esta explanação, seguir-se à apresentação dos procedimentos e métodos utilizados para busca, obtenção e análise dos dados pertinentes à pesquisa. Inicialmente, será discutido o referencial teórico-metodológico, e na sequência serão descritas as questões e os procedimentos éticos e técnicos referentes ao processo de recrutamento dos participantes e condução da coleta. Finalmente, serão apresentadas as estratégias de construção do corpus e de elaboração da análise.

Com isso, passamos ao próximo tópico.

2.1 A Rede de Significações e a mútua constituição pessoa-meio na abordagem histórico-cultural

Elaborada a partir do diálogo entre teoria, pesquisa e práxis centradas no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil, a *Rede de Significações (RedSig)* se configura como uma ferramenta teórico-metodológica de abordagem histórico-cultural (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004; Valsiner, 1987; Wallon, 1986; Wallon como citado por Werebe e Nadel-Brulfert, 1986). Nessa perspectiva, o desenvolvimento é concebido como se dando em uma malha de

elementos de caráter semiótico que se interrelacionam dialeticamente e permeiam as diversas práticas e concepções que constelam os mais básicos processos constitutivos da pessoa.

Na articulação dos vários elementos, as interações se mostram como centrais na produção e transação de significados e sentidos, na constituição e no desenvolvimento das pessoas. De modo contínuo, portanto, a pessoa tem seus comportamentos recortados, interpretados, delimitados e negociados pelos outros e por si próprio, através da coordenação de papéis ou posições, dentro de contextos específicos (Rossetti-Ferreira et al., 2004). Esta relação entre as trocas sociais e os contextos remetem à constituição indissociável entre pessoa e meio (Vigostki, 2010)

O meio não se refere simplesmente à circunstância do desenvolvimento, sendo entendido simultaneamente como o campo da experiência social e de aplicação de condutas (*milieu*) e recursos/condições de desenvolvimento (*moyen*) (Rossetti-Ferreira et al, 2004; Wallon, como citado por Werebe & Nadel-Brufet, 1986). Ao mesmo tempo, a criança também faz parte e modifica o meio que a constitui. Neste sentido, a interação da troca da criança com as forças do meio não se refere a uma troca mecânica entre a pessoa e o ambiente como entidades independentes que simplesmente se relacionam (Valsiner, 1992). Ao invés disso, a pessoa-meio consiste em uma unidade indissociável de íntima interdependência e coconstituição dialética, fato que é expresso na perspectiva histórico-cultural através do conceito de vivência. A vivência integra processos de ação-cognição-emoção e manifesta a unidade pessoa-meio através das particularidades da situação experienciada, vivenciada, e da apreensão da pessoa daquilo que se vivencia que operam segundo o princípio de refração (e não reflexão) dos múltiplos fatores que afetam e significam a singularidade do desenvolvimento (J. Lopes, B. Costa & C. Amorim, 2011; Neves, Katz, Goulart & Gomes, 2018; Vigostki 2010). Neste sentido, atuando como uma espécie de mola propulsora transformadora do desenvolvimento, através da vivência a “criança se modifica no processo de desenvolvimento” a ponto de que “o papel e o significado dos elementos do meio [...] começa(m) a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança” (Vigostki, 2010, p. 683).

Portanto, aqui a meta é que o desenvolvimento da exploração locomotora no curso de transição seja apreendido enquanto um processo de constituição mútua entre pessoa e meio. Contudo, dado o desafio de se posicionar diante da multiplicidade de questões e garantir a inteligibilidade do processo analítico, é necessário que o pesquisador faça o recorte de focos principais – sem perder de vista, no entanto, sua interligação com o todo

constitutivo da situação analisada. Para isso, o foco analítico se alterna em movimentos de figura e fundo, implicando que determinados elementos poderão ser pinçados e trazidos para uma análise mais proximal buscando evidenciar o entrelaçamento, a multidimensionalidade e a complexidade dos fenômenos em articulação (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Z. Oliveira, 2008). Portanto, passaremos ao recorte escolhido para este estudo.

2.2 A exploração locomotora, o contexto (co)constituído e a transição

O desenvolvimento motor é um processo que integra ação, cognição e emoção (Galvão, 1995; Wallon, 1968) e possibilita à criança diferentes formas de contato com o mundo. A motricidade se expressa, ganha forma e se transforma através de experiências corporificadas (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008a; Soffer, 2001), imersas em cenários e vivências culturais (Kopp, 2011) circunscritas contextualmente (Valsiner, 1987) e potencializadoras de outros recursos do desenvolvimento (Adolph & Hoch, 2019; J. Campos et al., 2000). A ação locomotora permite ao bebê se posicionar e agir sobre o mundo de forma progressivamente mais desassistida e singular (Bertenthal, Campos & Barrett, 1984; Tardos & Szanto, 2021). Ao mesmo tempo, o corpo e as ações do bebê carregam, mesmo aquelas relacionadas à locomoção, significados culturais e concomitantemente os ressignificam (Amorim, 2011; Amorim, 2012; Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008a; Smolka, 2004).

A exploração, por sua vez, consiste no elo entre o circuito entre percepção e ação (Adolph, Eppler, Marin, Weise & Clearfield, 2000), no sentido em que uma sequência de atos exploratórios produzirá resultados não-aleatórios perceptíveis pela pessoa e gerando novas informações e ações sobre o meio (J. Gibson, 1966; 1979). A exploração pode compreender um espectro atencional e comportamental que vai desde a desatenção e movimentos espontâneos, ocasionais ou mesmo acidentais, até o foco claramente dirigido e prolongado, olhares e toques de escaneamento e busca, gestos e (re)adequações corporais mais afinadas à configuração contextual etc. (Kretch & Adolph, 2017).

Unindo-se ambos os processos, a exploração locomotora passa a consistir no emprego de recursos da motricidade ampla a favor da exploração engendrada através de ciclos de percepção-ação que são dinamizados e especificados a partir da relação do bebê com o meio. Este modo de exploração torna-se mais visível em situações mais

desafiadoras que exigem uma adequação mais refinada das ações, evidenciando uma percepção atenta às especificidades do meio e do próprio corpo.

Portanto, partindo dessas compreensões, o presente estudo adotou como conceito de exploração locomotora a construção do fluxo exploratório engendrado por ciclos de percepção-ação, evidenciados notadamente através de estratégias hápticas e visuais, que constituem um investimento locomotor diferenciado frente a um desafio ou foco atencional. Em termos de observação empírica, a exploração locomotora foi apreendida no estudo através de: 1) deslocamento viabilizado por sucessivas mudanças posturais (N. Costa, 2017), sendo este movimento descrito como mudança postural ativa; 2) transformação em função da gradual aquisição da locomoção autônoma⁴ (Bertenthal et al., 1984); ou, 3) quedas e/ou erros perceptuais evidenciados a partir deste engajamento exploratório (Adolph & Tamis-LeMonda, 2014; Adolph et al., 2012).

Este fluxo exploratório poderia ou não se desdobrar a partir de ações com adultos, havendo distinção do manejo corporal realizado pelo adulto (que interdita, facilita ou mesmo conduz o deslocamento), e/ou ações com pares. Poderia também envolver o alvo ou a ação com objetos, visto que o presente interesse analítico está focado na variabilidade das ações frente às *affordances* percebidas (J. Gibson, 1979) e aos ajustes comportamentais evidenciados. No entanto, para que a ação exploratória não seja simplesmente compreendida como uma relação neutra entre o indivíduo e o espaço físico, ou como algo viabilizado pela aprendizagem e flexibilidade comportamental (Adolph, 2019), a meta é que na seleção do material empírico seja ponderado quais são as condições semióticas e culturais e como elas podem canalizar determinados percursos desenvolvimentais.

Sendo a condição humana particularizada por sua maleabilidade cultural (Pino, 2005), no diálogo entre a pessoa e a cultura, a noção de circunscritores preconiza que no desenvolvimento sempre coexistirão zonas de determinação e indeterminação, espaços de preservação ou de abertura à novidade e à negociação (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004; Valsiner, 1987). Em uma configuração sistêmica, determinadas práticas e fatores de ordem material e simbólica se organizam, orientam e canalizam determinadas rotas de desenvolvimento, disponibilizando significados particulares às situações e

⁴ Autônomo aqui não implica um comportamento individual de escolha própria, visto que a abordagem de base deste estudo tem apontado que a autonomia é relacional (Keller, 2012). Porém, dada a natureza da transformação desenvolvimental, o termo “autônomo” neste trabalho busca referir a ação motora que o bebê passa a ser capaz de realizar sem a necessidade de assistência do adulto, notadamente deslocar o corpo inteiro de um ponto a outro no espaço.

constituindo fluxos de ações mais prováveis aos participantes dos contextos (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004).

Portanto, modos específicos de estruturação do meio que, para além de sua morfologia física, são também atravessados por processos de mediação cultural e social (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008a; Amorim, 2011; Costall, 1995; Vigoski, 2010; Wertsch, 1994a). Tal estruturação se materializa através de ações de regulação, viabilização ou mesmo interdição dos movimentos, usos e significados atribuídos ou vivenciados às localidades e tempos do contexto, materiais e artefatos ofertados e variação nas rotinas, fluxos e ritmos ao longo do tempo (Blue, 2019; Pairman, 2018; Rutanen, 2012; Vuorisalo, Raitilla & Rutanen, 2018). Isso é importante para se evitar atribuir a diversificação do desenvolvimento prioritariamente a possibilidades de aprendizagem individual ou flexibilidade comportamental (Adolph, 2019). Além disso, indica-se que os elementos constitutivos podem possuir diferentes potenciais de influência sobre o percurso desenvolvimental por conta de condições canalizadas semiótica e contextualmente.

Assim, considerando o referencial teórico adotado, a transição aqui será definida como a (co)construção e o estabelecimento de um entrecruzamento entre contextos, pessoas e experiências que passam a engendrar processos de (co)constituição a partir do ingresso e frequência inicial do bebê à creche. Neste sentido, compreende-se que o contexto institucional traz particularidades à vida social do bebê, e que determinados modos de circunscrição podem se instaurar a partir da transição, como por exemplo o nexo de uma vida mais coletivizada (Kernan, 2010).

Portanto, feitas as considerações relacionadas ao referencial conceitual do estudo, serão feitas as devidas considerações éticas a respeito do estudo, para que tratemos depois de sua constituição empírica.

2.3 Aspectos Éticos

O presente projeto foi submetido e aprovado (CAAE 68655317.9.0000.5407) pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (Anexo 1). Após tal aprovação, passou a

ser vinculado como um subestudo do projeto internacional (60076516.9.0000.5407), projeto este aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Como a pesquisa foi realizada com base em três estudos de caso, ligados ao projeto internacional, a maioria dos participantes dos casos conduzidos já havia aprovado o uso do material para novos estudos. No entanto, visto que alguns participantes solicitaram novas notificações e autorizações para outros estudos, estes participantes foram contatados para apresentação e assinatura de um novo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido individualizado para este projeto. Neste contato, foi novamente firmado compromisso ético segundo as diretrizes da Resolução 466 do Conselho Nacional de Saúde sobre Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Brasil, 2012), com esclarecimento dos objetivos, indicação da possibilidade de desistência em qualquer momento da pesquisa, e do compromisso de compartilhar os resultados da pesquisa com os participantes, se assim desejassem.

Todos os nomes empregados neste trabalho são fictícios. Os participantes que não autorizaram uso de seus dados para novos estudos não foram considerados nos casos selecionados; e na eventualidade de aparecerem ao fundo em imagens essenciais ao estudo, os seus rostos foram ocultados para impedir qualquer reconhecimento.

Tratando-se particularmente da questão ética do uso de imagens, tanto no TCLE desta pesquisa, quanto nos documentos do projeto internacional, houve o cuidado em se esclarecer que o propósito do uso de imagens seria de: buscar dar visibilidade aos múltiplos recursos expressivos, comportamentais e sociocomunicativos dos bebês junto a seus parceiros de interação; contextualizar devidamente suas experiências na respectiva instituição; evidenciar aspectos de organização do espaço; e, buscar garantir o protagonismo do bebê e valorizar sua natureza competente e ativa (Amorim, Dentz & N. Costa, 2018).

Houve também cuidado em não se atribuir intencionalidade consciente ao bebê para além do que era possível observar a partir das cenas, para além de não ser feito nenhum juízo ou avaliação valorativa de seu desenvolvimento e ações. Foi também firmado o compromisso de que haveria total respeito à imagem pessoal dos participantes, havendo o cuidado em não se fazer qualquer exposição negativa, selecionando-se eventos estritamente relacionados aos objetivos do projeto maior e dos subestudos.

Foram também tomados cuidados quanto à seleção e análise das imagens ao se: buscar descrever e contextualizar devidamente as situações, utilizando-se imagens que dessem visibilidade aos pontos de análise levantados pela escrita; garantir alinhamento

dos episódios aos propósitos da pesquisa e colocá-los em perspectiva segundo questões conceituais mais amplas, do que aspectos individuais dos participantes; apresentar e discutir internamente análises preliminares junto ao grupo de pesquisa, conforme previsto no TCLE, com o fim de agregar perspectivas e validar/rejeitar hipóteses; e, por fim, revisar cuidadosamente, tanto pesquisadora quanto orientadora, a seleção final de imagens antes que os dados fossem apresentados em outros contextos de divulgação científica. Além disso, alguns participantes foram posteriormente contatados para se solicitar maiores informações e esclarecimentos das situações observadas, ao que eles se prestaram a fazer de modo bastante solícito e generoso.

Finalmente, uma devolutiva para os participantes e instituições focais vem sendo elaborada. A devolutiva deverá ser apresentada tão logo seja concluído o processo de depósito e defesa desta tese.

Esclarecidas as questões éticas, passaremos à descrição do material empírico, dos procedimentos metodológicos, a construção do corpus e procedimentos de análise. Iniciaremos tratando da definição da pesquisa, segundo a lógica de estudos de caso.

2.4 Estudo de caso

O estudo de caso representa uma estratégia de investigação, quando a questão de pesquisa envolve perguntas de “como” e “por quê” (Yin, 2010). No caso, como o bebê explora o ambiente por vias locomotoras e como essa exploração se transforma com o tempo. Com o intuito de priorizar a apreensão da exploração como estando imersa em meio aos múltiplos elementos (discutidos anteriormente) e buscando dar visibilidade ao seu caráter processual, definiu-se que a investigação se faria através de uma metodologia de estudos de caso. Especificamente, esta pesquisa fez a escolha por sua condução através de estudos de caso múltiplos (Yin, 2010), através do acompanhamento longitudinal de três bebês focais (e seus parceiros), buscando investigar a exploração locomotora, em meio ao processo de transição a uma instituição de Educação Infantil.

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. Permite também que fenômenos interligados a condições contextuais sejam mais bem evidenciados, ao se considerar e buscar preservar as características significativas e contemporâneas dos acontecimentos, dentro de seus contextos e relações (Pozzebon &

Freitas, 1998). Ainda, contribui para o aprofundamento teórico-conceitual, que julgamos ser uma meta importante deste estudo.

Outro aspecto que levou à definição do uso de estudos de caso se deve ao objetivo de acompanhar processos de forma longitudinal, o que é fundamental considerando a temporalidade da experiência da transição. Essa forma de acompanhamento permite uma apreensão mais fluida de processo e, ao mesmo tempo, permite verificar *como* certas condições mudam ou não, em dois ou mais pontos diferentes no tempo (Yin, 2010). Finalmente, a escolha recaiu no estudo de casos *múltiplos*, tal opção se devendo à potencial vulnerabilidade quando se conduzem casos únicos e isolados, além de possibilitar agregar diferentes experiências e dimensões do fenômeno estudado.

Por se trabalhar com poucos casos e, às vezes, amostras pequenas, entende-se que tais estudos não possibilitam uma generalização estatística da amostragem. Esta não é, porém, a meta deste recorte focal. Entende-se que o caso pode contribuir com concepções e proposições teóricas, através da seleção e análise cuidadosa dos fenômenos destacados. Nesse sentido, os esforços do pesquisador devem se concentrar 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.

Assim, torna-se possível estabelecer o diálogo com as especificidades dos casos em relação a elementos comuns a eventos similares, ou mesmo a uma realidade cultural e social maior (Fonseca, 1999; Flyvbjerg, 2006). Considerando que os participantes se encontram imersos na vida em sociedades interligadas, surgem pontos de comunalidade, contrastes, diferenças ou mesmo especificidades. Este olhar permite que os achados da pesquisa sejam colocados em perspectiva frente às concepções culturais e conhecimentos já organizados, de modo a se reforçar e valorizar determinados elementos, e propor-se à continuidade de (re)formulação de outros. Portanto, como discute G. Moura (2012), ao apresentar proposição de Von Simson⁵, apesar de se trabalhar com um contexto específico, não se deve perder de vista que o modo como se configuram as relações tem algo do coletivo.

Feitas essas considerações, passaremos aos critérios de seleção e recrutamento dos participantes e contextos. Dada sua relação inerente com a pergunta de pesquisa, uma

⁵ (G. G. Moura, comunicação pessoal, 2009).

caracterização mais minuciosa de cada caso será feita na parte de apresentação de resultados.

2.5 Banco de dados, contextos e participantes

2.5.1 Recrutamento e caracterização dos contextos e participantes

Como já brevemente mencionado, o presente estudo integra o estudo brasileiro do CINDEDI ligado ao projeto internacional “*International Study of Social Emotional Early Transitions*” (ISSEET). O material empírico advém de dados coletados segundo objetivos comuns deste projeto, cada país havendo conduzido sua coleta local através de um processo de quase um ano. À época do recrutamento e coleta, as instituições e os participantes autorizaram que os dados fossem organizados e armazenados como Banco de Dados a serem analisados pelos respectivos subestudos do estudo brasileiro (Amorim, 2016b; 2019a).

Como critério de seleção das instituições foram considerados: a idade de ingresso de bebês no berçário (6-12m); indicadores de qualidade estabelecidos na instituição (razão criança/adulto, tamanho das turmas, qualificação dos educadores etc.); e, na medida do possível, maior representatividade da cultura local, com a visibilidade de elementos sociais significativos. Na amostra da equipe brasileira, as coletas foram conduzidas junto a duas instituições filantrópicas de parceria público-privado e uma universitária de financiamento público, todas situadas em cidades de médio porte no estado de São Paulo. A partir da seleção dessas três instituições, dada a autorização das mesmas para a realização dos estudos, houve a busca dos bebês focais em suas respectivas turmas de berçário.

Em cada turma ingressante de berçário, dentre os participantes, foi selecionado um bebê focal por instituição. Foram também considerados participantes do estudo as demais crianças das salas de berçário, as educadoras responsáveis pelas turmas (e outros adultos que porventura viessem a frequentar as salas durante as videograções), além de pais/familiares responsáveis pelos bebês focais. Ainda, entendendo que o pesquisador não é neutro no processo de investigação, tanto na coleta quanto na análise, entende-se que as pesquisadoras que participaram na coleta e eu mesma que trabalhei com os Bancos de Dados também são consideradas participantes do estudo (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008b).

A seleção dos bebês focais, dentre os bebês da sala de berçário, seguiu os seguintes critérios: 1) bebês pré-ingressantes (não deveria ser um bebê que já frequentasse a turma); 2) bebês com idade inicial entre cinco e dez meses; 3) bebês com desenvolvimento típico; 4) bebês que não tivessem parentesco com os educadores responsáveis pela turma. Com isso, três bebês foram selecionados como participantes-focais; todos eles eram o segundo nascimento na família, e todos eram do sexo feminino. Os nomes fictícios e idade de cada bebê-focal são: Sofia, do centro 1, com idade inicial de 6 meses e 13 dias ao ingresso; Isabela, do centro 2, com idade inicial de 5 meses e 29 dias ao ingresso; e, Carolina, do centro 3, com idade inicial de 10 meses e 11 dias ao ingresso.

Com base nos relatos de Dentz (2018), será feita uma breve caracterização de cada instituição e do respectivo bebê-focal. Após isso, será feita uma breve descrição do banco de dados e o material empírico utilizado na presente pesquisa.

2.5.2 Contextos e participantes

2.5.2.1. Instituição 1

2.5.2.1.1 A Instituição

A instituição 1 era filantrópica e possuía parceria com a prefeitura local, de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. O estabelecimento se localiza em bairro próximo a um distrito industrial e atendia principalmente famílias de trabalhadores deste setor. Como parte do contrato de parceria prefeitura-instituição, o município disponibilizava o prédio para funcionamento, assim como a alimentação, o mobiliário e ainda se responsabilizava pela contratação de alguns profissionais, como a orientadora pedagógica. Já os demais profissionais, eram de responsabilidade contratual da entidade filantrópica.

Este centro de Educação Infantil contava com 27 funcionários, sendo 5 do setor administrativo, 12 professoras, 4 auxiliares, 1 cozinheira, 1 auxiliar de cozinha, 1 professor de educação física e 1 professor de música. A creche atendia a 120 crianças, divididas em 5 turmas, em que as crianças tinham idades entre meses e três anos e 11 meses. A instituição funcionava de janeiro a dezembro, anualmente. O atendimento às crianças ocorria de segunda a sexta-feira. Para além do período de recesso da instituição, em janeiro, as crianças poderiam ser atendidas em turno parcial, conforme necessidade

das famílias. Durante o período letivo, o horário de funcionamento da creche era das 06h30 às 18h, sendo que, na entrada e saída, havia um período de meia hora de tolerância para deixar/pegar as crianças. A sala do berçário, à época, tinha uma turma de 20 ⁶bebês (menores de um ano de idade ao ingresso), três professoras responsáveis (todas com formação superior em Pedagogia) que trabalhavam em período integral (44 horas semanais), de modo que a razão criança-adulto era em média de 7:1.

Sobre a estrutura física da instituição, esta contava com uma área gramada externa, cinco banheiros adultos, três banheiros infantis, uma cozinha, uma despensa de alimentos, dois escritórios, um lactário, uma lavanderia, um pátio coberto, uma recepção, um refeitório, uma sala de TV brinquedos e livros, e cinco salas infantis. Já sobre os espaços destinados para o uso cotidiano dos bebês, havia uma sala de berçário com subdivisão interna.

Isso nos leva a uma breve apresentação do bebê-focal desta instituição.

2.5.2.1.2 Bebê Focal Sofia

Sofia ingressou na creche aos 6 meses e 13 dias de idade, no início do ano de 2016. Ela é a segunda filha de um casal – Armando e Karina – cuja filha, Berenice (3 anos), já frequentava a mesma creche. O pai, Armando, tinha ensino médio completo e trabalhava em um frigorífico; e, a mãe, Karina, possuía grau técnico e, no momento do ingresso da filha na creche, estava desempregada. Antes de passar a frequentar a instituição, Sofia habitualmente ficava em casa com a mãe. Ela foi descrita pelos familiares como um bebê tranquilo, “conversador” (no sentido de ser atenta às falas dos pais e responder com balbucios) e com pouco hábito de choro prolongado, apesar de ser referida como uma criança que “ranhetava”.

Sofia nasceu prematuramente (33 semanas), e a mãe relata que, nos primeiros meses, ela dormia grande parte do dia, o que descreve como “período de dormência”. Relatou também que, quando passou a ficar mais tempo acordada durante o dia, a família, em especial a irmã mais nova, passou a interagir mais com ela.

⁶ Em todas as instituições, o número de bebês presentes em dias da coleta era flutuante, por conta da entrada escalonada, faltas, afastamentos por doença, desistência de matrícula ou nova matrícula. Em consequência, os números indicados referem-se ao número de vagas oferecidas e previstas para os grupos de berçário, a relação adulto/criança sendo regularmente inferior a 1:7.

A busca pela creche se deu devido à necessidade de a mãe voltar a trabalhar; e a escolha desta instituição especificamente se deu por ser um local próximo à residência da família e por já haver conhecimento e confiança quanto ao trabalho das professoras, pela experiência prévia da irmã mais velha. Antes mesmo de iniciar a frequentar a creche, Karina disse que levava Sofia na hora de buscar a irmã e que, com isso, já havia alguma familiarização com o lugar e com algumas pessoas.

2.5.2.2 Instituição 2

2.5.2.2.1 A Instituição

A Instituição 2 também era também uma instituição filantrópica conveniada com a prefeitura local via secretaria municipal de educação. Nesta parceria, a entidade filantrópica recebia verba para manutenção da instituição e cedia as dependências físicas para o funcionamento da creche. À época da coleta, a instituição atendia a 230 crianças, gratuitamente. Ela se localizava em um bairro periférico de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. A população atendida era de média a baixa renda

Em relação ao quadro de funcionários, a instituição contava com 50 funcionários – dos quais 27 eram professores, três eram monitoras, e demais funcionários faziam parte das equipes administrativa, de cozinha e de limpeza. A instituição ainda contava com pessoal de equipe técnica composto por uma nutricionista, assistente social, uma psicóloga e uma pedagoga.

O centro funcionava de janeiro a dezembro, anualmente, e o atendimento às crianças ocorria de segunda a sexta-feira. Durante o período de recesso da instituição, em janeiro, as crianças poderiam ser atendidas em turno parcial, conforme necessidade das famílias. Durante o período letivo, o horário de funcionamento da creche era das 7h às 17h, sendo que, na entrada e saída, havia um período de meia hora de tolerância para deixar/pegar as crianças. A idade de atendimento era de seis meses a 5 anos e 11 meses de idade. Até os quatro anos, as crianças eram atendidas em período integral e, a partir dos quatro anos, por meio período.

A sala do berçário tinha uma turma de 18 bebês (menores de um ano de idade ao ingresso), duas professoras responsáveis que trabalhavam em período parcial (uma de manhã e outra à tarde) e duas monitoras que trabalhavam em período integral (manhã e

tarde). Portanto, a carga horária das professoras era de 20 horas semanais; e das monitoras, de 40 horas. Além disso, sempre havia 3 professoras disponíveis para o atendimento dos bebês, de modo que a razão criança-adulto era de 6:1. O grupo do berçário tinha um conjunto de salas e áreas dedicados aos bebês, e tais espaços tinham proximidade com locais de uso compartilhado com outras turmas.

2.5.2.2.2 Bebê focal Isabela

Isabela era um bebê que convivia em casa com os avós maternos, uma irmã mais velha e a mãe, Jussara. O pai da criança não convivia com a mãe e inicialmente tinha pouco contato com Isabela, mas após algum tempo se reaproximou e passou a participar mais da rotina de cuidados da filha. Além da família imediata, Isabela frequentemente tinha contato com vizinhos e outros parentes da família estendida, chegando a ficar sob cuidados dos mesmos várias vezes, em função dos horários de trabalho da mãe e da temporária indisponibilidade de abertura de creche para receber a criança.

A mãe descrevia Isabela como uma criança muito tranquila, que não dava trabalho e que era sorridente. Referia também que o bebê buscava com frequência a atenção da mãe, da irmã e dos avós. Jussara relatou que Isabela só chorava quando estava com fome e que, nos demais momentos, ela era “uma criança adorável”. A mãe de Isabela optou por colocá-la na creche pela falta de pessoas disponíveis para cuidar da criança em uma rotina mais estável, pois os avós também trabalhavam e, a cada dia, Isabela estava ficando sob os cuidados de um familiar/pessoa diferente. A mãe, não estando satisfeita com essa situação e após idas e vindas por busca de vaga, conseguiu matricular Isabela na Instituição 2. A criança ingressou na creche aos 5 meses e 29 dias de idade.

2.5.2.3 Instituição 3

2.5.2.3.1 A Instituição

A instituição 3 era uma creche e pré-escola que atendia filhos de profissionais (docentes e funcionários) e alunos vinculados a uma universidade. Era mantida por financiamento público e fora instalada em um prédio desalojado no campus, dentro da antiga área rural. Com isso, contava com área verde ampla e privilegiada. Ao longo de sua história, a instituição enfrentou diversos desafios e lutas e obteve conquistas

importantes que possibilitaram a ampliação de sua capacidade física e de atendimento. Uma delas foi a reabertura do berçário à época da coleta, após permanecer alguns anos sem receber crianças nos dois primeiros anos de vida. Apesar de já haver um trabalho consolidado com a recepção de bebês, o processo teve como implicação a necessidade de algumas readaptações antes e após o período de recepção.

A instituição seguia o período letivo de janeiro a dezembro, e atendia as crianças em período integral de segunda a sexta-feira. O funcionamento da creche era das 7h30 às 18h e havia um período longo de tolerância para entrada e saída, podendo a entrada ocorrer entre 07h30 às 09h, e a saída ocorrer das 17h às 18h. Embora, no ano da coleta, a creche tivesse um serviço de atendimentos dos seis meses a 5 anos e 11 meses de idade, a turma em que se conduziu a pesquisa contava com uma faixa etária mais dispersa (6-18 meses). Apesar da maior diferença etária, o número de bebês na turma era menor comparado a anos anteriores. Havia ainda uma divisão interna da turma entre as crianças mais velhas e as mais novas, ao ponto de que a partir do segundo semestre ocorreu a efetiva separação das duas turmas. O bebê-focal pertencia ao grupo de crianças mais novas.

A turma do berçário era composta por 12 bebês (mais novos do que 18 meses), cuja responsabilidade era dividida entre quatro educadoras, havendo a permanência de duas por turno, além de uma volante⁷ fixa por turno. Além dessas profissionais, a creche contava com uma equipe técnica formada por coordenação pedagógica, técnica de nutrição, técnica de enfermagem e psicóloga. Eventualmente, outras volantes ou alguém do grupo de funcionários auxiliavam no cuidado dos bebês, notadamente em momentos de transição de rotina e lanche das professoras. Com isso, a razão adulto-criança era de pelo menos 4:1.

O espaço destinado ao grupo do berçário consistia em um complexo composto por uma variedade de espaços internos e externos. Alguns eram mais voltados às necessidades de cuidado (banho, alimentação, sono) e outros eram mais estruturados para momentos de interação e brincadeira. Os espaços destinados para alimentação, troca/banho e sono situavam-se em cômodos distintos do salão principal. Este salão principal interno era estruturado internamente com a delimitação de zonas mais circunscritas e dava acesso imediato a uma pequena varanda, para a circulação e trânsito dos bebês entre a área

⁷ Volante refere-se a uma auxiliar com horário fixo que pode ser alocada para ajudar variadas ou uma única turma, principalmente em horários de intervalos das professoras ou momentos da rotina que demandam mais ajuda.

interna e externa. De modo adjacente, havia outros espaços externos para cujo acesso exigia-se passagem por um outro espaço interno, havendo a presença de pequenas grades nas portas. Havia ainda um solário ao lado da praça interna que era acessada através de uma rampa anexa à varanda do salão principal, cujo acesso era também limitado por grades.

Feita esta caracterização, passaremos ao bebê-focal desta instituição.

2.5.2.3.2 Bebê Focal Carolina

Carolina (10m e 11 dias ao ingresso) era descrito como um bebê alegre, sorridente e muito atento a outros adultos e crianças. Era um bebê que morava com o pai (Danilo), a mãe (Roberta) e o irmão mais velho (Davi), sendo uma família que havia se mudado recentemente para a cidade da instituição. Carolina havia nascido e passado os primeiros meses de vida no exterior, por ocasião do pós-doutorado do pai. Ambos os pais tinham formação em ensino superior e o pai, particularmente, pós-graduação. Dentz (2018) refere que a família de Carolina era acostumada a realizar muitas atividades juntos, tanto de rotina quanto de lazer, e que não contavam com uma rede de apoio por haverem se mudado para aquela cidade recentemente e estarem longe da família estendida.

A busca pela instituição se deu inicialmente com o propósito de matricular o filho mais velho, que já frequentara serviços de Educação Infantil, enquanto a mãe pretendia continuar cuidando de Carolina em casa. Porém, dada a política da instituição de matricular irmãos, a possibilidade da vaga para Carolina surgiu de modo inesperado e os pais acabaram optando por também matricular a filha na ocasião.

Dada esta caracterização inicial das instituições e dos participantes, passaremos à descrição do material empírico.

2.5.3 Banco de dados e o material empírico

Conforme já indicado, para o projeto maior a equipe de pesquisa do CINDEDI acompanhou os bebês das três instituições, longitudinalmente, por cerca de um ano, o que resultou em um extenso banco de dados que viria a ser analisado por diferentes estudos. A coleta se deu ao longo do ano letivo, iniciando-se no primeiro dia de frequência e finalizando-se no último mês, dividida em um calendário de oito sessões. Em cada sessão de coleta, membros da equipe de pesquisa preenchiam um formulário de observação ao

longo de todo o período de estadia do bebê, e realizavam gravações, totalizando duas horas por sessão, de momentos de rotina (chegada, banhos, trocas, alimentação, sono e saída) e momentos de interações e proposições mais estruturadas das professoras.

O banco também conta com informações advindas de documentos internos das instituições (projeto político pedagógico, plano anual de trabalho etc.), que variaram em sua extensão e forma de disponibilização (compartilhamento de arquivo ou somente permissão de consulta presencial). Além disso, foram conduzidas três entrevistas semiestruturadas (Belei, Gimeniz-Paschoal, Nascimento & Matsumoto, 2008) com os familiares do bebê-focal e com uma de professoras responsáveis, a primeira em momento anterior ao ingresso, a segunda após o primeiro semestre e a final após o término do ano letivo.

Para o presente estudo, foram consultadas as transcrições das primeiras entrevistas, tanto dos pais quanto das professoras, para fins de contextualizar particularidades de cada bebê-focal e seus cuidadores, bem como expectativas quanto à experiência de transição. Os roteiros podem ser consultados no Anexo 2. As informações dos documentos também foram consultadas para uma caracterização geral das proposições pedagógicas das creches referente aos bebês, proposição quanto ao processo de transição e alguma eventual consideração de como promover desenvolvimento motor e exploratório dos bebês. Por conta do objetivo deste trabalho, a principal fonte de material empírico foram os formulários de observação e as videograções, que serão a seguir descritos com maior detalhamento.

As sessões de coleta se deram nas três instituições de acordo com cronograma indicado na tabela 1.

Entendendo que não há consenso na literatura sobre qual seria o intervalo de tempo ideal a ser considerado enquanto período de transição, para o presente trabalho, em função de seu objetivo, foi realizada uma escolha de serem considerados os três primeiros meses iniciais, o que corresponde a cinco do total de oito sessões de coletas. O propósito de tal recorte temporal consistiu em buscar abarcar tanto a transformação (loco)motora do bebê quanto seu entrelaçamento mais evidentemente associado à experiência da transição, e não simplesmente acompanhar o desenvolvimento motor em si como já realizado em N. Costa (2017). Conforme indicado na tabela de cronograma de coletas, os três primeiros meses referem-se às cinco primeiras sessões nas respectivas datas (aproximadas): primeiro dia, primeira semana, 30 dias de frequência, 60 dias de frequência e finalmente 90 dias após o ingresso.

Tabela 1 - Cronograma de coletas dos três primeiros meses nas instituições participantes

	1a sessão	2a sessão	3a sessão	4a sessão	5a sessão
Caso 1	30/01/17	07/02/17	02/03/17	04/04/17	16/05/17
Caso 2	08/02/17	14/02/17	07/03/17	10/04/17	09/05/17
Caso 3	22/03/17	29/03/17	18/04/17	22/05/17	06/07/17

Fonte: produção da própria autora

A cada dia de coleta, era preenchido um formulário de observação baseado no artigo de Marwick et al. (2013), o qual foi modificado e adaptado ao projeto internacional. Este formulário contava com dois conjuntos de categorias a serem anotados: a) contexto de atividade; e b) qualidade de engajamento e bem-estar (vide modelo no Anexo 3). Somente os dados da categoria de contexto de atividade foram aproveitados para a presente análise.

Nesta categoria, era observado se a criança ficava mais em atividade individual, se interagía mais individualmente com o adulto, se participava em grupos de atividade coordenado pelo adulto (brincar, horário de sono ou alimentação etc.), ou se se relacionava mais individualmente com outra criança. O horário da observação e o tempo de duração da ação do bebê, a cada nova configuração de atividade, eram também anotados. Ainda, era comum indicar o local onde as atividades ocorriam. Assim, o formulário acompanhava e mapeava tais ações de modo ininterrupto, permitindo apreender o fluxo interativo e comportamental do bebê, bem como o andamento da rotina institucional naquela data.

Seguindo o mesmo cronograma de coleta que o formulário de observação, as idas à instituição para registro também envolviam a videogravação dos bebês. As pesquisadoras acompanharam todo o período em que a criança permanecia na instituição nesses dias, devendo-se selecionar determinados momentos de interesse, produzindo cenas intercaladas de não mais de 20 minutos cada, privilegiando-se situações de rotina (chegada, banho, alimentação, despedida), de interação (com educadores, funcionários, bebês), de atividade individual com objetos e de deslocamentos pelo ambiente. A proposta da equipe do projeto internacional era que o tempo total de gravação no dia não excedesse duas horas de gravação.

As videograções foram a principal fonte para a análise dos dados da presente tese. Entendendo-se o que bebê apresenta formas particularizadas de interação, reveladas

por episódios mais fugazes, desordenados e pouco estruturados (Franchi e Vasconcelos, Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2003), a videogravação se constitui como uma ferramenta que permite um registro sistemático que possibilita ao pesquisador ver e rever o material por diversas vezes e, assim, focar sua atenção no encadeamento de microeventos e formas não verbais de expressão, como expressões faciais, gestos, tanto do bebê como de seus outros parceiros sociais (Amorim, Dentz & N. Costa, 2018; Carvalho et al., 1996; Franchi e Vasconcelos et. al., 2003).

A partir dessa coleta, foram selecionados os seguintes materiais como fonte de dados empíricos, e definidas as estratégias para construção do corpus de análise:

2.5.4 Corpus e análise de dados

2.5.4.1 Formulários de observações e mapeamento de episódios locomotores

O pesquisador dentro de seu ofício de ferramenteiro atua como coconstrutor do dado à medida que planeja escolhas acerca do emprego de determinadas descrições, de focos de análise e explora o potencial e o limite de determinadas ferramentas e estratégias (González-Rey, 2002; Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Z. Oliveira, 2008). Na construção do corpus, optou-se por recortes e acompanhamento de episódios, com olhares panorâmicos e focais, buscando apreender o movimento e a transformação da exploração locomotora vivenciada na transição e sua dinâmica interrelacionada aos múltiplos componentes do processo (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Z. Oliveira, 2008). O olhar mais panorâmico foi obtido através do formulário de observação e das informações advindas das entrevistas e dos documentos institucionais; já o olhar mais focal foi obtido através do acompanhamento de episódios microgenéticos advindos das videogravações. Cada um deles será descrito, a iniciar-se pela análise dos formulários.

Na análise do formulário, todas as descrições foram lidas, e inicialmente foram destacadas todas as ocorrências de ações indicativas de deslocamento (transposição de localidade, em maior ou menor escala), através de: mudança postural (N. Costa, 2017), locomoção (Hoch et al., 2018) ou quedas e falhas locomotoras (Lee et al., 2018). Porém, em vez da simples contagem de ocorrências de deslocamento, optou-se pela contabilização de episódios, visto que se buscava contemplar a ligação de eventos anteriores/posteriores, ou mesmo a interação com outros adultos ou bebês.

Para a contagem de episódios, buscou-se agregar nas descrições a sequência de ações visuais e hápticas (Kretch & Adolph, 2017) e as pessoas possivelmente envolvidas no fluxo do deslocamento, o qual geralmente se encerrava com alguma descrição de interrupção do mesmo ou mudança de foco de atenção/atividade (Pedrosa & Carvalho, 2005). Com isso, foram incluídas as categorias: olhar, manipulação de brinquedos, ação com o par, ação com o adulto e colo do adulto.

Há de se apontar que, nesta contagem de episódios, por conta dos limites da linguagem e do foco dos registros, não era possível, e não houve intenção, de se determinar quais deslocamentos eram exploratórios. O propósito deste mapeamento era de dar uma visão mais abrangente do dia e suas particularidades, tanto em relação à rotina, quanto à atividade locomotora do bebê ao longo do tempo.

Figura 1 - Código de cores das categorias de observação exemplo de marcação de episódios de deslocamento no formulário de observação

Fonte: produção da própria autora

Além do mapeamento de episódios, o formulário também foi utilizado para contabilizar o período total em que as participantes-focais permaneciam na creche, e quanto deste tempo elas permaneciam disponíveis em condições de movimento desimpedido, ou seja, não estando sentadas numa cadeirinha, dormindo etc. Os tempos de troca de banho/troca de fralda/refeições no refeitório/sono foram considerados tempos de impossibilidade exploratória locomotora e, em virtude da disposição dos espaços e das peculiaridades de rotinas, podiam ser conduzidos com propostas de maior contenção corporal.

Após este mapeamento, seguiu-se a visualização das videogravações e a análise microgenética do processo dentro do recorte temporal de três meses, de modo a buscar identificar os episódios microgenéticos para serem mais minuciosamente discutidos.

2.5.5 Videograções e análise microgenética

Dentro dos diversos planos genéticos de constituição humana (E. Moura et. al, 2016), a análise microgenética, segundo Goés (2000), refere-se à análise minuciosa de um processo em curso que coloca em relevo elementos de gênese social da pessoa e as transformações do curso de eventos. Segundo a autora, a análise se caracteriza como “micro” pela minúcia dos relatos dos acontecimentos e “genética” por dar indícios da dimensão social do surgimento e transformação de aspectos do desenvolvimento, o que confere um caráter histórico aos fenômenos emergentes. Através do acompanhamento do curso das ações da pessoa, palavras, compõe-se uma micro-história de processos; e, buscando a articulação com sua constituição cultural, tal trajetória passa a ser interpretada segundo um caráter semiótico e as condições culturais e históricas mais amplas (Goés, 2000; Rossetti-Ferreira et al., 2004).

Ao empregar a análise microgenética, o pesquisador deve eleger recortes temáticos pertinentes ao seu objetivo de pesquisa e a análise não deve incidir somente sobre o indivíduo ou se reduzir à descrição de trocas mecânicas (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Z. Oliveira, 2008). Em vez disso, o enquadre deve ser deslocado para a inter-relação das pessoas (direta ou indiretamente), em relações de interdependência, sinergia, negociação, conflito etc., que engendram um processo complexo de mútua constituição (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004). Neste movimento, torna-se importante incorporar os significados, sentidos e movimentos de transformação que emergem a partir das situações interativas (Valsiner, 1992).

No trabalho com as videograções, para a escolha de episódios microgenéticos, utilizou-se o recorte temático (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Z. Oliveira, 2009) de situações de desafio locomotor. Este desafio era identificado empiricamente a partir de um investimento locomotor diferenciado do bebê para transpor alguma aparente dificuldade (ex. distância, bloqueio, falta de estabilidade postural etc.) ou foco(s) de interesse. Embora se compreenda que os deslocamentos iniciais do bebê são em sua maioria intermitentes e sem objetivo que o adulto possa indicar (Hoch et al., 2018; Toyama, 2020), tal escolha teve a finalidade de explicitar o fluxo exploratório conforme explicitado anteriormente, e não incorrer no risco de se conduzir simplesmente mais um trabalho acerca do desenvolvimento motor do bebê na creche.

A partir disso, os episódios foram delimitados a partir de uma sequência clara e conspícua (Pedrosa & Carvalho, 2005) de fluxos de ações pertinentes à exploração

locomotora⁸. Os critérios de episódios aqui seguiram aqueles supracitados no mapeamento dos formulários, com a diferença de que, através das imagens, era possível refinar a seleção de momentos efetivamente exploratórios.

As cenas relativas a esses episódios foram transcritas microgeneticamente (Amorim, 2002), destacando as ocorrências de atividade exploratória, quais bases posturais eram acessadas e como, quais ações locomotoras, estratégias hápticas, visuais (J. Gibson, 1966; Kretch & Adolph, 2017) ou mesmo recursos comunicativos não-verbais (Brannigan & Humphries, 1972) eram empregados, quais objetos, superfícies, *affordances* (E. Gibson, 1979) e localidades eram exploradas, quais outras pessoas presentes participavam nas cenas, as interações estabelecidas e o fluxo dos eventos a partir da articulação dos diversos elementos. A partir disso, buscou-se compor elementos comuns, contrastantes ou mesmo divergentes que permitiam rastrear um fluxo de transformação indicativo da trajetória do bebê-focal em transição àquele contexto e suas particularidades no processo.

Considerando-se tal panorama, alguns episódios foram selecionados com o intuito de analisar microgeneticamente (Góes, 2000) as minúcias corporais/interacionais/sociais que, em conjunto, constituíram a capacidade locomotora ao longo de seu processo de transição à creche. Os episódios ilustram diferentes momentos do dia que, elencados em sequência, reproduzem o fluxo de ações que se transformam em um mesmo dia, e se conectam a momentos das sessões posteriores. Mais do que isso, como o processo de transição à creche coincide com o desenvolvimento da capacidade de deslocamento, os episódios selecionados têm como objetivo evidenciar estranhamentos aos espaços e às situações novas à experiência do bebê focal e a exploração locomotora como modo de apreender transformações relativas a ações de investigar e se apropriar daquele contexto.

Como “fundo” da análise (Rossetti-Ferreira et al., 2004), buscamos nos atentar a características particulares das crianças e suas famílias, suas histórias, experiências prévias e presentes; estratégias e ações implementadas em relação ao planejamento de recepção e acolhimento dos bebês; interações entre as famílias, professoras e pares de idade, que possam estar ou não diretamente implicados nos fluxos exploratórios. Além disso, houve atenção a dimensões do contexto institucional, como por exemplo práticas institucionais, concepções, normas, rotinas, organização dos espaços, materialidade e uso

⁸ Com o intuito de facilitar ao leitor a compreensão dos múltiplos termos empregados para a descrição das ações motoras e locomotoras do bebê, foi elaborado um breve quadro explicativo no apêndice

atribuído aos diferentes espaços (Barbosa, 2000b; Pairman, 2018; Rutanen, 2012; 2014; 2017; Vuorisalo et al., 2018).

Discutida a metodologia e os procedimentos, passaremos à apresentação dos resultados, inicialmente com uma análise de cada um dos casos. Por simples questão didática, os casos foram organizados segundo ordem numérica do banco de dados. Em cada caso, será inicialmente apresentada a criança focal e sua história prévia ao ingresso. Depois, far-se-á uma caracterização da instituição segundo análise dos documentos da instituição, bem como de suas estratégias de transição para os bebês à creche. Seguir-se-á a discussão do processo de transição, a apresentação e análise dos episódios microgenéticos e seu entrelaçamento com o processo de transição do bebê na instituição. Após a apresentação dos três casos e sua discussão, será feita uma discussão geral entrelaçando os três estudos de casos conduzidos.

3. RESULTADOS

3.1 Instituição 1 e o Caso de Sofia

Como já indicado na metodologia, a instituição 1 era uma instituição conveniada filantrópica. Em sua proposta de plano de trabalho, no que se refere à educação de crianças de zero a três anos, a instituição indica como propósito garantir o direito à educação integral “através do desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais ampliando seus horizontes e possibilidades de entender e atuar no e com o mundo” (Planejamento 2018, p. 4). É relatado que a proposta pedagógica se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Municipais (REC).

O plano de trabalho da instituição faz diversas menções ao desenvolvimento psicomotor e às habilidades exploratórias do bebê. Reconhece que há um maior salto na faixa etária em relação ao desenvolvimento psicomotor, e são destacados como objetivos específicos da prática pedagógica auxiliar a criança a: “familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz”; “explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas (...) e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse”; “(...) estabelecer noções de (...) relações espaciais”; “explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressarem-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação”; “deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras”; “explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos”; “ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio” (Planejamento, 2018).

Havia uma seção do documento especificamente voltada à avaliação do desenvolvimento psicomotor das crianças, que preconizava a observação de aspectos como “o movimento de arrastar, rolar e engatinhar, explorando o ambiente”, “equilíbrio ao ficar sentado”, “tentativa para andar”, “capacidade de empilhar objetos e arremessá-los” e “interesse por rasgar papéis, tampar e destampar latas e caixas”. Fora indicado que, em avaliação do ano anterior, 95% das crianças estariam de acordo com o que é esperado

desta avaliação. Além disso, na primeira entrevista com a professora de referência, ela afirmou acreditar em um “trabalho” de estimular “a coordenação, a iniciação da coordenação, o engatinhar, o andar”, a fim de contribuir para que, ao “final do ano, [os bebês] estivessem bem desenvolvidos. Porém, admitiu que precisou “pesquisar bastante” acerca do tema.

Em relação ao espaço do berçário, este era composto por um único cômodo com uma subdivisão interna, feita através uma cerquinha vazada de madeira, separando o salão principal destinado ao uso dos bebês, e a área para troca e banho. O ambiente recebia iluminação natural e contava com duas portas – uma que dava acesso ao pátio externo e outra o interno. Tinha ainda e quatro janelas, as quais permitiam boa ventilação. O salão principal era organizado com mobílias posicionadas nas laterais paredes.

Figura 2 - Ilustração da disposição do espaço destinado aos bebês da Instituição

1

Fonte: produção da própria autora

Como elementos fixos do espaço, havia berços e cercadinhos encostados em duas paredes. Na parede oposta a uma das paredes com janelas, havia um espelho grande instalado em altura acessível aos bebês, além de dois armários altos que eram utilizados pelas professoras para guardarem brinquedos e pertences das crianças trazidos de casa. Dentro da delimitação do tatame, havia um *playground* de espuma em forma de circuito - rampa, escada, tapete, topo e uma piscina de bolinhas. Nesta área do tatame, os bebês eram colocados no chão e tinham a possibilidade de circular livremente, sendo este o local em que permaneciam a maior parte do dia. Este tatame era utilizado tanto para alguns

momentos de rotina de sono e mamadeira quanto para momentos de brincadeira, conforme será descrito a seguir.

Havia duas propostas de rotina de sono: no sono da manhã, os bebês eram colocados em aparatos de bebê-conforto e enfileirados ou colocados em meia-lua, sendo posicionados de frente para as professoras. Já no sono após o almoço, as professoras dispunham colchões no chão e deitavam os bebês sobre eles. Os berços e cercadinhos eram utilizados para bebês mais novos ou sonecas fora do horário.

As mamadas aconteciam também na área dos tatames, três vezes ao dia: de manhã, após o sono da chegada; após o despertar do sono do meio dia; e, antes da saída, ao final da tarde. Já nos momentos de alimentação, os bebês eram colocados no bebê-conforto e enfileirados próximos à cerquinha de madeira, sendo alimentados pelas professoras que se sentavam em banquinhos na frente e davam-lhes comida à boca.

Em relação aos momentos de brincar, os bebês tinham possibilidade de circular livremente pelo espaço do salão principal, quando já tinham adquirido habilidade de deslocamento locomotor. Porém, os demais brinquedos de médio/pequeno porte ficavam guardados fora do alcance das crianças e dependiam de que eles fossem disponibilizados pelas professoras em horários específicos. Alguns desses brinquedos eram bolas, carrinhos, bonecas, animais, almofadas de vinil, mesinhas infantis de atividades, motocas e outros.

A tabela 2 resume as práticas e horários em que as atividades ocorriam cotidianamente. A tabela foi codificada em cores, com a cor vermelha indicando momentos de rotina com restrição corporal ou de atividade mais imóvel (ex. dormir); e, a cor verde indicando momentos da rotina em que o movimento com até possibilidades de deslocamento era possibilitado. Conforme se observa, os bebês passavam cerca de nove horas e 15 minutos na instituição. Destas, cerca de quatro horas e meia compreendiam o recorte temporal quando a ocorrência de deslocamentos era possível.

Tabela 2 - Descrição da rotina da instituição 1 com codificação de cores referentes à possibilidade de movimento desimpedido ou maior restrição corporal

Rotina		
Manhã	07h-08h	Sono

	08h-10h	mamadeira/brincadeira/banho e trocas
	10h-10h30	Almoço
Manhã/Tarde	11-13h	Soneca
Tarde	13h – 13h30	Despertar, trocas de fralda e brincar
	13h30-14h	horário do lanche
	14h-15h	horário de brincar
	15h-15h30	horário da janta
	15h30-16h30	horário de brincar/saída
Tempo usual de estadia	9h15	
Tempo médio de disponibilidade ao movimento livre	4h30	

Fonte: produção da própria autora

O horário de permanência dos bebês era usualmente em regime integral, sendo o atendimento iniciado às 07h da manhã e encerrado às 16h30. Tão logo os bebês chegavam, eram colocados para dormir no bebê conforto, esta soneca durando das sete às oito horas. Quando os bebês acordavam, ou eram acordados às oito da manhã, eles tinham o horário da mamadeira, e depois tinham horário para brincar. Nesses horários, as professoras se dividiam entre ficar com os bebês brincando no salão e conduzir os banhos e trocas de fraldas. Às dez horas da manhã, as professoras colocavam os bebês nas cadeirinhas de bebê-conforto, enfileiravam os aparatos próximo à cerquinha, e ofereciam o almoço. Terminado o almoço, o salão era reorganizado com colchonetes sendo dispostos no chão para o horário de sono dos bebês, que durava cerca de duas horas, das 11 às 13 horas. Após as crianças acordarem, era feita a troca de fralda, e as crianças podiam brincar no salão principal até o horário do lanche da tarde, que ocorria na mesma disposição espacial do almoço e também pelo período de meia hora. Das 14 às 15 horas era horário de brincar, e depois era horário de jantar. Por fim, entre 15h30 e 16h30 era horário de brincar até as famílias chegarem para pegar as crianças. Vale destacar o uso recorrente de equipamentos de bebê conforto em momentos diferentes com propostas

variadas, como o sono da manhã, momentos de alimentação e ações conduzidas de modo mais expositivo, como cantar músicas ou contar histórias. Tal prática tendia por vezes a criar períodos mais prolongados de contenção corporal, o que será discutido logo mais.

Mas antes apresentaremos um relato da transição de Sofia.

3.1.1 Transição de Sofia e seu processo locomotor

Na primeira entrevista, os pais revelaram que tinham boas expectativas para Sofia, porque a irmã já frequentava a instituição, ela se *“desenvolveu muito bem lá”* e a creche conseguia manter *“as rotinas”* (o que era indicado como algo mais difícil de se conseguir em casa). Os pais citaram o aspecto locomotor como indicativo do desenvolvimento da irmã: *“O engatinhado foi lá com elas, não foi com a gente porque ela não ficava de bruços em casa de jeito nenhum e com elas lá, ela conseguiu ficar de bruços”*.

Em relação a Sofia, a mãe indicou que *“(...)é a mesma coisa, a gente põe e não fica. Aí eu acredito que também lá ela vai conseguir ficar de bruços pra conseguir engatinhar porque em casa... Até a gente achou que ela não ia conseguir engatinhar por causa disso, porque ela não ficava de bruços de jeito nenhum.”* O pai destacou ainda o contraste espacial entre a casa e a creche: *“Eu acho que ela (irmã) engatinhou porque na escola ela ficava no chão, naquele carpete... aqui ela está cheia de coisa em volta. Lá ela vai se sentir mais escorada porque num tem proteção pra ela virar. Aqui tem o berço e tá cheio de almofada de um lado e do outro.”* A mãe completou *“(...) aqui é pequeno né. A Berenice andou muito fácil aqui em casa por causa disso. Ela engatinhou pouquinho. Mas, quando ela começou a engatinhar e apoiar as mãozinhas ela começou com o sofá, indo, indo. E aí de repente, (...) ela já estava andando. (...). Então eu acredito que a Sofia também vai ser a mesma coisa.”*

Assim, o desenvolvimento locomotor, a estruturação mais definida de rotinas e a possibilidade de ficar de bruços no chão são alguns pontos de contraste entre a convivência do bebê em casa e na creche levantados pelos pais. São aspectos valorizados pela família que dialogam intimamente com a questão da exploração locomotora. Ainda, a experiência prévia da irmã é indicada como algo que fomentou a confiança na instituição e as expectativas positivas quanto à transição com o ingresso de Sofia na instituição.

As estratégias de transição desta instituição previam uma entrevista anterior com a família e o escalonamento da entrada de bebês, tanto em termos de número de crianças, quanto em relação ao tempo de permanência. Isso implicava que, à época, um número reduzido de bebês começava a frequentar a instituição por semana, com um tempo de estadia que se iniciava reduzido e gradativamente ia aumentando até completar o período integral ao final da semana. Durante esses e nos outros dias de frequência, os pais não tinham permissão de acesso ao interior da sala do berçário, de modo que entregavam os filhos para a professora do lado de fora da sala. Deste modo, havia acesso físico e visual limitado das famílias ao espaço do berçário, tanto na chegada quanto na saída.

Antes do ingresso de Sofia, a família compareceu à instituição, quando houve uma entrevista inicial. No primeiro dia de frequência, Sofia permaneceu na instituição por somente quatro horas. Na mesma sala, havia somente mais outros seis bebês presentes. Sofia não expressou protesto no momento de separação da mãe durante a chegada em nenhum dos dias de coleta, incluindo o primeiro dia. Ela ainda normalmente permanecia calma após ser colocada no bebê conforto para dormir, que era a primeira atividade do dia.

Em relação ao seu desenvolvimento motor, ao início de sua frequência à creche, aos 6 meses e 13 dias de idade, Sofia tinha dificuldade em manter-se sentada, mesmo com apoio, e, segundo relatos prévios, esta não era uma de suas posturas usuais. Sofia também recusava a ser colocada de bruços na creche. Nas três sessões iniciais, referentes aos primeiros 30 dias (6m13d – 7m13d), Sofia apresentava episódios de queda ocasionadas pela falta de firmeza/desequilíbrio da posição de manter-se sentada. Ela passou a ter firmeza para sentar-se sem apoio a partir da quarta sessão de gravação (cerca de 60 dias após ingresso) aos 8 meses e 18 dias de idade.

Diferente da expectativa dos pais, Sofia não desenvolveu a locomoção a partir da postura de engatinhar. Ao invés disso, o que observamos na quinta sessão (três meses após início de frequência e aos seus nove meses e 29 dias de idade) com movimentos derivados da posição do sentar-se ereto, ela passou a inclinar levemente o tronco para frente e para os lados, com o apoio dos braços e as mãos abertas sobre o chão, movimento este que lhe permitia gradativamente explorar o entorno e apreender outro centro de gravidade, agora na posição ereta. Com isso, passou a pivotar o corpo (girar em 360 graus mantendo a postura sentada), que por vezes parecia atuar como uma estratégia de varredura visual do ambiente; passou ainda a se arrastar e desenvolver posteriormente o engatinhar apenas com os movimentos dos pés, pernas e da região glútea.

Dada a contextualização de seu desenvolvimento motor, passamos à contabilização dos episódios de deslocamento observados ao longo da estadia na creche nas cinco primeiras sessões, conforme indicado na figura 3.

Figura 3 - Gráfico de mapeamento de frequência de episódios locomotores de Sofia na Instituição 1 durante os quatro meses iniciais

Fonte: produção da própria autora

Na figura 4 observa-se que a ocorrência de episódios locomotores é bastante baixa nos primeiros dois meses. Embora haja um número maior após a primeira semana de frequência à creche, cumpre apontar que 5 dos 6 episódios consistem em ocorrências de quedas. Mais sobre a caracterização dos episódios será apresentado logo adiante.

Figura 4 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 1 na sessão 1

Fonte: produção da própria autora

O primeiro mês abarca as três primeiras sessões de coleta (primeiro dia, segunda semana e 30º dia). Como já sinalizado anteriormente, Sofia ainda não se sentava com firmeza. No primeiro dia, Sofia (6m13d) permaneceu na creche por cerca de quatro horas. Durante este período, proporcionalmente, passou bastante tempo no bebê conforto, na hora inicial de sono e nos momentos de alimentação; teve ainda períodos de sonecas fora do horário previsto na rotina, totalizando cerca de uma hora e meia. Ainda, Sofia não conseguia manter-se sozinha sentada, o que exigiu que tivesse manejo constante do adulto para lhe dar suporte postural e mudança de local. Assim, dada esta configuração, neste dia foi identificado apenas um episódio de deslocamento ocasionado por queda a partir de um movimento da cabeça buscando olhar algo mais distante, o que lhe gerou o desequilíbrio.

Figura 5 - Gráfico de mapeamento de episódios deslocamento do caso 1 na sessão 2

Fonte: produção da própria autora

Na segunda semana de frequência, Sofia agora com 6m21d, os episódios (n total=7) se deram majoritariamente a partir de quedas (n = 6) em situações que já envolviam a regulação por pares (n = 6); ainda, a ação com o adulto mais ligada à questão do colo e ao manejo postural (n = 5). Todos esses episódios envolviam o uso do olhar por Sofia e em alguns começava a surgir a manipulação de objetos (n = 2). De modo semelhante ao primeiro dia, Sofia perdia o equilíbrio em situações de virar a cabeça para olhar em outra direção, particularmente ao olhar outra criança. Depois de cair, o bebê era reposicionado em postura sentada pela professora, que buscava escorá-la no próprio colo ou com o uso de uma almofada, de modo a deixá-la ereta com apoio. O único episódio de mudança postural se deu em um momento em que Sofia estava no colchão no chão.

Figura 6 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 1 na sessão 3

Fonte: produção da própria autora

Ao final do primeiro mês de frequência, Sofia estava com 7m13d e neste dia ocorreram três episódios, sendo quedas ($n = 2$) a partir da posição sentada ereta – com reacomodação postural feita pelo adulto ($n = 2$). As quedas, porém, ocorreram em menor frequência do que nos dias anteriormente analisados, visto que já tinha maior estabilidade em permanecer sentada. O único episódio de mudança postural ativa ocorreu no colchão. Embora não se configure como uma situação de desafio locomotor, a exclusividade de ocorrências de mudança postural sob a superfície do colchão na hora de dormir é um aspecto que se destaca no processo geral de Sofia, e dada sua relevância para a discussão, este ponto será retomado mais adiante.

Figura 7 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 1 na sessão 4

Fonte: produção da própria autora

Passados os 60 dias de frequência, Sofia (8m 18d) já começava a inclinar mais o tronco à frente ou a virá-lo em movimento de rotação como estratégia de pegar objeto ($n = 2$). Foi também o primeiro dia em que se registrou a categoria com o adulto nas situações de deslocamento ($n = 2$). Na caracterização dos episódios ($n = 3$), isto refletiu na ausência das quedas e na ocorrência exclusiva de deslocamento através de mudanças posturais. Porém, como na grande maioria do tempo Sofia permanecia sentada, ainda ocorreram poucos episódios de deslocamento.

Figura 8 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 1 na sessão 5

Fonte: produção da própria autora

Ao final do terceiro mês de frequência, em que Sofia contava com 9m 29d de idade, houve um aumento significativo de episódios ($n = 13$). Quando no colchão, antes de dormir, ela chega a virar da posição dorsal para a posição lateral, quase que completando a volta para ficar de bruços. Ainda, Sofia (9m e 29d) passou gradativamente a inclinar mais o tronco à frente, com apoio das mãos e com os joelhos levemente dobrados. Com isso, ocorreram deslocamentos mais claramente efetivados pela locomoção através de sequências de mudanças posturais ativas, e vários desses episódios envolviam manipulação de objeto ($n = 6$). Embora lento, o deslocamento observado envolvia uma mudança de localidade mais evidente. Houve também um aumento dos episódios de ações com o par ($n = 6$), incluindo ocorrências de imitação de posicionamento motor. Ainda, houve alguns episódios de ação com o adulto ($n = 3$). Sobre ações de manejo corporal pelo adulto, estas foram pontuais: houve dois episódios em que Sofia foi (re)colocada no colchão para dormir; e outro, após uma queda, de modo a indicar que não se tratava mais de uma prática recorrente, conforme visto nos vídeos do primeiro mês.

Em vista do processo locomotor de Sofia, três episódios microgenéticos (Góes, 2000) serão apresentados e discutidos em mais detalhes. Com esses dados, busca-se ter

maior compreensão das práticas institucionais, que agem como importantes circunscritores no desenvolvimento locomotor de Sofia, e busca-se ter também maior visibilidade do desdobramento e (co)construção do processo exploratório de Sofia dentro da transição.

3.1.2 Episódio 1 – “Os nove posicionamentos”

Data: 30/01/17 (1a sessão)

Participantes: Sofia (6m 13d); Mariana (professora)

3.1.2.1 Breve contextualização do episódio de 30/10/2017

O episódio ocorreu pouco depois de Sofia haver despertado ao final da rotina do primeiro sono, num momento em que a professora a retirou do bebê-conforto. Trata-se, portanto, do primeiro momento da transição em que Sofia é posicionada no espaço sem restrição corporal por aparatos.

3.1.2.2 Descrição do episódio “Os nove posicionamento”

Mariana coloca Sofia sentada e, como ela não se mantém firme sozinha, a professora precisa apoiar suas costas com a mão. Colocada nessa posição, Sofia arregala os olhos e seu olhar encontra um outro bebê que está à sua frente. Por vezes, a menina pende o corpo para trás, em movimento de vai-e-volta. Há dúvida se é simplesmente pela falta de firmeza ou se é um movimento ativo de tentativa de inclinação do tronco à frente pelo olhar dirigido para o outro bebê. Sofia permanece nesta posição por aproximadamente quatro minutos. Quando Mariana faz menção de tirar a mão, o bebê pende o corpo para o lado como se fosse cair. A professora fala “*opaaa, força aí! Força na peruca!*” Nesta postura, o bebê começa a regurgitar. Mesmo com a professora limpando, Sofia começa a chorar e apresenta expressão de incômodo (sobrancelhas arqueadas, olhos comprimidos e boca levemente aberta enquanto resmunga). Mariana deita então a menina em posição supino no chão de EVA. O choro diminui e se transforma em resmungos, mas ainda a expressão facial de incômodo persiste como anteriormente. Sofia permanece nesta posição por aproximadamente um minuto. Mariana tenta virar o

bebê de lado, mas Sofia não mantém a posição. Mariana então posiciona Sofia de bruços, estendendo seus braços para frente e as mãos no chão para apoio. A criança chora mais intensamente. Mariana lhe pergunta “*não gostou?*”, enquanto se levanta e se afasta, deixando-a nesta posição mesmo. O choro do bebê persiste e se intensifica. A professora retorna e diz à outra educadora “*Ela não quis*”, e coloca a menina sentada novamente. Agora, ela se senta próxima de Sofia e apoia as costas da menina sob suas pernas. O choro de Sofia diminui em intensidade, mas persiste. A professora limpa a boca da criança, pois ela regurgita. Depois coloca a chupeta na boca de Sofia. Mariana mostra à menina um brinquedo (carrinho), impulsionando-o para frente e para trás. Sofia começa a resmungar e cai para trás, sendo amparada pelo apoio das pernas da professora. Mariana pergunta, “*O que foi, Sofia?*”. A professora pega uma manta enrolada e envolve na região lombar de Sofia. Tenta dar a manta para Sofia pegar, mas ela recusa. A criança permanece nesta posição por aproximadamente dois minutos. A menina chora. Mariana a coloca deitada no bebê conforto, cobrindo a menina com manta por cima e começa a balançar o bebê conforto. Sofia permanece cinco minutos nesta posição, mas volta a chorar passado o primeiro minuto. O choro aos poucos vai se intensificando. A professora retira a manta de cima e descalça a menina perguntando se ela está com calor. A professora coloca a manta por cima novamente, roçando-a no rosto da menina. Sofia continua resmungando. Mariana a pega no colo, em posição ereta. Nesta posição, o bebê cessa choro e começa a olhar ao redor. Mariana coloca a chupeta na boca da menina e a segura no colo deitada, voltada para si, começando a niná-la. A professora alterna entre colocar Sofia ereta e deitada. A menina permanece no colo por aproximadamente dois minutos, sem chorar. Mariana pega então um brinquedo de espuma em formato de “cavalinho”, o deita de forma a ficar em formato “U” com apoio atrás e dos lados, e coloca Sofia sentada reclinada contra ele. Sofia começa a chorar. Mariana coloca um outro brinquedo à sua frente, o qual gira quando se aperta botão e solta. Há duas crianças e outra educadora à frente da menina. Sofia começa a escorregar para trás e chora mais intensamente. Mariana a pega novamente no colo, coloca-a em posição ereta e a embala. Sofia para de chorar e tem aparência de cansaço (algum tempo depois, ela adormece).

Figura 9 - Ilustração do episódio “nove posicionamentos”

Fonte: produção da própria autora

3.1.2.3 Discussão do episódio “Os nove posicionamentos”

No episódio descrito, Sofia é (re)posicionada por diversas vezes – nove posições diferentes - e constantemente há expressões de desconforto por sua parte. Como desafio locomotor, o episódio retrata a dificuldade e as diversas tentativas de se sustentar em uma postura mais estável e confortável para um bebê que não se senta sozinho, na inauguração das primeiras proposições de posicionamento corporal naquele novo contexto. Deste modo, embora o episódio não retrate uma situação de iniciativa exploratória por parte do bebê, ele traz reflexões importantes sobre as práticas e concepções relativas aos primeiros momentos após o início de sua frequência à creche, além do que elas tanto limitam como potencializam sua vivência em seu processo de transição entre contextos/cuidados e mesmo em seu desenvolvimento (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004); isto é, ao modo como o bebê é recebido e incentivado, ou não, à exploração, visto que é um aspecto fundamental ao se pensar na experiência da transição.

Para esmiuçar a questão, o primeiro aspecto a se destacar se refere ao modelo de transição desta instituição, em que não há uma interação prévia da professora com a criança e os pais; além disso, os pais não participam destes primeiros momentos de

frequência da filha na instituição. Isso tudo parece se refletir de algum modo na dificuldade da professora de encontrar a postura mais confortável para Sofia.

Sendo assim o confronto de vivências em contextos anteriores e as questões das estratégias institucionais quanto à transição (Amorim et al., 2000; Amorim et al., 2004; Andenæs, 2011; Fleer & Heddegard, 2010) se materializam no aqui-agora, desde os primeiros posicionamentos e experiências posturais do bebê, o que pode ser ofuscado dentro do senso comum, que pode significar tais experiências do ponto de vista de dificuldades “individuais”.

Deste modo, no episódio, as primeiras vivências após o seu ingresso se dão através de negociações, tensões e estranhamentos. O “estranhamento” corporal é expresso por Sofia através do olhar arregalado, instabilidade postural, o regurgitar, o choro de “ranhetar” e o choro prolongado. Algumas posturas parecem ser-lhe mais desconfortáveis do que outras, como a postura sentada com apoio do objeto de espuma ou a posição prona. Esta, em particular, já havia sido indicada pelos pais como uma postura recusada pela filha também em casa. Mais do que isso, Sofia não consegue sustentar e dominar muitas dessas posturas sem auxílio, o que passa a exigir maior proximidade e manejo pelo adulto.

Neste sentido, entende-se que, com o ingresso no contexto educacional, instituem-se condições que se desdobram em novas exigências para expressões / conquistas de motricidade da criança, em contraste com as condições familiares e modos de convivência, instaurando o atravessamento e o diálogo entre uma multiplicidade de vozes materializadas no corpo do bebê (Barnard, 2000; Kolyniak Filho, 2010; Soffer, 2001).

Do ponto de vista da expectativa familiar, o episódio evoca a fala dos pais, que esperavam que Sofia aceitasse a posição prona na creche, o que aqui é conflitada pela recusa do bebê. Do ponto de vista institucional, também são evocadas as metas do desenvolvimento psicomotor prescritas nos documentos e a fala da professora de referência (na primeira entrevista) de sua valoração do trabalho de estimulação motora.

Porém, do ponto de vista do espaço-relacional (Rossetti-Ferreira et al., 2004), instaura-se um diálogo intercorporal (Amorim, 2011) que é fortemente modulado pela reação / emoção do bebê e sua capacidade de mobilizar o outro, rejeitando-se a noção de que este seja totalmente subjugado pelo discurso do adulto e refém de sua incompletude motora (Amorim, 2012; Franchi e Vasconcelos et al., 2003; González Rey, 2004). Neste diálogo corporal (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008b; Scorsolini-Comin & Amorim, 2008) vemos como professora, bebê e artefatos (Neves et al., 2018) dialeticamente se aproximam e se afastam, articulam-se e se desarticulam, sustentam ou desestabilizam

diferentes propostas posturais. Algumas dessas propostas circunscrevem uma maior busca de verticalização, vigília e estado de alerta (Fogel, Messinger, Dickson & Hsu, 1999), enquanto outras oferecem maior aconchego, relaxamento ou possibilidade de adormecimento – apesar das tensões do oferecimento do colo em contextos instrucionais.

Portanto, o bebê em estranhamento e em diálogo com o outro, confronta os sentidos atribuídos, pessoal, coletiva e institucionalmente, em relação ao que é um bebê em creche, qual lugar lhe cabe para ser ocupado, além dos posicionamentos concretos e simbólicos que ali se engendram em função disso (Vuorisalo et al., 2018). Conforme indicado por González-Rey (2004), “a produção de sentido é inseparável do posicionamento do sujeito num contexto” (González-Rey, 2004, p. 62), e os sujeitos que estabelecem o diálogo são dotados de diferentes histórias e condições de produzir sentidos.

Em suma, reconhecemos o desafio do professor de compreender e avaliar o desenvolvimento dos bebês (Vasconcelos & Salomão, 2016), de inscrever a particularidade pedagógica nos espaços destinados a bebês tão pequenos (Barbosa, 2010) e de atender à lacuna de conhecimento acerca das experiências e espaços anteriormente vivenciados no contexto doméstico do bebê (ex. berço, o carrinho, o colchão, o colo constante do adulto), sem incorrer em modelos que idealizam o lar e a relações materno-substitutivas (Singer & Wong, 2018).

Porém, o episódio confere relevo à importância à estruturação espacial para conferir acessibilidade postural e acolher a singularidade do bebê ingressante, para além de condições talvez inicialmente planejadas para um bebê idealizado de maior destreza motora (Kopp, 2011). Atentar-se aos protestos do bebê, refletir e oferecer alternativas mostra-se como um elemento muito importante, notadamente no momento do ingresso.

Seguindo a cronologia das gravações, avançamos para os próximos episódios. Ao longo do desenvolvimento de Sofia, observamos a insistência da prática institucional e do processo se familiarizar com a cria de colocá-la em posição sentada ereta de modo que o bebê passou a ter maior firmeza do tronco, ainda que apresentasse ocorrências de queda. Observou-se que, no cotidiano, a menina permanecia por um período prolongado nesta postura, com poucas iniciativas de variação, até o segundo mês de frequência, período do qual recortamos o episódio que será apresentado a seguir.

3.1.3 Episódio 2 – “Pegar ou não pegar a bola”

Data: 04/04/17 (4a sessão)

Participantes: Sofia (8m 18d); Mariana (professora)

3.1.3.1 Destaques do dia 04/04/2017:

Este episódio ocorre ao segundo mês de frequência de Sofia. É a primeira vez, nas datas de coleta, em que ela não apresenta ocorrências de queda e consegue manter a postura de sentar-se sem apoio com firmeza. O episódio ocorre no período de brincar da manhã. As professoras dispõem algumas mesinhas de atividades (baixas) para os bebês brincarem e distribuem bolas. O episódio foi recortado por ilustrar uma iniciativa postural exploratória de Sofia, o que até então era muito raro.

3.1.3.2 Descrição do episódio “Pegar ou não pegar a bola”

Sofia está sentada no chão, posicionada relativamente perto da cerquinha divisória e próxima a uma mesinha de atividades. A professora Mariana anda próxima à cerquinha, chutando uma bola vermelha. O olhar de Sofia dirige-se à bola em movimento. Mariana então empurra lentamente a bola vermelha com o pé para o colo de Sofia. Sofia estende as mãos à frente e manipula a bola, que acaba rolando à sua frente. Sofia fixa o olhar na direção da bola e inclina levemente o corpo à frente. Percebendo a atenção de Sofia à bola, Mariana, que agora está ao lado esquerdo da menina, empurra-lhe uma bola rosa que chega até em frente à menina, com possibilidade de alcance apenas estendendo os braços. Mariana fala com Sofia “*Gooooool*”, fazendo menção ao movimento da bola, ao que a menina abre um sorriso com a boca bem aberta e olhar fixo. Sofia volta-se à bola rosa e passa a manipulá-la. A bola rola para a frente e Sofia estende os dois braços na direção do objeto. Inclina-se à frente – mas não alcança a bola. Seguindo este movimento, Sofia apoia a mão no chão, equilibrando o peso do seu corpo, que permanece inclinado. A menina permanece nesta posição por algum tempo, olhando ao redor. Sua atenção parece voltar-se ao braço em que o corpo está apoiado, devido a olhar periférico, parecendo fazer esforço de inclinar o corpo para trás. As tentativas de erguer o tronco são espaçadas entre si. Contudo, o peso de seu próprio corpo parece ser um incômodo, pois Sofia começa a choramingar e gradativamente passa a um choro mais intenso com

aparente expressão facial de dor, evidenciada por compressão dos olhos, sobrancelhas franzidas, boca aberta e enrubescimento. Mariana vem até ela, recoloca-a sentada conforme a posição original e dá-lhe a bola rosa, encaixando-a entre as pernas da criança – possivelmente para haver maior estabilidade do objeto. A professora levanta-se e sai de cena. Sofia volta a manipular a bola. A bola volta a rolar à frente, Sofia estende os braços e inclina levemente o corpo em direção ao objeto, tendo o olhar fixo nele. Desta vez, porém, a bola rola para mais longe e ela não realiza outra tentativa de pegá-la. Ela olha ao redor, em direção a outras bolas distantes. Depois tira sua própria chupeta e passa a manipulá-la.

Figura 10 - Ilustração do episódio “Pegar ou largar a bola”

Fonte: produção da própria autora

3.1.3.3 Análise do episódio “Pegar ou não pegar a bola”

Considerando o baixo número de episódios de deslocamento no primeiro mês e a estimulação recorrente das professoras de promover a postura sentada, o episódio se destaca por ilustrar uma iniciativa exploratória por parte de Sofia. Observa-se uma transformação importante no processo locomotor da menina, transformação que consiste em um modo de fazer muito uso do olhar, mesmo que estando imóvel, o que gradualmente se constitui em um modo de impulsionar uma maior iniciativa e autonomia em suas ações, requerendo menos a interferência do adulto; ou mesmo passa a instaurar uma

reconfiguração mais dinâmica das situações, mesmo aquelas iniciadas ou configuradas pelo adulto.

Assim, no episódio são indicados diferentes momentos em que Sofia se utiliza de um olhar prolongado, acompanhando o movimento da bola, após o que ela estende os braços e inclina o tronco buscando aproximação do objeto, viabilizando-se assim (ou não) a sua manipulação. O episódio se caracteriza como exploratório pela sustentação das estratégias visuais e hápticas em relação à projeção do tronco e dos braços em direção à bola, além dos sutis (re)ajustes para lidar com os aspectos gravitacionais implicados neste processo.

Porém, como aponta Valsiner (1987), antes de o bebê começar a se locomover, apesar de seu interesse pelos diversos objetos, seu acesso é circunscrito por limites orgânicos e ambientais. Orgânicos devido à sua condição biológica de limitação locomotora; e ambientais pelos locais em que os objetos são dispostos. Neste sentido, a bola é (re)disponibilizada pela professora, sua atenção ao interesse de Sofia sendo fundamental para que a ação exploratória do bebê ocorra. O aspecto afetivo do suporte do adulto à exploração (Grossman, Grossman, Kindler, & Zimmermann, 2008) se evidencia nas trocas e complementaridade da professora com Sofia e à expressão diferenciada de sorriso intenso e prolongado do bebê. Além disso, ao lançar a bola, recuperá-la e cuidadosamente encaixá-la entre as pernas do bebê, no incentivo de sua autonomia.

No que se refere às ações de Sofia, ela faz uso de diversos ajustes posturais e perceptuais na inclinação do tronco frente à aproximação da bola, tendo o desafio de manter ambos os braços erguidos, além do ajuste fino dos dedos para garantir aderência à bola. A base postural configura um alicerce fundamental para a cabeça, tronco, e mesmo o movimento de exploração visual e movimentação dos membros durante a manipulação (Adolph et al., 2020); as ações posturais também manteriam o corpo orientado no controle da gravidade com a base da posição sentada. Neste sentido, os movimentos de maior inclinação do tronco na tentativa de pegar a bola passam a exigir uma reorganização do centro de equilíbrio do bebê que, no caso de Sofia, utiliza o apoio do braço como tentativa de estabilizar o corpo.

Tentativas de reorganização do equilíbrio também se mostram no momento em que ela apoia o peso do corpo em um dos braços e faz tentativas de transferir o peso para o tronco, jogando-o para trás. Ainda, com a persistência da dificuldade, ela passa a dirigir o olhar à mão em que se apoia. No entanto, o custo do movimento novo é de não conseguir

retornar o corpo à posição original, de modo que supomos que a mudança gravitacional e o peso agora concentrado no braço tenha passado a ser incômodo.

É indicado que a exploração háptica é mais custosa do que o olhar e também exige maior esforço no teste de opções alternativas (Adolph et al., 2020), na medida em que o olhar pode se dar à distância, mas a ação háptica envolve tomadas de riscos. O bebê adaptativamente busca minimizar riscos baseado em movimentos exploratórios anteriores, porém, estes nem sempre são passíveis de serem transferidos prontamente, e o bebê reiteradamente comete falhas perceptuais e motoras neste processo (Adolph & Tamis-LeMonda, 2014).

Como neste momento a professora não está próxima e como não existem objetos intermediários de apoio a seu alcance manual (mesmo a mesinha estava a alguns centímetros de distância), a permanência na postura incômoda é prolongada. Somente após o choro e o auxílio da professora é que Sofia consegue retornar à postura anterior, na qual consegue ter certa estabilidade, apesar de pouca mobilidade – conforme indícios do episódio. Segundo nossa hipótese, o evento anterior parece ter sido desconfortável o suficiente para produzir uma inclinação menor do tronco na última tentativa de alcançar a bola e mesmo de interromper o investimento exploratório naquele momento.

Portanto, nesta configuração espacial, postural e relacional, a possibilidade de exploração e a persistência exploratória passam a depender muito da ação do adulto, como visto no episódio: a professora lançou a bola, ajudou a ajeitá-la entre as pernas e precisou ajudar o bebê a sair da posição desconfortável. Deste modo, as iniciativas exploratórias acabam sendo interrompidas com maior frequência e dificultam a ação que dispense a assistência do adulto.

No fluxo do episódio, o desfecho revela como, frente à impossibilidade de alcançar os objetos, o bebê cessa este modo de investida exploratória e se remete à manipulação estacionária do que tem disponível - que, no caso, é sua própria chupeta. Embora isso possa por um lado indicar a potência da criança em reconhecer *affordances*, reorganizar a sua ação e fazer uso dos recursos possíveis, por outro lado, corre-se o risco de reforçar ações mais egocentradas e possivelmente dificultar ao bebê o estabelecimento de uma ligação com o entorno de modo mais ativo e autônomo.

Entendendo que esta ligação é um aspecto importante da transição, trazemos algumas ponderações que nos instigam a partir do episódio: quais seriam as condições ambientais e da prática que poderiam favorecer as múltiplas investidas exploratórias de Sofia? A proximidade e ação coordenada contínua com a professora eram elementos viáveis até

que ponto? Quais as implicações deste arranjo, que exigia constante ação do adulto, para o fluxo exploratório do bebê? Haveria a distância da professora e uma intervenção mais próxima no momento de dificuldade exploratória conferido outra dinâmica a tentativas subsequentes de alcançar e manipular a bola? A manipulação da chupeta após o afastamento da bola seria um outro recurso exploratório do bebê ou poderia indicar uma espécie de desligamento do entorno? Haveria Sofia feito uso de meios de apoio intermediários se eles estivessem ao seu alcance naquele momento?

Tendo em mente principalmente esta última questão, passamos ao terceiro episódio, no qual já observamos ações de deslocamento em Sofia.

3.1.4 Episódio 3 – “Puxar para arrastar”

Data: 16/05/17 (5a sessão)

Participantes: Sofia (9m 29d); outro bebê (não identificável na cena)

3.1.4.1 Destaques do dia 16/05/2017

Dentre nossos registros, este é o primeiro dia em que Sofia demonstra maior frequência de deslocamentos no espaço da instituição. Estes, porém, ainda são bastante discretos, dando-se a partir de rotações sutis do corpo apoiado em posição sentada para o lado. A sutileza é tamanha que sem o vídeo não é possível captar plenamente tais movimentos.

3.1.4.2 Descrição do episódio “Puxar para arrastar”

Sofia está sentada no meio do salão de brincar. É o momento em que os bebês estão sendo retirados do bebê-conforto após o sono, de modo que alguns estão sentados no chão, mas outros ainda estão deitados. Há um bebê deitado no bebê conforto, com parte do cobertor tocando o chão, ao lado de Sofia. Sofia gira levemente o corpo para o lado, senta-se com as pernas estendidas e os braços à frente na direção do cobertor. Ela pega o cobertor, puxa o mesmo e o solta, repetindo o gesto algumas vezes. Quando puxa o cobertor, seu tronco inclina-se à frente de modo mais acentuado. Ao inclinar o corpo dessa forma, suas mãos tocam a borda do bebê conforto. Ela retorna o tronco à postura ereta e, depois, novamente o inclina à frente, desta vez com os braços esticados para o bebê

conforto. Agarra a borda do objeto e com maior força, puxa seu próprio corpo para frente, dobrando os joelhos e erguendo o tronco. Ao fazê-lo, fica bastante próxima do bebê deitado no bebê conforto, e começa a acariciar sua cabeça.

Figura 11 - Ilustração do episódio “Puxar para arrastar”

Fonte: produção da própria autora

3.1.4.3 Análise do episódio “Puxar para arrastar”

O presente episódio chama a atenção por ser um momento de maior iniciativa e persistência em ações motoras e locomotoras sucessivas e complexas. Aqui Sofia se mostra mais ativa em explorar, à medida que vai se colocando em diferentes posturas, enquanto manipula objetos ao seu alcance. Ela também faz uso de maior força no ato de puxar, o que confere maior estabilidade ao seu corpo e favorece a efetivação do deslocamento. O cobertor preso também é significativo na cena, pois parece permitir que Sofia teste os limites de seu tronco, que agora passa a se inclinar de forma mais acentuada e com mais estabilidade corporal devido ao apoio intermediário.

É importante destacar que a menina não faz isso sozinha, pois a firmeza do bebê conforto é garantida pelo peso do bebê que ali está presente e que se mantém parado e atento às ações de Sofia. Além disso, hipotetizamos que a continuidade e variabilidade de movimentos da menina ocorrem a partir de seu interesse acentuado pelo par – evidenciado pelo olhar, pelo direcionamento de suas ações e pelo efetivo gesto de acariciá-lo. Neste sentido, aqui se evidenciam processos locomotores exploratórios mais claramente entrelaçados com a ação voltada ao par (Amorim & N. Costa, 2018) e de maior complexidade na medida em que vão além da questão do olhar, que era o recurso predominante nos modos de interação anteriores com os outros bebês (Dentz, 2018).

Embora o olhar seja fundamental na questão exploratória (J. Gibson, 1966), aqui ele se diferencia ao se desdobrar em uma espécie de “jogo” entre a visão distal – quando Sofia está sentada longe – e a visão proximal - quando Sofia se inclina para frente ou quando efetivamente se aproxima. Segundo E. Gibson, Owsley e Johnston (1979), dentro das variações perceptuais dos bebês, as superfícies se expandem ou diminuem conforme o observador ou o objeto observado se movem, podendo diferentes aspectos do objeto ser revelados. Neste sentido, questionamos se essas primeiras aproximações “imóveis” permitiram a Sofia visualizar com mais clareza os contornos da borda do bebê-conforto, local que comporta o gesto de agarrar e puxar-se (J. Gibson, 1966; J. Gibson, 1979). Neste sentido, no episódio identificamos como sendo central a possibilidade do apoio intermediário através do bebê conforto e do lençol.

Porém, mais do que a questão do apoio intermediário, a criança seletivamente recorta o conjunto bebê-conforto-cobertor-criança e através do modo que explora com o corpo todo, todos esses elementos juntos atrelados a ações específicas do bebê geram sua mobilidade (Cortes-Morales & Christensen, 2014). Não se limita, assim, a uma habilidade locomotora e se apropria de artefatos disponíveis impulsionando uma nova condição de deslocamento. Deste modo, como discutem Moreira, Duque, Sampaio, Ferreira e Santos (2013), “as crianças pequenas são capazes de subverter a lógica do ordenamento proposto pelos adultos, resignificando os espaços através de ações criativas” (Moreira et al., 2013, p. 24643).

Com isso, evidencia-se que, no desdobramento da experiência da transição, os movimentos passam a extrapolar as convenções institucionais estruturas institucionalmente pré-concebidas e que extrapolam da apreensão de *affordances* convencionais. Esta extrapolação dos limites institucionais quanto às alocações espaciais evidencia o bebê atuando nas brechas dos “nós” e dos contrafluxos (Sumsion, Stratigos & Bradley, 2014) em que o espaço pulsa dinamicamente e desvela o bebê real (Vuorisalo et al., 2018), evidenciando que a criança não se limita a um determinismo a partir do contexto e da estruturação institucional (Lima, 2019).

3.1.5 Episódio 4 - “Pega e vira a Carriola”

Participantes: Sofia (9m 29d); Júlia (11m); Ágata (idade 11m); Katia (Professora)

3.1.5.1 Descrição do episódio “Pega e vira a carriola”

Sofia está sentada próxima a um grupo de bebês que brincam com bexigas em disposição de roda. Quando o bebê Júlia engatinha para frente, o “círculo” de bebês se distancia, de modo que Sofia fica “para fora” e se revela um novo campo de visão. Sofia passa a escanear o entorno com o olhar e com a rotação do tronco. Assim, Sofia, em postura sentada, vira-se para o seu lado direito e seu olhar encontra uma carriola de brinquedo amarela. Sofia inclina acentuadamente o tronco para frente, apoia as mãos no chão e foca seu olhar no objeto. Porém, há uma professora à sua frente falando, que parece dividir a atenção do bebê. Sofia alterna as mãos entre apoiar-se no chão. Em determinado momento, a menina volta à postura sentada com o tronco ereto. Ela alterna a atenção entre várias pessoas e eventos da sala (ex. olha para a mão da professora, ergue o indicador quando a professora fala “não”), e neste movimento costuma apoiar o corpo com uma das mãos, rotacionar levemente o tronco e dobrar as pernas, de um lado para o outro, de modo a produzir deslocamentos que levam a uma aproximação da carriola. Estando mais próxima da carriola, ela mantém as pernas levemente dobradas e uma das mãos erguidas, como se estivessem “de prontidão”, parecendo fazer algumas investidas na direção do brinquedo. Sofia também parece mexer os pés na direção do brinquedo, porém não chega a tocá-lo. Nesta alternância de movimentos, ela fica próxima o suficiente para alcançar a carriola. Contudo, nesta posição ela somente estende o braço para pegá-la quando o objeto é acidentalmente tombado pela professora e deslocado para mais perto de Sofia. Neste momento, a menina estende o braço à frente e puxa o objeto para perto de si. Sofia posiciona a carriola deitada de lado com a abertura/cavidade voltada para sua frente. Ela explora o objeto de diversas formas: bate na rodinha, fazendo-a girar, coloca as mãos dentro da cavidade, bate na lateral de cima diversas vezes, tomba o brinquedo com os pés e ergue a carriola, reposicionando-a em seu colo. Em meio a essas diversas ações, Sofia acaba por pivotar/rotacionar o corpo em postura sentada, de modo que passa a ficar de costas para a câmera. A pesquisadora que filma dá a volta e passa a gravá-la do ângulo oposto, tentando enquadrar o rosto do bebê-focal. Em determinado momento da gravação, após Sofia haver explorado o objeto por algum tempo, sua atenção passa a dispersar-se e a se voltar para outros elementos do entorno. Ágata (11 meses), que engatinha próxima a Sofia, vê a carriola e a puxa para si. Sofia não protesta diante da ação de Ágata nem faz

menção de tentar recuperar o objeto. Ela se vira para o lado oposto e passa a interagir com a professora ao lado.

Figura 12 – Ilustração do Episódio “Pega e vira a Carriola”

Fonte: produção da própria autora

3.1.5.2 Análise do episódio “Pega e vira a carriola”

Semelhante ao recorte anterior, neste episódio vemos Sofia demonstrando iniciativa e engajamento exploratório mais persistente através da sutileza de sucessivos deslocamentos em postura sentada. Há algumas diferenças, entretanto, que destacamos a partir deste episódio, notadamente sua orientação à sua regulação à composição visoespacial e a sua completa imersão corporal na exploração do objeto.

Neste momento, Sofia está em um momento de brincar coletivo. Há diferentes agrupamentos e atividades em curso, e sua atenção se remete a diferentes locais e pessoas. No início, Sofia estava posicionada em uma espécie de alinhamento em “círculo”, em que a bexiga era o foco de atenção. No entanto, quando houve o afastamento de um bebê que antes estava ao seu lado, o círculo “se fecha”, o campo visual se abre, e o olhar de Sofia encontra outro bebê, que mexe em um brinquedo de maior porte que lhe chama a atenção. Seu interesse diferenciado é inferido devido a um posicionamento postural totalmente voltado ao objeto: ela projeta o corpo todo para frente com maior impulso, inclina o tronco de forma mais acentuada, estende ambos os braços à frente, apoiando-se firmemente no chão enquanto olha de modo focal na direção do objeto.

O trajeto que se observa até Sofia alcançar o objeto de interesse se constrói de forma intermitente e bastante sutil, o foco entre a professora à frente e a carriola se alternando. De modo semelhante, o ponto de apoio e equilíbrio corporal se alterna de um braço para o outro a partir da base da postura sentada, movimento que ocasiona

aproximação do objeto. Porém, apesar de estar ao alcance das mãos, Sofia só o faz quando o objeto é tombado para mais perto.

Quando em posse da carruola, e a partir de seu maior domínio corporal, Sofia explora o objeto de uma forma muito mais complexa e persistente do que até agora fora observado. Ela interage com diferentes partes da carruola e explora seus contornos, gira da roda, tateia a profundidade da cavidade, bate em cima da base mais larga e estável, e levanta o objeto todo segurando-o pela alça. Os pés também são utilizados na exploração, algo não observado nos episódios anteriores. Ao explorar a carruola com o corpo inteiro, o objeto é tombado, erguido, abaixado e rotacionado. Nestes movimentos exploratórios, todo o corpo de Sofia vai também se rotacionando. Diferentemente do episódio do mês anterior, a exploração parece ter sido suficiente para o bebê, no sentido que não havia indícios de ações iniciadas que falham, cessam ou são interrompidas, além do que, quando outro bebê pega a carruola, Sofia não protesta e passa a se engajar ativamente em outra ação.

Deste modo, o episódio destaca como aspectos como equilíbrio, domínio corporal, uso de todos os membros e rotação postural constituem movimentos mais amplos e mais integrados em uma investida exploratória mais persistente.

O episódio também indica a dinamicidade do meio nas (re)configurações exploratórias. Os agrupamentos de bebês (re)criam *layouts* espaciais e visuais. A alternância visual, proprioceptiva e locomotora é frequentemente variada frente aos múltiplos focos de atenção, dada a intensa ocupação e multiplicidade de atividades no ambiente. Além disso, Sofia demonstra maior domínio em ações de iniciativa de tomada ou abandono do objeto. Com isso, a exploração locomotora de Sofia não se mostra mais como algo limitante, e através do fluxo das ações revela-se que o bebê passou a ter maior domínio corporal, maior integração ao meio e perceptividade bastante atenta às ações de outros.

A partir desses episódios e da integração de observações adicionais para fins de contextualização, passamos a uma discussão mais geral do caso de Sofia e a estruturação de sua vivência de exploração locomotora dada a experiência de transição para esta instituição de Educação Infantil.

3.1.6 Discussão do caso 1

Os resultados referentes ao processo do bebê-focal Sofia na instituição 1 trazem contribuições importantes para se pensar a dimensão da apreensão corporal enquanto uma das facetas do desafio locomotor e de suas zonas de canalização a partir da experiência do início de frequência e convivência no contexto institucional. O caso também traz reflexões necessárias acerca de proposições e práticas institucionais correlatas, tais como concepções acerca do desenvolvimento motor, o uso reiterado do bebê-conforto, composição espacial e lugares simbólicos atribuídos ou não ao bebê não verticalizado e a exploração do bebê se dando dentro das brechas das proposições do adulto.

Transitando entre uma zona de expectativas, advindas tanto dos familiares, quanto da instituição, Sofia passa a frequentar um contexto que exprime (Simiano, 2014), valorização de posturas eretas e da aquisição da locomoção. Os modos, espacial e interativamente reveladores de tais concepções, consistem, respectivamente: na estruturação de elementos fixos do espaço prioritariamente acessíveis ao espectro locomotor entre o engatinhar e o andar (ou mesmo plenamente inacessíveis sem a ação do adulto, como o berço). No modelo relacional, o adulto, através do manejo corporal, exercita a destreza motora do bebê ao posicioná-lo em posturas mais eretas (Almeida & Valentini, 2013; Kopp, 2011).

Na transição de Sofia, isso configurou um grande contraste do que era habitualmente vivenciado em casa, onde o bebê passava longos períodos deitado no berço ou no carrinho. No ambiente doméstico, a questão da dimensão dos ambientes, disposição de móveis e a recusa do bebê à postura de bruços eram indicados como dificultadores de se promover o engatinhar, o que, na experiência vivida pela irmã, havia ocorrido após o ingresso na creche. Porém, como os próprios pais indicam, as irmãs eram diferentes umas das outras e os resultados sugerem que ser colocada em postura sentada não parecia ser algo que favorecia o deslocamento de Sofia. Mesmo que esta estimulação possa ser indicada como promotora de maior firmeza do tronco (Almeida & Valentini, 2013), tal direcionamento postural mais insistente, à época de maior imaturidade motora do bebê e sem uma história anterior de permanência prolongada nesta postura, não necessariamente favoreceu a mobilidade do bebê.

Mais do que isso, as estratégias de transição não previam o acesso dos pais à sala do berçário, e não conferiam a eles o papel de apresentar ao bebê aquele novo ambiente. Deste modo, as primeiras propostas de posicionamento se inauguravam já na interação direta com a professora, que dedicava seu melhor para fazer readaptações frente a expressões de incômodo do bebê. Neste processo, o novo cotidiano passou a introduzir a

reconfiguração nos posicionamentos propostos, nos tempos de permanência em determinadas posturas, locais e superfícies de apoio, nos aparatos utilizados e nos sentidos atribuídos a tais elementos. Isso acarretou mudanças basais no meio disponível para a exploração (Pino, 2010; Vigostki, 2010), e nas condições espaço-temporais possíveis para a exploração.

No que se refere à aquisição de uma mobilidade mais autônoma, os mapeamentos e as videograções revelam que as primeiras ocorrências de mudança postural ativa se deram após as situações de sono depois do almoço, momentos em que Sofia era posicionada sobre o colchão, no chão. Nesta composição postural, espacial, temporal e sob esta superfície de apoio, observamos uma outra qualidade de movimento que não se manifestou em nenhum outro momento do dia e nenhum outro local, nem mesmo nos momentos de brincar (quando Sofia era colocada sentada), e nem mesmo nas poucas cenas em que Sofia estava deitada sobre o tapete de EVA.

Quanto colocada em postura sentada, Sofia não tinha a possibilidade de movimentar suas pernas e braços com a devida amplitude que suas articulações permitem (Chokler, 1988), diferente do que se observa na cena do colchão. Nesta cena, o bebê se virava para o lado a partir da posição dorsal, quase completando a volta inteira de supino para prono, erguia os braços e as mãos de modo cruzado. Apesar do desafio de se mexer com cobertas por cima, ela conseguia mexer suas articulações com maior autonomia e seus movimentos eram mais fluidos e contínuos, comparado às observações anteriores. Ela passava a se virar para os lados também e o deslocamento chegou a conduzi-la à borda do colchão. O colchão assume, assim, um significado particular adquirido a partir de uma vivência diferenciada de Sofia em sua história dentro daquele contexto (Harrison & Sumsion, 2014), por se constituir como um lugar com maior liberdade de movimento através de uma postura que não costuma ser possibilitada em outros momentos do dia.

Este modo de exploração não era possível na postura sentada estruturada pelo adulto, e era exclusiva a configuração espaço-temporal do momento de rotina anterior ao sono pós-almoço (Sumsion et al., 2018). Ter o bebê deitado no colchão fora do horário do sono divergia dos ordenamentos de rotina propostos pela instituição (Barbosa, 2000a Moreira et al., 2013). Isso nos leva a questionar se atribuições usuais da competência motora individual têm feito justiça às competências dos bebês, o quanto os bebês têm sido cuidadosamente observados, e o quanto as instituições têm possibilitado flexibilidade nas disposições espaciais para além das atribuições de rotinas convencionais.

Seria este um vislumbre da vivência de Sofia no ambiente doméstico? Seria este um possível ponto de encontro da transição espaço-postural anterior se dando em um novo contexto? Seriam as possibilidades de exploração locomotora autônoma completamente alteradas se esta configuração ambiental se materializasse também nos momentos de vigília na creche? Será que o bebê teria outras condições de apropriação do meio se essas condições fossem disponibilizadas sob outras redes de significação?

Seguindo-se o percurso de Sofia, enquanto ela ia gradativamente conseguindo se estabilizar na postura ereta, a menina apresentou dificuldades em administrar o equilíbrio gravitacional e a inclinação do tronco. Esta condição, a princípio, parecia: dificultar a autonomia do movimento do bebê; ocasionar quedas, falhas perceptuais e motoras (Lee, Cole et al., 2018); dificultar o uso dos membros com maior domínio e coordenação em gestos de alcançar objetos móveis e distais (Lobo & Galloway, 2013); e incorria no risco de interromper investidas exploratórias malsucedidas.

Nesta condição Sofia apresentava dificuldades em coordenar ações de alcance, indicadas como centrais no processo exploratório (Lobo & Galloway, 2013), e modular equilíbrio do tronco em inclinações mais aprofundadas, ter controles de movimentos de vai-e-vem com o dorso e redistribuir o peso do corpo sob apoio dos membros. Tais dificuldades eram auxiliadas pelas professoras, com quem se estabeleciam interações co-reguladas, complementares e de afeto amistoso (regulação atencional, trocas de olhares e sorrisos recíprocos). Embora este auxílio fosse importante para que as iniciativas exploratórias se sustentassem, como discutido em um dos episódios, dada a demanda de atender aos vários outros bebês, esta proximidade não podia ser garantida a todo momento (Rutanen et. al, *in press*; Singer, 2017; Singer & Wong, 2018).

Porém, a partir do terceiro mês, quando Sofia já possuía maior domínio dinâmico da postura sentada e da alternância de apoio entre os membros, os episódios demonstraram exemplos de uma exploração locomotora que não se configurava mais como algo que limitava, incomodava e/ou era abandonado. Os movimentos exploratórios, apesar de ainda lentos e graduais (dado o início da condição locomotora), passaram a constituir pequenos percursos através do explorar ativo do bebê ao se dirigir a focos de interesse.

Neste momento das observações, as *affordances* dos objetos passaram a ser exploradas para além de seu uso mais convencional, havendo maior apropriação e autoria na diversificação de seu uso (Wertsch, 1994a). Os episódios incluem a propulsão locomotora engendrada através de um uso peculiar de um aparato de contenção, o uso do

corpo todo e da exploração ampla do objeto de maior proporção, maior variedade de gestos, toques, o uso dos pés e a rotação do corpo todo acompanhando o movimento de rotacionar o objeto. Incluem também a possibilidade de o bebê explorar de modo prolongado e ter iniciativa sobre o momento de abandonar o objeto, em vez de a desistência ser contingente à dificuldade. Ainda, a exploração passou a incluir o desafio de coordenar o recorte visual e atencional, frente a um ambiente agitado e de maior densidade de ocupação (que aumentava semanalmente com a entrada de novas crianças).

Em suma, reforçamos a importância de que, para além do que está prescrito como ideal e institucionalmente através da rotina e de metas de desenvolvimento, o bebê seja observado e considerado sob outros prismas. Tais incluem habituações corporais anteriores, particularidades desenvolvimentais, reflexão e planejamento de práticas de posicionamento postural, a possibilidade de emergência da multiplicidade de sentidos vivenciados e atribuídos às rotinas e aos objetos, dentre outros. Através de tal observação, torna-se possível a reflexividade profissional acerca das próprias proposições e práticas a partir da dialética embricada na ação com o bebê, produzindo-se a recusa, a negociação, a intercepção, a continuidade, a transformação etc. Mais do que isso, revela-se como espaços, objetos, ciclos biológicos e institucionais se tornam e são apreendidos em vivências particulares a partir do modo com que são disponibilizados, experimentados e vividos relacionalmente (Pairman, 2018; Vuorisalo et al., 2018).

Passaremos agora à discussão do segundo caso.

3.2 Instituição 2 e o Caso de Isabela

Como descrito na seção de metodologia, a Creche 2 também era uma instituição filantrópica conveniada com a prefeitura local via Secretaria Municipal de Educação. Em seus documentos, a instituição preconizava a missão de suprir necessidades de crianças nos aspectos de saúde, tais como higiene, nutrição, educação de base, recreação, proporcionando bom desenvolvimento às crianças e condições às mães para trabalhar fora de casa. A instituição também buscava proporcionar às crianças um ambiente em que fossem “amadas, alimentadas, educadas, com garantia de direitos de modo a exercer sua cidadania quando adulta”. Ainda, a instituição estipulava o acesso à educação e cultura como oportunidade de dar às crianças a chance de crescerem com dignidade.

Os documentos pedagógicos da instituição pautavam-se nas Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), à época apontado como

parâmetro curricular do município. A coordenação pedagógica havia elaborado um projeto comum a ser aplicado a todas as diferentes faixas etárias, com a recomendação de serem feitas adaptações no que fosse necessário. Este projeto tinha por objetivo “despertar a importância dos valores de convivência” e “regras de boas maneiras” através da integração entre professores e crianças.

A única menção nos documentos mais explícita a temas correlatos à exploração do bebê e à sua motricidade indicava que, nas reuniões de formação, era necessário utilizar-se daquele momento para “compreender a expressão motora” da criança. Porém, não havia maiores detalhes de como ou por que isto deveria ser feito.

Acerca da estruturação espacial, o grupo do berçário tinha um conjunto de salas e áreas dedicados aos bebês, e tais espaços tinham proximidade com locais de uso compartilhado com outras turmas. A área utilizada pela turma do berçário, local onde a maioria dos episódios foram observados, consistia em uma sala ampla com espaços adjuntos destinados para alimentação e banho, tendo também ligação com áreas externas. A maioria das atividades ocorria no salão, que se conectava a outros ambientes, alguns sendo separados por portas e outros por cerquinhas – que permitia que os bebês se apoiassem e tivessem acesso visual ao outro ambiente.

Figura 13 - Ilustração da disposição do espaço destinado aos bebês da Instituição

2

Fonte: produção da própria autora

As atividades e horários foram identificados a partir do formulário de observação. As informações foram resumidas na tabela 3. Nesta instituição, os bebês passavam cerca de nove horas e 12 minutos do seu dia e tinham cinco horas e 40 minutos disponíveis para movimento livre.

Tabela 3 - Descrição da rotina da instituição 2 com codificação de cores referentes à possibilidade de movimento livre ou maior restrição corporal

Manhã	07h15-07h30	Chegada
	08h00	mamadeira
	07h30-10h40	brincar/trocas/banho
	09h30	suco
	10h40-11h10	almoço

Manhã/Tarde	11h15-13h45	soneca
Tarde	13h45-14h30	Mamadeira/brincar
	14h30-15h	horário da fruta
	15h-16h15	horário de brincar/trocas/banho
	16h15-16h40	horário da janta
	16h45-17h00	horário de brincar/saída
Tempo médio de estadia	9h 12	
Tempo médio de disponibilidade para movimento livre	5h40	

Fonte: produção da própria autora

Acerca da rotina e uso dos espaços: os bebês chegavam pela manhã entre 07h15 e 07h30 com entrada por uma área externa, por onde entregavam o bebê por cima de uma cerquinha larga e baixa, que permitia visão total do interior da sala, já que as portas deslizantes permaneciam abertas. Neste horário, apesar de haver certa agilidade em entregar o bebê à professora ou ao buscá-lo, eram horários em que havia abertura para a comunicação entre as professoras e os familiares. Do horário da chegada até o horário do almoço, os bebês costumavam permanecer no salão principal brincando, e as rotinas de alimentação matinais eram feitas ali mesmo. Às 08h era dada a mamadeira de leite e às 09h30 a chuquinha de suco. No meio tempo, as professoras organizavam trocas e banhos, e às 10h40 os bebês eram levados até a sala com as mesinhas e era servido o almoço. Às 11h15, o salão principal era organizado com colchonetes no chão, e os bebês tinham um sono prolongado, de duas horas e meia aproximadamente. Após o horário de despertar, havia um período intermediário de aproximadamente 45 minutos em que os bebês brincavam e a eles era oferecida outra mamadeira. Às 14h30 os bebês comiam uma fruta no refeitório, e depois das 15h às 16h15 os bebês ficavam no salão e brincavam. Às 16h15, era o horário do jantar, momento este em que os bebês eram novamente levados à salinha do refeitório. Depois, eram levados novamente ao salão principal até o horário de saída. Para além dessa rotina estipulada, foram também observados dias em que os bebês permaneceram nas mesinhas de alimentação até o horário de os pais chegarem para buscá-los. Vale comentar que eventuais idas à brinquedoteca ocorriam tanto de manhã, quanto à tarde. Já as idas ao galpão externo ocorreram à tarde, pelo menos nos dias de coleta.

Deste modo, observou-se que os bebês, apesar de permanecerem boa parte do dia no salão principal, eram sempre colocados no chão com brinquedos à disposição e tinham sempre a possibilidade de movimento autônomo. Mesmo nos momentos de rotina de alimentação de manhã, não havia o uso de aparatos de contenção, os bebês mais novos sendo acomodados no colo e os bebês mais velhos aconchegados em almofadas e colchão, com as professoras buscando ensiná-los a segurar a mamadeira sozinhos. Isso contribuía tanto para que os bebês estivessem em maior controle das mamadas, mas também havia a assistência das professoras para os bebês que apresentassem maiores dificuldades. Já no momento de sono, o uso do chão era privilegiado, o que facilitava ao bebê se engajar ou abandonar essa atividade sem demandar tanto a intervenção do adulto. Sobre as idas a outros espaços, o período da manhã parecia ser privilegiado para idas a locais mais próximos (brinquedoteca), e as idas a locais mais distantes (galpão) eram concentradas no período da tarde.

Com esta compreensão da rotina e do espaço, passa-se agora a uma descrição do processo de transição de Isabela (bebê focal), com um posterior mapeamento da movimentação de Isabela naquele local.

3.2.1 A transição de Isabela e seu processo locomotor

No processo de transição na Creche 2, as famílias tinham seu primeiro contato com a secretaria da escola, quando preenchiam uma ficha com informações pessoais e a respeito da criança, a data de início sendo ali agendada. O contato com a instituição e as professoras da turma do berçário se dava na própria semana de ingresso. Esta semana previa uma entrada gradual, com a presença de um familiar somente nos primeiros dias, passando a ocorrer uma estadia cada vez mais prolongada do bebê nos dias subsequentes. Este período era compreendido pela instituição como sendo central no processo de transição do bebê, sendo referido como “adaptação”.

Na semana inicial, a mãe (ou pessoa próxima à criança) permanecia com o bebê nos dois primeiros dias de frequência da criança. No primeiro dia, a mãe ficava dentro da sala até a metade do dia, sendo ainda a pessoa principal para realizar os cuidados do bebê (alimentar, trocar etc.). Já no segundo dia, a mãe permanecia o dia todo, mas já passava a compartilhar com as professoras como fazia o cuidado com a criança em casa, a forma de alimentação, higiene, capacidades da criança, e assim por diante. Geralmente nestes momentos em que a mãe estava presente, as professoras buscavam se aproximar da

criança, de modo a tratar de assuntos relacionados a ela, levantando informações mais específicas sobre o bebê, em uma espécie de anamnese. O processo de entrada das outras crianças se dava de forma progressiva, com o ingresso de no máximo dois bebês por semana. Deste modo, após três meses do início do ano letivo, a sala tinha um total de 18 bebês frequentando a turma do berçário.

Isabela (5m29d) foi acompanhada pela mãe no seu primeiro dia na creche, e mostrou-se bastante tranquila na maior parte do tempo. Neste dia, já teve momentos em que permaneceu longe da mãe, estando somente com a professora, outros bebês, ou mesmo sozinha, sem reagir com choro ou comportamentos de busca à referência familiar. Ela também se mostrava atenta e interessada aos objetos que lhes eram ofertados e às pessoas que circulavam pela sala.

Isabela se mostrou uma criança de humor estável e calma durante a maior parte do primeiro semestre de coleta de dados. Ao longo dos três meses iniciais, chorava pouco e, quando o fazia, geralmente era em momentos de mudança de rotina – alimentação, troca, sono –, cessando tão logo o cuidado ocorresse. Desde o primeiro dia, Isabela dormia sozinha ao ser colocada deitada no colchão. Desde o início, ela prestava atenção aos movimentos da sala, olhando fixamente para os adultos e também para os pares de idade. Ainda, não manifestou nenhum tipo de protesto ou resistência evidente. No segundo mês de frequência da criança, por questões institucionais, houve a troca de três professoras, o que, segundo relato da nova professora entrevistada (Sílvia), gerou reações de protesto e estranhamento por Isabela, principalmente em momentos em que pessoas diferentes (como outras funcionárias) adentravam a sala. Ao mesmo tempo, foi descrito que Isabela passou a ficar mais apegada à professora Felicidade.

Nas entrevistas, foi referido, tanto pelos pais quanto pela professora, que Isabela teve uma transição “*normal e tranquila*”. Respondendo ao questionamento da pesquisadora do que isso significava, a professora Sílvia respondeu na segunda entrevista: “*A gente vê por outra criança que, na mesma etapa, não consegue ter o mesmo desenvolvimento e a gente por ter bastante criança na sala, a gente olha que aquele tem a mesma idade que aquele e ainda não fez.... Talvez eu como mãe vejo que é uma estimulação de casa também e isso ajuda, né? Tem mãe que fala: ‘Ah chego em casa, coloco meu filho no tapete e ele não faz nada e fica ali deitado’.* Essa arte de estimular é muito importante, tanto na escola como em casa e que (...)tem que continuar o processo que a gente estimula aqui”. Assim, a “*faixa etária e [a] estimulação [na] escola e casa*”

são aspectos destacados informalmente na prática e observação profissional como pontos de observação da qualidade da transição do bebê.

Em relação ao desenvolvimento motor de Isabela, este se mostrou evidente. No primeiro dia de frequência, ela se sentava com apoio, mas às vezes demandava auxílio do adulto para manter-se nesta posição. Na segunda semana, tinha maior firmeza para se sentar sem necessitar de apoio e já fazia movimento de inclinar seu corpo para frente, chegando a tocar sua barriga no chão; ainda, conseguia voltar à posição sentada sozinha. Passados os 30 primeiros dias, Isabela executava a mudança da posição sentada para prono de forma independente, sendo que aos 60 dias já conseguia efetivar locomoção através do movimento de arrastar-se. No terceiro mês, Isabela já engatinhava com agilidade, e conseguia puxar-se para verticalizar o tronco ajoelhada; e, em um momento em particular, quando apoiada e ajoelhada, conseguiu erguer-se e ficar em pé com apoio. Feitas essas considerações, passamos ao mapeamento dos episódios de deslocamento indicados na figura 14.

Figura 14 - Gráfico de mapeamento de atividade locomotora do bebê nos três meses iniciais (5 sessões de observação)

Fonte: produção da própria autora

Figura 15- Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 2 na sessão 1

Fonte: produção da própria autora

No primeiro dia de frequência, houve a ocorrência de 12 episódios de deslocamento de Isabela (5m29d). A maioria dos deslocamentos foram promovidos por mudanças posturais ativas ($n = 9$), havendo episódios que também incluíam ($n = 2$) ou se limitavam a quedas ($n = 2$). Algumas quedas promoviam oportunidades exploratórias (que será mais bem explorado em um dos episódios microgenéticos). Desde o primeiro dia, esses episódios incluíam ações com o par ($n = 6$), ações com o adulto ($n = 4$), havendo diversas ocorrências de manejo postural pelo adulto ($n = 6$). O uso do olhar se fazia presente na maioria dos episódios ($n = 9$) e já havia manipulação de objetos ($n = 2$), sendo que, em alguns episódios, a ocorrência dessas categorias era múltipla (2-4 ocorrências por episódio).

Figura 16 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 2 na sessão 2

Fonte: produção da própria autora

Na segunda semana, houve uma leve redução no número de episódios ($n = 8$) e foi um dia que Isabela (6m4d) foi embora duas horas mais cedo. Somente um dos episódios indicava ocorrência de queda, todos incluindo mudança postural ativa. Isso se deveu à maior firmeza autônoma na postura sentada, o que parece ter convergido para uma maior incidência de manipulação de objetos no conjunto dos episódios, que somente não foram observados em dois deles. O olhar também integrava a maioria dos deslocamentos. A ação com pares ($n = 4$) ainda era prevalente sobre a ação com o adulto ($n = 1$) e não houve episódios com manejo postural.

Figura 17 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 2 na sessão 3

Fonte: produção da própria autora

Passados os 30 dias de frequência, houve um aumento da ocorrência de episódios para 18. Isabela (6m25d) passou a realizar tentativas de mudar da postura sentada para a postura prono sozinha, tanto colocando-se em posição de se arrastar como ficando em posição de engatinhar. As quedas e falhas observadas ($n = 5$), que apresentaram leve aumento, geralmente ocorriam nessas situações, sendo que nem todas provocavam o choro de Isabela. Houve também redução de ação com pares nos deslocamentos ($n = 3$), que se igualou à categoria de ação com o adulto ($n = 3$), além de voltarem mais ocorrências de manejo postural ($n = 5$). Não foram observadas mudanças significativas nas tendências das categorias de olhar e manipular objeto.

Figura 18 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 2 na sessão 4

Fonte: produção da própria autora

No mês seguinte houve um salto da frequência de episódios para 50, quando Isabela (08m0d) passou a se locomover de forma autônoma, inaugurando a categoria locomoção ($n = 8$). O bebê-focal passou a se arrastar com certa agilidade por distâncias cada vez maiores (mais de um metro em menos de 30 segundos). Apresentava também um início de engatinhar ao se arrastar com um dos joelhos erguidos, que era menos comum e mais lento. Porém, as mudanças posturais ativas ainda eram as principais ocasionadoras de deslocamento, por vezes de forma exclusiva ($n = 33$) e por vezes combinada com locomoção ($n = 9$). O olhar e a manipulação de objetos se manifestaram quase que na totalidade dos episódios, e as explorações passaram a incluir olhares mais prolongados a um único foco, antecedendo ações exploratórias aparentemente mais direcionadas a certos objetivos. As ações com pares ocorreram em quase metade dos episódios ($n = 23$) e houve aumento de ações com adultos ($n = 13$) e de manejo postural ($n = 7$).

Figura 19 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 2 na sessão 5

Fonte: produção da própria autora

Por fim, passados os 90 dias de frequência, os episódios se mantiveram com taxa alta ($n = 54$), dada a efetivação locomotora e o início da busca da verticalização, de modo que a categoria locomoção passou a ser prevalente nos deslocamentos ($n = 38$), e houve apenas um episódio de queda. Observou-se declínio na categoria de manejo pelo adulto ($n = 8$) e equivalência nos indicadores de interação com o objeto, olhar, ação com o par e ação com o adulto conforme sessões anteriores.

Dado este panorama, passamos aos episódios de análise microgenética.

3.2.2 Episódio 1 – “Isabela precisa aprender a se virar”

Data: 08/02/17 (1a sessão)

Participantes: Isabela (5m 29d); Adolfo (8m 23d); Mãe (Jussara)

3.2.2.1 Destaques do dia

É o primeiro dia de frequência da criança, em que a mãe está presente e permanece com a filha por três horas e meia, na sala da instituição. Quando chegam, a

mãe tem a filha ao colo, em postura ereta. Ela anda pela sala mostrando demoradamente o entorno à criança. Ela então a coloca sentada no colchão da sala, apoiada em uma almofada em formato de rolinho, dando-lhe um brinquedo para manipular. Isabela permanece a maior parte do tempo sentada com brinquedos ao redor. Neste primeiro dia, há momentos em que Isabela fica sozinha com as educadoras, sem reagir com choro ao afastamento da mãe. São observados momentos em que a educadora já interage com Isabela sem a presença de Jussara. Há também momentos de interação dela com outros bebês, especialmente Adolfo, que é três meses mais velho do que ela. Este episódio é um desses momentos, em que, no desdobramento da ação de outro bebê, Isabela coloca-se em situação de desafio locomotor.

Figura 20 – Isabela com sua mãe

Fonte: produção da própria autora

3.2.2.2 Descrição do episódio 1 - “Isabela precisa aprender a se virar”

Isabela está sentada no colchão manuseando um pequeno teclado musical. Adolfo vem engatinhando até ela e se apoia sobre a menina, fazendo com que ela tombe levemente de lado. Enquanto cai, Isabela mantém a cabeça e o olhar na direção do brinquedo e uma das mãos levantadas. Nesta nova posição, a menina rotaciona o pescoço e percorre o ambiente com o olhar. O olhar de Isabela volta-se na direção de Adolfo e ela passa a ter as costas em completo contato com o solo, estando em posição supino. Adolfo sai engatinhando e Isabela acompanha o movimento do menino com a cabeça. Ao fazê-lo, seu olhar encontra um brinquedo. Ela faz um rápido movimento com a perna e o braço esquerdos, e vira o corpo inteiro de bruços. Seu olhar, com as sobrancelhas arqueadas, volta-se na direção do brinquedo e a menina vira seu corpo na direção do mesmo, com impulso do braço direito. Ela faz diversos movimentos com as pernas e os braços de empurrar o colchão para levantar a cabeça e o tronco, como se estivesse tentando virar-

se na direção do teclado. Porém não consegue fazê-lo. Sua mãe chega e se senta no pufe ao lado, perguntando: “*O que foi? Caiu?*”. Isabela então vira a cabeça, olha na direção da mãe e choraminga. Jussara pega o bebê e o coloca sentado no colchão, apoiada na almofada de rolinho, mas em um local mais distante de onde manuseava o brinquedo inicialmente. A mãe começa a interagir com Adolfo e se distrai com ele. Enquanto isso, Isabela tenta alcançar o brinquedo: ela inclina o corpo levemente à frente, apoiando a mão esquerda no colchão e levantando a mão direita para pegar o objeto. Neste movimento, o corpo cambaleia de um lado para o outro, até que ela cai deitada para o lado esquerdo (lado oposto da mãe) com o braço direito estendido. Nesta nova posição, ela consegue alcançar o brinquedo e chega até a puxá-lo para mais perto de si. Porém, ela tem dificuldade em manter a cabeça erguida nesta posição e acaba largando o brinquedo, virando-se de barriga para baixo e deitando a cabeça sobre o colchão. Em determinado momento, a mãe fala um pouco mais alto, ao que Isabela ergue a cabeça e começa a choramingar. Jussara fala “*A Isabela está reclamando*”, enquanto a pega no colo. A mãe fala então à filha: “*Você tem que aprender a virar*”. “*Que nem o amiguinho*”, diz a educadora Vanessa. Jussara, olhando para Adolfo fala “*É, você tem que aprender (sic) ela a virar, viu só? A Isabela precisa aprender a se virar*”.

Figura 21 - Ilustração do Episódio “Isabela precisa aprender a se virar”

Fonte: produção da própria autora

3.2.2.3 Análise do episódio 1 - “Isabela precisa aprender a se virar”

O episódio ilustra momentos de diferentes posicionamentos posturais, suas implicações e desdobramentos exploratórios. Primeiramente, o modo de carregar o bebê e conduzi-lo no ambiente revela o modo como a mãe apresenta o espaço mais amplo a Isabela, antes de colocá-la sentada (Amorim, 2002). Tendo Isabela ao colo, ela não volta a filha para si. Quando a coloca no colchão, a mãe não a coloca deitada, posicionando-a sim em postura ereta e promovendo atenção ativa ao entorno (Fogel et al., 1999; Thurman & Corbetta, 2017).

Isabela não protesta à saída do colo, não demonstra dificuldade em permanecer na postura sentada com apoio e se engaja na atividade proposta com o brinquedo, o que nos leva a crer ser uma situação habitual. Ainda, Isabela não reage com choro ao afastamento da mãe e às intervenções da educadora. Tais elementos sugerem que a estratégia institucional de inserir familiares dentro do espaço no início da transição parece

contribuir para que o bebê seja posicionado posturalmente de uma forma mais familiar, indicada pela mãe, e, ademais, que tenha segurança emocional e que movimentos de afastamento e (re)aproximação sejam vivenciados *in loco* (Grossman et al., 2008; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993). Além disso, fornece importantes pistas de observação que informam ao professor, ou mesmo ao pesquisador, aspectos corporais da transição, tais como: quando o bebê adentra o espaço do berçário com o familiar, como e onde ele é posicionado? Como o bebê reage a este posicionamento? Quais são os fluxos interativos que se desdobram (ou não) dentro deste posicionamento? Como as interações e o posicionamento postural atravessam (ou não) a atenção e curiosidade do bebê pelo ambiente e possíveis iniciativas exploratórias?

Por outro lado, no acompanhamento da transição, tão importantes quanto os pontos de encontro, reciprocidade, também são os pontos de desencontros, embates e emergência da novidade que se revelam na vivência do bebê. No episódio, este contraponto se torna visível a partir da ação junto ao par de idade, uma das possíveis novidades e particularidades do ingresso na creche. Uma das características deste parceiro social consiste em seu potencial de criar situações novas e inusitadas, tanto em relações distais quanto as proximais com contato corpo-a-corpo (N. Costa, 2017; Franchi e Vasconcelos et al., 2003).

Esta situação da novidade desdobrada da ação do par ocorre em uma interação corpo-a-corpo, quando Adolfo derruba Isabela, reconfigurando sua relação espaço-postural do bebê e limitando-a em termos de possibilidade de alcance a apreensão do objeto (Lobo & Galloway, 2013). Ao cair deitada em posição dorsal, Isabela passa a ter um novo campo visual que permite uma exploração visual diversa do mesmo ambiente com o movimento de 180° da cabeça/pescoço, como que escaneando o entorno. Nesta posição, Isabela consegue apoiar o peso do corpo sobre o braço, virando-se de bruços e efetivar mudança postural ativa, o que ainda não conseguia fazer a partir da postura sentada.

Porém, nesta nova postura, ela enfrenta maiores desafios para pivotar o tronco (Thurman & Corbetta, 2017) na direção do brinquedo e alcançá-lo em vista da exigência de que os membros agora sustentem o corpo. Ela usa assim os dois braços para tentar apoiar o tronco e girá-lo. Porém, seu peso parece ser maior do que ela consegue sobrepujar no momento. As pernas e os pés também são movimentados em movimento de empurrar o chão e provocar o deslocamento para frente, mas também sem sucesso. Ainda, ela ergue a mão mais distante e parece direcioná-la ao brinquedo, como se todo o corpo estivesse

simultaneamente engajado em reestabelecer a manipulação do objeto em uma posição corporal que apresenta tantos entraves a esta ação. Ao longo de toda essa movimentação, Isabela mantém o pescoço firme, com a cabeça e o olhar focados no brinquedo, mantendo uma expressão de sobrancelhas franzidas.

Tão logo a mãe chega, todavia, a mudança corporal e expressiva é evidente. Como que abandonando todo o investimento exploratório anterior no esforço de alcançar o brinquedo, o corpo relaxa, realoca-se e a comunicação se dirige à mãe, o bebê buscando e conferindo ao adulto familiar a possibilidade de restabelecer a condição postural mais costumeira. Neste sentido, visto que a criança ainda não iniciou o processo de vinculação com os profissionais da creche, a mãe é buscada pela criança como referência de vínculo de quem irá reposicioná-la. A expectativa é de que, ao longo da transição, o bebê passe a se referir às professoras (Dentz & Amorim, 2020; Melchiori & Biasoli-Alves, 2004), as quais passarão a ocupar o papel de manejo corporal.

Apesar de a mãe reposicionar a filha na mesma postura de outrora, este novo posicionamento, porém, não instaura a condição inicial do episódio. O bebê está mais distante do objeto, de modo que, ao esticar o braço para tentar alcançá-lo, a ação não se efetiva, e ela perde o equilíbrio e cai. Novamente Isabela choraminga, e a mãe a pega, desta vez colocando-a no colo.

Por fim, ao se deparar com outros bebês com maior destreza motora, as expectativas e significações dos familiares em relação aos filhos ganham outro relevo quando vivenciadas na creche. Uma mãe e um bebê que se deparam com uma realidade coletiva, em que estão presentes outros bebês mais ágeis no quesito motor em comparação com a filha, desencadeia o desejo de efetivamente promover maior destreza na criança (Amorim, 2012). Mais do que isso, desponha-se o curso de reformulação de sentidos atribuídos a comportamentos como o choro e a ação motora autônoma.

3.2.3 Episódio 2 – “Isabela aqui na sala e lá fora”

Data 07/03/2017 (3ª sessão)

Participantes: Isabela (6m 25d)

3.2.3.1 Destaques do dia

É o terceiro dia de gravação, o que significa que a criança vem frequentando a instituição há um mês e que a estadia de Isabela já compreende o período integral (cerca de nove horas). Como indicado anteriormente, Isabela já consegue permanecer sentada sem apoio e, na maior parte do tempo, ela é colocada nesta posição pelas educadoras, que oferecem brinquedos para ela manusear. Neste dia, há um momento em que a turma é levada para o espaço externo do pátio, tendo contato com crianças mais velhas. O episódio 2 tem três momentos diferentes, que aqui serão identificados como recorte 2A, recorte 2B, recorte 2C. Os recortes, apesar de não serem sequenciais, serão apresentados de forma articulada por ilustrarem eventos de exploração engendrada pela progressão postural sentado-prono de modos diferentes.

3.2.3.2 Recorte 2A - *“Isabela aqui na sala e lá fora”*

Participantes: Isabela (6m 25d); Bianca (6m)

Isabela está sentada perto do colchão central e tem suas costas próximas a uma comprida almofada no formato de lápis. Do outro lado desta almofada, está Bianca (6m), que havia sido colocada sentada apoiada em um travesseiro entre duas almofadas-lápis, mas escorregou e caiu por cima do travesseiro. Agitada, Bianca mexe as pernas, de modo a empurrar a almofada-lápis, a qual está em contato com Isabela. Imediatamente, Isabela vira o corpo todo para trás, tendo as sobrancelhas franzidas e o olhar atento, como que buscando identificar o que lhe havia tocado. Olha então para a almofada e coloca seu braço por cima. Uma das educadoras vem e pega Bianca, colocando-a sentada novamente. Ao fazê-lo, a almofada-lápis também é puxada, de modo que Isabela, antes mais ereta, tomba por cima do objeto. Ainda com Bianca, a educadora tenta oferecer-lhe um brinquedo. Mas, como a menina põe-se a chorar mais intensamente, a educadora a pega no colo e a leva dali, deixando o brinquedo no local onde o bebê estava. Isabela, deitada por cima da almofada-lápis, olha para o brinquedo deixado e rapidamente estende o braço para pegá-lo. Ela pega o brinquedo, mas parece ter dificuldade em trazê-lo para perto de si e voltar para posição de sentada – ela levanta o outro braço e parece tentar impulsionar o corpo para trás, mas não consegue erguê-lo. Isabela estende então essa outra mão na direção do brinquedo, mas não consegue pegá-lo com esta mão. A menina parece relaxar o corpo apoiado sobre a almofada por um tempo e, depois, volta a tentar pegar o brinquedo novamente com as duas mãos. Porém, não consegue tirá-lo do vão entre as duas

almofadas-lápis. Algum tempo depois, ela empurra a almofada-lápis, de modo que o apoio do tronco é transferido para o tatame de EVA, estando agora em posição prono com as mãos apoiadas no solo mais firme, mantendo o pescoço e a cabeça erguidos.

Figura 22 - Ilustração do recorte 2ª - “Isabela aqui na sala e lá fora”

Fonte: produção da própria autora

3.2.3.3 Recorte 2B - “Isabela aqui na sala e lá fora”

Participantes: Isabela (6m 25d); educadora (Fernanda)

Isabela está sentada no centro do colchão, em cima de um travesseiro. Mateus está um pouco à frente, já no tatame de EVA, manuseando uma bola azul. Isabela tem o olhar fixado nele. A educadora Fernanda vem e pega o menino no colo, levando-o para trocar a fralda. A bola fica para trás. Quase imediatamente, Isabela inclina-se para frente, na direção da bola. Enquanto mantém o olhar fixo, apoia uma mão no travesseiro e a outra no colchão e agarra a borda do travesseiro e o cobertor do colchão, enquanto deita-se à frente suavemente, de modo a ficar com o corpo completamente deitado (prono) no colchão. Isabela vira a cabeça (deitada no colchão) e a mantém direcionada à bola. Ela estica todo o corpo na direção da bola e estende a mão direita tentando pegar o objeto. Como não consegue, apoia-se no braço direito, virando de lado, e tenta pegar a bola com a mão esquerda. Enquanto o faz, a bola azul rola um pouco mais à frente, ficando mais próxima. Ao mesmo tempo, uma bola amarela é jogada para perto do colchão (a câmera não mostra quem o faz, mas provavelmente trata-se de uma educadora). Isabela, que repetia o movimento de pender o corpo para o outro lado, percebe a bola rolando e

rapidamente ergue a cabeça, com o olhar dirigido à bola amarela. Mas logo se volta à bola azul à sua frente, estendendo a mão direita para pegá-la. Neste momento, a pesquisadora Marina (que está gravando) diz rindo: “Ééé, é assim que a pessoa aprende a engatinhar”. Concomitantemente, Isabela consegue tocar a bola azul, mas não a agarra, de modo que o objeto rola para fora do foco da câmera.

Figura 23 - Ilustração do recorte 2B - “Isabela aqui na sala e lá fora”

Fonte: produção da própria autora

3.2.3.4 Recorte 2C - “Isabela aqui na sala e lá fora”

Participantes: Isabela (6m 25d); Silvia (professora); Fernanda (professora)

Os bebês estão no galpão externo, onde há crianças da pré-escola brincando. As educadoras do berçário estão sentadas com os bebês no piso frio, encostadas em uma parede próxima ao espaço verde. Os bebês brincam com bolas. Isabela está sentada entre as educadoras Silvia e Fernanda. Fernanda tem a perna estendida, sobre a qual Isabela apoia as costas. Isabela repetidamente inclina o corpo à frente tentando pegar uma bola que rola devido ao chão escorregadio. Conforme a bola rola de um lado para o outro, Isabela rotaciona o tronco e olha acompanhando o movimento do objeto. Sua atenção alterna entre a bola e as crianças mais velhas que vêm e voltam. Em determinado momento, o olhar de Isabela encontra uma bola que está do outro lado da perna de Fernanda. A menina inclina seu corpo à frente e apoia os braços na perna da educadora, em movimento semelhante ao feito com a almofada-lápis no recorte 2A. Quando o faz, Fernanda segura o braço da menina para equilibrá-la e transfere o apoio das mãos para o

chão, dobra a sua própria perna e diz *“perai que a tia pega pra você”*. A educadora então rola a bola para a frente de Isabela, que agora consegue pegar a bola, chegando inclusive a levá-la na boca, apoiando o peso do corpo com apenas uma mão. Avançando alguns segundos na gravação, chegamos a um momento em que Isabela, ainda no mesmo lugar, olha para uma bola vermelha ao seu lado e faz menção de virar o corpo, mas acaba se desequilibrando e tomba chorando. A professora imediatamente a levanta, pega no colo e começa a balançá-la enquanto verifica se Isabela se machucou, o que não foi o caso, visto que inclusive o choro logo cessa. Avançando mais a cena, o recorte do episódio termina em um momento em que Silvia tem o braço estendido atrás de Isabela, que está sentada ao seu lado, e diz à pesquisadora que a grava: *“Aaahh, ela quer engatinhar! Por isso que ela tenta virar ó (diz olhando para Isabela que, neste momento, inclina o corpo à frente e apoia as duas mãos no chão olhando fixamente para uma bola). Daí ela foi e tombou. Porque lá no colchão ela tá virando já, tá ficando de gatinho. Mas ela foi tentar aqui e tombou”*.

Figura 24 - Ilustração do recorte 2C “Isabela aqui e lá fora”

Fonte: produção da própria autora

3.2.3.5 Análise do episódio 2 - “Isabela aqui na sala e lá fora”

No episódio, os recortes demonstram elementos da nova estruturação espacial sendo apropriados, contribuindo ainda à sua progressão postural de sentada para prono. As vinhetas ilustram como este percurso postural pode ser amparado por interações mais proximais, mais distais (Toyama, 2018; Thurman & Corbetta, 2017) ou mesmo “acidentais” e de regulação paralela (Pedrosa & Carvalho, 2005), que canalizam um determinado fluxo e sequenciamento postural (Barnard, 2000; Pikler, 2000).

Os recortes trazem algumas gradações deste fluxo que se articulam a novos componentes espaciais introduzidos pelas professoras; à exploração se desdobrando a partir desta introdução; a movimentos de regulação paralela com o par que informam sobre focos de interesse e *affordances* pouco usuais; ao redirecionamento do curso de ações e à constituição do investimento exploratório; e à completude (ou tentativa dela) da progressão postural sentado-prono com auxílio intermediário propiciado por objetos ou por pessoas.

No recorte 2A, a professora havia colocado duas almofadas-lápis paralelamente com uma almofada comum no meio para apoiar um bebê mais novo, de modo a criar a *affordance* de um apoio intermediário e um vão que acomoda outro bebê e brinquedo que são recortados pela atenção do bebê focal. Este local se destaca para Isabela quando Bianca, sem estar regulada pelo outro, empurra o objeto com pés, tocando as costas do bebê-focal, movimento este que atua como disparador do fluxo exploratório observado. Ao se voltar visual e corporalmente para trás, Isabela enxerga um novo objeto e inicia o complexo movimento de tentar pegá-lo atrás da barreira da almofada-lápis. Essa busca se faz primeiro com uma mão e depois com as duas, quando ela apoia integralmente o tronco sobre a almofada-lápis. Este apoio lhe possibilita projetar o tronco na direção do solo de modo gradual e com possibilidade de domínio da inclinação do tronco, conferindo controle intermediário em seu curso de horizontalização prona.

No recorte 2B, novamente outro bebê par de idade e a professora são reguladores da atenção de Isabela. Mateus, que mexe na bola (também sem estar regulado ao bebê-focal) e a professora que efetivamente lança o objeto na direção de Isabela. No movimento exploratório que se segue, a projeção postural acontece de forma mais ágil e certa através do auxílio lateral da almofada, da borda do colchão e da rugosidade do lençol, e Isabela consegue desempenhar estratégias de controle do peso do corpo sem a ocorrência de queda abrupta. Quando de bruços, os membros são todos esticados, de modo a alongar sua possibilidade de alcance e o bebê é capaz de controlar seu equilíbrio alternando o braço que se apoia/estende a mão, levantando e deitando a cabeça e o corpo em movimentos sucessivos. Com isso, consegue se aproximar um pouco mais da bola. Porém, ao tocá-la, a bola rola para mais longe. Rindo, a pesquisadora enuncia “*é assim que se aprende a engatinhar*”, atribuindo significado movimento da criança e seu potencial.

No recorte 2C, as professoras levam os bebês à área de piso frio, onde não há a possibilidade de estruturação espacial com mobílias maiores e objetos de apoio

intermediário da sala do berçário. Há também maiores limitações na intervenção do espaço, tanto em termos de estruturação quanto de escolha de horário de acesso, por ser uma área de uso comum. Nesta situação, Isabela encontra desafios adicionais de desempenhar uma ação que era capaz de realizar com maior destreza no interior do berçário.

No primeiro momento do recorte, na tentativa de pegar a bola, o auxílio intermediário é, na situação, possibilitado pelo apoio na perna da educadora. Nessa posição, Isabela se encontra em situação semelhante à primeira descrita (formato da perna da educadora/comprimento semelhante ao da almofada-lápis), mas aqui não se efetiva a postura prona e a professora lhe entrega o objeto na impossibilidade de ela alcançá-lo sozinha. No segundo momento, semelhante ao recorte 2A, Isabela faz menção de se virar para trás, porém ao fazê-lo se desequilibra e tomba. O movimento é interpretado pela professora (atenta ao seu processo motor, como sinalizado na entrevista) como “virar” lá no colchão [dentro da sala] ficando de gatinho. Mas ela foi tentar aqui e tombou”.

Deste modo, nos recortes, vemos tanto professoras quanto pares atuando na circunscrição atencional do bebê, porém cada um desempenhando papéis diferentes. O adulto é quem oferta e estrutura os estímulos, mas é o par (mesmo que sem correção) (Pedrosa & Carvalho, 2005) que os dinamiza, que dá pistas quanto à possibilidade de novas *affordances*, o que em conjunto potencializa que movimentos espontâneos encontrem sustentação espacial e relacional para o investimento exploratório (N. Costa & Amorim, 2018; Liempd, Oudgenoeg-Paz, Fukkink & Leseman, 2018).

Em relação à via de exploração locomotora, ela faz a passagem autônoma de sentado para prono, que é a mesma postura daquela atingida no episódio do primeiro dia, anteriormente discutido, agora não mais de modo accidental e com o bebê tendo maior condições de controlar seu movimento através do uso de apoios intermediários disponibilizados. Isabela agora tem maior facilidade de ter firmeza dos braços e das costas para manter a cabeça erguida, consegue pivotar o corpo em posição ventral com maior facilidade, além de firmeza, destreza motora e maior autonomia para dirigir o corpo a focos de interesse. Além disso, mesmo quando há auxílio da professora frente aos desafios, Isabela emprega meios variados no fluxo de alcançar o objeto sem recorrer ao adulto, como ocorrido no primeiro dia.

Finalmente, um dos recortes evidencia como o movimento de exploração háptica de situações novas costuma envolver erros perceptuais, ou mesmo um desnível da capacidade do corpo de performar as ações locomotoras que correspondam ao

processamento perceptual (Kretch & Adolph, 2017). Há a diferença da execução do mesmo movimento em solos e ambientes distintos, o que se entende segundo a noção de *affordances*, que são condições que oferecem e exigem outras ações proprioceptivas (orientação, equilíbrio) e hápticas, de modo que especificidades espaciais irão exigir diferentes recursos da criança para uma situação semelhante.

Com isso, passamos a observar, nos próximos episódios, como o desenvolvimento locomotor e as transformações nos arranjos e transformações interativas (Clearfield, 2011; Thurman & Corbetta, 2017) passam a circunscrever os modos de exploração locomotora empregados pelo bebê focal. Particularmente, observaremos como o cotidiano passa a ser alterado quando os vários bebês passam a se deslocar de forma autônoma e as transformações relacionais que se desdobram a partir disso.

3.2.4 Episódio 3 – “Pegando o brinquedo do outro”

Data 10/04/2017 (4ª sessão)

3.2.4.1 Destaques do dia

Trata-se da quarta sessão, ocorrida no segundo mês de frequência. Esta é a primeira vez em que observamos Isabela apresentando movimentos de locomoção autônoma, através do movimento de se arrastar. Conforme discutido no mapeamento, há um salto de episódios de deslocamento comparados à sessão anterior, ocorrida um mês antes. A única ressalva quanto à rotina é que este é um dia em que Isabela dorme um pouco de manhã e à tarde, fora do horário oficial do sono (que usualmente se dá após o almoço).

Os três momentos do episódio – recortes 3A, 3B e 3C - ilustram situações de coconstrução do deslocamento de maior alcance envolvendo a regulação do/com o outro bebê. A relação com pares esteve presente desde o ingresso de Isabela e é colocado como importante eliciador da exploração locomotora. Porém, agora com a possibilidade de deslocamento, a exploração locomotora envolve um refinamento perceptual diferenciado e modos de interação com o outro que se torna mais complexos.

3.2.4.2 Recorte 3A – “Pegando o brinquedo do outro”

Participantes: Isabela (08m0d); Willian (7m)

Isabela e Willian estão no colchão central. Willian está sentado segurando uma bola rosa e Isabela está bem à sua frente em posição de engatinhar. Isabela fixa o olhar na bola que Willian segura e concomitantemente ele sorri para ela e inclina o corpo para frente, apoiando o tronco na bola. Isabela movimenta as mãos e as pernas de forma alternada – um engatinhar rudimentar – e, quando chega próxima o suficiente para tocar a bola, desce o corpo todo até o chão, mantendo o tronco e a cabeça erguidos, apoiando-se toda em uma das mãos. A menina estende a outra mão para tocar a bola, tendo o olhar fixado no objeto. Durante todo este tempo, Willian mantém-se inclinado à sua frente com o olhar fixo em Isabela. Ele abre a boca no momento em que Isabela leva a sua mão ao brinquedo e, neste momento, ela encontra a boquinha aberta de Willian. Isabela levemente franze as sobrancelhas e retira a mão. Willian continua com a boca aberta e a encosta na bola. Isabela novamente encosta na bola com a mão, e os dedos encontram a boca de Willian. Ela olha fixamente para ele e mexe os dedos dentro da boca do menino. Willian volta à postura ereta, recuando a bola um pouco – que fica mais próxima dele e mais longe da menina. Neste momento Isabela volta a ficar em posição de engatinhar. Ambos trocam olhares e Isabela abre a própria boca. Willian novamente inclina-se sobre a bola. Isabela novamente desce o tronco e retorna à posição anterior, passando a mexer na bola com ambas as mãos. Suas mãos tocam as de Willian e, neste momento, ele coloca a boca na bola novamente e rola o objeto mais à frente, com o olhar fixo em Isabela, até o brinquedo encostar na boca da menina. Neste momento em que ambos tocam a boca na bola, há uma atenta troca de olhares.

Figura 25 - Ilustração do recorte 3A “Pegando o brinquedo do outro”

Fonte: produção da própria autora

3.2.4.3 Recorte 3B - “*Pegando o brinquedo do outro*”

Participantes: Isabela (08m0d)

Isabela estava sentada na beira do colchão. Olha para frente, onde há um grupo de bebês. Um deles larga um tambor de mão/tambor chocalho no chão. Ao observar o objeto, Isabela coloca-se em posição de engatinhar e começa a alternar mãos e joelhos, passando do colchão para o tatame de EVA. Ao chegar neste ponto do trajeto, Isabela rapidamente desce o tronco até o chão e põe-se a se arrastar rapidamente na direção do brinquedo. Ela se arrasta puxando o corpo à frente com ambas as mãos e empurrando o chão com um dos pés. Tão logo se aproxima do brinquedo, estende a mão à frente e o pega. Permanece em postura prona e bate o objeto no chão.

Figura 26 - Ilustração do recorte 3B “Pegando o brinquedo do outro”

Fonte: produção da própria autora

3.2.4.4 Recorte 3C – “Pegando o Brinquedo do Outro”

Participantes: Isabela (08m0d); Viviane (12m)

Isabela está deitada de bruços no colchão olhando e mexendo em tecladinho com de bichinhos com teclas grandes que abrem e fecham. Viviane está próxima, em posição de engatinhar (no tatame), e com a mão derruba o brinquedo para trás. Tão logo o faz, Isabela coloca-se em posição de engatinhar, estando com um olhar vago. Viviane puxa o brinquedo para si, trazendo à beira do tatame de E.V.A. Ao fazer tal movimento, Isabela volta a descer o tronco ao colchão, virando-se na direção de Viviane. Ela fixa o olhar em um pequeno microfone que é acoplado ao brinquedo (na cena inicial, esse microfone não era visível), arrasta-se na direção do mesmo e o pega. Quando o pega, Viviane tomba o brinquedo duas vezes de forma sucessiva, trazendo-o para perto de si (tirando-o do alcance de Isabela) e o manuseia de modo desajeitado, de forma que o objeto tomba novamente, desta vez mais próximo de Isabela. Esta, por sua vez, começa a arrastar-se vagarosamente na direção do brinquedo (chegando até a beira do colchão), com o olhar focado e as sobrancelhas franzidas. Ouve-se a educadora Silvia dizendo: “Viviane, dá o brinquedo pra ela”, ao que Viviane reage puxando o brinquedo para si. Neste movimento, o brinquedo acaba parando mais à frente, agora plenamente em contato com o tatame de E.V.A, em uma posição que fica bem no meio de outro brinquedo semelhante e um pequeno travesseiro. Isabela arrasta-se mais um pouco, deitando a cabeça – que parece direcionar seu deslocamento no limite do colchão e do tatame – e estende a mão para pegar o brinquedo. Imediatamente, Viviane puxa novamente o brinquedo para si,

levando-o ao seu colo, além de virar o corpo levemente na direção oposta. Isabela permanece de bruços – com a cabeça erguida -, com os braços apoiados no tatame e o restante do corpo no colchão. Seu olhar vagueia brevemente até que encontra um outro brinquedo semelhante, o qual se encontra um pouco mais à sua frente. Ela então se arrasta, novamente deitando a cabeça – que se apoia no travesseiro no chão – e estende a mão para tentar pegar o outro brinquedo. Ela volta a levantar a cabeça e apoiar-se nos cotovelos. Porém, ao fazê-lo, coloca-se em um espaço mais estreito que é delimitado de um lado pelo travesseiro e do outro por Viviane com o brinquedo no colo. Isabela balança o corpo levemente de um lado para o outro, mas logo vem a educadora Silvia. Ela pega Isabela e a coloca novamente sentada no colchão, dando-lhe o brinquedo que tentara alcançar por último. Silvia fala: *“eu vou tirar esse brinquedo aqui (...) porque ela tava brincando com esse e você pegou”*. Isabela começa a mexer no brinquedo, que está apoiado no colchão, baixando as teclas do tecladinho. Viviane olha para trás, larga o outro tecladinho e se aproxima de Isabela engatinhando. Ambos os bebês mexem no brinquedo ao mesmo tempo. Viviane deita-se ao lado da menina e, neste momento, Isabela puxa o brinquedo para si e o coloca no seu colo, mantendo posse do objeto.

Figura 27 - Ilustração do recorte 3C do episódio “Pegando o brinquedo do outro”

Fonte: produção da própria autora

3.2.4.5 Análise do episódio 3 - “Pegando o brinquedo do outro”

No episódio 3, vemos como a produção autônoma da locomoção e o compartilhamento atencional com pares de idade modulam o deslocamento exploratório e contribuem para que o bebê busque ativamente atingir locais e focos de interesse.

No recorte 3A, apesar de o deslocamento envolver uma menor distância, o movimento requer maior refinamento motor para viabilizar a proximidade ideal para alcançar a bola. A locomoção é feita em forma lenta, com a alternância de braços e pernas com o tronco erguido; e, ao atingir maior proximidade da bola, Isabela coloca o tronco em contato com o solo em posição ventral de modo que passa a ter as mãos livres para pegar a bola; em suma, é capaz de alternar entre engatinhar/arrastar e se colocar em uma postura de maior estabilidade para apoiar o corpo quando tenta mexer na bola.

Durante tais percursos, Isabela tem seu olhar dirigido à bola. Willian, que é quem segura o brinquedo, não reage à aproximação de Isabela ao objeto; antes, tem a atenção orientada às ações de Isabela. Sendo assim, o fato de Willian permanecer parado e não resistir ao fato de Isabela pegar a bola permite à menina explorar as diferenças estratégias locomotoras em ritmo mais lento. A exploração do objeto ocorre em paralelo à exploração corporal de Isabela, que realiza movimentos sucessivos de encostar (como base postural para exploração) e desprender o ventre do solo (como base postural para o deslocamento).

Dentro de uma zona de atenção triádica (Anjos et al., 2004; Amorim, C. Costa, Rodriguez, Moura & Ferreira, 2012; C. Costa & Amorim, 2015; Miguel, 2019) e apreensão compartilhadas entre os bebês, seus movimentos entre diferentes bebês se coordenam (Pedrosa & Carvalho, 1995) em antecipações, em turnos, ou em transformações de suas ações em caráter retroativo. Os movimentos de aproximação ou retraimento da bola são orquestrados de acordo com Willian, que aproxima e afasta a bola de modo orquestrado aos movimentos de aproximação ou de pausa de Isabela. O gesto é espelhado e concomitante, a exploração sendo compartilhada através do toque (sentindo sua textura), da boca e do encostar a mão um no outro. Com o peso do corpo, Willian consegue rolar a bola para frente, ambos os bebês compartilhando o senso de exploração – Willian atento ao movimento de Isabela e Isabela adequando a posição propulsora para gerar o deslocamento para frente em direção à bola.

Em contraponto, no recorte 3C, o movimento também é orquestrado e corregulado, porém em gesto de recusa. A aproximação do outro bebê engendra que o bebê em posse do objeto o afaste, movimento observado tanto no primeiro momento (quando Viviane tem a posse), quanto no segundo momento (quando Isabela tem a posse). Há uma virada interativa mirogeneticamente significativa quando Isabela, através do confronto de posições (interativas e corporais) com o outro bebê, passa a desempenhar o outro papel (Z. Oliveira, Guanaes & N. R. D. Costa, 2004) de tomada e retenção ao invés da busca do objeto do outro. Isso ocorre após o movimento do outro lhe recusar o objeto e é possibilitado pelo reposicionamento postural de prono para sentada que lhe garante maior firmeza dos movimentos. Deste modo, a exploração mútua, quer seja através do compartilhamento e sintonia do encontro (Anjos et al., 2004; Neves et. al., 2018), quer seja em forma de afastamento e recusa, confere ao bebê novos meios de se explorar, mover, ser e estar naquele contexto (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012).

Em relação às diferenças de potencial de regulação entre os episódios (Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa, 1996), no recorte 3A há um movimento de interação regulada unilateralmente (Carvalho, Branco, Pedrosa & Gil, 2002). Isabela permanece atenta ao objeto que outro bebê manuseava e posteriormente larga no chão, sendo que outro bebê não foi regulado por ela, tendo abandonado o objeto. O gesto deixar o objeto deitado no chão desencadeia um movimento contínuo e mais veloz de Isabela arrastar-se pelo chão em direção ao brinquedo. Aqui, portanto, a exploração não se dá em contexto nem de disputa, nem de compartilhamento. Para além disso, o episódio nos remete à diferença de interesse por um objeto que é “animado” pela ação do outro. Neste sentido, não é simplesmente a atenção sendo atraída pelo objeto, mas a ação do par com o objeto tornando-o interessante (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012).

Nota-se que este movimento se dá a partir de uma mudança de solo. Inicialmente, ao observar de longe o par de idade, Isabela estava sentada no colchão. Ela passa então à posição de engatinhar e depois coloca-se em posição prono com a barriga no chão, tendo agora o tronco e as mãos apoiadas sobre o tatame de EVA. Conforme o par se afasta do brinquedo deixado, Isabela rapidamente passa a se arrastar. No movimento inicial, o pé empurra o colchão na transição de solo/textura. Com o deslocamento produzido, o corpo agora está todo em contato com o tatame de EVA, permitindo que o movimento de se arrastar se dê de modo mais veloz.

Assim, neste momento do episódio, Isabela apresenta uma forma de exploração locomotora mais certa e sem interrupção até a chegada a um aparente objetivo. Cole et

al. (2015), ao tratarem do andar, denominam isso como uma “salva de passos”, mas identifica-se que modos de locomoção anteriores também se adequam a esta caracterização (N. Costa, 2017). Aqui, não há impedimentos nem físicos nem interativos (como uma situação de conflito), o que favorece este modo de exploração.

No recorte 3C, a exploração se desdobra a partir do gesto de Viviane, um bebê mais velho e com maior destreza motora, que gradativamente puxa o brinquedo para perto de si e para longe de Isabela. Viviane não toma o objeto de uma vez. Ela primeiro o derruba, pega em uma das pontas e lentamente o arrasta; passa, então, a virá-lo em diferentes posições, sucessivamente, até tê-lo em seu colo. Acompanhando os movimentos de Viviane, Isabela também se desloca de modo gradual e sucessivo, aproximando-se do brinquedo que, cada vez, fica mais distante. Com isso, observa-se um percurso sendo coconstruído a partir de disputa não-agonística com o par, que acaba produzindo deslocamentos de maior alcance.

A potencial situação de conflito que não se concretiza nos chama a atenção. Isabela se mostra como uma criança calma na maioria das vezes e até este ponto das videograções ainda não apresentou situações de reação frente ao fato de outros lhe tomarem brinquedos ou outros objetos. Porém, neste momento do episódio, a dinâmica de perceber e acompanhar o deslocamento do brinquedo que se distancia parece ser figura (McGaha, Cummings, Lippard & Dallas, 2011; N. Costa & Amorim, 2018), de modo que o comportamento de Isabela não é emocional ou de requisitar o adulto, mas é um comportamento exploratório de movimentação.

A qualidade deste movimento é bastante semelhante ao que se observou no recorte 3A (neste mesmo episódio). Aliás, é curioso como o movimento no colchão é de manter o tronco mais próximo ao solo, diferente do que foi observado no recorte 3B em que ela erguia o tronco e a cabeça enquanto se deslocava. Tanto Isabela mantém-se mais deitada nesta configuração que, ao sair parcialmente do colchão e fazer a transição ao tatame, Isabela deita a cabeça em um travesseiro próximo como forma de apoiar o corpo e garantir acesso visual ao objeto.

Com esse gesto de deitar a cabeça, o olhar de Isabela encontra um outro brinquedo, que agora passa a ser alvo de sua locomoção. No entanto, neste ponto do percurso, travesseiro de um lado, Viviane e brinquedos do outro criam uma espécie de barreira, que se configura como um desafio locomotor maior para Isabela, que agora passa a ter um espaço mais estreito por onde passar. Nesse momento, no entanto, Silvia a coloca de volta no colchão e lhe entrega o segundo brinquedo, reconfigurando a disposição de postura e

posse de objeto entre os bebês, momento no qual os papéis se invertem e, desta vez, Isabela é quem retém e puxa o brinquedo para si.

Em suma, o episódio evidencia a exploração locomotora se dando em diferentes momentos e configurações de direcionamento de bebês ao objeto, havendo compartilhamento ou não de brinquedos com antecipação/expectativa do movimento do outro, tanto por parte de Isabela quanto por parte do par. Nos recortes 3A e 3B, a exploração é facilitada, tanto no caso de o outro bebê permanecer parado e orientado à Isabela, quanto no caso em que o par apenas disponibiliza o objeto ao alcance, embora não esteja regulado por Isabela. No recorte 3C, o par produz maiores dificuldades à exploração, mas o direcionamento de Isabela ao objeto, sendo deslocado pelas ações do par, confere um caráter exploratório à situação, ao invés de agonística.

3.2.5 Episódio 4 – “Aprendendo a verticalizar”

Data 09/05/2017 (5ª sessão)

3.2.5.1 Destaques do dia

Neste dia, Isabela já está engatinhando e começando a verticalizar o tronco com apoio. Há diversos momentos que ela vagueia pela sala para além dos limites do colchonete central. Ela por vezes aparenta se cansar, visível quando os movimentos ficam mais lentos, o olhar mais vago e ela retorna à postura sentada. Outros bebês já estão também se locomovendo, o que por vezes dá a impressão de que a sala está cheia. Neste dia, os bebês são levados à brinquedoteca. O episódio em questão tem dois recortes e ilustra momentos diferentes em que, com um mesmo bebê, a situação de desafio locomotor envolve a tentativa concomitante de erguer o tronco com apoio em objetos maiores.

3.2.5.2 Recorte 4A - “Eu e você tentando ficar de pé”

Participantes: Isabela (8m28d), Lucas (12m) e Willian (8m)

Este episódio ocorre no salão principal. Isabela e outros bebês estão ao fundo da sala sentados, próximos à borda do lado do colchonete que dava para o solário. Vários bebês já estavam engatinhando e circulavam por ali, de modo que, por vezes, eles se atrapalham em seu deslocamento por ter outros bebês e objetos no caminho. Isabela tem

a atenção orientada para um local onde Willian e Lucas estão sentados e engatinha em sua direção. Ela pega um carrinho de brinquedo que estava no chão próximo a eles e se senta. Estando próxima a Lucas e Willian, cria-se uma formação de roda. Próximo a este grupo, havia um brinquedo grande em formato de cogumelo que serve como apoio para ficar em pé. Lucas tem a atenção orientada para outra coisa, ele sai da roda e engatinha por cima do colo de Isabela. Quando isso acontece, Willian se coloca em posição de engatinhar e se desloca na direção do brinquedo cogumelo. Ele levanta a cabeça e tenta ficar em pé no cogumelo apoiando as mãos, mas se desequilibra e tomba em posição prono. Isabela o observa atenta e começa a engatinhar na sua direção, mas, quando chega perto, Willian fica em seu caminho e ela tem dificuldade de se aproximar do cogumelo. Willian se coloca em posição de engatinhar e Isabela consegue seguir adiante, estendendo a mão sobre uma “janelinha” do brinquedo. Concomitantemente Willian coloca a mão no mesmo local, Isabela se desequilibra e tomba em prono. Ela se ergue novamente e ambos os bebês conseguem verticalizar o tronco, estender o braço e apoiar uma das mãos sobre o cogumelo. Porém, ao fazê-lo, o cogumelo lentamente escorrega para frente e ambos tombam em posição prono. Ambos os bebês se erguem, mas Isabela logo se adianta para se apoiar sobre o cogumelo, enquanto Willian permanece sentado ao lado. Ao fazê-lo, o cogumelo escorrega mais à frente até encostar na caixa de brinquedo. Neste momento, Isabela consegue, com movimentos lentos e sucessivos, ajoelhar-se e ficar de pé.

Figura 28 - Recorte “Eu e você tentando ficar de pé”

Fonte: produção da própria autora

3.2.5.3 Recorte 4B Episódio da bola e da caixa – “Eu e você mexendo no cesto”

A turma de bebês está na brinquedoteca. Isabela está sentada segurando uma bolinha verde. Ao seu lado está Willian, em posição de engatinhar. Ele olha para a bola, senta-se e estende o braço em um gesto que faz com que a mão bata na bola. Ao fazê-lo, Isabela vira-se para o lado e afasta levemente a bola. Willian coloca-se em posição de sentar e estende novamente o braço, desta vez com o gesto da mão de fechar os dedos como que tentando pegar a bola. Isabela vira o corpo para o lado e coloca a bola na boca. Willian coloca-se novamente em posição de engatinhar e começa a se deslocar na direção da bola. Isabela vira mais ainda o corpo e, ao fazê-lo, seu olhar encontra uma pequena caixa vazada de plástico à sua frente. Ela estende o braço à frente e solta a bola dentro da caixa. Willian olha fixamente para a menina e os objetos enquanto isto acontece. Willian começa então a engatinhar na direção da caixa, e, ao fazê-lo, Isabela coloca a mão sobre a borda do cesto, dando a impressão de que está tentando pegar a bola. Porém, ao fazê-lo, por ser um objeto leve, o cesto tomba levemente e ela logo o solta. Willian continua engatinhando na direção do cesto, enquanto Isabela inclina levemente o corpo para trás e

o observa. Willian chega bem perto do cesto, apoia ambas as mãos sobre a borda, verticaliza o tronco e fica em posição ajoelhado, de modo que consegue ter total visão do interior do cesto. Ao fazê-lo, Isabela começa a engatinhar na direção do cesto também e, ao chegar perto, olha para dentro e apoia a axila sobre a borda, estendendo o braço para dentro. Com Willian se apoiando no cesto e trazendo maior estabilidade para apoio no objeto, ela consegue realizar este movimento sem que o objeto tombe. Pelo vasado do objeto, é possível ver que ambos tentam pegar a bola verde ao mesmo tempo. Willian consegue retirá-la do cesto e solta a borda do objeto, momento no qual Isabela joga o tronco para trás e novamente coloca-se em posição sentada, mas continuando com o olhar fixo no interior do cesto. Ela estende o braço direito sobre o canto do cesto, apoiando o peso do corpo sobre a outra mão apoiada no chão. Sem conseguir olhar dentro do cesto, ela vai tateando suas extremidades e fundo com os dedos, até que estes encontram o cabelo de uma boneca que está no canto da caixa. Ela inclina o tronco um pouco mais à frente e continua tateando, até que consegue pegar a boneca e retirá-la da caixa.

3.2.5.4 Análise do episódio 4

Este episódio é composto por dois recortes, ambos ilustrando situações de exploração através de desafios que requerem verticalização do tronco em que há mútua regulação com o par. No recorte 4A, evidencia-se um cenário onde vários bebês se agrupam e se locomovem dentro de uma área mais estreita, como o fundo da sala, aumentando a densidade espacial e compondo maior restrição espacial para explorar e locomover (Liempd et al., 2018). O ir e vir de vários bebês que se locomovem e mudam seu foco de atenção configuram diferentes (re)formações grupais, criando novos bloqueios ou acessos visuais e físicos. Os desafios locomotores podem ser ocasionados tanto por aspectos materiais do meio quanto pelos modos de participação das pessoas atuantes na situação (Aguiar & Pedrosa, 2009). Este cenário se intensifica quando a turma do berçário passa a ser composto completamente por bebês locomotores, como é o caso deste episódio.

Neste sentido, a captação de informações do meio e a exploração passa a ter um número maior de estímulos a serem apreendidos, selecionados e agidos sobre. No recorte 4A, Isabela (e os outros bebês na roda) lidam com este processo e (re)constroem fluxos

múltiplos de atenção, exploração e ação locomotora a partir disso. Porém, determinados focos se destacam e determinadas ações persistem, como é o caso da constante regulação de Isabela por Willian e a descoberta de *affordances* a partir da ação do/com o par. Mesmo rodeada por brinquedos e outros bebês, e já manuseando um brinquedo, quando Isabela vê Willian interagindo com um brinquedo maior e de um jeito diferente (tentando ficar de pé), ela larga aquele objeto, começa a engatinhar na sua direção, os dois bebês dirigem-se para o mesmo objeto, ambos tentando tocá-lo ao mesmo tempo. Ambos tentam ficar em pé ao mesmo tempo, mas, ao fazê-lo, o objeto escorrega e os bebês perdem o equilíbrio e tombam. Não há necessariamente uma disputa pelo brinquedo. Ambos os bebês se regulam pelo olhar, pelo movimento, pelo toque e se desajeitam de uma forma que não configura conflito pelo objeto.

Deste modo, a partir da atenção e ação conjunta dos dois bebês sobre o mesmo objeto e o fato de que, quando os dois bebês ficam em pé ao mesmo tempo, o objeto escorrega e tem suas propriedades modificadas. Também aponta alguns indícios do que pode mudar na interação entre pares quando eles começam a se deslocar e a se verticalizar. Isso implica que um objeto arquitetado para apoio vertical não dá conta de ter esta função dentro desta configuração interativa. A *affordance* de ficar em pé não se materializa com dois bebês ficando em pé ao mesmo tempo em um mesmo ponto de apoio. Na realidade, a *affordance* só materializa quando o cogumelo é deslocado o suficiente para ter estabilidade a partir do contato com a caixa de brinquedos.

Assim, quando isso ocorre, Isabela consegue apreender e se apropriar da situação para apoiar todo o peso do corpo e gradativamente verticalizá-lo por completo, a ponto de ficar em pé. Esta postura é inaugurada nos achados empíricos neste momento, o que nos indica que não somente a aquisição locomotora habilita a exploração, mas a exploração também impulsiona a aquisição locomotora.

No recorte 4B, o mesmo parceiro interativo do recorte anterior e do episódio “pegando o brinquedo do outro” também participa da ação exploratória junto com o bebê focal em movimentos interativos intimamente regulados. Porém, diferentemente do episódio supracitado, o afinamento interacional não se dá dentro de um nexo de exploração-compartilhamento com o outro. Em vez disso, ocorre dentro de uma zona mais difusa que entrelaça evitação (da tomada de objeto) do outro, cooperação incidental (ao se estabilizar a caixa por suporte corporal concomitante) e disputa do objeto, com perda do mesmo. Isso implica que neste contexto o fluxo exploratório na creche toma rumos diferenciados, dinâmicos e complexos, no contraste a expectativas de estabilidade e simetria nas

interações entre bebês (Rossetti-Ferreira, Z. Oliveira, Carvalho & Amorim, 2010; Sumsion et al., 2014).

Através do fluxo interativo com o outro, a transformação háptica ocasionada pelo apoio corporal simultâneo confere um outro interesse e investimento exploratório de Isabela em relação ao cesto e aos outros objetos em seu interior. Um local utilizado para esconder o brinquedo torna-se um local para se descobrir outro brinquedo, ressignificando o processo de ocultação do objeto. Ainda, dada a dificuldade de utilizar o olhar na exploração, Isabela reconstitui seu apoio corporal sobre a caixa após sua interação com Willian. Garantindo maior estabilidade do tronco através do apoio da mão sobre o chão, o tatear pela caixa é intensamente explorado. Ela reorganiza o peso, garante maior proximidade do tronco ao cesto e com o movimento dos dedos consegue pegar o cabelo da boneca que tira da caixa. Deste modo, ambos os recortes trazem ações concomitantes que têm implicações sobre seu equilíbrio e sua possibilidade de exploração do objeto (Aguiar & Pedrosa, 2009).

Em suma, o episódio ilustra recortes em que a “disputa” de mesmo local de apoio pode configurar processo estabilizador ou desestabilizador do equilíbrio dentro do movimento exploratório. Indica também transformações do fluxo visual e háptico ocasionados no decorrer da ação simultânea do par, que desdobram e transformam ações locomotoras e focos exploratórios. Também ilustram o desafio do compartilhamento de *affordances* verticalizadoras dentro de um contexto coletivo onde outros bebês passam a se locomover e verticalizar concomitantemente. Por fim, o episódio remete a uma reflexão prática: quando o espaço é organizado e os brinquedos são adquiridos, são considerados objetos que permitam o uso de mais de um bebê ao mesmo tempo? Ou, mais do que isso, quais provisões materiais devem ser consideradas para um coletivo de bebês em processo de verticalização postural?

Dado o conjunto dos dados empíricos de Isabela, passaremos a uma discussão geral deste caso.

3.2.6 Discussão do caso 2

Isabela é um bebê que tem um processo de entrada na instituição permeado por diversos aspectos prévios e presentes que parecem contribuir para que seu processo exploratório seja favorecido. Primeiro, por estar acostumada a um cotidiano com múltiplas figuras de cuidado, o ingresso na creche não instaura uma condição

inauguradora de separação da mãe. Na realidade, tanto ela quanto a mãe demonstram aparente tranquilidade emocional nos momentos em que se separam no primeiro dia de frequência. Ainda, a estratégia institucional de permitir a presença dos familiares e o fato destes serem os primeiros bebês na turma parecem contribuir para que os participantes possam estar mais à vontade naquele ambiente, que as conversas entre professoras e famílias aconteçam de maneira mais calma e que a rotina não esteja em ritmo tão apressado.

No que se refere à entrada postural e corporal de Isabela naquele novo contexto, como já indicado, o fato de a mãe posicioná-la de modo aparentemente familiar, direcioná-la ao espaço, objetos e outras crianças fornece apoio para que Isabela tenha sua atenção mais direcionada ao entorno e menos centrada na mãe (Fogel et al., 1999). Em contraponto e como algo próprio da novidade da convivência na creche, um outro bebê ocasiona a postura menos familiar e, de certo modo, inaugura o desafio locomotor naquele contexto. A partir de uma situação ambivalente: por um lado, ter o ventre em contato com o chão permite novas estratégias locomotoras que são testadas com esforço; por outro lado, também ocorre o estranhamento e o cessar do movimento exploratório mediante a falta de sucesso e a aproximação da mãe. Deste modo, já no primeiro dia, a vivência da transição já é corporalmente apreendida (Amorim, 2011) enquanto um entre jogo entre a novidade e o familiar, recursos inéditos e habituais, a curiosidade e a frustração, o investimento e o abandono exploratório e as perspectivas que se lançam a partir disso.

Desde o primeiro dia, os episódios exploratórios de Isabela se dão majoritariamente em situações interativas, já desde o primeiro dia, envolvendo pares e adultos. Porém, em um primeiro momento, as possibilidades exploratórias ainda mais limitadas aos locais e objetos disponibilizados pelo adulto. Na prática cotidiana, observamos certa preferência das professoras em posicionar o bebê-focal no colchonete central em postura sentada, sempre fornecendo objetos e pontos de apoio ao seu redor. A busca por estimulação e maior autonomia postural dos bebês era indicado pelas professoras tanto como uma necessidade, dada a configuração coletiva do contexto, como um mérito de sua prática que se diferenciava daquilo que era possível oferecer em ambiente doméstico, segundo conversas informais observadas nas gravações.

Sendo estas as metas desenvolvimentais e as propostas de expressão de motricidade incutidas nas práticas das educadoras (Kolyniak Filho, 2010; Spink & Medrado, 1999), as práticas desta instituição eram, em sua maioria, de desimpedimento corporal e de diferenciação da composição do solo, tanto física quanto espacialmente. O

colchonete central cercado de almofadas era o local designado para os bebês mais novos que ainda não tinham firmeza postural, o que é inclusive sinalizado por uma das professoras no primeiro dia, em que Isabela é colocada sentada na beirada e não no centro do colchão. O restante do solo em EVA favorecia o engatinhar do bebê, havendo ainda uma faixa de piso frio. Os pufes, caixas de brinquedo, brinquedos maiores de apoio vertical, eventualmente disponibilizados, e cavalinhos constituíam uma composição que comunicava *affordances* e possibilidades exploratórias aos diferentes estágios do desenvolvimento locomotor do bebê. De qualquer forma, como já mencionado, havia preferência das professoras em colocar os bebês sentados e lhe entregarem um brinquedo.

Sendo Isabela diariamente posicionada deste modo, após um mês de frequência, a exploração estacionária de brinquedos enquanto se encontra sentada se desdobra em inclinação cada vez acentuada do tronco em tentativas de recuperar o objeto que escorrega à frente ou está mais distante, constituindo gradativamente a progressão postural autônoma de sentada a prono. O espaço interno do berçário fornece uma estrutura que facilita a exploração através deste modo, como o solo emborrachado que reduz o impacto de quedas, fornece atrito para que os objetos não se deslocassem facilmente; e o colchão contendo almofadas que permite que estas sejam agarradas e deem maior equilíbrio ao corpo, no movimento de projetá-lo para frente para alcançar o objeto. No entanto, a transição ao espaço externo em um solo duro e escorregadio consiste em um outro desafio locomotor que não implicava simples transferência de ação postural já desenvolvida em ambiente interno. Neste sentido, havia ainda o desafio de equilíbrio, quedas e de ajuste do processamento perceptual ao movimento.

Porém, mais do que as *affordances* físicas em si, a colocação do bebê-focal em uma superfície de apoio seguro, as ações intermediadas pelas professoras (por exemplo, lançar a bola), a orientação de Isabela para os pares (no episódio em questão, de forma paralela) e a disponibilidade proximal de objetos intermediários são elementos que parecem contribuir na morfologia da progressão postural de Isabela. São condições que gradativamente lhe fornecem apoio/desdobram ações de horizontalizar o tronco em decúbito ventral, constituindo a progressão sentado-para-prono de modo autônomo, em que o corpo passa a se projetar na direção de objetos que são percebidos como estando distantes e necessitando de outras ações para serem alcançados, como o caso da bola que rola ou do brinquedo escondido atrás da almofada.

A partir do segundo mês de frequência, sendo capaz de colocar-se de bruços, ela passa a se locomover por meio de movimentos de se arrastar. Como já haveria de se

esperar, o advento da locomoção autônoma proporciona um salto na frequência maior de episódios exploratórios (Adolph et al, 2012; J. Campos et al., 2000). Neste momento de análise, a exploração passa a se dar através da locomoção autônoma de Isabela, de modo que seu interesse por determinados elementos se torna mais visível e passível de ser alcançado sem a assistência do outro, como observado nos episódios descritos.

A complexificação do movimento exploratório de Isabela se dá em paralelo à complexificação interativa com outros bebês, que também estão aprendendo a se locomover através: do compartilhamento e triangulação atencional (N. Costa & Amorim, 2018; Miguel, 2019; Tomasello, 2003); afinamento exploratório constituindo fluxos facilitadores ou dificultadores de obtenção do objeto; a “animação” do objeto pelo par como atrator diferenciado (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012; Carvalho et al., 1996); movimento mais intenso, veloz e persistente no percurso de aproximação do foco atencional; o enfrentamento de um percurso mais desafiador sem o abandono da iniciativa exploratória ou a busca do adulto; e, para além do papel interativo de ser quem busca o objeto do outro, sutilmente prenunciar o ato de reter o objeto e negar sua tomada pelo outro. Ainda, há alternâncias de papéis interativos a partir de posturas diferenciadas de maior/menor domínio do objeto a partir do maior controle motor, sendo que tanto o adulto pode ativamente (re)estruturar os papéis, quanto os próprios bebês, na espontaneidade das suas (inter)ações, podem fazê-lo.

Já no que se refere ao terceiro mês de frequência, quando o conjunto de bebês passa a se locomover, instaura-se ainda o desafio locomotor de apreensão visual e sensorio-motora dinâmicas no percorrer de trajetos exploratórios. Além disso, o espaço torna-se “menor”, na medida em que uma sala projetada para uma ocupação mais estacionária passa a ser apropriada diferentemente por bebês locomotores. Com isso, os “atropelamentos” aumentam, e a busca por locais de apoio passa a ser mais concorrida. Porém, ao mesmo tempo, os encontros, espontâneos ou buscados, podem se tornar mais frequentes. Tais encontros podem indicar moduladores motivacionais do bebê e sua seletividade de determinados elementos que informam sobre o modo como o bebê apreende e significa o mundo (Corbetta, DiMercurio, Wiener, Connell & Clark 2018).

Neste embate entre a sintonia de compartilhamento ou evitação/disputa entre bebês locomotores, vemos no caso de Isabela a transformação de *affordances* a partir da composição háptica engendrada pela ação do par de idade. Em um momento como desestabilizadora, e outro momento como estabilizadora. Embora seja difícil afirmar que se trata de um efeito de aprendizagem com o par, conforme situação descrita por Pedrosa

e Carvalho (2009), as situações exploratórias parecem indicar a capacidade de o bebê focal distinguir a mudança do efeito de suas ações com o outro bebê e reconfigurá-las logo em seguida: primeiro, adiantando-se para erguer-se com apoio antes que o outro o faça; segundo, modulando seu posicionamento corporal e de equilíbrio na ação de explorar o interior do cesto.

Deste modo, a exploração constitui mudança da percepção de si a partir da percepção da ação do outro via experiência intercorpórea (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008a; Amorim, 2011). Tais vivências “espelhadas” de bebês em simetria locomotora instigam e desafiam a apreensão de um corpo na transição quadrúpede-bípede e permitem ao bebê descobrir e modular as *affordances* que permitem que essas novas ações sejam testadas. Entendemos que isso é parte importante e significativa do contexto da creche e suas particularidades quanto a possibilidades da exploração locomotora do bebê. Por outro lado, perguntamo-nos o quanto que os artefatos culturalmente produzidos têm pressuposto seu uso conjunto por bebês e como seria possível disponibilizar elementos espaciais mais voltados ao uso simultâneo de bebês, e o potencial do encontro e da ação conjunta no espaço (Aguiar & Pedrosa, 2009; N. Costa, 2017; Neves et al., 2018). O fluxo locomotor com o par nesta faixa-etária se mostra realmente um aspecto potente na Educação Infantil que, conforme indicado pelos dados aqui, complexifica, estimula e desafia o bebê de modo diferenciado que, inferimos, dificilmente seria proporcionado pelo adulto.

Em suma, a transição de Isabela à Educação Infantil se dá de modo a estimular e potencializar seu desenvolvimento locomotor e exploratório. Elementos como práticas de acolhimento institucional com presença de familiares, organização do espaço com objetos de amplitudes múltiplas com textura espacial complexa (Sumsion et al., 2018), desimpedimento corporal com o uso mínimo de aparatos, disponibilização constante de objetos ao imediato alcance do bebê, locomotor ou não, e a estruturação interativa, tanto com o adulto, quanto com o par de idade, parecem ser elementos significativos na constituição de sua experiência. Além disso, o caso remete que, mais do que a prontidão locomotora, os desafios e os investimentos exploratórios também contribuem para o refinamento e a aquisição locomotora e maior apropriação espacial. Tais elementos também dão indícios de uma boa integração ao contexto da creche.

Havendo sido discutido este caso, passaremos à análise do caso da instituição

3.3 Instituição 3 e o Caso de Carolina

Esta instituição era referida como uma “unidade educativa” de Educação Infantil, localizada dentro da área de um campus universitário e voltada para o atendimento do público interno (filhos de docentes, funcionários e estudantes). Em seu plano de trabalho, indicava-se que sua principal finalidade era o desenvolvimento integral da criança, abarcando as dimensões “física, *motora*, emocional, intelectual, moral e social” através de ações que ampliam suas experiências e que seu cuidado e educação sejam conduzidos de forma compartilhada entre a instituição e as famílias.

A instituição, citando documentos oficiais (Brasil, 1995; 1996, 20 de dezembro) referia-se aos critérios de atendimento que respeitasse os direitos das crianças. Dentre esses direitos, destacamos como mais relacionados à temática da tese o direito “à brincadeira, um ambiente aconchegante, seguro e estimulante” e ao “movimento em espaços amplos”. Também era referido o direito “a uma especial atenção durante seu período de adaptação”. Os documentos da creche indicavam que os tempos e espaços deveriam ser organizados buscando permitir a expressão das múltiplas linguagens da criança de acordo com suas possibilidades de desenvolvimento. Sua missão também era de fomentar o protagonismo da criança, sendo a interação e o trabalho da identidade como eixos centrais deste processo. Por isso, os espaços buscavam produzir interações mais integradas e ricas entre as crianças, possibilitando sua segurança e autonomia. O documento indicava que o contato com áreas verdes, animais, brinquedos e parques facilitavam o desenvolvimento “afetivo, social e cognitivo” das crianças.

Acerca da consideração de seu papel, a professora entrevistada Cláudia expressava mais explicitamente o ideal de um alinhamento à legislação, às concepções da instituição e sua própria atuação profissional: *“levando em consideração a questão da creche, da instituição e o que ela preza, eu acho que eu preciso pelo menos garantir que eu possa respeitar a criança, garantir os seus direitos e tudo isso está incluído uma série de coisas; inclusive pela constituição, pela legislação e pela própria concepção da creche”*.

Ela reconhece que seu papel é “*social e institucional*” e que atuar como um “*contínuo da família*” representa “*ser uma professora atenciosa, que cuida, que dá atenção especial para a criança*”. Em relação à transição, ela reconhece que “*dentro desse período [da transição] (...) é quando a criança se adapta ao ambiente, se adapta*

aos brinquedos, se adapta aos colegas, aos outros familiares, aos professores. Então é muita coisa para a criança se adaptar, muitos detalhes”. Mas, ao mesmo tempo, “*precisa trabalhar a autonomia*”, o que é entendido como uma forma de beneficiar e promover o desenvolvimento da criança.

Acerca da organização do espaço, o complexo do berçário incluía diversos ambientes para finalidade de troca/banho, sono e alimentação e ambientes mais voltados para o brincar. Os bebês passavam a maior parte do dia dentro de um salão que era estruturado segundo o arranjo de áreas circunscritas (Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003) e tinha acesso contínuo a uma varanda ao ar livre, que era protegida por uma cerquinha com grades. Havia áreas adjacentes ao módulo do berçário, maiores ou menores em sua amplitude, que davam acesso e visualização a diferentes locais da instituição (ex. um solário em frente ao estacionamento, um em frente aos cruzamentos dos corredores rua-creche/salas-área verde e outro dando visualização ao pátio central interno). As professoras tinham a prática diária de organizar os espaços internos e nas áreas adjacentes e conduzir rodízio de permanência dos bebês. As áreas externas eram muito comumente acessadas nos horários de chegada e saída das crianças.

Figura 29 – Ilustração da disposição do espaço destinado aos bebês da Instituição 3

Fonte: produção da própria autora

As atividades e horários foram resumidas na tabela 4. Nesta instituição, os bebês passavam cerca de nove horas e 20 minutos do seu dia e tinham cerca de seis horas e cinco minutos disponíveis para movimento livre.

Tabela 4 - Descrição da rotina da instituição 3 com codificação de cores referentes à possibilidade de movimento livre ou maior restrição corporal

Manhã	07h30-08h45	Chegada
	09h00-09h30	Lanche da manhã
	09h30-10h30	Soneca
	10h30-11h00	Horário de brincar
	11h15-11h45	Almoço
Tarde	12h00 – 13h00	Horário da visita dos pais
	13h00-13h30	Horário de brincar/banhos
	13h30-14h00	Lanche da tarde
	14h00-15h30	Soneca
	15h30-16h15	Horário de brincar
	16h15-16h40	Horário da janta
	16h40-18h00	Horário de brincar/saída
Tempo médio de estadia de Carolina	9h 20	
Tempo médio de disponibilidade para movimento livre	6h20	

Fonte: produção da própria autora

Esta instituição tinha horários estendidos de chegada (07h30-08h45) e saída (16h40-18h00), permitindo o acesso e a circulação livre das famílias, inclusive no interior das salas. No início do ano, os bebês faziam dois sonos, um no período da manhã (09h30-10h30), após a refeição matinal (09h00-09h30), e outro à tarde (14h00-15h30), após o lanche (13h30-14h00). Após o almoço (11h15-11h45), os pais, que trabalhavam ou

estudavam no campus, vinham diariamente à instituição e permaneciam com os bebês por uma hora (12h00-13h00). Esses horários eram planejados para que os pais pudessem levar os bebês para as áreas externas, familiarizassem-se com a instituição, para preparar momentos pedagógicos (ex. oficinas, recitais etc.) que poderiam ser facilitados com a presença de um número maior de adultos. Os horários de brincar era distribuídos em intervalos de 30 a 40 minutos entre as rotinas (10h30-11h00; 13h00-13h30 e 15h30-16h15), mas também se referiam aos horários de chegada, saída e visita, diversificando os lugares e as pessoas que estavam com os bebês em cada um desses momentos. Os bebês permaneciam no chão o tempo todo e dormiam em colchões no chão. Havia o uso de cadeirões para a alimentação no início do ano e de carrinhos para quando os bebês mostrassem resistência aos cadeirões ou tivessem dificuldade de dormir no colchão.

A instituição contava com uma diversidade e riqueza de espaços externos mais amplos e, apesar de já ser acessados desde o primeiro dia nos horários da visita, as idas do grupo em horário exclusivo com as professoras passavam a ser sistematizados principalmente a partir do segundo semestre, quando a maioria dos bebês já engatinhava ou andava (vide N. Costa, Rossetti-Ferreira & Mello, 2021). Deste modo, os bebês tinham acesso a uma diversidade de espaços e pessoas em seus momentos de exploração, mas de modo geral os bebês podiam brincar e se locomover mais livremente dentro do salão principal, da varanda ou dos solários adjacentes. Este trânsito entre as áreas internas e externas será considerado nos episódios como uma particularidade da instituição.

Feita esta caracterização da instituição, passamos ao processo transição do bebê focal Carolina e o mapeamento de seus episódios de deslocamento.

3.3.1 A transição de Carolina e seu processo locomotor

Sobre a vida prévia de Carolina, os pais relataram que a filha havia nascido no exterior “*em um momento da nossa vida já muito tenso, mais estressante, mais cansativo*” e que, como família, tiveram que lidar com uma série de desafios. Era recente sua mudança naquela cidade. Relataram também que costumavam estar juntos durante diversas atividades cotidianas, como refeições e hora de dormir. Carolina era descrita como uma criança “*muito dada*” e atenta às pessoas ao redor, tanto adultos quanto crianças, mas que havia passado a reagir a pessoas desconhecidas.

Sobre a rotina do bebê em casa, foi relatado que às vezes tinha dificuldade de dormir durante o dia (“*ela não desliga, assim, fica bem elétrica mesmo (...) Se tem*

algumas outras crianças, outras pessoas, ela não dorme”). Os pais relataram que, apesar da introdução alimentar aos seis meses, a filha às vezes “*tinha dificuldade*” de comer e que, apesar de a mãe e a instituição valorizarem e viabilizarem a continuidade da amamentação, reconheciam seus desafios. Ainda, tinham expectativas positivas para a transição dadas as boas experiências que tiveram nos contatos iniciais com a instituição. Reconhecem, porém, que tiveram de fazer algumas concessões, por exemplo em relação à frequência em período integral, que lhes parecia “*muito tempo e ela [era] muito nova*”.

No processo de transição na Instituição 3, antes do ingresso, as famílias agendavam uma visita à instituição na qual podiam conhecer as dependências, uma das professoras responsáveis pelo grupo da criança e alguns membros da equipe técnica. Nesta ocasião, era realizada uma entrevista extensa, como uma anamnese, onde a instituição obtinha informações diversas da criança e tinha maior clareza sobre quais aspectos poderiam demandar ajustes ou maior flexibilidade. Ainda, era agendada a data de entrada da criança. Geralmente, a instituição se organizava para receber duas crianças novas por semana. Na semana de ingresso, a criança passava a permanecer por um número maior de horas a cada dia, e um dos familiares se comprometia a permanecer na instituição durante a semana, nos horários em que a criança estivesse presente. O familiar passava a sair da sala aos poucos, de forma gradual, e poderia ser chamado a voltar para junto do bebê caso as professoras considerassem necessário.

No caso de Carolina, seu ingresso ocorreu quando ela estava com seus 10 meses e 11 dias e seus pais a acompanharam no primeiro dia. Nos outros dias, geralmente era a mãe que permanecia com ela ou comparecia nos horários de visita, embora fosse comum o pai também vir. Seu processo de transição teve atenção próxima da instituição, dada a frequência de episódios de choro, busca por professoras específicas, dificuldade para dormir nos horários propostos e recusa de comer alguns alimentos sólidos no mês inicial, dificuldades já relatadas anteriormente ao ingresso. Através de esforço conjunto, família e instituição tiveram diversas conversas e buscaram articular uma série de ajustes, tanto em casa quanto na creche. Como relatado pelos pais, “*o movimento vem de cá (casa) para lá (creche) e de lá para cá*”, e “*tem o acompanhamento de todo mundo ali, de toda da equipe (...) que isso é muito positivo, passa segurança (...) falando de transição*”.

Acerca do desenvolvimento motor de Carolina, à época do ingresso, ela já conseguia engatinhar, se colocar de pé e permanecer em pé sem apoio. Ao final dos três meses de frequência já caminhava com bastante destreza. No entanto, conforme será indicado abaixo no mapeamento dos episódios de deslocamento, a experiência deste

bebê-focal e seus desafios pareceram impactar o número de ocorrências desses episódios, principalmente nas sessões de coleta nas quais os pais não estavam presentes ($n=3$, $n=5$) do primeiro mês. Ao segundo ($n = 53$) e terceiro mês ($n = 57$) houve um aumento substancial desses episódios, condizentes com a condição de um bebê locomotor. As especificidades de cada dia serão discutidas logo a seguir.

Figura 30 – Mapeamento dos Episódios de Deslocamento de Carolina

Fonte: produção da própria autora

Figura 31 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 3 na sessão 1

Fonte: produção da própria autora

No primeiro dia de coleta, Carolina apresentou a ocorrência de 25 episódios, dentre os quais a maioria se relacionava exclusivamente à locomoção ($n = 16$), embora ainda alguns episódios envolvessem somente a mudança postural ($n = 5$) ou mesmo quedas/falhas ($n = 1$). Embora Carolina já interagisse com pares em episódios de deslocamento, poucos foram os episódios em que isso ocorreu sem a presença do adulto ($n = 4$). Todos os outros envolviam ação com adulto ou manejo postural, sendo que foram contabilizadas 10 descrições em que o bebê engatinhava em direção ao pai ou à mãe. O uso do olhar era frequente ($n = 13$), e a manipulação de objetos ocorria em menor frequência ($n = 6$).

Figura 32 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 3 na sessão 2

Fonte: produção da própria autora

Figura 33 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 3 na sessão 3

Fonte: produção da própria autora

No segundo e terceiro dia de coletas, completando o primeiro mês, Carolina apresentou diversas ocorrências de choro e demandava muito o colo do adulto. Na segunda sessão (idade 10m18d), foram diversas as descrições do formulário que

indicavam que ela estava no colo, sendo que as professoras e volantes passavam a se revezar mais na tarefa de acalmar a criança. Como parte da estratégia, e como indicado como sugestão da mãe na primeira entrevista, Carolina e outro bebê que tinham irmãos na creche, foram levados para passear nos espaços externos e encontrar seus irmãos. O choro comumente cessava nesses momentos. Neste dia, todos os episódios envolveram locomoção, ação com o adulto e manejo postural, e todas ocorreram na hora de visita com a mãe. Ao final do primeiro mês, Carolina demonstrava engatinhar na direção das professoras e volantes de referência de sua turma, e costumava ficar calma quando sentada no colo. Como parte da estratégia de transição, foi trazido um coelhinho de pelúcia de casa, que o bebê frequentemente carregava consigo. Neste dia, Carolina já realizava o *cruising*, que se refere a andar de lado com apoio. Os episódios deste dia passaram a se diversificar um pouco mais, em termos de categorização, comparada à data anterior e alguns deles envolviam ação exclusivamente com o par ($n = 3$). Com a exceção de um, todos os outros episódios eram exclusivamente de locomoção ($n = 4$).

Figura 34 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 3 na sessão 4

Fonte: produção da própria autora

Passados os 60 dias de frequência, como já indicado, os episódios tiveram um aumento exponencial, e passaram à ocorrência de 54. Carolina (1a22d) já andava com apoio com bastante destreza e dava alguns passos sem apoio. Mostrava-se muito mais

familiarizada com as pessoas e as rotinas e se deslocava em distâncias maiores dentro da sala. Coerente com as filmagens, a manipulação de objetos foi mais comumente observada quando o bebê estava parado (e geralmente sentado), de modo que não ocorreram em muitos episódios ($n = 8$). Além disso, os deslocamentos pareciam estar mais relacionados à busca ou interação com pessoas, com forte regulação do adulto ($n = 44$), e em menor proporção, envolvendo ações com o par ($n = 9$). Apenas poucos ($n = 5$) episódios não contemplavam interação direta. Finalmente, apesar dos vários episódios, a maioria dos deslocamentos não envolvia orientação à resolução de problemas e a desafios locomotores.

Figura 35 - Gráfico de mapeamento de episódios de deslocamento do caso 3 na sessão 5

Fonte: produção da própria autora

Passados os 90 dias de frequência, Carolina já andava com bastante destreza, mas os episódios se mantiveram em frequência aproximada à do mês anterior. Os episódios ainda continuam com altas taxas de categorias ligadas ao adulto ($n = 38$), com leve aumento de ações com o par ($n = 12$). Observou-se também que, proporcionalmente, os episódios sem ações interativas ($n = 8$) e com manipulação de objetos ($n = 11$) seguiam a tendência do mês anterior. A grande diferença observada é que os episódios passaram ter um número maior de ações em categorias diversas, o que sugere que passaram a se

prolongar e complexificar, sugerindo maior engajamento. Uma das particularidades deste dia é a ida às áreas externas mais amplas, de uso comum das outras turmas da instituição.

Feita esta caracterização, passaremos à apresentação dos episódios microgenéticos.

Como indicado, o processo de transição de Carolina envolveu uma série de particularidades. Desde sua experiência familiar prévia, sua diferença de faixa etária, suas questões com rotinas e pessoas atreladas àquelas rotinas, sua forte regulação pelo adulto e a constante busca por contato físico com as professoras. Embora seu processo evoque diversos processos que tenham sido levantados por estudos acerca do apego e da construção de vínculos, este tema não será abordado por este estudo em particular e sim por outro subestudo ligado ao projeto internacional (Neder, 2020). Considerando que a transição é um processo relacional e contextualmente situado, identifica-se que a instituição também apresentava uma série de particularidades, como a questão de reintrodução do grupo dos bebês após alguns anos, a maior disponibilidade de adultos em diferentes arranjos das rotinas e sua prática estabelecida de uso de espaços externos.

Neste sentido, buscando investigar a construção da exploração locomotora no processo de transição com o ingresso na creche, articulando tanto particularidades do bebê-focal quanto da instituição, no caso de Carolina passamos a acompanhar seu processo de passar de deixar o colo do adulto e a empregar a locomoção para explorar o entorno mais amplo. Em todos os episódios, este processo foi atravessado pelo trânsito entre espaços internos e externos. Iniciamos com um episódio do primeiro dia.

3.3.2 Episódio 1 – “Você quer entrar?”

Data: 22/03/17 (1a sessão)

Participantes: Carolina (10m); Roberta (mãe); Vinicius (11 mo); Marcela (11 mo)

3.3.2.1 Destaques do dia

Neste dia, os pais estavam presentes e a família permaneceu por cerca de duas horas na instituição. O esquema indicado no apêndice apresenta os deslocamentos da família e do grupo ao longo da primeira hora e meia de estadia, segundo o fluxo da rotina. Carolina havia chegado em um momento em que a sala estava vazia e que, gradualmente, passou a ter um grande número de pessoas, com a entrada dos bebês e das professoras após o lanche da manhã. Anteriormente a este momento do episódio, o grupo estava

reunido no solário anexo ao refeitório. Assim, quando Carolina é conduzida de volta para dentro da sala principal, esta já estava cheia.

3.3.2.2 Transcrição do episódio “Você quer entrar?”

Recorte 1A - “*Você quer entrar?*”

Ao início deste recorte, as professoras estão levando os bebês de volta para dentro do salão principal. Roberta (mãe) dá apoio a Carolina (bebê-focal), segurando-a pelas mãos de modo a conduzi-la pelo trajeto. Carolina sorri para a educadora e tensiona todo o corpo para frente enquanto dá passinhos. A pesquisadora, que a grava de frente, fala “*você quer andar mais rápido que eu?*”. Ao mesmo tempo a mãe fala, conversando com a pesquisadora: “*eles falam pra não fazer isso né...*”. A pesquisadora pergunta: “*oi?*”, e Roberta continua: “*o pediatra fala pra gente não fazer isso... (segurar pelas mãos e conduzir o bebê andando) é pra engatinhar um monte...*”, ao que a pesquisadora completa: “*pra depois...levantar*”. Roberta conclui: “*mas eles gostam, eu nunca falei pra ela ‘vamo andar’, ela que subiu e aí eu fui*”. Neste momento da conversa, Roberta e Carolina chegam ao portãozinho que dá acesso ao salão. Carolina para e olha fixamente à sala, escaneando-a visualmente. Sua expressão facial muda, de modo que os lábios não se arqueiam mais em sorriso e o olhar é fixo. Ela vira o corpo sutilmente em direção à mãe. A mãe fala “*...vamos*”, enquanto impulsiona os braços e o corpo da filha para frente repetidamente. A menina, porém, mantém os pés fixos no chão e se recusa a dar novos passos. Roberta fala “*E agora? Empacou!*”. Uma das professoras que está dentro da sala chama “*Vem Carolina, vem!*”. Carolina solta uma das mãos da mãe, vira-se para ela e choraminga. Roberta coloca-se à frente da filha segurando suas mãos. A menina dá alguns passinhos e estende os braços na direção da mãe, que então a pega no colo. Em um intervalo de três minutos Roberta realiza uma série de ações relacionadas ao direcionamento da filha ao ambiente (ex. mostrar brinquedos, tentar apoiá-la na cerquinha) mostrando-lhe móveis pendurados, tentando colocá-la apoiada na cerquinha, dando-lhe brinquedos, ou mesmo tentando tirá-la de seu colo, o que inicialmente é recusado. Quando Roberta se senta no chão e lhe oferece uma boneca, isso acaba atraindo a atenção do bebê, que se senta ao lado da mãe.

Figura 36 – Ilustração do Recorte 1A do episódio “Você quer entrar?”

Fonte: produção da própria autora

3.3.2.3 Recorte 1B - “Você quer entrar?”

Pouco tempo depois do recorte anterior, Carolina se vira e se levanta, apoiando-se na mãe. Ao fazê-lo, seu olhar encontra dois outros bebês que estão dentro de uma grande caixa de madeira com um espelho dentro. Carolina põe-se em posição de engatinhar e projeta seu corpo para frente, passando por cima do colo da mãe, que tem o braço estendido e a palma da mão voltada para cima com os dedos estendidos. Carolina passa por cima da mão da mãe, que segura a mão da filha. Este gesto de segurar a mão se prolonga e o bebê-focal parece empurrar a mão da mãe no movimento de alternar os braços e mãos para engatinhar. Roberta fala “*olha onde ela quer ir*” e se aproxima da filha, que se põe a engatinhar para perto dos outros bebês. Carolina engatinha até a entrada da caixa, onde estão Marcela e Vinícius. Carolina escorrega levemente para trás quando alterna as pernas em movimento de engatinhar. Marcela engatinha na direção de Carolina, e esta recua perante o movimento do outro bebê, retornando para perto de sua mãe. Marcela e Vinícius ficam de pé dentro de um nicho de madeira e começam a bater nas “paredes”. Uma das professoras próximas fala repetidas vezes “*tum-tum-tum, quem bate aí?*”, e Roberta faz o gesto de bater à porta para a filha. Neste momento, a mãe tem o tronco reclinado sobre o chão. Carolina volta a engatinhar na direção do nicho, mas no caminho um adulto passa à sua frente para buscar a mamadeira que está em uma bandeja em cima do nicho. Neste momento, Carolina para, alterna as pernas em movimento de engatinhar. Mas a mãe faz com que ela escorregue para trás. Ela então olha para a mãe, que lhe abre os braços. Finalmente, Carolina engatinha na direção de Roberta, que pega a filha no colo em posição de amamentar.

Figura 37 – Ilustração do Recorte 1B do episódio “Você quer entrar?”

Fonte: produção da própria autora

3.3.2.4 Análise do episódio “Você quer entrar?”

Após uma hora e meia de estadia na instituição, a família se constitui como um grupo separado do grupo das professoras e crianças que já frequentavam a instituição. Através da estruturação de diferentes momentos da rotina, o grupo composto pela família e o grupo composto pelas professoras e outros bebês se encontravam ou se separavam a partir do modo com que o bebê focal (re)agia às proposições. Deste modo, os encontros e desencontros entre o grupo e a unidade bebê-família imbricavam em movimentos de integração e diferenciação, sincronia e assincronia momentâneas que constantemente se reestruturavam, indicando o contraste entre fluxos e ritmos (Blue, 2019; Pairman, 2018) que no momento do ingresso se contrastavam. Assim, neste processo inicial de frequência de Carolina, seus tempos de atividade e engajamento por vezes diferiam daqueles propostos pela instituição e implicavam que ela permanecesse próxima de ao menos um dos pais a todo momento, sendo eles aqueles encarregados de lidar com o bebê em momentos de divergência e garantir uma atenção mais individualizada, neste primeiro momento.

O episódio ilustra o retorno do bebê a um ambiente (salão principal) que, apesar de ser um mesmo espaço físico, passou a se modificar em função do contraste de sua composição a partir dos diferentes momentos da rotina. Além disso, trata-se de um espaço que, na primeira participação do bebê, por ser ocupado em sua maioria por membros da família, estava mais vazio. Porém, no momento da rotina em que os bebês passaram a voltar para dentro, o mesmo espaço se transformara e Carolina passou a se deparar com um local mais ocupado e dinâmico, o que inferimos que gera o estranhamento e a recusa

da entrada. Não se tratava mais do mesmo ambiente nem da mesma experiência anterior, processo evidenciado pela expressividade corporal e emocional do bebê.

A forma como a relação do eu corporificado, inserido no mundo em relação de alteridade, pode ser compreendida como corporeidade (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008a). Entendida como veículo e instrumento da vivência, o modo com que a pessoa corporificada se relaciona com o mundo é “temporal e espacialmente específica” (Scorsolini-Comin & Amorim, 2010, p. 262) e pode ser compreendida como um palco expressivo da experiência. Particularmente no que se refere à relação entre a postura e a expressividade emocional, é indicado que a motricidade do bebê serve tanto a funções de movimento como também das emoções, e que mudanças corporais momentâneas são facilmente reconhecidas através da alteração da atividade (Viana, 2008; Wallon, 1968). Através da atividade postural, o tônus muscular também serve ao propósito da regulação emocional que se manifesta dentro da integração do indivíduo ao meio (Wallon, 1968). Além disso, enquanto uma estrutura e um veículo vivencial, a percepção-ação corporificada parece revelar na experiência do bebê uma sutil variação de perspectiva, uma apreensão diferente a partir da percepção do outro, um momento de diferenciação dentro daquele novo contexto (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008a; Soffer, 2001).

Buscando auxiliar a filha a sair do colo, a mãe emprega uma série de estratégias para buscar atrair o seu interesse e transferir seu ponto de apoio, o que demanda tempo e exigiu diversas tentativas. Quando finalmente aceita se sentar ao lado da mãe, Carolina passa a ter acesso visual a outros bebês, que estão no canto com o cubo espelhado. A partir disso, inaugura-se sua locomoção exploratória em um movimento de afastamento da mãe (Ainsworth & Bell, 1970). Porém, diversas ações corporificadas, como a dificuldade de soltar/se desvencilhar da mão da mãe, o engatinhar direcionado e o posicionamento postural da mãe semideitado na direção da filha, parecem carregar a ambivalência da experiência da transição tanto para a mãe quanto para a filha. Carolina parece escorregar para trás em seu engatinhar: seria uma dificuldade (motora, chão de textura mais lisa, uso de meias) ou uma hesitação? Quem poderia estar com dificuldade de largar a mão uma da outra, o bebê-focal ou a mãe? Estar semideitada mais próxima seria um gesto de encorajamento ou a necessidade de estar mais próxima? Além disso, a trajetória de Carolina tem dois movimentos de vai-e-vem que partem da mãe e se direcionam aos outros bebês, sendo que este movimento ganha encorajamento das pessoas próximas.

Contudo, é possível perceber que, para além de toda a possível ambiguidade da situação, o fluxo de pessoas é intenso, o campo visual torna-se mais denso, e a exploração acaba sendo dificultada (Liempd, Oudgenoeg-Paz & Leseman, 2020). Como antecipado pela professora na entrevista, são muitos detalhes para se “adaptar”. Assim, em determinado momento Carolina novamente abandona sua investida exploratória e retorna para a mãe. No fluxo da situação, portanto, o colo da mãe passa a se configurar como um obstáculo ao engatinhar na direção dos bebês, um desafio locomotor, mas logo mais se torna um ponto de retorno, algo buscado pelo bebê mediante uma situação difícil.

Seguindo o processo de Carolina, passamos ao segundo episódio.

3.3.3 Episódio 2 – Saindo do colo

Data: 18/04/17 (3a sessão)

Participantes: Carolina (11m7d); Cláudia (professora); Rafaela (professora); Stella (professora); Vinícius (12m); Cleonice (13m), Marcela (12m), Alice (10m) e Jonas (8m)

3.3.3.1 Destaques do dia

Carolina teve um primeiro mês de frequência bastante desafiador, conforme descrito anteriormente. Como estratégia institucional, Carolina começou a trazer um bichinho de pelúcia de casa para a creche, o qual ela carregava consigo por diversos momentos. A partir do segundo mês, foi possível verificar nos dados que Carolina passou a buscar mais especificamente algumas figuras de referência, como por exemplo a professora Cláudia e as volantes Rafaela e Stella. O episódio abaixo ocorreu após a hora do sono (10h12 da manhã). Nos recortes deste episódio são ilustrados momentos em que Carolina dá indícios de se afastar dessas figuras de referência.

3.3.3.2 Recorte 2A – “Saindo do colo”

Participantes: Carolina (11m7d); Cláudia (professora); Rafaela (professora)

Cláudia está sentada no chão segurando Carolina no colo, que tem seu bichinho de pelúcia ao colo. A professora pega uma série de brinquedos que mostra e passa pela perna, pelos braços e ombros de Carolina, enquanto tenta tirá-la do seu colo. Ela faz o trajeto com os objetos e os coloca no chão, apontando e falando para Carolina ir pegar.

Carolina olha para Cláudia, mas não se mexe. Cláudia repete o movimento de passar um barbante pelo colo de Carolina e o solta em cima do bichinho de pelúcia que está no colo da menina. Carolina manipula brevemente o barbante. Cláudia brinca de fazer caretas. A professora pega a ovelhinha de pelúcia e gradualmente a afasta, falando em voz mais fina como se fosse o bichinho: “*vem brincar, Carolina!*”. Carolina estende os braços na direção da pelúcia e começa a choramingar. Cláudia continua “*vem brincar comigo!*”. Rafaela se aproxima falando para Carolina, “*Você acordou?*”. Cláudia dá o bichinho para Rafaela e diz “*vai lá brincar com a Rafaela*”, ao que Carolina reage com um choro intenso. Cláudia logo pega a pelúcia de volta e a devolve para Carolina falando “*Ah lá, o bichinho voltou pra você*”. A menina abraça a ovelhinha com força e, após ser confortada pela professora, para de chorar.

Figura 38 – Ilustração do recorte 2A do episódio “Saindo do colo”

3.3.3.3 Recorte 2B – “Saindo do colo”

Participantes: Carolina (11m7d); Rafaela (professora); Vinícius (12m)

Carolina está sentada na porta, bem no entremeio da sala e da varanda. Seu bichinho de pelúcia está no chão, mais próximo ao portãozinho. Na sala, Rafaela estava brincando com bolas, com outras crianças. Carolina faz menção de engatinhar para fora, mas para. Está sentada para frente, mas olha para o lado, dando a impressão de estar orientada para o barulho que vem da sala. Ela então se vira e começa engatinhar para dentro. No caminho, Vinícius sobe em cima dela e ela interrompe seu trajeto, começando a chorar. Rafaela intervém e se aproxima de Carolina. A menina estende os braços, apoia-se nos joelhos de Rafaela e fica em pé com os braços estendidos. Rafaela senta-se e coloca Carolina sentada em seu colo. Ela fala “*Vamos brincar!*”. Carolina continua chorando.

Rafaela abre as pernas e transfere o bebê sentado para o chão, mas a mantém apoiada sobre seu tronco. Carolina se desencosta do tronco de Rafaela e se coloca em posição de engatinhar. Imediatamente, Rafaela também se coloca em posição de engatinhar e segue “engatinhando” na frente de Carolina até a sala de dormir. Ela fala “*Vamos, vamos procurar os amigos!*” “*Vamos amigos, vem!*”. Carolina para por um instante e a observa se afastar. Em seguida, segue engatinhando atrás, choramingando. Ao chegar na entrada da sala de dormir, onde Rafaela está sentada, Carolina olha para dentro da sala, onde há vários bebês andando e brincando com as almofadas. Ela segue engatinhando para frente. Uma das volantes chega perguntando se as crianças já haviam almoçado, e as professoras começam a chamar as crianças para irem ao refeitório.

Figura 39 - Ilustração do recorte 2B do episódio “Saindo do colo”

Fonte: produção da própria autora

3.3.3.4 Recorte 2C – “Saindo do colo”

Participantes: Carolina (11m7d); Stella (professora); Cleonice (13m), Marcela (12m), Alice (10m) e Jonas (8m)

O recorte ocorre na área da varanda, onde um tapete e vários brinquedos grandes haviam sido dispostos e para onde alguns bebês haviam sido levados. Carolina, que estava choramingando, engatinha para a varanda segurando o bichinho de pelúcia e olha ao redor. Ela para de chorar, permanece ajoelhada e contempla ao redor. Carolina olha para Cleonice, que manipulava uma bola azul ao seu lado. O bebê-focal pivota o corpo todo, coloca-se em posição de engatinhar e se locomove brevemente na direção de Cleonice (sentada). Esta segura a bola com as duas mãos e estende os braços na direção de Carolina, mas em um movimento um tanto brusco, de modo que a bola cai. Ao ocorrer isso, Cleonice equilibra-se em postura de engatinhar e aponta o dedo próximo ao rosto de Carolina. Neste momento, Carolina recua e coloca-se em posição sentada e desvia o olhar.

Carolina e Cleonice trocam olhares rapidamente. Cleonice, sentada, pega novamente a bola azul e a estende na direção de Carolina, desta vez com os braços mais próximos ao corpo e com um movimento mais lento, de modo que a bola não cai. Mas Carolina não se mexe, apenas a olha brevemente e logo desvia o olhar. Ela se vira na direção do portãozinho da varanda e quando vê Stella entrando por ele, fixa o olhar na professora e estende os braços em sua direção. Outros bebês também começam a chorar. Stella senta-se no chão, pega Carolina no colo, posiciona-a sentada virada para os outros bebês e começa a cantar e a fazer movimentos com as mãos. Stella olha para Carolina e ela sorri. Stella continua cantando e interagindo com os bebês que têm o olhar direcionado para a professora e balançam o corpo ao ritmo da música. Passado algum tempo, Stella tira Carolina de cima de seu joelho, abre as pernas e coloca a menina sentada no chão, mantendo as pernas dobradas ao seu redor. Pouco tempo depois, Jonas começa a engatinhar na direção de Carolina e ambos se olham mutuamente por alguns segundos. Jonas avança na direção de Carolina e ela rapidamente retrai o corpo para trás na direção da professora. Mas, depois, volta ao relaxamento postural anterior. Passados aproximadamente dois minutos Carolina solta a pelúcia, gira o tronco na direção da bola azul, inclina o tronco na direção do objeto e o pega. Stella lhe dá a pelúcia, a que Carolina a abraça rapidamente, logo soltando esse objeto. Carolina vira-se para a esquerda e fica em pé na grade. Stella a ajuda a se levantar. Carolina se abaixa e pega a bola azul, volta a ficar em pé e segura o brinquedo com uma mão e o estende na direção de Stella. A bola cai, mas Carolina não tenta pegá-la novamente. Carolina permanece em pé na grade e, passados aproximadamente mais dois minutos, a menina começa a andar apoiada na direção de onde estão os outros bebês. Stella lhe dá as mãos por trás, fica em pé e lhe ajuda a dar passos, até chegarem em um brinquedo-mesinha de atividades, perto de onde está Marcela, está sentada ao lado. Ela e Carolina trocam olhares breves. Stella coloca as mãos de Carolina apoiadas no brinquedo e se senta próxima, logo atrás de Marcela. Marcela e Carolina tocam o brinquedo ao mesmo tempo, trocando rápidos olhares. Carolina retira as mãos da mesinha e permanece em pé sem apoio por cerca de um minuto.

Figura 40 - Ilustração do recorte 2C do episódio “Saindo do colo”

Fonte: produção da própria autora

3.3.3.5 Análise do episódio “*Saindo do colo*”

Os dois recortes iniciais desse episódio indicam dois momentos que ocorreram em horários próximos, mas diferem em suas condições. No primeiro recorte, o bebê, que agora demonstra indícios de buscar permanecer próxima da professora e se recusa a abandonar o colo a despeito das múltiplas tentativas da professora, reage ao afastamento do objeto transicional. No segundo momento, em uma situação mais rara, Carolina está sozinha sem chorar e tem iniciativa de entrar na sala. E, apesar do trajeto tumultuado, atinge uma exploração de maior extensão espacial e transita por entre espaços, da primeira vez de iniciativa própria, e da segunda vez com o apoio do adulto.

Apesar de a instituição buscar promover o contato e a troca social entre as crianças (Campos-de-Carvalho & Souza, 2008; Máximo & Nono, 2019), Carolina tinha como particularidade buscar mais o adulto e tinha preferência de permanecer sentada em seu colo (enquanto a professora se sentava no chão). Porém, esta condição não era possível de ser mantida sempre, dada a condição coletiva do contexto que exigia que a professora atendesse às múltiplas tarefas e crianças (Rutanen et al., *in press*), condição esta que parece perpassar o seu esforço de tirá-la do colo após um tempo.

Ao “animar” os diversos objetos e simular uma trajetória que sai do bebê e vai para o chão, a professora parece sugerir o foco e local que Carolina pode explorar ao sair do colo; sem sucesso, no entanto, visto que o bebê continua no colo e sem menção a movimentar o corpo na direção sugerida. Após essas diversas tentativas, Cláudia pega a pelúcia trazida de casa, que é o objeto específico que provoca intensa reação emocional de Carolina. Isso parece indicar que Carolina desenvolve uma relação diferenciada com aquele objeto, assemelhando-se a descrições teóricas do que seria um objeto transicional.

Este termo objeto transicional foi cunhado por D. Winnicott (Winnicott, 1971/1975) e se refere a um objeto familiar, normalmente macio como uma boneca ou um ursinho (Chokler, 1988), com o qual o bebê desenvolve uma ligação especial, uma primeira posseção que transita psiquicamente na área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido (Winnicott, 1971/1975), constituindo espaço de elaboração intermediário com a figura materna. A partir desta compreensão, o objeto transicional é uma estratégia comumente empregada para confortar o bebê e auxiliá-lo a estabelecer um senso de continuidade de sua experiência e integração psíquica em meio a situações estranhas ou mesmo ansiogênicas, como por exemplo a separação da mãe (Chokler, 1988; Winnicott, 1971/1975).

Porém, para além da questão de elaboração psíquica proposta por Winnicott, entende-se que “trazer um bichinho querido de casa para (ajudar o bebê) na adaptação à creche” (Brasil, 1995; Campos & Rosenberg, 2009, p. 26), conforme prescrito nos documentos da instituição, incute a introdução socialmente conduzida (M. Oliveira, 1993) de um instrumento mediacional para lidar com uma dificuldade psicológica (Vigostki, 1984). Por ocasião de toda estruturação do processo de transição, a convivência neste novo contexto, nesta condição de estar longe de casa e as compreensões culturalmente construídas e compartilhadas de que este afastamento pode gerar angústias, a prática do objeto transicional é materializada neste novo cotidiano. Todavia, o mais importante disso tudo é observar que o bebê demonstra indícios de se apropriar desta estratégia, desta ferramenta cultural, por exemplo, ao reagir intensamente ao se afastar deste objeto em particular, ao se acalmar quando novamente tem sua posse e carregá-lo consigo, incutindo modos particulares e autorais de se relacionar com este objeto em específico (Wertsch, 1994a).

Compreender esta relação do bebê com a pelúcia de casa nos faz compreender que o recorte 2B é significativo. Estando na varanda, olhando para fora (orientação ao local onde os adultos entravam) e próxima ao objeto transicional, cenário que se repetia com

frequência nos primeiros meses de Carolina, o bebê é atraído e se dirige por iniciativa própria para dentro da sala, deixando o bichinho de pelúcia para trás. Ainda, trata-se de uma das primeiras vezes no registro empírico em que o bebê-focal demonstra uma locomoção mais direcionada e prolongada no entorno ao grupo e não a um adulto específico. O recorte 3B, no qual, contrapondo-se ao cenário inicial, Carolina tem a iniciativa de soltar a pelúcia e elege a bola azul como objeto de interesse em momento que está relaxada, amparada e engajada na interação e exploração (Grossman et al., 2008), também reforça esta nossa hipótese. É indicado que um dos efeitos da transição e da convivência do bebê com as mesmas pessoas e objetos em um mesmo local contribuirá para que o bebê passe a atribuir significados diferentes a esses elementos.

Entretanto, a efetivação de interações agonísticas (ex. Vinícius subindo em cima e provocando seu choro) e o retraimento ao par são situações que se manifestam no episódio (e persistem por algum tempo nos registros). É algo que ainda se manifesta, notadamente nos recortes 2B e 3B, o que parece fomentar a dificuldade da aproximação física do outro bebê e uma ação exploratória mais regulada dentro deste tipo de cenário interativo. O grupo distante atrai, mas o par próximo dificulta a exploração e provoca reações agonísticas. Isso parece implicar que a excursão mais ampla ainda possui ambivalências e entraves que podem retrainar a exploração.

Por outro lado, o contato físico com o adulto é um atrator importante e, valendo-se disso, a atuação da professora busca auxiliar o bebê, por meios de imitação, a prosseguir com o engatinhar até o ponto de adentrar outro recinto (sala de dormir) onde estão os outros bebês. Mais do que isso, há um convite de que o bebê estenda o seu trajeto, atrelado ao apoio de orientá-lo ao grupo quando ainda existem dificuldades para que isso seja feito sozinho (Hay, 1977).

Algo semelhante também foi observado no recorte 3B, com a diferença de que, desta vez, o bebê era convidado a explorar também a partir da reestruturação dos espaços, implicando novas propostas de permanência em determinados locais e descoberta de outros recursos para serem explorados. Através de uma organização intencional do espaço externo na varanda com a permanência da professora volante naquele local, os bebês passaram a ser regulados para se dirigirem e permanecerem naquele local. De um modo que busca fornecer atenção individual e coletiva concomitantemente, Stella fornece o colo e o contato físico a Carolina, mas integra a atenção e ação dos vários bebês através de música, gestos, olhares e sorrisos; ao fazê-lo, garante o conforto e proximidade física ao bebê que a solicita (White et al, *in press*), mas encoraja um senso de coletividade. Além

disso, dando continuidade às iniciativas de Carolina em buscar outros objetos para além da pelúcia, de modo a lhe fornecer suporte para ficar de pé e andar até a mesa de atividades, a professora passa, de modo atento às ações e aos tempos do bebê, a auxiliar Carolina a se afastar gradativamente e se engajar com o grupo de modo gradual, estruturado e encorajador.

Através dessas ações, o adulto tem papel fundamental no processo de auxiliar a exploração de Carolina, através da alternância de ações distais e proximais, uma orquestração de objetos, pessoas, ações e ocupação de localidades que proporcionam maior coesão grupal (Sumsion et al., 2018). Neste movimento, busca-se encorajar a construção de maior autonomia e pertencimento coletivo, concepções particularmente valorizadas nos documentos e nas falas da professora entrevistada. Deste modo, no episódio, observa-se uma gradual da reconfiguração da geometria relacional (Harrisson & Sumsion, 2014) de uma díade à parte do grupo para a construção de um deslocamento de integração proximal, à medida que o bebê vai deixando o colo. Gradualmente passa a ter iniciativa de buscar outros pontos de apoio corporal e se colocar na postura verticalizada, que no desdobrar das ações se mostra mais aberto ao entorno e se centra menos no adulto.

3.3.4 Episódio 3 – “Vem, sossó!”

Data: 22/05/2017 (4ª sessão)

Participantes: Carolina (11m7d); Cláudia (professora); Rafaela (professora); Stella (professora); Vinícius (12m); Cleonice (13m), Marcela (12m), Alice (10m) e Jonas (8m)

3.3.4.1 Destaques do dia

Apesar de ainda buscar e permanecer sentada no colo das professoras, Carolina passa a se afastar sozinha com mais frequência. Embora ainda tenha episódios de choro, nota-se que eles são mais frequentes no período da manhã, entre a chegada e o horário do sono matutino, ficando mais calma à tarde. No episódio e em outros momentos dos dias, ela explora mais as grades e os portões, olha por cima deles, coloca a mão por entre as aberturas das grades. Percebe-se que, em horários próximos à chegada dos pais, ela fica em áreas externas e passa muito tempo olhando para fora. Apresenta maior variedade de gestos comunicativos culturalmente identificáveis, como dar tchau e bater palmas.

3.3.4.2 Recorte 3A– “*Vem, sossó!*”

Rafaela senta-se ao lado e diz “*vem sozinha, vem!*”. A volante vai se arrastando para trás sentada com os braços estendidos, repetidamente falando “*Vem, sossó! Sossó!*” Carolina vai a princípio andando apoiando o braço direito sobre a cerca e a mão esquerda apoiada sobre a mão da professora. Por ser um corredor estreito com diversos brinquedos e crianças, há uma certa dificuldade de Rafaela se afastar o suficiente para criar uma distância em que Carolina consiga andar sozinha. As pernas da professora também acabam ficando no caminho. Em certo ponto, Carolina dá uns passos e Rafaela lhe felicita: “*parabéns!*”. Carolina pega a mão esquerda de Rafaela e dá passos indo ao seu redor, como que em um semicírculo. Estando no meio do corredor, Carolina fica frente a frente com a professora Michelle, que está sentada encostada na parede no outro lado do corredor. Carolina olha direto à frente, estende o braço e acena a mão na direção de Michelle. Rafaela fala “*vai lá com a Michelle*”, enquanto Michelle, que tem os braços estendidos na direção de Carolina, sorri e fala “*Vem! Isso Carolina, sossó!*”. Carolina anda e chega aos braços de Michelle, que a abraça. A professora logo vira o bebê na direção de Rafaela (que se ajeita para estar sentada virada na direção de Carolina) e fala “*vai lá na Rafa!*”. Porém, Carolina imediatamente se senta no colo. Rafaela estende os braços e estala os dedos chamando Carolina, e Michelle tenta colocar a menina em pé, mas ela volta a se sentar em seu colo. Após algumas tentativas, Carolina fica de pé, permanece nessa posição por alguns segundos e estende os braços da direção de Rafaela, dando alguns passos. Rafaela abraça Carolina sorrindo e fala “*Ah, que linda! Muito bem!*”.

Figura 41 - Ilustração do recorte 3A do episódio “Vem, sossó!”

Fonte: produção da própria autora

3.3.4.3 Recorte 3B – “Vem, sossó”

Imediatamente após o primeiro recorte, Rafaela fala para Carolina “*Vamos aqui na grade*” e coloca o bebê de pé, que fica de costas para a professora. Carolina projeta seu corpo para frente e começa a dar passos, inicialmente com Rafaela lhe segurando as duas mãos por trás. Mas o bebê logo solta uma das mãos, e a professora passa a segurar somente a mão direita. Carolina dá passos até chegar perto da grade, solta a mão de Rafaela, permanece de pé e bate palmas olhando para a professora. Rafaela, referindo-se à grade, lhe fala: “*Vai, pode ir ali, vai*”. E se dirige ao lado esquerdo da menina próxima da grade. Estando ajoelhada, ela bate a mão sobre a grade e fala para Carolina “*Vai... vem, levanta*”. Carolina se coloca em posição de engatinhar e engatinha até a grade, segurando-a para ficar de pé. Rafaela se senta ao lado, e Carolina olha rapidamente e logo cessa seu movimento. Rafaela bate novamente na grade e fala “*Levanta, força!*”. Carolina fica então de pé e apoia as mãos e o queixo por cima da grade, olhando para fora. Poucos segundos depois, Cláudia adentra a área e, ao ouvir a sua voz, Carolina imediatamente olha para ela e fica ajoelhada com o olhar fixo, agitando os braços. A menina se coloca em posição de engatinhar e começa a engatinhar com rapidez na direção da professora, que se senta do outro lado do corredor e um pouco mais atrás, próximo à parede. Carolina se desvia de Aline, um bebê que está no caminho e, ao chegar à parede, apoia-se para ficar de pé. Ao fazê-lo, seu olhar encontra o mosaico de espelhos que há na parede. Ela para, mantém o olhar fixo no espelho e vai ficando de pé, postura na qual ela mantém apoiando-se somente em uma das mãos. Ao fazê-lo, seu tronco rotaciona e ela novamente olha para Cláudia, colocando-se em posição de engatinhar e passando a se locomover na direção da

professora. Cláudia, que está tirando a blusa de frio de Jonas, olha para Carolina e lhe diz o que está fazendo, em uma interação breve. Carolina continua em posição de engatinhar no chão sem solicitar o colo da professora.

Figura 42 - Ilustração do recorte 3B do episódio “Vem, sossó!”

Fonte: produção da própria autora

3.3.4.4 Análise do episódio “Vem, sossó!”

O episódio “Vem, sossó!” se passa em uma área externa da sala principal, em formato de corredor (mais estreita, mas mais comprida), tendo uma grade baixa lateralmente que dá acesso visual ao estacionamento, às árvores e à rua. Do outro lado da grade, há um mosaico de espelho que fora instalado pela instituição enquanto um recurso pedagógico. Esta configuração espacial disponibiliza outras *affordances*, visuais e de apoio, que fornecem condições favorecedoras ao bebê que está iniciando a andar com apoio, como é o caso de Carolina. Referido como *cruising*, trata-se de um primeiro modo de locomoção do bebê em postura bípede, que geralmente se inicia com um movimento lateral, em que o apoio dos membros superiores e inferiores são coordenados (Adolph, Berger & Leo, 2011; N. Costa, 2017). Por ser um espaço mais estreito com continuidade de suporte em suas duas laterais, mostra-se como um lugar que permite ao bebê percorrer uma distância mais longa utilizando-se deste modo de locomoção.

Além do *cruising*, no episódio, a exploração é construída a partir do esforço persistente das professoras, notadamente a professora volante, em provocar o andar sem apoio de Carolina neste espaço, que, dadas as suas particularidades e contornos, conferem determinados trajetos ao movimento. Primeiro, possivelmente valendo-se de sua

tendência a direcionar-se ao adulto, Rafaela tenta afastar-se de Carolina o suficiente para que haja uma distância em que ela tenha que andar sem o apoio. Criar esta distância não é tarefa fácil, pois os vários obstáculos no chão dificultam à professora arrastar-se para trás, e Carolina se mantém apoiando-se, uma mão na grade e parede e outra na educadora. Porém, após algumas tentativas, o bebê-focal anda o suficiente para soltar a parede e se afastar do apoio lateral fixo.

Constituir o trajeto não é uma tarefa fácil, principalmente quando o adulto tem maior disposição para o movimento do bebê do que o próprio bebê e quando, diferente de se promover a firmeza em postura imóvel, implica-se que o bebê, em sua maior competência de autonomia para aceitar ou negar (J. Campos et al., 2000; Whitney & Green, 2011), acate ou recuse o incentivo. No recorte, por exemplo, Carolina não se solta com facilidade do apoio da parede e da mão, e tem a menção de permanecer sentada no colo (seu modo preferencial de se posicionar), de modo que as professoras precisam empregar um esforço de incentivá-la a ficar em pé e andar. Isso é feito através de uma variedade de recursos comunicativos, como chamar, virar o corpo do bebê em determinadas direções, estender os braços, estalar os dedos, sendo a persistência dessas ações importante para auxiliar Carolina a manter a ação locomotora.

Em relação ao trajeto, ao se obter apoio através da professora posicionada no meio do corredor, Carolina parece ver a possibilidade de seguir com os passos na continuidade de um movimento de ir até a outra professora, que se desenha de forma mais circunferencial, em contraste à marcha reta apoiada na parede. Ainda, estando entre duas professoras, Carolina ensaia movimentos de ir e voltar, na medida em que, dada sua forte regulação pela localidade e ação do adulto, é mais fortemente atraída pelo mesmo. Sendo assim, neste primeiro recorte vemos um trajeto de deslocamento que passa a gradativamente ganhar novos direcionamentos e formatos a partir do modo como as professoras concebem, incentivam e agem para além das *affordances* físicas disponibilizadas pelo espaço.

O recorte seguinte já traz uma gradação diferente à exploração de Carolina. Tendo a professora se posicionado ao centro do corredor, Carolina agora tem uma extensão de suporte que expande as *affordances* de sua locomoção (Berger, Chan & Adolph, 2014). O que se destaca nesse recorte é que Carolina já passa a ter maior variação de seus trajetos, o que é atingido através do suporte e trabalho conjunto das professoras.

Por fim, as mudanças posturais e deslocamentos que se seguem apresentam um caráter mais claramente exploratório. Isso é observado na medida em que o bebê observa,

percebe, (re)adequa suas ações e se engaja de modo diferenciado com diferentes locais daquele espaço (ex. olhar por cima da grade e se olhar no espelho). Ainda, apresenta uma maior variação de ações locomotoras, que ganham dinamicidade a partir de sua ação, corregulada ou mesmo mais paralela com o adulto. As professoras, por sua vez, utilizam-se de interações e referenciamentos mais breves (ex. bater na grade rapidamente, trocar olhares mais rápidos) (Bernethal & Campos, 1984) em situações em que se corre o risco que a atenção muito focada no adulto possa desviar a atenção e o investimento exploratório do bebê, mostrando-se bastante conhecedoras daquela criança e atentas ao desdobrar de suas ações.

3.3.5 *Discussão do Caso 3*

O caso do bebê-focal da instituição 3, apesar de algumas questões semelhantes, contrasta em diversos aspectos dos outros dois casos. Primeiramente, seu processo anterior à entrada na instituição constitui uma vivência prévia de contato constante e muito próximo da família, sendo a entrada na creche uma das primeiras ocasiões de separação, em que ela tem de efetivamente passar a regularmente se afastar dos pais. Além disso, é relatado nas entrevistas que Carolina passava, mesmo em outros contextos, a estranhar outras pessoas, e que para além de sua sensibilidade *a quem* estava presente, *os momentos* em que estavam presentes ou não pareciam impactá-la. Ainda, a questão da faixa-etária traz possibilidades e implicações que devem ser consideradas

Indica-se que a aquisição da locomoção prona constitui-se como o período de intensas reorganizações do bebê, que extrapolam não somente o aspecto motor, mas também refletem no seu desenvolvimento perceptual, cognitivo, social, espacial e emocional (Adolph, 2008; Amorim, 2011; Bertenthal et al., 1984; J. Campos et. al, 2000; Tomasello, 2003). Tais transformações operam enquanto ferramentas culturais que inauguram ao bebê formas mais complexas e habilitadoras de ser e estar no mundo (Adolph & Hoch, 2019; Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008a), e evidenciam diferenças ou mesmo antagonismos entre seus interesses e dos outros ao redor, notadamente os adultos (Whitney & Green, 2011). Além disso, o estabelecimento da locomoção habilita ao bebê aproximar-se e se afastar fisicamente de focos atratores ou repulsores (Aguilar & Pedrosa, 2009; Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008b; Amorim 2011).

É indicado que tais transformações se articulam a partir de transformações neurofisiológicas, psicomotoras e experienciais, e que o bebê passa a: ter maior

capacidade de antecipação; apreender mudanças de permanência e relações espaciais de modo mais complexa; romper com a simbiose materna; e ter reações emocionais aversivas aumentadas a alturas, objetos estranhos e situações e pessoas não-familiares (Bertenthal et al., 1984; J. Campos et al., 2000). Deste modo, há uma convergência de elementos que favorecem que o bebê se torne mais sensível ao contexto e suas pessoas, e que seja capaz de monitorar e controlar ativamente sua distância de figuras e situações mais familiares, o que é algo constante nos episódios deste bebê-focal.

Embora haja noções de apego com lugares, objetos e pessoas (Amorim, 2016a; Lewis, 1994), a teoria do apego de John Bowlby, a partir das contribuições de Mary Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), passa a articular mais explicitamente a relação entre exploração e o apego. Através de comportamentos de monitoramento de localização do cuidador e busca de proximidade, a exploração do bebê seria regulada pelo controle de apego, sendo nesta teoria indicado um mecanismo de sobrevivência. Neste sentido, esta teoria indica que o equilíbrio entre o sistema de apego e a exploração é o que daria suporte ao aprendizado do bebê (Rossetti-Ferreira, 1984; Ribas & Seidl-de-Moura, 1999; Waters, Breherton & Vaughn, 2015).

Esta relação entre exploração e processos de vinculação se mostrava bastante presente neste caso. Em certo grau, todos os episódios indicavam que a exploração locomotora deste bebê era fortemente modulada pela busca de proximidade do adulto, de manutenção de contato físico e da necessidade de que o bebê recebesse suporte para que gradativamente passasse a se afastar e explorar o entorno mais amplo (Carvalho et al., 2008). Os episódios também demonstravam que a intensificação ou a diminuição desses comportamentos pode se dar em função de condições situacionais (Ainsworth et al., 1978) e que, no processo de Carolina, houve todo um trabalho da instituição e da família para ajudá-la a lidar melhor com momentos de separação da mãe (e do pai), e para que o bebê tivesse maior segurança emocional para conviver e explorar aquele novo contexto.

Embora de fato o impulso exploratório de Carolina, notadamente no primeiro episódio quando está com a mãe em um ambiente estranho, dê indícios de que sua locomoção era modulada por elementos de apego e estranhamento (Carvalho et al., 2008), nos episódios subsequentes vemos que o bebê passa a buscar não somente uma, mas outras figuras de referência afetiva construída naquele contexto. Como algo alinhado às metas da instituição, era intencional que a criança tivesse contato diário com diversos interlocutores em diferentes propostas de socialização. Isso incluía, para além dos bebês

do grupo e outras crianças da instituição, a presença de volantes, de membros da equipe técnica e mesmo dos pais (durante a primeira semana e no horário de visita).

Arelado a tal prática institucional, Carolina fornece indícios de vinculação com diferentes pessoas (quatro professoras nos episódios) evidenciados por trocas interativas amistosas, busca por proximidade e contato físico com pelo menos cada uma das professoras apresentadas nas vinhetas apresentadas. Todas as professoras, por sua vez, demonstraram sensibilidade e responsividade ao bebê (Bressani, Bosa & Lopes, 2007). Além disso, ativamente apoiaram seu processo exploratório (Grossman et al., 2008), mesmo que isso fosse compreendido como ajudar o bebê a afastar-se delas.

Também contribuindo com o processo socioemocional da Sofia, as estratégias múltiplas de acolhimento empregadas pela instituição também se destacaram. Tais incluíam: trazer uma pelúcia de casa, ir aos espaços externos, ocasionar encontros entre irmãos, providenciar e organizar os horários de visita dos pais e propiciar conversas recorrentes entre as famílias e a equipe técnica, de modo a fortalecer a parceria família-instituição (Coelho et al, 2015; Peixoto et al., 2017). Deste modo, para além da questão do apego, observou-se uma rede de pessoas e ações (Lewis, 2005; Rossetti-Ferreira, Amorim & Z. Oliveira, 2009; Valsiner, 1987) que, em movimento de articulação, passaram a promover o processo exploratório de Carolina. As transformações observadas nos episódios eram indicativas de que o processo de transição era conduzido com o cuidado e atenção.

No que se refere aos modos de exploração locomotora de Carolina, de um modo geral, ela faz uso de olhares focais e periféricos (Bradley & Smithson, 2017; Dentz, 2018), geralmente breves, direcionados ao outro (mais do que ao espaço e seus objetos) como informativos do contexto e geradores de ações locomotoras diferenciadas. Em termos de percepção-ação (Amorim, 2011; J. Gibson, 1966), nos episódios, essas ações incluíram: a interrupção resoluta da locomoção, a excursão ou o retorno do engatinhar em meio à ambivalência de estar em uma sala ocupada, o trânsito entre espaços diferentes por iniciativa própria ou estando acompanhada, forçar o próprio corpo para ficar de pé e ter apoio para dar passos em transferência do ponto de suporte vertical e o *cruising* apoiado em grades fixas ou tendo apoio móvel através da professora.

Por fim, em relação aos cenários interativos, para além da regulação da localização do adulto, Carolina, em próximo contato físico, parecia explorar o entorno através do corpo do adulto, tanto afetiva como funcionalmente (Berger, Chan & Adolph, 2014). O adulto apoiava o andar, direcionava verbal ou corporalmente a orientação do

bebê. O colo do adulto (no primeiro episódio) poderia ser um obstáculo no trajeto aos pares, mas era principalmente apropriado como um meio de conforto, contenção, intimidade (Hännikäinen, 2015) e local de observação do entorno. Do ponto de vista da interação das professoras (Thurman & Corbetta, 2017) foram observadas diversas tentativas de desprendê-la fisicamente de si, quer seja por atração a outros objetos, quer seja por gradual mudança de seu ponto de apoio e equilíbrio, passando neste sentido a “transferi-la” para outros lugares e focos de atenção.

Em relação à interação com os pares, eles também atraíam sua atenção, mas principalmente à distância e quando em grupo. Por outro lado, quando um único bebê estava próximo, era comum os movimentos de recuo, assim como a ocorrência de interações sentidas por ela como agonísticas. Porém, quando as professoras estavam próximas e monitoravam a interação, Carolina costumava se engajar mais em interações com outros bebês. Isso não implica que o bebê-focal não interagisse com outros bebês da turma (Dentz, 2018), porém a aproximação e o contato físico ainda se mostrava ambivalente.

Em suma, o processo exploratório de Carolina foi atravessado por experiências prévias à transição, a diferença de idade e sua regulação mais claramente direcionada ao adulto. Já na instituição, verificou-se a possibilidade de uma oferta mais vasta de espaços internos e externos, proposições mais variadas de uso de espaço e organização da rotina favorecendo que vários adultos diferentes lidassem com a criança ao longo do dia, inclusive os pais no horário da visita. De modo mais implícito ou explícito, todos esses elementos se manifestaram na constituição do processo exploratório locomotor deste bebê-focal.

Havendo sido discutidos os três casos focais, passaremos à conclusão deste estudo.

4. DISCUSSÃO GERAL

A temática da locomoção e exploração tem passado por um momento de reavivamento investigativo na Psicologia, de modo que o campo revela multiplicidade de mecanismos e percursos não-lineares incutidos no processo da aquisição motora (Adolph & Hoch, 2019; Adolph, Hoch & Cole, 2018; E.J. Gibsom 1988; J. Campos et al, 2000; Pérez, Iglesias & Mendes, 2018; Tamis-LeMonda et al., 2008; Thelen, 1995; Thurman & Corbetta, 2017). Porém, o uso da motricidade ampla em favor da exploração tende ainda a ser tomada como uma habilidade que é exercida e aperfeiçoada prioritariamente a partir de atributos ótimos do meio físico e condicionada por traços socioemocionais do bebê (Ainsworth et al., 1978; Berger, Chan & Adolph, 2014; Bowlby, 1969; J. Gibson, 1979; Pikler, 2000).

Ainda, é sinalizada a necessidade de os estudos evidenciarem como e quais contextos compõem a vida cotidiana de bebê e oportunizam sua exploração (Franchak, 2020), assim como se faz necessário haver maior consideração da dinamicidade e historicidade da constituição meio-pessoa (Pedersen & Bang, 2016; Pino, 2010; Vigostki, 2010). Do ponto de vista que tais processos passam a emergir com maior evidência empírica através de maior foco à vida de crianças e bebês em contextos de Educação Infantil (Kernan, 2010; Silva & Neves, 2020), buscou-se contribuir neste sentido ao se analisar a exploração locomotora como situada dentro do processo de transição à creche

A transição do bebê, de um cuidado/educação mais efetivado em ambiente doméstico, para um compartilhado entre família e instituição de Educação Infantil, ocorre através do encontro de pessoas, práticas e expectativas em transações que se ligam a contextos e experiências distintas (Peixoto et al., 2017; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993). Através dos achados desta tese, houve a compreensão de que, para além de uma ideal adequação e acomodação do indivíduo, fazem parte os desencontros, estranhamentos, conflitos ou mesmo contradições de expectativas, demandas e práticas (Amorim et al., 2004; Barbosa, 2010; Rutanen et al, *in press*; White et al., 2020), por exemplo em relação à condição locomotora do bebê.

Neste sentido, verificou-se que no primeiro dia, em todos os casos, foram encontrados indícios de contrastes ou mesmo conflitos referentes a questões pregressas e às novas condições contextuais que se inauguravam. Ao momento do ingresso, houve destaque entre concepções/ações referentes à motricidade do bebê e estratégias de

acolhimento que promoviam/limitavam determinados modos e locais de posicionamento postural do bebê. Os casos evidenciam como esses elementos se articulam às estratégias institucionais de ingresso/acolhimento e a ação do bebê.

No caso 1, como a creche não autorizava a entrada dos pais na sala, foi a professora quem teve de manejar os primeiros posicionamentos posturais de Sofia. Tal modo de se estruturar o acolhimento dificultava que as pessoas que passariam o dia com o bebê dali em diante tivessem conhecimento prévio a respeito da condição motora da criança. Diante das dificuldades de se encontrar uma postura mais confortável para o bebê, Sofia respondeu com protestos e mobilizou intensa negociação com a educadora.

No caso 2, em função da organização da creche para a recepção de novas crianças, a mãe podia estar presente com a filha. Com isso, podia intermediar seu contato com o novo ambiente, o que foi feito de modo a favorecer sua atenção, conhecimento do contexto, engajamento com pessoas dali participantes. Tal momento propiciava um entremeio entre familiaridade e novidade para o bebê e também apresentava às professoras os modos usuais de cuidados de Isabela, inclusive em relação à questão postural. Em meio a isso, com a existência de novos campos interativos naquele local, o par de idade apareceu e, no fluxo das interações, resultou numa postura mais difícil para Isabela alcançar o objeto que ela manipulava anteriormente, estando confortavelmente sentada.

Já no caso 3, embora os pais também estivessem presentes intermediando o contato da filha com o novo contexto, houve um descompasso inicial entre os fluxos e ritmos de Carolina e seus familiares com a rotina já em curso na instituição. Ainda, no fluxo de encontros e desencontros entre o bebê ingressante e a rotina do grupo, a reconfiguração de um recinto com maior ocupação provoca o impacto visual e emocional, o que levou Carolina a travar seu deslocamento motor. Neste momento, apresentam-se indícios de que movimentos de afastamento da mãe e aproximação dos pares ocorrem com ambivalência.

Neste sentido, ao se atentar às primeiras posições corporais, locais, estratégias de acolhimento e pessoas que estavam presentes e seu modo de participação, a análise indicou ser este um momento central no processo de transição, (re)(a)presentando trajetórias da exploração e das situações de desafio locomotor particularizadas a cada caso.

No caso de Sofia, seu desafio locomotor inicial consistia em adquirir maior controle do equilíbrio para efetivar movimento exploratório através de uma postura de

que não tinha domínio e de modo a fazer mudança postural autônoma. A disponibilidade mais intermitente e distante de brinquedos, diante do modo de organização institucional, atrelou-se ao desafio de Sofia de alcançar objetos distais e sustentar a exploração diante de dificuldades na execução de movimentos de vai-e-vem da inclinação do tronco.

No acompanhamento dos três meses de frequência na instituição, verificou-se que as primeiras mudanças posturais documentadas ocorreram em momentos de transição de rotinas de sono, quando organizações temporárias do espaço se instalavam (ex. colchão no chão, permitindo ao bebê movimentar membros inferiores e virar o tronco da posição ventral para a lateral) e foram apropriadas de modo criativo na produção da mobilidade (ex. apoiar-se em bebê-conforto ocupado e usar o cobertor como apoios intermediários para propulsão corporal). Finalmente, quando o bebê passou a obter domínio da postura sentada, o investimento exploratório naquela posição não era mais limitante: o corpo todo passou a ser exercitado em maior amplitude e complexidade, e a criança passou a ter maiores recursos para eleger, buscar, engajar-se com e mesmo abandonar o foco de interesse.

No caso de Isabela, os registros indicaram que a instituição sistematicamente a posicionava sentada (na mesma postura realizada pela mãe no primeiro dia) dentro dos limites do colchonete central, estando sempre rodeada por almofadas e tendo brinquedos sempre à disposição. Dentro desta condição, sua exploração desdobrou-se a partir da progressão sentada-para-prono, sendo que inicialmente ela fazia uso de pontos intermediários de apoio (de elementos fixos ou temporariamente instalados), os fluxos de deslocamento geralmente desdobrando a partir/através de interação com focos animados pelo outro, notadamente coetâneos. Neste processo, Isabela passou a transpor os limites posturais e espaciais que inicialmente eram propostos pelo adulto. O deslocamento, acompanhando o fluxo interativo com outros bebês, produzia movimentos cada vez mais complexos, com o estabelecimento de triangulação atencional e sincronia, quer na aproximação mútua em situação de compartilhamento, quer em movimento de afastamento quando o objeto lhe era tomado. Gradativamente, em parte atrelado à questão do domínio postural no fluxo exploratório, Isabela passou a alternar seu papel interativo entre ser quem buscava o objeto tomado, quem retinha ou mesmo quem afastava o objeto do outro (de modo não agonístico). Ainda, no fluxo interativo, a exploração ora se dava segundo movimentos mais cooperativos ou conflitivos, estabilizadores ou desestabilizadores. Finalmente, em um momento em que o grupo de bebês já estava completo e em que todos já haviam adquirido a locomoção, o espaço se tornava mais

denso e dinâmico. A essa época, ocorreram movimentos de verticalização bípede em que a ação conjunta com o par transformava as possibilidades de estabilidade e equilíbrio de locais de apoio, que passavam a ser mais disputadas.

Já no caso de Carolina, apesar de já conseguir engatinhar e de toda a mediação institucional de modo a favorecer o movimento amplo dos bebês pelos diferentes espaços, seu processo exploratório foi fortemente regulado pela proximidade do adulto. Suas experiências pregressas (ex. nascimento no exterior, mudança recente à cidade), maior proximidade da família nuclear, sua condição de maior sensibilidade a pessoas e lugares desconhecidos – o que é discutido como podendo ser ligado a questões da faixa etária (Bertenthal et al., 1984) – foram elementos importantes de seu processo de exploração locomotora. Já as estratégias institucionais (ex. uso dos espaços externos, objeto transicional, visita dos pais) e a construção de vinculação da criança com as professoras e as volantes de referência foram pontos que se apresentaram nos episódios de exploração. A partir disso, seu processo exploratório passou a constituir-se através de movimentos de seguir as professoras de modo mais espontâneo ou guiado, pela diferenciação entre objetos de conforto e de exploração, amparo, intermediação e apoio (inter)corporificado pelas ações das professoras e o encorajamento de direcioná-la ao entorno e aos pares.

A exploração locomotora de Carolina, quando envolvia coetâneos, particularmente quando a interação era diádica e provocava choro, ainda que o interesse fosse ambivalente em relação ao par, manifestava-se em movimentos de aproximação e recuo do outro. Por fim, o caso de Carolina, em função de sua idade (10 meses ao ingresso na creche) e habilidades motoras já adquiridas, trouxe também a particularidade do *cruising* através do apoio móvel via suporte manual da professora, o que abriu percursos mais variados de deslocamento, para além dos contornos fixos das grades e das paredes.

Portanto, para as três crianças analisadas, para além das aquisições motoras já desenvolvidas anteriormente ao ingresso na instituição, as possibilidades de exploração locomotora se desdobraram e se (co)construíram a partir de uma malha de elementos pessoais, relacionais, institucionais e culturais (Rossetti-Ferreira et al., 2004). Tais elementos marcavam a canalização de determinados processos e se materializavam no e através do corpo do bebê, particularizando, inclusive morfológicamente (ex. diferenças de progressão postural) a (co)construção de percursos e recursos exploratórios e locomotores (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008a; Barnard, 2000).

Sendo, portanto, “o corpo marcado e afetado pelas práticas historicamente construídas” (Smolka, 2004, p. 43), tais práticas se (re)produzindo na relação de sujeitos,

o material empírico elucidou que mesmo a tonicidade corporal e o direcionamento perceptual vão se especificando a partir das interações (dentro de contextos socioculturais). Além disso, a possibilidade de mobilidade e exploração locomotoras, para além da aquisição biológica, pode ser mais possibilitada ou restringida dentro de uma estrutura contextual. É processo, e não produto, que se constrói interativamente em um meio densamente mediado que articula uma rede de elementos relacional e espacialmente engendrados, socialmente produzidos e culturalmente especificados (Costall, 1995; Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000; Wertsch, 1994a).

Os dados também reforçam que o posicionamento corporal do bebê representa uma base elementar de modos de ser e estar no mundo (Amorim, 2011; Chokler, 1988; Valsiner, 1992). Sendo assim, para fins de transição, a possibilidade da presença e troca com os familiares tem implicações diferenciadas na questão dos posicionamentos corporais e espaciais do bebê naquele seu contato inicial com o contexto. É uma troca também importante para se constituir com o bebê maior ou menor autonomia, interesse e confiança neste novo contexto. Neste sentido, é importante que as instituições ponderem como e por que seu planejamento pode acabar potencializando a disponibilidade ou interdição de determinados interlocutores e espaços, a possibilidade/habilidade da amplitude do movimento do bebê, sua relação com a novidade de contexto e como toda a conjuntura da transição confere nuances diversificadas à experiência corporificada do bebê (Amorim, 2011; Barnard, 2000; Soffer, 2001).

Para além dos primeiros dias de frequência, torna-se importante ponderar uma maior escala temporal da transição e maior maleabilidade do espaço (Campos-de-Carvalho & Souza, 2008; Sumsion et al., 2018), tendo-se em vista que mesmo as aquisições locomotoras passam a se articular a práticas culturais e possibilitar variações na sua função social, na medida que “a compreensão, significado e valor social e cultural que a criança tem dela varia em cada momento do seu processo de apropriação e de constituição nela” (Pino, 2010, p. 747). Nos dados, isso era particularmente rico em situações interativas, e nas mudanças nos modos de relação com os outros (Clearfield, 2011; Thurman & Corbetta, 2017). Nos dados deste estudo, a exploração ocorreu tanto a partir de maior regulação pelo par de idade, quanto pelo adulto. Embora ambos participassem da situação exploratória, faziam-no de modos diferentes.

O coetâneo trazia uma dinâmica ao processo interativo e mesmo locomotor (Anjos et al., 2004; N. Costa, 2017; Franchi e Vasconcelos et al., 2003), dada sua condição de maior espelhamento motor e possibilidade convergência de interesses. Poderia também

trazer o inusitado, o imprevisto, a disputa ou mesmo o compartilhamento exploratório de uma forma original que não é reproduzida na relação com o adulto. Pensando na triangulação movimento/atenção do par a um objeto comum no processo de exploração (Costa & Amorim, 2018; Miguel, 2019), o conjunto bebê-objeto desdobrava maior engajamento e desafiava o bebê a se utilizar de meios mais complexos de movimento como precisão, velocidade, alternância, contribuindo para novos meios de exploração e apropriação do ambiente/outros/do próprio corpo. A exploração emergia como sendo sincronizada, contrastada, facilitada ou até mesmo dificultada no fluxo interativo. Instaurava-se um diálogo corporificado (Scorsolini-Comin & Amorim, 2010) que colocava em xeque informações hápticas e visuais diferenciadas ligadas à ação da gravidade, ao equilíbrio, ao peso do próprio corpo/do corpo do outro, à profundidade, à distância etc.

No que se refere ao adulto – particularmente o educador –, seu papel era fundamental, conjuntamente com a instituição, no processo de conceber e planejar o espaço, de garantir sua funcionalidade, salubridade e qualidade (Campos-de-Carvalho & Souza, 2008) e conduzir o propósito, ritmo e fluxo da rotina dentro do ambiente (Pairman, 2018). Ele também pode precisar atuar de modo mais próximo ao bebê, no sentido de disponibilizar brinquedos ao seu alcance e fornecer apoio, emocional e corporal, para encorajar o deslocamento. Além disso, o adulto também é aquele que pode ampliar a oferta de espaços e diversificar o seu uso (N. Costa et al., 2021), sendo aquele a orquestrar arranjos espaço-temporais, relacionais e fluxos de pessoas e objetos que compõem os diferentes momentos do cotidiano da creche (Lordelo & Carvalho, 1998; Sumsion et al., 2018). Neste estudo, de modo mais ou menos explícito, ao adulto do contexto pedagógico foi atribuído o papel de “estimular” o desenvolvimento motor do bebê.

No que se refere às instituições e concepções culturais mais amplas acerca do desenvolvimento locomotor do bebê, o discurso da estimulação e da autonomia locomotora do bebê eram significados como centrais ao processo de transição. Ecoando nas falas dos pais, professoras e de alguns documentos institucionais, o equipamento espacial da creche era indicado como vantajoso ao desenvolvimento infantil, pois havia a expectativa de que a entrada do bebê na creche promovesse “estímulo” e condições diferenciadas para o desenvolvimento motor. Este ideal da estimulação era expresso nas ações dos adultos, por exemplo, quando os bebês eram colocados sentados (o que poderia ser promotor ou dificultador do movimento) ou os auxiliavam a andar com apoio. A

estimulação foi inclusive descrita por uma das professoras participantes como uma “arte” que muitas vezes não conseguia ter o mesmo efeito em cada criança.

Já em relação às *affordances*, materiais que foram identificadas no estudo como almejando este ideal, identificamos: o preparo do chão para que os bebês pudessem ali ficar sem impedimento à circulação e que viabilizasse o encontro com coetâneos (ex. tatames, varanda externa cercada sempre acessível); um relevo mais diversificado do espaço, com elementos fixos e móveis de diferentes alturas e formatos (ex. pufes, caixas de brinquedos, colchões); brinquedos e objetos maiores que permitiam uso mútuo (ex. mesinhas de atividades); idas a espaços externos (que podiam exigir maior ou menor planejamento prévio); além da possibilidade de instalar grades móveis e promover reestruturações dos espaços. Não se deve perder de vista, porém, que as *affordances* também são elementos de mediação cultural (Costall, 1995; Werstch, 1994b).

Considerando o contraste entre bebês não-locomotores e os locomotores ingressantes, a análise dos dados indica que alguns cuidados são necessários. A instituição pode acabar priorizando acessibilidade ao espectro locomotor entre o engatinhar e o andar, ou mesmo reforçar que o manejo deva ser feito pelo adulto, ou que o bebê deva ser contido em bebês-conforto, carrinhos e berços (Rosa, 2019). Quando isso ocorre, a falta de equipamento ou planejamento pedagógico pode incorrer em que recusas e protestos do bebê acabem sendo atendidos com maior improviso, ou mesmo que a participação do bebê seja mais limitada (Barbosa, 2010). Para que ao bebê seja assegurada a possibilidade de exploração através “dos movimentos amplos” (Brasil, 1995), é fundamental que sua condição motora atual seja compreendida e valorizada, sendo permitido ao bebê estar posicionado em uma postura e em um ambiente em que ele tenha maior estabilidade e controle de seu movimento autônomo.

Os espaços não precisam, portanto, ser homogeneizados ou se limitar a estágios únicos do desenvolvimento do bebê. É importante que a estrutura preveja a diversidade do grupo etário e que tenha a maleabilidade de se reestruturar, não apesar da criança, mas junto com as ações e expressões da criança. São legítimas as lacunas do processo entre o que se é prescrito e o que é efetivamente possibilitado e apropriado e, geralmente, é nesses momentos que o bebê “real” surge (Vuorisalo et al., 2018) e recebe uma observação mais atenta do profissional que o acompanha.

Do ponto de vista de que a criança opera sob o nexo da refração de sua relação com o meio (Vigostki, 2010), é importante o investimento de outras pesquisas na vivência do bebê, com olhar atento a observar, ponderar e compreender como este pequeno ser

participa ativamente no processo de coconstrução da cultura. Sendo a exploração locomotora uma das facetas deste prisma, o processo é mais um dos indicativos da experiência do bebê ao longo da transição, sua ação portanto devendo ser valorizada na reformulação das condições que lhe são oferecidas e nas transações relacionais que são constituídas ao longo do processo de transição. Embora muitas das soluções sejam complexas e exijam um longo percurso de (re)construção de um macrosistema, o olhar ao microsistema nos ajuda a pensar em questões que possam talvez ser mais facilmente (re)arranjadas nas pequenas ações do dia a dia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados deste estudo, através de três estudos de casos de bebês e instituições, evidenciam e esmiuçam uma variedade de cenários relativos aos processos de desenvolvimento da exploração locomotora a partir de diferentes histórias e experiências de transição à creche. Cada caso confere relevo diferenciado a diferentes facetas do processo, ao mesmo tempo em que são encontrados diversos pontos de convergência. Porém, não se trata de uma análise que se limita hermeticamente aos indivíduos e contextos focais. As questões trazidas dialogam e contribuem teoricamente em relação a concepções prevalentes acerca do bebê e seu desenvolvimento motor; evidenciam tendências e desafios que ressoam com a realidade de diversas instituições de Educação Infantil; e, apontam a algumas reflexões para a prática.

Buscando articular algumas dessas questões e ferramentas teórico-metodológicas, a presente pesquisa pôde verificar que a exploração locomotora não se constitui enquanto uma competência individual que amadurece em um vácuo social onde o bebê opera sua ação direta com o meio físico. Ou seja, a exploração locomotora não se limita ao que o bebê é capaz de perceber e executar do ponto de vista da competência motora. Ao invés disso, essa tese advoga que, para além da aquisição motora individual, dada sua relação indissociável com o meio, o bebê passar a ser instrumentalizado a perceber, a se posicionar, a se locomover e a agir dentro da circunscrição de uma *estrutura de mobilidade* (relacional e material).

Do ponto de vista do processo de transição, reforçamos a importância de que, para além do que está prescrito ideal e institucionalmente através da rotina e metas de desenvolvimento, o bebê seja observado e considerado sob outros prismas. Tais prismas podem incluir familiarização com habituações corporais anteriores, acessibilidade postural para bebês não locomotores, reflexão e planejamento de práticas de posicionamento postural. Incluem-se ainda uma maior maleabilidade dos tempos e espaços da instituição e os sentidos vivenciados e atribuídos às rotinas e objetos. Para isso, é importante que o educador possa articular conhecimentos das ciências da saúde, sociais, econômicas, antropologia e psicologia para que possa se tornar maior conhecedor das condições do meio de uma criança histórica e concreta, e não genérica, e como sua relação com o meio passa a se modificar e a constituir seu desenvolvimento (Pino, 2010), algo com o qual esta tese contribui em parte.

Ainda, não negando todos os desafios e as necessidades de melhorias apontados na tese, é importante ressaltar que nem o problema e nem a solução estão limitados ao fazer individual do professor. O professor também se integra a uma rede institucional, hierárquica e social que prioriza determinados elementos em detrimento de outros, fornece maior ou menor apoio e autonomia ao seu fazer profissional; cede um ambiente e instrumentos de trabalho; ainda, mais do que isso, bebês, familiares, professores e gestores encontram-se em uma matriz sócio-histórica (Rossetti-Ferreira et al., 2004) que disponibiliza circuitos preferenciais de determinadas concepções, expectativas e metas do desenvolvimento motor e locomotor do bebê; que circulam e ordenam ações em contextos social e culturalmente mediados. Compreender isso é fundamental para que as propostas de intervenção tenham maior consideração da complexidade de sua tarefa e para que empreendam um esforço conjunto de dar visibilidade ao bebê transformado por certas práticas e não outras que são atuadas, concretizadas e modificadas através de movimentos de redes.

Finalmente, apontamos alguns caminhos de pesquisa que se desdobram das questões deste trabalho. É necessário que se investigue mais a fundo a questão da possibilidade de o bebê transitar e acessar os diferentes espaços na creche, notadamente os externos. Há ainda o desafio de se orientar a formação pedagógica como mais centrada às particularidades constitutivas e relacionais, o que é apreendido através de suas ações corporificadas em suas variadas manifestações. Finalmente, os processos institucionais na regulação de tempos, ritmos e rotinas carecem de maior problematização, tanto no processo de transição, quanto no processo de socialização do bebê através da creche. É importante a ressalva de que, apesar do destaque conferido ao aspecto locomotor, uma multiplicidade de outros recursos de expressão, comunicação e participação na cultura e na vida social também se evidenciam e se transformam a partir da convivência coletiva, e que o investimento nesses temas também merece atenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adolph, K. E. (2008). Learning to move. *Current Directions in Psychological Science*, 17(3), 213-218. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00577.x>
- Adolph, K. E. (2019). An ecological approach to learning in (not and) development. *Human Development*, 63(3-4), 180-201. <https://doi.org/10.1159/000503823>
- Adolph, K. E., & Hoch, J. E. (2019). Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual review of psychology*, 70, 141-164. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102836>
- Adolph, K. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2014). The costs and benefits of development: The transition from crawling to walking. *Child development perspectives*, 8(4), 187-192. <https://doi.org/10.1111/cdep.12085>
- Adolph, K. E., Berger, S. E., & Leo, A. J. (2011). Developmental continuity? Crawling, cruising, and walking. *Developmental science*, 14(2), 306-318. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.00981.x>
- Adolph, K. E., Cole, W. G., Komati, M., Garciaguirre, J. S., Badaly, D., Lingeman, J. M., ... & Sotsky, R. B. (2012). How do you learn to walk? Thousands of steps and dozens of falls per day. *Psychological science*, 23(11), 1387-1394. <https://doi.org/10.1177/0956797612446346>
- Adolph, K. E., Eppler, M. A., Marin, L., Weise, I. B., & Clearfield, M. W. (2000). Exploration in the service of prospective control. *Infant Behavior and Development*, 23(3-4), 441-460.
- Adolph, K. E., Hoch, J. E., & Cole, W. G. (2018). Development (of walking): 15 suggestions. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(8), 699-711. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.05.010>
- Adolph, K. E., Hoch, J. E., & Ossmy, O. (2020). James Gibson's ecological approach to locomotion and manipulation: Development and changing affordances. In J. B. Wagman & J. Blau (Eds.), *Perception as information detection: Reflections on Gibson's ecological approach to visual perception* (pp. 248-266). New York, NY: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429316128-14>
- Aguiar, M. C. A. D., & Pedrosa, M. I. P. D. C. (2009). Desenvolvimento do conceito de espaço em crianças e a educação infantil. *Psicologia USP*, 20(3), 389-415. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300006>
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child development*, 41(1), 49-67.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., & Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Almeida, C. S., & Valentini, N. C. (2013). Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês. *Motricidade*, 9(4), 22-32.

- Amorim, K. D. S., Anjos, A. M. D., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 378-389. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000200020>
- Amorim, K. S. (2002). *Concretização de discursos e práticas histórico-sociais em situações de frequência de bebês a creche* (Tese de Doutorado não-publicada). Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Amorim, K. S. (2011). Proximidade / distanciamento: a intercorporeidade e a mútua constituição eu outro-ambiente. In M. I. Leme & P. S. Oliveira (Orgs.), *Proximidade e distanciamento: superando dicotomias* (vol. 1, pp. 91 – 118). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Amorim, K. S. (2012). Significação no Primeiro Ano de Vida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 45-53.
- Amorim, K. S. (2016a). *Interação, vínculo e apego em relações e contextos diversos, envolvendo bebês e crianças pequenas*. Relatório final de auxílio regular de pesquisa apresentado à FAPESP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo. Ribeirão Preto, SP: FAPESP.
- Amorim, K. S. (2016b). *Interações e processos vinculares do bebê a partir do ingresso na creche, em sete países/culturas: Brasil, Finlândia, Escócia, Austrália, Samoa, Nova Zelândia e EUA*. Projeto temático da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (16/24717-0). Ribeirão Preto, SP: FAPESP.
- Amorim, K. S. (2019a). *Interações e processos vinculares do bebê a partir do ingresso na creche, em sete países/culturas: Brasil, Finlândia, Escócia, Austrália, Samoa, Nova Zelândia e EUA*. Projeto temático da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (19/26228-4). Ribeirão Preto, SP: FAPESP.
- Amorim, K. S. (2019b). Prova pública oral de erudição. Concurso de Professor Titular do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC), Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto.
- 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. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931999000200009>
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000200003>
- Amorim, K. S., Costa, C. A., Rodrigues, L. A., Moura, G. G., & Ferreira, L. D. M. P. (2012). O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. *Temas em Psicologia*, 20(2), 309-326. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-03>.

- Amorim, K. S., Dentz, M. & Costa, N. M. S. (2018). Videogravação nas Ciências Humanas: O dilema entre potencial da imagem e direito de preservação da identidade. In M. I. S. Leme, S. Cagnin & S. A. S. Leite (Eds.), *Pesquisa aplicada em Psicologia: implicações éticas* (pp. 13-48). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Amorim, K. S., Eltink, C., Vitória, T., Almeida, L. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). Processos de adaptação de bebês à creche. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. Soares, & M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 137 – 56). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Amorim, K. S., Vitoria, T. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2000). Rede de Significações: Perspectiva para Análise da Inserção de Bebês na Creche. *Cadernos de Pesquisa*, 109, 115-144.
- Andenæs, A. (2011). Chains of care: Organising the everyday life of young children attending day care. *Nordic Psychology*, 63(2), 49-67. <https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000032>
- Anjos, A. M. D., Amorim, K. D. S., Franchi e Vasconcelos, C. R., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). Interações de bebês em creche. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 513-522. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300014>
- Baltieri, L., Santos, D. C. C., Gibim, N. C., Souza, C. T., Batistela, A. C. T., & Tolocka, R. E. (2010). Desempenho motor de lactentes frequentadores de berçários em creches públicas. *Rev Paul Pediatr*, 28(3), 283-9. <https://doi.org/10.1590/S0103-05822010000300005>
- Barbosa, M. C. S. (2000a) *Por amor e por força: rotinas na educação infantil* (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Recuperado de https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_59c3b5d44e8514cfa46c07788badf401
- Barbosa, M. C. S. (2000b). Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação & Realidade*, 25(1), 93-113.
- Barbosa, M. C. S. (2010) As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais* (pp. 1 – 17). Belo Horizonte, Minas Gerais.
- Barbosa, M. C. S. (2013). Tempo e cotidiano—tempos para viver a infância. *Leitura: teoria & prática*, 31(61), 213-222. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p213-222>
- Barbosa, M. C., & Fernandes, S. B. (2020). A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. *Em Aberto*, 33(107), 113-26. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4499>
- Barnard, S. (2000). Construction and corporeality: theoretical psychology and biomedical technologies of the self. *Theory and Psychology*, 10(5), 669-688. <https://doi.org/10.1177/0959354300105005>

- Baumgartner, H. A., & Oakes, L. M. (2013). Investigating the relation between infants' manual activity with objects and their perception of dynamic events. *Infancy*, 18(6), 983-1006. <https://doi.org/10.1111/inf.12009>
- Belei, R. A., Gimeniz-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, (30), 187-199. <https://doi.org/10.15210/CADUC.V0I30.1770>
- Berger, S. E., Chan, G. L. Y., & Adolph, K. E. (2014). What cruising infants understand about support for locomotion. *Infancy*, 19(2), 117-137. <https://doi.org/10.1111/inf.12042>
- Bertenthal, B. I., Campos, J. J., & Barrett, K. C. (1984). Self-produced locomotion. In R. N. Emde, & R. J. Harmon, *Continuities and discontinuities in development* (pp. 175-210). Boston, MA: Springer.
- Blue, S. (2019). Institutional rhythms: Combining practice theory and rhythm analysis to conceptualise processes of institutionalisation. *Time & Society*, 28(3), 922-950. <https://doi.org/10.1177/0961463X17702165>
- Borjon, J. I., Abney, D. H., Smith, L. B., & Yu, C. (2018). Developmentally changing attractor dynamics of manual actions with objects in late infancy. *Complexity*, 2018, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2018/4714612>
- Bossi, T. J., Brites, S. D. A. N. D., & Piccinini, C. A. (2017). Adaptação de Bebês à Creche: Aspectos que Facilitam ou não esse Período. *Paidéia*, 27(Suppl 01), 448-456. <https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201710>
- Bossi, T. J., Soares, E., Lopes, R. D. C. S., & Piccinini, C. A. (2014). Adaptação à Creche e o Processo de Separação-Individuação: Reações dos Bebês e Sentimentos Parentais. *Psico*, 45(2), 250-260. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.16283>
- Bove, C. (2013). Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ ambientamento oggi. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 7(1), 5-17. <https://doi.org/10.13128/RIEF-12001>
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: volume I: attachment. In J. Bowlby, *Attachment and Loss: Volume I: Attachment* (pp. 1-401). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bradley, B. S., & Smithson, M. (2017). Groupness in preverbal infants: Proof of concept. *Frontiers in Psychology*, 16(8), 385 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00385>
- Brannigan, C., & Humphries, D. (1972). Human non-verbal behaviour: A means of communication. In N. G. Blurton Jones (Ed.), *Ethological Studies of Child Behaviour* (pp. 37-64). Cambridge: University Press.
- Brasil. (1995). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.

- Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (18a ed.). São Paulo, SP: Saraiva.
- Brasil. (2006). *Parâmetros. Brasília: Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental.
- Brasil. (2009, 11 de novembro). Parecer 20, de 11 de novembro de 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica.
- Brasil. (2013). Ministério da educação. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/visualizar//asset_publisher/6AhJ/content/censo-revela-crescimento-no-ensino-integral
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>
- Bressani, M. C. L., Bosa, C. A., & Lopes, R. S. (2007). A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 17(3), 21-36.
- Bussab, V. S. R., & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. *Psicologia: reflexões (im) pertinentes*, 175-193.
- 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. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0102_1
- Campos, M. M., & Rosemberg, F. (2009). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, MEC.
- Campos, M. M., Rosemberg, F., & Ferreira, I. M. (2001). A constituição de 1988. In F. Rosemberg, I. M. Ferreira, & M. M. Campos (Orgs.), *Creches e pré-escolas no Brasil* (3ª ed, pp. 17-28). São Paulo, SP: Cortez.
- Campos-de-Carvalho, M., & Souza, T. N. D. (2008). Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível?. *Paidéia*, 18(39), 25-40. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100004>
- 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), 261-267.
- Carvalho, A. M. A., Branco, A. U. A., Pedrosa, M. I., & Gil, M. S.C. A. (2002). Dinâmica interacional de crianças em grupo: Um ensaio de categorização. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 91-99. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000200011>
- Carvalho, A. M. A., Pedrosa, M. I., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo, SP: Cortez.

- Carvalho, A. M. A., Politano, I., & Franco, A. L. S. (2008). Vínculo interpessoal: uma reflexão sobre diversidade e universalidade do conceito na teorização da psicologia. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 233-40.
- 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. *Publicações, IFUSP*, 1196, 1-34.
- Castelli, C. M., & Delgado, A. C. C. (2017). Entre amas de leite, especialistas, mães e creches: concepções sobre bebês no Brasil. *Educação*, 40(3), 375-385. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.26831>
- Chen, X., Reid, V. M., & Striano, T. (2006). Oral exploration and reaching toward social and nonsocial objects in two-, four-, and six-month-old infants. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/17405620500232749>
- Chokler, M. H. (1988). Los organizadores del desarrollo psicomotor: del mecanicismo a lapsicomotricidad operativa. In M. H. Chokler, *Los organizadores del desarrollo psicomotor: del mecanicismo a la psicomotricidad operativa* (pp. 218-218). Buenos Aires: Cinco.
- Clarke-Stewart, A., & Friedman, S. (1987). History, Theories and Methods. In A. Clarke-Stewart, S. Friedman, *Child development: Infancy through adolescence* (pp.4-36). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Clearfield, M. W. (2011). Learning to walk changes infants' social interactions. *Infant Behavior and Development*, 34(1), 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.04.008>
- Coelho, V. L. M., Barros, S., Pessanha, M., Peixoto, C., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2015). Parceria família-creche na transição do bebê para a creche. *Análise Psicológica*, 33(4), 373-389. <https://doi.org/10.14417/ap.1002>
- Cole, W. G., Robinson, S. R., & Adolph, K. E. (2016). Bouts of steps: The organization of infant exploration. *Developmental Psychobiology*, 58(3), 341-354. <https://doi.org/10.1002/dev.21374>
- Corbetta, D., DiMercurio, A., Wiener, R. F., Connell, J. P., & Clark, M. (2018). How perception and action fosters exploration and selection in infant skill acquisition. *Advances in child development and behavior*, 55, 1-29. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2018.04.001>
- Cortés-Morales, S., & Christensen, P. (2014). Unfolding the pushchair. Children's mobilities and everyday technologies. *Research on education and media*, 6(2), 9-18.
- Costa, C. A., & Amorim, K. S. (2015). Abreviação em relações de bebês com seus pares de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31, 15-23. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015011798015023>
- Costa, N. M. S. (2017). *O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche* (Dissertação de mestrado em Psicologia, Departamento de Psicologia, FFCLRP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto). <https://doi.org/10.11606/D.59.2017.tde-02122016-164240>

- Costa, N. M. S., & Amorim, K. S. (2018). A co-construção do fluxo locomotor em processos interativos bebê-bebê. *Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 73-83. <http://dx.doi.org/10.24879/2018001200300489>
- Costa, N. M. S., Rossetti-Ferreira, M. C., & Mello, A. A. (2021). Providing outdoor experiences for infants and toddlers: pedagogical possibilities and challenges from a Brazilian early childhood education centre case study. In L. T. Grindheim, H. V. Sørensen & A. Rekers (Eds.), *Outdoor learning and play: Pedagogical practice and children's cultural formation* (pp. 43-59). Switzerland: Springer.
- Costall, A. (1995). Socializing affordances. *Theory & Psychology*, 5(4), 467-481. <https://doi.org/10.1177/0959354395054001>
- Cote, L. R., & Bornstein, M. H. (2009). Child and mother play in three US cultural groups: Comparisons and associations. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 355-63. <https://doi.org/10.1037/a0015399>
- Coutinho, Â. M. S. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche* (Tese de doutorado). Universidade do Minho, Portugal.
- Delgado, A. C. C. (2013). Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(3), 248-256. <https://doi.org/10.14244/19827199622>
- Dentz, M. (2016). *Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche* (Dissertação de mestrado, Departamento de Psicologia, FFCLRP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto). Recuperado de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-19042016-131815/es.php>
- Dentz, M. (2018). *Interação de pares de bebês em sua transição de casa para a creche. Pesquisa de doutorado em Psicologia em andamento*. Projeto para Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (16/10638-0), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, SP: FAPESP.
- Dentz, M., & Amorim, K. S. (2020). Expressões emocionais de sorriso e choro nas interações de pares de bebês, em creche. *Sensos-e*, 7(2), 14-30. <https://doi.org/10.34630/sensose.v7i2.3136>
- Doralp, S., & Bartlett, D. (2014). Infant Movement Motivation Questionnaire: Development of a measure evaluating infant characteristics relating to motor development in the first year of life. *Infant Behavior & Development*, 37(3), 326-333. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.04.002>
- Falk, J. (2021). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Carlos, SP: Pedro e João editores.
- Fleer, M., & Hedegaard, M. (2010). Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 149-168. <https://doi.org/10.1080/10749030903222760>
- Flyvbjerg, B. (2006). "Five Misunderstandings About Case-Study Research," *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800405284363>

- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00078>
- Fonseca, C. (1999). Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, 10, 58-78.
- Franchak, J. M. (2020). The ecology of infants’ perceptual-motor exploration. *Current opinion in psychology*, 32, 110-114. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.035>
- Franchi e Vasconcelos, C. R., Amorim, K. S., Anjos, A. M., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2003). A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 293-301. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200009>
- Fuller, M. G., & Löw, M. (2017). Introduction: An invitation to spatial sociology. *Current Sociology*, 65(4), 469-491. <https://doi.org/10.1177/0011392117697461>
- Furlan, R. (2017). Reflexões sobre o método nas ciências humanas: quantitativo ou qualitativo, teorias e ideologias. *Psicologia USP*, 28(1), 83-92. <https://doi.org/10.1590/0103-656420150134>
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gasparetto, S., Bussab, V. S. R., & Vitória, T. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Journal of Human Growth and Development*, 4(2), 35-40.
- Gerson, S. A., & Woodward, A. L. (2014). The joint role of trained, untrained, and observed actions at the origins of goal recognition. *Infant Behavior & Development*, 37(1), 94-104. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.12.013>
- Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39, 1-42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.39.020188.000245>
- Gibson, E. J., Owsley, C. J., Walker, A., & Megaw-Nyce, J. (1979). Development of the perception of invariants: Substance and shape. *Perception*, 8(6), 609-619.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual system*. Boston: Houghton-Mifflin Company.
- Gibson, J.J. (1979). The theory of affordances. In J. J. Gibson, *The ecological approach to visual perception* (pp.127-137). Boston: Houghton Mifflin.
- Gobbato, C., & Barbosa, M. C. S. (2017). A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. *Humanidades & Inovação*, 4(1).
- Gobbi, M. A., Leite, M. C. S., & Pito, J. D. (2019). Sociologia Urbana e os Bebês: conversas (in)pertinentes, ou a silenciosa insurgência das crianças pequenas. In G. Tebet (Org.), *Estudos de bebês e diálogos com a sociologia* (pp. 493 – 517). São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 20(50), 9-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>
- González-Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo, SP: Thomson.
- González-Rey, F. L. (2004). Sobre a Rede de Significações, o sentido e a pessoa. In M.C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 59-65). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gottlieb, A. (2009). Para onde foram os bebês?: Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, 20(3), 313-336. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300002>
- Grande, C. R., Nunes, I. B., Coelho, V., Cadima, J., & Barros, S. (2017). A experiência do bebê na creche: Percepções de mães e de educadoras no período de transição do contexto familiar para a creche. *Análise Psicológica*, 35(3), 247-262.
- Grande, P. D., & Remorini, C. (2019). É um bebê!: Olhares das Ciências Sociais sobre os primeiros anos de vida. *Desidades*, 7, 10-26.
- Grindheim, L. T., Borgen, J. S., & Ødegaard, E. E. (2020) In the Best Interests of the Child: From the Century of the Child to the Century of Sustainability. In E. E. Ødegaard, & J. S. Borgen (Eds.), *Childhood Cultures in Transformation: 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability* (pp. 13-36). Leiden/Boston: Brill/Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004445666>
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Kindler, H., & Zimmermann, P. (2008). A wider view of attachment and exploration: The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 857–879). New York: The Guilford Press.
- Haddad, L. (2002). An integrated approach to early childhood education and care. In UNESCO, *Early childhood and family policy*. Paris: UNESCO.
- Hännikäinen, M. (2015). The teacher's lap—a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care*, 185(5), 752-765. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.957690>
- Harrison, L. J., & Sumsion, J. (2014). *Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care: Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice* (vol. 11). Dordrecht: Springer.
- Hay, D. F. (1977). Following their companions as a form of exploration for human infants. *Child development*, 48(4), 1624-1632.
- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 121–142). New York: The Guilford Press.

- Hedegaard, M. (2019). Children's perspectives and institutional practices as keys in a wholeness approach to children's social situations of development. In A. Edwards, M. Fleeer, & L. Bøttcher (Eds.), *Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development* (pp. 23-41). Singapore: Springer.
- Hoch, J. E., O'Grady, S. M., & Adolph, K. E. (2018). It's the Journey, Not the Destination: Locomotor Exploration in Infants. *Developmental science*, 22(2), e12740. <https://doi.org/10.1111/desc.12740>
- Horger, M. N., & Berger, S. E. (2019). The role of walking experience on whole-body exploration and problem solving. *Cognitive Development*, 52, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2019.100825>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0026040>
- Keller, H. (2012). Autonomy and relatedness revisited: Cultural manifestations of universal human needs. *Child Development Perspectives*, 6(1), 12-18. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00208.x>
- Kernan, M. (2010). Space and place as a source of belonging and participation in urban environments: Considering the role of early childhood education and care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 199-213. <https://doi.org/10.1080/13502931003784420>
- Kolyniak Filho, C. (2010). Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. *Construção psicopedagógica*, 18(17), 53-66.
- Kopp, C. B. (2011). Development in the early years: Socialization, motor development, and consciousness. *Annual review of psychology*, 62, 165-187. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131625>
- Kretch, K. S., & Adolph, K. E. (2017). The organization of exploratory behaviors in infant locomotor planning. *Developmental science*, 20(4), e12421. <https://doi.org/10.1111/desc.12421>
- Kuhlmann Jr., M. (2015). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* (7a ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Lee, D. K., Cole, W. G., Golenia, L., & Adolph, K. E. (2018). The cost of simplifying complex developmental phenomena: a new perspective on learning to walk. *Developmental science*, 21(4), e12615. <https://doi.org/10.1111/desc.12615>
- Lei n. 9394. (1996, 20 de dezembro). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-2784.
- Lewis, M. (1994). Does attachment imply a relationship or multiple relationships?. *Psychological Inquiry*, 5(1), 47-51. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0501_9
- Lewis, M. (2005). The child and its family: The social network model. *Human development*, 48(1-2), 8-27.

- Libertus, K., Joh, A. S., & Needham, A. W. (2016). Motor training at 3 months affects object exploration 12 months later. *Developmental Science*, 19(6), 1058-1066. <https://doi.org/10.1111/desc.12370>
- Liempd, H. I. M., Oudgenoeg-Paz, O., Fukkink, R. G., & Leseman, P. P. (2018). Young children's exploration of the indoor playroom space in center-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 33-41. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.11.005>
- Liempd, I. H., Oudgenoeg-Paz, O., & Leseman, P. P. (2020). Do spatial characteristics influence behavior and development in early childhood education and care?. *Journal of Environmental Psychology*, 67, 101385. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101385>
- Lima, L. G. L. (2019). The "environment" and the development of the child: an analysis of the discourse of Educational Psychology. Comunicação Oral Apresentada na 41ª conferência anual da ISCHE - International Standing Conference for the History of Education. Porto, Portugal, 18 de julho de 2019.
- Lobo, M. A., & Galloway, J. C. (2013). The onset of reaching significantly impacts how infants explore both objects and their bodies. *Infant Behavior and Development*, 36(1), 14-24. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.09.003>
- Lopes, J. J. M., Costa, B. M. F., & Amorim, C. C. (2016). Mapas Vivenciais: possibilidades para a cartografia escolar com as crianças dos anos iniciais. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 6(11), 237-256.
- Lordelo, E. D. R., & Carvalho, A. M. A. (1998). Creche como contexto de desenvolvimento: parcerias adulto-criança e criança-criança. *Temas psicol*, 6(2), 117-124.
- Löw, M. (2008). The constitution of space: The structuration of spaces through the simultaneity of effect and perception. *European Journal of Social Theory*, 11(1), 25-49. <https://doi.org/10.1177/1368431007085286>
- Mantovani S. (2000). L'inserimento del bambino al nido tra storia, ricerca e dibattiti. In S. Mantovani, L.R. Saitta, & C. Bove (Orgs), *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano: Franco Angeli.
- Martins, G. D. F. & Vieira, M. L. (2010). Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese e contexto sociocultural. *Estud. psicol.*, 15(1), 63-70. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100009>
- Martins, G. D. F., Becker, S. M. D. S., Leão, L. C. D. S., Lopes, R. D. C. S., & Piccinini, C. A. (2014). Fatores associados a não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 30, 241-250. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300001>
- Marwick, H., Doolin, O., Allely, C. S., McConnachie, A., Johnson, P., Puckering, C., Golding, J., Gillberg, C., & Wilson, P. (2013). Predictors of diagnosis of child psychiatric disorder in adult-infant social-communicative interaction at 12 months. *Res Dev Disabil*, 34(1), 562-72. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.09.007>

- Matusov, E. (2007). In search of the appropriate unit of analysis for sociocultural research. *Culture & Psychology*, 13(3), 307-333. <https://doi.org/10.1177/1354067X07079887>
- Máximo, L. P., & Nono, M. A. (2019). Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais: resultados de pesquisa. *Pedagogia em Foco*, 14(11), 43-61.
- McGaha, C. G., Cummings, R., Lippard, B., & Dallas, K. (2011). Relationship Building: Infants, Toddlers, and 2-Year-Olds. *Early Childhood Research & Practice*, 13(1), 1-15.
- Melchiori, L. E., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2004). Estratégias que educadoras de creche afirmam utilizar para lidar com o choro dos bebês. *Interação em Psicologia*, 8(1), 35-42. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v8i1.3237>
- 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, 367-378. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000200017>
- Miguel, K. P. (2019). *O estabelecimento da atenção conjunta entre bebês e bebês e outras crianças, em ambientes de cuidado coletivo* (Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, FFLCRP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto). Recuperado de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-02102019-102153/pt-br.php>
- Möhring, W., & Frick, A. (2013). Touching up mental rotation: Effects of manual experience on 6month-old infants' mental object rotation. *Child Development*, 84(5), 1554-1565. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12065>
- Moreira, A. R. C. P. (2013). Os bebês e os espaços da creche: um estudo de caso/intervenção. *Revista de Educação Pública*, 22(49/1), 305-325. <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v22i49/1.917>
- Moreira, A. R. C. P., Duque, L. S., Sampaio, L. A., Ferreira, J. A. & Santos, A. (2013) Organização do espaço na creche: contribuições para pensar a educação com crianças pequenas. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação* (pp. 24642-24654). Curitiba, Paraná.
- Moura, E. A., Mata, M. S., Paulino, P. R. V., Freitas, A. P., Alberto, C., Júnior, M., & Mármora, C. H. C. (2016). Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano*, 9(1), 106-114. <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2016.v9.n1.a298>
- Moura, G. G. (2012). *“Quem não pega não se apega”: acolhimento institucional de bebês e as (im)possibilidades de construção de vínculos afetivos* (Dissertação de mestrado, Departamento de Psicologia, FFCLRP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo). Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-10102013-152307/pt-br.php>

- Neder, K. (2021). *Construção de vínculos com as educadoras no processo de transição com início de frequência de bebês em Instituições de Educação Infantil* (Qualificação de Mestrado, Departamento de Psicologia, FFCLRP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto).
- Neves, V. F. A., Katz, L., Goulart, M. I. M., & Gomes, M. D. F. C. (2018). Dancing with the pacifiers: infant's perizhivanya in a Brazilian early childhood education centre. *Early Child Development and Care*, 190(4), 558-569. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1482891>
- Oliveira, M. K. (1993). A mediação simbólica. In M. K. Oliveira, *Vigostky* (pp. 17-34). São Paulo: Scipione
- 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”. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. Soares, & M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 69-80). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Oliveira, Z. D. M. R., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (87), 62-70.
- Oudgenoeg-Paz, O., Leseman, P. P., & Volman, M. (2015). Exploration as a mediator of the relation between the attainment of motor milestones and the development of spatial cognition and spatial language. *Developmental psychology*, 51(9), 1241-53. <https://doi.org/10.1037/a0039572>
- Pairman, A. (2018). *Living in this space: Case studies of children's lived experiences in four spatially diverse early childhood centres* (Tese de doutorado, University of Wellington, Victoria. Nova Zelândia).
- Pedersen, S., & Bang, J. (2016). Historicizing affordance theory: A rendezvous between ecological psychology and cultural-historical activity theory. *Theory & Psychology*, 26(6), 731-750. <https://doi.org/10.1177/0959354316669021>.
- Pedrosa, M. I. P. D. C., & Carvalho, A. M. A. (2009). Aprendendo sobre eventos físicos com parceiros de idade. *Psicologia USP*, 20(3), 355-373.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (1995). A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, 93, 60-65.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 18(3), 431-442. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300018>
- Peixoto, C., Barros, S., Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I., & Pessanha, M. (2017). Transição para a creche e bem-estar emocional dos bebês em Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 427-436. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311168>
- Pérez, L. M. R., Iglesias, J. L. L., & Mendes, R. P. (2008). El estudio del desarrollo motor: entre la tradición y el futuro. *Revista Fuentes*, 8, 243-258.

- Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Editorial Narcea.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>
- Pozzebon, M., & Freitas, H. M. (1998). Pela aplicabilidade: com um maior rigor científico dos estudos de caso em sistemas de informação. *Revista de Administração contemporânea*, 2(2), 143-170. <https://doi.org/10.1590/S1415-65551998000200009>
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001). O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 14(1), 81-95.
- Rapoport, A., Bossi, T. J., & Piccinini, C. A. (2018). Adaptação de bebês à creche aos 4-5 meses de idade: as 10 primeiras semanas. *Psico*, 49(1), 81-93. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2018.1.25750>
- Resolução n. 1. (1999, 7 de abril). Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica*.
- Resolução n. 466. (2012, 12 de dezembro). Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde.
- Ribas, A. F. P., & Seidl-de-Moura, M. L. (1999). Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. *Estudos de Psicologia*, 4, 273-288. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1999000200005>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rosa, F. M. (2019). *Bebê-conforto, conforto para quem? Reflexões acerca da utilização na Educação Infantil* (Monografia em Pedagogia, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199683>
- Rosemberg, F. (2015) A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In D. Finco, M. A. Gobbi, & A. L. G Faria (Orgs.), *Creche e feminismo* (pp. 163-183). Campinas: Leituras.
- Rossetti-Ferreira, M. C. (1984). O apego e as reações da criança à separação da mãe. *Cadernos de Pesquisa*, (48), 3-19.
- 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, 437-464.

- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. D. S., & Silva, A. P. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. Soares, & M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-33). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. D. S., Soares-Silva, A. P., & Oliveira, Z. D. M. R. D. (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 147-170. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100007>
- 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, 281-293. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000200008>
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S., & Carvalho, A. M. A. (Orgs.). (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K.S. & Silva, A. P. S. (2005). O ingresso do bebê e da família na creche: uma leitura a partir da Rede de Significações. In R.R. Romero, & A.M.B. Bock (Orgs.), *Psicología, Educación y Sociedad en México y Brasil: Un compromiso social para América Latina* (pp. 127-152). México/Brasil: UNAM.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Oliveira, Z. M. R., Carvalho, M. I. C., Amorim, K. S. (2010). Peer relations in Brazilian daycare centres: a new focus for early childhood education In M. Kernan & E. Singer, *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care* (pp. 74-87). Londres: Routledge Taylor & Francis Group.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Ramon, F., & Silva, A. P. S. (2002). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 65-100. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100003>
- Rutanen N. Amorim, K. S., Costa, N. M. S. Harju, K. Revilla. Y. L. & White, E. J. (in press). Living the space in first transitions In E. J. White, H. Marwick, N. Rutanen, K. S. Amorim, E. Karagiannidou, L. Herold (Eds.), *First transitions to early childhood education and care: Culturally responsive approaches to the people, places, environments, and ideologies of earliest care encounters across six countries*. Springer Nature
- Rutanen, N. (2012). Socio-spatial practices in a Finnish daycare group for one-to three-year-olds. *Early years*, 32(2), 201-214. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.632364>
- Rutanen, N. (2014). Lived spaces in a toddler group: Application of Lefebvre's spatial triad. In L. J. Harrison, & J. Sumsion (Eds.), *Lived spaces of infant-toddler education and care* (pp. 17-28). Dordrecht: Springer.
- Rutanen, N. (2017). Spatial perspective on everyday transitions within a toddler group care setting. In L. Liang, G. Quiñones, & A. Ridgway (Eds.), *Studying babies and toddlers* (pp. 49-62). Singapore: Springer.

- Rutanen, N., Amorim, K. S., & Costa, C.A. (2016). Instructional strategies, discipline and children's participation in educational institutions for zero to threes: Cases from Brazil and Finland. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(6), 204 – 215.
- Rutanen, N., Amorim, K. S., Costa, N. M. S., Revilla, Y. L., Harju, K., & White, J. (in press). Living the space. In J. E. White, H. Marwick, N. Rutanen, K. S. Amorim, E. Karagiannidou, & L. Herold (Orgs.), *First transitions to early childhood education and care: Culturally responsive approaches to the people, places, environments, and ideologies of earliest care encounters across six countries*. Springer.
- Santos, N. M. (2012). *Transformações do olhar no bebê e sua relação com o desenvolvimento postural* (Relatório não publicado). Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo [2010/09955-5], Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP: FAPESP.
- Santos, N. M. S. (2013). *O olhar e a postura em bebê no contexto domiciliar: intencionalidade, negociação e interação* (Monografia de Conclusão de Curso não publicada, Universidade de São Paulo).
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200008>
- Scorsolini-Comin, F., & de Souza Amorim, K. (2008). Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. *Psicologia em Revista*, 14(1), 189-214.
- Seidl-de-Moura, M. L., Ribas, A. F. P., Seabra, K., Pessôa, L. F., Ribas Jr, R., & Nogueira, S. E. (2004). Interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 295-302.
- Silva, A. P. S., Rossetti-Ferreira, M. C. & Carvalho, A. M. A. (2004). Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. da Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 81-93). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, E. D. B. T., & Neves, V. F. A. (2020). Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. *Educação Unisinos*, 24(1), 1-19. <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.18607>
- Simiano, L. P. (2014). Medidas De Um Outro Olhar... Sobre A Materialidade Do Espaço Da Creche E A Constituição De Um Lugar Dos Bebês. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-12.
- Simões, P. M. U. (2020). Os campos semânticos dos estudos dos bebês na educação infantil. *Educação*, 43(3), 1-11. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37458>
- Singer, E. (2017). Emotional security and play engagement of young children in dutch child centres: A story of explorative research, experiments and educators testing hypotheses. In L. Li, G. Quiñones, & A. Ridgway (Eds.), *Studying Babies and Toddlers* (pp. 207-223). Singapore: Springer.

- Singer, E., & Wong, S. (2018). Reflections of pioneers in early childhood education research on their collaboration with practitioners in the development of theories and innovative practices. *Early Years*, 38(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1440534>
- Smolka, A. L. B. (2004). Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In M.C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 35-49). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Soares, D. A., Toledo, A. M., Carvalho, R., & Tudella, E. (2013). Effect of weight load added to wrists on manual nonexploratory and exploratory behaviors in infants. *Perceptual and Motor Skills*, 117(2), 651-663. <https://doi.org/10.2466/10.26.PMS.117x25z7>
- Soffer, J. (2001). Embodied perception: Redefining the social. *Theory & Psychology*, 11(5), 655-670. <https://doi.org/10.1177/0959354301115004>
- Soska, K. C., Robinson, S. R., & Adolph, K. E. (2015). A new twist on old ideas: How sitting reorients crawlers. *Developmental Science*, 18(2), 206-218. <https://doi.org/10.1111/desc.12205>
- Spink, M. J., & Medrado, B. (1999). Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 41-61). São Paulo, SP: Cortez.
- Sumsion, J., & Harrison, L. J. (2014). Introduction: Exploring lived spaces of infant-toddler education and care. In L. Harrison, & J. Sumsion (Eds.), *Lived spaces of infant-toddler education and care* (pp. 1-16). Dordrecht: Springer.
- Sumsion, J., Harrison, L. J., & Stapleton, M. (2018). Spatial perspectives on babies' ways of belonging in infant early childhood education and care. *Journal of Pedagogy/Pedagogický Casopis*, 9(1), 109-131. <https://doi.org/10.2478/jped-2018-0006>
- Sumsion, J., Stratigos, T., & Bradley, B. (2014). Babies in space. In L. J. Harrison, & J. Sumsion (Orgs.), *Lived spaces of infant-toddler education and care* (pp. 43-58). Dordrecht: Springer.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.734>
- Tardos, A. & Szanto, A. (2021). O que é autonomia na primeira infância? In J. Fallk (Org.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (pp. 45-57). São Carlos, SP: Pedro e João.
- Tebet, G. G. D. C., Lopes dos Santos, N., Costa, J., Santos, B. L., Pontes, L. C. B., de Oliveira, S., & Ângela D'Andrea, M. (2020). Babies' transition between family and early childhood education and care: a mosaic of discourses about quality of

- services. *Early Years*, 40(4-5), 429-448.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1825341>
- Tebet, G. G.C., & Abramowicz, A. (2018). Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. *ETD: Educação Temática Digital*, 20(4), 924-946.
<https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8649692>
- Teles, M. A. D. A. (2015). A participação feminista na luta por creches. In D. Finco, M. A. Gobbi, & A. L. G. Faria (Orgs.), *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora* (pp. 21-34). Campinas, SP: Edições Leitura Críticas.
- Thelen, E. (1995). Motor development: A new synthesis. *American psychologist*, 50(2), 79-95. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.50.2.79>
- Thurman, S. L., & Corbetta, D. (2017). Spatial exploration and changes in infant–mother dyads around transitions in infant locomotion. *Developmental Psychology*, 53(7), 1207-1221. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000328>.
- Thurman, S. L., & Corbetta, D. (2019). Changes in posture and interactive behaviors as infants progress from sitting to walking: A longitudinal study. *Frontiers in psychology*, 10, 822. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00822>
- Thyssen, S. (2000). The Child's Start in Day Care Centre. *Early Child Development and Care*, 161(1), 33-46. <https://doi.org/10.1080/0030443001610103>
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano* (C. Berliner, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Toyama, N. (2018). Social exchanges with objects across the transition from crawling to walking. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1-11.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1511550>
- Toyama, N. (2020). Social exchanges with objects across the transition from crawling to walking. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1031– 1041.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1511550>
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3-48.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action: A cultural-historical theory of developmental psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (1992). Co-regulation of interaction: Goal-oriented redundant construction of development: Reaction to Fogel, 1992. *Human movement science*, 11(4), 481-487.
- Vasconcelos, D. D., & Salomão, N. (2016). Educadoras de creches: concepções sobre desenvolvimento infantil. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 81-94.
- Viana, K.M.P. (2008). *Observando crianças e refletindo sobre o papel do movimento na comunicação* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco). Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8233>
- Vigostki, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. (2000). Lev S. Vigotsky: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 71, 21-44. (Original publicado em 1929).
- Vigotski, L. S. (2010). *A questão do meio na pedologia* (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. (Trabalho original publicado em 1935). <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>
- Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, (86), 55-64.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: a review of concepts, theory, and practice*. Working Paper No. 48. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Vuorisalo, M., Raittila, R., & Rutanen, N. (2018). Kindergarten space and autonomy in construction—Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten. *Journal of Pedagogy*, 9(1), 45-64. <https://doi.org/10.2478/jped-2018-0003>
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Waters, E., Breherton, I. & Vaughn, B. E. (2015). Preface In M. D. S. Ainsworth, M.C. Blehar, E. Waters & S. N. Wall, *Patterns of attachment: A Psychological study of the strange situation* (p. x- xxxvi). New York & London: Routledge
- Werebe, M. J., & Nadel-Brulfert, J. (1986). *Henri Wallon*. São Paulo, SP: Ática
- Wertsch, J. V. (1994a). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, culture, and activity*, 1(4), 202-208.
- Wertsch, J. V. (1994b). Struggling with the Past: Some Dynamics of Historical Representation. In M Carretero, & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (pp. 323–338). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wertsch, J. V., Del Río, P., & Alvarez, L. (1998). Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In J. V. Wertsch, P. Del Rio & L. Alvarez (Orgs.), *Estudos socioculturais da mente* (pp. 11-40). Porto Alegre: Artmed.
- White, E. J., Rutanen, N., Marwick, H., Amorim, K. S., Karagiannidou, E., & Herold, L. K. M. (2020). Expectations and emotions concerning infant transitions to ECEC: international dialogues with parents and teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 363-374. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755495>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.05.001>
- Winnicott, D.W. (1975). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In D.W. Winnicott, *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1971).
- Wittenberg, I. (2001). The transition from home to nursery school. *Infant Observation*, 4(2), 23-35. <https://doi.org/10.1080/136980301084016211>

- Woods, R. J., & Wilcox, T. (2013). Posture support improves object individuation in infants. *Developmental Psychology*, 49(8), 1413-1424.
<https://doi.org/10.1037/a0030344>
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4a ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.

ANEXOS

Anexo A

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

Of.CEtP/FFCLRP-USP/080-dgfs.

Campus de Ribeirão Preto

Ribeirão Preto, 25 de agosto de 2017.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **"A atividade exploratória de bebês em processos de adaptação à creche: estudos de caso no Brasil"** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 169ª Reunião Ordinária, realizada em 24.08.2017, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 68655317.9.0000.5407).

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. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
Vice – coordenadora, em exercício

Ao(À) Senhor(a)
Natalia Meireles Santos da Costa
Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP

Anexo B

Entrevista 01 com pais/responsáveis:

1. Você pode nos contar um pouco sobre você e seu bebê - socialmente , emocionalmente ? Porque está colocando a criança na creche? Porque neste momento?
2. Quais são as expectativas em relação a você mesmo(a) e com relação à sua criança a respeito desta transição (esperanças e sonhos)?
3. O que aconteceu até agora? (Mergulhar em detalhes a respeito de inscrição, visitas, requisitos administrativos etc)
4. Quais são as coisas mais importantes que você quer que esta creche saiba sobre seu bebê, e por quê?
5. Você percebe seu bebê já prestando atenção ao ambiente/pessoas? O que ele faz que te ajuda a perceber isso? Ele já mexe com brinquedos? Já consegue se locomover de alguma forma?
6. Deseja falar mais alguma coisa a respeito do que conversamos?

Entrevista 01 com educadores:

1. Qual é a sua experiência e formação como professora de criança? Como você percebe ser o seu papel em relação a esta criança e a família?
2. Quais são as suas expectativas para esta transição - para esta criança, a família e a creche (por exemplo, protocolos, rotinas, requisitos administrativos etc). A instituição prevê alguma estratégia de adaptação para crianças ingressantes? Como funciona?
3. O que você já sabe/sente/pensa sobre essa criança, socialmente, emocionalmente? Quais são as suas previsões para esta experiência de transição?
4. Que aspecto (s) da transição você considera mais importante(s)? Por quê?
5. Você acredita que um bebê nesta idade já consegue explorar o ambiente? Como você acha que ele faz isso? A creche tem alguma estratégia para permitir e estimular esse(s) modo(s) de exploração?
6. Deseja falar mais alguma coisa a respeito do que conversamos?

Anexo C

FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO

Nome da Criança:

.....

Data:Tempo TOTAL:

.....

Idade (no dia):

.....

Grupo de participantes no dia (a, b, c,):

.....

.....

Unidad e de tempo	Participant es	Tipo de interaçã o	Evolviment o	Atividad e	Envolviment o interpessoal	Humor positivo / bem-estar e brincadeir a

1. Participants:

KT: Key Teacher – key teacher who stays for the longest period in the institution. Necessarily the teacher who provides the interviews. (The board has been restructured in some institutions throughout the year, so new KT 's have been included) BT: Buddy Teacher - Auxiliary teacher who stays in for a shorter period on a daily basis with the children.

OT: Other teacher – A teacher who might be exceptionally covering.

PI – peer-infant (until 1 year) – considering age change throughout the year, we have kept PI code for “classmate” Peer Infants PT – peer-toddler (walking 1-3 years old)

PO – peer older (older than 3 y.o)

M- mother

F – father

OF – other Family (other family member from focal participant. Eg. Grandfather)

POS – Peer Older sibling

TC – teacher coordinator

OM – other mother (mothers from other peers)

P –
Psycholo
gist N –
nurse

AS – student aid

SE – School employee

R. Researcher (R1, R2, R3...)

2. Type of interaction

R – routine

O – other with explanation

P – Play

P (SCP)- solo teacher close proximity

P (SNP) – solo, teacher non-proximity

P (SCC) – solo, close to children

P (SDC) - solo, distant children

P (PAA) – play along adult

P (PAC) – play along children

3. Involvement (with activity)

1. Not involved
2. Little involvement
3. Moderate involvement
4. Involvement
5. Much involvement

4. Activeness (physical energy and movement)

1. No movement (stationary; asleep)
2. Discrete movement
3. Moderate movement
4. Moving (eg. Locomotion)
5. Much movement

5. Interpersonal engagement

1. No engagement
2. Short engagement (eg. Glances and returns to previous activity)
3. Moderate engagement (eg. Maintains eye contact with peer, but still plays with toy from previous activity)
4. Engagement (Reciprocal)

5. Full engagement (Leaves previous activity and becomes completely engaged with interactive partner)

7. Positive mood /Playfuness

1. Prolonged crying
2. Brief crying/discontent
3. Neutral
4. Smiling (satisfaction)
5. Excitement (eg. Laughter)

APÊNDICES

APÊNDICE A - PROCEDIMENTO DE BUSCA E SELEÇÃO DE ARTIGOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA

O processo de revisão da literatura foi conduzido em dois momentos. O primeiro, ao início do projeto, e o segundo, à época da escrita da tese. A meta da revisão foi verificar como a literatura do campo tem concebido e investigado questões ligadas aos processos exploratórios motores de bebês. O recorte temporal dos artigos buscou abarcar os estudos de periódicos dos últimos 20 anos (publicados entre 2001-2021).

Para isso, foram consultadas bases nacionais e internacionais. No âmbito nacional, o portal BVS (Biblioteca Virtual de Saúde), que contém dentre outras as bases LILACS, SCIELO e Medline, foi consultado, além da base internacional Psycinfo. Na segunda busca, foram incluídos o Portal de Periódicos da CAPES e a base internacional SCOPUS. Nas bases nacionais, as buscas foram feitas através das palavras-chave “bebê” AND “exploração”. Nas internacionais, “*infant*” AND “*motor*” AND “*exploration*”.

Por apresentar um número reduzido de estudos na literatura nacional, optou-se por não especificar o aspecto motor na palavra-chave; assim, o recorte temático ocorreu na etapa posterior de análise dos resumos. Ainda, foram encontrados artigos duplicados; e, dos restantes, muitos tratavam de temáticas médicas, não sendo compatível com o objetivo da pesquisa.

Os filtros utilizados nas buscas restringiram a idade (2 a 23 meses) e a data/tipo de publicação, incluindo apenas artigos de periódicos dos últimos 15 anos. Foram selecionados apenas artigos que tratassem do bebê humano e que focassem em aspectos do comportamento exploratório motor, quer de forma exclusiva ou não. Finalmente, foram excluídos artigos que tratassem de condições como prematuridade ou síndromes associadas, entendendo que tais estudos traziam questões mais amplas do que o escopo desta pesquisa.

Neste processo de revisão, foi realizada prioritariamente a leitura de todos os resumos e a leitura completa de textos que potencialmente fornecessem subsídio para diálogo mais próximo com o presente trabalho. Todos os artigos selecionados foram organizados em uma tabela de Excel especificando-se quais estudos eram teóricos e quais eram empíricos; dentre os empíricos, os trabalhos foram categorizados como quantitativos, qualitativos, ou quanti-quali, e foram especificados os contextos de

investigação. Buscou-se também identificar quais modelos/concepções de exploração foram adotados e quais contribuições e novos achados eram destacados pelos autores.

Na primeira busca, foram encontrados inicialmente 50 artigos nas bases nacionais, sendo quatro selecionados a partir dos critérios mencionados. Na base internacional, com a aplicação de filtros, inicialmente 76 trabalhos foram encontrados, sendo que, em uma seleção mais refinada feita, 29 trabalhos foram selecionados. Portanto, a revisão inicial do projeto baseou-se em um total de 33 artigos.

Já na segunda busca, houve uma seleção inicial de 34 estudos de todas as bases. que após verificação de adequação segundo o tema e critérios da revisão (já listados), resultou na seleção de 20 artigos, sendo deste 3 nacionais e 17 internacionais. Portanto, ao todo, a revisão de literatura do projeto compreendeu um total de 53 artigos de periódicos publicados entre 2001-2021.

APÊNDICE B – Quadro explicativo de termos relativos às ações motoras e locomotoras dos bebês

Termo empregado	Definição
Acessibilidade postural	A possibilidade pessoal, material e contextual de que bebês com diferentes aquisições corporais e locomotoras consigam permanecer em postura estável e movimentar-se dentro da plena amplitude de suas capacidades corporais sem a necessidade da assistência imediata do adulto.
Andar	O bebê produz passos alternados em postura bípede estabilizada
Arrastar-se	O bebê, em base postural quadrúpede prona em que o tronco está apoiado sob o solo, propulsiona sua locomoção através do movimento cruzado entre os membros superiores e inferiores
Cruising	O bebê anda, geralmente de lado, com apoio manual de um objeto ou superfície fixa ou recebe apoio móvel através do adulto.
Engatinhar	O bebê, em base postural quadrúpede prona em que o tronco está descolado do solo, propulsiona sua locomoção através do movimento cruzado entre os membros superiores e inferiores
Engatinhar sentado	O bebê, em base postural sentada, impulsiona o corpo em deslocamento através de apoio trípede dos membros inferiores e um dos membros superiores.
Fluxo exploratório	O prolongamento da iniciativa exploratória observado através do encadeamento ou mesmo mudança de ações motoras, locomotoras, visuais, hápticas e/ou interativas do bebê que se mostravam conspicuamente coordenadas dentro do foco/contexto exploratório observado no episódio.
Inclinar o tronco	O bebê a partir do eixo de equilíbrio da postura sentada propulsiona o tronco para frente o para trás em movimentos de maior ou menor profundidade
Investida exploratória	A iniciativa exploratória do bebê observada dentro do fluxo de ações e eventos dos episódios.
Locomoção	O deslocamento do corpo inteiro de um local para o outro produzido sem a assistência direta do adulto
Mobilidade	A possibilidade pessoal, material e contextual de que a ação motora e locomotora do bebê, sem a assistência imediata do adulto, produza seu deslocamento de menor ou maior alcance no espaço

Mudança postural	Quando a movimentação do bebê o leva a ativamente passar de uma postura à outra sem a assistência direta do adulto
Pivotar	O Bebê rotaciona o corpo a partir do eixo do tronco, quer em postural horizontal ou vertical, em movimento circunferencial.
Posição	Estados posturais mais temporários observados dentro do fluxo de ações e eventos dos episódios
Posição lateral	O bebê em postura horizontalizada no solo em que o corpo o tronco e os membros equilibra numa porção lateral do corpo.
Posicionamento	Quando o bebê é posicionado em uma determinada base postural pelo adulto, do qual é possível que já tenha adquirido o domínio ou não.
Postura	O domínio e agilidades em determinada base postural evidenciados por estabilidade, equilíbrio e orientação do tronco e membros em determinadas posições por tempo prolongado. A aquisição postural geralmente antecede a capacidade do bebê conseguir propulsionar o corpo em deslocamento: ex. colocar-se de gatinhas antes de engatinhar, permanecer em pé com apoio antes de andar, etc.
Progressão Postural	A sequência de novas aquisições posturais adquiridas dentro de escala temporal de semanas, meses ou mesmo mais do que um ano.
Prono/de braços/posição ventral	O bebê em postura horizontalizada no solo em que a barriga encontra-se apoiada (ex. quando o bebê está deitado) ou orientada ao chão (ex. quando o bebê está em posição de engatinhar).
Puxar-se para ficar de joelhos (ou de pé)	O bebê, geralmente com o auxílio de um objeto ou apoiando-se sobre o corpo de outra pessoa, propulsiona o tronco verticalmente para colocar-se em postura ajoelhada ou em pé
Supino/barriga para cima/posição dorsal	O bebê em postura horizontalizada no solo em que as costas estão apoiadas sobre o chão.

APÊNDICE C – Ilustração dos fluxos da família e das professoras com o grupo de bebês anteriores ao episódio “Você quer entrar?”

Figura 1 – Representação do espaço do módulo do berçário e legenda dos elementos fixos do espaço

Figura 2 – Representação dos trajetos da família e do bebê-focal ingressante e das professoras com o grupo de bebês ao longo das rotinas matutinas do primeiro dia

Figura 3 – Ilustração com fotos e horários da representação dos trajetos da família e do bebê-focal ingressante e das professoras com o grupo de bebês ao longo das rotinas matutinas do primeiro dia

**APÊNDICE D – Figuras ilustrativas os processos microgenéticos referentes
à transição e exploração dos casos focais**

Caso de Sofia

Caso de Isabela

Caso de Carolina