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

Kaira Neder

Construção de vínculos com as professoras no processo de transição com início de frequência de bebês em Instituições de Educação Infantil

Ribeirão Preto
2022

KAIRA NEDER

Construção de vínculos com as professoras no processo de transição com início de frequência de bebês em Instituições de Educação Infantil

Versão Corrigida

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

Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento

Orientadora: Profª Drª Katia de Souza Amorim

Ribeirão Preto

2022

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. Em consonância com o sugerido pela Biblioteca da Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, a formatação do presente trabalho segue o formato digital.

Neder, Kaira

Construção de vínculos com as professoras no processo de transição com início de frequência de bebês em Instituições de Educação Infantil / Kaira Neder; orientadora Katia de Souza Amorim. – Ribeirão Preto, 2022.

260 p. il; 30 cm

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

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

Folha de Aprovação

Nome: Neder, Kaira

Título: Construção de vínculos com as professoras no processo de transição com início de frequência de bebês em Instituições de Educação Infantil

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Kátia de Souza Amorim

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa.Dra. Gabriella Garcia Moura

Instituição: Universidade do Espírito Santo

Assinatura: _____

Profa. Daniela Guimarães

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Assinatura: _____

Dedico esta dissertação a Isabela e Carolina, as protagonistas dos acontecimentos reais que tentei aqui descrever com palavras.

> *O vivido enquanto acontecimento não está nem aí com a escritura, não é compatível com as palavras. Os acontecimentos reais nunca podem ser apreendidos equitativamente com palavras. Para descrevê-los, os acontecimentos precisam ser modelados em palavras e completamente reinventados.* (Müller, 2003/2013, p. 90).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Karla e Monir, pelo apoio emocional e financeiro. Pelos cuidados, incentivos e apoio. À minha irmã, Karime, e a toda a família.

Ao Pedro, meu companheiro, amigo e namorado, cujo apoio, carinho, dedicação e amor foram imprescindíveis para a realização deste trabalho e de tantos outros. Obrigada por dividir a vida, as contas, os livros e o cotidiano comigo. Aos meus sogros Vanderlei e Josimara.

À Fafa e à Sansa.

Aos docentes que me acompanharam nesse processo e que me orientaram direta ou indiretamente por meio de disciplinas, textos, conversas e na banca de qualificação: Ana Laura Godinho Lima, Dislane Zerbinatti Moraes, Andréa Braga Moruzzi, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Reinaldo Furlan, Niina Rutanen, Daniella Guimarães, Regina Caldana e Gabriella Garcia Moura, Eduardo Risk, Isabel Pedrosa e Carla Guanaes. Principalmente à minha orientadora Katia de Souza Amorim.

Aos colegas de trabalho do CINDEDI: Lúcia, Dante, Lorena, Ingrid, Raquel, Cíntia Castro, Cíntia Carvalho, Stella Villar, Ludmilla Ferreira, Gabriella Moura, Jéssica Makino, Kátia e Clotilde. Agradeço especialmente à Marisa e Natália pela parceria e ajuda cotidiana.

Aos amigos Lígia Bueno, Pedro Barban, Isabella Dallacqua, Ana Lívia Pacciullio, Lívia Cortez e Ingrid Battisti.

À pós-graduação, em especial ao Alexandre, e às coordenadoras da pós Ana Paulo Soares Silva e Clarissa Corradi-Webster.

À CAPES pela bolsa concedida ao longo de dois anos e meio (processo 88887.500452/2020-00).

RESUMO

Neder, K. (2022). *Construção de vínculos com as professoras no processo de transição com início de frequência de bebês em Instituições de Educação Infantil* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A participação das mulheres no mercado de trabalho aumentou progressivamente nas últimas décadas, fato que, concomitante ao estabelecimento da Educação Infantil como um direito da criança, contribuiu para que cada vez mais bebês frequentassem Instituições de Educação Infantil (IEI). Dentre os vários elementos ligados a esse fato, encontram-se os aspectos emocionais do bebê nesse processo de ingresso, com ênfase na vinculação. Dessa forma, interrogou-se como se daria o processo de construção de vínculo entre professoras e bebês que passam a frequentar IEI. Com isso, traçou-se a hipótese de que bebês são capazes de construir vínculo com suas professoras, ainda no primeiro de vida, e de que essas relações variam em conformidade com características e dinâmicas próprias à díade. Definiu-se, assim, o objetivo de investigar como se desenrolam os processos de construções de vínculo do bebê durante a transição com diferentes professoras. Para tal, conduziram-se dois estudos de caso a partir de videogravações de dois bebês em seu primeiro ano de vida (Isabela e Carolina), ao longo dos dois primeiros meses de frequência, em duas instituições de Educação Infantil. Optou-se por uma estratégia metodológica qualitativa, ancorada na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, de embasamento histórico-cultural. Seguindo os pressupostos dessa perspectiva, as videogravações foram vistas exaustivamente e todo o seu conteúdo foi descrito, buscando criar categorias que fossem indicativas de vínculo na relação com as professoras. A partir das categorias foram selecionados episódios ao longo dos quatro dias de videogravação, os quais foram analisados de modo a compreender se os indicativos de vínculo ocorriam diferencialmente tanto quantitativa quanto qualitativamente com as professoras responsáveis pelos seus cuidados/educação naqueles ambientes. Realizou-se, para tal, o registro da ocorrência de categorias relativas aos indicativos de vínculo em todos os episódios selecionados a partir de gráficos panorâmicos. Isso levou à identificação de relações diferenciais e orientou a seleção de alguns episódios para serem analisados microgeneticamente. Os resultados demonstraram como ambos os bebês construíram relações de vínculo discriminadas com duas professoras da instituição ao mesmo tempo, e que cada relação era dotada de padrões interativos particulares, com características e funções próprias. Ademais, houve diferenças nos subtipos de indicativos de vínculos por cada bebê: Isabela predominantemente se expressava com sorrisos e apresentou bem-estar emocional coletivo desde o primeiro dia de frequência; Carolina apresentou reação extrema à separação dos pais e, em seguida, das professoras, com choro e solicitude de contato físico. A partir dessas particularidades, questionou-se a universalidade de demarcadores comportamentais de vínculo, na medida em que a construção dos vínculos pareceu se relacionar com características individuais das crianças, às suas idades, ao modo como cada professora se relacionava com os bebês, assim como a aspectos da instituição. Por fim, os indicativos de vínculo, com ênfase nos sorrisos e bem-estar coletivo, mas também busca por colo (comportamento executório) ou promoção de segurança emocional (cessar de choro) ocorreram em grande quantidade nos momentos lúdicos e dirigidos ao grupo, em detrimento de apenas nos momentos de interação diádica e de cuidado, muito valorizados pela literatura. Ressalta-se a importância dos dados na medida em que eles enfatizam as capacidades dos bebês de construírem múltiplas relações no primeiro ano de vida e de participarem de seu contexto, o que permite pensar a prática pedagógica para além de práticas maternalistas com ênfase apenas no aspecto do cuidado.

Palavras-chave: vínculo. bebês. creche. apego. bem-estar emocional.

ABSTRACT

Neder, K. (2022). *Babies' bonding construction with teachers within transition processes, after the baby begins attending Early Childhood Education and Care* (Masters' Dissertation). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Women's participation in the labor market has progressively increased in recent decades, a fact that, concomitant with the establishment of Early Childhood Education as a child's right, has contributed to an increasing number of babies attending Early Childhood Education and Care (ECEC). Among sundry elements linked to this fact, there are the infants' emotional aspects, with emphasis on bonding processes. In this way, it was asked how occurs the babies' process of building a bond with ECEC teachers, after the infants begin to attend daycare centers. The hypothesis was drawn up: that babies can build a bond with their teachers, even in their first years of life, and that these relationships vary according to the characteristics and dynamics of the dyad. Thus, the aim was to investigate how the baby's bonding construction processes unfold during the transition with different teachers. To this end, two case studies were conducted based on video recordings of two babies in their first year of life (Isabela and Carolina), during the first two months of the infants' attendance. A qualitative methodological strategy was chosen, anchored in the theoretical-methodological perspective of the Network of Meanings, grounded in a historical-cultural approach. Following the assumptions of this perspective, the video recordings were seen exhaustively, and all their content was described, seeking to create categories that were indicative of a bond in the infants' relationship with the teachers. From the categories, episodes were selected over the four days of video recording, which were analyzed in order to understand whether the signs of bonding occurred differentially, both quantitatively and qualitatively, with the teachers responsible for their care/education in those environments. To this end, the occurrence of categories related to the indications of bonding was recorded in all episodes selected through panoramic graphs. This led to the identification of differential relationships and guided the selection of some episodes to be analyzed microgenetically. The results showed how both babies built discriminated bonding relationships with two teachers at the same time, and that each relationship was endowed with particular interactive patterns, with its own characteristics and functions. Furthermore, there were differences in the subtypes of indicative of bonds for each baby: Isabela predominantly expressed herself with smiles and presented collective emotional well-being from the first day of attendance; on the other hand, Carolina showed an extreme reaction to the separation of her parents and, then, of the teachers, crying and asking for physical contact. Based on these particularities, the universality of behavioral markers of bonding was questioned, insofar as the construction of bonds seemed to be related to the children's individual characteristics, their ages, the way in which each teacher related to the babies, as well as to aspects of the institution. Finally, the indicators of bonding, with an emphasis on smiles and collective well-being, but also the search for laps (executive behavior) or promotion of emotional security (ceasing crying) occurred in large numbers in playful moments directed to the group, in detriment of only in moments of dyadic interaction and care, highly valued by the literature. The importance of the data is emphasized insofar as they highlight the babies' abilities to build multiple relationships in the first year of life and to participate in their context, which allows us to think about pedagogical practice beyond maternalist practices with emphasis only on the aspect of care.

Key-words: bonding. infants. Early Childhood Education and Care. attachment. emotional well-being.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Publicação por países ao longo das décadas....50
Ilustração 2 - Divisão por países dos objetivos das pesquisas encontradas....51
Ilustração 3 - divisão por objetivos ao longo das décadas....53
Ilustração 4 - Participantes do banco de dados de Isabela....84
Ilustração 5 - Participantes do banco de dados de Carolina....86
Ilustração 6 – Fluxograma da Construção do Corpus e Análise dos dados....87
Ilustração 7 – Exemplo de imagem em que são mostrados a frequência relativa e as categorias de indicativos de vínculo com cada adulto....93
Ilustração 8 – Exemplo de gráfico panorâmico....95
Ilustração 9 - Resumo do primeiro dia de frequência de Isabela....102
Ilustração 10 – Cotidiano de Isabela no primeiro dia de frequência....103
Ilustração 11 - Rastreamento das subcategorias nos episódios de Isabela no primeiro dia de frequência....104
Ilustração 12 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Isabela no primeiro dia de frequência....104
Ilustração 13 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Isabela ao longo dos 12 episódios selecionados no primeiro dia de frequência....105
Ilustração 14 – Episódio I – "Vivas! Músicas e sorrisos nas boas-vindas da Isabela"....107
Ilustração 15 - Resumo do dia após uma semana de frequência de Isabela....108
Ilustração 16 - Cotidiano de Isabela no Isabela após uma semana de frequência....109
Ilustração 17 - Rastreamento das subcategorias nos episódios de Isabela após uma semana de frequência....110
Ilustração 18 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Isabela após uma semana de frequência....110
Ilustração 19 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Isabela ao longo dos 18 episódios selecionados após uma semana de frequência....111
Ilustração 20 – Episódio II – "Olha a Isabela batendo palmas, gente!"....114
Ilustração 21 - Momento 2 do Episódio III – "Ela é a que gente menos pega, né?....115
Ilustração 22 - Resumo do dia após um mês de frequência de Isabela....116
Ilustração 23 - Cotidiano de Isabela após um mês de frequência....117
Ilustração 24 - Rastreamento das subcategorias nos episódios de Isabela no dia após um mês de frequência....118
Ilustração 25 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Isabela no dia após um mês de frequência..118
Ilustração 26 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Isabela ao longo dos 17 episódios selecionados no dia após um mês de frequência 119
Ilustração 27 – Episódio IV ("Episódio V – "Volta aqui para brincar com a gente, Fernanda!")....122
Ilustração 28 - Episódio V – "Ave! Tá com sono?"....123
Ilustração 29 - Resumo após dois meses de frequência de Isabela....124
Ilustração 30 - Cotidiano de Isabela após dois meses de frequência....125
Ilustração 31 - Rastreamento das subcategorias nos episódios de Isabela após dois meses de frequência....126
Ilustração 32 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Isabela no dia após dois meses de frequência....126
Ilustração 33 – Gráfico panorâmico dos 23 episódios do dia após dois meses de início de frequência de Isabela...127
Ilustração 34 – Imagens de um dos episódios do dia após dois meses de frequência....128
Ilustração 35 – Episódio VI – "Emília, eu vou até você"....130
Ilustração 36 - Episódio VII – "Ah, eu quero um pouco de colo!"....131
Ilustração 37 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios ao longo dos dias de frequência de Isabela..132
Ilustração 38 – Porcentagem das práticas de cuidado/educação dos adultos com Isabela ao longo dos meses nos episódios selecionados....134
Ilustração 39 – Porcentagem dos recursos interativos dos adultos com Isabela ao longo dos meses nos episódios selecionados....135
Ilustração 40– Cena 4 do episódio IV descrito nesta dissertação....139
Ilustração 41 – Porcentagem dos subtipos de indicativos de vínculo dos dirigidos aos adultos por Isabela ao longo dos meses nos episódios selecionados....143
Ilustração 42 – Porcentagem dos comportamentos com significado social dirigidos aos adultos por Isabela ao longo dos meses nos episódios selecionados....147
Ilustração 43 - Resumo do primeiro dia de frequência de Carolina....155
Ilustração 44 - Cotidiano de Carolina no primeiro dia de frequência....156
Ilustração 45 - Rastreamento das subcategorias nos episódios do primeiro dia de frequência de Carolina....157
Ilustração 46 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Carolina no primeiro dia de frequência....157

Ilustração 47 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Carolina ao longo dos 34 episódios selecionados no primeiro dia de frequência.....158
Ilustração 48 – Abreviação da comunicação na relação com a mãe.....160
Ilustração 49 - Episódio I - "Conhecendo melhor a Cláudia".....161
Ilustração 50 - Resumo do dia de após uma semana do início de frequência de Carolina.....162
Ilustração 51 - Cotidiano de Carolina após uma semana do início de frequência.....163
Ilustração 52- Rastreamento das subcategorias nos episódios de Carolina no dia após uma semana do início de frequência.....164
Ilustração 53 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Carolina no dia após uma semana do início de frequência.....164
Ilustração 54 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Carolina ao longo dos 31 episódios selecionados após uma semana do início de frequência.....165
Ilustração 55 – Momento 1 do Episódio II – "Eu quero minha mãe".....168
Ilustração 56 - Resumo do dia de após um mês de frequência de Carolina.....169
Ilustração 57 - Cotidiano de Carolina no dia após um mês de frequência.....170
Ilustração 58 - Rastreamento das subcategorias nos episódios de Carolina após um mês de frequência.....171
Ilustração 59 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Carolina após um mês de frequência.....171
Ilustração 60 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Carolina ao longo dos 46 episódios selecionados após um mês de frequência 173
Ilustração 61 – Momento 1 do episódio III - "Eu só quero a Cláudia hoje".....176
Ilustração 62 – Momento 2 do episódio III - "Eu só quero a Cláudia hoje".....177
Ilustração 63 – O contexto do Episódio IV – "A Baleia é amiga da Sereia".....178
Ilustração 64 – Episódio IV – "A Baleia é amiga da Sereia".....119
Ilustração 65 – Alguns momentos interessantes no período posterior ao episódio V – "A Baleia é amiga da Sereia".....179
Ilustração 66 - Resumo do dia após dois meses de frequência de Carolina.....180
Ilustração 67 – Cotidiano de Carolina no dia após dois meses de frequência.....181
Ilustração 68 - Rastreamento das subcategorias nos episódios do dia após dois meses de frequência de Carolina.182
Ilustração 69 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Carolina no dia após dois meses de frequência.....182
Ilustração 70 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Carolina ao longo dos 43 episódios selecionados após dois meses de frequência.....183
Ilustração 71 – Destaque do gráfico panorâmico no dia após dois meses de frequência.....184
Ilustração 72 – Diferenciação dos gestos de Carolina com relação às professoras.....185/203
Ilustração 73 – Episódio V – "Cláudia, a Carolina quer você!".....187
Ilustração 74 - Episódio VI – "Tanta coisa e tanta gente que só fui ver quando saí do colo".....188
Ilustração 75 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios ao longo dos dias de frequência de Carolina.189
Ilustração 76 – Divisão da rotina de Carolina (totalidade da videogravação).....190
Ilustração 77 – Porcentagem das práticas de cuidado/educação dos adultos com Carolina ao longo dos meses nos episódios selecionados.....191
Ilustração 78 – Porcentagem dos recursos interativos dos adultos com Carolina ao longo dos meses nos episódios selecionados.....192
Ilustração 79 – Abreviação da comunicação entre Carolina e Rafaela.....193
Ilustração 80 – Porcentagem dos comportamentos indicativos de vínculo dos dirigidos aos adultos por Carolina ao longo dos meses nos episódios selecionados.....199
Ilustração 81 – Porcentagem dos comportamentos com significado social dirigidos aos adultos por Carolina ao longo dos meses nos episódios selecionados.....202

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados Encontrados na Busca Inicial.....46
Tabela 2 - O recorte temporal e videogravações analisados no banco de dados de Isabela.....84
Tabela 3 - O recorte a ser analisado no banco de dados de Carolina.....86
Tabela 4- Categorias de Análise.....90
Tabela 5 – Categorias a serem demarcadas nos gráficos panorâmicos.....96

SUMÁRIO

1. PREÂMBULO 23

2. CAPÍTULO I – HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PAPEL MATERNO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO BRASIL 27

2.1 Conclusão 36

3. CAPÍTULO II – TRANSIÇÃO COM INÍCIO DE FREQUÊNCIA À CRECHE 39

3.1 Conclusão 43

4. CAPÍTULO III – ESTUDOS SOBRE VINCULAÇÃO DE BEBÊS EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE 1970 E 2022 45

4.1 Os objetivos dos estudos encontrados e sua transformação: tecendo a história do campo 53

4.1.1 Os estudos sobre efeitos adversos do cuidado não-materno 54

4.1.2 A emergência de novas metodologias e o foco na análise de processos de vinculação com a professora em IEI 56

4.2 Conclusão 59

5. CAPÍTULO IV – DEFININDO CONCEITUALMENTE OS PROCESSOS DE VINCULAÇÃO EM BEBÊS 61

5.1 Relação Vincular e Afetividade 61

5.2 A Teoria do Apego 63

5.3 Para além do apego e da díade mãe-bebê: outras perspectivas sobre processos de afetividade e vinculação em bebês 65

5.3.1 Abreviação da comunicação e significação na relação vincular 69

5.3.1.1 A significação 69

5.3.1.2 Bebês que ainda não falam significam? 71

5.4 Conclusão 74

6. HIPÓTESE E OBJETIVOS 77

6.1 Hipótese 77

6.2 Objetivo 77

7. METODOLOGIA 79

7.1 A abordagem histórico-cultural e a metodologia qualitativa 79

7.2 A Rede de Significações 80

7.3 Estudo de Caso 81

7.4 Aspectos Éticos 81

7.5 Bancos de dados 82

7.5.1 Os Bancos de Dados 83

7.5.1.1 Instituição de Educação Infantil 1 – Isabela 83

7.5.1.1.1 Instituição do Banco de Isabela 83

7.5.1.1.2 Participantes do Banco de Isabela 83

7.5.1.1.3 Material Empírico do Banco de Isabela 84
7.5.1.2 Instituição de Educação Infantil 2 – Carolina 85
7.5.1.2.1 A instituição do Banco de Carolina 85
7.5.1.2.2 Participantes do Banco de Carolina 85
7.5.1.2.3 Material Empírico do Banco de Carolina 86
7.6 Construção do Corpus de Pesquisa e Análise dos Dados 87
7.6.1 Primeiro passo: exploração do material com a utilização de videogravações como instrumento de coleta de dados, particularmente em pesquisas com bebês 87
7.6.2 Segundo passo: a escolha das unidades de análise 88
7.6.2.1 Categorias 89
7.6.3 Terceiro passo: seleção de episódios e análise microgenética 91
7.6.4 Quarto Passo: a complementaridade numérica 92
8. RESULTADOS 99
8.1 Primeiro Caso – Isabela 99
8.1.1 O contexto de Isabela sob a ótica dos familiares/educadores 99
8.1.2 Acompanhamento de Isabela 101
8.1.2.1 Primeiro Dia de Frequência de Isabela 102
8.1.2.2 Após uma Semana de Frequência de Isabela 108
8.1.2.3 Após um mês de Frequência de Isabela 116
8.1.2.4 Após dois Meses de Frequência de Isabela 124
8.1.3 Síntese numérica dos resultados e discussão do caso de Isabela 132
8.1.3.1 Momento da rotina em que os indicativos de vínculo se manifestaram no caso Isabela 132
8.1.3.2 Práticas de cuidado/educação e os recursos expressivos dos adultos com relação ao bebê no caso Isabela 133
8.1.3.3 Subtipos de indicativo de vínculo emitidos pelo bebê com direção ao adulto no caso Isabela 139
8.1.3.4 Comportamentos com significado social no caso Isabela 147
8.2 Segundo Caso – Carolina 151
8.2.1 O contexto de Carolina sob a ótica dos familiares e professoras 151
8.2.2 Acompanhamento de Carolina 154
8.2.2.1 Primeiro dia de frequência de Carolina 155
8.2.2.2 Após uma semana de frequência de Carolina 162
8.2.2.3 Após um mês de frequência de Carolina 169
8.2.2.4 Após dois meses de frequência de Carolina 180
8.2.3 Síntese numérica e discussão do caso de Carolina 189
8.2.3.1 Momento da rotina em que os indicativos de vínculo se manifestaram no caso Carolina 189

8.2.3.2 Práticas de cuidado/educação e os recursos expressivos dos adultos com relação ao bebê no caso Carolina 190
8.2.3.3 Subtipos de indicativo de vínculo emitidos pelo bebê com direção ao adulto no caso Carolina 197
8.2.3.4 Comportamentos com significado social no caso Carolina 202
9. CONCLUSÃO 205
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 209

1. PREÂMBULO

Primeiramente, é imprescindível contextualizar o engendramento desta pesquisa. Ela se constitui como um desdobramento da minha Monografia de Bacharelado em Psicologia, que teve início no ano de 2015, realizada no Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI). A pesquisa em questão desenvolveu-se a partir da Iniciação Científica (PIBIC/CNPq, 2016; FAPESP 2016/13268-0, 2017-2018), que investigou manifestações de comportamento do apego no primeiro semestre de vida de um bebê focal.

A Monografia apresentou um estudo de caso que acompanhou, através de análise microgenética de videogravações, o bebê Marina em suas relações com a mãe e a avó, ao longo de seus primeiros seis meses de vida (Neder, 2018; Neder *et al.*, 2020). A hipótese era de que seria possível verificar manifestações de apego nessa faixa etária: antes dos seis meses, no período anterior do que o proposto por Bowlby. Através de análise das relações estabelecidas pela criança com a mãe, a avó e a própria pesquisadora, verificou-se a construção dessa relação, identificando longitudinalmente a crescente manifestação de comportamentos mediadores do apego (orientativos, sinalizadores e executórios), particularmente significativos na relação com a mãe, sendo possível visualizar a ocorrência do apego aos três meses de vida desse bebê.

Tratava-se, porém, do caso de uma família nuclear em que o bebê foi cuidado/educado ao longo de todo o primeiro ano de vida da criança, mais centralmente no ambiente doméstico. No entanto, interrogou-se como se daria esse processo de (re)construção de vínculo com a mãe e de construção com a professora, quando a criança passa de um cuidado centrado no ambiente familiar para ter seu cuidado compartilhado entre a casa e uma Instituição de Educação Infantil (IEI)[1]. A partir disso, delimitou-se esse projeto, com o objetivo de investigar como são construídas relações vinculares com as professoras com o início de frequência à IEI.

Para tal, seria realizada a coleta de dois estudos de caso, que acompanhariam dois bebês em casa nos dois meses anteriores ao início da frequência em IEI. Ainda, seguiria o processo ao longo dos quatro primeiros meses de frequência à IEI. Esses dados integrariam o projeto internacional "Processos de transição com o ingresso de bebês na creche, em diferentes

[1] Ao longo do texto, as Instituições de Educação Infantil serão referidas de modo indiscriminado ora por IEI, ora como creche.

países/culturas: Brasil, Finlândia, Escócia, Austrália, Nova Zelândia e EUA"[2], ao qual este mestrado está vinculado (Amorim, 2019).[3]

No entanto, no início de 2020 nos deparamos com as inúmeras questões impostas pela pandemia do COVID-19. Frente à impossibilidade de realizar as coletas de dados nas IEI, por conta do isolamento social, foi preciso readequar o objetivo do trabalho de modo que pudesse ser realizado a partir de dois bancos de dados do projeto internacional. A utilização do banco de dados impôs, no entanto, uma série de dificuldades que resultou na mudança do objetivo inicial, que contemplava analisar a reconstrução do vínculo com a mãe, para além da construção de vínculo do bebê com as professoras. A dificuldade residiu no fato de que o banco não possuía os dados das relações familiares – bebê, em ambiente doméstico, antes do ingresso. Além disso, em função da própria dinâmica da instituição e da rotina da família, nem sempre a mãe aparecia nos momentos de chegada e saída nos dias de gravação. Dessa forma, optou-se por utilizar os dois bancos de dados, passando a investigar o modo como são construídas as relações desses dois bebês com as professoras, analisando ainda se são constituídos vínculos entre bebê-professora.

Após essa breve exposição, tratemos da estrutura do texto.

*

No capítulo de abertura da dissertação tratou-se historicamente do contexto sobre o qual se desenvolveu essa pesquisa: a família e a creche. Buscou-se responder a duas questões: 1) como se deu historicamente a constituição da IEI e da instituição familiar moderna; e, 2) como os ideais sobre cuidado e educação da criança pequena persistem coadunados ao ambiente doméstico e atrelados à figura materna e ao ambiente doméstico e como estes impregnam as concepções sobre IEI. Ao longo do primeiro capítulo, na medida em que se avançou historicamente alcançando a década de 1980, quando as IEI passaram a ser tratadas como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado, apresentam-se as principais legislações e documentos normativos sobre o tema de modo a dar um panorama geral sobre alguns temas de interesse para esta dissertação que puderam ser neles localizados. Agradeço à

[2] O projeto internacional integra seis Universidades: Universidades de Strathclyde (Escócia, Profa. Helen Marwick), Jyväskylä (Finlândia, Profa. Niina Rutanen), Monash (Austrália, Profa. Corine Rivaland), Arkansas (EUA, Profa. Jennifer K. Henk), Waikato (Nova Zelândia, Profa. Jayne White) e a Universidade de São Paulo (Brasil, Profa. Katia de Souza Amorim). No Brasil, o auxílio do projeto é fornecido à Profa. Kátia de Souza Amorim, pela FAPESP (2019/ 26228-4).

[3] O presente projeto de mestrado é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (processo 88887.500452/2020-00).

professora Ana Laura Godinho de Lima, que me abriu as portas para os estudos sobre a História da Infância e para Michel Foucault durante uma disciplina realizada ao longo do mestrado. Ainda, sou grata à professora Andréa Braga Moruzzi e à minha orientadora Katia de Souza Amorim pela inspiração que me causaram acerca do tema das lutas feministas pela creche, assim como dos direitos de crianças e bebês à educação.

No segundo capítulo, destaco o momento selecionado dentre esse grande contexto (família e creche) para ser analisado, isto é, o momento da transição com início de frequência do bebê na creche. Situa-se a preocupação com o processo de transição como tendo emergido à medida que uma nova concepção de creche (universal e de qualidade, como direito do bebê e da mulher e dever do Estado) se materializou. Define-se o termo transição e defende-se a opção por este termo, em contraste com os termos "adaptação" e "acolhimento". Ainda, realiza-se um breve apanhado do modo como esse processo é tratado pela literatura e pela legislação brasileira contemporânea, a partir de uma síntese de artigo de revisão realizado em conjunto com Marisa von Dentz, Cíntia Castro e Katia Amorim (2023), às quais sou extremamente grata pela parceria. Por fim, a ideia deste capítulo foi concebida através da sugestão da professora Niina Rutanen e se mostrou extremamente importante para esta dissertação.

No terceiro capítulo teórico busco situar minha questão de pesquisa historicamente, ao conduzir uma revisão sistemática integrativa investigando como os processos de vinculação em bebês que passam a frequentar/frequentam instituições têm sido tratados pela literatura. Novamente, agradeço às questões discutidas com as professoras Katia de Souza Amorim e Carmen Lúcia Cardoso, além de todos os discentes da disciplina em que iniciei e que depois aprimorei esse trabalho de revisão.

No quarto e último capítulo, define-se conceitualmente, a partir de diferentes perspectivas teóricas, o fenômeno de vinculação em bebês, objeto de estudo dessa pesquisa. Este capítulo foi a primeira e a última coisa trabalhada na dissertação. Este tema da vinculação em bebês se transformou imensamente à medida que este trabalho era tecido, assim como minhas concepções sobre a Teoria do Apego, a creche e os estudos sobre a infância: eles viraram do avesso (e se reviraram de volta em um processo contínuo de transformação). Agradeço às professoras Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Katia de Souza Amorim e Gabriella Garcia Moura por todos os apontamentos e por seus trabalhos nesse tema.

Sobre a metodologia e os resultados, gostaria de evocar uma passagem de Proust em que o protagonista descreve a roupa utilizada pela Senhora Swann em "*À l'ombre des jeunes filles en fleurs",* segundo volume de "*À la recherche du temps perdu"*:

> E eu compreendia que era por si mesma que ela obedecia àqueles cânones conforme os quais se vestia, como a uma sabedoria superior da qual fosse a grã-sacerdotisa; pois se lhe ocorria, devido ao calor, entreabrir ou até mesmo tirar a sua jaqueta, dando a mim para que a carregasse, e que ela achara poder conservar abotoada, eu descobria na blusinha mil detalhes de execução que poderiam muito bem ter ficado despercebidos como parte da orquestra a que os compositores deram o maior cuidado, embora jamais devam chegar aos ouvidos do público; ou nas mangas da jaqueta dobrada no meu braço eu via, observava longamente, por prazer ou amabilidade, um pormenor refinado, uma faixa de delicioso matiz, uma cetineta cor de malva normalmente oculta aos olhos de todos, mas tão delicadamente trabalhadas que as partes externas, como essas esculturas góticas de uma catedral, dissimuladas no universo de uma balaustradas, a oitenta pés de altura, tão perfeitas como os baixos-relevos do grande pórtico mas que ninguém nunca vira antes que, ao acaso de uma viagem, um artista, para dominar toda a cidade, tivesse a permissão para ir passear em pelo céu, entre as duas torres. (Proust, 1919/2016, pp. 512-13).

O escrito de Proust me saltou aos olhos na medida em que me remeteu aos meus momentos diários com os dados de Isabela e Carolina ao longo de quase dois anos. Esses dados foram por mim tratados com o mesmo fascínio e devoção que o narrador parecia dedicar à Sra. Swann. Assim como os compositores citados por Proust, tentei captar todos os "pormenores refinados" desses dados e busquei expô-los de modo que extraísse seu "sumo" sem perder a complexidade de seu conteúdo. Espero ter alcançado o meu objetivo de tornar visível "todos os mil detalhes de execução" que são usualmente "ocultos aos olhos de todos"[4].

O fechamento do trabalho deu-se a partir da discussão dos dados apresentados e das conclusões que foram possíveis extrair da presente pesquisa.

[4] Nada disso seria possível sem os dados coletados Marisa, Natália, Solange e Michelle (a quem agradeço imensamente). O refinamento e elaboração dos dados contou também deve muito ao trabalho conjunto com Marisa e Natália.

2. CAPÍTULO I – HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PAPEL MATERNO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO BRASIL

A pesquisa de Philippe Ariès (1960/1981) trouxe-nos evidências de que a "descoberta" da infância (ao menos da infância como uma fase da vida particular e distinta da fase adulta) engendrou-se no século XVI/XVII no contexto europeu. Para o historiador, nesse período transcorreu uma transformação da figura da criança, com o centramento progressivo da família em torno desta, fenômeno que teria se irradiado por todas as classes sociais a partir burguesia. Badinter (1985) e Donzelot (1980) conceituam o século XVIII como aquele em que se efetivou essa mudança de modo mais evidente, através da crescente importância atribuída ao papel da mãe e do surgimento do molde burguês de "família fundada no amor materno" (Badinter, 1985, p. 54).

No entanto, antes de se operar essa mudança, na França (Badinter, 1985), assim como no Brasil (Civilletti, 1991), predominava o alheamento da criança do âmbito familiar: os primeiros anos de vida do bebê eram passados com uma ama de leite e, posteriormente, era comum que essas crianças fossem para internatos (Badinter, 1985). Havia também o abandono de crianças e bebês em dispositivos conhecidos como Roda dos Expostos[5] (Badinter, 1985; Civilletti, 1991; Donzelot, 1980). Donzelot (1980) e Badinter (1985) afirmam que o alheamento familiar e o emprego de amas-de-leite em condições precárias de alojamento e subsistência repercutiam em taxas de mortalidade superiores a 25% de crianças menores de um ano na França do século XVIII, situação que ocorria de maneira análoga no Brasil ainda em fins do século XIX (Civilletti, 1991).

Em decorrência dessas altas taxas de mortalidade, em meados do século XVIII na França e Inglaterra, e ao longo do século XIX no Brasil, (Civilletti, 1991; Lima, 2007) articularam-se discursos concernentes à necessidade de conservação das crianças, visando a redução da mortalidade infantil. É nesse contexto, no século XVIII-XIX, que as instituições como a família burguesa e as instituições sociais de cuidado das crianças emergem. Ao contrário da hipótese de irradiação do modelo nuclear de família a partir das camadas burguesas de Ariès (1960/1981), Donzelot (1980) afirma que as estratégias de conservação das crianças se efetivaram por duas vias distintas, tendo ambas se engendrado a partir de um "recentramento

[5] A roda dos expostos surgiu como um dispositivo que permitia o abandono de bebês sem que houvesse a identificação daquele que abandonava (Donzelot, 1980, p. 29). No Brasil, a primeira roda foi fundada em 1726, em Salvador (Civilletti, 1991), e seu funcionamento se estendeu, mesmo que de modo reduzido, até 1950 (Castelli & Delgado, 2017).

da família sobre si mesma" (p. 43). No que tange às classes mais altas da população, a estratégia envolveu o retraimento em ambiente doméstico dos seus membros, que deveriam ser protegidos da má influência da criadagem. Com isso, o cuidado foi deslocado e centralizado na figura materna, esta que foi convocada a estabelecer uma "aliança privilegiada" com a figura do médico, detentor do saber científico necessário para a sobrevivência de suas crias. Nas classes mais baixas, efetivou-se uma "economia social", com o tutelamento da parcela mais pobre por agências sociais/governamentais, a partir da filantropia, com o intuito de diminuir os gastos públicos e sociais com suas altas taxas de reprodução.

Acerca das classes burguesas, entre meados do século XVIII e início do século XIX, iniciou-se a propagação de um conhecimento condenando antigos costumes acerca do cuidado de bebês até então vigentes, como a criação por amas-de-leite na primeiríssima infância, enfaixamento dos bebês, etc., propagados principalmente por Rousseau (1762/2014) em *Émile*, na França. Há uma exaltação progressiva da figura materna como a responsável pela sobrevivência dessas crianças; ainda, a promoção de políticas de amamentação ao peito e a necessidade do devotamento materno são fomentadas por médicos e pela sociedade (Badinter, 1985; Donzelot, 1980; Lima, 2007).

No século XIX, como apontado por Badinter (1985), as responsabilidades maternas aumentaram, passando a incluir também os papéis de professora, educadora, guardiã da moral e responsável pela educação religiosa, e não mais só de nutriz. Com o desenvolvimento da medicina no século XIX, coube ao médico a tarefa de auxiliar e educar a mãe, que era até então "incapaz" de conhecimento técnico, mas dotada do "instinto" necessário para exercer tal tarefa (Freire, 2008). Paulatinamente, no século XIX e meados do século XX, difundiu-se no Brasil uma literatura médica direcionada às mulheres de classes mais abastadas, com manuais de puericultura (Lima, 2007) e revistas femininas, nos quais se apregoava um ideário de maternidade infantil pautado em uma maneira científica de cuidado (Freire, 2008; Lima, 2007).

No entanto, em consonância com a tese de Donzelot (1980), a vivência dessa maternidade romantizada era possível apenas por uma parcela da população. Scavone (2001) pontua, no contexto brasileiro, que a invenção, pelas classes dominantes, da maternidade como uma vocação exclusiva não era passível de concretização para inúmeras mulheres que deveriam garantir ou participar do próprio sustento financeiro.

Em paralelo à aliança estabelecida entre mães-burguesas/médicos, nesse mesmo século XIX no Brasil, a Lei do Ventre Livre (1871)[6] provocou uma queda na taxa de crianças entregues

[6] Uma das leis abolicionistas que decretava que os filhos de escravizados que nascessem após 28 de setembro de 1871 estariam livres.

às casas dos expostos. Houve uma condenação cada vez maior do serviço de amas-de-leite e da necessidade de as escravas entregarem seus filhos às rodas dos expostos para amamentarem os filhos dos patrões. Com um contingente massivo de crianças agora libertas, emergiu uma nova questão acerca do local em que ficariam para que as mães trabalhassem. O início dos discursos sobre creches se situa no Brasil em meio a esse debate turbulento, no início de 1879 (Civilletti, 1991). A creche, no caso, era um modelo importado da França, a *crèche* ou *salle d'asile* (Civilletti, 1991; Kuhlmann Jr, 1991; Silva & Francischini, 2012). De acordo com Civilletti (1991), a finalidade dessas instituições residia na liberação da mão-de-obra feminina pobre, escrava ou ex-escrava, para o trabalho, consistindo em um auxílio apenas para as mães que não pudessem cuidar dos próprios filhos em período integral. Porém, as poucas creches no modelo francês raramente se efetivaram e, quando se materializavam, consistiam em um exemplo isolado (Silva & Francischini, 2012).

De acordo com Oliveira (1988), os serviços de atendimento à infância no Brasil se modificaram com o processo de industrialização, com a transformação de uma estrutura de trabalho agrária - em que se trabalhava no local em que se residia - para uma industrial - em que se criou a necessidade do deslocamento para o local de trabalho – com o surgimento da necessidade de um local para o cuidado dos filhos das trabalhadoras que agora ingressavam no sistema de trabalho industrial. A despeito dessa necessidade, inicialmente, o problema foi remediado com arranjos com outras mulheres ou dentro da própria casa, na medida em que não foi oferecido um suporte do próprio sistema.

O problema do cuidado das crianças de mulheres trabalhadoras começou a ter mais atenção no âmbito industrial em meio às reinvindicações trabalhistas do ano de 1917 (Oliveira, 1988), com destaque conferido ao papel dos imigrantes nessas reivindicações (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999; Passetti, 2010). Como resultado desses embates, em vistas de amenizar os descontentamentos das classes trabalhadoras, foram criadas vilas operárias, algumas creches e escolas maternais no Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e na região Norte (Oliveira, 1988). De acordo com Oliveira (1988), a despeito de a necessidade de instituições de cuidado infantil ter sido criada pelo próprio sistema, o oferecimento destas foi visto como favores assistenciais de filantropos benevolentes (como também discute Kuhlmann Jr., 1991). Além disso, esse tipo de serviço era amplamente visto em termos de um "mal necessário" (como discute Vieira, 1988, como citado por Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999), na medida em que o ambiente ideal de cuidado de uma criança, como disseminado *para as* classes altas (Scavone, 2001), envolvia exclusivamente a mãe no ambiente doméstico (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999; Kuhlmann Jr., 1991; Oliveira, 1988).

Os serviços de creche oferecidos nesse período inicial entre a Proclamação da República e o governo Vargas possuíam um caráter essencialmente assistencialista-higienista, com enfoque na alimentação e cuidados higiênicos, e visavam a promoção de saúde entre a população das classes mais baixas, como forma de se evitar a criminalidade e marginalidade (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999; Oliveira, 1988; Silva & Francischini, 2012). Em contrapartida, a organização de sufragistas, mulheres operárias e outras categorias de trabalhadoras, que desde o início do século XX articulavam (ainda que de modo menos expressivo) suas demandas no espaço público por melhores condições de trabalho (inclusive a licença maternidade e por locais onde as crianças poderiam ficar), conquistou um primeiro avanço com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943 (Brasil, 1943). A CLT atribuiu como obrigação de uma empresa com mais de 30 mulheres acima de 16 anos a necessidade de manutenção de um local para que os filhos das trabalhadoras fossem "guardados" (Teles, 2015, pp. 21-2). A despeito dessa formalização, ainda de acordo com a autora, esse dever foi majoritariamente descumprido pelas empresas.

Ainda durante esse período do início do século XX, especificamente durante a Segunda Grande Guerra (1939 – 1945), os estudos de crianças *deprived* (privadas), abrigadas em instituições emergenciais em decorrência de morte dos pais ou pela ida destes para a guerra, repercutiu no fortalecimento de uma concepção da criança como dotada de uma fragilidade socioemocional e desse período como uma fase crucial para o desenvolvimento posterior (Rose, 1999). Autores (Badinter, 1985; Donzelot, 1980) enfatizam o domínio da teoria psicanalítica em áreas de atuação como a medicina e a emergente psicologia que começaram a se imiscuir nos serviços públicos. O que até então dizia respeito a um higienismo do corpo materno-infantil, com prescrições que envolviam a alimentação, o cuidado corporal e higiênico de ambos, em vista de evitar doenças orgânicas que poderiam levar o bebê a óbito (Lima, 2007), passou também a englobar um "higienismo psíquico", com preocupações concernentes a aspectos do desenvolvimento socioemocional da criança (Rose, 1999). No geral, essas teorias enfatizavam o papel da família, principalmente o materno, como responsáveis por salvaguardar esse desenvolvimento primevo[7]. Com essa guinada em direção a mais um eixo de culpabilização da figura materna, a mãe agora passou a ser nomeadamente responsabilizada por falhas no desenvolvimento socioemocional da criança (Badinter, 1985).

Em contrapartida, para alguns autores, essas teorias repercutiram em um olhar diferenciado para o desenvolvimento de bebês e crianças. Van der Horst, Nelson, van Rosmalen

[7] Citam-se como autores relevantes nos estudos sobre privação materna John Bowlby (1907-1990), René Spitz (1887 – 1974), Donald Winnicott (1896 – 1971), Dorothy Burlingham (1891 – 1979) e Anna Freud (1895 – 1982).

e van der Veer (2019) descreveram como os horrores ocasionados pela guerra (órfãos de guerra, fome, desabrigamento, etc.) fizeram com que pesquisadores médicos, dentre outros, se voltassem para os estudos nessa área, dando visibilidade ao tema do desenvolvimento socioemocional e à faixa etária da primeiríssima infância. Os autores citam que nas conferências internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945 e 1948, um desenvolvimento saudável e adequado das crianças foi discutido como algo essencial para o desenvolvimento da "nova geração". Nessa linha, de acordo com Moura (2017), a "doutrina de proteção integral" para crianças já vinha em pauta ao longo do início do século XX, mas que, após a Segunda Guerra Mundial, houve uma consolidação desses preceitos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e dos Direitos da Criança (ONU, 1959).

Concomitantemente, a partir da década de 1960, as reinvindicações feministas, em conjunto com as mudanças sociais - como alterações na estrutura da família nuclear, diminuição do espaço para o lazer de crianças por conta da urbanização e, principalmente, a entrada progressiva das mulheres de todas as classes sociais no mercado de trabalho - repercutiram em aumento da demanda por creches em diferentes países ocidentais (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999; Belle, 2016; Mackenzie, Liu, & Sameroff, 2013; Oliveira, 1988; Scarr, Philips & McCartney, 1990).

No entanto, a despeito do aumento de frequência de crianças em ambientes de IEI, persistia uma dificuldade em produzir políticas públicas que salvaguardassem esse direito às mães e crianças (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999; Mackenzie *et al.*, 2013; Scarr *et al.*, 1990). Acerca desse fato, cita-se Rosemberg (1992), segundo a qual na Conferência Internacional de Santiago do Chile, realizada pela UNICEF em 1965, foram proferidas pela agência organizadora recomendações ambíguas para crianças menores de sete anos, que incluíam tanto o oferecimento de serviços de creche e educação pré-escolar, quanto a suposição de que a melhor alternativa seria o auxílio financeiro para mães para que a criança fosse mantida em seu lar. Para Scarr *et al*. (1990), esses pressupostos se relacionavam com uma "relutância em abandonar fantasias sobre as necessidades dos filhos e as obrigações dos pais, especialmente as obrigações das mães" (p. 26). De acordo com as autoras, em referência às teorias de higiene mental, como a de John Bowlby, "fantasias" sobre o papel pernicioso para o desenvolvimento emocional da separação da figura materna ao longo da primeiríssima infância teriam relação com esses temores (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999; Mackenzie *et al.*, 2013). Concomitantemente a esses discursos e configurações sociais e políticas, a partir da década de 1970, alterou-se essa configuração de articulação entre as questões concernentes à maternidade e à frequência de ambientes coletivos (Rosemberg, 2003).

Dessa forma, torna-se interessante discutir o histórico das instituições de Educação Infantil no Brasil nesse período. Rosemberg (2003) esboçou uma divisão em três tempos da Educação Infantil brasileira contemporânea. A primeira fase abrangeu a década de 1970 e parte da década de 1980: foi nesse período que a requisição por creches se articulou de modo mais expressivo no Brasil, requerimento que emergiu em meio à resistência ao regime militar, através das reinvindicações feministas (e de mulheres trabalhadoras não necessariamente articuladas ao movimento feminista) por direitos igualitários (Teles, 2015). Ao longo dessa primeira fase, de acordo com Rosemberg (1992; 2003), iniciou-se o processo de massificação da pré-escola, através do "Plano de Assistência ao Pré-Escolar". Os serviços de pré-escola foram tratados como plano emergencial, e as saídas encontradas, ao longo da década de 1970, envolveram "centros de recreação", de unidades simples, em galpões pertencentes a igrejas, com a participação de voluntários como funcionários, sem que fosse designada uma verba específica para esse tipo de serviço.

Para Rosemberg (2003), o segundo estágio principiou com a abertura política do fim da ditadura militar, tendo como palco os movimentos sociais, como o Movimento Criança Pró-constituinte e de Mulheres/feministas, durante as mobilizações em torno da constituinte. De acordo com Teles (2015), "com o slogan 'O pessoal é político' [as feministas] levaram a vida privada para a arena pública" (p. 23). O debate em torno da provisão de creches de qualidade, com propostas de socialização das crianças, como direito de mulheres e dos bebês, ganhou espaço em diferentes esferas da sociedade: na rua, nas comunidades, na imprensa feminista, etc. Durante a década de 1980, os serviços voltados para Educação Infantil adquiriram forma mais semelhante ao formato atual, com uma função pedagógica mais demarcada e não apenas em termos de cuidado básico (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999). De acordo com Rosemberg (1992), no início da década de 1980, o Ministério da Educação e Cultura definiu ações mais pontuais a respeito da Educação Infantil, com delimitação de metas quantitativas (idade para a qual seria ofertada, abrangência do serviço, etc.).

Ainda nesse período, a demanda e a provisão de vagas também sofreram um aumento expressivo. Teles (2015) cita que, por exemplo, entre 1979 e 1984, a quantidade de creches gratuitas na cidade de São Paulo aumentou de 4 para 120 unidades. Essa articulação entre diferentes frentes de engajamento, concomitantemente a um contexto político que caminhava na direção de uma reestruturação política, culminaram no reconhecimento da educação da criança como dever do Estado e direito da criança (Rosemberg, 2003) na constituição federal (Brasil, 1988). O Art. 205 (Brasil, 1988, cap. III, Seção I) delimitou que a educação se configura como um direito de todos e dever do Estado e opção da família, e que deve ser "promovida e

incentivada" em conjunto com a sociedade (p. 109). No Art. 208 (Brasil, 1988, cap. III, Seção I, inciso I e IV) assegura-se como dever do estado a educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos, assim como a "Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 anos" (p. 109).

Ressalta-se que, pela primeira vez, a Educação Infantil configurou-se como um direito da criança no Brasil, na medida em que o seu papel e legalidade não eram até então muito bem definidos (na CLT de 1943, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971) (Rosemberg, 2003). Rosemberg (2003) destaca que a instituição de Educação Infantil foi nesse momento descrita como direito aos trabalhadores homens e mulheres: "assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade" (Brasil, 1988, art.7). Pela primeira vez, o Estado situa o direito à educação no período anterior ao ensino fundamental, ao nomear e reconhecer a creche na legislação como da alçada da educação e não mais da assistência social (Amorim, Vitória & Rossetti-Ferreira, 2000; Rosemberg, 2003).

Dois anos após a Constituição Federal (Brasil, 1988), foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069, de 1990) (Brasil, 1990) que, apesar de não estabelecer políticas específicas para o bebê, reforça o direito da criança e o dever do Estado de "assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (Art. 54, inciso IV). Ainda no que concerne ao início da década de 1990, para Rosemberg (2003), o Brasil enfrentou muitas transformações no período entre a publicação da constituição e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9394, de 1996) (Brasil, 1996), esta que consistiu no marco do início da terceira fase da Educação Infantil contemporânea para a autora.

A LDB, em consonância com o ECA e a Constituição, reitera o caráter federativo da estrutura escolar por níveis de ensino (Rosemberg, 2003) e formaliza legalmente o pertencimento da Educação Infantil à Educação Básica, através do Plano Nacional da Educação (Amorim *et al.,* 2000). Na seção específica da Educação Infantil (Seção II), lhe é designado o papel de promover "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996, Art. 29). Ainda, é delimitada a separação entre a creche (do zero aos três anos) e a pré-escola (dos 4 aos seis anos) (Brasil, 1996, Art. 30.).

A despeito de todos os avanços alcançados através dessas legislações, no geral, elas não regulamentavam especificamente planos, diretrizes ou planejamento financeiros para a Educação Infantil (Rosemberg, 2003). Ainda, elas não especificavam políticas específicas para o bebê. Em contrapartida, a partir dessas regulamentações desenrolou-se uma série de desdobramentos no campo da Educação Infantil (EI), como os Referenciais Curriculares Nacionais para a EI (RCN/EI) e a inserção da EI no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 (Rosemberg,

2003). No ano de 2006, como uma determinação legal do Plano Nacional de Educação e como resposta às necessidades da área são lançados em dois volumes os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), com o objetivo de "estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil" (Brasil, 2006 – livro I, p. 8)[8].

São salientados pelo PNQEI parâmetros de referência para o atendimento de qualidade, como por exemplo o respeito ao binômio educar e cuidar como aspectos indissociáveis do processo pedagógico e a articulação de uma proposta pedagógica que considere os direitos da criança. No que concerne ao entrelaçamento entre os ambientes de convívio do bebê e da criança, o trabalho pedagógico deve ser visto como complementar à educação obtida no seio familiar; ainda, as identidades pessoais tanto da criança, de seu ambiente familiar e das professoras devem ser consideradas e reconhecidas. O processo de início de frequência à creche é referido como "adaptação", enquanto a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é chamada de "transição". Por fim, no que tange à interlocução do PNQEI (Brasil, 2006) com o presente trabalho, ressalta-se que nesse documento a palavra "vínculo" não é mencionada e que o termo "bebê" também não é diferenciado da "criança" (usualmente mais velha).

Em 2018 foi lançado um novo texto, em volume único, dos PNQEI (Brasil, 2018). No comparativo entre as duas versões (entre a de 2006 e a de 2018), no texto mais recente - de 2018 (Brasil, 2018) -, foram referidas estratégias mais diretivas e extensas no que concerne ao processo de início de frequência, agora denominado como "transição" e "acolhimento". Outro ponto muito reforçado pelo texto se refere às relações entre a instituição, família e comunidade, estas que são situadas como devendo ser permeadas pela cooperação e colaboração entre seus múltiplos agentes de modo a "reforça[r] seu sentimento de pertencimento, sua segurança e consequentemente sua aprendizagem e desenvolvimento" (Brasil, 2018, p. 55). Além disso, o documento propõe como adição ao Projeto Pedagógico a proposição de formação de pais em conjunto com professores e profissionais "para que eles compreendam a especificidade das práticas educativas com bebês e crianças pequenas: interações, brincadeiras, vínculos afetivos, práticas de alimentação, sono, higiene, etc." (Brasil, 2018, p. 55). Por fim, duas novidades que apareceram no novo documento dos PNQEI serão ressaltadas: 1) o bebê é conceituado e

[8] . O conceito de parâmetro utilizado pelo documento se refere a um referencial mais geral, a um padrão ou ponto de referência. Dessa forma, o documento não possui o intento de estabelecer padrões máximos ou mínimos, mas estipular "os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social" (Brasil, 2006, p. 1).

considerado como dotado de particularidades em relação à criança pequena; e, 2) o surgimento da construção de vínculos afetivos como uma dimensão importante da Educação Infantil.

No período compreendido entre o lançamento desses dois parâmetros, destacam-se dois outros documentos fundamentais na história contemporânea da Educação Infantil: as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DNCEI), de 2010 (Brasil, 2010); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, de 2017 (Brasil, 2017). As DNCEI foram concebidas articuladas às Diretrizes Nacionais da Educação Básica, e seu conteúdo consiste em princípios e procedimentos delineados pelo Conselho Nacional de Educação para a elaboração e orientação de políticas públicas e propostas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil. O documento se refere à EI como a primeira etapa da Educação Básica, que abrange o período do zero aos cinco anos, e contempla os serviços de creche e pré-escola. Acerca das práticas pedagógicas, as diretrizes estabelecem que estas devem se constituir em torno dos eixos interações-brincadeiras, de modo a proporcionar experiências de diferentes ordens[9].

Ainda, as diretrizes não apresentam uma definição de bebê, ou da especificidade dessa faixa etária, mas conceituam a criança como um "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (Brasil, 2010, p. 12). Acerca do período de ingresso à EI, são nomeados diferentes tipos de transição que o bebê e a criança vivenciam, quando passam a frequentar a instituição. Ademais, não há menção específica sobre a construção de vínculos ou de eixos específicos para a construção de relações entre a criança/bebê e o adulto (Brasil, 2010).

Por fim, referimo-nos à "Base Nacional Comum Curricular" (BNCC) (Brasil, 2017), documento normativo, fruto de intensos debates e discussões, que estabelece "o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (Brasil, 2017). Em 2018, com a publicação do documento, a Educação Infantil pela primeira vez integra uma proposta de estabelecimento de uma base curricular comum em território nacional. De acordo com

[9] Como por exemplo, imersão em diferentes linguagens a partir de formas de expressão gestual, verbal, prática, dramática e musical; conhecimento de si e do outro a partir da a "ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança"; experiências de narrativa com a linguagem oral e escrita; participação em vivências coletivas, de caráter "ético e estético" com pares de idade e outras culturas; e também a promoção de autonomia (Brasil, 2010, pp. 25-6).

Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) essa proposta se assentou em legislações prévias, como a Constituição e a LDB e, principalmente, o PNE de 2014, que se propôs a estabelecer e implementar diretrizes pedagógicas a nível nacional. As autoras mencionam ainda que a BNCC dá destaque aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento requeridos em cada etapa da educação básica (no caso, do ensino fundamental e médio e que também contempla a Educação Infantil).

No geral, o texto retoma o que já vinha sendo proposto nas diretrizes e em outros documentos citados, como o pressuposto do binômio cuidar/educar como indissociável (Brasil, 2018), por exemplo. Corrobora, ainda, os preceitos do DCNEI (Brasil, 2010) ao elencar a corporeidade e brincadeira como integrantes do processo de aprendizagem na Educação Infantil (Abramowicz *et. al.*, 2016). O principal relevo se refere ao fato de que, dentre os documentos citados, é a primeira vez que o bebê aparece destacado do restante da faixa etária da Educação Infantil (Masson & Fernandez, 2020). Há uma divisão etária em que se estabelecem especificidades e metas para três faixas etárias da Educação Infantil: a creche compreende as fases do bebê (zero a um ano e seis meses) e da criança bem pequena (um ano e sete meses até três anos e onze meses), e a pré-escola abrange as crianças pequenas (dos quatro anos até cinco anos e seis meses). Para cada uma dessas faixas etárias são estipulados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017). Por fim, cita-se que, como apontado por Piva e R. Carvalho (2020) e como pode ser conferido no documento, ao contrário do DCNEI (Brasil, 2010) – que menciona todas as transições dentro da Educação Infantil, incluindo a do início de frequência -, a BNCC (Brasil, 2017) focaliza as transições verticais (transições entre as etapas do ensino básico).

2.1 Conclusão

Ao longo desse capítulo destacou-se o papel dos discursos com foco na presença da figura materna em ambiente exclusivamente doméstico como ideais para o desenvolvimento de crianças pequenas. Esse encontro entre um ideal de maternidade (o filho exclusivamente em casa, sob cuidados irrestritos de uma mãe sensível) (Badinter, 1985) e a realidade de uma maioria da população carente e que precisava (ou queria) trabalhar (Scavone, 2001) repercutiu em culpabilização para essas mães, além da construção de estigmas para as mulheres que optavam por serviços de IEI. À medida que, a partir da década de 1960, o ingresso de mulheres de todas as classes sociais no mercado de trabalho se expandiu, houve aumento concomitante da frequência de crianças pequenas em ambientes de IEI. Dentro desse contexto salientou-se,

na década de 1980, a concretização de um lento processo de afirmação das creches como direito da criança e dever do Estado que se constituiu ao longo do século XX (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999; Rosemberg, 1992).

Foram discutidas e expostas as principais leis e documentos normativos e reguladores da Educação Infantil até os dias atuais. Desse processo de aquisição de direitos destacam-se alguns elementos. Primeiramente, o progressivo estabelecimento da Educação Infantil como integrante da educação básica (Brasil, 1996), com a elaboração de uma base comum curricular concernente à Educação Infantil, assim como ocorrido com as outras etapas da educação básica (Brasil, 2018). Em segundo lugar, a busca pelo reconhecimento das especificidades da faixa etária que frequenta a creche, isto é, o bebê e criança muito pequena, ainda que persista o que Rosemberg (2015) e Gobbato e Barbosa (2017) denunciaram como uma invisibilidade dos bebês (vide a ausência de delimitações específicas para o bebê bem pequeno até a década de 2010)[10].

Salienta-se, por fim, que, de modo geral, as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil brasileira estabelecidas desde a década de 1990 (por exemplo os documentos do MEC e a Política Nacional de 2006) têm concebido a criança como um sujeito de direitos (com ênfase ao direito à educação desde o nascimento) e como um ator social (Paschoal & Brandão, 2016). Como visto, existe uma tentativa de estabelecer parâmetros e indicadores de qualidade de funcionamento dos serviços e do estabelecimento de modo a pensar o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a primeira infância. Com isso, o tempo de frequência, a qualidade da IEI, dentre outros, passaram a figurar como fatores importantes a serem considerados. Dentre esses tópicos de interesse encontra-se a importância do período de transição com o início de frequência à IEI (como em Amorim *et al.,* 2000; Bonnaud, 1988; e Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993), sobre o qual versa este trabalho e que será tratado no capítulo a seguir.

[10] Rosemberg (2015) relaciona essa invisibilidade a uma contínua cisão entre a creche a pré-escola, na medida em que ainda permanece para muitos a concepção de que a educação se inicia apenas período pré-escolar. Em contraste com o perigo de uma "escolarização" da pré-escola, o risco que ronda a creche é a do assistencialismo e da incompletude. Citam-se, por exemplo, os dados do Censo, 2010 citados por Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (2016) acerca do aumento progressivo ao longo do período dos 0 a 3 anos da frequência em creches: 14% das crianças com até um ano de idade; 42% entre o primeiro e segundo ano de vida e 64% dos dois aos três anos). De acordo com o IBGE (2017), 32,7% das crianças de 0 a 3 anos frequentam a creche, enquanto 91,7% das entre 4 e 5 anos frequentam a pré-escola. Ainda, na faixa do 0 a 1 ano, o principal motivo de não frequência refere-se a uma vontade dos pais (64,1%); esse motivo permanece como o preponderante até a faixa de 2 aos 3 anos (53%) (IBGE, 2017). Percebe-se que, para além de questões institucionais relativas ao oferecimento desse tipo de serviço, o principal motivo de não frequência relaciona-se com a concepção da a casa e do cuidado individual como o ideal para a primeiríssima infância.

3. CAPÍTULO II – TRANSIÇÃO COM INÍCIO DE FREQUÊNCIA À CRECHE

O presente capítulo visou oferecer um panorama breve e sucinto sobre o processo de transição com início de frequência à creche por bebês, na medida em que esse período se constitui como nosso contexto. Para tal, como ponto de partida, discutir-se-ão as diferentes nomenclaturas que vêm sendo empregadas no Brasil ("transição", "adaptação", acolhimento" e "inserção"[11]) para esse processo e justificar-se-á a nossa escolha teórica pelo termo "transição". Por fim, apresentar-se-ão alguns dados gerais sobre estratégias de transição[12].

Acerca do início de frequência à creche, desde o nascimento, o bebê vivencia momentos críticos, que lhe exigem a capacidade de adaptação e de lidar com a angústia provocada. O processo de início de frequência na creche se refere a uma dessas situações. Dentre os desafios nesse processo, para algumas crianças bem novas, encontra-se a demanda do estabelecimento de novas relações e rotinas em um ambiente desconhecido, no qual lhe serão providos cuidados por uma pessoa que não lhe é familiar (Amorim *et al.*, 2000; Peixoto *et. al.*, 2015; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993). Além disso, esse processo envolve mudanças nos papéis de todos os envolvidos e nas relações estabelecidas pelas crianças, o que o torna uma situação que engloba as várias pessoas que dele participam (Amorim, Eltink, Vitoria, Almeida, & Rossetti-Ferreira, 2004). Com isso, as reações da criança irão variar conforme a idade do ingresso, a reação dos pais ao deixá-lo e as características próprias de cada bebê, além da organização institucional para acolher os envolvidos, visto que este se constitui como um fenômeno subjetivo (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993).

No Brasil, historicamente, o processo de início de frequência em IEI tem sido nomeado a partir do termo "adaptação": a maioria dos estudos nacionais encontrados em nossa busca (Dentz *et al.*, 2023) utilizaram-se deste termo (por exemplo Bossi, Brites, & Piccinini, 2017; Rapoport, Bossi, & Piccinini, 2018; Rappoport & Piccinini, 2001). Além disso, nosso próprio grupo de pesquisas se referia a esse processo utilizando-se do termo "adaptação" (Amorim *et*

[11] Dar-se-á atenção aos termos "adaptação" e "transição" em decorrência da tradição do primeiro em território brasileiro e de justificar a opção deste trabalho por transição. No entanto, cabe salientar que o termo "inserção" é usualmente relacionado com o seu original italiano *"inserimento"*, que se refere a um conjunto de estratégias criadas na Itália na década de 1970 (Singer & Wong, 2019) com o foco nesse período inicial de frequências. Nas palavras de Bove (2001): "o conceito italiano de *inserimento* indica o processo inicial do ajustamento [*adjustment*] da criança dentro da nova comunidade. [...] A prática do *inserimento* é principalmente baseada em uma grande variedade de estratégias destinadas a encorajar o envolvimento dos pais, e se inicia mesmo antes do primeiro dia de frequência no centro [*center*] e pré-escola" (p. 110, tradução nossa).

[12] Este último tópico consiste em um aprofundamento de alguns textos obtidos em uma revisão sistemática realizada em conjunto com Marisa von Dentz, Cíntia Castro e Katia Amorim (Dentz, Castro, Neder & Amorim, no prelo) sobre os processos de transição vivenciados por bebês que passam a frequentar ambientes coletivos nos primeiros três anos de vida.

al., 2004; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993). Em contrapartida ao emprego já sedimentado do termo "adaptação", optou-se neste projeto pelo termo "transição". Esta escolha decorreu em consonância com alguns fatos. Primeiramente, o termo transição [*transition*] é a nomenclatura do Projeto Internacional "Processos de transição com o ingresso de bebês na creche, em diferentes países/culturas: Brasil, Finlândia, Escócia, Austrália, Nova Zelândia e EUA" (Amorim, 2019) a que este mestrado está integrado. Em segundo lugar, a nomenclatura de transição também é empregada pelas legislações mais recentes como a DCNEI (Brasil, 2010, p. 29), o PNQEI (Brasil, 2018, p. 42) e a BNCC (Brasil, 2017). Ademais, essa tendência também foi localizada através da revisão de Dentz *et al.* (2023) em outros estudos internacionais em Portugal (Peixoto *et al.,* 2015; Peixoto *et al.,* 2017, por exemplo), Áustria (Datler, Ereky-Stevens, Hover-Reisner & Malmberg, 2012), Colômbia (Bernal, Attanasio, Peña, & Vera-Hernández, 2018) e mesmo na Itália (Picchio & Mayer, 2019).

Por fim, essa opção mostrou-se mais pertinente na medida em que figurava como mais adequada conceitualmente por encampar os fenômenos abrangidos nesse processo de modo mais amplo. Isto é, o início de frequência da criança na instituição envolve processos que ultrapassam o fenômeno individual de *adaptação* do bebê, isto é, de adequação/acomodação da criança ao novo ambiente (Amorim *et al.,* 2004). Nesse início de frequência, interligam-se diferentes contextos (casa/creche/local de trabalho da mãe/pai/serviços de saúde) habitados por distintos "atores", os quais trazem consigo muitas redes de significações que se entrelaçam (Amorim *et al.,* 2000).

> Assim, ao levar seu bebê pela primeira vez à creche, a mãe é invadida/capturada por toda uma malha de significações construída no passado e evocada por elementos presentes, sejam eles internos/pessoais ou externos, físicos ou sociais: emoções, gestos, o novo contexto com salas, objetos, pessoas adultas e crianças novas, a aparência, ação ou fala da professora, o choro ou sorriso do filho. Essa malha complexa toma a forma de um discurso que a coloca em certa posição, lugar ou papel, estruturando de determinada forma o fluxo de seus comportamentos, ao mesmo tempo em que a faz recortar e interpretar de certa maneira o contexto e as ações dos outros, inclusive do próprio filho. Nesse processo, a professora, a mãe e o bebê vão se constituindo como sujeitos e transformando continuamente a rede de significações pessoal e coletiva. (Amorim *et al.,* 2000, p. 138).

O termo "transição" permite, assim, em contrapartida com o termo "adaptação", considerar a situação em sua complexidade, indo além das transformações da criança (e da sua adaptação), englobando também a família, as professoras e a própria instituição dentro do processo. Após essa breve contextualização da opção deste estudo pelo termo "transição" e de uma apresentação geral desse momento, será descrita de modo bastante sucinta a revisão sistemática integrativa realizada em Dentz *et al.* (2023), com o intuito de oferecer um panorama

dos estudos sobre o processo de transição/adaptação/inserção de bebês de 0 a 3 anos que passam a frequentar Instituições de Coletiva[13].

Uma primeira questão suscitada pela revisão referiu-se ao período no qual se desenrola essa transição com o início de frequência (Dentz *et al.,* 2023), na medida em que este não é consensual, e varia entre os 10 primeiros dias de frequência (Ahnert, Gunnar, Lamb, & Barthel, 2004; Datler, Datler & Funder, 2010), entre três e quatro semanas, (Cryer *et al.*, 2005), também ao longo de três meses (Amorim *et al.,* 2000) e até por 24 meses (Bernal *et al.*, 2019).

Em linhas gerais, os primeiros estudos que puderam ser localizados sobre o tema datam da década de 1970 e, apenas a partir da década de 2000, observou-se um montante significativo de trabalhos. As produções nas décadas de 1970, 1980 e 1990 contabilizam apenas 16% do total de artigos recuperados. No Brasil, na década de 1990, encontraram-se dois trabalhos sobre o tema: o de Vitória e Rossetti-Ferreira (1993) e o de Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1994). O restante dos trabalhos brasileiros (13 artigos) data da década de 2000 e 2010. Esse aumento da expressividade da temática a partir da década de 2000, principalmente em território nacional, provavelmente se relaciona com o estabelecimento da Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado em fins da década de 1980 e década de 1990, com a promulgação da constituição (Brasil, 1988), do ECA (Brasil, 1990) e da LDB (Brasil, 1996) (já discutidos no capítulo anterior).

No que concerne às abordagens teóricas, 24,5% dos trabalhos partiam da Teoria do Apego[14]; 18,3% da Psicanálise (Klein, Winnicott, Bick, Mahler); 16,4% da Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner e outras abordagens sistêmicas; 10,2% da perspectiva Histórico-Cultural. Ainda, foram localizados trabalhos utilizando-se da abordagem de Emmi Pikler (2,1%), estudos com junção da Teoria do Apego e Margareth Mahler (4,2%) e embasados no conceito de *"goodness-in-fit"* (2,1%). Outros estudos possuíam sua abordagem mais definida por seu campo de conhecimento de produção ou pela temática: estudos da medicina e políticas públicas sobre a incidência de adoecimento físico e eficácia e políticas nacionais (6,2%), da área da educação sobre a transição para IEI em crianças/famílias imigrantes (4,2%),

[13] A revisão sistemática integrativa resultou em 49 estudos. Para a busca foram utilizados os seguintes descritores: ("transição" OR "adaptação" OR "adaptación" OR "transition" OR "transizione" OR "inserimento" OR "adaptation" OR "accueil") AND ("beb$" OR "babies" OR "infant" OR "toddler" OR "bambini" OR "bebé") AND ("creche" OR "daycare" OR "ECEC" OR "asilo nido" OR "crèche" OR "garderia"). Ainda, a busca foi realizada entre o final de 2018 e início de 2020, em cinco língua (português, inglês, espanhol, francês e italiano). Por fim, as bases de dados utilizadas foram: Eletronic Library Online (Scielo); Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); Scopus; e Education Resources Information Center (ERIC). Para mais detalhes, cf. o artigo de Dentz *et al.* (2023).

[14] O pertencimento da Teoria do Apego à psicanálise, após a incorporação de preceitos da etologia, teorias do sistema de controle não é um consenso na literatura (Fonagy, 2001; Gullestad, 2001) e, desta forma, em consonância com Souza e Neder (2022) optou-se por considerar essas abordagens separadamente.

da sociologia da infância (2,1%), revisão bibliográfica sobre o processo de adaptação (2,1%) e outros (7,6%) (Dentz *et al.*, 2023).

Da análise dos referenciais teóricos emergiu um fato interessante: 47% dos trabalhos (tanto a partir da Teoria de Apego, como de autores da psicanálise) se embasavam em pressupostos teóricos que focalizavam aspectos da separação entre a mãe e o bebê, localizados na psicologia. Ainda, mais da metade dos trabalhos (63%) pertencia exclusivamente ao campo da psicologia, sem haver nenhuma intersecção com o campo da educação.

Salienta-se, ainda, como o referencial predominantemente pautado na Teoria do Apego e a concentração dos estudos na Psicologia do Desenvolvimento se relaciona com essa perspectiva sobre o tema. Parte considerável dos textos encontrados, inclusive alguns mais recentes, ressaltavam efeitos relativos às "emoções" negativas vivenciadas pela criança (Ahnert *et al.*, 2004; Bark, Baukhage & Cierpka, 2016; Cryer *et al.*, 2005; Datler *et al.*, 2012; Klette & Killén, 2018; Jung, 2011, por exemplo) ou definiam suas perguntas em torno de um "ajustamento da criança" bem-sucedido e possíveis efeitos no apego entre mãe e criança (Blanchard & Main, 1979; Martins, Becker, Leão, Lopes, & Piccinini, 2014; McCutcheon & Calhoun, 1976, por exemplo). No geral, os artigos, quando não focavam o vínculo/apego com a figura materna (como em Ahnert *et al.*, 2004; Blanchard & Main, 1979), preocupavam-se com estabelecimento de laços com a professora/professor. Dessa forma, aspectos julgados importantes por alguns autores dentro de um espaço institucional de *educação coletiva,* como o papel e a importância dos pares de idade nesse processo (Rossetti-Ferreira, Oliveira, A. Carvalho, & Amorim, 2010), sensitividade direcionada para o grupo (em detrimento da exclusivamente diádica) (Winther-Lindqvist, 2021), etc. são pouco explorados, ainda que apareçam em alguns poucos estudos encontrados (e.g Ereky-Stevens *et al.,* 2018; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993).

A despeito desse relevo dos aspectos negativos do processo e do foco na figura adulta, muitos trabalhos demonstraram preocupação em fornecer estratégias facilitadoras para esse período. Peixoto *et al.* (2015) e Vitória e Rossetti-Ferreira (1993) ressaltaram a importância do acompanhamento e frequência dos pais (elemento de casa), por um período inicial, no ambiente da creche, e sugeriam que os bebês portassem objetos trazidos de casa, como a chupeta ou um paninho. Ainda, foi amplamente sugerido o aumento gradual da frequência do bebê ao longo dos dias, e a flexibilização deste aumento consonante ao do estado emocional da criança e aos indícios fornecidos pelo bebê a respeito de sua aceitação ou não da nova rotina (no caso de aceitação, ausência ou quantidade diminuída de estranhamento, engajamento com os pares de idade e professores, aceitação do alimento e sem grandes alterações da rotina do sono) (eg.

Grande, Nunes, Coelho, Cadima, & Barros, 2017; Klette & Killén, 2018; Peixoto *et al.*, 2015). Essa flexibilização frente ao ritmo individual de cada criança só pode ser propiciada quando a instituição também é maleável com relação à presença dos pais em seu interior (Bossi *et al.*, 2017; Rapoport *et al.*, 2018). Outro elemento facilitador ressaltado por Dentz *et al.* (2023) referiu-se à necessidade de uma previsibilidade dos eventos no cotidiano da creche, através da utilização de rituais como músicas e elementos lúdicos de modo a atenuar as "microtransições" transcorridas ao longo do dia (por exemplo, fim do momento livre em que se pode manusear brinquedos e transição para o momento do almoço) (Mauvais, 2003).

O papel do professor é muito ressaltado pelos trabalhos encontrados (Dentz *et al.*, 2023) e descrito em termos de incorporar às suas práticas e buscar conhecer a rotina de cuidados prévia da criança, assim como estabelecer contatos anteriores ao ingresso com a família; também cabe ao professor orientar a família e servir como um suporte para pais e crianças (e. g Peixoto *et al.*, 2015). Na revisão, porém, foi discutido o excesso de responsabilidade que recai sobre a figura do professor sem que seja considerado e provido o suporte necessário (emocional, físico e de recursos) para tal exigência (Dentz *et al.*, 2023), colocando em pauta o papel institucional e de sua coordenação.

3.1 Conclusão

Em suma, acerca dos estudos sobre as transições de bebês em ambientes de educação coletiva, observou-se um crescimento do interesse pela temática a partir da década de 2000, tanto a nível nacional quanto internacional. Os objetivos das pesquisas sobre o tema recaem majoritariamente em investigar os aspectos relativos ao estresse vivenciado pelo bebê, efeitos na relação com a figura materna, nas emoções negativas expressas ao longo desse processo e no ajustamento do bebê ao novo ambiente. Relacionou-se a preponderância dessa temática com o fato de majoritariamente os estudos sobre o assunto serem produzidos pela psicologia e a partir de referenciais com foco na relação mãe-bebê, como a psicanálise e a Teoria do Apego.

4. CAPÍTULO III – ESTUDOS SOBRE VINCULAÇÃO DE BEBÊS EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE 1970 E 2022

No presente capítulo, apresentar-se-á como os processos de vinculação de bebês que frequentam ou passam a vivenciar o cuidado não-materno em ambientes coletivos, com especial enfoque para as creches, vêm sendo abordados por diferentes pesquisadores da área. Para tal, conduziu-se uma revisão sistemática integrativa com o intuito de investigar a forma como os processos de vinculação/apego em bebês que frequentam ambientes/instituições de Educação Infantil coletiva têm sido tratados pela literatura

A revisão foi realizada entre os meses de agosto de 2019 e março de 2020, em sete bases: cinco internacionais (Psychinfo, Scopus, Jstor, ERIC e La Referencia) e duas nacionais (Scielo e BVS-Lylacs). Os filtros de seleção das bases relacionavam-se com os campos da Psicologia (Psychinfo), Educação (ERIC), Sociologia (Jstor), Saúde (BVS-Lylacs) e de produção interdisciplinar (La Referência, Scielo e Scopus), com o intuito de encampar múltiplas áreas que pudessem tratar do tema. Por haver poucos estudos de países de língua não-inglesa, realizaram-se também buscas utilizando ferramentas informais, como o *Google Schoolar*, o *snowballing* dos artigos encontrados, dentre outros. Ainda, empreendeu-se uma atualização da revisão no mês de abril de 2022, com o intuito de contemplar trabalhos que pudessem ter sido publicados no período entre a elaboração da primeira busca e a finalização do presente trabalho.

A busca foi feita em cinco línguas (inglês, português, francês, italiano e espanhol) e, para tal, utilizaram-se todos os equivalentes dos descritores previamente selecionados em português, de modo a formar a seguinte equação: *(“attachment” OR “attachement” OR “attaccamento” OR “bonding” OR “lien” OR “vinculación” OR “apego” OR "vínculo" OR “colegamento”) AND (“daycare” OR “ECEC” OR “garderia” OR “crèche” OR “creche” OR “vivero” OR “nido” OR “asilo nido”).*

Para a seleção dos artigos, utilizaram-se os seguintes critérios de inclusão: a) artigos revisados por pares, sem delimitação de data; b) artigos que tratavam de apego ou vínculo em bebês que frequentam ambientes de educação/cuidado coletivo; c) processos de vinculação entre bebês envolvidos (outros bebês, pais e professores); d) faixa etária dos bebês compreendidas entre zero e três anos. Foram excluídos os materiais: a) que se apresentavam em forma de capítulo, teses, etc.; b) estudos que tratavam da questão prospectivamente (como estudos longitudinais que avaliaram o efeito da frequência à IEI depois de dez anos) e retrospectivos (por exemplo, investigando adolescentes aos quinze anos que haviam

frequentado uma IEI quando crianças)[15]; c) estudos tratando de aspectos adversos gerais da frequência à IEI, sem foco no apego/vínculo; d) estudos tratando de bebês cuidados por babás em casa, sem pares de idade.

As buscas nas sete bases retornaram um total de 487 resultados. Os detalhes numéricos dos resultados podem ser conferidos na tabela 1.

Tabela 1 - Resultados Encontrados na Busca Inicial

Bases	Encontrados	Selecionados
Psychinfo	68	40
Scopus	54	27
BVS-LYLACS	30	13
ERIC	28	17
Scielo	10	4
Jstor	264	21
La Referencia	33	7
TOTAL:	487	130

Fonte: Autoria própria

Através da leitura do título e dos resumos, além da retirada dos duplicados, chegou-se a um total de 100 artigos. Realizou-se uma leitura mais aprofundada destes de modo a ver se cumpriam todos os critérios de inclusão e exclusão. Com isso, o número de artigos foi reduzido a 45. Com a exclusão de 7 que não puderam ser recuperados em sua versão integral e a adição de 13 artigos por *snowballing* e mais 2 artigos na atualização de 2022, a revisão contabilizou com 53 artigos em sua totalidade.

No que tange à análise, em um primeiro momento foi feita uma análise quantitativa dos dados relativos ao país de produção, metodologia, língua de publicação, ano de publicação, instrumentos utilizados, tipo de análise dos dados, características do ambiente de educação coletiva, área de conhecimento, dentre outros. Para tal, utilizaram-se tabelas no Excel de modo

[15] A literatura com abordagem tanto prospectiva quanto retrospectiva focalizava, em sua maior parte, a discussão sobre os efeitos deletérios (ou não) do cuidado não-materno, visto que o tópico acerca dos malefícios do cuidado não-materno já foi exaustivamente discutido pela literatura e que esses estudos concluem que não há malefícios na frequência à creche antes dos três anos se o serviço oferecido for de qualidade (Mackenzie *et al.,* 2013). Além disso, múltiplos fatores são apontados como interferindo nesse processo, como a qualidade do cuidado recebido em casa, condição socioeconômica, concepções dos pais sobre creche, fatores da criança, modo de se relacionar dos pais, condições macroeconômicas, qualidade do cuidado oferecido e etc.) (Mackenzie *et al.,* 2013; Peixoto *et al.,* 2015; Rappoport & Piccinini, 2001; Vitória & Rossetti, Ferreira, 1993). Dessa forma, optou-se por eliminar essa frente de estudos.

a realizar uma sistematização mais apurada e facilitar os cálculos das porcentagens de cada categoria analisada. Os principais resultados dessa quantificação podem ser encontrados no Apêndice A. Um segundo movimento, de caráter qualitativo, foi realizado: agruparam-se os artigos no que concernia aos objetivos principais e, a partir dessa sistematização, foi possível esboçar um histórico do tema desde a década de 1970.

Após essa breve exposição da metodologia empregada, serão expostos os dados concernentes à análise numérica.

*

Com relação à dispersão por décadas, 7,6% dos artigos datam da década de 1970; 13,2% da década de 1980; 18,9% da década de 1990; 22,6% da década de 2000; 33,9% na década de 2010; e, entre 2020 e 2022, 3,8%. Verifica-se assim ter havido um aumento progressivo da produção de artigos, com maior concentração a partir dos anos 2000. No entanto, é importante considerar os limites das busca de dados digital aqui empreendida, na medida em que trabalhos das décadas de 1960-70 podem existir e não ter sido digitalizados.

No que concerne à abordagem teórica, dos 53 artigos 52,8% eram pautados na Teoria do Apego; 15% teciam críticas à abordagem da Teoria do Apego (replicavam estudos da situação estranha de modo a criticar suas inconsistência ou através de estudos teóricos e revisões); 11,3% eram de abordagens que faziam releituras do conceito de apego, propondo abordagens do *emotional well-being* e *belonging*[16], além de outros que partiam da perspectiva do apego de modo totalmente revisitado (sugeriam a promoção da interação entre pares na IEI, por exemplo). Em menor número figuravam as abordagens psicanalíticas (5,7%), da perspectiva histórico-cultural (3,8%), pesquisa etnográfica de Smith (3,8%), estudos sociológicos de gênero (1,9%), abordagem Reggio Emilia (1,9%) e um trabalho (1,9%) empreendeu uma análise a partir do conceito de vínculo intergeracional. Ainda, com relação a um estudo (1,9%) não cabia a identificação de uma abordagem visto que se tratava de entrevistas com pesquisadores da área sobre o tema aqui pesquisado.

[16] Podemos citar aqui Hannikäinen (2015), que se situa a partir de perspectivas relacionais, socioculturais e "revisões da abordagem do apego para o *emotional well-being*" (p. 752); e também Harrison *et al.* (2017), que tratam do *belonging* (sentimento de pertencimento) de crianças aborígenes à IEI embasados na Teoria dos Relacionamentos de Círculo de Segurança de Dolby e da Teoria do Apego.

Destaca-se a preponderância da perspectiva da Teoria do apego na área, visto que muitos estudos partem desse referencial ou utilizam-no como base para a criação de novas leituras sobre a construção de vínculos durante a frequência IEI. Além disso, é muito relevante a quantidade de estudos explicitamente críticos à Teoria do Apego (como Clarke-Stewart, 1988), o que revela uma série de conflitos que as proposições iniciais de Bowlby (1969/2002), bem representadas pelo grupo de Teoria do Apego, suscitaram na área quando autores utilizaram os procedimentos da situação estranha (SSP) para tratar dos efeitos deletérios para o desenvolvimento socioemocional da frequência à IEI (como em Belsky & Rovine, 1988). A predominância da Teoria do Apego também pode estar relacionada com a preponderância de publicações dentro da Psicologia do Desenvolvimento (75,4%) nos estudos encontrados. As outras áreas de concentração dos estudos analisados foram a Psicologia Social (1,9%), ciências sociais (5,7%), pedagogia (13,2%) e enfermagem/medicina (3,8%).

Acerca do desenho metodológico, do total de artigos 79,2% são empíricos, 11,3% são revisões de literatura e 9,5% teóricos. Será feita uma análise mais aprofundada dos 42 artigos empíricos encontrados (79,2% do total). Dentre os artigos empíricos, 9,5% apresentavam método misto, 40,5% eram qualitativos e 50% eram quantitativos. Ainda, em relação aos artigos empíricos, 69% foram realizados em ambiente naturalístico; 16,7% em laboratório; 9,5% em ambos; e 4,8% eram metanálises de estudos variados. No que se refere ao recorte desses estudos, a maioria era transversal (64,3%), com 33,3% longitudinais e 2,4% de metanálise[17]. No geral, ainda dentro dos artigos empíricos, até a década 1990-1999 predominavam artigos quantitativos, e a partir do ano 2000 a abordagem qualitativa supera a quantitativa, atingindo seu apogeu nos tempos atuais, o que se relaciona com o ambiente em que as pesquisas foram realizadas entre 1970 e 1989: os estudos predominantemente eram realizados em laboratório ou em ambientes mistos (laboratório e naturalístico).

Em alguns desses estudos iniciais em laboratório, havia pesquisas utilizando o procedimento da situação estranha e mensuração do padrão de apego de crianças que passaram a frequentar a IEI predominantemente com a mãe, como em Ispa (1977). No entanto, a maioria incluía também observações na IEI, observando o comportamento com relação à professora (Blanchard & Main, 1979) ou replicavam procedimentos da SSP, ou de brincadeira livre, no laboratório ou em um ambiente artificialmente estruturado na própria instituição com as professoras e às vezes com as mães (como em Anderson, Nagle, Roberts, & Smith, 1981; Farran

[17] No total, dois dos estudos empíricos se referiam a metanálises. As porcentagens do recorte e do ambiente de realização diferem porque no caso do local ambos se utilizaram de estudos de ambientes variados e, no que concerne ao recorte, um deles analisava estudos transversais, enquanto o outro estudos de recortes variados.

& Ramey, 1977; Goossens & Van IJzendoorn, 1990). É apenas a partir de 1990 que a pesquisa em ambiente naturalístico sobre o tema ganha força, e o faz de modo progressivo, na medida em que todos os estudos da última década (2010 – 2019) foram feitos em ambiente naturalístico.

Voltando à totalidade dos artigos (e não apenas aos artigos empíricos), chamou a atenção a não contextualização de características do cuidado não-parental nos textos encontrados: dentre os estudos nos quais a informação acerca do tempo de frequência da criança na IEI no momento de realização do estudo se aplicaria[18], apenas 52,6% trouxeram esse dado (exemplo Farran & Ramey, 1977). Nessa linha, a mesma quantidade de artigos, 52,6% discriminam a quantidade do cuidado não-materno recebido (se integral, se parcial) dessas crianças no cuidado não-materno (exemplo Farran & Ramey, 1977). A maioria dos artigos não menciona questões fundamentais para a compreensão do processo de vinculação entre a professora e o bebê e do contexto em que ele se desenrola, como é o caso da taxa professor/aluno, informada apenas por 41,4% dos estudos (como exemplo de apresentação desse dado Hannikäinen, 2015 e Farran & Ramey, 1977). Ainda, no geral, nos estudos que não trazem esses dados, as ausências se sobrepõem, neles quase nenhum dado acerca do tipo de instituição , quantidade de horas de cuidado/educação na instituição, práticas da instituição, etc. é mencionado. Depreende-se desse fato uma lacuna em alguns estudos da área, na medida em que situações muito complexas em que muitas variáveis estão intrincadas requerem um maior detalhamento do contexto da instituição, da família e das próprias crianças.

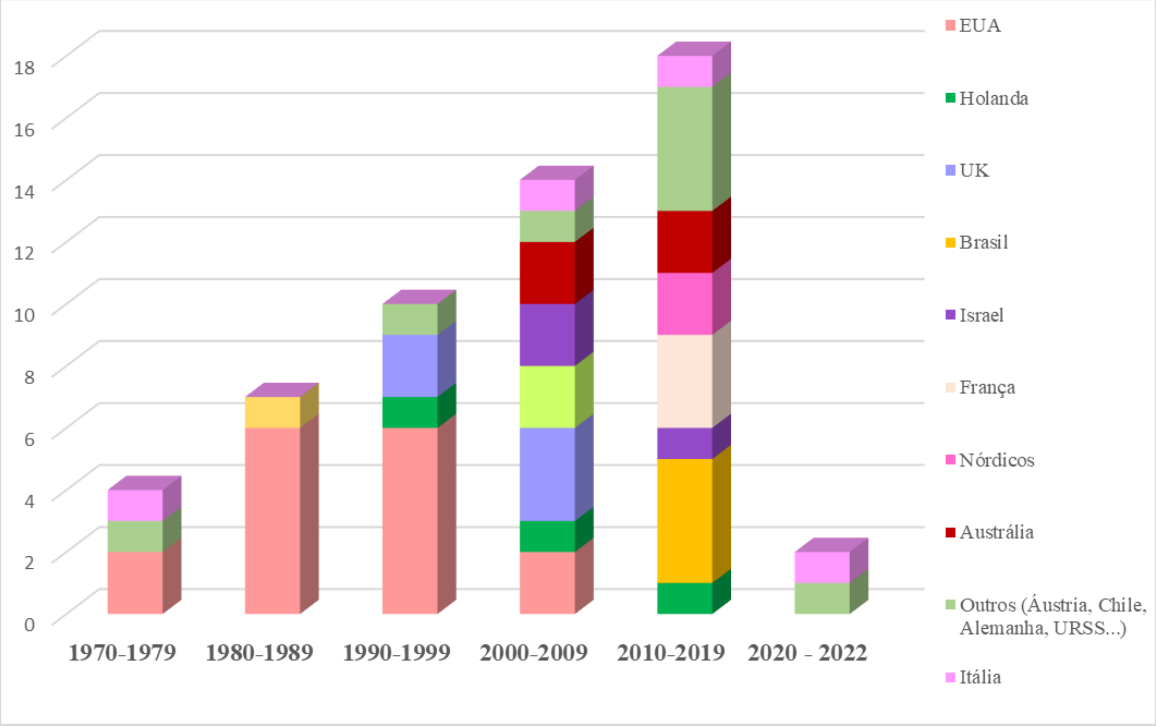
Outro dado que chamou atenção se refere ao estrato da faixa etária envolvida pelo estudo (zero aos três anos). Dentre os estudos voltados para a infância e a Educação Infantil, algumas autoras, como Rosemberg (2015) e Tebet (2018), se posicionam de modo crítico e denunciativo perante o que é denominado como "invisibilidade dos bebês" nos debates que envolvem a Educação Infantil. Interessa-nos enunciar que dos 42 estudos em que essa informação se aplicava, 66,7% abrangiam o primeiro de vida (nem sempre em sua inteireza), enquanto 33,3% envolviam crianças um pouco mais velhas. Isso nos leva a constatar que, no tópico concernente à construção de vínculos em bebês que frequentam o ambiente de educação coletiva, essa invisibilidade não é tão demarcada. No entanto, uma outra hipótese, para além da possibilidade de um destaque conferido à faixa etária, refere-se ao grande número de estudos encontrados que olham para esse fenômeno sob a égide de uma perspectiva "familialista" (Rosemberg, 2015). Em outras palavras, levanta-se a hipótese de que a grande concentração nessa faixa etária se refira não a um olhar para os bebês que frequentam a creche de modo a lhes conferir

[18] Em 38 artigos fazia sentido coletar esse tipo de informação. O restante consistia em revisões ou trabalhos teóricos.

visibilidade, mas sim para avaliar o tipo de prejuízo que a frequência à IEI pode ocasionar na relação mãe-bebê ou no desenvolvimento da criança (como em Belsky & Braungart, 1991; Belsky & Rovine, 1988; Klette & Killén, 2018).

Pontuados os dados quantitativos gerais da revisão, partiremos em direção a uma contextualização desses dados numéricos, o que será realizado com o cotejo dos dados quantitativos com relação aos seus países de produção. No que tange à divisão dos estudos por países, os Estados Unidos são detentores de 29% da produção. Em seguida, entram Brasil (12,7%), Inglaterra (9%), Austrália (7,3%), Itália (7,3%), França (5,4%), Holanda (5,4%), Israel (5,4%), Chile (5,4%), Nórdicos (3,6%), Alemanha (1,9%), URSS (1,9%), Canadá (1,9%), Colômbia (1,9%) Áustria (1,9%). Para adentrar uma discussão pormenorizada da produção por países, torna-se necessário analisar como se deu a produção ao longo das décadas (ilustração 1)[19] e quais os objetivos dominantes nas investigações de cada um desses países (ilustração 2).

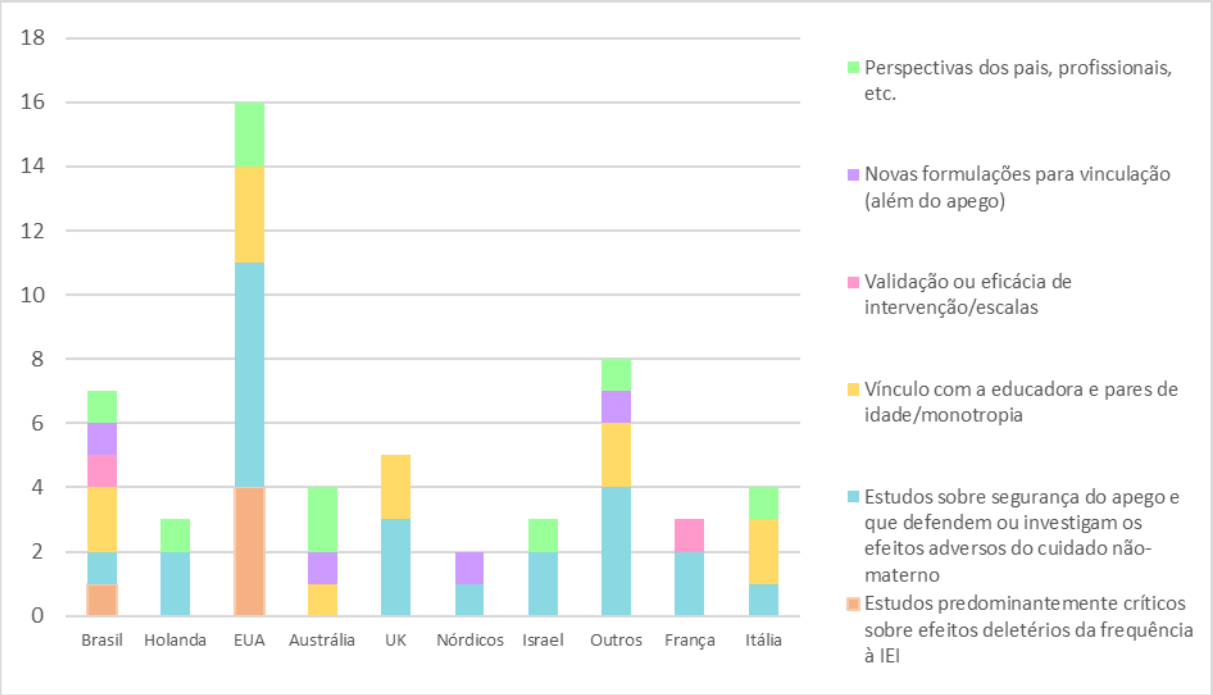
Ilustração 1 - Publicação por países ao longo das décadas



Fonte: Autoria própria

[19] Dois estudos foram realizados simultaneamente por dois países cada. Dessa forma, a totalidade de unidades de "país realizado" para os 53 artigos será de 55.

Ilustração 2 - Divisão por países dos objetivos das pesquisas encontradas[20]



Fonte: Autoria própria

Como pode ser verificado na ilustração 1, os EUA dominaram as publicações entre os anos 1970 e 2000, com queda de produção entre 2000-2010 e desaparecimento de estudos a partir de então. No que tange à metodologia, os estudos norte-americanos eram preponderantemente quantitativos, transversais, com uso de escalas (Attachment Q-Set) e procedimento da Situação Estranha para mensurar padrão de apego (exemplo, Frankel, 1994). Em consonância com esses dados, predominaram estudos com objetivos de discutir a segurança do apego e possíveis efeitos adversos da frequência à IEI. Embora os estudos fossem majoritariamente embasados na Teoria do Apego, dentre o total de artigos da revisão, aqui se encontrou a maioria dos estudos críticos a essa perspectiva (cerca de 80% dos estudos com objetivos críticos à Teoria do Apego são estadunidenses). A partir dos anos 2000, em paralelo à queda da produção americana e inglesa, os estudos brasileiros, australianos, nórdicos e italianos, dentre outros, passam a figurar como protagonistas (ilustração 1).

Os estudos nacionais eram majoritariamente qualitativos, em ambiente naturalísticos e longitudinais, com pouco uso de escalas e nenhum uso de procedimento da Situação Estranha para mensurar padrão de apego. No que diz respeito aos objetivos, predominaram os artigos discutindo vinculação com a professora sem a questão da segurança do apego/padrões de apego

[20] Os países Áustria, Chile, Alemanha e a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) foram agrupados no grupo "Outros" em decorrência da pouca quantidade de estudos e da grande quantidade de países a serem aqui mostrados. No entanto, reconhece-se que esses países são muito distintos entre si.

(como por exemplo Amorim, C. Costa, Rodrigues, Moura, & Ferreira, 2012; Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014). Encontraram-se também artigos discutindo (Melchiori & Alves, 2000) e também negando efeitos adversos na frequência à IEI e o impacto da Teoria do Apego (Rossetti-Ferreira, 1984); e sobre as perspectivas de pais, professores, diretores de escola e pesquisadores da área sobre esse processo (Roecker, Marcon, Decesaro, & Waidman, 2012). Diferentes abordagens teóricas figuraram nos estudos brasileiros, mesmo que predominasse a Teoria do Apego como referencial (43%), podendo-se citar a perspectiva Histórico-Cultural (28,5%) e diferentes vertentes da Psicanálise (14%). Sobre a área de produção, os estudos brasileiros eram da Psicologia do Desenvolvimento, com apenas um (14%) oriundo da educação.

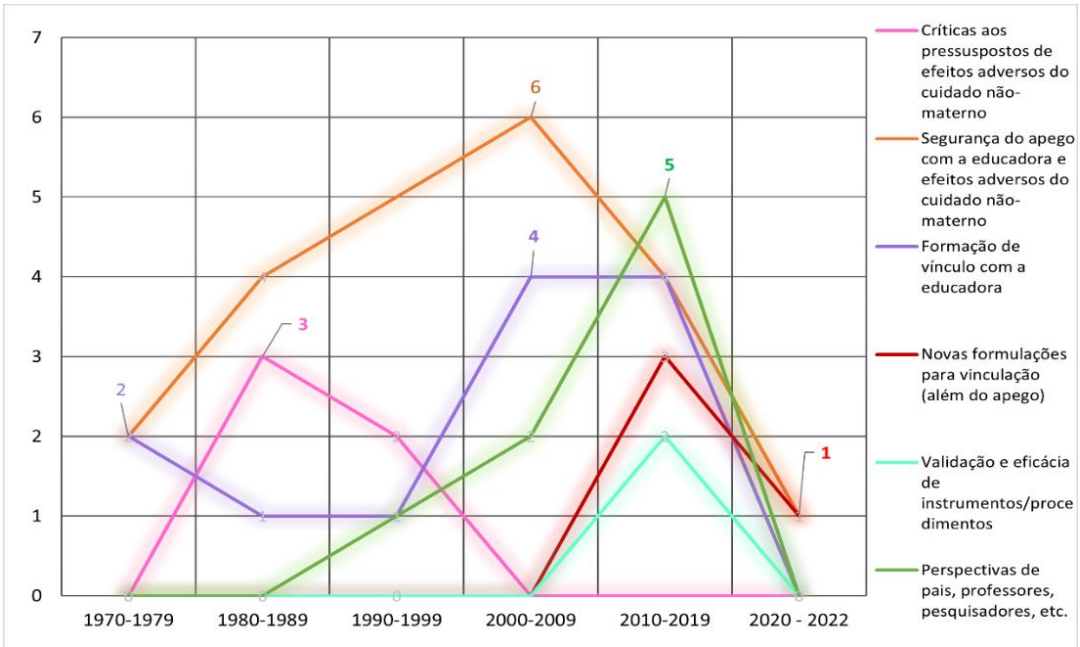
Os estudos encontrados pertencentes à Austrália datam dos anos de 2000 e vêm até os dias de hoje, período de grande efervescência e uma preocupação crescente com o tema da Educação Infantil no país. De acordo com Pimenta (2018), desde 2010, *a Education and care services national law* foi instituída na Austrália, com a implementação de padrões nacionais de qualidade para o oferecimento do serviço à Educação Infantil. Além disso, o modelo australiano é conhecido por encampar a grande variedade cultural ali existente, com os estudos do país sendo predominantemente qualitativos e conduzidos em ambiente naturalístico, apesar de serem majoritariamente transversais. Esse fato pode se relacionar com as abordagens teóricas dos autralianos, pautadas em teóricos recentes da Teoria do Apego, que aderem a ela mas apresentam leituras críticas a determinados pontos dessa teoria.

Ainda acerca dos estudos mais recentes, chama a atenção a pouca expressividade numérica dos estudos italianos, nórdicos e franceses, apesar da tradição destes na área da Educação Infantil (Belle, 2016). Duas possibilidades sobre a pouca expressividade numérica de estudos são levantadas. A primeira delas se refere à possibilidade de os países utilizarem outras nomenclaturas para tratar de vínculo, sendo necessário posterior exploração dessa hipótese. Mas há ainda o forte viés e circunscritor dado pelas bases a que se tem acesso via USP/Capes. Ressalta-se que sete estudos franceses e três italianos foram encontrados, mas não se conseguiu o acesso aos mesmos pelo motivo descrito acima.

4.1 Os objetivos dos estudos encontrados e sua transformação: tecendo a história do campo

Os 53 estudos foram agrupados em seis grandes grupos de acordo com seus objetivos e principais temas: a) estudos sobre segurança do apego com a professora/mãe e que se centram na discussão sobre efeitos adversos do cuidado não-materno (defendendo ou investigando a possibilidade de efeitos deletérios) ou que investigam o padrão de apego com a professora, a partir de procedimentos de mensuração, com 22 estudos; b) críticas aos pressuspostos de que a IEI ocasiona efeitos adversos no desenvolvimento e aos estudos do apego no geral, com cinco estudos; c) formação de vínculo com a professora ou discussões sobre a monotropia (sem mensuração de padrões de apego), com 12 estudos; d) perspectivas de pais, professores, pesquisadores, etc., sem a observação/coleta de dados relativos às crianças, com oito estudos; e) novas formulações para vinculação (além do apego), com quatro estudos; e, f) validação e eficácia de instrumentos/procedimentos, com dois estudos. A divisão destes ao longo da década pode ser conferida na ilustração 3.

Ilustração 3 - divisão por objetivos ao longo das décadas



Fonte: Autoria própria

Chamou a atenção o predomínio dos objetivos que investigam/suportam a premissa dos efeitos deletérios na segurança do apego da criança que frequenta e IEI com relação aos pais/professores, a partir do referencial da Teoria do Apego, entre os anos 1970 e 2000. Em

paralelo, os estudos críticos aos efeitos adversos do cuidado não-materno também se fizeram presentes até o ano de 2000. A partir dos anos 2000 ocorre uma transformação com eclosão de outras frentes de objetivos focalizados na possibilidade de vinculação com professores, sem utilizar o procedimento da Situação Estranha como medida; e a utilização de outros conceitos para a vinculação, para além do apego. Para a discussão a seguir, em função dos objetivos do trabalho, não serão discutidos os artigos que envolvem validação de instrumentos. Com isso, serão analisados os resultados dos artigos dos outros grupos de modo a compor um panorama histórico das pesquisas sobre o tema e fornecer um aprofundamento relativo às mudanças no modo de conceber o processo de formação do vínculo de bebês.

4.1.1 Os estudos sobre efeitos adversos do cuidado não-materno

Neste tópico serão discutidos os artigos dos grupos que investigaram/defenderam a existência de efeitos adversos do cuidado-não materno e dos que criticaram veementemente essa premissa[21].

De acordo com alguns autores (Anderson *et al.*, 1981) e a partir da análise dos resultados dos artigos da revisão da década de 1970, inicialmente, não foi encontrada uma correlação entre problemas desenvolvimentais ou de apego e cuidado não-materno (Blanchard & Main, 1979; Ragozin, 1980). Sendo possível visualizar trabalhos (e.g. Emiliani, 1976) que investigam como se deu a construção de vínculo com a professora sem utilizar padrões de apego. Para McGurk, Caplan, Hennessy e Moss (1993), a partir dos resultados dos artigos dos anos 1980, deu-se início a uma nova onda de pesquisas correlacionando outras variáveis, como tempo de frequência, qualidade da IEI, taxa adulto-criança e a qualidade do cuidado recebido da professora nas discussões sobre malefícios da IEI (como Schwartz, 1983). Acerca dos artigos que defendiam os efeitos adversos do cuidado não-materno, Schwartz (1983), assim como Belsky e Rovine (1988), discutem que crianças em tempo integral de cuidado não-materno apresentavam mais comportamentos evitativos no reencontro com os pais e que eles se relacionavam com comportamentos agressivos.

[21] Os artigos do grupo investigativo, mesmo quando tentavam acessar a qualidade da relação professora-bebê, partiam da perspectiva da Teoria do Apego e utilizavam a situação estranha para mensurar padrões de apego (como em Anderson et. al., 1981). Mesmo dentre os artigos críticos às proposições da Teoria do Apego, pode-se citar um estudo em que tentaram replicar estudos tradicionais partindo da padronização de apego (e.g. Roggman *et al.*, 1994). Isso é o que diferencia esses dois grupos dos grupos de objetivos posteriores: o foco no procedimento da situação estranha e o foco no tema de compreender o padrão de apego (com professora ou pais) de crianças que frequentam IEI e se essa frequência repercute em malefícios.

Cita-se, como dado contextual, o estudo de Belsky (1988), que, ao realizar uma metanálise de quatro estudos correlacionando apego inseguro com uso extensivo da IEI, afirmou que o cuidado não-materno por mais de 20 horas por semana coloca a criança em risco de desenvolver insegurança emocional. A publicação desses resultados por Belsky repercutiu intensamente na área, na medida em que seus resultados implicavam que o emprego materno e o compartilhamento dos cuidados das crianças pequenas colocariam em risco a segurança emocional de bebês e, consequentemente, seu desenvolvimento posterior.

Essa polêmica se refletiu na grande quantidade de artigos produzidos acerca da segurança do apego com professora/mãe e sobre os malefícios do cuidado não-materno, na década de 1980 e 1990. Algumas dessas produções (Clarke-Stewart, 1988; Roggman, Langlois, Hubbs-Tait, & Rieser-Danne, 1994; Scarr *et al.,* 1990, por exemplo) caminhavam enquanto críticas ao estudo de Belsky (integrando o nosso grupo de críticas aos efeitos adversos da frequência à IEI). Discutiam, por exemplo, que seus resultados se basearam na tabulação de quatro estudos, com características de IEI, amostra etc. não equivalentes, em que as correlações entre a qualidade da IEI e os efeitos no apego não se basearam em dados, possuindo um caráter altamente especulativo. Scarr *et al.* (1990) tecem críticas ao que denominam de fantasias acerca do apego, da experiência inicial e da frequência à IEI e, por fim, apresentam inúmeras evidências contestadoras de premissas sobre o tema. De acordo com as autoras, múltiplas variáveis influenciam a experiência da criança na IEI (família, características da criança, da IEI, etc.).

Mesmo dentro do subgrupo de artigos que investigavam o estabelecimento de apego com a professora e efeitos adversos no desenvolvimento da IEI, partindo da Teoria do Apego e procedimento da Situação Estranha, muitos estudos (Frankel, 1994; Goossens & VanIjzendroom, 1990; Mcmahon, 1994; Melchiori & Alves, 2000; Watson, 1994) tiveram como conclusão dados que negavam a premissa de que a frequência à IEI, em tempo integral, por si só não possui efeitos deletérios. Ademais, o grupo National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (1997), do qual Belsky fazia parte na época, também não obteve sucesso em estabelecer essa correlação. Em 1997, o NICHD publicou um estudo de escala nacional, com 1153 e suas mães, em 10 locais distintos dos Estados Unidos. Foram aplicados questionários a serem respondidos pelas mães e realizadas observações mensais dos bebês, do 6º ao 15º mês. No 15º mês realizou-se o procedimento da situação estranha com o intuito de avaliar o padrão de apego. Os resultados negaram uma correlação entre apego inseguro e os aspectos relacionados à creche, como a idade de entrada ou tipo de cuidado.

Apenas a sensitividade materna foi apontada como relacionada à segurança do apego da criança (NICHD, 1997).

As conclusões que negavam os malefícios do cuidado não-materno e sinalizam em direção à possibilidade de construção de um apego seguro com a professora (e.g. Goossens & VanIjzendroom, 1990) a partir da Teoria do Apego, além das inúmeras críticas à utilização da situação estranha como procedimento dominante (Bronfenbrenner, 1977), contribuíram para a mudança de enfoque que será elucidada no próximo tópico. No entanto, até os dias de hoje, os debates envolvendo a mensuração de padrões de apego, escalas de interação com a professora, frequência à IEI continuam a existir.

4.1.2 A emergência de novas metodologias e o foco na análise de processos de vinculação com a professora em IEI

Nesse tópico serão apresentados os resultados referentes aos estudos sobre construção da vinculação com a professora sem utilizar mensuração de padrões de apego e com o foco na construção dessa relação. Além disso, serão discutidos os subgrupos das novas abordagens de análise que emergiram a partir de 2010 e as perspectivas dos pais/professores sobre o processo.

A maior parte dos estudos iniciais acerca da relação com a professora da IEI buscava verificar se o vínculo com a professora poderia vir a substituir o vínculo materno (Farran & Ramey, 1977; Watkins & Bradbard, 1982). Nessa perspectiva, Farran e Ramey (1977) afirmaram que todos os 23 bebês investigados em uma situação experimental demonstravam mais comportamentos de apego com a mãe do que com a professora. Além disso, a interação com a mãe e a busca pela mesma frente a problemas também foi superior. Esses resultados foram ao encontro dos obtidos na revisão de Watkins e Bradbard (1982) acerca da socialização na IEI, segundo os quais, embora a criança dirija aos professores comportamentos de apego, isto não repercute na substituição da mãe como figura primária de apego (Farran & Ramey, 1977).

Em meio a esse debate, estudos provenientes dos EUA (Seymour, 2004) e Inglaterra (McGurk *et al.*, 1993), principalmente do campo das Ciências Sociais, forneceram argumentos críticos aos estudos realizados nesses países e ao conceito de monotropia da Teoria do Apego[22]. Seymour (2004) traz dados dos seus estudos na Índia e, assim como McGurk *et al.* (1993), discute que o modelo monotrópico não é universalmente representativo, sendo relativo a

[22] Cf. também o capítulo seguinte sobre a monotropia e as críticas à Teoria do Apego.

culturas ocidentais e industrializadas. De acordo com os autores, em muitas sociedades o cuidado é amplamente compartilhado entre membros da sociedade e dentro da própria família extensa.

A partir de 2000, muitos artigos apresentaram assim uma nova perspectiva e posicionamento acerca dos processos de vinculação na IEI, e passaram a discuti-los em termos do modo como o vínculo com a professora é formado e como propiciar um ambiente em que isso possa ocorrer (Amorim *et al.*, 2012; Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014; Santelices & Pérez-Cortez, 2013). Os trabalhos demonstraram dessa maneira preocupação com um modelo grupal de cuidado/educação e não apenas a transposição do modelo diádico para a IEI (Amorim *et al.*, 2012; Degotardi & Pearson, 2009; Elfer, 2006; Harrison, Sumsion, Bradley, Letsch, & Salamon, 2017, por exemplo).

Alguns estudos têm demonstrado como os vínculos entre bebê e professora são efetivamente constituídos. De acordo com Santelices e Peréz-Cortez (2013), na medida em que o tempo de frequência à IEI aumentava, os bebês demonstravam mais cooperação, ao estarem mais aptos a explorar o ambiente e ao demonstrar menos ambivalência em suas relações com as professoras. Nessa linha, muito autores tecem críticas ao modelo estático de observar as relações de vinculação, como se eles ocorressem apartados de um contexto sociocultural mais amplo (Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014; Amorim *et al.*, 2012; Degotardi & Pearson, 2009; Emiliani, 1976). Essa visão é corroborada por Degotardi e Pearson (2009), que compreendem que comportamentos, expectativas, cognições e emoções se influenciam mutuamente. De acordo com os autores, é essa visão bidirecional e dialética que torna o conceito de relacionamento poderoso para aqueles que trabalham no campo da primeira infância, onde a prática cotidiana vê crianças, funcionários e familiares operando dentro de um sistema de relacionamentos interpessoais.

Outro ponto salientado pelos estudos se refere à transposição de um modelo diádico de cuidado materno-substitutivo para o ambiente da IEI, com a atribuição aos funcionários de um atendimento mais individualizado como tentativa de transpor a relação familiar. No entanto, isso restringiria as oportunidades de a criança interagir com um grupo maior de adultos e mesmo com os pares. De acordo com Elfer (2006), a ênfase no adulto ignora a importância dos pares de idade. Para discutir isso, o autor demonstrou diferenças no apego ao comparar duas organizações de berçário, uma com atribuição de adulto de referência e outro sem. Os dados demonstraram que, para além da frustração por nem sempre ter o cuidador disponível para si,

o bebê em uma instituição que não designa uma "*key person"*[23] apresenta uma capacidade de utilizar os pares de idade como propiciadores de um sentimento de participação ao grupo e de "segurança emocional". Ainda, Ereky-Stevens *et al.* (2018) indicam o papel importante da observação pelos bebês das interações dos educadores com o grupo como um todo. De acordo com os autores, é a responsividade ao grupo do professor e não apenas ao bebê diadicamente que pode modelar o estabelecimento de uma base segura. Esses dados vão ao encontro dos achados de Ahnert, Pinquart e Lamb (2006), segundo os quais a sensibilidade com o grupo é um preditor mais apurado do desenvolvimento de um apego seguro nos ambientes de IEI do que a sensibilidade diádica.

Dentre os estudos que propõem abordagens do vínculo a partir de outras nomenclaturas encontra-se o de Harrison *et al.* (2017)[24]. Os autores falam em termos das teorias do *emotional belonging* apresentadas por Sumsion e Wong (2011). No âmbito emocional, a criança na IEI desenvolve um senso de *belonging* quando "se sente aceita, desenvolve apegos e confia naqueles que cuidam dela" (Sumsion & Wong, 2011, p. 44). Harrison *et al.* (2017) partem desse referencial teórico para investigar o senso de *belonging* de quatro bebês aborígenes que frequentavam uma IEI na Austrália. Eles ao conduzirem uma investigação com o diretor da IEI, a professora responsável e os pais de quatro bebês, descreveram como as relações familiares, com a cultura e a comunidade, externalizam-se no contato dos professores com as crianças aborígenes. A análise indicou a presença de elementos semelhantes aos componentes do círculo de segurança como promotores de uma exploração autônoma da criança, que era sucedida pela possibilidade de acolhimento e afeto. Pode-se citar como exemplo a sintonia e o ambiente reconfortante criado pela voz do professor, a presença do professor disponível no chão ou caixa de areia para atrair e conferir segurança para as crianças, o envolvimento sensível com as crianças, etc.

Acerca das perspectivas de pais e professoras, McNeil (2005), em um estudo realizado com pais, cuidadores e um diretor de uma IEI, observou os "apegos emocionais" que os cuidadores construíram com as crianças serem expressos através dos cuidados diários, beijos, abraços e palavras de carinho. McNeil (2005), assim como outro texto da revisão que trata da perspectiva de fornecedoras de *home day care* sobre a relação com suas crianças (Nelson, 1990), relatou a dificuldade emocional de contrabalancear o fornecimento de afeto, cuidado,

[23] Professora ao encargo de um ou mais bebês, com função de "figura de apego secundária".
[24] Outros estudos que se utilizam de outros conceitos, que não o apego, para falar de vínculo é o de Hannikäinen (2015) (*emotional well-being*) e Amorim *et al.* (2012) (vínculo para Wallon). No entanto, eles não serão descritos agora, pois pareceu mais adequado discuti-los no capítulo seguinte, sobre o conceito de vínculo.

educação e emoção com o que chamam de *dettached attachment* (criação de uma barreira entre eles e as crianças para não se tornar tão emocionalmente apegados). Ainda, Ebbeck e Yim (2009) conduziram entrevistas com mães e as respectivas equipes de assistência à infância (diretores dos IEI e professoras) da IEI que seus filhos frequentavam. Dentre os aspectos focalizados nas entrevistas figuravam o ponto de vista destes interlocutores acerca de como promover um relacionamento seguro com bebês. Tanto os pais como a equipe dissertaram sobre a importância de estabelecer relações positivas com os bebês, sendo imprescindível para a promoção de um apego seguro, a qualidade da relação com a criança obtida através de uma abordagem receptiva e disponível. Um ponto interessante mencionado pela equipe refere-se à importância do relacionamento com os pais. Por fim, a equipe salientou a continuidade de aspectos de ordem cultural provindos da casa para IEI, que promoveriam para os bebês um senso de aceitação na cultura da IEI e poderiam auxiliar no senso de segurança.

4.2 Conclusão

Os dados quantitativos evidenciaram a primazia dos EUA entre 1970 e 2000, com crescente queda da produção desse país no tema, até que se extinguisse a partir de 2010. A partir deste mesmo ano, países como a Austrália e o Brasil tomaram a dianteira das produções sobre esse objeto de estudo. Nesse processo, há uma mudança metodológica: se, entre 1970 e 2000, dominavam os métodos quantitativos, em laboratório, transversais, em investigações que focalizavam os efeitos adversos da IEI, a partir dos anos 2000 os estudos passaram a ser predominantemente qualitativos, longitudinais, em ambiente naturalístico e davam relevo às possibilidades de vinculação com a professora e com os pares. Viu-se a transformação das investigações sobre vinculação focadas em uma perspectiva patologizante, para perspectivas observacionais, qualitativas e em ambiente natural, com novas leituras sobre a Teoria do Apego, que incluíam a possibilidade de vinculação com as professoras. A partir da década de 2010, observou-se a emergência nos artigos de novas terminologias, para além do conceito de apego, para se referir ao processo primevo de vinculação (*emotional well-being*, *belonging*, etc.). Essas novas terminologias parecem oferecer uma compreensão das vinculações iniciais do bebê como imbricadas em um *processo* em que atuam fatores de múltiplas ordens (social, econômica, cultural), em contraposição a um modelo universal e linear de desenvolvimento.

5. CAPÍTULO IV – DEFININDO CONCEITUALMENTE OS PROCESSOS DE VINCULAÇÃO EM BEBÊS

> Não sei dar o nome a teu ser,
> Mas podia descrever-te
>
> (Goethe, 1832/2011, p. 98).

Este capítulo funcionou como o grande eixo em torno do qual orbitou o problema desta pesquisa: como operacionalizar um estado interno (vínculo) de modo a tornar possível visualizar um processo (criação de vínculo)? O que é vínculo? Uma relação vincular pode ser observável a partir de quais características? Ora, frente a essas questões demasiado árduas, o eixo condutor das respostas parecia encontrar-se na operacionalização do termo dentro do campo. Dessa forma, tratar-se-á do conceito de vinculação em bebês, objeto de estudo desta pesquisa, em vistas de elencar comportamentos observáveis indicativos da construção de uma relação afetiva.

5.1 Relação Vincular e Afetividade

Tradicionalmente[25], um relacionamento e um relacionamento vincular são definidos a partir de critérios como o da seletividade – isto é, a direção do comportamento a figuras discriminadas e não a qualquer um – e o de durabilidade, ou seja, quando se dá a persistência dessa relação ao longo do tempo (Rutter, 1979, p. 288). Ainda, em um relacionamento depreende-se a necessidade de engajamento mútuo entre ambas as partes (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978, pp. 302-304; Hinde, 1979[26], como citado por Bowlby, 1969/2002, p. 467). Nessa linha, de acordo com Hinde (1976), um relacionamento abrange *múltiplas séries de interação ao longo de um período de tempo*. A interação, em seus termos, envolve uma "sequência na qual o indivíduo A demonstra o comportamento X para o indivíduo B, ou A

[25] O campo de estudos da afetividade e emoções envolve miríades de perspectivas pertinentes. Partiremos das definições de dois etólogos, Robert Hinde (1923 – 2016) e Henry Harlow (1905 – 1981), que forneceram as bases para que John Bowlby criasse sua teoria. Ademais, em termos de operacionalização de categorias através das quais o apego e o vínculo pudessem ser observados (comportamento de apego, comportamento diferencial), estes são autores de extrema importância.

[26] Não foi possível ter acesso ao texto original de Hinde (1979).

demonstra X para B e B responde com T" (pp. 2-3). Dessa forma, um relacionamento compreenderia uma série de interações que se desenrolam em um período temporal.

Um outro ponto de relevo jaz no fato de que em um relacionamento as interações são caracterizadas por padrões interativos. Sigamos o exemplo de Hinde (1976) sobre dois padrões interativos distintos a título de ilustração: em uma relação mãe-bebê o bebê pode regularmente chorar antes de ser amamentado, enquanto em outra relação o choro ocorre quando a amamentação cessa. Os padrões interativos são tidos por Hinde (1976) como essenciais para apreender a relação em foco:

> Alguns julgamentos que fazemos sobre a qualidade dos relacionamentos não dependem tanto do conteúdo ou da qualidade de determinados tipos de interações, mas de como as interações são padronizadas – isto é, tanto de sua frequência absoluta quanto relativa, e de como elas estão interrelacionadas. Na verdade, estamos lidando aqui com qualidades emergentes – qualidades não presentes nas interações separadas, mas emergentes das relações entre eles. (Hinde, 1976, p. 9)[27].

Hinde (1976) elencou alguns fatores que possibilitam descrever um relacionamento como "afetivo" [*affectionate*]. O relacionamento afetivo engloba interações de tipo distinto, o que ele denomina como "multiplex": ele é perpassado por interações que podem envolver brincadeiras, nutrição, proteção, etc. Ademais, na ausência do outro, ambos os parceiros demonstram comportamentos cujo objetivo é o de se reaproximar, em que a presença do parceiro é fonte de alívio frente a situações e pessoas estranhas.

Já Harlow (1979) define as afetividades [*affectivité*s] como

> [...] um conjunto de comportamentos e de seus processos complexos subjacentes que criam e mantêm as relações sociais individuais de ligação entre os membros de uma espécie. O termo *affectivité* implica que certos fatores comuns existem entre todos esses laços de afetividade social, mas também que cada uma dessas afetividades age parcialmente de acordo com variáveis diferenciais. (p. 58).

O autor elegeu a utilização de "*affectivité",* em detrimento das palavras "*amour"* (utilizada por Harlow e Lorenz) ou de "*attachement",* para descrever laços pessoais em animais superiores que originam um apego social [*attachement sociale*]. Enquanto "*amour"* é demasiado "forte" para caracterizar a sociabilidade humana, a palavra "*attachement"* é considerada por Harlow (1979) muito particular e limitada para abranger as variáveis filo e ontogenéticas "que engendram os comportamentos sociais e interindividuais no seio de uma mesma espécie" (p. 59). O termo "*affectivités"* foi considerado mais aceitável pelo autor, na

[27] Todas as citações literais de textos em outras línguas (inglês e francês, no caso deste trabalho) foram traduzidas pela autora.

medida em que não se relaciona de modo direto com relações íntimas e, ao mesmo tempo, se diferencia da proximidade e contato de modo mais genérico.

Após essa breve exposição das definições de uma relação e de um relacionamento afetivo, tratar-se-á de uma teoria de contribuição seminal para os estudos sobre os processos de vinculação em bebês: a Teoria do Apego de John Bowlby (A. Carvalho, Politano, & Franco, 2008).

5.2 A Teoria do Apego

Bowlby (1969/2002) substituiu os termos da psicanálise tradicional de "dependência" por "apego" e "figura de apego". A nomenclatura "dependência" relacionava-se à concepção de que a ligação da criança com a mãe decorria do fato do bebê depender da mãe para a gratificação fisiológica, isto é, para se alimentar. Essa concepção, chamada por Bowlby de teoria do impulso secundário, constituía-se, de acordo com ele, como base da maioria dos estudos psicanalíticos. A partir de sua análise de alguns estudos da etologia, incluindo os de Hinde e Harlow, segundo os quais primatas não-humanos apresentavam comportamentos de apego independentemente de serem alimentados, Bowlby propôs que o vínculo que liga a criança à mãe é resultado da atividade de sistemas comportamentais que são ativados com o objetivo de aproximação da figura de apego em vista da manutenção de segurança. Nessa linha, segundo Bowlby (1969/2002), o apego se constitui como uma disposição da criança de buscar proximidade com uma figura discriminada.

Em termos conceituais, de acordo com Rutter (1979), o apego não é um conceito unitário, mas se aplica a no mínimo três dimensões: apego, comportamento de apego e relação vincular/relação afetiva (já descrita no tópico anterior). No que diz respeito ao *apego*, pode-se dizer que este se refere a uma disposição da criança em buscar proximidade com uma figura discriminada. O *comportamento de apego*, segundo emprego conceitual do termo *attachment,* corresponde à dimensão observável do apego. Bowlby propõe duas classes de comportamentos mediadores de apego: o de assinalamento, em que o bebê vocaliza, sorri, balbucia ou chora com o intuito de atrair a figura de apego; e, o de aproximação[28], em que há uma regulação ativa da proximidade, ao engatinhar ou apontar na relação com a figura de apego.

[28] O termo *executive* (traduzido como executório) é utilizado por Ainsworth (1969) ao se referir aos comportamentos de aproximação e foi adotado dessa forma por Neder (2018) e Neder, Ferreira, & Amorim, (2020). No presente projeto, o termo executório também será utilizado.

A despeito de ele considerar o comportamento orientativo (olhar para, orientação da cabeça ao ouvir um som etc.) apenas como uma resposta inicial do bebê à figura de apego, Ainsworth (1969) o considerou como um terceiro subtipo de comportamento mediador de apego. Ainsworth *et al.* (1978) acrescentaram ainda à definição de executórios comportamentos como o de enterrar a cabeça no colo da figura de apego e o ajustamento postural ativo da criança no colo da mãe ao ter sua posição mudada. Por fim, o *vínculo social do bebê com a mãe* diz respeito à relação vincular ou ao relacionamento definido no tópico acima.

De modo bastante sintético, pode-se dizer que a relação vincular na concepção desses autores relaciona-se com a persistência ao longo do tempo dessas trocas e da seletividade com relação ao parceiro (Bowlby, 1969/2002; Hinde, 1976). Em linhas gerais, como síntese dos três conceitos ao qual se aplica o apego, para Bowlby, o *apego* como estado interno se caracteriza por ser discriminado, específico, seletivo e ter durabilidade ao longo dos anos (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1969/2002). De acordo com o autor, o apego possui uma função biológica de sobrevivência, dada à condição altricial do bebê humano, que requer a proteção e os cuidados de outros integrantes da espécie, por um período prolongado. Esse caráter inato repercute na organização de um sistema comportamental: em momento de desconforto, fome, doença ou ameaça, dá-se a ativação desse sistema e o bebê emite *comportamentos mediadores de apego*, com o intuito de aproximá-lo da figura de apego e garantir, assim, o seu cuidado, a proteção e sobrevida[29]. O *vínculo social* se estabelece na medida em que os *comportamentos mediadores de apego* e o *sistema comportamental de apego* passam a ocorrer em direção a uma figura discriminada e em que essa relação persiste ao longo do tempo (Bowlby, 1969/2002).

Para além do sistema comportamental de apego presente no bebê, na proposição de Bowlby, outros sistemas comportamentais, presentes tanto na mãe (cuidado materno e o antitético do cuidado materno) quanto na criança, operam em prol da promoção de um equilíbrio dinâmico no relacionamento da díade. Um deles é o sistema exploratório, que consiste em um sistema complementar ao de apego no bebê com relação à figura de apego e se refere à aproximação e manipulação de objetos-estímulos (brinquedos, por exemplo). A ativação dele dá-se à medida que o bebê se sente seguro na relação com a figura de apego. A

[29] Bowlby deixa bem claro que a correção para a meta não implica intencionalidade ou uma causação teleológica do comportamento. O termo correção para a meta é utilizado para "designer qualquer Sistema, vivo ou mecânico, que seja construído de tal modo que, quando ativado em seu meio ambiente de adaptabilidade, atinja um resultado previsível" (Bowlby, 1969/2002, p. 70). O alcance do resultado previsível é resultado de um processo de *feedback*: "um processo pelo qual os efeitos reais do desempenho são continuamente devolvidos a um aparelho regulador central, onde são comparados com a instrução inicial que foi dada à máquina; a ação subsequente é, então, determinada pelo resultado dessa comparação, e os efeitos de seu funcionamento são assim aproximados cada vez mais da instrução inicial" (Bowlby, 1969/2002, pp. 46-7).

partir disso, ele a utiliza como uma *"base segura a partir da qual pode explorar o mundo e ampliar seus horizontes para incluir outros apegos"* (Ainsworth, 1963, como citado por Bowlby, 1969/2002, p. 414).

No que concerne à seleção da figura de apego, a teoria concebe o modelo de vinculação precoce como diádico, visto que o bebê constituiria o apego com apenas uma figura (monotropia) (Bowlby, 1969/2002). O autor admite a possibilidade de haver figuras de apego subsidiárias, como pai, irmão, outros adultos e pares de brincadeira, a quem o bebê emite comportamentos de afeto positivo, mas que não são eficazes em fornecer o suporte necessário em momentos de desconforto ou doença (quando o sistema de apego é ativado). Ainda, para Bowlby, na medida em que a interação com as figuras subsidiárias resulta da ativação do sistema exploratório, a interação com essas outras figuras dar-se-á apenas se o bebê estiver seguramente apegado à figura de apego.

De acordo com o autor, a experiência de inacessibilidade temporária (a separação) da figura materna, mesmo quando por um período breve, no período sensível até os cinco anos de vida, consistiria em uma situação a ser veementemente evitada. Seria nesse período que se desenvolveriam os modelos representacionais do *self*, que se relacionariam com o grau de aceitabilidade de si pela figura de apego; e com o modelo representativo análogo da figura de apego, acerca da responsividade dessa figura. Com isso, na medida em que as experiências de inacessibilidade temporária ocorressem sucessivamente, como na frequência diária em IEI, isso ocasionariam uma representação da figura de apego como inacessível. Em decorrência das repetidas experiências de inacessibilidade não se daria a constituição dessa figura de apego como uma base segura, o que conduziria à formação de um modelo de apego inseguro que seria generalizado para todas as relações posteriores do bebê (Ainsworth *et al.*, 1978; Bowlby. 1973/2004). Além disso, o modelo de apego inseguro estaria correlacionado com uma maior incidência no futuro de problemas de delinquência, problemas de estabelecimento de relacionamento, e outras psicopatologias do desenvolvimento (Bowlby, 1973/2004).

5.3 Para além do apego e da díade mãe-bebê: outras perspectivas sobre processos de afetividade e vinculação em bebês

O modelo teórico de Bowlby influenciou largamente os estudos dos campos de Psicologia e Psiquiatria, a partir da década de 1960 (Vicedo, 2011; Keller, 2018a), com a teoria

tendo grande repercussão, extrapolando essas áreas e chegando inclusive a ter influência em termos de constituição de políticas públicas, embasar cursos de parentalidade e integrar protocolos de transição para a creche (Rosabal-Coto *et al.*, 2017). Alguns autores, no entanto, questionam a universalização dos padrões de apego, sem considerar as variáveis contextuais da relação em questão (Dawnson, 2018; LeVine, 2014; Vicedo, 2017). Pesquisas transculturais passaram a discutir que a distribuição dos padrões de apego varia entre culturas. Verificaram-se na Alemanha e no Japão (Grossman *et al.*, 1985) altas taxas do que vinha sendo denominado de apego evitativo em crianças, cujos padrões de apego foram mensurados sem considerar os padrões de cuidado, questões culturais e práticas comuns dentro desses contextos. Críticas apontavam também para a dificuldade de a Teoria do apego encampar diferenças culturais, na medida em que os tipos de cuidado, as concepções de maternidade, etc. variam enormemente em diferentes grupos sociais (Dawnson, 2018; Keller, 2018a; Morelli *et al.*, 2017; Scarr *et al.*, 1990).

Nesse sentido, ao apresentar dados de culturas subsaarianas, Keller (2018a) pontua que crianças provindas dessas culturas não demonstram ansiedade frente a estranhos e, portanto, não correspondem ao padrão de apego seguro, com protestos na saída da mãe e comemoração na sua chegada. De acordo com a autora, nessas sociedades, o cuidado é amplamente partilhado entre os vários membros da família, inclusive por crianças. Para além dessas diferenças culturais, quando Lamm, Keller, Yovsi, & Chaudhary (2008) consideram relações dentro de uma mesma cultura, eles discutem variações geracionais dentro de uma mesma família, nas práticas de cuidado, com mães e filhas com padrões de cuidado e concepções distintas sobre maternidade.

Outros estudos afirmam que a construção do apego e do desenvolvimento socioemocional transcorrem de maneira extremamente complexa, com fatores de múltiplas ordens (qualidade do cuidado recebido em casa, condição socioeconômica, concepções dos pais sobre IEI, fatores da criança, modo de se relacionar dos pais, condições macroeconômicas, qualidade do cuidado oferecido, etc.), os quais estão intrincados de modo a se dar sua constituição (Lewis, 1994; 2005).

Nessa linha, A. Carvalho, Bastos, Rabinovich e Sampaio (2006) propõem uma reflexão conceitual e comparativa sobre os conceitos de vínculo e de rede social através de perspectivas teóricas distintas e em diferentes contextos. As autoras ressaltam que o conceito de vínculo, assim como outros na Psicologia do desenvolvimento, é tratado como um recorte supraindividual, que opera através de uma dicotomia entre o social-individual, como se o indivíduo se constituísse de modo separado do social. A tese principal das autoras reside na

insuficiência dos critérios de seletividade e durabilidade na definição de vínculo, na medida em que essas dimensões desconsideram os diferentes contextos e as particularidades de apresentação do vínculo em cada um desses contextos. É pontuado pelas autoras que a espécie humana não "constitui uma espécie promíscua", na medida em que existe uma seletividade dos parceiros e uma diferenciação na atribuição de significados com relação a eles. Ainda, colocam que usualmente é quando essa seletividade se estende ao longo do tempo, através do conceito de durabilidade, que se estabelece uma relação ou vínculo, "como um padrão diferencial de interações entre parceiros em uma situação social" (A. Carvalho *et al.,* 2006, p. 591).

Em seu texto, apresentam casos e demonstram como essas dimensões variam em consonância com o tipo de relação da qual se trata e no contexto em que ela se trava. No caso da relação entre pares de idade, acresce-se a investigação da atenção recíproca, das trocas sociais coordenadas e de abreviação dos processos comunicativos indicando a existência de compartilhamento de significados. Nesse contexto, a seletividade ganha relevo, enquanto a durabilidade se apresenta como muito variada. Essas dimensões de seletividade e durabilidade não têm o mesmo peso no caso do vínculo entre mãe e filho, na medida em que a seletividade não se refere a uma escolha do parceiro individual, mas sim a um contexto propício de interação que culminará na criação de seletividade pelo apego ao longo de certo período. Nesse sentido, elas afirmam: "o que vem primeiro, aqui, parece ser a atração por um parceiro (seletividade inicial), que propicia a construção de compartilhamentos, e com isso, por sua vez, aumenta a seletividade e força do vínculo" (A. Carvalho *et al.*, 2006, p. 596). As autoras concluem dizendo que as dimensões de seletividade e durabilidade são insuficientes para caracterizar o vínculo em todos os contextos, sendo necessário, assim como apontado por Hinde (1976), qualificar essas relações em busca de definidores mais acurados.

Assim como discutido por A. Carvalho *et al.* (2006), de acordo com Lewis (1994) o modelo diádico da Teoria do Apego cria prerrogativas para se olhar para o indivíduo em detrimento das estruturas sociais. Lewis (2005) coloca em oposição os modelos chamados por ele de "epigenéticos", como os psicanalíticos e o da Teoria do Apego, com relação ao seu modelo da rede social. A esse respeito, o autor afirma que nos modelos epigenéticos existe uma relação primária (geralmente com a mãe) da qual deriva um traço que será o molde sob o qual serão erigidas, de um modo sequencial e linear, as relações posteriores daquele indivíduo. De acordo com Lewis (1994), a classificação nos quatro padrões de apego repercute na classificação dos indivíduos de modo isolado do contexto ou das pessoas envolvidas. Com isso, o autor concorda com a concepção do apego como necessidade biológica, mas rejeita o que ele

chama de hipótese da singularidade, criticando a insistência no modelo monotrópico e do apego como um traço [*trait*].

O que Lewis (1994; 2005) propôs, como leitura alternativa, refere-se à capacidade de uma criança, desde a mais tenra infância, desenvolver múltiplos apegos, com mais de uma figura, e que cada uma dessas relações tem características próprias. Dessa forma, o apego deixa de se referir à criança como indivíduo isolado e passa a se relacionar com os múltiplos parceiros que a cercam. O autor constrói uma teoria na qual uma matriz de pessoas (avôs, pai, irmãos, professoras, outros) exerce funções distintas na vida do bebê, como por exemplo nutrição, brincadeira, proteção, cuidado, aprendizagem, sem que haja uma preponderância hierárquica entre uma função e outra.

O bebê humano está inserido em múltiplas redes sociais e a principal é a família, que também está circunscrita a outras redes como a instituição, o trabalho dos pais, os relacionamentos dos pais, etc. A relação da mãe e do filho é apenas uma das relações que constituem essa rede social em que a criança é enredada. Essas múltiplas relações vão se desenvolver de modo simultâneo e interdependente, dado que cada uma delas apresenta histórias evolutivas próprias e funções características que são desempenhadas por cada uma das figuras na vida do bebê (Lewis, 2005).

Essa posição se assemelha à proposta pela perspectiva da Rede de significações, de fundamentação histórico-cultural, à qual este projeto se vincula (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Soares-Silva, 2004). Dentro dessa perspectiva, Amorim *et al.* (2012) pontuam, por exemplo, que a relação do bebê com a professora é sempre perpassada pelo contexto institucional, sua organização, rotinas, concepções, dentre outros; e, ainda, pela relação do bebê com a mãe, na medida em que crenças, concepções sobre a IEI, além do medo de uma vinculação maior com a professora do que com a mãe podem vir a criar sentidos que se refletem em atitudes da mãe e no modo como ela mediará a relação entre bebê e professora.

Uma definição relacionada ao processo de vinculação de bebês em IEI precisa ser aqui acrescentada: a de *emotional well-being.* Hännikäinen (2015), ao invés de utilizar a noção dos tipos de apego como indicadora de um desenvolvimento adequado, trata de um bem-estar emocional em termos do engajamento da criança em relações sociais do grupo, além das ações das professoras contribuidoras para esse bem-estar. Hännikäinen (2018) disserta acerca das expressões dos valores de bem-estar emocional e do *togetherness* em grupos de IEI utilizando as categorias de Laevers (2005). O bem-estar emocional diz respeito ao modo como a criança está se sentindo, enquanto o *involvement* é relativo a como ela se engaja em suas atividades.

Ambos esses componentes são expressos através de gestos corporais, risadas e entusiasmo nas atividades, proximidade com pares de idade e engajamento nas situações coletivas.

Por fim, notou-se que, dentre os artigos recuperados na revisão sistemática integrativa e os estudos apresentados neste capítulo, apenas A. Carvalho *et al.* (2006) sugeriram como dimensão observável da relação vincular um aspecto assaz interessante: o compartilhamento de significações e a abreviação da comunicação. No item a seguir, discutir-se-á o modo como essas dimensões estão intrincadas na construção de vínculos e como elas podem operar como um aspecto observável da relação vincular.

5.3.1 Abreviação da comunicação e significação na relação vincular

5.3.1.1 A significação

> Diz-se "o lenço", mas qual lenço? O lenço ao chorar não é aquele com o qual se abana na despedida, não aquele com o qual se ata uma ferida e não aquele com o qual se assoa o nariz quando se está resfriado e não aquele em que se faz um nó para lembrar de algo [...]. O mesmo lenço nunca é igual. Quantas possibilidades não declaradas existem na simples frase: "A mulher guarda o lenço". (Müller, 2003/2013, p. 93).

Ao sugerir a dimensão do compartilhamento de significados e da abreviação da comunicação como aspectos que permeiam uma relação vincular, A. Carvalho *et al.* (2006) propõem que um vínculo existente e o compartilhamento de significados constituem entre si uma relação "construtiva dialética": o compartilhamento é maximizado pelo vínculo e o vínculo potencializa o compartilhamento de significados. Para as autoras, o que é partilhado consiste em atributos engendrados na própria interação: "atribuição de sentido a objetos, a palavras e outros códigos, saberes e competências – a essência da vida sociocultural" (p. 591).

Mas como observar e descrever objetivamente o compartilhamento de significados? Ainda, é possível dizer que bebês em idade tão tenra significam? Como se dá a emergência da capacidade de significação?

De acordo com Smolka (2004), "Abbagnano, em seu Dicionário de Filosofia, define o signo como qualquer objeto ou acontecimento, usado como substituto de outro objeto ou acontecimento" (p. 44). No entanto, nas palavras da autora, o signo só pode ser assim caracterizado na medida em que ele manifesta a relação que o une a outra coisa que ele significa: "Ou seja, para que haja signo, além da representação, faz-se necessária uma re-flexão. Nesse sentido, o signo como entidade dual de natureza representativa se caracteriza por um desdobramento, uma reversibilidade e implica a presença virtual de um sujeito" (p. 49).

Vigotski (1984/2017) chamou a atenção para a analogia básica entre signo e instrumento e para a função mediadora de ambos. Enquanto o instrumento é orientado externamente, levando a uma mudança real no ambiente através da ação humana, o signo não modifica o objeto, sendo orientado apenas internamente: "O signo constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo internamente" (Vigotski, 1984/2017, p. 55). O que anteriormente se reduzia a uma "forma elementar de comportamento", representada por uma sequência em que um estímulo repercute em uma resposta, passa a abranger um "elo intermediário entre o estímulo e a resposta" (p. 33).

A partir desse processo a operação passa a ser internalizada: uma operação que antes ocorria externamente passa a ocorrer internamente:

> Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo pode ser observado no gesto de apontar. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação (p. 56). [...] O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de outra pessoa. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como gesto de apontar. [...] O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. (Vigotski, 1984/2017, p. 56).

A ação da criança em seu meio é situada pelo autor como detentora de um significado social desde o seu nascimento, na medida em que a relação da criança com o objeto (e seu meio) é sempre mediada pelo outro. Disso decorre a centralidade da interação com o outro, que opera como um mediador, do processo de desenvolvimento e da gênese das funções psicológicas superiores.

> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. (Vigotski, 1984/2017, p. 20).

No entanto, antes da aquisição da fala, o processo de significação na criança não estaria plenamente estabelecido: *"*Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contrato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais" (Vigotski, 1984/2017, p. 18).

5.3.1.2 Bebês que ainda não falam significam?

Outros autores deslocaram o foco da linguagem verbal para aspectos da comunicação não-verbal ao tratar da significação. Amorim (2012), em consonância com a questão colocada por Guimarães (como citado por Amorim, 2012), interrogou acerca da possibilidade de mecanismos outros, gestos anteriores ao de apontar, que poderiam (re)(a)presentar um papel ligado à significação. Em um dos exemplos trazidos pela autora, observou-se como a mudança de posição da mão de um bebê de onze meses no contexto da creche representou a mudança do significado naquele contexto: com a palma virada para cima e olhar de "requisição", Isa pedia um objeto; com a palma virada para baixo e demonstração de irritação, Isa buscava pegar o objeto (Amorim 2012). Nesses gestos, o bebê transmite significados que são captados pelos adultos. Ademais, ele transmite um significado a partir de um gesto cultural socialmente estabelecido e que passa a integrar o repertório da criança a partir de múltiplas interações com parceiros adultos e mesmo outras crianças que mediarão a sua relação com o meio. Depreende-se então que o significado emerge na e a partir da relação com o outro que irá mediar a interação do bebê com seu meio (Amorim, 2012; Vigotski, 1984/2017).

> Os gestos e as posturas são moldados, coconstruídos e significados de forma mediada na relação com o adulto, na sua mútua responsividade, dentro de práticas sociais. Nesse sentido, ações consideradas básicas como estender braços, sentar-se e engatinhar mostram-se carregadas de significados culturais, representando em si significações. (Amorim, 2012, p. 51).

Mas como e quando um gesto passa a ser dotado de um significado social? Para responder a essa questão faz-se necessário elucidar alguns componentes das trocas interativas estabelecidas pelo bebê desde seu nascimento. Parte-se aqui, assim como em Neder *et al.* (2020), do pressuposto de uma capacidade intersubjetiva e interativa do bebê (Sinha & Rodriguez, 2008; Trevarthen, 2011), que se distingue das concepções de teorias individualistas[30], ao propor que já ao nascer o bebê é dotado de uma capacidade intersubjetiva primária. A intersubjetividade primária é conceituada por esses autores em decorrência da prontidão em estabelecer trocas comunicativas com o outro através da expressividade emocional e da corporeidade (Amorim, 2012; Sinha & Rodriguez, 2008; Trevarthen, 2011). A identificação de "protoconversações", em que frases simples ditas pelo adulto eram respondidas

[30] Esse modelo compreende a intersubjetividade como processos internos do organismo que podem ser visualizados a partir dos comportamentos que produzem. Essa primeira perspectiva confere centralidade aos aspectos de ordem cognitiva do desenvolvimento e pressupõe a capacidade intersubjetiva como inerentemente ligada à intencionalidade (Nogueira & Seidl-Moura, 2007) e à compreensão do outro a partir de uma capacidade de atribuir estados mentais ao outro com quem interage (Bussab, Pedrosa & Carvalho, 2007).

com vocalizações, estabelecendo, assim, trocas com modulação das vocalizações, alterações de pulso rítmico e dos movimentos corporais da díade conduziram Trevarthen (2011) a essa proposição, na medida em que demonstravam a capacidade de *ajustamento* do bebê com relação ao outro.

Para Sinha (2002) a sensitividade aos sinais possui uma função evolutiva na medida em que fornece indicativos de condições favoráveis à sobrevivência. Essa operação básica, a partir de *sinais não comunicativos,* diz respeito a um sinal captado pelo organismo e um consequente comportamento como resposta a esse sinal. Em animais sociais, esse tipo de troca social pode ter uma função comunicativa, sem que o sinal emitido possua um caráter simbólico. Isto é, a interação envolvendo sinais comunicativos não requer intencionalidade, o sinal emitido não envolve "*purposiveness"* (pode ser inato ou uma resposta aprendida), nem implica um significado ou representação de uma referência para aquele que recebe. Além disso, essa troca social não demanda *"mutual awareness"*, nem um "mundo partilhado de atenção e referência conjunta" (Sinha. 2002, s.p). Essas trocas comunicativas, potencializadas pela capacidade intersubjetiva primária, ocorreriam desde os primórdios da vida no bebê.

No decorrer dos meses, de acordo com Lyra (2006), à medida que as trocas são travadas entre a díade (no caso mãe-bebê), dá-se uma abreviação da comunicação com determinado (ou determinados) parceiros. A abreviação da comunicação envolve uma *história* de partilha daqueles elementos que integram a interação[31]. Ela é observada quando uma interação que anteriormente demorava mais tempo passa a ocorrer em poucos turnos, a partir de um "ajustamento mútuo, rápido e fácil" (p. 92). Nas palavras de Lyra (2006), [...] "considerando as trocas face-a-face, a díade utiliza um rápido contato de olhar acompanhado ou não de alguns elementos anteriormente negociados (sorriso, movimentos, por exemplo)" (p. 92).

A partir da análise de interações entre pares de idade entre dois em três anos em momentos de brincadeira livre em uma creche, A. Carvalho, Império-Hambúrguer e Pedrosa (1996) propuseram que a própria corregulação[32], visualizada por Seidl-Moura *et al.* (2008), Neder (2018) e Ferreira (2013) em bebês de menos de seis meses, implica um ajustamento

[31] No modelo proposto pela autora, em um primeiro momento dar-se-ia o estabelecimento de um elemento interativo (olhar, um objeto, um sorriso, etc.); a partir de ações sucessivas ou mesmo simultâneas da díade, um desses elementos é selecionado e construído em conjunto pelos parceiros. No momento do estabelecimento, "este elemento se torna "figura" em relação a um "fundo" de outras ações realizadas pela díade" (Lyra, 2006, p. 90). Em seguida, essas trocas passam por um período de extensão, em que o elemento estabelecido passa a ser um "fundo", fundo no qual outros elementos poderão ser inseridos como "figuras: "nas trocas face-a-face, tendo estabelecido o contato de olhar mútuo [fundo], podem ser negociados sorrisos, vocalizações, movimentos [figuras a serem estabelecidas], etc., de forma elaborada e prolongada" (Lyra, 2006, p. 90). O próximo período refere-se à abreviação dessa troca.

[32] O bebê olha para o adulto, o adulto sorri e o bebê sorri de volta, por exemplo.

recíproco entre os parceiros em um "processo de ajustamento pelo qual se atinge um *acordo entre significados*" (p. 15, *grifos dos autores*)[33]. Ainda que não estejamos falando inicialmente de *símbolos*, nos casos em que se transcorre uma corregulação, compreende-se que um significado rudimentar – como nas palmas, performadas por bebês de seis meses – é partilhado. É a partir desse ajustamento, dessa sincronia, que se engendrará: "[...] a lei geral de sociabilidade e seus princípios fundamentais - orientação de atenção, compartilhamento ou atribuição compartilhada de significados e permanência de significados [...]" (A. Carvalho *et al.*, 1996, p. 3).

Nessa linha, a corregulação primeiramente e, em seguida, a abreviação da comunicação parecem já fornecer *elementos* para a capacidade de significação, ainda que rudimentar, na medida em que elas envolvem, em algum nível, um compartilhamento de significados e requerem ajustamento mútuo. Com o tempo, essas trocas por sinais comunicativos passarão a envolver gestos simbólicos:

> Símbolos, por outro lado, são verdadeiramente *convencionais*, apoiados em uma compreensão partilhada de que o símbolo é um token representando alguma classe referencial, e que o token *particular* representa um particular (aspecto de) um universo compartilhado de referência [...]. Sistemas convencionais de símbolos são ancorados [*grounded*] em um campo de significado intersubjetivo. [...] A aquisição da atenção conjunta em bebês humanos estabelece o "triângulo referencial", também referido como "intersubjetividade secundária". A emergência do "triângulo referencial" marca a emergência do primeiro critério para o uso do símbolo nomeado referência no campo intersubjetivo. Desde ponto [entre 9 e 10 meses] até cerca de 14 meses, bebês mediam cada vez mais a manipulação do campo de atenção conjunta, manipulando objetos em rotinas de dar e receber [...]. (Sinha. 2002, s.p, *grifos do autor*).

Elaborar-se-á, neste momento, a título de conclusão, uma síntese do que este trabalho compreendeu como relevante nos processos de significação e abreviação da comunicação para a visualização de uma relação vincular. Primeiramente, bebês possuem capacidade de significar ao final do seu primeiro ano de vida, assim como desde muito precocemente estabelecer trocas que demandam um ajuste mútuo e a concordância perante algum nível de significado que está sendo negociado na interação. Ao final do primeiro ano de vida, por exemplo, o bebê é capaz de estabelecer uma troca do tipo: ele olha para o adulto, o adulto bate palmas, o bebê sorri e também bate palmas. Viu-se com Lyra (2006) como na abreviação na comunicação, relações causais e, assim que o bebê adquire uma prontidão cognitiva, alguns significados já estão

[33] Compreende-se que os exemplos trazidos pelos autores tratam de crianças mais velhas, no entanto C. Costa e Amorim (2015), além de Dentz (2022), visualizaram processos interativos, com abreviação e corregulação entre pares de bebês com menos de um ano de idade, tornando plausível a possibilidade de ocorrência destes fenômenos entre bebê-adulto nessa faixa etária.

estabelecidos. O turno facilitado, o compartilhamento de significados e de elementos evidenciam e são resultado de uma história, de trocas prévias, entre a díade. Ora, julgou-se assaz pertinente propor, nessa linha, que a abreviação na comunicação e a partilha de elementos de sinais sociais, trocas fáceis configurassem como indicativos de vínculo.

A leitura de teóricos desse campo, como A. Carvalho *et al.* (1996), Amorim (2012), Lyra (2006), Sinha & Rodriguez (2008), Sinha (2002), e Sinha e López (2000), auxiliou na tarefa de elencar formas de visualizar esses elementos. O principal elemento interativo refere-se à abreviação da comunicação. Além disso, é interessante notar como alguns gestos estabelecidos socialmente (como o gesto de bater palmas, etc.) passam a ter um significado muito particular dentro de uma relação. Dessa forma, parece demasiado pertinente perscrutar esses gestos *na* relação dos bebês com cada parceiro em particular. No momento em que a partir de elementos expressivos, gestuais, ou mesmo objetos, desdobram-se interações diferenciadas e abreviadas, pode-se dizer que esses aspectos figuram também como indicativos de um vínculo, pela discriminação, seletividade e por conta dos significados que são ali partilhados.

5.4 Conclusão

Como síntese do capítulo será oferecido um resumo dos aspectos que uma relação vincular e afetiva parecem trazer consigo. Alguns pontos pareceram importantes, a despeito de não serem obrigatórios na medida em que se defende que a relação afetiva/vincular pode ser visualizada através de distintas dimensões comportamentais, a depender do contexto e das pessoas envolvidas na relação. Elencamos como pontos interessantes a seletividade, expressa através de discriminação de comportamentos com relação à figura a quem se vincula, a persistência ao longo de um período (seja dias, semanas, meses), mesmo que curto, dessa relação, padrões característicos próprios da díade, assim como a variedade de funções que a relação em questão possui. Outro ponto refere-se ao compartilhamento de significações previamente construídas que podem ser visualizadas na abreviação das comunicações. Além disso, salienta-se a função biológica do vínculo, com destaque ao papel das emoções como propulsoras dessa capacidade de estabelecer trocas tão precocemente. Essa função de sobrevivência e expressividade através das emoções caracterizará tanto as abordagens focalizadas no modelo diádico mãe-bebê, quanto às da perspectiva histórico-cultural de Wallon e da Rede de Significações. Mesmo ao não tratar da função biológica da expressividade, alguns autores concebem os comportamentos de bem-estar emocional visualizados a partir de

expressões emocionais de afeto positivo como indicativos de segurança emocional. Com isso, entende-se, por fim, que trocas permeadas de expressividade emocional caracterizam relações vinculares/ de afetividade.

6. HIPÓTESE E OBJETIVOS

6.1 Hipótese

A hipótese do presente estudo é de que o bebê que inicia a frequência à creche constrói vínculos nas relações com as professoras, ainda no primeiro ano de vida, e de modo processual. Ainda, hipotetiza-se que a relação com mais de uma professora (para além dos familiares) possa ser formada, contrariando a premissa de monotropia. Espera-se, ademais, que cada uma dessas relações seja dotada de características e dinâmicas próprias, as quais se relacionam com como as práticas e concepções de cada uma dessas educadoras, estas que se entrelaçam com aspectos institucionais e individuais desses bebês.

6.2 Objetivo

O objetivo geral é verificar como ocorrem os processos de construção de relações e de vínculos de bebês no primeiro ano de vida com as professoras, no processo de transição em que passam de um cuidado/educação mais centrado em ambiente doméstico para um que é compartilhado pela família com uma IEI. Como objetivo específico, a meta é verificar como os indicativos de vínculo dos bebês com a(s) professoras(s) se transformam no decorrer do processo de transição e de que modo elementos de múltiplas ordens da vida desses bebês (suas características individuais, aspectos institucionais, relações familiares, práticas de cuidado de cada uma das professoras, etc.) estão intrincados nas transformações e manifestações desses indicativos.

7. METODOLOGIA

7.1 A abordagem histórico-cultural e a metodologia qualitativa

Acerca da abordagem histórico-cultural, Vigotski (1984/2017), pautado em uma abordagem materialista dialética de análise da história humana, propõe um método alternativo às estruturas estímulo-resposta em observações experimentais vigentes na época (início do século XX). Para o autor, o resultado do desenvolvimento não se refere nem a uma "estrutura puramente psicológica", como para a psicologia descritiva (p. 69), nem à soma dos processos elementares, como para a psicologia associacionista, mas sim por uma mudança *qualitativa* que emerge a partir do desenvolvimento.

Vigotski (1984/2017) elege como elemento chave do método o contraste entre as abordagens naturalística na análise histórica e a abordagem dialética. O autor caminha, assim, em direção a uma abordagem dialética, segundo a qual o ser humano é influenciado pela natureza, mas também age sobre ela, na medida em que é dotado de um papel criador através do qual opera mudanças, criando, assim, novas condições para sua própria existência. Como discutem Fleer e Veresov (2018), o foco do método histórico-cultural reside na conceituação do desenvolvimento como "uma gênese sociocultural humana" (p. 226), sendo nesse processo enfatizadas as condições em que o desenvolvimento se dá.

Ainda, Vigotski (1984/2017) enumera três princípios básicos da análise histórico-cultural. O primeiro diz respeito à análise de processos e não de objetos, isto é, "a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio do desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais" (p. 64). O segundo refere-se à busca por explicações acerca das relações dinâmico-causais em detrimento de meras descrições sobre o fenômeno. Por fim, para Vigotski (1984/2017) o ponto basal do método dialético jaz em estudar o fenômeno no seu processo de mudança, ao realizar seu estudo histórico, abranger todas as suas fases, o que permite capturar o fluir do seu movimento.

Parte-se da perspectiva histórico-cultural, especificamente da Rede de Significações (Rossetti-Ferreira *et al.,* 2004), para investigar qualitativamente o fenômeno de vinculação de bebês que passam a frequentar instituições de Educação Infantil, de modo a compreender como as relações entre bebês e professoras são formadas e se desdobram na construção de vínculos.

7.2 A Rede de Significações

A Rede de Significações (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2004; Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva & Oliveira, 2008) concebe o desenvolvimento a partir de processos complexos, nos quais atuam de modo intrincado aspectos de caráter biológico, relacionais, contextuais e culturais, que se relacionam de modo indissociável. Nessa proposta, ressalta-se a centralidade dos campos interativos nos processos de desenvolvimento, visto que o outro (no caso, membros da família, profissionais da IEI, outros bebês, etc.) mediará dialogicamente a participação da pessoa (no caso, o bebê) em determinados contextos e posições sociais. Além disso, é através dessa mediação que papéis e significados serão negociados, atribuídos e/ou negados. Por exemplo, a própria estruturação do ambiente em que essas interações ocorrem - ambientes em que estão materializados aspectos de ordem socioeconômica e cultural, de natureza semiótica – circunscrevem formas de se relacionar e de constituição daqueles que o integram, e repercutem em particularidades não só culturais, como da relação em questão (Rossetti-Ferreira *et. al.*, 2004).

De acordo com a proposição da Rede de Significações, os aspectos de ordem socioeconômica e cultural, além das articulações distintas e múltiplos discursos que os compõem, constituem a matriz sócio-histórica (Amorim, 2001; Amorim *et al.*, 2004). Todos esses aspectos (pessoais, relacionais, contextuais e da ordem da matriz) que permeiam os processos de desenvolvimento são interpretados como compondo uma rede de significações, a qual estrutura as condições em que se dão recortes/capturas do fluxo de comportamentos dos indivíduos e se inscreve na sua corporeidade (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008). O caráter dialógico da rede se dá, portanto, nos processos que repercutem na interligação dessas redes: cada pessoa, inclusive o bebê, integra múltiplas redes que se interligam e podem a vir a se sobrepor em determinados momentos, constituindo, assim, o caráter de complexidade das situações estudadas (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2004).

É esta perspectiva, que destaca a centralidade dos processos dialógicos na constituição da pessoa, que guiará tanto a coleta como a análise dos processos de vinculação, dos bebês com as professoras, quando aqueles passam pela situação de transição de cuidados/educação, com o compartilhamento entre família e IEI. Optou-se como estratégica metodológica de condução da investigação a realização de estudos de caso múltiplos.

7.3 Estudo de Caso

O estudo de caso refere-se a uma estratégia de pesquisa qualitativa, que busca investigar *como* determinado evento ocorre, possibilitando, assim, a análise de situações complexas e o acompanhamento longitudinal de processos singulares (Yin, 2005). Este tipo de delineamento possui como base uma pluralidade das técnicas a serem empregadas na investigação, o que confere ao pesquisador a possibilidade de coadunar estratégias metodológicas que melhor respondam à sua questão de estudo. Além disso, esse tipo de delineamento é empregado em pesquisas de caráter exploratório, em que não se conhece muito bem o fenômeno a ser estudado (Yin, 2005). No caso, a despeito da enormidade de estudos sobre apego e vínculo existentes na literatura científica, observou-se a escassez de estudos que conceituassem o processo de vinculação para além do conceito de apego. Poucos estudos tratam dos processos de vinculação de maneira mais ampla, incluindo múltiplos aspectos da rede relacional do bebê e considerando elementos de ordem sociocultural da família (como apontado por Keller, 2018a; Morelli *et. al.*, 2017; e Scheidecker, 2019) e das professoras e da instituição (vide revisão).

Por fim, Flyvbjerg (2006) trata da importância da estratégia metodológica de delineamento do estudo de caso, citando a escolha de *casos paradigmáticos*, que consistem em "casos que evidenciam características mais gerais das sociedades [ou do fenômeno] em questão" (p. 16); de *casos críticos*, que possuem uma importância estratégica com relação ao fenômeno a ser observado; e, por fim, dos casos *extremos*, casos atípicos ou em que os fenômenos observados se encontram exacerbados/atenuados. A discussão trazida por Flyvbjerg (2006) acerca da importância da escolha dos casos a serem estudados orientou nossa seleção de dois casos dentre os três casos disponíveis do Banco de Dados, como apresentado mais abaixo.

7.4 Aspectos Éticos

Este projeto foi submetido ao CEP da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto USP, em novembro de 2019, e foi aprovado em março de 2020 (Anexo A). Em decorrência da impossibilidade de realização de uma coleta de dados por conta da pandemia do COVID-19, optou-se por utilizar os Bancos de Dados do projeto internacional "*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*" (Amorim, 2016; 2019), projeto maior que já havia sido autorizado pelo CEP e pelo CONEP. Como nem todos os participantes

do Projeto Internacional haviam concordado com o uso do material empírico sem nova assinatura e desejavam ser informados de utilização dos dados em novas pesquisas, foi necessário o retorno às famílias e aos profissionais das instituições para a apresentação da pesquisa, a busca de autorização ao novo estudo e o recolhimento de novas assinaturas

Ressalta-se que o contato com os dados, seguiu os preceitos éticos contidos nas resoluções 422/2012 e 510/2016 (Brasil, 2012; 2016). Isso significa que foram resguardados todos os direitos acordados com os envolvidos, que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento. Utilizamo-nos também de nomes fictícios. Porém, reconhece-se a dificuldade de não exposição da identidade, na medida em que para o objetivo do presente estudo era importante a apresentação de fotos de modo a discriminar as relações e expressões emocionais, com a exposição do rosto dos bebês focais, seus familiares e professoras. Dessa forma, foram obtidas novas autorizações para o compartilhamento de imagem dos participantes que solicitaram a recoleta das assinaturas. Ainda, cumpriu-se o compromisso de dar uma devolutiva da pesquisa às famílias dos participantes dos bebês focais.

7.5 Bancos de dados

Os Bancos de Dados utilizados nesta pesquisa são provenientes da Projeto Internacional "*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*" (Amorim, 2016; 2019), que este projeto integra[34]. Os dados do Projeto Internacional envolveram a coleta de três Bancos de Dados, que acompanharam três bebês focais, seus familiares, professoras e pares de idade, em três instituições distintas ao longo de um ano[35]. As videogravações focalizavam momentos demarcados da rotina como o almoço, banho, momento lúdico, chegada, saída, etc., sem que houvesse um limite de tempo previamente demarcado para cada situação registrada. No geral, os registros reuniam um montante de duas a três horas de videogravações por dia de coleta. Ademais, foram conduzidas três entrevistas com os pais e três com uma professora principal ao longo do ano (uma no início, uma no meio do ano e uma no final), de modo a contextualizar os processos ali registrados. Houve também registros em

[34] Os dois bancos de dados aqui utilizados foram coletados principalmente por Marisa von Dentz para o projeto internacional e para o doutorado desta, sob supervisão da Prof. Katia Amorim. Natália M. S. Costa, Solange N. P. Bezerra e Michelle C. Silva atuaram como auxiliares na coleta e organização dos dois bancos.

[35] Primeiro dia de frequência, após uma semana de frequência, após um mês de frequência, após dois meses de frequência, após três meses de frequência, após quatro meses de frequência, após sete meses de frequência e após um ano de frequência.

formulários de observação em período integral de cada dia videogravado, em que eram demarcados aspectos como nível de atividade do bebê, com quem interagia, que tipo de atividade era realizada, etc. No entanto, apenas as videogravações consistiram em um material a ser analisado, enquanto os formulários e entrevista foram empregados a título de contextos dos casos.

Para este projeto selecionaram-se dois casos dentre os três casos coletados. A escolha dos casos foi guiada por uma questão estratégica, como sugerido por Flyvbjerg (2006). Em um dos casos, sabe-se que não houve as reações conhecidas pela literatura de choro, recusa alimentar, etc. de modo muito exacerbado (Rappoport & Piccinini, 2001); no outro o processo de transição da criança mostrou-se extremamente diverso, com muito choro e dificuldades da criança em demonstrar comportamentos de bem-estar-emocional. A partir desse planejamento não houve a intenção de comparar os dois casos, mas sim de, ao considerar as inúmeras particularidades de casos tão distintos (um deles descrito como típico na literatura), compreender de maneira mais ampla o fenômeno estudado.

7.5.1 Os Bancos de Dados[36]

7.5.1.1 Instituição de Educação Infantil 1 – Isabela

7.5.1.1.1 Instituição do Banco de Isabela

A primeira instituição possuía um caráter filantrópico atendendo crianças entre os 0 e 6 anos de idade. A IEI possuía uma política de abertura para a presença dos pais e, inclusive, contava com estes para os dois dias iniciais da *adaptação* (nome utilizado pelas professoras dessa IEI).

7.5.1.1.2 Participantes do Banco de Isabela

Isabela (bebê focal) é filha de Jussara, que trabalhava com telemarketing. Jussara morava com seu próprio pai (avó de Isabela) e as filhas Isaura, de sete anos, e Isabela, de seis meses. Participaram também seus familiares (mãe, irmã, avô materno), seis professoras

[36] Tanto as instituições como os participantes serão descritos mais pormenorizadamente no item resultados, na medida em que muitas das informações que serão apresentadas foram coletadas a partir da entrevista inicial e das videogravações.

(Fernanda, Sílvia, Gabriela, Emília, Felicidade e Vanessa), doze pares de idade e quatro pesquisadoras.

Ilustração 4 - Participantes do banco de dados de Isabela

Fonte: Autoria própria

7.5.1.1.3 Material Empírico do Banco de Isabela

Isabela começou a ser videogravada no seu primeiro dia de frequência a uma IEI, quando contava com cinco meses e vinte e nove dias de vida e foi acompanhada ao longo de quase um ano de frequência (oito dias de gravação), quando completava dezesseis meses e dois dias de vida. Como a premissa dos estudos de caso envolveu a análise de processos no tempo, entendeu-se a necessidade de definir um recorte temporal para análise, que tivesse sentido à temática em questão. A revisão bibliográfica realizada pelo grupo (Dentz *et al.*, 2023) indicou não haver consenso quanto ao tempo de duração do processo de transição. Assim, considerando o que seria factível a um mestrado, sem que se perdesse a essência do objeto de estudo, decidiu-se analisar os dois primeiros meses de frequência de Isabela à instituição. As videogravações selecionadas para a análise podem ser conferidas na tabela abaixo.

Tabela 2 - O recorte temporal e videogravações analisados no banco de dados de Isabela

	Gravação	Idade bebê focal (m/d)	Duração (hh:mm:ss)
Isabela	Primeiro dia	5m29d	01:41:36
	Após uma semana	6m5d	02:38:53
	Após um mês	6m26d	03:25:08
	Após dois meses	8m	03:26:56
Total Isabela: 11:09:33			

Fonte: Autoria própria

Além das videogravações, foi utilizada, a título de contextualização, uma das três entrevistas realizadas com os pais de Isabela e uma das três entrevistas realizadas com as professoras principais (a do primeiro dia de frequência de 2017). As entrevistas foram utilizadas

com o intuito de contextualizar a situação envolvendo as relações da família com a criança e como se encontravam essas relações além das novas constituídas (profissionais da IEI e demais crianças) com o ingresso do bebê na IEI. As demais entrevistas não foram consideradas pois estas datavam de um período assaz posterior aos dois meses do início de frequência.

No que concerne aos dados de Isabela, após a análise desta dissertação, contabilizaram-se 89 páginas de descrição do total das videogravações ao longo dos quatro dias de coleta no decorrer dos dois primeiros meses de frequência. A partir dessas descrições e das categorias delineadas foram selecionados 70 episódios em que ocorreram os indicativos de vínculo (12 no primeiro dia, 18 após uma semana de frequência, 17 no dia após um mês de frequência e 23 no dia após dois meses de frequência) tanto com os pais como com as professoras.

7.5.1.2 Instituição de Educação Infantil 2 – Carolina

7.5.1.2.1 A instituição do Banco de Carolina

A IEI que Carolina passou a frequentar era uma creche universitária, com funcionamento das 7 às 18 horas. A IEI possuía uma política de transição bem definida, e também uma proposta de abertura para os pais, os quais podiam frequentar o espaço da instituição ao longo do ano todo.

7.5.1.2.2 Participantes do Banco de Carolina

Carolina é filha de Roberta e Davi, ambos na casa dos 30 aos 40 anos, e possui um irmão de três anos no momento do ingresso, que também passou a frequentar a mesma IEI. Ambos os pais possuem ensino superior. A mãe não trabalhava quando do início de frequência de Carolina na instituição, e o pai era um pesquisador da universidade. Além do bebê Carolina, seus pais e o irmão de Carolina, participaram da pesquisa quatro professoras, treze bebês que frequentavam o mesmo módulo, além das pesquisadoras. Ainda que o banco de dados de Carolina envolvesse professoras auxiliares e um trânsito grande de funcionários da creche (psicóloga, enfermeira, diretora, etc.), quatro professoras eram designadas a esta turma em turnos alternados: durante a manhã, Cláudia e Rafaela; e, durante a tarde, Stella e Amora. A professora Amora não autorizou a reutilização de seus dados para a presente pesquisa e, desta

forma, acompanhou-se o processo relacional com Cláudia, Rafaela e Stella. Na ilustração 5 podem ser vistas fotos das professoras e dos familiares de Carolina.

Ilustração 5 - Participantes do banco de dados de Carolina

Fonte: Autoria própria

7.5.1.2.3 Material Empírico do Banco de Carolina

O bebê focal Carolina começou a ser videogravado no seu primeiro dia de frequência à instituição, quando ela tinha dez meses e onze dias de vida. Foi acompanhada ao longo dos nove primeiros meses de frequência (oito dias de gravação) até os dezoito meses e oito dias. Assim como no caso de Isabela, realizou-se um recorte e foram analisados os quatros primeiros dias de gravação, até completar dois meses de frequência.

Tabela 3 - O recorte a ser analisado no banco de dados de Carolina

	Gravação	Idade bebê focal (m/d)	Duração (hh:mm:ss)
Carolina	Primeiro dia	10m11d	01:56:26
	Após uma semana	10m18d	02:44:41
	Após um mês	11m7d	03:48:22
	Após dois meses	12m11d	03:23:45
Total Carolina: 11:53:14			

Fonte: Autoria própria

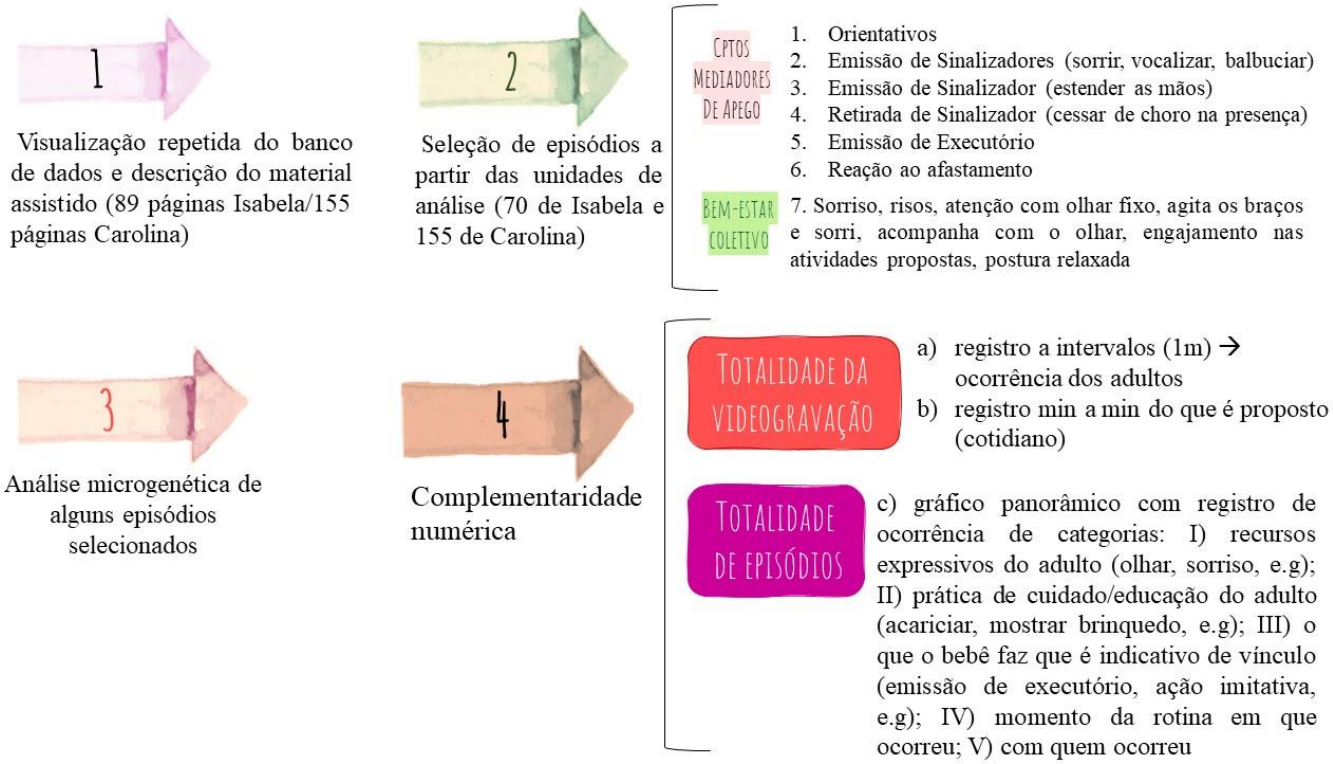
Além das videogravações, foi utilizada apenas uma das três entrevistas realizadas com os pais de Carolina e uma das três entrevistas realizadas com a professora Cláudia (a do primeiro dia de frequência – fevereiro de 2017), pelo motivo já explicitado na apresentação do caso de Isabela. A exploração desse material resultou em 124 páginas de descrição da totalidade das videogravações dos quatro dias de coleta, que abrangeram os dois primeiros meses de frequência. A partir dessas descrições e das categorias delineadas foram selecionados, no total,

155 episódios em que ocorreram os indicativos de vínculo (34 no primeiro dia, 31 no dia após uma semana de frequência, 47 no dia após um mês de frequência e 43 no dia após dois meses de frequência) com os pais e as professoras Cláudia, Stella e Rafaela.

7.6 Construção do Corpus de Pesquisa e Análise dos Dados

A construção do corpus e análise dos dados seguiu alguns passos, em consonância com o proposto pela Rede de Significações (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2004). Em decorrência dos diferentes níveis de análise e do emprego de diferentes categorias e métodos organizou-se, como introdução à descrição detalhada do processo de análise e construção do corpus, um fluxograma (ilustração 6).

Ilustração 6 – Fluxograma da Construção do Corpus e Análise dos dados



Fonte: Autoria própria

7.6.1 Primeiro passo: exploração do material com a utilização de videogravações como instrumento de coleta de dados, particularmente em pesquisas com bebês

O primeiro passo após a coleta consistiu em assistir livremente às videogravações, em vista de explorar o material, capturando diversos elementos ali existentes e levantando algumas

observações e perguntas. Em seguida, foram realizadas descrições do material, de modo a dar visibilidade a particularidades, similaridades e padrões.

A utilização de videogravações constitui-se como um recurso extremamente rico na investigação em psicologia do desenvolvimento, em especial no estudo de bebês, visto que esta propicia - através do registro - a preservação do fenômeno e a possibilidade de enriquecimento da análise em foco (Amorim, Dentz & Costa, 2018; Kreppner, 2001). Esse recurso é de extrema importância no estudo de bebês na medida em que eles não possuem comportamento verbal e o estudo de fenômenos nessa faixa etária deve ser sempre orientado para a minúcia de cada gesto, expressão, direcionamento de olhar / postura para/no ambiente em que o bebê se insere, dentre outros.

Ainda, a utilização de vídeos como recurso foi responsável por uma mudança paradigmática na área de psicologia do desenvolvimento na década de 1970-1980, com a possibilidade de um retorno ao material empírico. Além disso, não se fazia mais necessário ir a campo com todas as categorias definidas *a priori*, ou mesmo que essas categorias fossem simples e enfocassem apenas comportamentos objetivos. Com isso, tornou-se possível capturar a situação ocorrendo no "fluxo real" dos acontecimentos, sendo possível ampliar/modificar as categorias *a posteriori*, concomitantemente ao andamento do estudo (Kreppner, 2011). Esse aprofundamento das técnicas de análise é retratado pelo autor ao citar Thiel (1991), o qual elaborou as noções de *enfoque reprodutivo* e *produtivo*. De acordo com ele, no enfoque reprodutivo, a partir da possibilidade de observação da fita repetidas vezes, análise em câmera lenta e transcrição das falas e cenas, torna-se possível que as categorias e descrições envolvam situações mais elaboradas com as *interações* entre o bebê e outro (ou mais) indivíduos, em vez de comportamentos isolados. Nessa reconstituição, novos elementos se tornam passíveis de serem incorporados. Já no enfoque produtivo, há a possibilidade de empregar técnicas de edição, como por exemplo colocar episódios do mesmo indivíduo, em situação similar, em diferentes momentos etários videogravados.

Está em consonância com os pressupostos da Rede de Significações a possibilidade de definição de categoriais *a posteriori*, o que permite que elas, inclusive, emerjam durante a análise de dados, além da concepção de pesquisa como um processo de construção do conhecimento, assim como as possibilidades de focalizar o material de forma produtiva e reprodutivamente, respondendo ao tipo de análise histórico-cultural empregada nesse estudo.

7.6.2 Segundo passo: a escolha das unidades de análise

Através dessa exploração inicial do material e do estudo de Neder (2018), definiram-se as unidades de análise que guiaram a seleção de episódios no material. De acordo com Matusov (2007), essa noção de unidade de análise é baseada na proposição de Vigotski (1987) em referência ao menor objeto de análise da pesquisa. Como pontuado pelos autores, é imprescindível que aquela unidade não seja reducionista: ela não deve ser o resultado da redução do fenômeno em variáveis, mas deve sim possuir características básicas do fenômeno e ser inerente ao processo analisado.

Como referido anteriormente, os comportamentos mediadores de apego dizem respeito aos comportamentos emitidos pelo bebê com o intuito de manter ou buscar proximidade com a figura de apego (Ainswoth, 1969; Bowlby, 1969/2002). No trabalho de Neder (2018), estes comportamentos mediadores de apego foram utilizados como unidades de análise para o acompanhamento longitudinal da co-construção do apego no primeiro semestre de vida e se mostraram profícuos no rastreamento do fenômeno em questão. Optou-se assim por manter os comportamentos mediadores como um dos grupos das unidades de análise, na medida em que, como apontado por Rutter (1979), uma das dimensões do apego refere-se aos comportamentos mediadores de apego de origem inata e observáveis em todos os bebês humanos.

Observaram-se os comportamentos mediadores de apego com o intuito de compreender como eles ocorrem, que ações do adulto repercutem (ou não) na criação dessa ligação com a criança e vice-versa, além de como os bebês vão se desenvolvendo ao longo do tempo. Dessa forma, frisa-se que se trata do comportamento que deve ser sempre contextualizado e inserido em processos relacionais, articulado com elementos de outras ordens (social, cultural, histórica) (Rossetti-Ferreira *et al.,* 2004). Ainda, optou-se por investigar processos de vinculação considerando as manifestações de bem-estar emocional nas atividades em grupo como indicativos de segurança emocional (Hannikäinen, 2015; 2018; Laevers, 2005).

7.6.2.1 Categorias

As categorias a serem apresentadas foram mapeadas nas ações dos bebês com relação aos seus familiares e às professoras. A despeito de o objetivo não envolver a reconstrução das relações com os pais, os dados obtidos com eles foram quantificados e demarcados nos recortes selecionados. Dessa forma, eles serviram como um parâmetro da construção da relação com as professoras e também puderam fornecer indícios do modo como a relação do bebê é estabelecida com suas figuras de referência, além de verificar se bebê-professoras chegam a construir vínculos entre elas.

Tabela 4- Categorias de Análise

Comportamentos Mediadores de Apego (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1969/2002; Ferreira, 2013; Neder, 2018)	a) *Emissão de comportamento sinalizador (vocalização, sorriso, sinal social):* emissão de comportamentos de afeto positivo de sorriso (elevação dos cantos da boca, elevação das maçãs do rosto, aparecimento de rugas no canto externo do olho) e vocalização (sons abertos que já apresentam sinais de repetição – "aa", "umum"), além de gritos, balbucio, sons não articulados, etc.). Orientação visual diferencial. Ainda, demarcaram-se gestos sociais (com função marcada socialmente, como palmas) que se mostraram, a partir do desdobramento da interação, como mecanismos de sinalizar algo para o adulto.
	b) *Emissão de comportamento sinalizador (estender as mãos)*: O bebê estende os braços orientado na direção de um adulto, quando o adulto se aproxima ou quando o bebê se aproxima do adulto. Como usualmente o estender as mãos envolve uma requisição de colo e não envolve necessariamente afetos positivos, como no outro tipo de comportamento sinalizador, optou-se por separá-los em categorias distintas.
	c) *Retirada de comportamento sinalizador (desprazer/choro):* o bebê cessa o choro (sobrancelhas juntas e abaixadas; aprofundamento da dobra nasolabial; compressão do globo ocular, resultando no quase fechamento dos olhos; abertura e retraimento da boca; língua tensa em forma de concha; e sons rítmicos e de alta frequência e que demonstram irritação), ou para de choramingar, resmungar (expressões de choro menos acentuadas) na presença do adulto. O bebê deixa de ter uma expressão facial de desprazer na presença do adulto.
	d) *Emissão de comportamento Executório:* regulação ativa da proximidade com a figura adulta através da sucção não-nutritiva, toque no corpo/rosto, agarrar-se, engatinhar até o adulto.
e) *Reação ao afastamento (Bowlby, 1969/2002):* Emissão, geralmente múltipla, de variados comportamentos mediadores de apego - comportamento facial, vocálico ou corporal que indique desprazer (choro, choramingo, expressão facial de desprazer, contorção do corpo, resmungos) - no momento em que uma figura adulta se afasta ou coloca o bebê fora do colo. O adulto não necessariamente sai do campo de visão do bebê. O bebê também pode tentar seguir o adulto (comportamento executório) ou estender as mãos na direção deste (comportamento sinalizador).	
f) *Bem-estar emocional em meio ao coletivo (*baseado em *Hannikäinen, 2015; Hannikainen, 2018; Laevers, 2005):* O bebê apresenta em meio às atividades do cotidiano dirigidas ao grupo de bebês: I) prazer (*enjoyment)* – está feliz, sorri, gargalha, se engaja espontaneamente; II) relaxamento (*relaxing)* - Expressão facial aberta, não demonstra sinais de se sentir ameaçado ou tensão, músculos relaxados; III) vitalidade (*vitality*) - aparenta estar vívido e expressivo, não está encolhido, mas com corpo erguido e explora o espaço; IV) abertura (*openness)* – acessível, aberta aos outros e ao ambiente, feliz com a atenção.	

Fonte: Autoria própria

7.6.3 Terceiro passo: seleção de episódios e análise microgenética

Após a verificação nas videogravações das categorias elencadas acima, foi feita uma primeira análise das transcrições, com o intuito de selecionar episódios no material.

Em vista de acompanhar longitudinalmente o processo, conduziu-se uma análise microgenética de alguns episódios selecionados (Rossetti-Ferreira *et al.,* 2004). De acordo com Góes (2000), a análise microgenética se refere a "uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos" (p. 9). Em termos práticos, a análise microgenética implica a visualização exaustiva de alguns dos recortes selecionados a partir de unidades de análise representativas do fenômeno a ser observado. Esses recortes são transcritos minuciosamente e analisados levando em consideração características individuais daquela criança, aspectos de ordem institucional, as práticas de cuidado das professoras, o histórico familiar, o que é dito sobre aquela criança, o modo como os brinquedos e demais elementos da sala estão dispostos, etc. Isto é, busca-se apreender elementos de múltiplas ordens que constituem a rede em que o bebê está inserido. Os recortes são dispostos sequencialmente, assim como no enfoque *produtivo* apontado por Kreppner (2001), de modo a visualizar como essas unidades de análise e todos os aspectos que nela se circunscrevem se transformaram ao longo do tempo.

De acordo com Góes (2000), a análise é genética na medida em que se relaciona com as proposições de Vigotski da necessidade de análise minuciosa dos processos psicológicos superiores, com o intuito de configurar sua gênese social e as transformações no curso de eventos. Ela é genética por tentar capturar o movimento dos processos, abrangendo o passado (como nesse caso as concepções e histórias dos sujeitos de pesquisa sobre IEI, as relações já vivenciadas anteriormente pela criança, dentre outros, por exemplo), o presente e expectativas futuras. Ainda de acordo com Góes, ela é sociogenética na medida em que intenta articular eventos singulares com os aspectos culturais, de práticas sociais, assim como os provindos do âmbito institucional. Por fim, aponta-se que ela é micro por ser orientada para as "minúcias indiciais" encontradas nos recortes realizados durante a pesquisa a partir das unidades de análise.

7.6.4 Quarto Passo: a complementaridade numérica

a) Mapeamento das possibilidades interativas do bebê

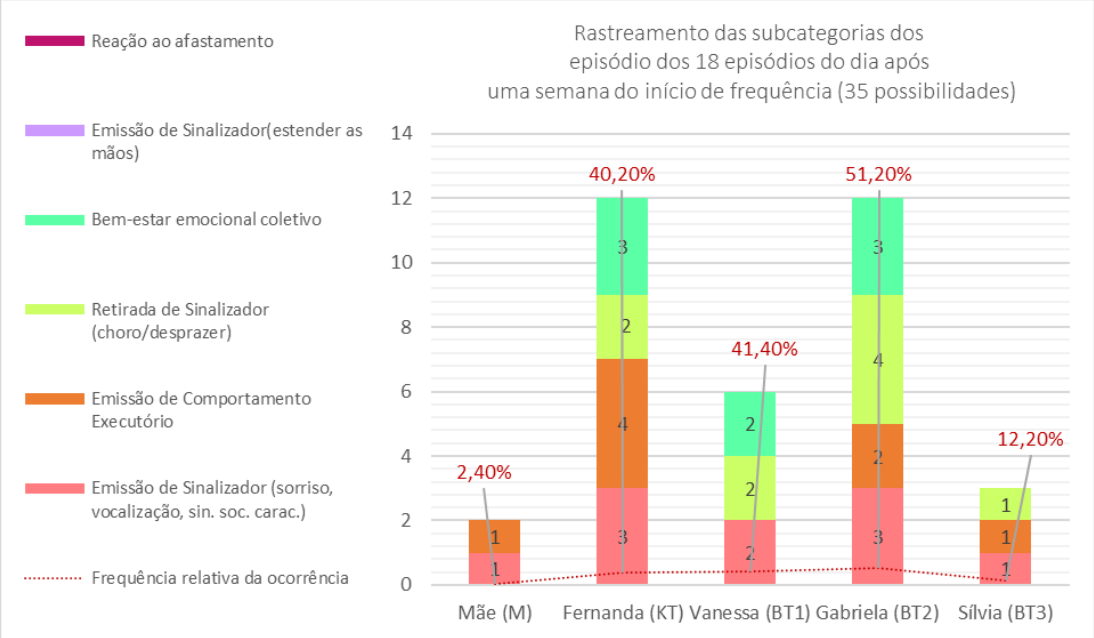
O mapeamento das possibilidades interativas do bebê (dentre as professoras) visou o registro da presença/ausência das professoras participantes da gravação. Para tal, realizou-se um registro a intervalos de um minuto do total da videogravação, utilizando uma tabela do Excel em que foi demarcada a presença (1) ou não (0) de determinado adulto naquele intervalo (Apêndice B).

Foi necessário estabelecer alguns critérios para a demarcação ou não da presença dos adultos, não sendo necessária a existência de corregulação, mas sim da interação nos termos de A. Carvalho *et al.* (1996): isto é, em que se dê a orientação visual, postural para o parceiro, podendo incluir a expressividade (com sorrisos, por exemplo) sem que seja necessário haver reciprocidade. Foram demarcados todos os professores/familiares que estivessem no mesmo ambiente e em proximidade com o bebê e que, ao longo do minuto, tivessem iniciado a interação com o bebê (falar, sorrir, olhar, cantar, etc.) ou para quem o bebê tenha dirigido uma ação (olhado para, sorrido, etc.)[37]. Com isso, pretendeu-se mapear as possibilidades interativas do bebê ou as interações ocorridas, e não apenas o principal interlocutor nesse momento, portanto as porcentagens de cada adulto, se somadas, contabilizarão mais de cem por cento.

O total de ocorrências de cada adulto (frequência absoluta) foi computado em uma tabela, demarcando a ocorrência (ou não) da pessoa em cada minuto. Dessa forma, a frequência relativa foi calculada dividindo o total de ocorrências de cada adulto (apareceu em X minutos) pelo total de minutos analisados (Y). Os dados referentes à ocorrência de cada adulto ao longo do dia analisado serão mostrados nas figuras denominadas de "rastreamento das subcategorias..." (ilustração 7).

[37] Foram considerados adultos a serem contabilizados aqueles que possuíam uma presença constante na vida e no cotidiano do bebê, na medida em que: muitos adultos participavam das gravações (outras mães, funcionários, pesquisadores) e era necessário um foco; o foco de observação não é a relação com os pares. Acerca do último tópico, não foram contabilizados: a) adultos que apareciam apenas uma vez no total de gravações (outras mães); e b) as pesquisadoras.

Ilustração 7 – Exemplo de imagem em que são mostrados a frequência relativa e as categorias de indicativos de vínculo com cada adulto



Fonte: Autoria própria

Nessas imagens serão mostrados os dados reunidos nos Apêndices em que estão detalhados a quantidade de comportamentos mediadores de apego que ocorreu com cada adulto, assim como a frequência relativa da presença de cada um desses adultos ao longo da totalidade de gravação.

b) Mapeamento da rotina

Paralelamente ao registro a intervalos, realizou-se uma contabilização das atividades realizadas pelas professoras/familiares no que concerne à estruturação da rotina, a cada bloco de um minuto. Em cada minuto, não se demarcou a ocorrência de múltiplas atividades, mas sim de uma atividade única. Essa escolha foi feita em decorrência das categorias aqui observadas, na medida em que quando se dava uma prática de cuidado/educação a mesma se estendia por no mínimo um minuto e às vezes por muitos minutos. As categorias observadas compreenderam: a) o bebê dormindo – momento reservado para o sono e em que o bebê esteja efetivamente de olhos fechados e adormecido - ou brinca sozinho/está sozinho – sem a presença da professora/adulto (ela pode estar passando perto e até interagindo, mas o bebê está numa posição mais individual); b) práticas de cuidado – momento em que o bebê é alimentado, mama, toma água, é banhado, trocado, ninado, etc. – e/ou predominantemente em contato diádico no

colo; c) momentos de brincadeiras envolvendo adultos e pares, atividade em grupo planejada por professora ou apenas brincadeiras com os pares sem a presença de um adulto (Apêndice B).

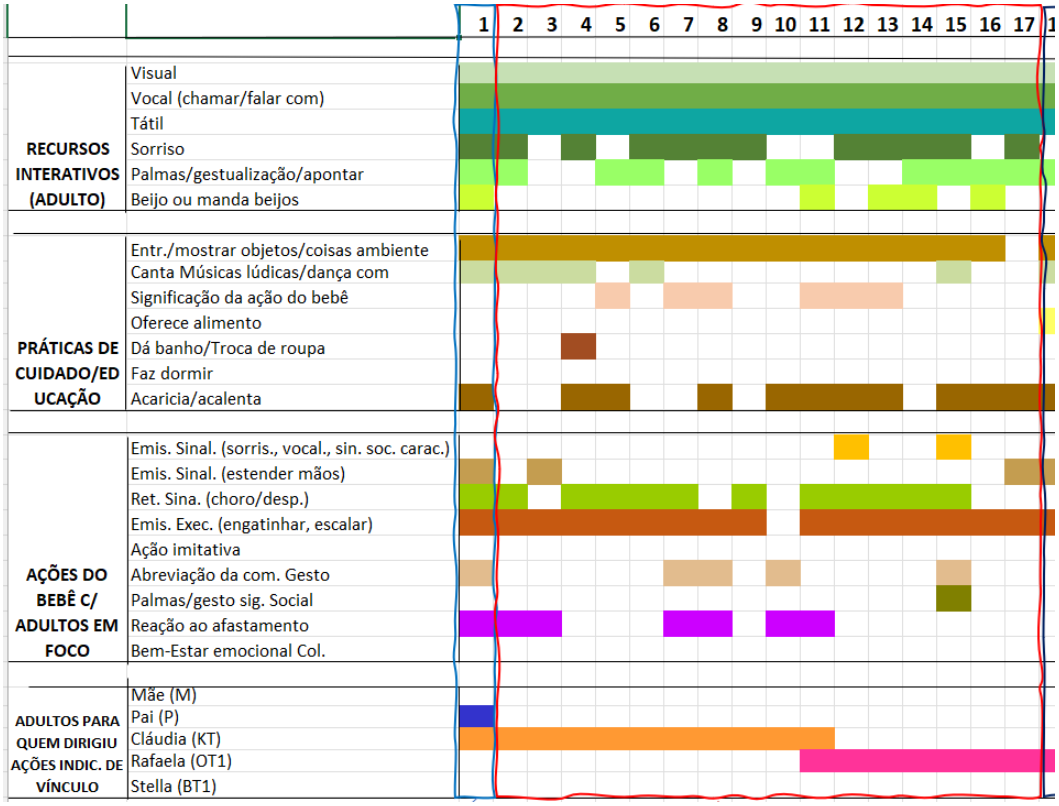
c) A quantificação dos dados obtidos nos episódios

Na medida em que nem todos os recortes puderam ser analisados microgeneticamente e ainda como forma de adensar a análise longitudinal de alguns fenômenos observados, realizou-se um mapeamento de algumas categorias dentro dos recortes selecionados em cada dia. Primeiramente, construíram-se gráficos contabilizando quais subtipos de comportamentos de apego ocorreram com quais adultos ao longo de cada dia. Estes gráficos foram chamados de *rastreamento dos subtipos de indicativos de vínculo* e serão apresentados nos resultados. Além disso, assinalou-se nos episódios se o episódio ocorria em um momento lúdico/exploratório/brincadeiras ou de cuidado/colo/diádico (conferir o tópico a. do item 7.6.4 para mais detalhes das diferenças entre estes momentos).

Paralelamente, utilizaram-se gráficos panorâmicos inspirados no trabalho de Moura (2017). Ao contrário do trabalho de Moura (2017), que contou com videogravações de curta duração e semanais, o banco de dados da presente pesquisa compreendia videogravações extensas, de quase quatro horas por dia. No trabalho de Moura (2017), a análise microgenética envolveu a demarcação de ocorrência de algumas categorias a cada 10 segundos de uma parcela da gravação escolhida: a autora selecionou a gravação mais significativa do mês (gravações semanais). No caso deste trabalho, optou-se por mapear a ocorrência das categorias delimitadas em todos os *episódios selecionados* em que ocorreram indicativos de vínculo. No caso de a categoria ocorrer ao longo desse episódio, ela era colorida no gráfico panorâmico que lhe dissesse respeito. No eixo vertical, encontram-se as categorias observadas e no eixo horizontal está enumerado em ordem crescente o episódio a que se refere o mapeamento (ilustração 8). Os resultados desse mapeamento auxiliaram na escolha dos episódios a serem analisados microgeneticamente, na medida em que indicavam (ou não) uma discriminação de figuras.

O modelo pode ser conferido no Apêndice C.

Ilustração 8 – Exemplo de gráfico panorâmico



Fonte: Autoria própria

Na tabela abaixo reuniram-se as categorias demarcadas nos gráficos panorâmicos.

Tabela 5 – Categorias a serem demarcadas nos gráficos panorâmicos

RECURSOS INTERATIVOS EMPREGADOS PELOS ADULTOS (Referem-se aos recursos interativos empregados pelos adultos com direção ao bebê nos episódios em que foram demarcados indicativos de vínculo)	Visual: Adulto olha para o bebê durante os episódios (independentemente de o bebê tê-lo olhado antes disto).
	Vocal (chamar/falar com): Ao longo dos episódios o adulto chama o bebê pelo nome ou apelido; adulto emite algum som dirigindo-se ao bebê; adulto fala com o bebê (em manhês ou não, empregando sons cantados ou não.
	Tátil: o adulto toca o bebê com as mãos ou se deixa tocar pelo bebê; o adulto pega o bebê no colo ou o carrega; o adulto acaricia o bebê.
	Sorriso: adulto sorri para o bebê; adulto gargalha para o bebê.
	Palmas/gesticulação/apontar: o adulto bate palmas; o adulto aponta para algo no ambiente (o próprio bebê, outra criança ou adulto, algum objeto); adulto realiza algum gesto, com as mãos, orientado para o bebê.
	Beijo ou manda beijos: o adulto beija ou manda beijos para o bebê.
PRÁTICAS DE CUIDADO/EDUCAÇÃO (Práticas de cuidado e de educação realizadas pelos adultos nos episódios em que foram demarcados comportamentos indicativos de vínculo)	Entregar/mostrar objetos/coisas ambiente: o adulto entrega objetos do ambiente para o bebê ou deixa os disponíveis para que o bebê os manipule. Os objetos podem ser brinquedos, um móbile, móvel fixo do ambiente que vem a ser empregado de maneira lúdica (cavalinho, espelho, etc.), ou mesmo objetos de higiene e alimentação.
	Canta músicas lúdicas/dança com: o adulto canta para o bebê; o adulto dança com o bebê (com a criança no colo ou próximo a ela); utilização de músicas no ambiente).
	Significação da ação do bebê: o adulto atribui verbalmente um significado para alguma ação do bebê interpretando suas vontades, suas emoções, etc.
	Oferece alimento: o adulto oferece alimento para o bebê através do peito (mãe), de alimentos sólidos (dá o objeto e o próprio bebê se alimenta), na forma de papinha (coloca a colher na boca).
	Dá banho/Troca de roupa: o adulto realiza a higiene da criança sob forma de trocar a fralda do bebê, dar banho, lavar as mãos, trocar de roupa.
	Faz dormir: o adulto coloca o bebê para dormir, estando presente ou apenas estruturando o espaço para que esse momento de sono aconteça. O adulto pode ou não ninar o bebê, e o bebê pode ou não estar no colo do adulto.
	Acaricia/acalenta: o adulto acaricia o bebê ou o acalenta (dando batidinhas em suas costas, o ninando, fazendo carícias ou o aconchegando junto ao colo).
AÇÕES DO BEBÊ C/ ADULTOS EM FOCO	a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sinal social); b) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); Retirada de Sinalizador (choro/desprazer); d) Emissão de executório; e) Reação ao afastamento; f) bem-estar emocional coletivo: categorias já descritas no item 7.6.2.1.
	Abreviação da Comunicação a partir do Gesto: Interações ocorridas de modo encurtado (inferior ou igual a seis turnos) e sincronizado, sem a necessidade de empregar múltiplos recursos expressivos. Como essa relação (bebê com os pais) já tem uma longa história prévia de

	estabelecimento, extensão e abreviação nas trocas comunicativas (o bebê tem dez meses em um dos casos) , entende-se que essa abreviação já ocorria largamente em aspectos que envolviam as trocas expressivas (ex. O bebê chora e a mãe/pai já sabe rapidamente o que fazer para acalmar, ou mesmo como despertar o sorriso). Optou-se então por dar um relevo para a abreviação na comunicação envolvendo os gestos corporais que mãe ou bebê fazem (exemplo: a mãe aponta, o bebê olha para o espelho e sorri... Ou o bebê faz um gesto, a mãe entende do que se trata, faz esse gesto, e o bebê repete). Por conta da repetição, também não contaremos a questão do sinal social de estender as mãos para ser pego e também do adulto dar o colo e o bebê se aproximar (aparece em muitos episódios e não permitiria uma diferenciação). Um exemplo muito recorrente e como foi demarcado como reação ao afastamento e abreviação da comunicação será descrito a seguir. No caso de Carolina, às vezes alguma professora se aproximava da Carolina e de sua mãe, e o bebê começava a chorar e se agarrava à mãe. Quando a pessoa se afastava ela geralmente parava de chorar. O mesmo passou a ocorrer quando outros adultos se aproximavam de Carolina quando esta estava com Cláudia e Stella. Havia uma abreviação da comunicação (os adultos também entendiam dessa forma) de que ela sairia do colo da mãe, Cláudia ou Stella.
	Palmas/gesto sig. Social: o bebê emite um comportamento que possui um significado social demarcado que é compreendido dessa forma pelo adulto (palmas, etc.).
	Ação Imitativa: o bebê imita um gesto/ação realizada pelo adulto (sinal com as mãos, bate palmas, toca um objeto assim que o adulto o toca).
ADULTOS PARA QUEM O BEBÊ DIRIGIU COMPORTAMENTOS INDICATIVOS DE VÍNCULO AO LONGO DOS EPISÓDIOS	Demarcação do adulto para quem foi dirigido o(s) comportamento(s). Esse recurso facilitou a leitura dos gráficos panorâmicos e propiciou a visualização de padrões interativos de cada um dos adultos.

Fonte: Autoria própria

*

Após essa exposição minuciosa do percurso metodológico, apresentar-se-ão os resultados da pesquisa.

8. RESULTADOS

8.1 Primeiro Caso – Isabela

8.1.1 O contexto de Isabela sob a ótica dos familiares/educadores

Durante a primeira entrevista, a mãe de Isabela comentou que, durante a licença maternidade de quatro meses, ela pôde ficar de modo integral com a filha. A partir do quinto mês de vida de Isabela, quando a mãe retornou ao trabalho, ela passou a ser cuidada por parentes diferentes (tia-avó paterna e avó paterna). No entanto, a avó paterna trabalhava e a tia-avó cuidava de uma filha que tinha necessidades especiais. Nesse contexto, não havia uma estabilidade na rotina de Isabela e, segundo a mãe, essa situação poderia estar "atrapalhando-a". Como precisava trabalhar, a mãe iniciou a busca por uma creche. Não gostou da primeira opção, instituição em que a filha mais velha havia estudado, por achar que havia falta de atenção por parte da equipe. Na segunda tentativa, em contato com a creche que Isabela frequentou ao longo da coleta dos dados, Jussara pareceu estar satisfeita.

À época do início da frequência na IEI, a mãe apresentou a filha como "super tranquila", "sorridente" e como quem "não dá trabalho nenhum". Jussara conta que Isabela brincava bastante com a irmã e que era "super carinhosa". Ainda, relatou que Isabela só chorava quando sentia fome e quando estava com sono, o que a deixava "chatinha" e a fazia requerer seu paninho para dormir. Sobre as expectativas para o início de frequência, a mãe comentou que, com a filha mais velha, havia sido diferente, visto que ela entrara em IEI já com um ano e meio de idade (e não com cinco-seis meses como Isabela). Jussara disse, que ao frequentar a instituição, ela esperava que o bebê se desenvolvesse mais "porque em casa ela só fica[va] com adulto". Apesar das boas expectativas, a mãe relata certa apreensão com relação ao medo de como o bebê será tratado, como será a relação com outras crianças e que elas (mãe e filha) não estavam mais com "aquele vínculo que era do início".

Isabela ingressou na IEI, em um módulo que viria a ter um total de 22 crianças. No entanto, como o processo de ingresso era escalonado e lento, ela passou a frequentar a instituição quando somente quatro crianças estavam participando da sala; ademais, até

o final do segundo mês de frequência (nosso recorte), participaram da sala apenas 12 bebês. Estes ficavam sob cuidados/educação de duas professoras auxiliares em tempo integral (Fernanda e Gabriela) e duas em regime de meio período (Sílvia e Vanessa)[38].

De acordo com Dentz (2022), acerca do processo de transição, a IEI reservava um período de dois dias quando era esperado que o bebê fosse acompanhado por um familiar e em período parcial (das 7:15 até 11:15). No primeiro dia, o bebê deveria ficar quase que exclusivamente com o responsável – usualmente a mãe –, o qual seria responsável pelo seu cuidado. Ainda nesse primeiro dia, as professoras deveriam observar os cuidados da mãe e conversar com os responsáveis, como estratégia para entender as particularidades de cada bebê (se costuma ficar muito no colo, o que come, se é amamentando ao peito, etc.). No segundo dia, ainda na presença do familiar responsável, o intuito era de que o bebê passasse a também ser cuidado pelas professoras, que começariam a partilhar de mais momentos com a criança, o que colocaria a mãe em uma posição mais mediadora do encontro e dos cuidados/educação. Ainda, nesse segundo dia, no caso de a criança não estar chorando e estar se engajando nas atividades propostas, seria requerido que a mãe deixasse a criança sozinha para que as professoras pudessem observar a sua reação.

No terceiro dia a criança deveria permanecer na IEI das 7:15 até às 15:00, agora sem o acompanhamento de um familiar. Ao buscarem as crianças, os familiares recebiam um relato das professoras sobre o estado e o comportamento da criança durante a saída da mãe. O mesmo era suposto ocorrer a partir do quarto dia, no qual a criança já frequentaria o ambiente em período integral – das 7:15 até 17:00. Caso o bebê chorasse muito ou demonstrasse sinal de desconforto extremo, o tempo que envolve a presença da mãe ou familiar poderia ser estendido por um período.

Acerca das expectativas da professora principal sobre o ingresso dos bebês, Fernanda pontuou que "nos primeiros seis meses", em termos da prática das professoras, a orientação é deixar "a criança mais no brincar". Apesar disso, comentou que também ocorriam atividades e projetos planejados pelas pedagogas responsáveis. Ainda, disse que o mais importante na transição era que ela [no caso, Isabela] iria se desenvolver, aprender e que esse desenvolvimento geraria segurança para os pais. Fernanda, a professora principal, relatou que não havia tido uma familiarização das professoras com as crianças e/ou os pais anteriormente ao ingresso, e que o conhecimento das particularidades dos bebês se daria apenas através de uma ficha preenchida pelos pais na matrícula. Relatou,

[38] Sílvia e Vanessa também eram responsáveis pelo planejamento pedagógico da turma.

ainda, que as crianças ficam mais com a professora e que "o desenvolvimento é ali na IEI porque chega em casa [...] é hora de dormir".

Em relação a este caso, é importante relatar que, no segundo mês de frequência de Isabela, houve um remanejamento das professoras que acompanhavam as crianças em tempo integral. Assim, Gabriela e Fernanda saíram dessa sala, e Felicidade e Emília passaram, então, a ser as responsáveis pelos bebês em tempo integral. Vanessa e Sílvia permaneceram em tempo parcial. Segundo Silvia, com essas mudanças, "veio a Felicidade [professora nova] ficar o dia inteiro e ela [Isabela] se apegou com ela nesse processo".

Após essa breve contextualização, apresentar-se-ão os dados obtidos ao longo dos dois primeiros meses de frequência do bebê Isabela e de suas professoras e familiares.

8.1.2 Acompanhamento de Isabela[39]

Os resultados serão apresentados em subitens referentes a cada dia de videogravação. Acerca da descrição do total das videogravações (e do dia em questão) serão enunciados apenas alguns detalhes a título de contextualização que foram julgados como relevantes ao objeto de estudo. O foco recairá na descrição numérica dos episódios em que ocorreram indicativos de vínculo (com quem, que tipo de indicativo, que ações estavam sendo dirigidas para o bebê, em que momento do cotidiano, etc.). Em seguida, será apresentada uma transcrição microgenética de episódios significativos para cada um dos dias de coleta. Os episódios e os dados apresentados tanto de Isabela quanto de Carolina serão discutidos em um item separado, após a apresentação dos resultados de cada uma delas. No item "síntese dos resultados e discussão" serão retomados todos os pontos principais aqui mostrados e descritos.

[39] A quantidade de alíneas dificultou a sequência dentro dos subtópicos dos resultados. Desse modo, dentro de cada dia de videogravação dividiremos os itens em um primeiro nível I, II, III; e um terceiro nível: a), b), c).

8.1.2.1 Primeiro Dia de Frequência de Isabela

I) Resumo do primeiro dia de frequência de Isabela

Organizaram-se as principais informações acerca do dia de Isabela em formato de imagem (ilustração 9).

Ilustração 9 - Resumo do primeiro dia de frequência de Isabela

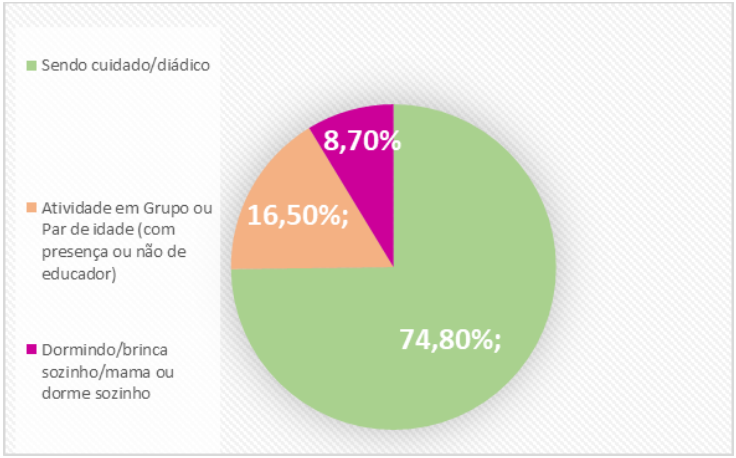
Fonte: Autoria própria

II) Panorama geral do primeiro dia de frequência de Isabela

a) Cotidiano do Bebê no primeiro dia de frequência

Paralelamente ao registro a intervalos da presença de cada adulto, realizou-se uma contabilização das atividades realizadas por esses adultos com relação ao bebê a cada bloco de um minuto. Em cada minuto, não se demarcou a ocorrência de múltiplas atividades, mas sim de uma atividade única (Ilustração 10).

Ilustração 10 – Cotidiano de Isabela no primeiro dia de frequência

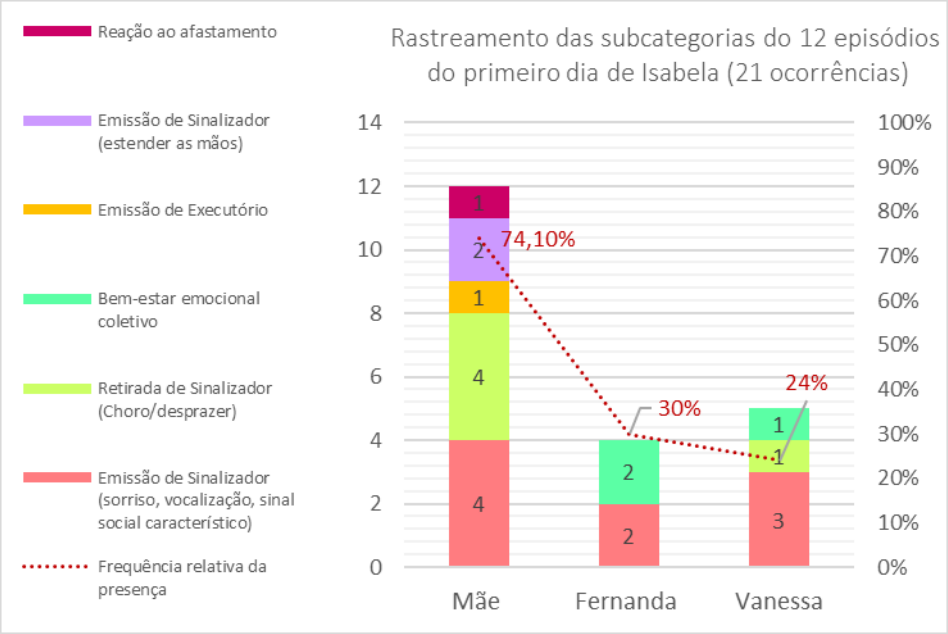


Fonte: Autoria própria

b) Análise numérica do primeiro dia de frequência de Isabela

Do total das videogravações, selecionaram-se doze episódios em que o bebê emitiu os indicativos de vínculo com cada adulto. As principais informações dos episódios encontram-se compiladas no Apêndice D. A partir da análise dos 12 episódios, identificaram-se 21 ocorrências das categorias com os diferentes parceiros (ilustração 11). Nessa ilustração também estão reunidas as frequências relativas de cada um dos adultos na totalidade da videogravação deste dia, de modo a contextualizar o dado.

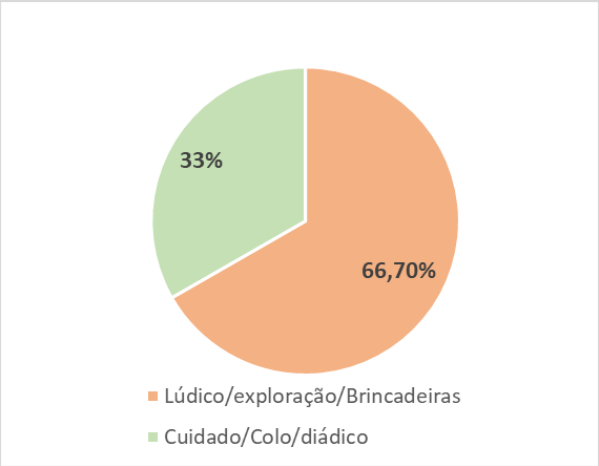
Ilustração 11 - Rastreamento das subcategorias nos episódios de Isabela no primeiro dia de frequência[40]



Fonte: Autoria própria

Os dados referentes aos momentos da rotina em que os 12 episódios ocorreram podem ser encontrados na ilustração 12.

Ilustração 12 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Isabela no primeiro dia de frequência

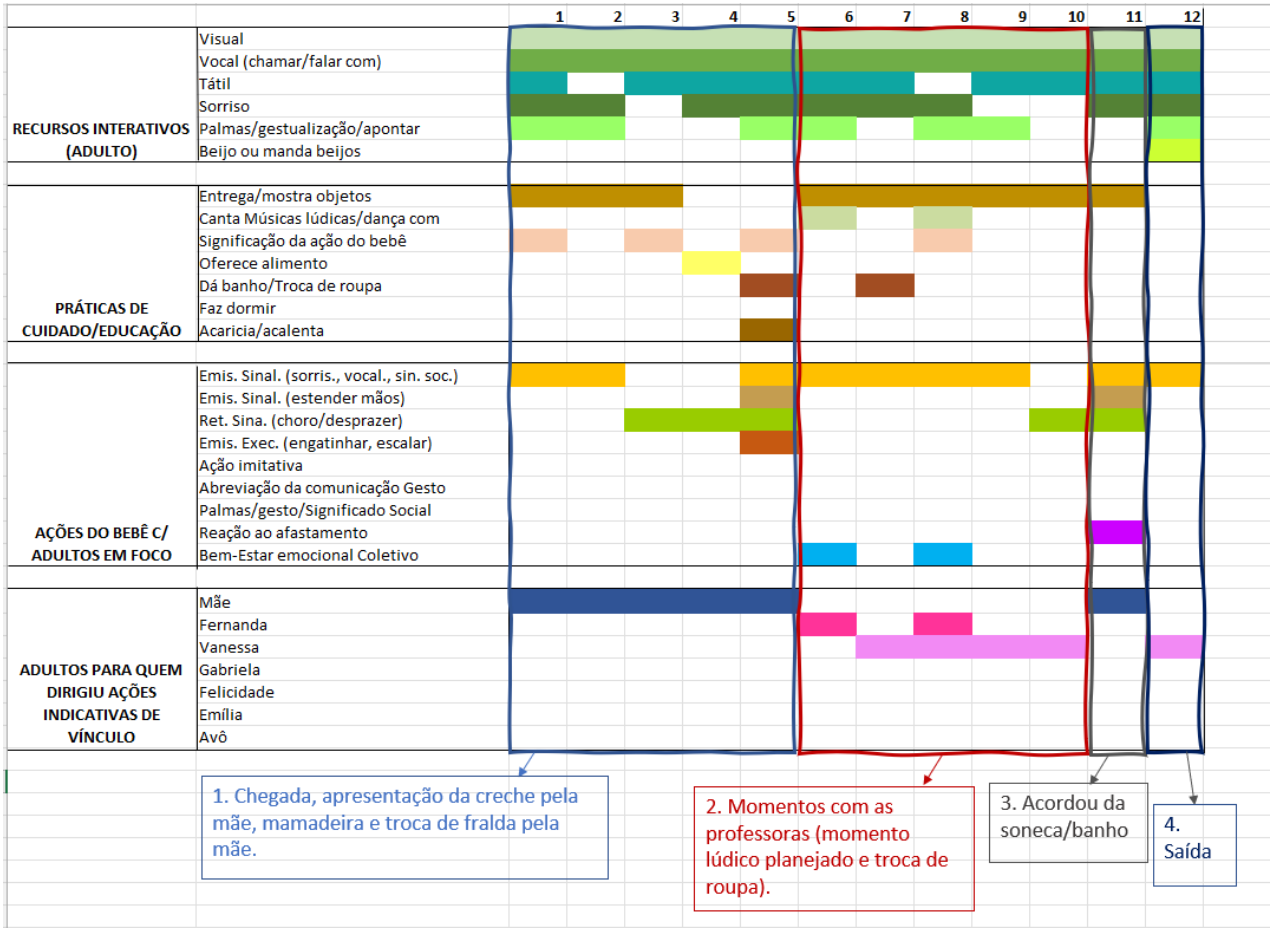


Fonte: Autoria própria

[40] As oito imagens (quatro de cada bebê, uma por dia de gravação) em que serão mostrados os rastreamentos dos tipos de indicativos de vínculo com cada adulto serão acompanhadas de dados relativos à frequência relativa da presença de cada adulto ao longo da totalidade da videogravação. As porcentagens não totalizam 100% já que ela se refere a um registro a ocorrência de cada adulto em cada minuto da videogravação. Dessa forma, mais de um adulto poderia estar presente ao longo desse minuto.

Dentre esses 12 episódios, demarcaram-se algumas categorias que envolviam as ações do bebê, as práticas de cuidado/educação dos adultos, as quais se encontram compiladas na ilustração 13.

Ilustração 13 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Isabela ao longo dos 12 episódios selecionados no primeiro dia de frequência



Fonte: Autoria própria

Primeiramente, acerca do dia inicial de frequência de Isabela, ressalta-se, dentre as ações/práticas dos adultos, a grande ocorrência de sorrisos dirigidos para o bebê. Um outro ponto se refere à ocorrência dos indicativos de vínculo em situações em que o recurso tátil por parte do adulto estava ausente, isto é, em que o contato era distal.

O bebê não estar o tempo todo posicionado no colo do adulto chamou a atenção em detrimento de Isabela ser um bebê bem novo, que ainda não se sentava sem apoio. Ainda no que concerne às práticas dos adultos, salienta-se a ocorrência do oferecimento, para o bebê, de brinquedos/objetos que estavam disponíveis em todos os episódios com

indicativos de vínculo em que o bebê estava posicionado na sala principal. Não foram oferecidos brinquedos/objetos apenas nos momentos em que o bebê estava envolto em práticas de cuidado de higiene e alimentação nas salas anexas. Por fim, sobre as ações dos adultos, a mãe foi a parceira que mais significou a ação do bebê, com inferência sobre o que Isabela sentia ou queria.

No que tange às ações de Isabela, de modo complementar ao recurso tátil ocasionalmente ausente nas ações dos adultos, o bebê não emitiu muitos comportamentos executórios. O cessar de choro foi contingente à atenção dos adultos às suas necessidades fisiológicas, como a mudança de posição, alimentação ou momento do banho (quando fica sem roupa). Ainda, o cessar de choro ocorreu com diferentes parceiros e não apenas com a mãe, apesar de o bebê demonstrar já possuir uma relação com a mãe (vide a reação ao afastamento e ocorrência de outros comportamentos diferencialmente, como pode ser conferido no episódio 1 da ilustração 13[41]).

Isabela demonstrou muita receptividade às professoras, com sorrisos, bem-estar emocional (atenção, sorrisos, engajamento na atividade) e baixa ocorrência de protestos frente aos afastamentos da mãe. Não se observaram comportamentos de imitação ou de abreviação da comunicação a partir do gesto (palmas, estender mãos) com a mãe ou com as professoras. Por fim, cita-se que no episódio 2 (ilustração 13), a despeito da tenra idade, Isabela iniciou a interação com a mãe a partir do olhar fixo, seguido de sorriso assim que a mãe retribuiu seu olhar.

III) Descrição Microgenética dos episódios do primeiro dia de frequência de Isabela

Dos doze episódios em que ocorreram indicativos de vínculos com as professoras e os familiares, um foi selecionado, transcrito e analisado microgeneticamente: a) o episódio 8 (Episódio I – "*Vivas! Músicas e sorrisos nas boas-vindas da Isabela*").

a) Episódio I – *"Vivas! Músicas e sorrisos nas boas-vindas da Isabela"*

Duração: 3'5''

Ao longo de todo o episódio, a mãe não está na proximidade de Isabela, e o bebê se encontra próximo a Vanessa, Fernanda e os pares de idade. Isabela está sentada no colchão, assim como Adolfo, e forma uma espécie de roda em torno da professora Fernanda. Fábio está deitado no colchão em frente à Fernanda. Fernanda começa a cantar "meu pintinho amarelinho", enquanto

[41] Os números apresentados referentes a cada episódio, encontrados nas descrições dos gráficos panorâmicos, dizem respeito ao eixo horizontal da imagem, em que estão dispostos o total de episódios ao longo do dia.

bate palmas; Isabela mantém o olhar fixo em Fernanda. Em seguida, Isabela olha para Adolfo por poucos segundos e volta a olhar para Fernanda, por dez segundos, que continua a cantar e a bater palmas. Isabela olha para Adolfo rapidamente e logo volta sua atenção para Fernanda e mantém os olhos fixos na professora e em suas ações por seis segundos. Adolfo engatinha na direção de Fábio, e Fernanda pega Adolfo e o afasta de Fábio, sem parar de cantar. Isabela observa o movimento de ambos. Então, Isabela olha para Fábio, enquanto Fernanda continua a bater palmas e a dizer "viva!". Fernanda começa outra música, também bate palmas, gesticula e olha em direção às crianças: "oh tralálá, oh tralalá, oh tralálálá oh". Isabela olha para a professora e alterna olhares entre Fernanda e os pares de idade. Vanessa, que está sentada atrás de todos, chama o nome de Isabela, mas o bebê não olha em direção a ela, e continua a alternar olhares entre as pessoas envolvidas na atividade. Isabela olha fixamente por vinte segundos para Fernanda, que continua a cantar e a olhar para todos os bebês na roda. Na sequência, Isabela agita os braços, sorri e olha de relance para Adolfo. Fernanda continua a cantar e a agitar um chocalho na frente de Fábio. Tanto Isabela quanto Adolfo olham para o objeto. Isabela mantém o olhar fixo no chocalho por cinco segundos, e Fernanda olha para o bebê. Em seguida, o olhar de Isabela encontra o de Fernanda por um segundo e o bebê mantém os olhos fixos na professora. Isabela, então, movimenta os braços e coloca a língua para fora e olha rapidamente para Adolfo. Vanessa e Fernanda batem palmas e dizem: "ê, Adolfo!". Fernanda, em seguida, balança o chocalho, canta e alterna olhares entre todas as crianças da roda. O olhar de Isabela se volta novamente para Fernanda e o chocalho; e Isabela mantém o olhar fixo em Fernanda e o chocalho por trinta segundos. Na sequência, Isabela agita os braços e olha para o xilofone no colchão. Fernanda diz: "ê!" novamente, o bebê olha para ela, e logo volta sua atenção para o xilofone (por cerca de dez segundos). Isabela inclina os braços em direção ao xilofone, e Fernanda empurra o brinquedo para mais perto dela, enquanto olha para o objeto. Isabela olha para Fernanda e retoma a olhar para o xilofone, alternando olhares entre o brinquedo e Fernanda por cerca de quinze segundos. Fernanda fala novamente "viva". Isabela olha para Adolfo e depois redireciona sua atenção para o xilofone, manuseando-o e o olhando fixamente por dez segundos. Isabela olha para Fernanda, que iniciou uma nova música, balança o chocalho e olha para Fábio. Então, Isabela observa por dez segundos o xilofone e a boneca, enquanto Fernanda olha para ela. Isabela ergue o rosto, olha para frente, agita os braços e sorri. Fernanda também sorri. Nos segundos finais, Fernanda continua a cantar, a balançar o chocalho e a alternar olhares entre os bebês e a nomear cada um deles. Enquanto isso, Isabela a observou, tendo observado também os brinquedos.

Ilustração 14 – Episódio I – *"Vivas! Músicas e sorrisos nas boas-vindas da Isabela"*

Fonte: Autoria própria

8.1.2.2 Após uma Semana de Frequência de Isabela

I) Resumo do dia após uma semana de frequência de Isabela

Na ilustração 15, podem ser conferidos os destaques do dia após uma semana do início de frequência de Isabela.

Ilustração 15 - Resumo do dia após uma semana de frequência de Isabela

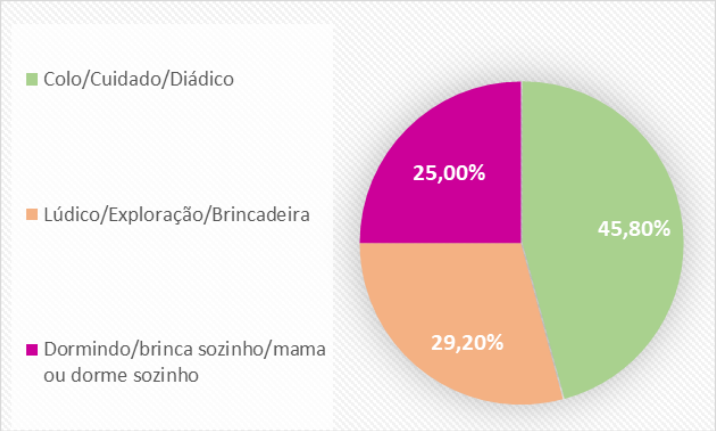
Fonte: Autoria própria

II) Panorama geral após uma semana de frequência de Isabela

a) Cotidiano do Bebê após uma semana de frequência

O resultado da contabilização das atividades realizadas pelos adultos com relação ao bebê a cada bloco de um minuto pode ser conferido na ilustração 16.

Ilustração 16 - Cotidiano de Isabela no Isabela após uma semana de frequência

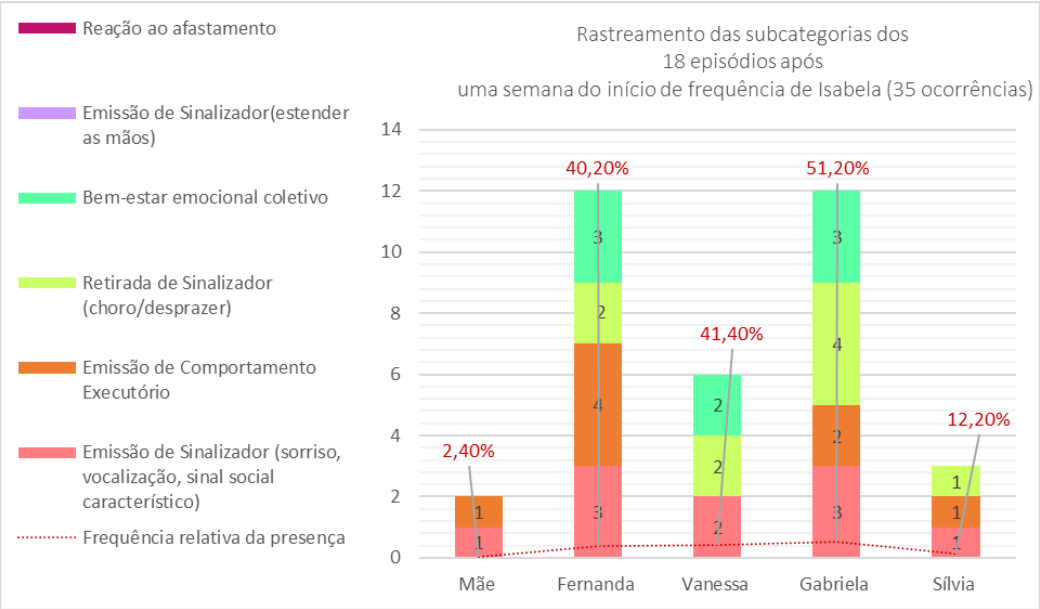


Fonte: Autoria própria

b) Análise numérica após uma semana de frequência de Isabela

A partir de uma análise dos 18 episódios selecionados neste dia (Apêndice E) identificaram-se 35 ocorrências das categorias com os diferentes parceiros (ilustração 17).

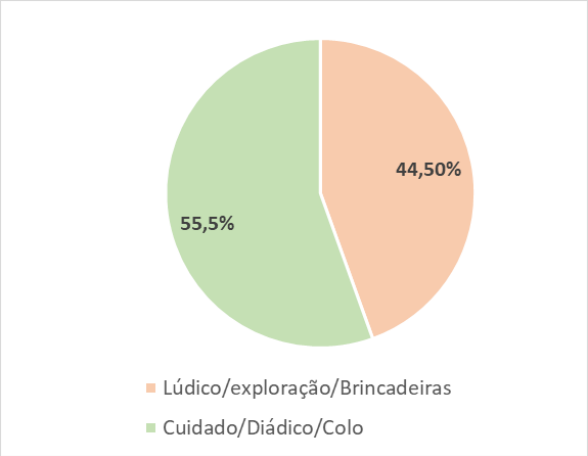
Ilustração 17 - Rastreamento das subcategorias nos episódios de Isabela após uma semana de frequência



Fonte: Autoria própria

Dividiram-se também os dezoito episódios entre os momentos da rotina em que ocorreram, tendo como resultado ilustração 18.

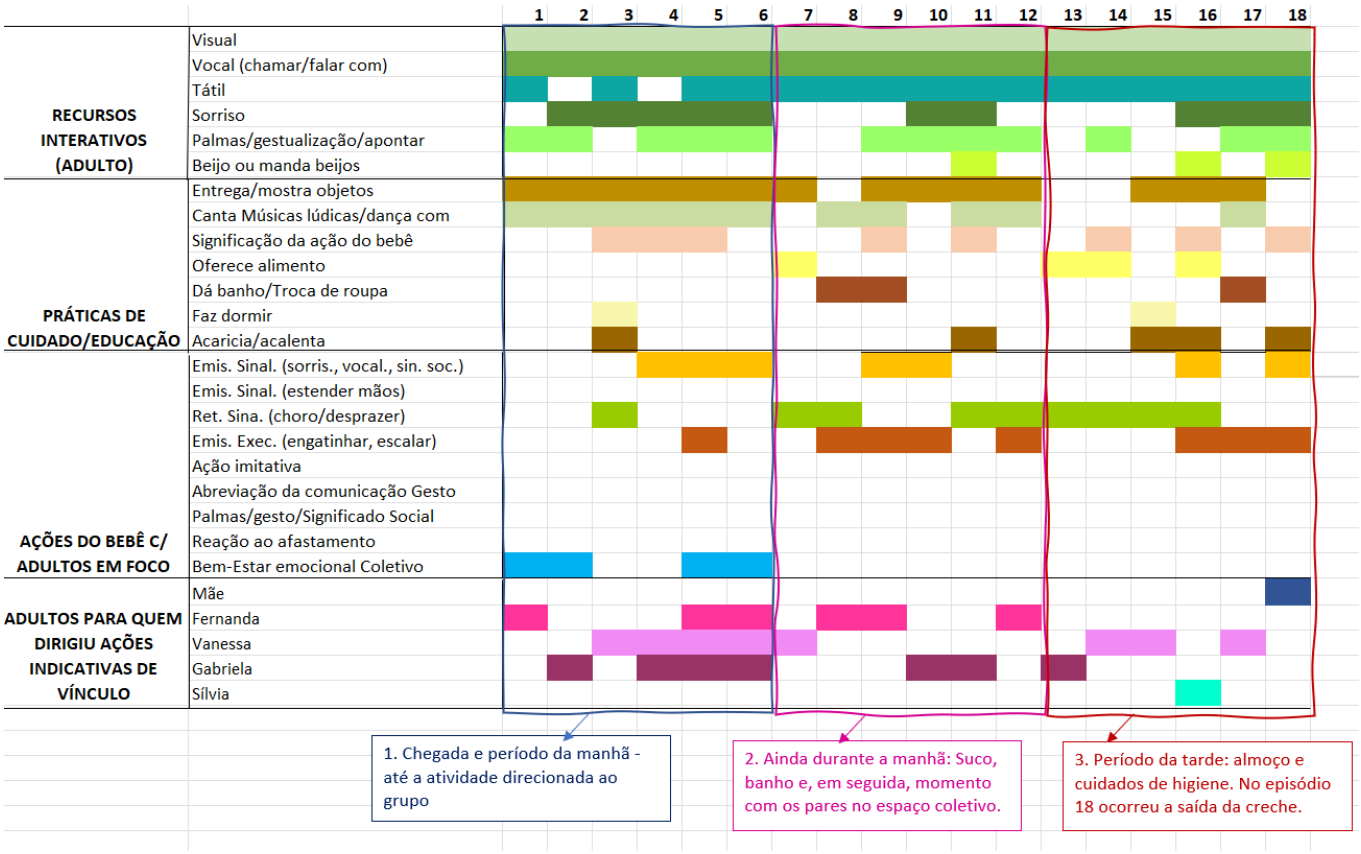
Ilustração 18 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Isabela após uma semana de frequência



Fonte: Autoria própria

Dentre esses 18 episódios, demarcaram-se algumas categorias envolvendo as ações do bebê, as práticas de cuidado/educação dos adultos (ilustração 19)

Ilustração 19 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Isabela ao longo dos 18 episódios selecionados após uma semana de frequência



Fonte: Autoria própria

No que concerne às ações/práticas dos familiares e professoras, assim como no primeiro dia de frequência, também ocorreram episódios em que o recurso tátil esteve ausente. Ademais, o tátil quase não envolveu o colo no caso de Isabela (por exemplo quando Isabela estava no cadeirão sendo alimentada e a professora a toca; ou quando a professora a toca a partir do fantoche – episódio 5 da ilustração 19). O momento de colo envolveu, por exemplo, o episódio em que ela foi ninada por Vanessa (episódio 3 da ilustração 19) e também por Gabriela (episódio 15 – da ilustração 19). Nessa linha, o acariciar/acalentar também ocorreu mais nesses momentos em que o colo era provido. Ainda que distais, as interações entre as professoras e o bebê repercutiam em sorrisos e/ou em manifestações de bem-estar emocional junto ao coletivo de crianças. Mais da metade das ocorrências de indicativos de vínculo envolvia um adulto gesticulando ou sorrindo. Gabriela era a professora que mais gesticulava na interação com Isabela. Brinquedos foram oferecidos em quase todos os episódios, com exceção daqueles em que o bebê era alimentado ou banhado/trocado. Com isso, notou-se que havia uma demarcação bem visível entre o momento de cuidado em que usualmente o bebê estava

no colo e sem brinquedos em sua proximidade, e os momentos mais livres, em que estava em contato distal com a professora e rodeado de brinquedos. Por fim, ressalta-se que todos os parceiros significaram a ação de Isabela: o que ela sentia, o que pensava ou suas ações.

Os momentos em que o choro ocorreu e sucedeu a sua suspensão eram predominantemente em situações de necessidades fisiológicas, como durante a alimentação e enquanto Isabela era ninada (por exemplo, nos episódios 3, 7, 8, 13, 14 e 16 da ilustração 19). Como já citado, esses momentos de cuidado ou em que o bebê chorava foram privilegiados para encontros de ordem afetiva (carícias, acalanto). Todos os episódios em que Isabela demonstrou bem-estar emocional coletivo envolviam uma das professoras gesticulando ou sorrindo. Ainda, os sorrisos de Isabela ocorreram com todos os adultos e ela sempre era retribuída ou respondia sorrindo. Por fim, não foram observados gestos imitativos ou gestos com um significado marcadamente social no bebê (imitação de gestos, bater palmas, etc.).

III) Descrição Microgenética dos episódios após uma semana de frequência

Dentre os 18 episódios em que ocorreram indicativos de vínculos com as professoras e os familiares, selecionaram-se dois para serem analisados microgeneticamente: a) o episódio 5 (Episódio II – "*Olha a Isabela batendo palmas, gente!*"); e b) o episódio 11 (Episódio III – *''Ela é a que gente menos pega, né? Não dá trabalho"*).

a) Episódio II – "*Olha a Isabela batendo palmas, gente!*"

Duração: 4'25''

A gravação começa com Isabela sentada no colchão. Atrás dela está sentada Vanessa, com Fábio ao colo. Fernanda também está sentada no colchão, ao lado direito de Isabela e diz "*vamo* cantar uma musiquinha?", com o fantoche de macaco na mão. Gabriela também está sentada no tatame de frente para Isabela. Os seis bebês estão todos dispostos em uma roda. As três professoras começam a cantar e a bater palmas: "o coqueiro é muito alto, e começa a balançar... o macaquinho bate bate seu coquinho, o macacão bate bate seu cocão [alteração da voz]". Nos primeiros dez segundos, Fernanda olha para Isabela, enquanto balança o fantoche de macaco. O olhar de Isabela está fixo em Fernanda e ela, inclusive, acompanha o movimento do fantoche indo em direção a outro bebê. Em seguida, Isabela olha para Gabriela, e Fernanda aproxima o fantoche de Isabela. Esta, depois de alguns segundos, olha para Fernanda e o fantoche por treze segundos (cena 1). Fernanda volta a aproximar o fantoche do bebê e a movimentar o objeto, movimento que Isabela segue com os olhos. Vanessa fala alto: "êêêê", enquanto bate palmas. Isabela olha rapidamente para ela e depois volta a olhar para Fernanda. Isabela observa Fernanda mexer na sacola de fantoches por alguns segundos, enquanto as professoras cantam e batem palmas: "o que será que vai aparecer... ô, tia Fer, pega pra gente ver...". Então, Isabela olha para Fernanda. Quando Fernanda ergue o novo fantoche no ar, as outras professoras falam: "ah! O elefante"! Isabela ergue a cabeça e observa fixamente o fantoche por dez segundos (cena 2). Em seguida, Isabela agita as

mãos, com a língua para fora, e mantém o olhar em Fernanda e o fantoche, por dez segundos, enquanto Fernanda e Vanessa cantam. Fernanda aproxima o fantoche do rosto de Isabela, enquanto canta e sorri: "o elefante queria voar, a mosca disse você vai cair, o elefante teimoso voou...". Isabela olha fixamente para o fantoche e estende uma das mãos até tocá-lo, e o toque é retribuído por Fernanda (cena 3). Fernanda afasta o fantoche da frente do rosto de Isabela ... "voou, voou e caiu... *tibum* [e abaixa o fantoche]". Isabela se vira e olha para Vanessa e depois retoma o olhar fixo para o fantoche e para Fernanda. Fernanda começa a mover o fantoche enquanto canta, e Isabela acompanha seus movimentos e mantém os olhos fixos na atividade por vinte e cinco segundos. A pesquisadora Marina se levanta, e Isabela a observa. Logo, Isabela volta o olhar para Fernanda e para a sacola de fantoches. As professoras batem palmas e dizem: "tchau, elefantinho". O olhar de Isabela fica fixo na sacola por alguns segundos. Em seguida, o bebê sacode as mãos no ar e se vira em direção à Gabriela, a quem olha por quinze segundos. Gabriela bate palmas e começa a cantar, enquanto Fernanda veste nas mãos um fantoche de jacaré e canta: "o jacaré mora na lagoa... leva sempre uma vida boa". Isabela olha para o colchão, estica os braços no chão e, em seguida, dirige o olhar em direção ao local em que Gabriela e os pares estão. Isabela ainda olha para Gabriela por alguns segundos, chacoalha as mãos e sorri largamente (cena 4). Na sequência, Fernanda aproxima o fantoche de Isabela e fala: "ó, Isabela". Isabela olha fixamente para Gabriela. Após dez minutos, Isabela se vira e observa o fantoche e Fernanda. O bebê olha fixamente para o fantoche, enquanto as professoras cantam. Isabela sorri novamente (cena 5), em dois momentos, enquanto agita os braços. Vanessa diz: "êeee... ê, Isabela!". Gabriela interpreta o gesto de Isabela: "olha a Isabela batendo palmas, gente" e imita o gesto do bebê. Vanessa diz: "ê, Isabela!", e o bebê alterna olhares entre o colchão, Vanessa e a sacola de fantoches. Então, Isabela passa a observar fixamente Fernanda, que mexe na bolsa de fantoches. As professoras recomeçam a cantar. O bebê olha para um par de idade por alguns segundos e logo retoma o olhar para o fantoche de borboleta. Fernanda diz: "ela tá com a asinha quebrada" e mexe no fantoche. Vanessa também fala: "quebrou a asinha!". Gabriela chama a atenção de um outro bebê: "olha lá, Adolfo!". O olhar de Isabela fica fixo no fantoche, acompanha os movimentos de Fernanda, e ela sorri largamente, enquanto agita os braços (cena 6 e 7). Em seguida, Isabela desvia o olhar para o colchão por poucos segundos e, então, volta a olhar para a borboleta/Fernanda de modo fixo e sorri largamente (cena 8).

Ilustração 20 – Episódio II – *"Olha a Isabela batendo palmas, gente!"*

Fonte: Autoria própria

b) Episódio III – *"Ela é a que gente menos pega, né? Não dá trabalho"*

Duração: 4'36''

Momento 1[42]:

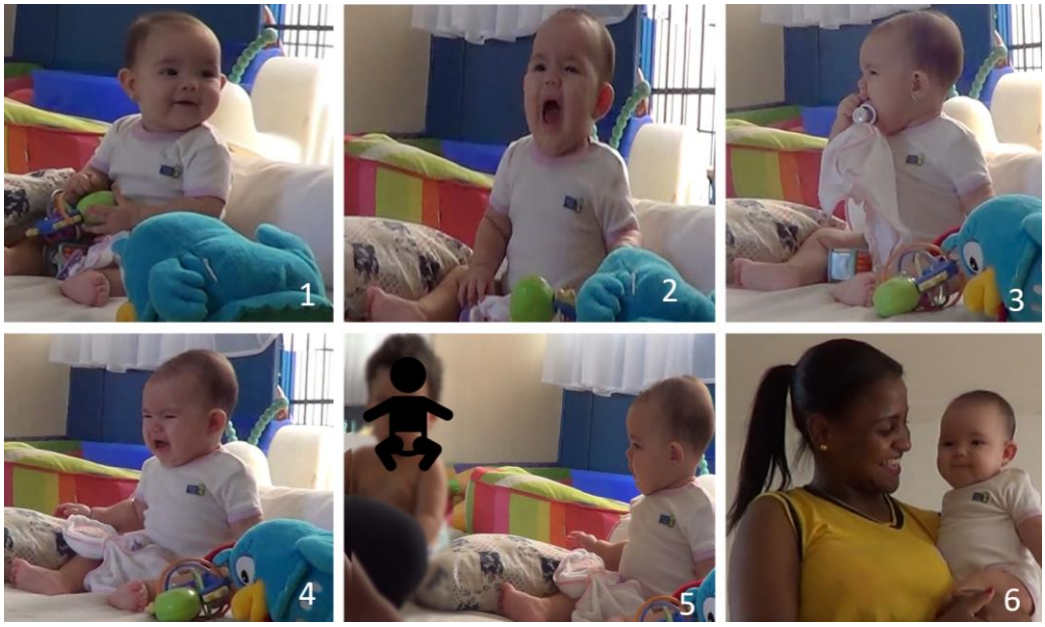
Isabela está sentada no colchão e segura um bloco de brinquedo. Lucas dorme no mesmo colchão em que Isabela está sentada. Gabriela está à sua frente, com um bebê no colo e conversa com as outras mães. A pesquisadora Luana está ao lado de Isabela, menos distante do que Gabriela. Segurando o cubo de brinquedo, Isabela olha para Luana, enquanto Luana anota algo na prancheta. O olhar de Isabela persiste em Luana e, após cinco segundos, Luana olha para o bebê, fala com a criança e sorri. Isabela mantém os olhos fixos em Luana e sorri. Nos minutos entre o final do Momento 1 e o início do Momento 2 Isabela olha e manuseia os brinquedos que estão no colchão (10'' – 1'59''). Durante esse período o olhar do bebê recai por poucos segundos nos adultos: uma vez em Gabriela e outra em Luana.

[42] Neste primeiro momento, mostrou-se que o bebê emitiu comportamentos de expressão emocional positivo com a pesquisadora, mas que esta não conseguiu conter o choro do bebê. É o contraste entre a figura da professora e da pesquisadora que interessa, e não a reação do bebê para com a pesquisadora.

Momento 2:

Isabela está sentada sobre o mesmo colchão com Gabriela à sua frente e Luana ao seu lado. Isabela olha para Luana e sorri (cena 1), e a pesquisadora, que conversa com o bebê, também sorri. Isabela retoma o olhar para os brinquedos e chacoalha-os enquanto vocaliza. A mãe de um par de idade começa a cantar parabéns, e Isabela olha para Luana, para Marina e, em seguida, para a mãe de Guilherme. O bebê sorri e dirige o olhar para os objetos no colchão. Isabela observa Guilherme e sua mãe por dez segundos. Poucos segundos depois Isabela começa a chorar e a olhar na direção de Gabriela (cena 2). Gabriela conversa com o bebê ao longe: "Que que tá ficando nervosa?" e Isabela fica em silêncio. Isabela olha para Luana, que bate palmas e canta parabéns baixinho. Isabela continua em silêncio, mesmo quando Gabriela a chama. Isabela olha fixamente para Luana e Luana continua a bater palmas. O bebê sorri para Luana. Logo em seguida, Isabela redireciona o olhar para os brinquedos, coloca a chupeta na boca e, quinze segundos depois, começa a choramingar (cena 3). O bebê alterna entre segundos de silêncio e de choramingo, enquanto leva a chupeta à boca ocasionalmente. Então, Isabela olha para Gabriela, por vinte segundos. Isabela começa a chorar com mais veemência e a olhar de modo disperso pelo ambiente. Gabriela fala, ainda ao longe: "Que foi, Isa?". Isabela olha para ela (cena 4), mas continua a chorar, enquanto a professora conversa com ela interpretando o motivo do choro (por catorze segundos). Gabriela se aproxima de Isabela, coloca Mateus sentado no colchão, senta-se na frente de ambos, e o choro de Isabela diminui de intensidade. Gabriela aperta um brinquedo com apito, e Isabela choraminga olhando para o brinquedo (cena 5). Em seguida, Isabela fica em silêncio. Gabriela leva a chupeta até a boca de Isabela e fala: "E você, princesinha?" Gabriela abaixa o rosto e há contato visual entre ambas. Gabriela bate palmas, olha e conversa com Isabela em manhês enquanto gesticula: "Cê quer que pegue você, bem? (...) Que que você quer?". Isabela segue em silêncio e olha fixamente para Gabriela. O bebê resmunga, a chupeta cai, e o choro recomeça. Gabriela, então, pega Isabela, e o choro cessa instantaneamente. Gabriela fala: "ela é a que gente menos pega, né? Não dá trabalho... quietinha, na dela" e olha para a Isabela, que permanece em silêncio pelos segundos restantes (cena 6).

Ilustração 21 - Momento 2 do Episódio III – *"Ela é a que gente menos pega, né?*



Fonte: Autoria própria

8.1.2.3 Após um mês de Frequência de Isabela

I) Resumo do dia após um mês de frequência de Isabela

Na ilustração 22 encontra-se um resumo das principais informações acerca do dia em que completou um mês do início de frequência de Isabela.

Ilustração 22 - Resumo do dia após um mês de frequência de Isabela

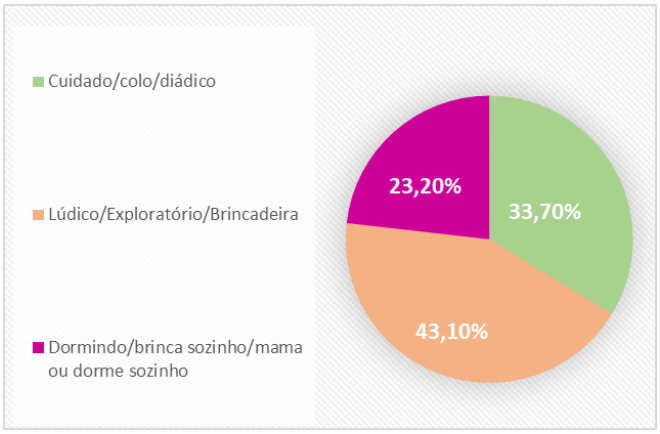
Fonte: Autoria própria

II) Panorama geral após um mês de frequência de Isabela

a) Cotidiano do Bebê após um mês de frequência

O resultado da contabilização das atividades realizadas pelos adultos a cada bloco de um minuto pode ser conferido na ilustração 23.

Ilustração 23 - Cotidiano de Isabela após um mês de frequência

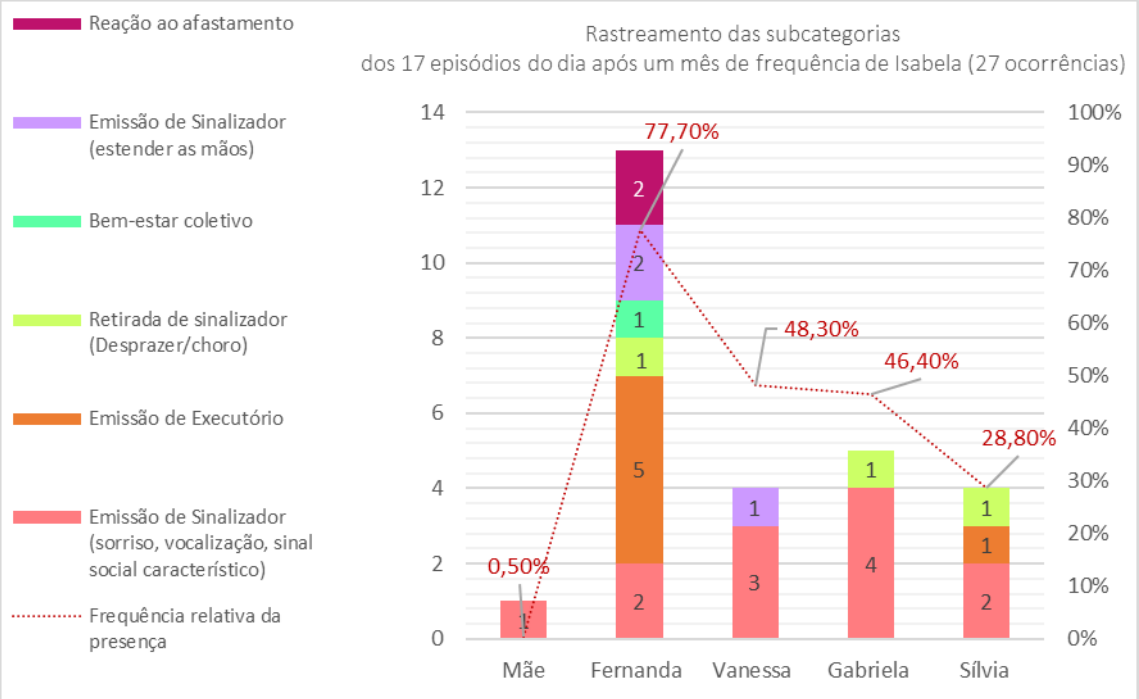


Fonte: Autoria própria

b) Análise numérica após um mês de frequência de Isabela

Selecionaram-se dezessete episódios nesse dia (Apêndice F), nos quais se identificaram 27 ocorrências das categorias indicativas de vínculo com os diferentes parceiros (ilustração 24).

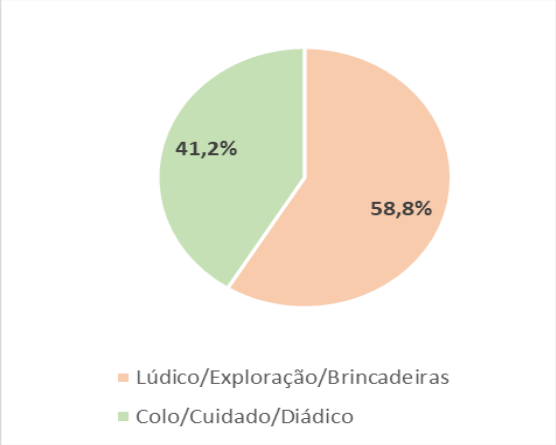
Ilustração 24 - Rastreamento das subcategorias nos episódios de Isabela no dia após um mês de frequência



Fonte: Autoria própria

Dividiram-se também os dezessete episódios entre os momentos da rotina em que ocorreram, tendo como resultado a ilustração 25.

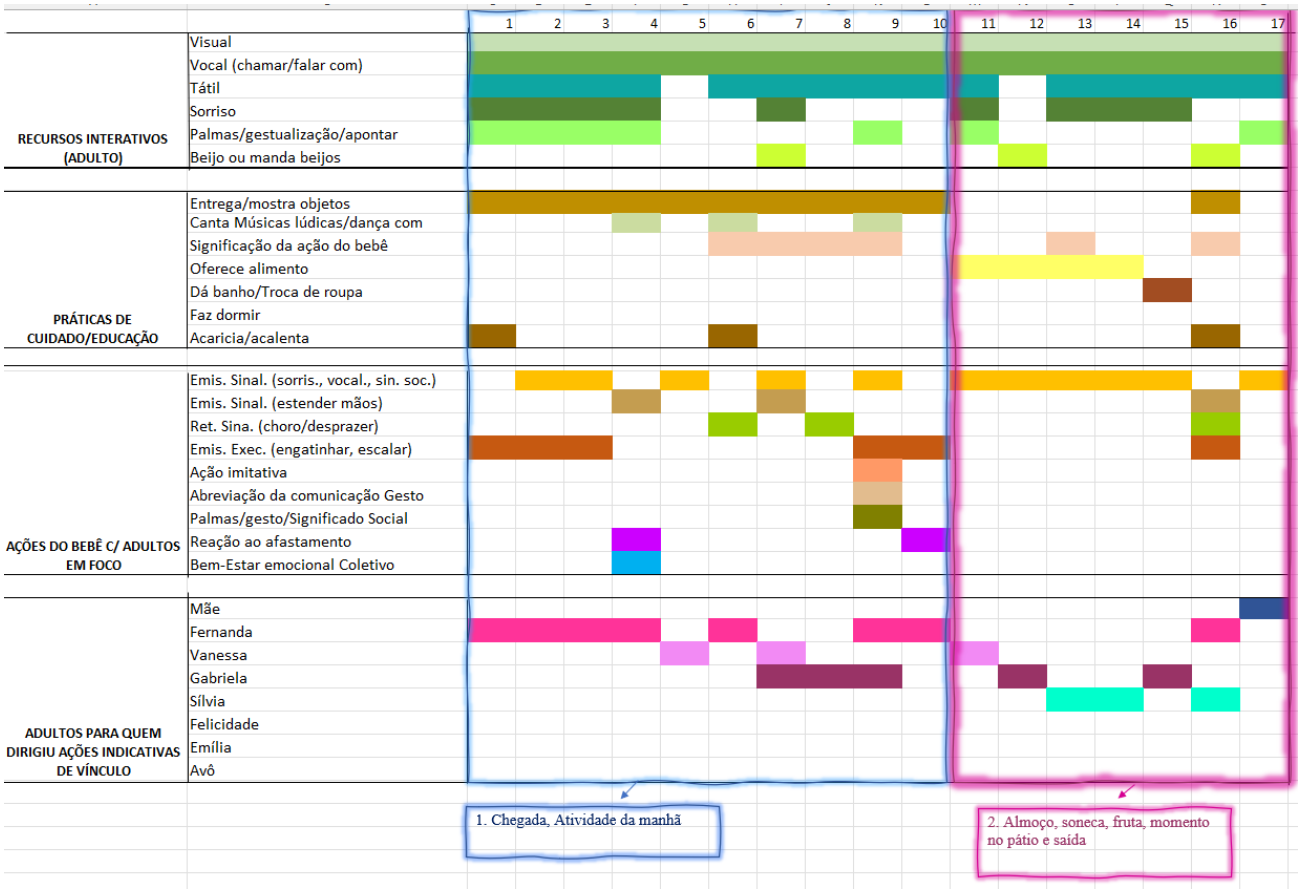
Ilustração 25 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Isabela no dia após um mês de frequência



Fonte: Autoria própria

Registrou-se a ocorrência, ao longo desses 17 episódios, de categorias acerca de ações do bebê, as práticas de cuidado/educação dos adultos, as quais se encontram compiladas na ilustração 26.

Ilustração 26 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Isabela ao longo dos 17 episódios selecionados no dia após um mês de frequência



Fonte: Autoria própria

Ao longo do dia foram observadas algumas transformações na relação de Isabela com as professoras. Em primeiro lugar, foi a primeira vez em que apareceu o estender as mãos para algum parceiro além da mãe, assim como a reação ao afastamento (estender as mãos na direção e choro dirigido), ambos que ocorreram com Fernanda (episódio 4 da ilustração 26). Ainda, Isabela iniciou a interação a partir do toque (quando mais próxima – como no episódio 2 da ilustração 26), em que Isabela tateou a perna de Fernanda, enquanto olhava para ela, debruçou-se sobre a perna da professora e fez contato face a face até que Fernanda olhasse para ela. Assim que Fernanda a olhou, Isabela sorriu.

O mesmo ocorreu a partir do olhar fixo direcionado à Vanessa, que culminou em um sorriso (episódio 11 da ilustração 26), e em outra situação muito semelhante com Gabriela (episódio 12 da ilustração 26). Nesse dia, também ocorreu pela primeira vez um gesto imitativo e dotado de um significado social, assim como abreviação da comunicação. No episódio 9, Gabriela olhou para o bebê, bateu palmas e disse: "Isa, bate palminha". Em seguida, Isabela começou a bater palmas.

Todos os episódios em que Isabela era alimentada culminaram em um sorriso. Geralmente nessa creche os momentos de alimentação envolviam mais o cuidado e a interação diádica, o que pode explicar essa alta ocorrência de sorrisos nesses momentos. Ainda, no geral, em muitos episódios Isabela sorriu ou demonstrou sinais de bem-estar emocional. O choro ocorreu em poucos momentos e, na maior parte das vezes, possuía uma causa em algum aspecto da situação, como uma queda (episódio 6 e 16 da ilustração 26) ou a devolução de sua chupeta, que havia caído (episódio 8 da ilustração 26).

Acerca da ação/prática dos adultos notou-se que, nos momentos em que o bebê chorava (e ocorria o cessar de choro), as professoras passavam a significar a ação do bebê, acerca de seus desejos e motivos de choro. O choro também sempre ocasionava a aproximação corporal da professora, ainda que esta não oferecesse o colo (como no episódio 6 da ilustração 26) e apenas tocasse o bebê, confortando-o. Nessa linha, manteve-se a situação de Isabela ficar pouco no colo e de esses momentos se restringirem a alguns cuidados ou quando ela chorava. Houve situações em que interações distais, iniciadas pelo bebê ou pela professora, culminaram em sorrisos (episódio 12 da ilustração 26, por exemplo). Notaram-se alguns padrões das professoras com relação à Isabela. Fernanda era a que mais gesticulava, batia palmas, cantava músicas e não fornecia muito colo (geralmente o tátil dessa professora envolve o toque e não o colo), e Isabela sorria bastante para ela. Já Gabriela mandava muitos beijos.

Por fim, novamente os objetos e brinquedos foram oferecidos em todos os episódios em que não envolviam algum tipo de cuidado. Ocorreram poucas situações envolvendo músicas lúdicas e todas que se sucederam envolviam a professora Fernanda.

III) Descrição Microgenética do dia após um mês de frequência de Isabela

Foram selecionados dois episódios nesse dia após um mês do início de frequência para serem analisados microgeneticamente: a) o episódio 4 (episódio IV – "*Volta aqui para brincar com a gente, Fernanda!"*); b) e o episódio 16 (episódio V – "*Ave! Tá com sono?"*).

a) Episódio IV – *"Volta aqui para brincar com a gente, Fernanda!"*

Duração: 1'50''[43]

Isabela está sentada no tatame de brinquedo com outros bebês à sua volta e cercada de brinquedos (bolinhas, teclado infantil, pelúcias, etc.). A professora Fernanda está do outro lado da sala. Inicialmente, Isabela olha e manuseia o piano de brinquedo, enquanto segura o microfone do brinquedo. Heloísa (par de idade) está à sua frente e olha para Fernanda. Heloísa fica em quatro apoios e aproxima-se de Isabela. Isabela alterna olhares entre o ambiente e o microfone do brinquedo. Em seguida, Isabela observa por cinco segundos o microfone do brinquedo, Fernanda se aproxima dela e Isabela olha para Fernanda, que diz: "bô". Isabela observa a professora e as bolinhas na mão desta. Fernanda aproxima a bolinha azul de Isabela, enquanto olha para ela. O olhar de Isabela está fixo no objeto e ela estica uma das mãos para pegar a bolinha azul (cena 1), a qual observa por dois segundos. Em seguida, Isabela abaixa a mão, olha rapidamente para o microfone de brinquedo e volta a olhar para a bola azul. Então, Isabela olha para outras duas bolas na mão de Fernanda, que acabara de colocar a bola azul no colo Isabela. Nesse momento, Fernanda está abaixada próxima a Isabela, que olha para o chão. Isabela ergue o rosto, olha para o rosto de Fernanda e acompanha com o olhar o movimento de afastamento da professora. Isabela, que acompanha Fernanda com o olhar (cena 2), estende as mãos na direção da professora, que está de costas para ela. Isabela choraminga (cena 3). Depois de quatro segundos, o choro cessa espontaneamente, e o olhar fica fixo no xilofone e em Heloísa. Isabela olha na direção de Heloísa e da bola verde por oito segundos. Agora Fernanda está do outro lado da sala; Isabela passa a olhá-la e o faz de modo fixo por cinco segundos. Fernanda começa a balançar um chocalho na frente dos bebês, enquanto fala "bô" e vai se aproximando de Isabela novamente. Isabela a observa por dez segundos, desvia o olhar rapidamente para a bola grande que a professora toca por dois segundos e logo retoma o olhar para a professora, que se aproxima cada vez mais. Isabela olha de modo fixo para Fernanda, que chacoalha o brinquedo enquanto se senta no colchão (cena 4). Isabela desvia o olhar de Fernanda por dois segundos, olha para Heloísa e depois volta a olhar para Fernanda, por sete segundos. Fernanda canta e balança um objeto, enquanto olha para Benício: "bom dia, Bê, como vai? Vou bem". Isabela olha para o chão e tenta, até conseguir, pegar a bolinha verde, leva-a até a boca e, em seguida, olha para Fernanda. Fernanda canta: "bom dia, Adolfo, como vai? Vou bem!". Isabela olha para a bola verde, chacoalha os braços, e a bola cai. Isabela observa a bola e Heloísa, enquanto Fernanda canta o nome de cada bebê e sorri. Isabela retoma o olhar para Fernanda por alguns segundos, desvia o olhar da professora e toca o piano de brinquedo, enquanto chacoalha os braços e sorri (cena 5). Fernanda canta: "Bom dia, Isabela colo vai? Vou bem!", e Isabela direciona o olhar para Fernanda.

[43] Esse trecho foi revisto inúmeras vezes e encaixado como uma reação ao afastamento do adulto, principalmente, pela visualização de comportamentos similares e mais intensos de reação ao afastamento ao longo do quarto dia de gravação. Isabela choramingou e estendeu os braços na direção de Fernanda quando esta deu as costas. Até então, esse comportamento de chorar quando alguma figura se afastava e estender as mãos na direção dela só havia ocorrido com a mãe, no primeiro dia. Acerca do cessar espontâneo de choro entende-se que não há uma contingência entre uma ação mediadora de um adulto e o cessar de choro. O choro simplesmente cessa.

Ilustração 27 – Episódio IV (“Episódio V – *“Volta aqui para brincar com a gente, Fernanda!”*)

Fonte: Autoria própria

b) Episódio V - *“Ave! Tá com sono?”*

Duração: 2’

Isabela está sentada no chão do pátio, rodeada de pares de idades e crianças mais velhas, e também acompanhada pelas professoras Fernanda e Sílvia. Isabela manuseia bolinhas que estão no chão e inclina o corpo para frente, e a bola amarela que segurava escapou. Ela estica as mãos na direção da bola amarela, mas não consegue pegá-la. Isabela olha para o corpo de Sílvia, que está com Lucas no colo, e brinca com ele; depois, olha para o rosto de Sílvia. Isabela se vira novamente para as bolinhas, estica uma das mãos e toca a bolinha roxa. A bola rola, e ela fica observando as bolinhas se movimentarem no piso, por seis segundos. Fernanda a observa enquanto segura e balança outro bebê. Isabela espirra e observa o ambiente, por cerca de dez segundos. Em seguida, Isabela se desequilibra, tomba o corpo e cai de lado, em cima do próprio braço e próximo a Sílvia. No mesmo momento, Sílvia tem um sobressalto e imediatamente coloca a mão em Isabela, a puxa pelo braço e a recoloca sentada enquanto fala: “ave! tá com sono? Ô, *mô deusi*” em manhês. O tom da voz da professora denota muita preocupação e ela olha para o bebê. Fernanda observa a situação de longe. Isabela olha para a perna de Sílvia e começa a chorar. O choro se torna estridente e Sílvia a pega no colo e a beija. Fernanda as observa, e Sílvia muda Isabela de posição, colocando-a frente a frente em seu peito. Isabela enterra o rosto no colo da professora, e Sílvia dá batidinhas nas costas da criança enquanto fala com ela: “passou, passou”. Sílvia suspende um pouco Isabela, abraça-a e acaricia sua cabeça. Isabela agarra os braços de Sílvia e olha para o ambiente. O choro cessa. Silvia a vira de frente para o pátio e a coloca sentada em seu colo. Após alguns segundos, Sílvia recoloca Isabela ao seu lado, segurando-a em volta do seu corpo. Sílvia coloca as bolinhas na frente da criança e a observa o tempo todo. Isabela leva uma bolinha até a boca enquanto olha para Fernanda por quatro segundos, sem que haja retribuição de olhar. Isabela olha para a bolinha azul que está em suas mãos, agita as mãos e toca duas bolinhas no chão, enquanto Sílvia a observa. Ouve-se Gabriela se aproximar e Isabela olha para ela. Isabela observa o ambiente por dez segundos, e, então, Fernanda chama Mateus várias vezes. Em seguida, o olhar de Isabela se dirige para Fernanda. O bebê estica as mãos duas vezes na direção de Fernanda e olha fixamente na direção da professora, enquanto Fernanda fala com outro bebê e gesticula. Em

seguida, Isabela olha fixamente para Sílvia, sem que haja contato visual, enquanto ela nina Lucas. Em seguida, Isabela se inclina na direção das bolinhas e as observa.

Ilustração 28 - Episódio V – "*Ave! Tá com sono?"*

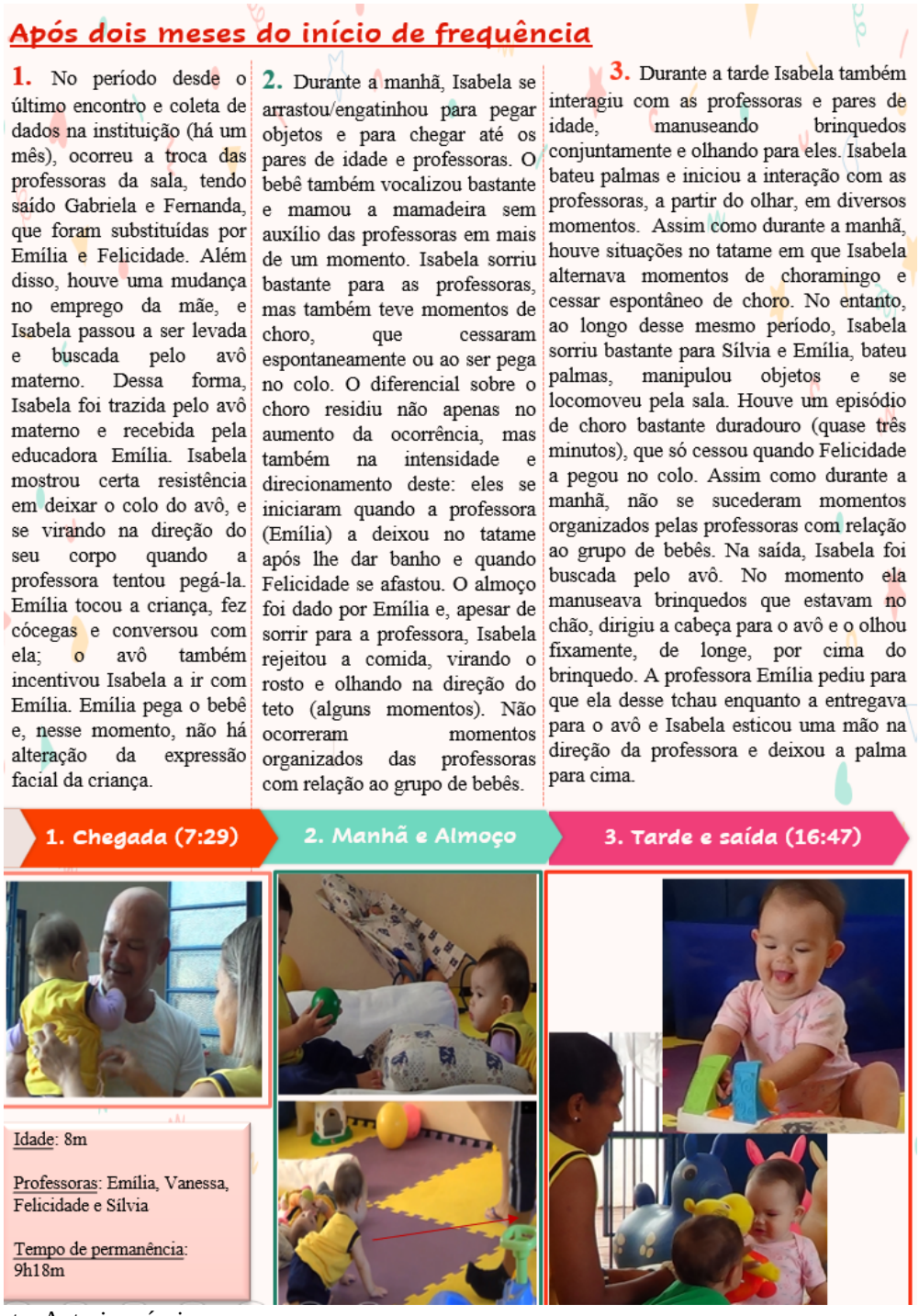
Fonte: Autoria própria

8.1.2.4 Após dois Meses de Frequência de Isabela

I) Resumo após dois meses de frequência de Isabela

Na ilustração abaixo (ilustração 29) encontram-se os principais destaques do dia após dois meses do início de frequência de Isabela.

Ilustração 29 - Resumo após dois meses de frequência de Isabela



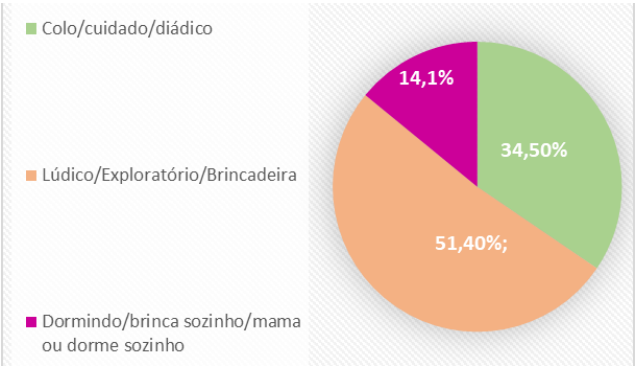
Fonte: Autoria própria

II) Panorama geral após dois meses de frequência de Isabela

a) Cotidiano do Bebê no dia após dois meses de frequência

O resultado da contabilização das atividades realizadas por esses adultos com relação ao bebê a cada bloco de um minuto pode ser conferido na ilustração 30.

Ilustração 30 - Cotidiano de Isabela após dois meses de frequência

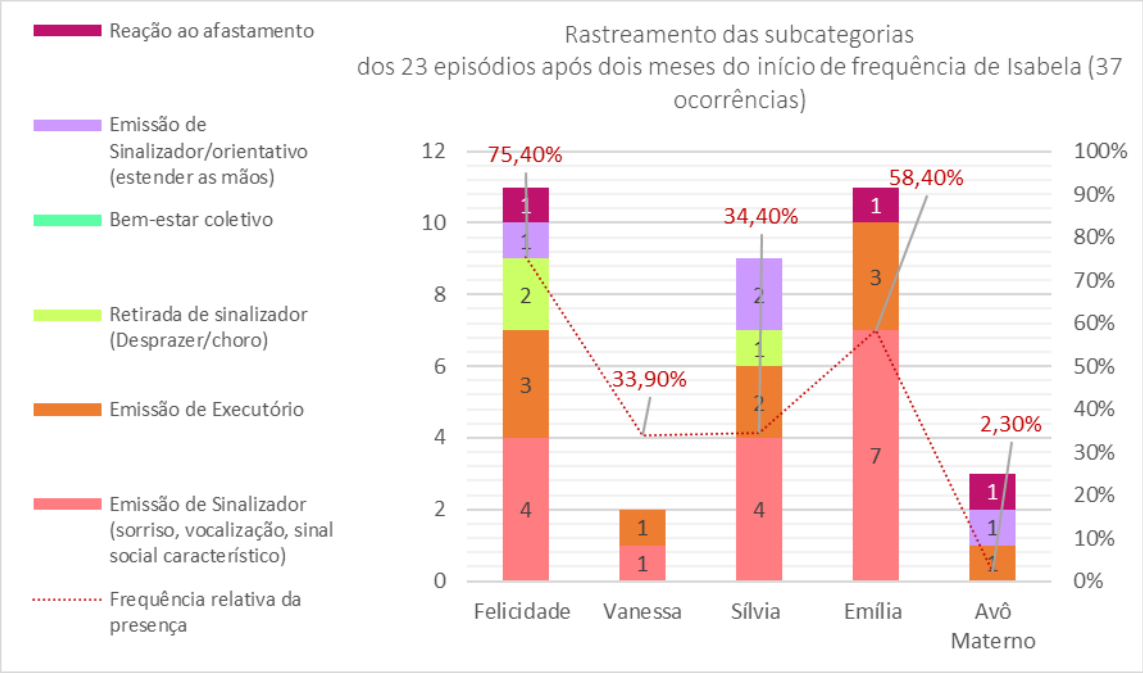


Fonte: Autoria própria

b) Análise numérica do dia após dois meses do início de frequência de Isabela

Do total das videogravações, selecionaram-se vinte e três episódios nesse dia (Apêndice G). A partir da análise dos episódios, identificaram-se 36 ocorrências das categorias com os diferentes parceiros (ilustração 31). Salienta-se que neste dia já havia se efetivado a troca das professoras que ficavam em período integral, isto é, no lugar de Fernanda e Gabriela, estavam Felicidade e Emília.

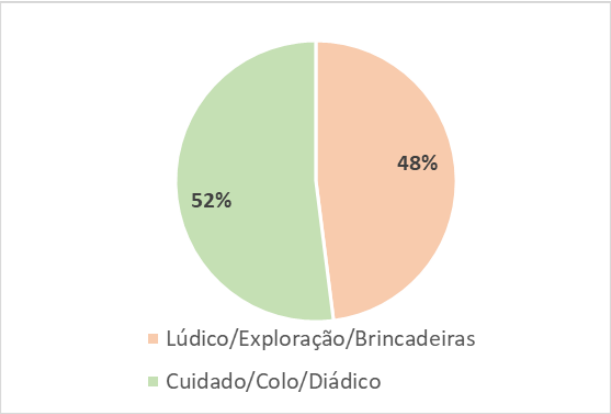
Ilustração 31 - Rastreamento das subcategorias nos episódios de Isabela após dois meses de frequência



Fonte: Autoria própria

A divisão dos episódios pelos momentos da rotina em que ocorreram pode ser observada na ilustração 32.

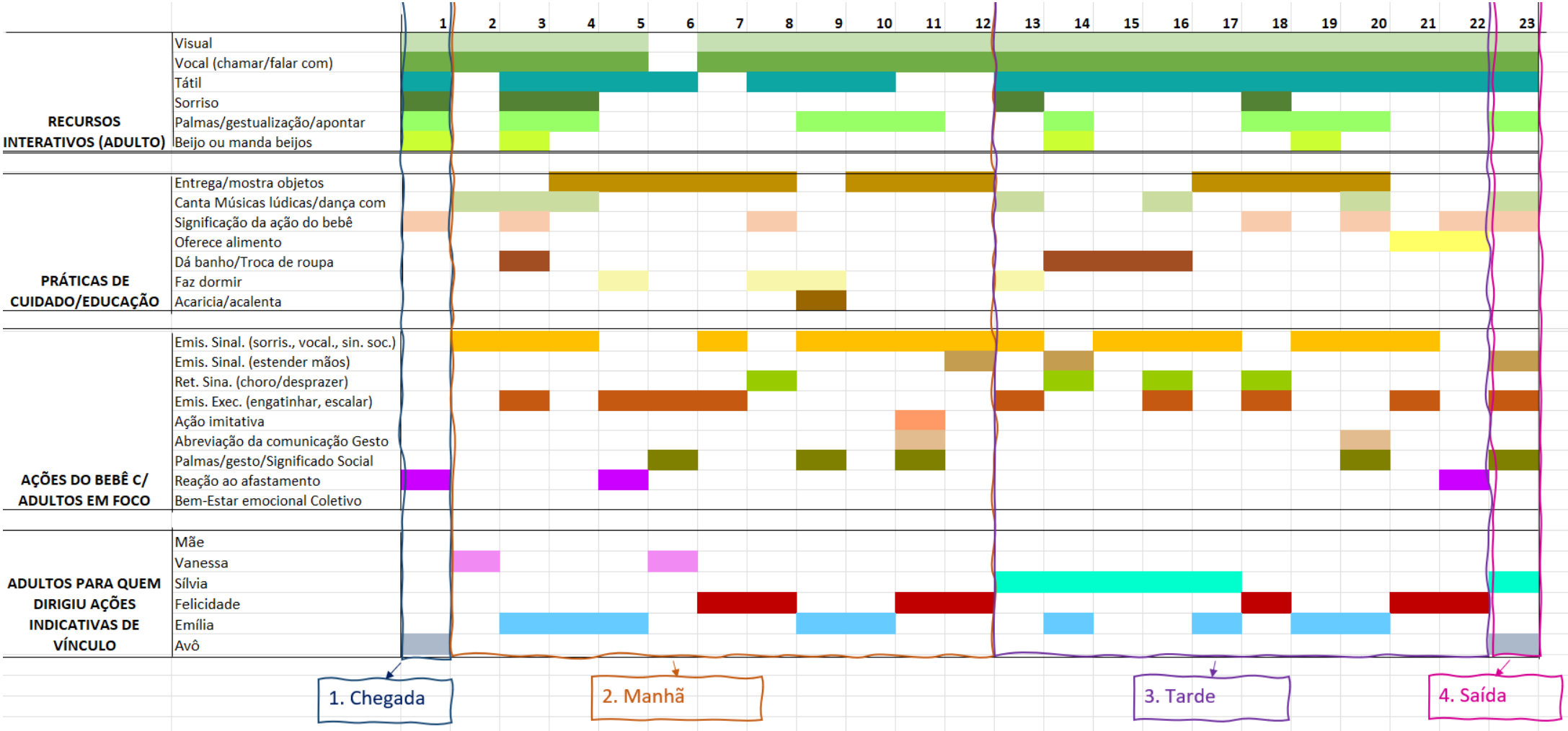
Ilustração 32 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Isabela no dia após dois meses de frequência



Fonte: Autoria própria

Ainda, foi registrada a ocorrência das ações/comportamentos do bebê e dos adultos ao longo dos 23 episódios selecionados.

Ilustração 33 – Gráfico panorâmico dos 23 episódios do dia após dois meses de início de frequência de Isabela



Fonte: Autoria própria

Acerca dos recursos interativos dos adultos, foi possível perceber um padrão nessa creche no que diz respeito à ocorrência e persistência ao longo dos dias de episódios em que não foi usado o recurso tátil, mesmo ao se tratar de um bebê bem novo. Na maior parte das vezes nesse dia, a ocorrência de um indicativo de vínculo sem o emprego do recurso tátil se deu com a professora Felicidade (episódio 7, 11 e 12 da ilustração 33), fato que tornou possível inferir que esta era uma prática mais comum dessa professora. Por exemplo, por quase quatro minutos, Felicidade tenta fazer com o que choro de Isabela cesse apenas falando com ela e à distância, no episódio 18 (da ilustração 33) (descrito abaixo), antes de pegá-la no colo. Apesar de não empregar muito recurso tátil, Felicidade, do mesmo modo que Fernanda nos dias anteriores, se mostrou a parceira para quem Isabela emitia indicativos de vínculo com maior variedade de subtipos. Nessa linha, ressalta-se que, nesses episódios envolvendo a necessidade de retirada de choro ou algum protesto por parte de Isabela, o recurso tátil se mostrou o mais eficaz frente a esse tipo de manifestação emocional.

Ainda sobre alguns padrões observados, notou-se que Emília foi a professora deste dia que mais se utilizava de recursos afetivos, com beijos e carícias (episódios 9, 11, 12 da ilustração 33, por exemplo). Ela também gesticulava muito nas suas interações com Isabela. Ainda, as interações de Isabela com Emília culminavam mais em expressões de emoções positivas (sorrisos, vocalizações, sinais sociais, etc.), como no episódio 20 (da ilustração 33), em que Isabela inicia a interação com o olhar para Emília, e Emília retribui o olhar e sorri. Isabela sorri de volta e bate palmas, o que faz com que Emília bata palmas e cante música dos parabéns (ilustração 34).

Ilustração 34 – Imagens de um dos episódios do dia após dois meses de frequência

Fonte: Autoria própria

Um outro padrão persistente na creche que se pode notar se refere ao oferecimento contínuo de brinquedos para os bebês em todos os momentos mais livres, enquanto nos momentos de cuidado não eram empregados recursos lúdicos, como músicas e

brinquedos. No geral, quase não ocorreram músicas, cantigas ou coisas do tipo ao longo desse dia. Os momentos de cuidado (banho, alimentação e o momento de dormir) mostraram-se bastante relevantes para a ocorrência de indicativos de vínculo, particularmente o sorriso e os comportamentos executórios.

Sobre os comportamentos de Isabela, ao longo desse dia, o bebê mostrou-se mais choroso e requereu mais contato físico, algo que não acontecia tanto nas datas analisadas anteriormente. Isabela também apresentou resistência em deixar o colo do avô (episódio 1 da ilustração 33), no qual ela virou o rosto e se aconchegou no avô quando Emília tentou pegá-la na chegada. Ainda, Isabela iniciou a interação em outros momentos, olhando fixamente e sorrindo, de modo mais frequente que nos dias anteriores (episódios 11, 12 e 17 da ilustração 33). O bebê também imita ações como de bater palmas. Houve também uma maior ocorrência de busca de proximidade e alguns episódios em que Isabela reagiu ao afastamento tanto de Felicidade quanto de Emília. Interessante notar que com as professoras Vanessa e Emília, que estavam com Isabela desde o primeiro dia de frequência, esses episódios de reação ao afastamento não ocorreram.

III) Descrição microgenética dos episódios de Isabela no dia após dois meses de frequência

Foram selecionados dois episódios ocorridos nesse dia para serem analisados microgeneticamente: a) o episódio 5 (Episódio VI – *"Emília, eu vou até você"*); e b) o episódio 18 (Episódio VII – *"Ah, eu quero um pouco de colo!"*).

a) Episódio VI – *"Emília, eu vou até você"*
Duração: 1'

No início do episódio, Emília acabara de dar banho em Isabela. A professora está com Isabela no colo, na sala principal, e se abaixa, enquanto segura o bebê de frente para o ambiente, e coloca a criança sentada no tatame de E.V.A. Nos primeiros dois segundos, Isabela observa o ambiente, e Emília dá dois passos para trás. Então, Isabela se vira na direção de Emília e olha para a professora (cena 1). Emília se movimenta, e Isabela a segue com o olhar, observando-a de modo fixo (cena 2). Emília pega uma almofada e se aproxima novamente de Isabela, esta que acompanha os movimentos da professora com o olhar e, inclusive, ergue a cabeça para olhá-la (cena 3). Em seguida, Isabela desvia o olhar de Emília por três segundos enquanto a professora anda pela sala. Isabela volta então a observá-la por cinco segundos. Emília passa ao lado de Isabela, sem falar com ela ou fazer contato visual. Isabela movimenta a cabeça para olhá-la e dá um grito de desprazer. Emília passa novamente ao lado de Isabela, e o bebê a segue com o olhar, por seis segundos. Isabela boceja, leva as mãos à boca e olha para a câmera. Isabela resmunga, morde as mãos e olha para o ambiente por dez segundos. Na sequência, Isabela fica na posição de quatro apoios e engatinha na direção da Emília (cena 4 e cena 5), que vem na sua direção, com a chupeta do bebê nas mãos. Emília se abaixa, olha para o rosto do bebê e prende a chupeta na roupa da criança (cena 6), a pega no colo e a coloca para dormir no colchão.

Ilustração 35 – Episódio VI – *"Emília, eu vou até você"*

Fonte: Autoria própria

b) Episódio VII – *"Ah, eu quero um pouco de colo!"*

Duração: 3'40''

O choro de Isabela ocorria há dois minutos. Nesse período, as professoras entregavam uma criança que estava doente para os pais e preparavam a sala para o jantar. Isabela está sentada no fundo da sala, junto a alguns pares de idade. Ela chora veementemente, emite gritos, leva os dedos à boca, bate as mãos no colchão e olha de modo desordenado pelo ambiente (cena 1 e 2). Após um minuto e 43 segundos de choro estridente, ouve-se Felicidade falar ao longe com outro bebê "vamos lá para pertinho da Isabela?". Felicidade fala de longe: "Que foi, Isa?". Isabela continua a gritar e a chorar. Felicidade segue falando: "Que foi, Isa? Por que tá brava, minha querida?", enquanto se aproxima. Isabela olha na direção do chão e choraminga. Felicidade se aproxima enquanto fala: "vamos brincar um pouquinho, Lucas? Vamos brincar um pouquinho com o Lucas". Felicidade coloca Lucas na frente de Isabela (cena 3). Isabela continua a choramingar, desvia o olhar de Lucas e se dirige para Felicidade, que se senta à sua frente e lhe mostra uma pelúcia da Tasha, personagem do desenho *Backyardigans*. Felicidade continua a falar com Isabela, que está totalmente direcionada para a professora. Esta fala em manhês e pergunta por que ela está brava, enquanto mostra a pelúcia para ela (cena 4). Isabela diminui por alguns segundos a intensidade do choro, toca e olha para o bicho de pelúcia. Felicidade fala: "você também tá querendo ir no colo?". Felicidade se vira rapidamente para falar com a mãe de Viviane, e Isabela recomeça a chorar. Isabela para e observa a professora conversar com a mãe de Viviane. Em seguida, Felicidade se direciona para Isabela, falando com o bebê, pega um carneiro de pelúcia e o movimenta na frente do bebê. Isabela olha para o carneiro e não chora por cerca de quinze segundos (cena 5). Quando Felicidade movimenta o braço e acaricia um par de idade, Isabela volta a chorar (cena 6). Felicidade olha para Isabela e diz: "que foi, minha queridinha?", enquanto coloca o outro bebê de bruços. Felicidade pega a pelúcia da Tasha novamente, coloca-a na frente do bebê e conversa com Isabela: "que que você quer?". Isabela por cerca de vinte segundos alterna entre momentos de silêncio e choramingos, (o choramingo ocorria nos momentos em que Felicidade parava de olhá-la e conversava com as outras professoras). Isabela começa a chorar enquanto olha fixamente para o rosto de Felicidade. Depois, Isabela fica em silêncio, enquanto observa a pelúcia Tasha, que Felicidade balança à sua frente. Em seguida, volta a chorar, enquanto olha na direção da professora (cena 7). Felicidade estica os braços para Isabela e pergunta "o que que você tem?". Isabela para de chorar por um segundo e logo recomeça. Felicidade a pega, a coloca sentada em seu colo e ambas fazem contato visual. Isabela estica as mãos na direção de Felicidade, e a professora diz: "Ah, eu quero um pouco de colo" (cena 8). Nos vinte segundos finais, Felicidade olha para Isabela, balança-a com a perna e faz barulhos com a

boca. Isabela está com a palma aberta, em silêncio, com expressão facial neutra e observa o entorno.

Ilustração 36 - Episódio VII – *"Ah, eu quero um pouco de colo!"*

Fonte: Autoria própria

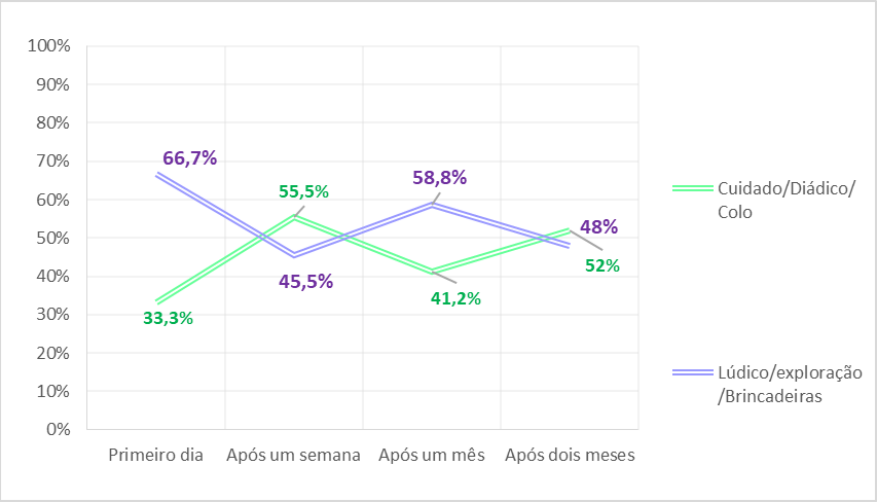
8.1.3 Síntese numérica dos resultados e discussão do caso de Isabela

Serão sintetizados e discutidos os resultados do caso de Isabela a partir de quatro eixos: a) momento da rotina em que os indicativos e vínculo se manifestaram; b) as práticas de cuidado/educação e os recursos expressivos dos adultos com relação ao bebê; c) os subtipos de indicativo de vínculo emitidos pelo bebê com direção ao adulto; e, d) os comportamentos com significado social. Os gráficos sintéticos que serão mostrados nesse tópico referem-se à frequência relativa de cada uma das categorias do gráfico panorâmico nos episódios selecionados, isto é, nos episódios em que foram demarcados comportamentos indicativos de vínculo. As porcentagens dizem respeito, portanto, à ocorrência de cada uma dessas ações, práticas, expressões emocionais etc. na totalidade de episódios selecionados em cada dia de videogravação.

O primeiro dado a respeito do montante de episódios se refere à divisão destes com relação ao momento da rotina em que predominantemente ocorreram (ilustração 37).

8.1.3.1 Momento da rotina em que os indicativos de vínculo se manifestaram no caso Isabela

Ilustração 37 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios ao longo dos dias de frequência de Isabela



Fonte: Autoria própria

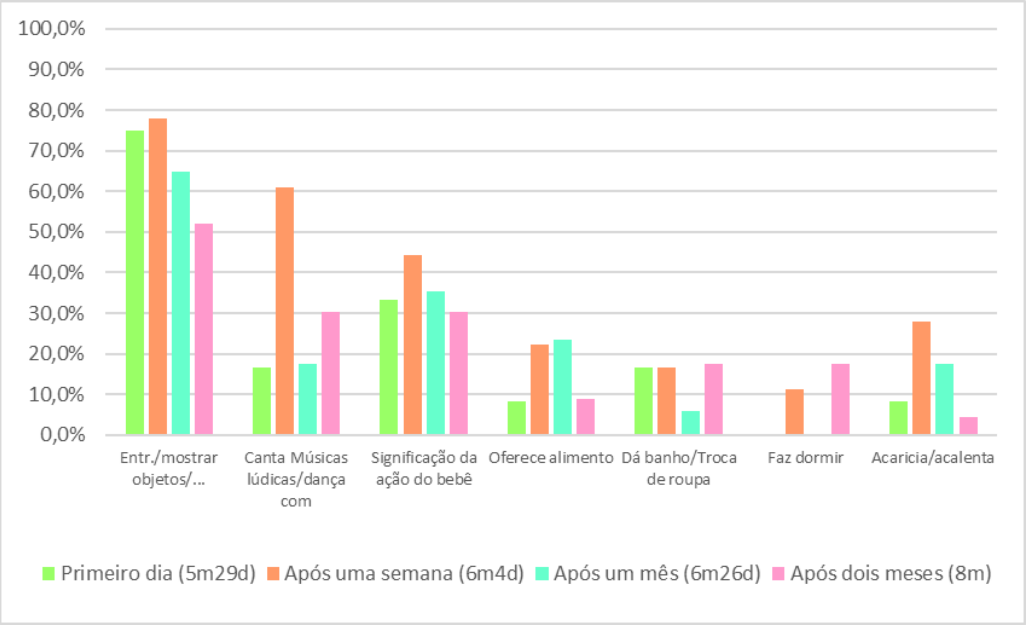
Os episódios ocorreram de modo muito expressivo em momentos de atividades/brincadeiras, estes que foram predominantes no primeiro dia (66,7%) e no dia após um mês (58,8%). Além disso, no dia após dois meses de frequência a divisão entre esses dois momentos da rotina foi bastante equiparada – 48% de

lúdico/exploração/brincadeiras e 52% de cuidado/diádico/colo. Em consonância com esses dados, depreende-se a importância dos momentos dirigidos ao grupo de bebês, para a construção do vínculo, quando eram empregados elementos lúdicos (músicas, brinquedos), fomentada a interação dos pares e o manuseio de brinquedos. Esses dados corroboram a relevância da ação direcionada ao grupo de bebês para a construção de relações entre bebê e professora (como proposto por Ereky-Stevens *et al.*, 2018; Rossetti-Ferreira *et al.*, 2010; Winther-Lindqvist, 2021), contrapondo-se ao proposto por alguns autores da literatura e o tom geral desta, como explicitado nas revisões sobre transição e vinculação, dos momentos de cuidado e interação diádica. Os presentes dados corroboram ainda o achado de Fukkink (2021), na medida em que, utilizando-se das mesmas categorias de bem-estar emocional (um dos nossos indicativos de vínculo), o autor identificou as situações de bem-estar emocional em situações de brincadeira livre (*free play*) ou em atividades conduzidas pela professora, o que reforça o resultado aqui identificado.

8.1.3.2 Práticas de cuidado/educação e os recursos expressivos dos adultos com relação ao bebê no caso Isabela

No que tange às práticas de cuidado/educação dos adultos nos episódios em que se sucederam os indicativos de vínculos, algumas ações dos adultos figuraram como privilegiadas, pelo número de ocorrência, principalmente o entregar/mostrar/fornecer objetos (brinquedos, no geral). Outras ações importantes foram a de acariciar/acalentar e significar a ação do bebê, ação do professor que usualmente envolvia a fala em manhês com a atenção do adulto direcionada para o bebê. Dos momentos predominantemente de cuidado, o oferecimento de alimento e o momento de banho/troca de fralda foram percentualmente significativos como contexto da ocorrência de indicativos de vínculo, como indicado na ilustração 38 abaixo.

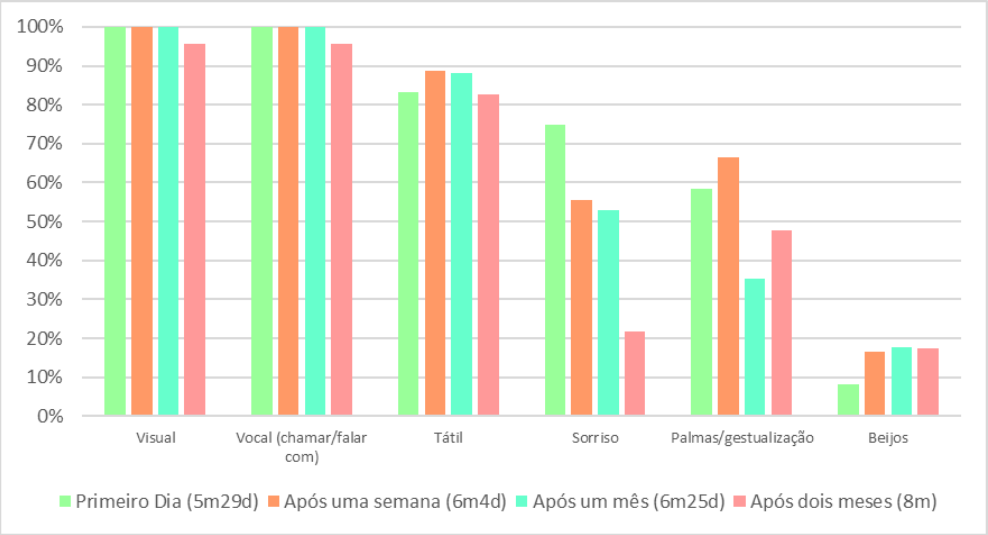
Ilustração 38 – Porcentagem das práticas de cuidado/educação dos adultos com Isabela ao longo dos meses nos episódios selecionados



Fonte: Autoria própria

Antes de discutirmos pormenorizadamente as práticas de cuidado/educação dos adultos nos episódios indicativos de vínculo, apresentar-se-á a síntese dos recursos interativos dos adultos empregados nesses episódios (ilustração 39). Olhar *para* e falar *com* o bebê ocorreram em quase todos os episódios, sem que necessariamente o toque estivesse presente, ainda que o recurso tátil tenha sido muito empregado. O sorriso mostrou-se muito importante no primeiro dia e sua ocorrência ao longo dos episódios indicativos de vínculo teve um decréscimo linear com o passar dos dias de frequência de Isabela na instituição. Nos dias em que houve decréscimo da ocorrência de sorriso (após um mês de frequência e após dois meses) deu-se um aumento da porcentagem de beijos e de gesticulação, em relação aos dias anteriores.

Ilustração 39 – Porcentagem dos recursos interativos dos adultos com Isabela ao longo dos meses nos episódios selecionados



Fonte: Autoria própria

As práticas das professoras de Isabela não se apresentavam de maneira homogênea em relação a ela. Enquanto Gabriela (antes da troca de funcionárias) e Emília (depois da troca) se utilizavam mais da estratégia do colo em momentos de choro, Fernanda (antes da troca) e Felicidade (depois da troca) se utilizavam mais de estratégias distais. No último episódio descrito (Episódio VII), Felicidade lançou mão de diversos recursos antes de se aproximar de Isabela, que chorava, e quando se aproximou tentou acalmá-la sem pegá-la no colo. Nessa mesma linha, Fernanda também tentava fazer com o que o choro de Isabela cessasse sem pegá-la no colo, apenas a acariciando ou fornecendo brinquedos.

A abertura de Isabela para prontamente interagir com as professoras, a facilidade e indiscriminação para sorrir para os adultos, a baixa solicitude de colo foram interpretadas pelas professoras através de suas próprias concepções. Isabela era descrita como calma, tranquila, a que não pedia colo (e consequentemente não era muito pega no colo) e, portanto, como um bebê "que não dava trabalho". Essas concepções sobre desenvolvimento, sobre o papel da professora, sobre o que significa dar ou não "trabalho" irão se materializar nas práticas de cuidado/educação dirigidas à Isabela, na medida em que o bebê pouco chorava e, por isso, era menos pego no colo (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2004). Todas essas práticas representam metas no desenvolvimento infantil e sobre o papel, dentro desse desenvolvimento, das IEI (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999;

Morelli *et al.*, 2017). Percebe-se, portanto, que a formulação de metas e as concepções sobre desenvolvimento infantil e creche estão embebidos de aspectos próprios daquela cultura, de características institucionais da IEI, nas crenças sobre desenvolvimento pertencentes a cada uma das professoras, e na materialização dessas concepções através das práticas de cuidado com os bebês.

Ainda que não verbalizado pelas professoras, o discurso sobre a necessidade de um distanciamento afetivo da educadora com relação à criança na creche também é referenciado por autores que investigaram a perspectiva de educadoras/provedoras de cuidado em creches residenciais (McNeil, 2005; Nelson, 1990). No geral, este discurso está relacionado com concepções de que o colo deixa o bebê mal-acostumado, em um estado de dependência afetiva (aspecto exposto e criticado por Bowlby, 1969/2002); ou, com a já referida necessidade da professora de desenvolver um *"dettached attachment"*, isto é, de fornecer afeto, cuidado e educação e ao mesmo tempo compreender que aquela atividade consiste em um trabalho, tendo o devido afastamento afetivo dentro desse contexto (McNeil, 2005; Nelson, 1990).

Não é possível afirmar se a professora partilhava de uma concepção da necessidade de um distanciamento afetivo, por exemplo. No entanto, é possível relacionar que principalmente Fernanda deixa de lançar mão de estratégias de cessar choro mais proximais à medida que mais crianças passam a dividir o espaço da IEI. Pelo que se pôde observar, principalmente no terceiro dia de gravação (após um mês de frequência), em que a sala já contava com mais bebês e a taxa professora/aluno nesse dia era de quatro bebês para duas professoras, Fernanda não é vista mais pegando os bebês ao colo, mesmo em momentos em que alguns deles estão chorando.

O interessante é notar que isso não impediu que ela fosse identificada, à análise dos dados, como a professora preferencial de Isabela ao longo do primeiro mês de gravação (três dias de gravações). Um episódio relevante para este tópico consiste no Episódio V, descrito nos resultados após um mês de frequência, em que é apresentada uma situação em que Isabela cai. Quem a pega no colo e a conforta é Sílvia. O bebê cessa o choro no colo de Sílvia, emite comportamentos mediadores de apego, agarrando o corpo da professora, o que pode indicar a ativação do sistema de apego em um momento de desconforto/perigo. Mas quando Isabela é colocada no chão é para Fernanda que o bebê olha e estica as mãos.

A despeito de as professoras Fernanda e Felicidade serem as que menos empregavam estratégias táteis e proximais com Isabela, foi a elas que Isabela mais dirigiu comportamentos indicativos de vínculo. No dia após dois meses de frequência, Emília e

Felicidade receberam a mesma quantidade de comportamentos indicativos de vínculo de Isabela. No entanto, entendeu-se que Felicidade foi receptora de uma maior variedade dos subtipos de comportamento e também a mais eficaz em prover conforto emocional. Ressalta-se também um trecho da entrevista da professora Sílvia em que ela diz que Isabela se "apegou" de modo especial a Felicidade.

Isabela também demonstrou uma maior variedade de subtipos de indicativos de vínculo direcionados a essas professoras (Felicidade e Fernanda), indicando uma relação de tipo *multiplex*, isto é, relações que envolvem interações de diferentes tipos e que representam funções distintas da relação do adulto com a criança (Hinde, 1976). De todos esses dados, depreende-se que Isabela construiu um relacionamento discriminado e afetivo com essas duas professoras durante o período de transição. Os distintos relacionamentos de Isabela com as professoras variavam em conformidade com a função que cada uma delas desenvolveu na relação com Isabela (Lewis, 2005) e com os diferentes padrões interativos destas (Hinde, 1976). Como já mencionado, enquanto Gabriela parecia mais eficaz em cessar o choro do bebê, Fernanda estava sempre envolvida na organização das atividades de entretenimento com as crianças, nas quais Isabela expressava o bem-estar emocional.

Para além disso, das práticas de cuidado/educação, no geral, as professoras partilhavam de práticas muito comuns na cultura ocidental, em um modelo que estimula a autonomia. Nessa linha, os contatos se deram predominante de modo distal; as crianças eram mais estimuladas pelo adulto através da fala; os bebês eram endereçados pelo próprio nome no diminutivo e por apelidos carinhosos; a criança dispunha de inúmeros brinquedos ao seu redor, etc. (Keller, 2018b). Um fato que chamou a atenção na creche refere-se a uma diferenciação com relação ao padrão ocidental, que, a despeito de fomentar a aquisição cognitiva, considera a estimulação motora (separar-se do colo de modo prematuro) como algo a não ser fomentado, inclusive, como algo "perigoso" (Keller, 2012, p. 15). Na creche de Isabela, porém, notou-se um processo em que a criança era progressivamente estimulada a segurar a mamadeira sozinha, a dormir sem a mediação direta do adulto, e a se locomover de modo autônomo no ambiente.

Notou-se como estimular a autonomia do bebê nas ações cotidianas (dormir sem ser ninado, segurar a própria mamadeira) foi algo ensejado e requerido pelas professoras à medida que outras crianças ingressavam na instituição. Ou seja, essas concepções se entrelaçam com aspectos concretos, que se materializam em características daquela instituição (Rossetti-Ferreira *et al.,* 2004), principalmente a razão entre professora/bebês. À medida que outras crianças vão entrando na IEI (de quatro bebês no total no primeiro

dia de gravação, para seis no segundo, para oito no terceiro e doze no quarto) fica difícil para que três professoras (duas em integral e revezamento de uma em parcial) alimentem e ninem todos os bebês em todas as ocasiões necessárias. Com isso, percebe-se o modo como essas práticas de cuidado/educação são perpassadas por características concretas do espaço, como a quantidade de crianças para o número de professoras, por características individuais daqueles bebês, por concepções de cada uma das professoras envolvidas, além de concepções/práticas da instituição (Amorim *et al.*, 2012; Ferreira, 2020; Valsiner, 1987). Notou-se, assim, como esses aspectos de ordem concreta circunscrevem a construção do vínculo no contexto da creche, distinguindo-o da relação com cuidadores em ambiente doméstico. Isto é, no caso de Isabela a construção do vínculo envolveu a presença dos pares de idade, em momentos direcionados ao grupo como um todo, abrangeu também momentos de manuseio de brinquedos e ludicidade, em detrimento da preponderância atribuída pela literatura ao colo e o momento diádico.

Nessa linha, a mediação através de brinquedos, uma particular estruturação do ambiente (em que as crianças eram colocadas em roda em proximidade com as professoras) e o emprego de cantigas de roda ou músicas lúdicas evocando o nome de cada bebê estiveram presentes em todos os episódios em que ocorreram manifestações de bem-estar emocional. Nos episódios em que ocorreram indicativos de vínculo (no geral) a porcentagem de ocorrência de entrega de objetos ou a mera presença de objetos foi sempre acima de 50%, chegando a quase 75% nos episódios do primeiro dia de frequência e após uma semana.

Nos momentos em que esses objetos eram apresentados pela professora, o bebê frequentemente sorria ou mesmo tocava o corpo da professora, que com ele estava em contato. Nos momentos em que o brinquedo era manipulado de modo individual, o bebê demonstrava sinais de interesse e atenção (olhar fixo, manuseio, exploração do brinquedo, etc.). Salientamos aqui a perspectiva de Guevara, Moreno-Llanos e Rodrigues (2020) segundo a qual, ao longo do primeiro ano de vida, o bebê não se comunica apenas *sobre* os objetos, mas *com* os objetos e ainda *através* deles.

Um objeto em particular, a naninha de Isabela, no dia após uma semana de frequência e apenas nesse dia, serviu como elemento que a auxiliou a pegar no sono, em um momento em que ela apresentava choro intenso, e Vanessa já havia empregado sem sucesso diferentes estratégias para fazê-la dormir. O fato da importância do objeto em um bebê que aparentemente não demonstrou sinais de desconforto ou estranhamento no processo de transição, endossa as sugestões de que objetos trazidos de casa funcionem como facilitadores no processo de transição do bebê para creche (Peixoto *et al.*, 2015).

Como apontado por Guevara *et al.* (2020) e Valsiner (1987), e em consonância com Amorim e Rossetti-Ferreira (2004), a escolha dos objetos oferecidos para as crianças e a estruturação do ambiente são delimitadas e permeadas por elementos de ordem cultural e mediados pela presença constante do adulto. Como exemplo das Zonas de Ação Promovidas (Valsiner, 1987), percebe-se que na organização das atividades em grupo, em que Isabela demonstrou bem-estar emocional, há sempre a apresentação de brinquedos considerados adequados para a idade (coloridos, de caráter educativo, formato de animais), as atividades são sempre acompanhadas de músicas infantis e o nome da criança é colocado no meio da letra das músicas.

Ilustração 40– Cena 4 do episódio IV descrito nesta dissertação

Fonte: Autoria própria

No geral, as práticas direcionadas ao grupo e que culminaram em manifestações de bem-estar emocional (Hannikäinen, 2015; 2018; Laevers, 2005) se mostraram muito presentes nos dois dias iniciais de videogravação (no primeiro dia de frequência e no início da segunda semana de frequência), em que os bebês ainda estavam em um processo de transição. Foi nesses dias iniciais que essas organizações de atividades voltadas para o grupo de bebês integraram estratégias de transição, que pareceram muito semelhantes às referenciadas estratégias de promoção de *belonging* (Harrison *et al.*, 2017; Sumsion & Wong, 2011), ou mesmo *políticas de belonging* (Stratigos, Bradley, & Sumsion, 2014), na medida em que visavam promover a apresentação das professoras, apresentação de canções típicas de uma cultura e de ambientes de educação coletiva, além de uma apresentação do bebê aos pares de idade.

8.1.3.3 Subtipos de indicativo de vínculo emitidos pelo bebê com direção ao adulto no caso Isabela

Vimos até então como, ao nos adensarmos nos vértices de análise das ações das professoras nos momentos em que ocorriam os indicativos de vínculo (assim como as situações da rotina em que eles ocorriam), aspectos de ordem institucional (troca das professoras principais, distribuição da rotina, etc.) e aspectos relacionais (modo com as professoras se comportavam com Isabela, quais recursos utilizavam, como se expressavam, suas expectativas e concepções de desenvolvimento, etc.) atuaram como circunscritores do processo de vinculação do bebê. Outro eixo que integra a Matriz sócio-histórica palco dos processos de desenvolvimento diz respeito a aspectos de ordem individual daquele que passa por esse processo, no caso o bebê. Antes de nos delongarmos pormenorizadamente acerca dos comportamentos indicativos de vínculo, tratemos de modo sintético um aspecto biológico do bebê que pode ter influenciado nos fenômenos aqui descritos: a idade da criança.

A análise dos dados de Isabela compreendeu o período de sua vida entre seis e oito meses de idade, o qual consiste em um dos marcos do desenvolvimento socioemocional dentro da proposta das fases da ontogênese do apego de John Bowlby (1969/2002). Para o autor, a fase de desenvolvimento do apego, em que o bebê passaria a regular ativamente a proximidade com uma figura discriminada (engatinhando, por exemplo), é situada entre os seis meses de vida e até o início do primeiro ano de vida. Nesse período, segundo ele, o bebê já possui uma figura discriminada e seus relacionamentos ficariam cada vez mais restritos a poucas pessoas, o que significa dizer que os comportamentos mediadores de apego que antes se dirigiam (como o sorriso) para um maior número de figuras passam a ser alocados em uma única ou central figura. Têm-se uma correção para a meta dos comportamentos mediadores: eles ocorrem em momentos em que o sistema de apego é ativado, com o intuito[44] de atrair a proximidade de uma figura específica. Um dos momentos de ativação do sistema de apego diz respeito a situações em que o bebê se sente alerta, como em encontros com estranhos e momentos de afastamento da mãe.

Spitz (1979/2004) discute esse período entre os seis e oito meses de idade e o nomeia como ansiedade dos oito meses. Assim como para Bowlby[45], a criança deixa de apresentar reações de satisfação e sorrisos quando um estranho se aproxima, reações que se discriminam em direção à figura materna.

---

[44] Cf. nota 29 desta dissertação para compreender que não se trata de intencionalidade.

[45] Bowlby não concorda com a proposta de Spitz e algumas críticas são tecidas por Bowlby à proposta de Spitz da "ansiedade dos oito meses". Cf. Bowlby (1969/2002), pp. 406-410. No entanto, ambos concordam acerca da discriminação de uma figura específica, usualmente a mãe, que se forma por volta dessa faixa etária.

> Tendo em vista tudo o que aprendemos no decorrer da observação direta de bebês, a hipótese mais plausível é de que a criança responde à ausência da mãe com desprazer. [...] Ao acompanhar a ontogênese do desprazer, verificamos que entre o terceiro e o sexto mês de vida a criança manifesta desprazer quando um parceiro adulto a deixa. No estágio da ansiedade dos oito meses a criança já está mais adiantada em todos os aspectos. Quando confrontada com um estranho, sua reação é ao fato de que não se trata de sua mãe; sua mãe "a deixou". Isso contrasta com a reação da criança de três meses de idade, para quem um rosto humano é tão bom quanto o outro, pois para a criança o rosto representa uma *Gestalt*-sinal de satisfação de necessidades. (p. 156).

Brazelton (2002) situa nos nove meses, no modelo de *touchpoint*, o momento em que o desenvolvimento cognitivo e maturação dão lugar à permanência de pessoa, o que faz com que o bebê comece a ter um "entendimento de que objetos têm uma existência própria, separada da percepção sensorial imediata da criança" (p. 191).

Dessa forma, vimos como é amplamente aceito por teorias do desenvolvimento socioemocional clássicas da psicologia e psicanálise que o período analisado do bebê Isabela é considerado como um "período crítico" no que concerne ao relacionamento com estranhos[46].

Porém, as manifestações de Isabela no novo contexto não foram tão exacerbadas, apesar de não negarmos que a transformação engendrada por esse processo do desenvolvimento possa ter influenciado Isabela e possa inclusive ter relação com a transformação vista entre o primeiro mês após o início (7 meses) e o segundo mês (8 meses), em que ela passa a choramingar mais e a requerer o contato físico das professoras para que o choro cessasse.

O não exagero das manifestações ao estranho por Isabela poderia ser pensado pelo fato de que Isabela ainda não teria estabelecido uma relação discriminada com uma figura específica e, portanto, teria uma reação receptiva às professoras desde o primeiro dia. Ainda, a ausência de reações negativas ao afastamento da mãe seria um resultado do estágio maturacional de seu desenvolvimento emocional. No entanto, os índices quantitativos dos indicativos de vínculo do primeiro dia (maior emissão de comportamento com a mãe, maior variedade), assim como um episódio em particular em que Isabela protesta quando ela se afasta e o choro só cessa com sua presença, argumentam contrariamente a tal hipótese.

Também não compactuamos com o estabelecimento de recortes etários que designam etapas desenvolvimentais específicas para algumas faixas etárias. Citamos aqui um exemplo da própria creche de Isabela: enquanto Isabela não demonstrou reações à

[46] O que também se aplica ao caso de Carolina, mas de maneira mais acentuada.

maioria dos afastamentos da mãe e se mostrou receptiva com as figuras estranhas, João, que tinha apenas três dias de vida a menos, apresentou forte reação (com choro intenso e prolongado) em seus primeiros dias de frequência.

Vimos, em contrapartida, assim como também foi possível visualizar em um bebê nos primeiros seis meses de vida em contexto doméstico, que o aumento da discriminação entre os parceiros interativos e a formação de parcerias discriminadas, concomitantemente ao desenvolvimento motor e cognitivo, repercutem no fato de que o bebê passou a se expressar de modo distinto, a partir de outros recursos expressivos, de modo a manter a proximidade com *algumas figuras* e a protestar quando o acesso a elas é vedado ou estão em contato com algo ou alguém que não lhes é familiar (como citamos no que concerne ao choro de Isabela se tornar discriminado em direção a figuras específicas) (Neder, Ferreira & Amorim, 2020).

*

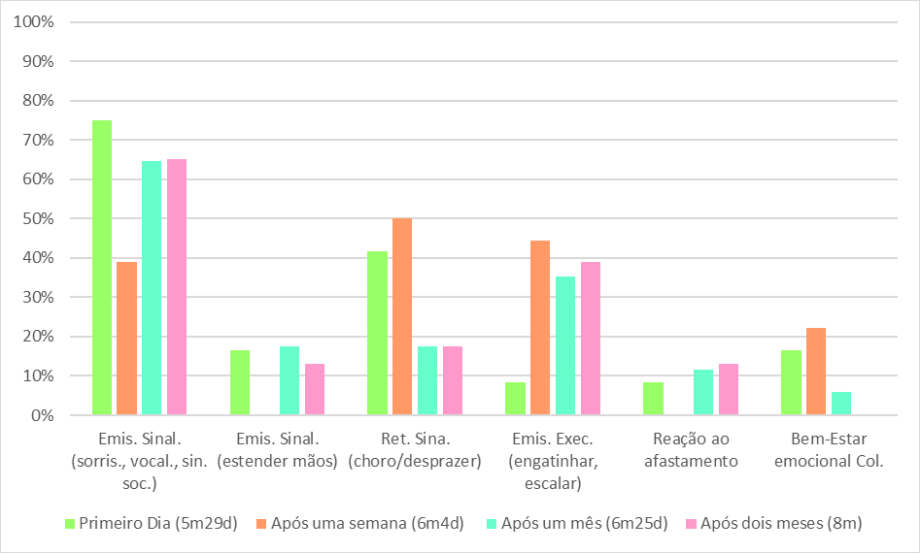
Acerca dos comportamentos indicativos de vínculo de Isabela, a busca por diferenciação na emissão destes foi muito orientada pelas categorias de cessar de choro/reação ao afastamento, na medida em que características individuais do bebê (pouco choro, aceitação do novo ambiente e de todas as professoras) e de seu processo de transição (considerado "tranquilo") fizeram com que apenas essas categorias ocorressem diferencialmente com relação aos adultos. Ademais, a troca de professoras ocasionou uma ruptura em relações que vinham sendo construídas, ainda que algumas continuidades tenham se mantido e Isabela tenha demonstrado abertura, aceitação e indicativos de vínculo com as novas professoras. Dessa forma, discutir-se-á a seguir a circunscrição da ocorrência de gestos, de cessar de afeto negativo e de busca por proximidade com relação às diferentes situações e professoras.

Como podemos observar na ilustração 41, a emissão de comportamentos de sorriso/vocalização/sinal social foi a categoria que mais se mostrou presente nos episódios de indicativos de vínculo. Alguns indicativos que ocorreram no primeiro dia de frequência apenas com a mãe (estender as mãos, reação ao afastamento) foram ocorrer com as professoras apenas no dia após um mês de frequência (com Fernanda) e no dia após dois meses (com Felicidade e Emília). Essas três professoras também foram para quem Isabela demonstrou mais indicativos de vínculo. Os momentos de retirada de choro envolveram grande parte dos episódios do primeiro dia de frequência e após uma semana de frequência principalmente porque nesses dias o bebê não demonstrou muita variedade de comportamentos de vínculo: ou sustava o choro na presença (choro usualmente

desencadeado por motivos fisiológicos, como sono e fome); ou ela sorria e demonstrava bem-estar emocional.

A partir das cenas após um mês e dois meses de frequência, os episódios de cessar de choro foram percentualmente menos significativos, enquanto se deu um aumento simultâneo dos comportamentos executórios. Viu-se essa transformação em situações em que, por exemplo, anteriormente Isabela não conseguia mudar de posição ou pegar a própria chupeta e chorava. Quando começou a engatinhar e adquirir maior prontidão motora, ela passou a poder se locomover e, pareceu, que não era mais necessário o choro porque não era preciso que a auxiliassem a mudar de posição.

Ilustração 41 – Porcentagem dos subtipos de indicativos de vínculo dos dirigidos aos adultos por Isabela ao longo dos meses nos episódios selecionados



Fonte: Autoria própria

Nesse sentido, um primeiro ponto será discutir como se transformaram os episódios de comportamento executório (busca de proximidade ativa) e o cessar de choro, muito relacionados com a provisão de segurança emocional. No primeiro dia de frequência, o choro de Isabela cessava sempre que ela era pega no colo, e estava atrelado sempre à mudança postural ou satisfação de uma necessidade fisiológica. Ele ocorreu indiscriminadamente com todos os adultos que a pegaram no colo, inclusive a mãe de um par de idade. No entanto, os indicativos numéricos e qualitativos dessas interações indicaram já haver um comportamento discriminado com relação à mãe, dada a reação de afeto negativo frente ao afastamento da mãe (Isabela estica as mãos na direção, segue com o olhar, e o choro cessa apenas quando ela retorna) e a maior quantidade de indicativos de vínculo com relação a ela. No dia após uma semana de frequência, mesmo

com o choro de Isabela cessasse com todas as professoras, ao ser pega no colo, percebe-se que há uma diferenciação de reação dela com as professoras e as pesquisadoras. A relação entre ser pega no colo e o cessar de choro em ambientes de Educação Infantil é apresentada no estudo de Hännikäinen (2015), no qual o colo da professora figurou como um possibilitador de segurança afetiva para a criança. Percebeu-se que o choro por fome, sono ou incômodo com relação à postura mostrou-se requerer o contato físico para que cessasse.

Ademais, nessas situações de choro preponderou a nomeação dos estados afetivos, assim como apontado por Ferreira (2020), e como Keller (2012; 2017) situou como algo comum em culturas ocidentais. As atribuições de significados às ações do bebê derivavam das situações concretas, e as práticas de cuidado empreendidas para sanar as expressões de afeto negativo eram sempre circunscritas pelo contexto e por aspectos de ordem sociocultural. Por exemplo, ao longo do dia após uma semana de frequência, enquanto Isabela chora, Gabriela se aproxima, fica na altura do bebê e diz, enquanto bate palmas: "cê quer que pega você, bem?"; "que que você quer?". O mesmo ocorre com a educadora Felicidade com relação ao choro de Isabela no episódio VII, em que a educadora tenta sanar o choro do bebê primeiramente com a fala: "você também tá querendo ir no colo?"; e tenta dar um significado à expressão de desprazer: "que que você quer?".

No dia após um mês de frequência, percebe-se uma mudança qualitativa no desenvolvimento motor de Isabela (que já começa a se arrastar com deslocamento) e nas habilidades comunicativas: Isabela passa a olhar muito fixamente para as educadoras e a iniciar trocas expressivas com mais frequência. Este fato se reflete no aumento do número de comportamentos executórios e na diferenciação da relação da criança com Fernanda e as outras professoras: Isabela reage choramingando quando Fernanda lhe dá as costas em dois momentos; toca o corpo da professora e a olha no rosto, sendo em alguns momentos respondida com o contato visual e sorrisos de Fernanda, o que dá lugar a expressões compartilhadas de sorriso.

No período entre o primeiro e segundo mês de frequência, entretanto, ocorre a troca das duas professoras que permaneciam em tempo integral, o que ocasionou à saída de Fernanda e de Gabriela, com o início de trabalho de Emília e Felicidade, que passam a acompanhar as crianças desse módulo ao longo de todo o dia. Isabela se mostrou não apenas apta para construir novas relações com as professoras, o que pode ser visualizado através dos indicativos de vínculo, mas também houve uma mudança no modo de expressão desses indicativos, através da recente aquisição de engatinhar e com a intensificação da vocalização. Assim, ao longo do quarto dia, Isabela não reage ao

afastamento da professora apenas resmungando, como mostrado no episódio IV, quando Fernanda lhe entrega uma bolinha e vira-se de costas ao bebê que olha na direção da professora e choraminga. No episódio do quarto dia, um mês após a situação descrita no episódio IV, o bebê não apenas protesta, mas coloca-se na posição de engatinhar na direção da professora Emília (episódio VI).

Percebe-se como a aquisição de novas habilidades cognitivas, comunicativas e motoras repercutiram em transformações não só nas relações daquele bebê, como também no ambiente. Valsiner (1987) tratou de alguns circunscritores (*constraits*) do desenvolvimento, que definem quais os desenvolvimentos possíveis naquele indivíduo, dentro de um determinado momento, em determinada interação e ambiente. Conforme alguns limites da criança vão sendo ultrapassados, com a aquisição da capacidade de se arrastar, por exemplo, presente a partir do terceiro dia de gravação, aos sete meses de vida, e de se colocar na posição de engatinhar a partir do oitavo mês, os limites prévios de acesso aos objetos e às pessoas são transformados. A partir dessa expansão há também uma modificação nos limites ambientais, com possibilidade de acesso às pessoas através do ato de se arrastar.

Acerca dos comportamentos de afeto positivo: emissão de sorrisos, vocalização e sinal social; e manifestações de bem-estar emocional coletivo, no primeiro dia de frequência, Isabela demonstrou comportamento amigável e receptivo com as professoras. O bebê emitiu sorrisos em contato diádico, engajamento ativo (olhar fixo, acompanhamento de movimentos com o olhar, etc.) e demonstração de satisfação (sorriso) nas atividades direcionadas ao grupo, como pôde ser visto Episódio I de Isabela. A demonstração de bem-estar emocional nas atividades dirigidas ao grupo (bem-estar emocional coletivo) (Hannikäinen, 2015; 2018; Laevers, 2005) ocorreu mesmo nos momentos em que a mãe se afastava, saindo da sala ou se afastando um pouco da filha ao caminhar pelo espaço. Após um mês de frequência e com dois meses de frequência, o número de bebês aumentou para oito crianças (após um mês) e doze crianças (após dois meses), o que pareceu ter contribuído para que as atividades direcionadas ao grupo mediadas diretamente pelas professoras diminuíssem (após um mês) e cessassem (após dois meses). No entanto, no dia após um mês de frequência elas ocorreram, e Isabela manifestou bem-estar emocional (Hannikäinen, 2015, 2018; Laevers, 2005) em uma atividade dirigida ao grupo em que a professora Fernanda batia palmas e jogava uma bola grande de plástico para o alto (Episódio IV).

Nos episódios em que ocorreram os indicativos de vínculo após dois meses de frequência, não se observaram manifestações de bem-estar emocional coletivo, na medida

em que situações estruturadas com mediação direta da professora dirigida ao grupo como um todo não ocorreram. No entanto, observamos uma transformação nas configurações das atividades e dos momentos lúdicos: as professoras estruturavam um espaço que possibilitava o livre acesso das crianças entre si e aos brinquedos. Dessa forma, houve momentos em que ocorreram interações entre os pares de bebês, com partilha de objetos, e momentos em que ocorreram indicativos de vínculo de sorriso direcionados às professoras em uma interação mais diádica, mesmo que dentro desse contexto maior de ludicidade.

As manifestações de bem-estar emocional coletivo foram utilizadas como indicativos de vínculo na medida em que demarcavam a ocorrência de um bebê relaxado, engajado no que acontece em seu ambiente e, no caso de Isabela, com manifestações de sorrisos. Dessa forma, entende-se que o bem-estar emocional se refere a um indicativo relevante no que concerne à segurança emocional do bebê naquele ambiente e na relação com as pessoas desse contexto.

Sublinha-se que, em decorrência de o período observado do bebê Isabela compreender o seu sexto, sétimo e oitavo mês de vida, é imprescindível salientar a relevância e importância de manifestações de bem-estar emocional tão evidentes: repletas de expressões de afeto positivo, com sustentação da atenção por longos períodos (um minuto). O relevo se dá na medida em que as observações de Hannikäinen (2015) sobre bem-estar emocional compreendiam crianças após um ano de vida. Ainda, Fukkink (2021) investigou 30 crianças ao longo de quatro semanas consecutivas, com idades entre 0 e 4 anos, utilizando-se das mesmas categorias de Hannikäinen (2015) e Laevers (2005), também empregadas no presente estudo. Fukkink (2021) mensurou um grau, em uma escala de 7 pontos, de bem-estar emocional. Seus dados o levaram a concluir que, no geral, as crianças mais velhas demonstravam maior bem-estar emocional. Dessa forma, as manifestações de bem-estar emocional em um contexto coletivo em tão tenra idade contribuem para o campo, na medida em que fornecem material para a atividade pedagógica planejada (Guimarães & Arenari, 2018) nessa faixa etária.

O bebê estabelecia trocas sincronizadas, inclusive iniciando a interação, desde o primeiro dia, quando ainda tinha 5 meses e 29 dias. Essas trocas foram se complexificando ao longo dos dias e passaram a incluir gestos de palmas, imitação de gestos e uma quantidade maior de momentos em que ela iniciava a interação, com olhar fixo, sorrisos. Com dois meses do início de frequência, Isabela passou a emitir vocalizações direcionadas às professoras. Salienta-se a capacidade de engajamento social e cognitivo de um bebê de tão tenra idade, que ainda não consegue se sentar sem apoio,

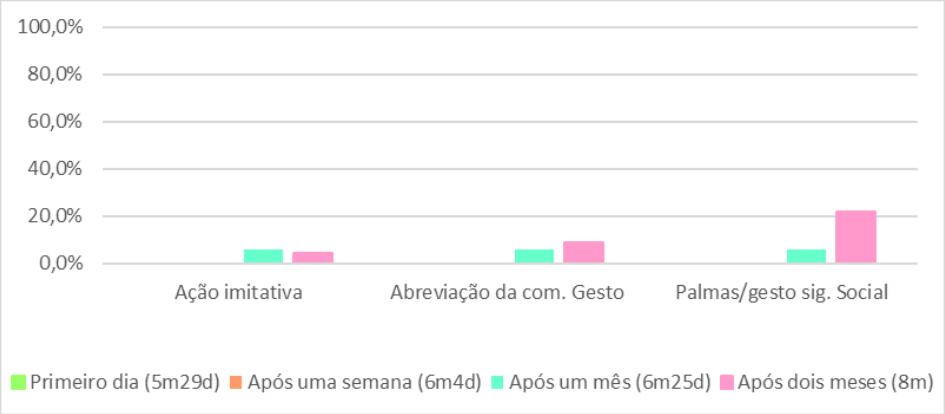
como é o caso do primeiro dia de frequência, mas demonstrava essa prontidão em outros domínios, corroborando o que discutem autores como Amorim (2013) e Wallon (1934/1971).

Os dados encontrados evidenciam a capacidade do bebê, ainda com sete/oito meses de vida, de desempenhar um papel ativo (Amorim *et al.*, 2012; Neder *et al.*, 2020) na construção das relações com as professoras, e não apenas reativo. Faz-se referência aqui a essa capacidade de intersubjetividade manifesta através das trocas emocionais (Trevarthen, 2011) e da corporeidade do bebê (os gestos, o toque, as expressões faciais) (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008).

8.1.3.4 Comportamentos com significado social no caso Isabela

Por fim, a ocorrência dos comportamentos com significado social (ação imitativa, abreviação da comunicação com gesto, palmas/gesto/sinal social) fez-se presente apenas a partir do primeiro mês de frequência, quando Isabela já possuía 6 meses e 25 dias de vida. Houve também um aumento entre o primeiro e segundo mês de frequência, este último no qual Isabela já contabilizava oito meses de vida. No período anterior ao aparecimento deste tipo de gesto, Isabela não imitava ações como bater palmas e nem mesmo iniciava a interação com o bater palmas olhando diretamente para a professora, ações que passaram a ocorrer a partir do dia após um mês de frequência (ilustração 42).

Ilustração 42 – Porcentagem dos comportamentos com significado social dirigidos aos adultos por Isabela ao longo dos meses nos episódios selecionados



Fonte: Autoria própria

Os gestos de Isabela surgiram dentro de um processo, no qual o adulto desempenha um papel fundamental. e não emergiram apenas pela aquisição de uma

capacidade motora e cognitiva adquirida por maturação, assim como pontuado por Guevara *et al.* (2020). Em decorrência da incapacidade motora e cognitiva nos primeiros dois dias de gravação, Isabela parecia ainda não realizar gestos estabelecidos socialmente, como palmas, apontar (Sinha, 2002) e gestos de *protopoint*, em que tenta alcançar objetos com as mãos (Guevara *et al*., 2020). Além disso, comportamentos comuns a todo organismo humano ocorriam em pouca quantidade e de modo restrito à mãe (como é o caso do estender às mãos). Os gestos de caráter mais marcadamente social, reconhecidos como tal pelas professoras, e a comunicação a partir desses gestos (abreviação da comunicação), apareceram apenas a partir do oitavo mês de vida.

No início, no dia após uma semana, durante a atividade com fantoches, as professoras atribuem um significado para a ação de Isabela de chacoalhar as mãos enquanto sorri: para as professoras, ela batia palmas, *como se* as imitasse. As palmas, com a articulação das duas palmas da mão se encontrando repetidamente, com a aparência que lhe é socialmente conferida, começou a ocorrer a partir do segundo mês de frequência. Nesse período posterior, elas também são significadas pela professora Emília, que começa a cantar: "A Isabela vai fazer um aninho" (mostrado no Gráfico panorâmico do dia após dois meses de frequência de Isabela). O gesto aparece da maneira convencional no mesmo contexto lúdico de interação com uma professora, e novamente acompanhado de um sorriso, enquanto Isabela manuseia um objeto e tenta chamar a atenção de Emília. Não é possível afirmar que Isabela "aprendeu" a bater palmas de modo processual, mas que que houve uma construção de um significado do gesto de bater palmas como um recurso interativo, que resulta no sorriso e atenção da professora com quem ela interage. Além disso, resulta em uma interação que faz Isabela sorrir.

Guevara *et al.* (2020) destacam em suas análises um gesto anterior ao apontar, que não requer a habilidade motora requerida pelo último, denominado de *protopointing*. O *protopointing* foi observado em Isabela a partir do primeiro mês de frequência, com relação aos objetos, mas também com relação à professora Fernanda, no episódio V, quando Isabela, após ser colocada no chão, estica as mãos na direção da professora. Ela estica as mãos, mas não estende as duas mãos, o que usualmente indica solicitação de colo. Poderíamos argumentar aqui em prol de uma construção desse gesto de apontar, e do gesto de bater palmas, na medida em que esses gestos não aparecem de maneira aleatória, mas como estratégias selecionadas e direcionadas pelos bebês (Guevara *et al.*, 2020).

A inscrição desses gestos nas relações e sua pertinência na discussão acerca da construção de vínculos está relacionada ao fato de que, para além de se desenvolverem

mediados pelas interações, os comportamentos com significado social possuem parceiros preferenciais e ocorrem de modo discriminado. O gesto de estender as mãos ocorre apenas com a mãe no primeiro dia e irá aparecer com Fernanda após um mês de frequência, à medida que a relação com a professora se constrói. Esse gesto também ocorreu com as outras duas professoras com quem Isabela emitiu comportamentos preferenciais (Emília e Felicidade) e com o avô materno.

Ademais, esses gestos se relacionam com o ambiente concreto da creche em que se dá esse desenvolvimento, na medida em que os brinquedos estão dispersos no chão e não são o tempo todo fornecidos em seu colo, o que a leva a ter que se locomover para pegá-*los* (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2004). Nessa linha, as professoras também se encontravam predominantemente em posição distal, o que repercutia na necessidade de Isabela iniciar a interação, realizar um gesto ou tentar alcançá-las lançando mão de recursos interativos. Isso vai ao encontro da proposta de compreender como os comportamentos se desenvolvem na interação, dentro de uma relação particular em que se entrelaçam (Rossetti-Ferreira *et al.,* 2004). Também reforçam os padrões interativos de Hinde (1976).

*

Conclui-se a discussão do caso de Isabela questionando a conceituação da monotropia em bebês e argumentando pela possibilidade de formação de múltiplos vínculos (Keller, 2018a; Lewis, 1994; 2005; Morelli *et al.,* 2017). Quando se percebe que, por exemplo, no quarto dia o bebê protesta ao ser deixado por duas professoras em particular, e que elas são suficientes para promover conforto, segurança, enquanto outras são mais eficazes na promoção da brincadeira, não seria possível falar em múltiplos vínculos que vão variar conforme as funções que cada professora cumpre para cada criança (assim como defende Lewis, 1994; 2005)? Ademais, assim como ressaltado por A. Carvalho *et al.* (2006), seria a seletividade um conceito definidor de vínculo rígido; e o vínculo, sinônimo de monotropia? Não parece ser possível falar em uma seletividade de uma única pessoa visto que, dentre muitas professoras (quatro por dia de videogravação), duas em cada momento, antes/após a troca das educadoras, várias se mostraram eficazes em suprir distintas funções de segurança e amparo na relação com Isabela? Quando pensamos na complexidade dessa rede, dessa matriz social em que Isabela está inserida (Rossetti-Ferreira *et al.,* 2004), torna-se difícil encaixar essa miríade de possibilidades de relações dentro de um modelo diádico, materno, único e central, e a hipótese das múltiplas relações se fortalece (Lewis, 1994; 2005).

8.2 Segundo Caso – Carolina

8.2.1 O contexto de Carolina sob a ótica dos familiares e professoras

Como estratégia inicial dos resultados de Carolina, serão introduzidos alguns dados das entrevistas iniciais, realizadas antes do início da frequência, com os pais e com a professora principal (Cláudia).

Ambos os pais foram muito participativos e contaram em detalhes as experiências acerca do parto, do planejamento dos filhos e de situações corriqueiras, como preocupações com o bem-estar do irmão mais velho com a chegada da irmã. Carolina foi um bebê planejado e que nasceu durante um estágio de pesquisa do pai do exterior. De acordo com a mãe, essa experiência de Carolina nascer no exterior, onde eles estavam mais restritos ao núcleo da família, fez com que eles ficassem "bem juntinho da gente porque estava longe do vovô, da vovó". Dessa forma, os pais descrevem que durante esse período, apesar da ajuda de uma prima que foi para o exterior auxiliá-los, Carolina ficou predominantemente com a mãe, visto que o pai se encontrava muito atarefado com a finalização de seu pós-doutorado.

Os pais relataram que, no quinto mês de vida de Carolina, eles retornaram para o Brasil e que, por três meses, eles ficaram na casa dos avós paternos. Uma experiência interessante foi relatada pela mãe, assim que chegaram ao Brasil, quando Carolina contava com cinco meses:

> A primeira vez que eu decidi fazer a unha e me afastar um pouquinho dela, fazia uma semana que a gente tinha chegado, umas duas. Foi aniversário do Davi [irmão mais velho de Carolina] e a gente decidiu fazer uma festinha lá e tal, os avós super queriam, queríamos rever os amigos né? E aí eu fui fazer a unha no sábado que a festa era no domingo. [...] Eu disse: "olha, qualquer coisa leva ela lá, eu seguro, não tem problema". Ela foi lá passear com o vovô, me viu, sem chorar, sem problemas. Na hora que eu cheguei em casa.... Eu deixei ela dormindo. Ela acordou com o vovô, foi lá, me viu. Na hora que eu cheguei em casa a gente quase levou ela no hospital porque a gente achou que ela tinha dor de ouvido porque ela me olhava e chorava de uma forma que ela nunca havia chorado antes, muito sentida (a mãe imita o choro dela com soluços). (Carolina observa e sorri). [...] Tipo: "você me abandonou, você me deixou...".

Desse excerto depreende-se que Carolina possuía uma relação muito forte com a mãe e que elas não tiveram muitas experiências de separação antes do início de frequência à creche. Ainda, acerca dos tipos de cuidado dispensados à Carolina, Roberta e Danilo relataram que ambos os filhos dormiam com eles em um sistema de "cama compartilhada". O bebê também mamava ao seio, "em livre demanda", e a comida sólida

já havia sido introduzida. Ao longo do dia, até os dez meses de vida, quando ela ingressou na creche, Carolina ficava sob os cuidados da mãe, que havia parado de trabalhar assim que engravidou.

No momento do ingresso na creche, aos dez meses, Carolina é descrita pelos pais como "super dada" e como uma criança que "gosta de pessoas". Acerca das expressões emocionais, os pais contaram que Carolina não costuma chorar diante de estranhos e que é muito sorridente. Outra situação trazida pelo pai, nessa entrevista inicial, chamou a atenção: de acordo com ele, Carolina é muito "independente" e "gosta de fazer as coisas sozinha [...] quando ela está fazendo alguma coisa que ela está aprendendo agora. Quando está subindo em alguma coisa se a gente ajudar ela começa a chorar (ela chora forte) [fala da mãe]".

Contraditoriamente, os pais comentaram que Carolina não brincava sozinha e que ela sempre interpelava os pais e o irmão para brincarem com ela. Ainda, falaram que Carolina não gostava de ficar no "chiqueirinho" sozinha e que, nesse espaço, ela permanecia por no máximo cinco minutos. Por fim, um ponto de relevo consistiu na informação fornecida pelos pais de que Carolina adorava "passear de carrinho".

A despeito dessa situação, o irmão fora selecionado para uma vaga em uma creche universitária, à qual o pai estava vinculado. Nesse processo, a vaga para Carolina também foi oferecida aos pais, por uma política da instituição que envolve a participação conjunta de irmãos. Ao conhecerem a creche, os pais relatam que ficaram "maravilhados com o carinho das pessoas de lá". De acordo com os pais, o lugar era limpo, com cheiro de comida gostosa, eles possuíam livre acesso ao espaço ao longo do dia, todo o processo de entrevista anterior ao ingresso, em que eram conhecidas as formas de alimentação, sono e história da criança "sem julgamentos" fizeram com que eles se convencessem dessa escolha, ainda que para mãe estivesse sendo muito difícil se separar da filha pelo período integral.

Sobre o início de frequência na creche, os pais não planejavam o ingresso de Carolina. Nas palavras da mãe:

> De verdade, não havíamos pensado nisso, né?! Porque eu estar em casa foi uma opção minha, um desejo meu. Porque eu ia trabalhar e sempre com o celular na cintura, morrendo de medo que acontecesse alguma coisa com o Davi na escolinha. [...] Porque você fica ali sem saber como seu filho tá; acontece alguma coisa você se culpa, porque você acha que o dever da mãe é cuidar de seus filhos, né? Embora não dê para toda mulher fazer isso! Aí eu saí! E aí ela chegou e eu queria... Eu quero acompanhar também! Mas também sinto falta da minha vida, de cuidar de mim.

No entanto, as expectativas dos pais mostraram-se extremamente positivas. O pai desejava que ela se divertisse e "curtisse muito aquilo" (com referência à natureza, terra e árvore presentes na creche). A mãe demonstrou ambiguidade e preocupação com relação à situação:

> Eu espero que em uma semana ela esteja me pedindo para ir para lá; chorando na hora de sair e que na hora que eu feche a porta ela dê risada [...]. Mas não tanto assim, porque se chegar lá e ela nem olhar tipo assim: "minha mãe está indo embora", eu também vou me sentir jogada às traças! (risos) Brincadeira!.

A professora principal trouxe algumas informações sobre o funcionamento da creche universitária que Carolina passou a frequentar. No caso de Carolina, ela ingressou em um módulo que viria a ter um total de 12 crianças de até os 18 meses, as quais foram divididas em duas turmas por faixa etária. A T1 abrangia as idades entre sete e dez meses de idade ao início da frequência; e, a turma T2 entre 11 e 16 meses. A equipe dessas duas turmas era composta por quatro professoras, em regime parcial, com revezamento entre as professoras (duas por turno), afora o auxílio das volantes[47], o que contabilizou uma razão professor/aluno de 1:4. Além disso, a creche contava com uma equipe multidisciplinar com psicóloga, enfermeira, nutricionistas que participaram de todo o período que eles denominam como "acolhimento".

Nessa creche, no período anterior ao ingresso, era realizada uma visita dos pais ao espaço, onde eles poderiam conhecer as condições do local. Nessa visita, ainda, os funcionários faziam uma anamnese extensa, de modo a conhecer os hábitos alimentares da criança, a rotina da família e outras informações julgadas pertinentes. Nesse momento, também era feito o agendamento do ingresso da criança, fato necessário na medida em que apenas duas crianças ingressavam a cada semana. Esse início de frequência era realizado de maneira gradual, com aumento progressivo de tempo de frequência da criança e com a diminuição paulatina da presença dos pais ao longo da semana (ou pelo período necessário), à medida que a criança estivesse mais tranquila no novo contexto. Para além do processo de acolhimento, o espaço da creche era aberto para os pais ao longo de todo o ano, sendo convidados para os horários de almoço, para amamentar ou para comparecerem quando julgassem necessário.

No que concerne a Carolina, o tempo do processo de transição foi bastante extenso, em decorrência de choro frequente e dificuldade da criança em se integrar ao ambiente e participar das atividades cotidianas. Ela apresentou dificuldade para aceitar

[47] As volantes não possuem sala fixa e auxiliam todas as salas quando são requisitadas (como nos momentos críticos, como troca de turno e refeições).

alimentação, em sair do colo de professoras específicas etc. Esse fato demandou ajustes e reuniões frequentes entre a equipe e os pais, de modo a trabalharem conjuntamente e construírem o processo de transição de Carolina. Desse modo, ao invés de a presença da mãe ser menor a partir de encerrada a primeira semana, a mãe permaneceu bastante tempo dentro da creche, ao longo do primeiro mês, acompanhando o processo de Carolina. Ainda, ela ia mais cedo em alguns horários, por exemplo, para tentar que ela comesse.

Da entrevista com a professora principal também se extraíram informações relevantes para o que se refere às concepções da creche e o que se espera dela como professora. Para Cláudia, para que a transição aconteça de forma "tranquila", deve-se garantir o trabalho contínuo de toda a equipe junto à família, constituindo uma "parceria, para poder um contar com o outro e conseguir conversar e trocar ideias, para poder realmente atender às necessidades da criança nesse período". Ainda, para Cláudia a "adaptação" envolve todo o período do ano, na medida em que tudo o que eles vão vivenciar será uma novidade. A professora também menciona estratégias de transição, como a sugestão de que a criança traga um "paninho" ou objeto de casa.

Sobre o seu papel nesse processo, Cláudia afirmou que se

> [...] percebe em um papel que é institucionalizado, como profissional da educação, professora que cuida de crianças, de bebês. E também é um papel social, então é um papel institucional e social, ou seja, existem várias expectativas com relação a este papel. E.... o que eu espero, como sendo um profissional da educação é ter a bagagem necessária para poder fazer um bom trabalho. No caso, uma boa formação, continuar estudando. [...] 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. Então eu preciso ser uma professora atenciosa, que cuida, que dá atenção especial para a criança, para a autonomia.

Após essa breve contextualização, apresentar-se-ão os dados referentes especificamente aos vínculos, dos quatro primeiros dias de videogravação (dois primeiros meses de frequência) de Carolina e das suas professoras e familiares.

8.2.2 Acompanhamento de Carolina

A seguir, apresentar-se-ão esses resultados seguindo a mesma organização do caso de Isabela.

8.2.2.1 Primeiro dia de frequência de Carolina

Na ilustração 43 podem ser encontrados os principais acontecimentos do primeiro dia de frequência de Carolina.

II) Resumo do primeiro dia de frequência de Carolina

Ilustração 43 - Resumo do primeiro dia de frequência de Carolina

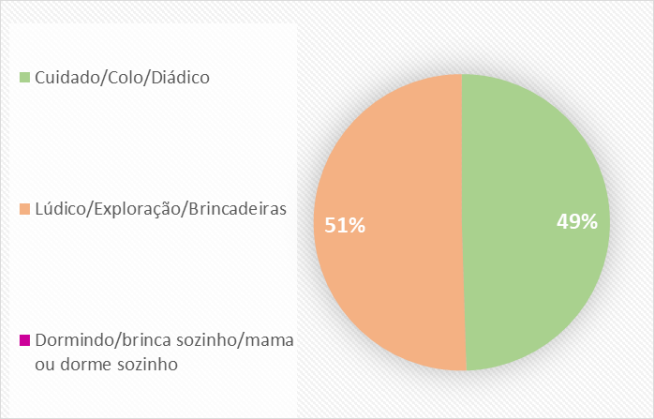
Fonte: Autoria própria

II) Panorama geral do primeiro dia de frequência

a) Cotidiano do Bebê no primeiro dia de frequência

Na imagem a seguir encontram-se os dados referentes à porcentagem de cada momento do cotidiano na totalidade videogravada neste dia.

Ilustração 44 - Cotidiano de Carolina no primeiro dia de frequência

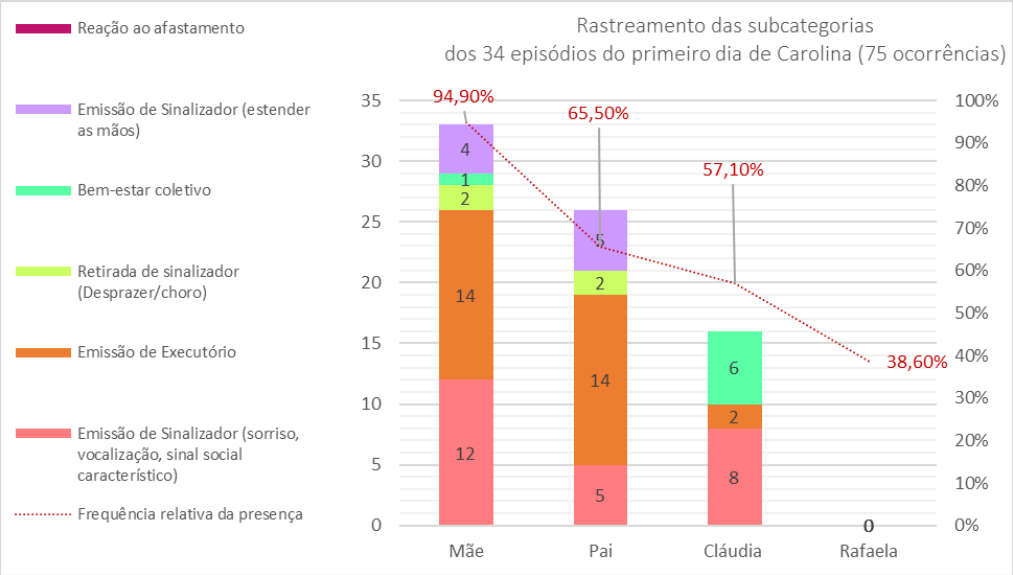


Fonte: Autoria própria

b) Análise numérica do primeiro dia de frequência

Do total das videogravações, selecionaram-se 34 episódios em que o bebê apresentou comportamentos indicativos de vínculo com os pais e as professoras focais. As principais informações dos recortes encontram-se compiladas no Apêndice H. A partir da análise dos 34 episódios, identificaram-se 75 ocorrências das categorias com os diferentes parceiros ao longo desses episódios (ilustração 45). Na imagem abaixo também estão reunidas as frequências relativas de cada um dos adultos na totalidade da videogravação deste dia de modo a contextualizar o dado.

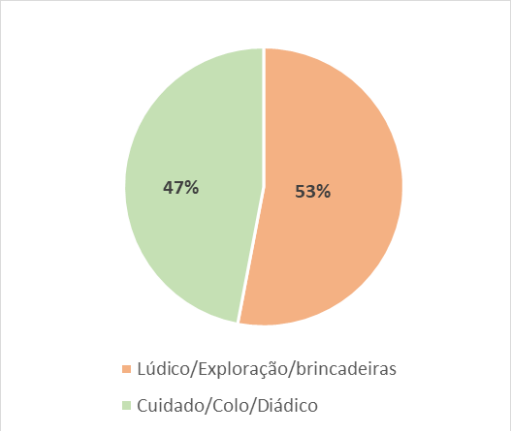
Ilustração 45 - Rastreamento das subcategorias nos episódios do primeiro dia de frequência de Carolina



Fonte: Autoria própria

Dividiram-se também os 34 episódios pelos momentos da rotina em que eles se sucederam (ilustração 46).

Ilustração 46 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Carolina no primeiro dia de frequência

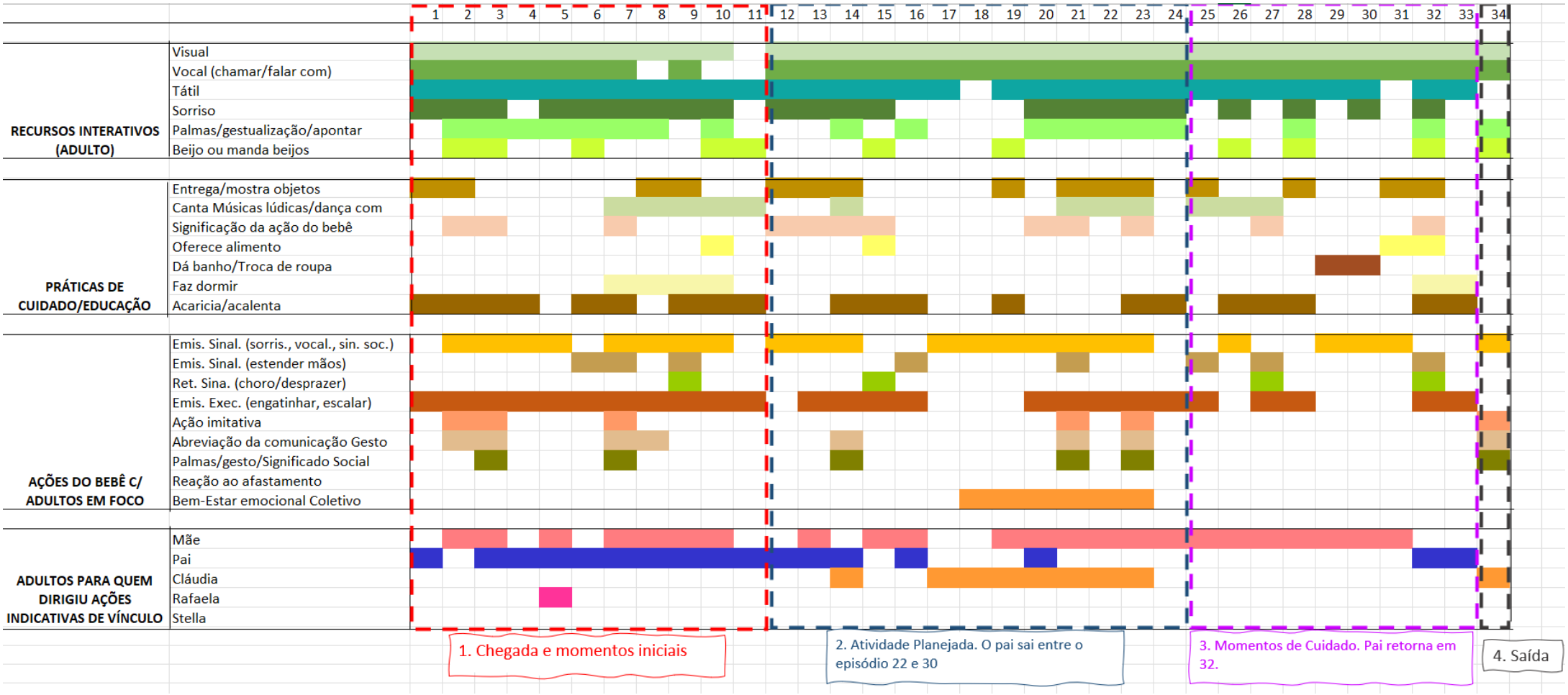


Fonte: Autoria própria

Realizou-se também uma análise da ocorrência de algumas categorias envolvendo as ações do bebê, as práticas de cuidado/educação dos adultos, etc. O resultado pode ser conferido na ilustração 47[48].

[48] Serão destacados alguns pontos julgados pertinentes aos dados expostos na ilustração 46, mas também serão acrescentadas algumas anotações acerca das práticas e recursos de cada adulto em particular que foram registradas em um bloco de notas à parte, e não necessariamente constam na ilustração 46.

Ilustração 47 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Carolina ao longo dos 34 episódios selecionados no primeiro dia de frequência



Fonte: Autoria própria

Ambos os pais se utilizam muito de estratégias corporais proximais: Carolina ficou quase o tempo todo no colo daqueles ou buscou proximidade corporal com eles, vide a alta ocorrência de comportamento executório com ambos e também das altas taxas de recurso tátil nos episódios exclusivamente com os pais. Na visualização geral dos vídeos desse primeiro dia de frequência, Carolina não ficou mais de cinco minutos sem buscar o colo dos pais. Ela se engajou nos momentos planejados pela professora, em que manifestou bem-estar emocional, sorriu para ela, mas a presença desses indicadores sempre esteve presente junto com o comportamento executório com relação aos pais. Ou seja, ela demonstrou abertura para o ambiente e engajamento na atividade planejada por Cláudia e para com essa professora, mas sempre retornava para perto de um dos pais, mesmo que durante esse período do dia os executórios tivessem se reduzido e espaçado mais (vide episódios 12 ao 24 da ilustração 47).

Cláudia utilizou-se menos do recurso tátil com Carolina e suas ações se centraram mais em sorrisos e músicas dirigidas ao grupo como um todo, em que o nome de cada criança era acrescentado à música, sendo chamados para se integrar ao grupo de pares. A mãe, apesar de manter Carolina muito próxima a si, estimulava a filha a se aproximar dos pares, mostrava brinquedos e artefatos do ambiente, incentivava Carolina a se aproximar de Cláudia, cantava e gesticulava muito. Faz-se interessante ressaltar que Cláudia, em meio à atividade planejada com bebês, utilizou-se de recursos como objetos, cantigas e tentativas de aproximação entre os bebês (principalmente entre os episódios 17 e 23 da ilustração 47). O pai foi o parceiro que menos apresentou variedade de recursos interativos, na medida em que ele não introduzia muitos elementos do ambiente, nem cantava ou gesticulava.

No que concerne às interações envolvendo gestos e a abreviação da comunicação, houve abreviação da comunicação com o pai e com a mãe, principalmente com a mãe, a partir de gestos, como o de estalar os dedos, que já pareciam ter um significado na relação entre ambas (ilustração 48).

Ilustração 48 – Abreviação da comunicação na relação com a mãe

Fonte: Autoria própria

Nesse momento, Carolina olhou para a mãe, levantou dois dedos de uma mão e movimentou os dois dedos. A mãe demonstrou que esse era um gesto estabelecido entre ambas e começou a estralar as mãos e a sorrir: "assim?". Carolina fez o mesmo (sem efetivamente estralar os dedos) com as duas mãos[49]. Também ocorreu abreviação da comunicação com Cláudia, quando Cláudia estendeu as duas mãos com a palma para baixo para o bebê no meio de uma música e Carolina prontamente tocou as mãos de Cláudia, com as palmas para cima (episódio 14). Carolina também imitou gestos, como o de bater palmas no meio da música e partilhava de sinais sociais, como estender as mãos para ser pega.

III) Descrição microgenética do primeiro dia de frequência

Dos 34 episódios, um foi selecionado (episódio 23), transcrito e analisado microgeneticamente.

a) Episódio I - *"Conhecendo melhor a Cláudia"*

Duração: 3'30''

Carolina está sentada no espaço externo, durante o momento planejado pelas professoras. No tatame do espaço externo também estão a mãe (sentada junto com a professora e os bebês), pares de idade, o familiar de outro bebê mais distante do tatame (encostado na parede) e a professora

[49] Esse gesto foi muito importante na história de Carolina nos primeiros meses de creche, na medida em que foi repetido muitas vezes com as professoras e integrou o conteúdo de algumas interações entre Carolina e aquelas.

Cláudia. No local também estão dispostos muitos brinquedos. Carolina está de costas para todos, de frente para a grade e manipula durante poucos segundos uma argola presa à grade. O bebê se vira, olha para Cláudia e os pares de idade. Em seguida, ela engatinha até a mãe (olhando os pares), apoia-se no braço dela e fica em pé, observando fixamente o ambiente e um bebê (cena 1). Cláudia diz: "nossa!...parabéns", e comemora com referência ao fato de Carolina ter se levantado. Carolina observa o ambiente e olha para a mãe, que começa a bater palmas e a cantar "palma, palma, palma... pé, pé pé", ao que Carolina também bate palmas. Cláudia canta a mesma música e bate palmas. Depois de cerca de dez segundos, Carolina olha para Cláudia de modo fixo, por cerca de oito segundos, enquanto a professora canta a música e termina de modo modificado: "caranguejo peixe não é". Carolina continua tentando se equilibrar em pé e acaba por se sentar no chão com ajuda da mãe. Carolina se coloca na posição de engatinhar em direção à grade. Depois de um segundo, Cláudia começa a cantar "pirulito que bate-bate". Carolina se vira para Cláudia e não muda de posição, permanece sentada, abaixa-se e manipula um brinquedo (o chocalho), olha para o objeto e também sorri olhando na direção de uma funcionária que passa, enquanto a mãe a toca e acaricia seu cabelo (cena 2 e 3). Carolina se apoia no joelho da mãe, tateia um apoio de corpo de bebês, e se levanta olhando fixamente os pares de idade e Cláudia. Carolina fica em pé sem apoio e observa Cláudia, que diz: "*vrum vrum vrum*... quem sabe fazer caminhão?". Carolina observa Cláudia fazer o "barulho de caminhão" por 14 segundos e sorri (cena 4). Carolina sorri e olha continuamente para Cláudia. Daí ela estica o tronco na direção da professora por mais dez segundos (cena 5). Carolina, então, faz um "barulho de caminhão" (cena 6). Em seguida, Cláudia começa a cantar "se eu fosse um peixinho". Carolina sorri largamente, com as mãos esticadas para frente (cena 7), e logo se abaixa e continua a olhar Cláudia, que canta - "se eu fosse um peixinho e pudesse nadar, eu tirava a Carolina lá do fundo do mar" (a professora coloca o nome dos pares de idade na música também e aponta para cada um). Carolina gargalha enquanto olha para Cláudia e abaixa os olhos, observando Cláudia bater as mãos no apoio corporal para bebês. A mãe toca as costas do bebê, fazendo um apoio, e Carolina observa o ambiente (através da grade) por dez segundos. Cláudia chama o bebê novamente: "cadê o caminhão?" e faz o "barulho de caminhão" com a boca e Carolina olha para os pares e a professora, tateando o apoio para se sentar no chão. Carolina observa os pares de idade por cinco segundos, então vira rapidamente o rosto para Cláudia e imita o barulho de caminhão. Nos próximos dez segundos, Carolina se apoia no apoio corporal para bebês e tateia o objeto se locomovendo. Carolina sorri observando o ambiente e engatinha na direção da mãe, toca a perna da mãe, se apoiando, agarra o braço da mãe e se levanta (cena 9).

Ilustração 49 - Episódio I - *"Conhecendo melhor a Cláudia"*

Fonte: Autoria própria

8.2.2.2 Após uma semana de frequência de Carolina

I) Resumo do dia após uma semana do início de frequência de Carolina

Na ilustração 50 encontram-se os destaques do dia de Carolina após uma semana de frequência.

Ilustração 50 - Resumo do dia de após uma semana do início de frequência de Carolina

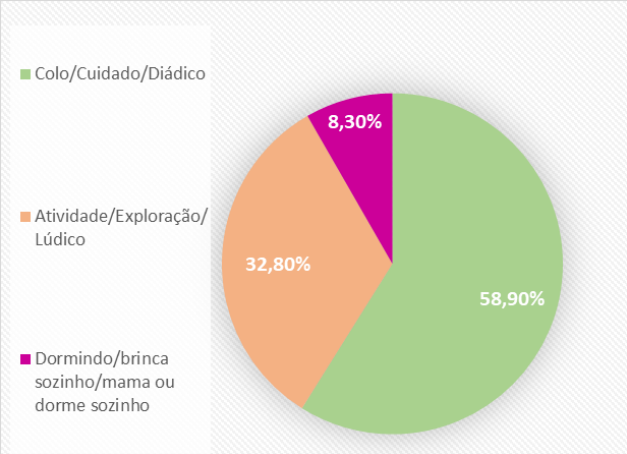
Fonte: Autoria própria

II) Panorama geral do dia após uma semana do início de frequência

a) Cotidiano do Bebê no dia após uma semana do início de frequência

Na ilustração 51 podem ser visualizados os dados concernentes à contabilização das ações realizadas por esses adultos com relação ao bebê a cada intervalo de um minuto.

Ilustração 51 - Cotidiano de Carolina após uma semana do início de frequência

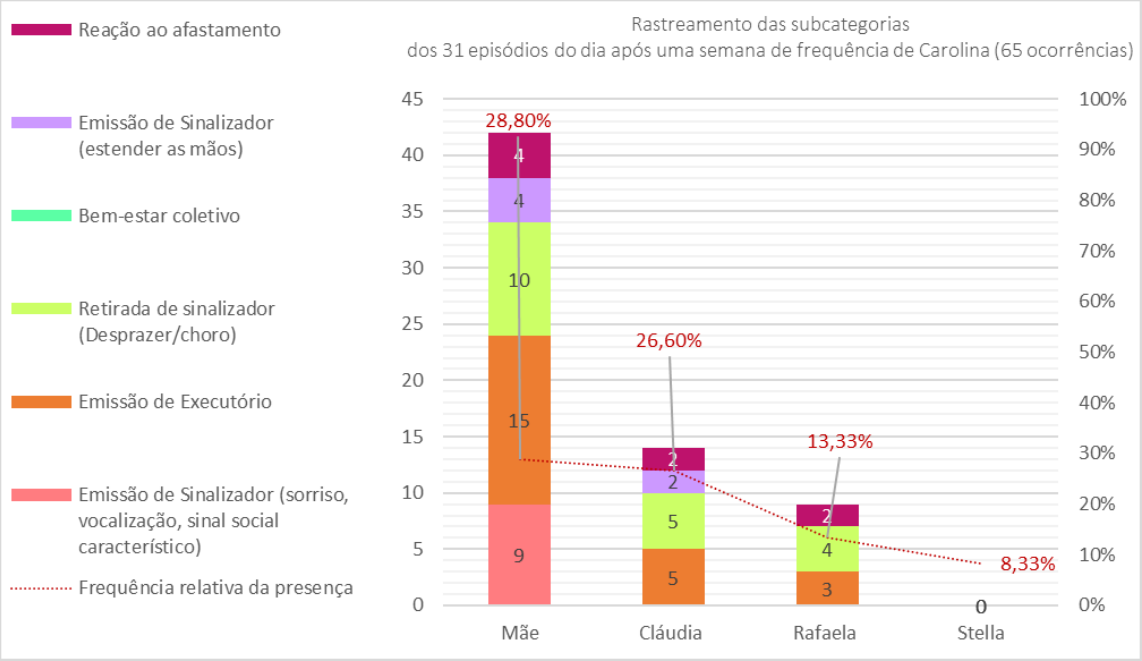


Fonte: Autoria própria

b) Análise numérica do dia após uma semana de frequência

Da totalidade de dados desse dia, foram identificados 31 episódios em que ocorreram os indicativos de vínculos com seus familiares e as professoras focais (Apêndice I). A análise desses 31 episódios propiciou a identificação de 65 ocorrências de indicativos de vínculo com os parceiros. A partir de uma análise dos 34 episódios, identificarem-se 75 ocorrências com os diferentes parceiros ao longo desses episódios (Ilustração 52).

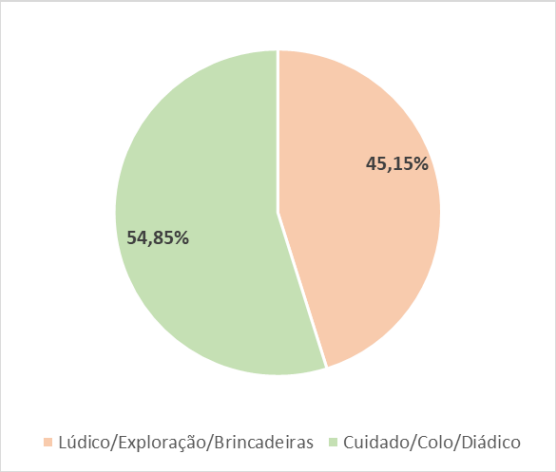
Ilustração 52- Rastreamento das subcategorias nos episódios de Carolina no dia após uma semana do início de frequência



Fonte: Autoria própria

Ainda, empreendeu-se uma análise dos momentos da rotina em que os 31 episódios ocorreram.

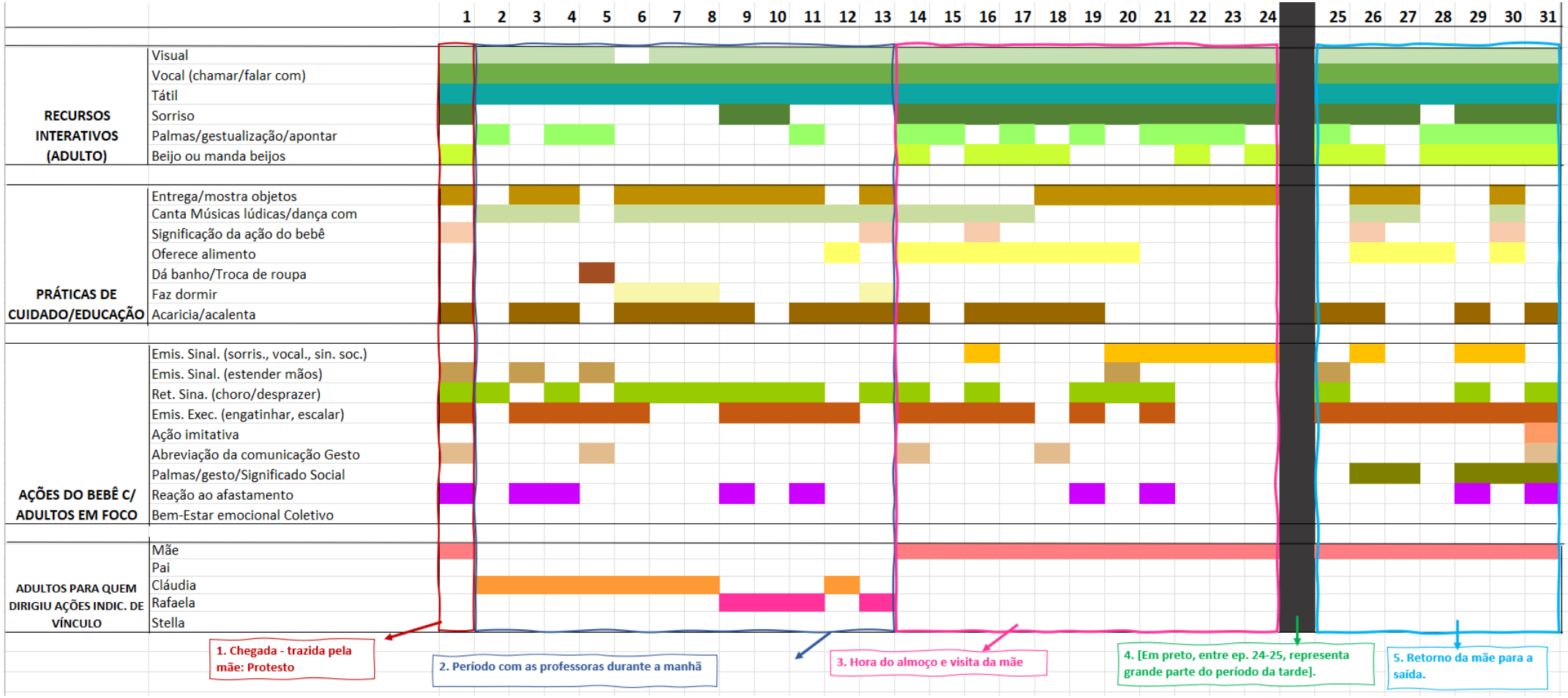
Ilustração 53 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Carolina no dia após uma semana do início de frequência



Fonte: Autoria própria

Analisou-se a ocorrência de algumas categorias envolvendo as ações do bebê, as práticas de cuidado/educação dos adultos, etc. nos 31 episódios (ilustração 54).

Ilustração 54 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Carolina ao longo dos 31 episódios selecionados após uma semana do início de frequência



Fonte: Autoria própria

Esse dia, uma semana após o início de frequência, é o primeiro dia em que Carolina permanece no espaço da creche sem a presença da mãe em tempo integral. Carolina chorou de modo quase incessante ao longo do dia todo. Durante a manhã, os choros foram mais intensos e menos espaçados se comparados com o período da tarde.

Percebeu-se, principalmente no período da manhã (episódios 2 ao 13 da ilustração 54), uma concatenação (e também sobreposição) entre episódios de cessar de choro – indicando a presença constante do choro – e de busca de regulação ativa da proximidade (comportamento executório). Em consonância com o estado emocional de Carolina, não houve manifestações de bem-estar emocional coletivo pela persistência do choro e dificuldade do bebê em permanecer na rotina cotidiana com os outros bebês. Ao longo do dia, o choro de Carolina demandou o estabelecimento de uma rotina paralela, que envolveu o afastamento dela dos outros bebês, com caminhadas pela creche apenas com as professoras/funcionárias e colo constante. Concomitantemente à presença de executórios e retirada de sinalizador, também se pode observar a alta ocorrência de "acariciar/acalentar" e de outras práticas por parte dos adultos (professoras Cláudia e Rafaela) como o uso de músicas e de outros objetos (brinquedos, as árvores, folhas, etc.). Esses recursos foram utilizados por diferentes adultos ao longo desses episódios demarcados visando sustar o choro do bebê.

Nos momentos em que a mãe esteve presente com a filha, observaram-se comportamentos de emoções positivas, como sorrisos (episódios 14 ao 31 da ilustração 54). Além disso, Carolina demonstrou um maior relaxamento corporal, com demarcação de "cessar de choro/desprazer" com a mãe mais duradouros temporalmente. Ademais, nesses momentos, elementos de ordem simbólica ocorreram: Carolina imita gestos da mãe e realiza ações com gestos (como apontar, bater palmas) que possuem um significado dentro da cultura. A abreviação de significado na interação se reduziu basicamente às situações em que outra professora se aproximava do bebê quando este estava no colo da mãe e não envolveu gestos de palmas e outros, como havia ocorrido no primeiro dia. Então, Carolina começava a chorar; e, quando a professora se afastava, Carolina parava de chorar.

Por fim, salienta-se que o gráfico permitiu visualizar práticas e ações de cuidado/educação distintas entre a mãe e as diferentes professoras. Manteve-se a tendência do primeiro dia por parte da mãe de manter Carolina o tempo todo no colo, com emprego de carícias, beijos e muitos gestos. Por parte das professoras, nos momentos em que Cláudia esteve com o bebê (por exemplo do episódio 2 ao 8 da ilustração 54), ela esteve mais orientada para o grupo todo e direcionou menos sorrisos nas interações com

Carolina. No geral, as professoras realizaram muitos gestos como palmas e também cantaram músicas. Em seguida (episódios 9 e 10 da ilustração 54, por exemplo), a professora Rafaela a pegou individualmente, momentos em que foram observados mais recursos afetivos e individualizados como o sorriso.

III) Descrição microgenética do dia após uma semana de frequência

Para a análise microgenética deste dia de videogravação selecionou-se um episódio, que consistiu em um momento recortado dos episódios 3 e 4 (episódio II – "*eu quero minha mãe"*)[50].

a) Episódio II– *"Eu quero minha mãe"*

Momento 1 do Episódio II – *"Eu quero minha mãe".*

Carolina está sentada no colo de Cláudia e chora dando gritos, com os braços esticados para frente. Cláudia acaricia as pernas do bebê enquanto conversa com outra professora sobre a troca de fralda das crianças que ocorrerá em breve (cena 1). Depois de dois segundos, Cláudia se levanta, coloca Carolina no tapete ao lado dos outros bebês. Carolina se levanta, agarra a professora e escala seu corpo (tateando-o com as mãos) e estende os braços para ela, enquanto chora de modo veemente (cena 2 e 3). Cláudia se senta no chão novamente e pega Carolina no colo e a coloca em frente a si, em pé. Cláudia começa a falar sobre a roupa do bebê e a tocar a roupa de Carolina. Enquanto isso, os braços de Carolina continuam estendidos na direção de Cláudia e o choro se mantém incessante. Depois de poucos segundos, Cláudia senta o bebê novamente em seu colo, com Carolina virada em direção ao grupo de bebês. Cláudia abotoa a roupa do bebê, enquanto conversa com Carolina. Carolina continua a chorar de modo estridente e com os braços estendidos para frente. Então, Cláudia diz: "vamos lá?". Carolina se vira para ela e estende as mãos. Cláudia a pega no colo, Carolina continua chorando aos gritos e se agarra à roupa de Cláudia (cena 4). Cláudia se levanta com o bebê no colo e caminha em direção à porta de entrada/saída.

[50] É importante salientar que o número cardinal do episódio (Episódio 1, Episódio 2...) se refere a seu posicionamento ao longo do dia conforme a ilustração 53 e o número ordinal (Episódio I, Episódio II...) a uma sequência dos episódios ao longo do caso.

Ilustração 55 – Momento 1 do Episódio II – *"Eu quero minha mãe"*.

Fonte: Autoria própria

O intervalo entre os momentos:

O intervalo entre esse primeiro momento do episódio e o momento que será mostrado a seguir foi de quatro minutos. Ao longo desse primeiro minuto, Cláudia se movimenta com Carolina no colo pelo espaço externo da creche, saindo pelo portão de entrada/saída da sala. Durante esse trajeto, o choro diminui. Quando elas retornam para o espaço onde estavam os outros bebês, Carolina, ainda no colo de Cláudia, recomeça a chorar e de modo muito estridente. Cláudia se senta com Carolina no colo e Carolina chora dando gritos. Cláudia tenta acalmá-la: "Carolina, não precisa disso, a Cláudia tá com você". A professora também tenta tocá-la, acalentá-la (colocando-a frente a frente consigo), canta e mostra brinquedos (chocalho, painéis interativos, etc.), mas o choro não cessa. Nos três minutos finais desse intervalo, Carolina chora de modo veemente, agarra a roupa de Cláudia e se recusa a olhar para os pares de idade ou ser virada em direção ao grupo. Esses momentos de choro intenso são intercalados com poucos segundos de silêncio.

Momento 2 do Episódio II – *"Eu quero minha mãe"*.

No início desse momento, Carolina encontra-se agarrada ao braço de Cláudia, e em pé no colo da professora, que está sentada no tapete. Logo nos primeiros segundos, Cláudia dá batidas suaves e rítmicas nas costas do bebê enquanto canta músicas de cantiga em consonância com o som do ambiente. Enquanto isso, ao longo de dez segundos, Carolina fica agarrada ao braço da professora sem chorar (cena 1), enquanto Cláudia entrega brinquedos aos outros bebês que estão ao seu redor. Depois, Carolina recomeça a chorar de modo veemente e a preensão ao agarrar o braço de Cláudia é mais forte. Carolina fica poucos segundos em silencio. Cláudia canta "é de cravo, é de rosa, é de manjericão", enquanto balança o próprio corpo tendo o bebê ao colo. Em poucos segundos, Carolina volta a chorar. Cláudia ergue a criança e tenta virá-la de frente para o grupo, colocando-a sentada ao seu lado. O choro de Carolina se intensifica (cena 2). Cláudia se vira para o grupo, estende as mãos para pegar um bebê menor no colo, que ainda não se senta e Carolina dá gritos de choro, se vira para a professora e agarra sua roupa (cena 3). Em seguida, chorando, começa a tatear e escalar o corpo de Cláudia enquanto a professora ajeita outro bebê em seu colo (cena 4). Então, Cláudia olha para Carolina, toca suas costas e a acaricia (cena 5) enquanto diz: "calma, ó, linda... vamos cantar a música. Não precisa disso". Carolina continua a chorar e se agarra ao braço de Cláudia (cena 6). Cláudia diz: "olha a bolinha... ó, olha a bolinha" e começa a

jogar uma bolinha azul para cima. Carolina segue chorando incessantemente e Rúbia [diretora da creche] se aproxima de Carolina e a pega no colo. Carolina continua a chorar.

8.2.2.3 Após um mês de frequência de Carolina

Na ilustração 56 encontra-se o resumo do dia após um mês de frequência de Carolina.

I) Resumo do dia após um mês de frequência de Carolina

Ilustração 56 - Resumo do dia de após um mês de frequência de Carolina

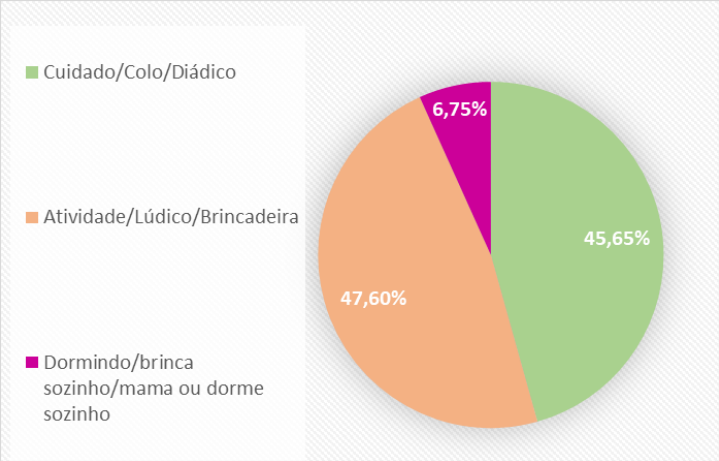
Fonte: Autoria própria

II) Panorama geral do dia após um mês do início de frequência

a) Cotidiano do Bebê no dia após um mês do início de frequência

Na ilustração 57, encontram-se os dados concernentes à contabilização das ações realizadas por esses adultos com relação ao bebê a cada intervalo de um minuto.

Ilustração 57 - Cotidiano de Carolina no dia após um mês de frequência

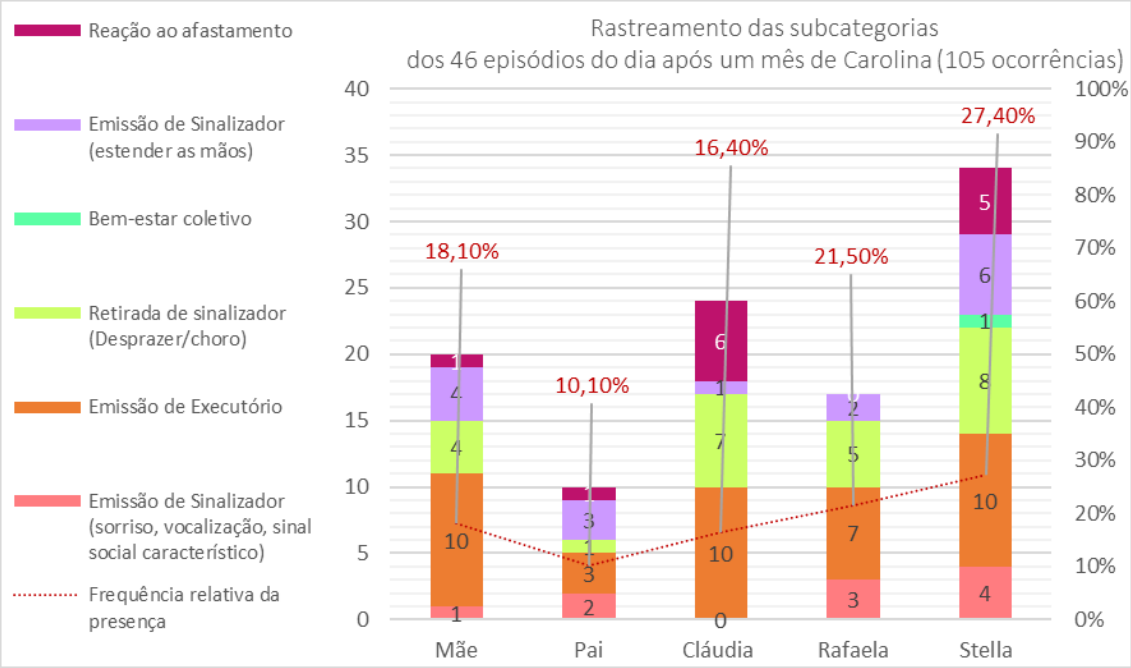


Fonte: Autoria própria

b) Análise numérica dos episódios do dia após um mês de frequência

Ao longo do dia, ocorreram 46 episódios em que ocorreram os indicativos de vínculo com os diferentes adultos ao longo do dia (Apêndice J). Nestes 46 episódios, identificaram-se 105 ocorrências dos indicativos com familiares e professoras.

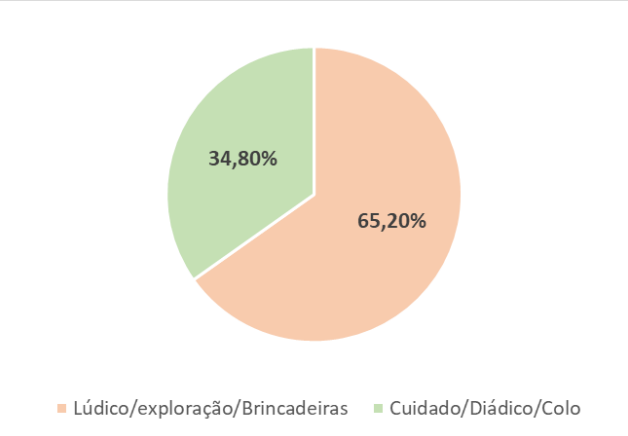
Ilustração 58 - Rastreamento das subcategorias nos episódios de Carolina após um mês de frequência



Fonte: Autoria própria

A análise do momento da rotina em que ocorreu cada um desses episódios originou a ilustração 59.

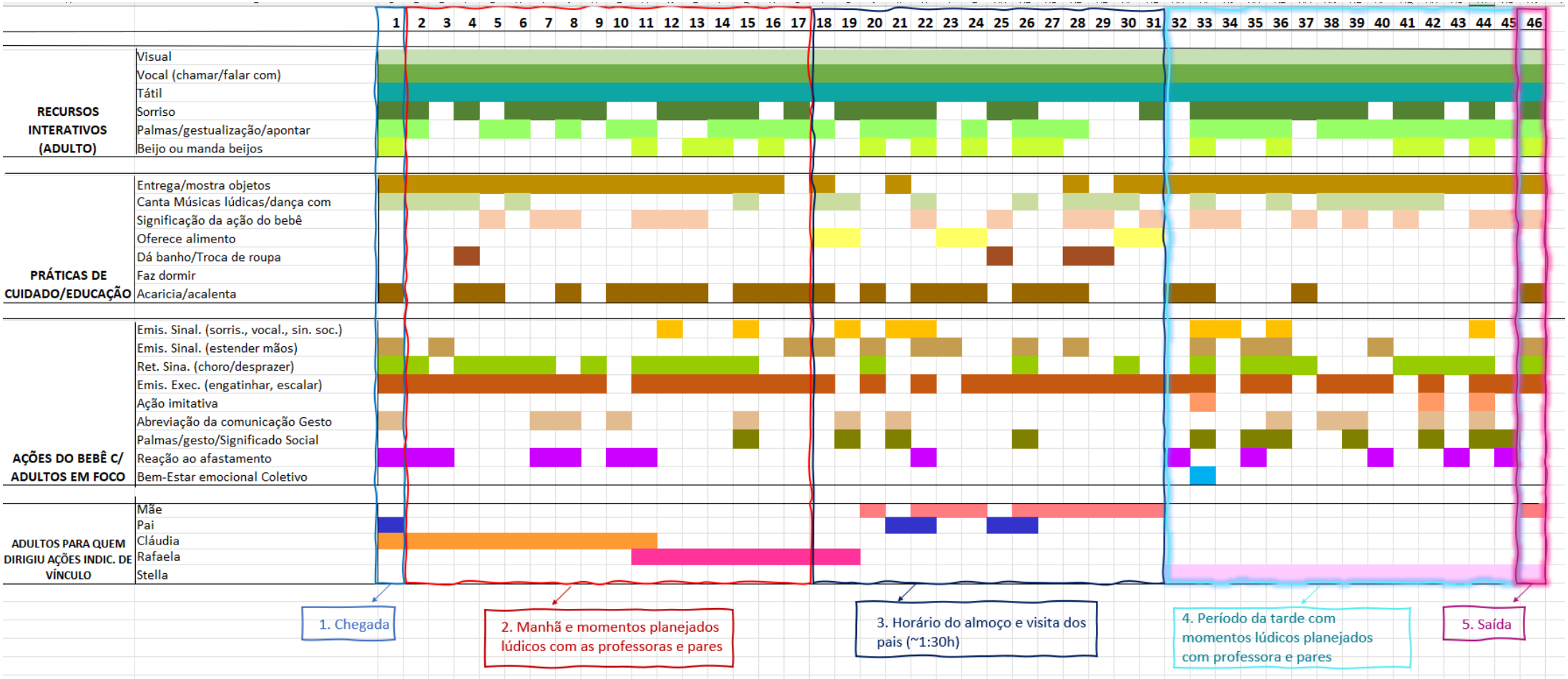
Ilustração 59 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Carolina após um mês de frequência



Fonte: Autoria própria

Dentre esses 46 episódios, demarcaram-se algumas categorias envolvendo as ações do bebê, as práticas de cuidado/educação dos adultos, cujo resultado pode ser conferido na ilustração 60.

Ilustração 60 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Carolina ao longo dos 46 episódios selecionados após um mês de frequência



Fonte: Autoria própria

No geral, após um mês de frequência na creche, permaneceu alta a ocorrência de comportamento executório, para além do agarrar-se ao corpo, mas também a partir do engatinhar quando as professoras se afastavam de Carolina. A despeito de o bebê ter chorado menos, esse tipo de expressão ocorreu bastante, principalmente na ausência dos pais. Neste dia, Carolina passou a reagir ao afastamento de Cláudia e Stella (principalmente de Cláudia – episódios 1 ao 11 da ilustração 60), demonstrando choro intenso, seguindo a professora engatinhando, estendendo as mãos para ser pega etc.

A abreviação da comunicação (começar a chorar quando outras pessoas se aproximavam ou dos pais ou da professora) ocorreu apenas quando estava com Cláudia nesse dia. Com Stella a abreviação da comunicação com relação à aproximação de outra pessoa não ocorreu (talvez porque o bebê estivesse mais relaxado), como pode ser visto no gráfico, entre os episódios 32 e 46. Apesar disso, a reação ao afastamento de Stella ocorreu em momentos em que ela efetivamente se afastou corporalmente de Carolina.

Percebeu-se a diferença entre os episódios predominantemente na presença dos pais (episódios 20-31 e 46) com os episódios predominantemente com as professoras: estas frequentemente inseriam objetos nas interações com os bebês (ou deixavam disponíveis no chão), enquanto os pais não o faziam e mantinham Carolina predominantemente em interação diádica consigo, no colo. No que tange aos recursos expressivos das professoras, Stella (episódios 32 – 46) sorria mais, assim como Rafaela (episódios 11-19), se comparadas com Cláudia (episódios 1 – 12). Stella também empregava mais recursos gestuais (palmas, estender as mãos para o alto, etc. em quase 87% dos episódios em que aparecia) e também mandava beijos ou beijava a criança, se comparado com as outras duas professoras. A despeito de nesse dia Carolina ter ficado alguns momentos fora do colo, em todos os poucos episódios que se iniciavam com Carolina mais distante da professora (usualmente Stella), o bebê retornava para próximo da professora, e demarcou-se o recurso tátil por parte do adulto. Dessa forma, em todos os episódios o recurso tátil esteve presente.

Nessa linha, a ação imitativa do bebê (usualmente observada a partir de gestos, como o de bater palmas) aconteceu mais nos momentos em que Carolina estava com Stella ou com os pais. Ainda no período da tarde, em que estava com Stella, Carolina demonstrou maior ocorrência de comportamentos de emoção positiva (sorrisos e bem-estar coletivo durante a atividade). Os sorrisos ocorreram também na presença dos pais e em alguns momentos durante a manhã, com Rafaela. Com Cláudia, ela queria ficar muito no colo e manter a proximidade e, talvez por estar mais alarmada por ter acabado de chegar à creche, não demonstrou muita abertura para explorar o ambiente.

Os comportamentos que pareciam ter um significado (Stella diz: "dá tchau" e Carolina abana a mão fazendo "tchau", por exemplo), a abreviação da comunicação não restrita a reagir a um possível afastamento e a imitação de gestos ocorreram mais nos momentos em que Carolina estava mais relaxada (durante a tarde, com Stella) e em que também demonstrou comportamentos e emoções positivas (sorriso). Os gestos ocorreram também com Rafaela durante a manhã e incluíram a ação de estralar os dedos que Carolina dividiu com a mãe no primeiro dia de frequência.

Por fim, sobre as práticas de cuidado/educação, o acariciar/acalentar ocorreu muito nos momentos em que Carolina esteve mais chorosa e reclamando a presença de Cláudia e também com os pais.

III) Descrição microgenética do dia após um mês de frequência

Para a análise microgenética deste dia de videogravação selecionaram-se dois episódios: o primeiro episódio do dia (episódio III – "*Eu só quero a Cláudia hoje*"), reuniu uma compilação de 3 episódios do dia (episódios 7, 8 e 11); e, em sequência, o segundo episódio do dia (episódio IV – "*A Baleia é amiga da Sereia*"), em que se analisou microgeneticamente o episódio 33 desse dia.

a) Episódio III – *"Eu só quero a Cláudia hoje"*

Duração: 3'30''

Contexto do Episódio III – *"Eu só quero a Cláudia hoje"*

Carolina está sentada no colo de Cláudia na sala principal, no chão em cima de um tapete, cercada por brinquedos (panelinhas de brinquedo, uma pelúcia de fada). Próximos a ela estão Jonas e as professoras Rafaela e Cláudia. Durante todo esse período, Carolina está agarrada ao seu bichinho de pelúcia, uma ovelha. Antes do que será descrito, como estratégia para Carolina se desprender do colo e tocar os objetos, Cláudia afasta alguns objetos que interessam Carolina da mão do bebê (um barbante, a sua "ovelhinha"), por poucos segundos e por poucos centímetros de distância. A professora estimula o bebê a tocar a ovelha: "Vem brincar, Carolina". Carolina olha para Cláudia e chora de modo estridente. Carolina chora muito e tem dificuldade em sair ou mesmo esticar as mãos para pegar o objeto e logo Cláudia desiste de fazê-la se movimentar e apenas a acalenta.

Momento 1 do Episódio III – *"Eu só quero a Cláudia hoje"*

Depois de alguns poucos minutos, Carolina continua sentada no colo de Cláudia e a configuração do espaço (brinquedos, local, pessoas) permanece a mesma. Carolina observa o ambiente, os movimentos de Rafaela e Jonas com expressão facial neutra até que Rafaela fala: "Carolina, vem com a Rafa...". Carolina a observa por um segundo. Cláudia, em seguida, olha para o bebê e diz: "vai lá, vai lá com a Rafa". Nesse momento, Carolina deita o rosto no colo de Cláudia, ainda agarrada a sua ovelha, aconchega-se e começa a choramingar. Rafaela fala novamente: "vem!". Carolina olha para Rafaela, ainda encostada no colo de Cláudia, e soluça, agarrada a sua ovelha.

Rafaela ri e diz: “ai, meu Deus!”. A pesquisadora Marina comenta: “eu só quero a Cláudia hoje” (cena 1 e 2). Rafaela continua chamando, mas Carolina permanece deitada no colo de Cláudia e soluça. Jonas tomba para trás e Rafaela levanta o bebê, e nesse momento para de chamar Carolina, cuja expressão vocálica de choro cessou. Após esse primeiro momento, que durou 30 segundos, Carolina observa os movimentos de Cláudia e Rafaela enquanto estas falam sobre ela: que ela “grudava” em quem dava atenção para ela; que ela estranhava, mas depois se soltava; e que lá fora [espaço externo] ela se “desprendia” mais. Durante todo o período Carolina não solta sua ovelha. Poucos minutos depois, Carolina ergue o tronco e se movimenta no colo de Cláudia, ao jogar o tronco para trás para se sentar. Carolina olha para Cláudia com uma expressão de desprazer, ambas fazem contato visual, o bebê se senta no colo de Cláudia e novamente recosta a cabeça em seu peito. Cláudia, então, abraça o bebê e Carolina começa a chorar. Carolina, ainda agarrada a sua ovelhinha, enterra o rosto no peito de Cláudia e chora enquanto Cláudia a abraça. Cláudia vira Carolina “para o mundo” e diz: “a Cláudia vai até te abraçar...ó” e abraça o bebê (cena 3). Carolina choraminga por cerca de quinze segundos, em pé, enquanto Cláudia a abraça. O choro cessa. Cláudia pega uma peneira de brinquedo e começa a jogar uma bolinha para cima para chamar a atenção do bebê. Carolina observa a ação por cerca de trinta segundos. Durante esse período, Cláudia toca o bebê e faz um barulho no ouvido do bebê. Em seguida, Carolina escorrega o corpo e se senta entre as pernas de Cláudia (uma das posições que foram utilizadas para Carolina sair do colo – estar entre as pernas da professora). Carolina se senta em cima do avental de Cláudia e a professora puxa o avental. Carolina se vira, enterra o rosto no colo de Cláudia e chora. Cláudia a abraça, a toca e diz: “ó... tá no colo. A Cláu tá segurando a Carolina”. Depois de uns dez segundos de choro, Rafaela se aproxima de Carolina e diz: “olha a formiguinha, a formiguinha vai passear”. Rafaela se ajoelha na frente do bebê e estende as mãos para Carolina. O choro do bebê se intensifica (cena 4). Carolina vira o rosto na direção de Cláudia, começa a dar gritos de choro (cena 5) até que Rafaela volte a se sentar mais distante (cena 6).

Ilustração 61 – Momento 1 do episódio III - *“Eu só quero a Cláudia hoje”*

Fonte: Autoria própria

Momento 2 do Episódio III – *“Eu só quero a Cláudia hoje”*

Depois de alguns minutos, Cláudia se levanta para trocar Jonas. Carolina chora bastante. Há um corte nas videogravações e, na sequência, Carolina aparece sentada em um tapete, em um outro ponto da sala principal, rodeada por brinquedos, próxima a outro bebê e a funcionária Mariela. Carolina chora por vinte segundos, agarrada a sua ovelhinha, enquanto olha para os lados (cena 1). Rafaela vem ao seu encontro enquanto diz: “não precisa chorar... pronto”. A professora se agacha ao lado de Carolina e toca o bebê. Rafaela se senta ao lado de Carolina e Carolina esquiva

o corpo de Rafaela, que a toca (cena 2). Carolina coloca-se na posição de engatinhar segurando sua ovelhinha enquanto Rafaela se senta ao seu lado. Rafaela a pega no colo, e o choro de Carolina se torna mais estridente, com gritos. Carolina escorrega o corpo em direção ao chão e se desvencilha do colo de Rafaela (cena 3). Rafaela faz carinho no corpo do bebê e fala com ele: "não quer o colo da Rafa? Não quer"? Carolina olha para Rafaela e começa a engatinhar, afastando-se de Rafaela, que continua a dizer: "só da Cláudia hoje?". Carolina engatinha enquanto chora, segurando sua ovelha. Rafaela está de joelhos atrás do bebê: "Cláudia, não tem jeito...". Rafaela tenta chamar o bebê e Carolina chora. Carolina engatinha em direção à sala de troca [em que Cláudia está] chorando e percorre cerca de um metro (cena 4, 5 e 6). No meio do caminho Rafaela a pega no colo e a leva para o espaço externo.

Ilustração 62 – Momento 2 do episódio III - *"Eu só quero a Cláudia hoje"*

Fonte: Autoria própria

b) Episódio IV – *"A Baleia é amiga da Sereia"*

O contexto do Episódio IV – *"A Baleia é amiga da Sereia"*

O episódio que será descrito ocorreu no período da tarde, após o horário do sono. Nos momentos anteriores ao episódio, Carolina está sentada no tapete da sala principal, ao lado de Stella e outro par de idade, rodeada por brinquedos. Stella bate uma bola no chão e Carolina choraminga. O bebê não está no colo, apenas ao lado de Stella. Uma outra professora se aproxima e mostra um brinquedo: "ó aquele que você gosta" e Carolina chora mais. Carolina dá gritinhos de choro enquanto olha para Stella e para o ambiente, sem soltar os dois objetos (bicho de pelúcia e telefone de brinquedo[51]). Stella se levanta e sai para trocar outro bebê. O choro de Carolina se intensifica muito e ela fica chorando sem se locomover por vinte segundos. Em seguida, o bebê começa a engatinhar, agarrada ao coelhinho, na direção em que Stella foi. Carolina é consolada por outra professora e é colocada novamente no chão. Ela se locomove engatinhando, agarrada à ovelha e ao telefone de brinquedo, para a área externa e por oito minutos observa o ambiente e os pares de idade brincarem e, em alguns momentos, Carolina choraminga. Aos dez minutos ela se locomove

[51] O telefone de brinquedo é o mesmo que Carolina segurou por um tempo considerável ao longo da atividade em que conheceu Cláudia. O bicho de pelúcia a que ela está agarrada não é o mesmo da manhã (na manhã era uma ovelha), mas ao longo do dia foi dito pelas professoras que era um coelho de casa e que ele era importante para ela.

na direção dos pares e interage com eles através do olhar e manuseio conjunto de brinquedos, momentos em que solta a ovelha e o telefone de brinquedo. Carolina fica tranquila por mais três minutos, até que Stella retorna ao local.

Ilustração 63 - o contexto do Episódio IV – *"A Baleia é amiga da Sereia"*

Fonte: Autoria própria

Episódio IV – *"A Baleia é amiga da Sereia"*
Duração: 2'30''

Carolina está sentada no chão do espaço externo ao lado de dois outros bebês. Segura, ainda, o coelho de pelúcia e o mesmo telefone de brinquedo. Carolina vê Stella se aproximar pelo portão de entrada e começa a chorar enquanto olha fixamente para a professora. Stella atravessa o portão e Carolina, ainda chorando, solta o telefone de brinquedo e estende os braços para Stella (cena 1). Stella abaixa-se e se senta na frente de Carolina, pega o coelho de pelúcia e o posiciona de frente para Carolina. Carolina, que parou de chorar, estende as mãos, agarra o coelho e começa a escalar o corpo de Stella até que a professora a pegue no colo (cena 2 e 3). Stella começa a cantar uma música enquanto gesticula "sai, sai, ó, Piaba, sai lá da lagoa". Carolina fica em silêncio no colo da professora (cena 4). Stella abaixa o rosto e faz contato visual com Carolina e com os outros bebês enquanto canta. Depois de uns dez segundos, Carolina olha para Stella e sorri (cena 5). Stella olha para o bebê, também sorrindo, e continua a cantar: "dá um remelexo gostoso, dá um abraço no outro" e abraça Carolina. Stella começa a afastar Carolina de seu corpo (ainda a mantendo no colo) e continua a cantar e a gesticular. Carolina não chora e ainda observa os pares de idade e a professora. Stella manda beijos para os bebês enquanto canta "dá um beijinho no outro" e Carolina, que observava o ambiente, passa a fitar Stella com atenção. Carolina continua observando o ambiente enquanto Stella bate palmas e diz "êee". Stella desce o bebê do colo, e coloca Carolina entre suas pernas (cena 6), sem parar de cantar e gesticular. Carolina toca os brinquedos que estavam no chão por alguns segundos, olha para Stella e vocaliza. Em seguida, vira um pouco o corpo em direção a Stella enquanto observa os pares de idade. Stella bate palmas e a diz "êee" por alguns segundos. Então, Stella começa a cantar outra música enquanto bate palmas: "a baleia, a baleia é amiga da sereia. Olha o que ela faz, olha o que ela faz, tchibum, chuá". Carolina também começa a bater palmas (cena 7). Por cerca de quinze segundos, Stella canta e Carolina manuseia os brinquedos que estão no chão. Mais uma vez, Carolina bate palmas.

Ilustração 64 – Episódio IV – *"A Baleia é amiga da Sereia"*

Fonte: Autoria própria

Por cerca de uma hora após esse episódio, Carolina fica no espaço externo com os pares de idade e Stella. Ao longo desse período, em alguns momentos, ainda que precisasse retornar ou mesmo se manter em proximidade com Stella, ela solta os objetos que segurava há tanto tempo, olha e interage com os pares de idade, sorri e bate palmas (ilustração 65).

Ilustração 65 – Alguns momentos interessantes no período posterior ao episódio V – *"A Baleia é amiga da Sereia"*

Fonte: Autoria própria

8.2.2.4 Após dois meses de frequência de Carolina

Na ilustração 66 podem ser conferidos os principais acontecimentos do dia após dois meses de frequência de Carolina.

I) Resumo do dia após dois meses de frequência de Carolina

Ilustração 66 - Resumo do dia após dois meses de frequência de Carolina

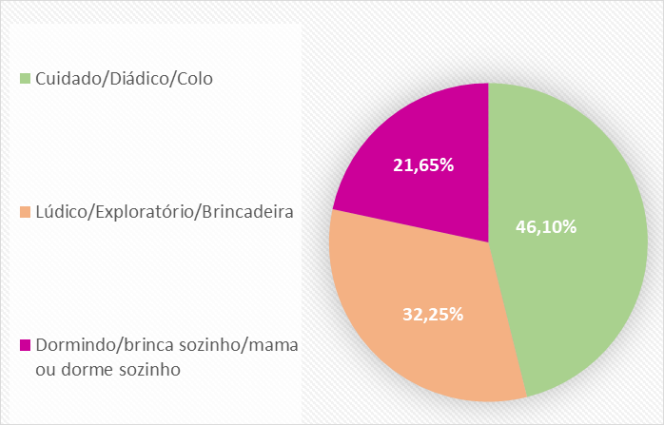
Fonte: Autoria própria

II) Panorama geral do dia após dois meses de frequência

a) Cotidiano do Bebê no dia após dois meses de frequência

Foram contabilizadas, na totalidade da videogravação ao longo do dia, as atividades realizadas por esses adultos com relação ao bebê a cada bloco de um minuto.

Ilustração 67 – Cotidiano de Carolina no dia após dois meses de frequência

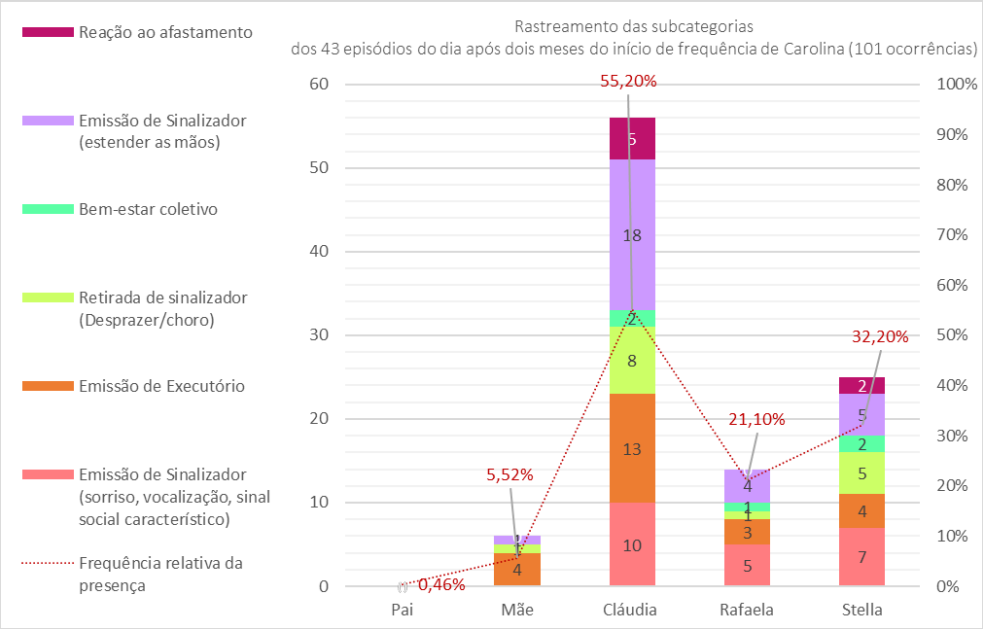


Fonte: Autoria própria

b) Análise numérica dos episódios do dia após dois meses de frequência de Carolina

Do total da videogravação deste dia, selecionaram-se 43 episódios em que o bebê apresentou indicativos de vínculo com os pais e as professoras focais. Nesses 43 episódios, ocorreram 101 indicativos de vínculo com os diferentes parceiros ao longo desses episódios (Apêndice K – ilustração 68)

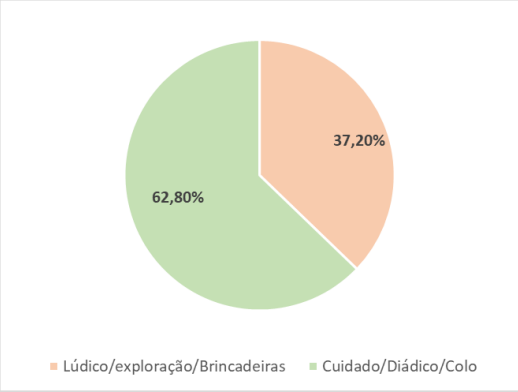
Ilustração 68 - Rastreamento das subcategorias nos episódios do dia após dois meses de frequência de Carolina



Fonte: Autoria própria

Dividiram-se também os 43 episódios pelos momentos da rotina em que eles se sucederam (ilustração 69).

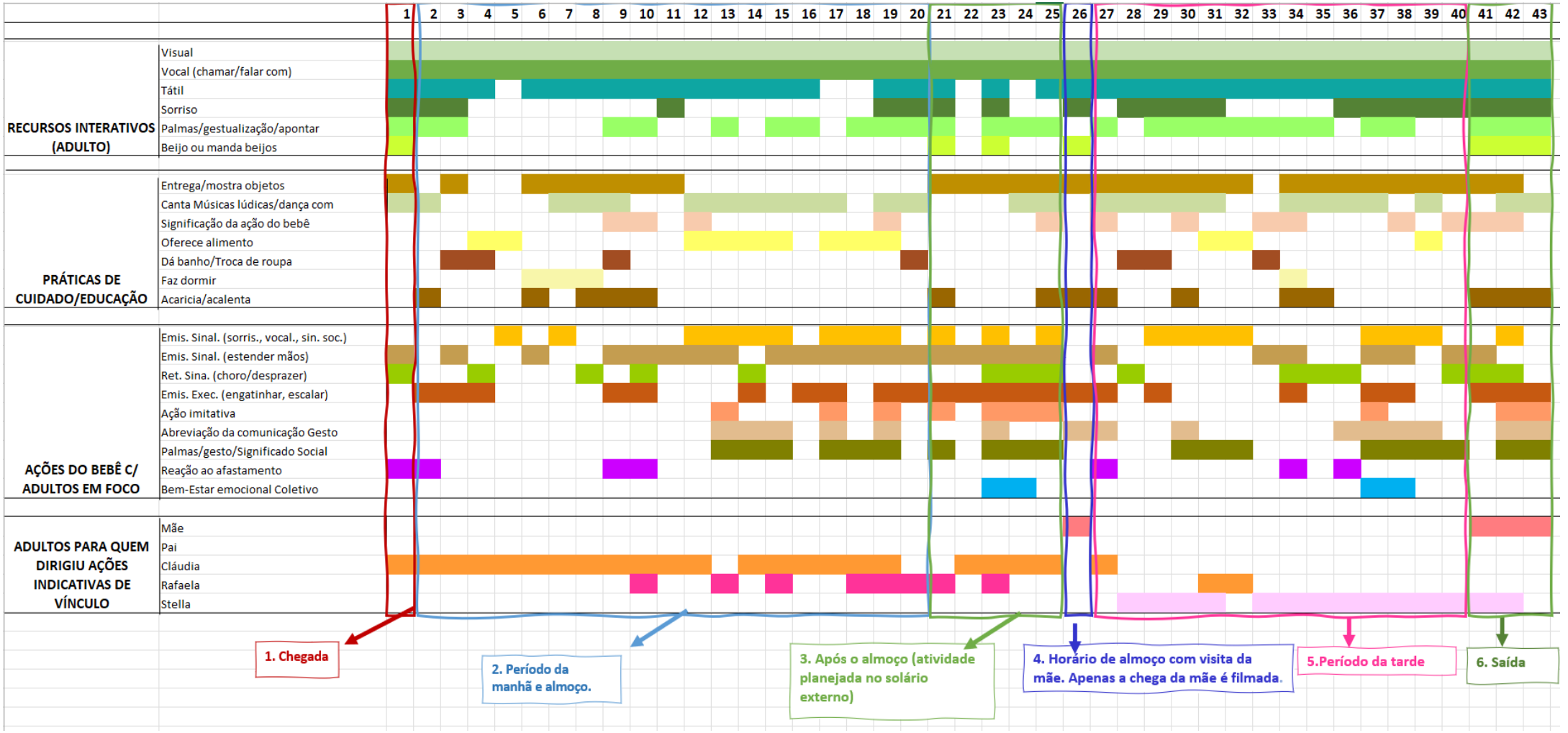
Ilustração 69 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios de Carolina no dia após dois meses de frequência



Fonte: Autoria própria

Realizou-se também uma análise da ocorrência de algumas categorias envolvendo as ações do bebê, as práticas de cuidado/educação dos adultos, etc. (que já foram descritas) de modo a contextualizar cada um desses episódios e também sintetizar os resultados do dia. O resultado pode ser conferido na ilustração 70.

Ilustração 70 – Gráfico panorâmico da ocorrência de ações de adultos e Carolina ao longo dos 43 episódios selecionados após dois meses de frequência

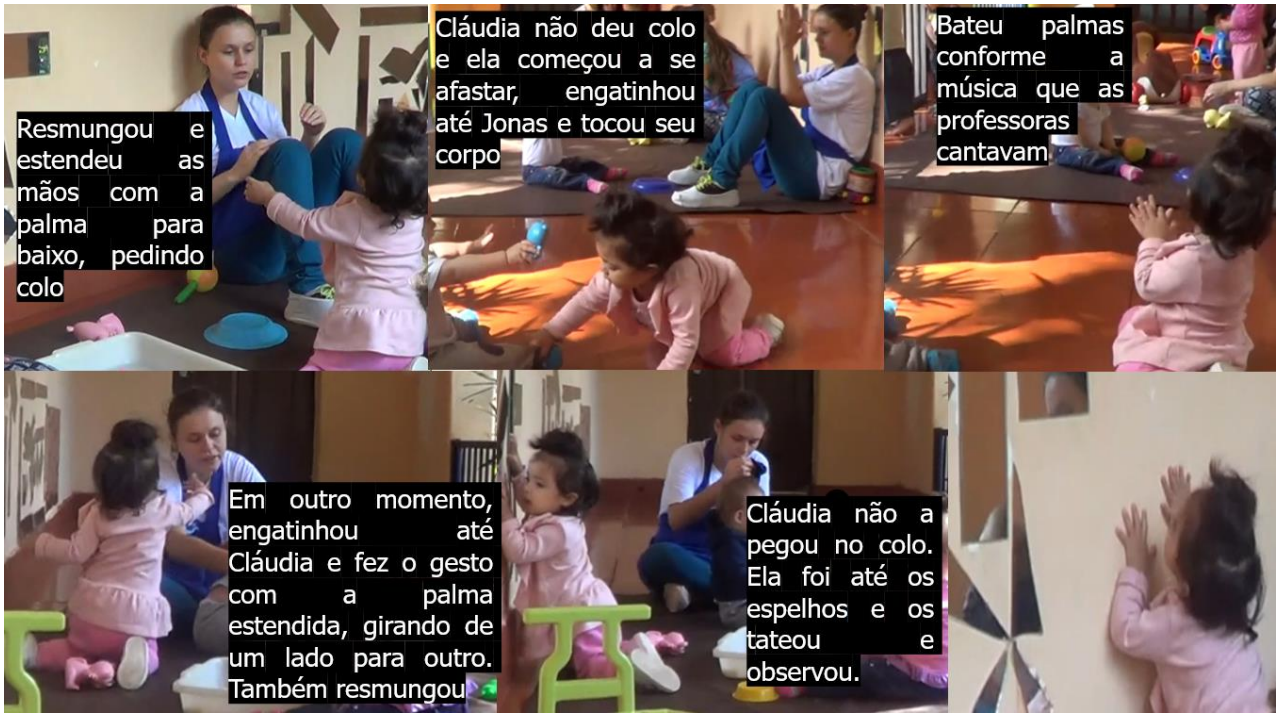


Fonte: Autoria própria

A diminuição da frequência e duração do choro da Carolina ao longo do dia, nesse segundo mês de frequência, repercutiu em uma mudança significativa nos dados mapeados. Foram visualizados episódios com bem-estar emocional (sorriso, gestos, atenção, ausência de choro, exploração do ambiente) e a emissão de comportamentos de sinalização/orientação com as professoras Stella e Cláudia, como o sorriso, gesto de estralar os dedos, gesto com a palma esticada e em que está é girada de um lado para outro[52].

Ainda que tenham ocorrido momentos de bem-estar mais frequentes, Carolina manteve um direcionamento para as professoras, principalmente Stella e Cláudia: ela engatinhava, tocava objetos, olhava para os pares e depois de um período retornava para as professoras pedindo colo (como nos episódios da ilustração 70 - 37 com Stella e no 23 com Cláudia). É interessante notar que a forma de pedir o colo também se transformou. Ao contrário dos outros dias, em os comportamentos de solicitar o colo eram predominantemente executórios - com busca de proximidade ativa (escalar o corpo da professora, se agarrar, engatinhar até ela) -, neste dia ocorreu muito o estender das mãos, às vezes sem o choro ou até de maneira mais distal (ilustração 71).

Ilustração 71 – Destaque do gráfico panorâmico no dia após dois meses de frequência



Fonte: Autoria própria

[52] Identificado pela mãe como o gesto da música "tralálá" e, além disso, foi observado sendo feito pelas professoras e mãe.

Nessa linha, pela primeira vez se observou a ocorrência de momentos em que não existiu o recurso tátil por parte da professora. Um outro fenômeno inédito referiu-se ao fato de que, ao contrário dos dias anteriores, nos momentos em que lhe é fornecido alimento, observaram-se comportamentos de emoção positiva como sorrisos e gestos com as mãos, ação imitativa. No que tange aos gestos, Carolina gesticulou com as mãos diferencialmente com relação às professoras, como no episódio 18 (ilustração 72). Neste episódio em particular, ela realizou um gesto de ofertar (ou de entregar o alimento, visto que já era sua segunda maçã e ela não estava mais comendo) para Rafaela, com a palma estendida para cima. Em seguida, ela se virou para Cláudia, choramingou e esticou as mãos com a palma virada para baixo (gesto com o qual ela usualmente pede colo e que também é um comportamento mediador) para a professora.

Ilustração 72 – Diferenciação dos gestos de Carolina com relação às professoras

Fonte: Autoria própria

Por fim, permaneceram alguns padrões dos outros dias: os pais ainda a mantiveram muito no colo e lhe forneceram muitos beijos e carícias. As professoras demonstraram novamente serem pares privilegiados para os momentos lúdicos, com muita ocorrência de músicas, cantigas e gestos - e que não eram encontrados nas interações com os pais com tanta frequência.

III) Descrição microgenética do dia após dois meses de frequência

Para a análise microgenética desse dia, foram selecionados alguns episódios (que serão apresentados unidos ou em separado, a depender do episódio) dentre o total de 43 episódios. O primeiro episódio a ser analisado (Episódio V – "*Cláudia, a Carolina quer você!"*) refere-se a uma junção dos episódios 9 e 10. O segundo episódio selecionado (Episódio VI – "*Tanta coisa e tanta gente que só fui ver quando saí do colo"*) consistiu no episódio 37.

a) Episódio V – *"Cláudia, a Carolina quer você!"*

Duração: 2'30''

Cláudia está na sala principal e caminha com Carolina no colo, que acabara de ter sua fralda trocada. Carolina choraminga agarrada a seu coelho de pelúcia [mesmo coelho do episódio IV – "*a baleia é amiga da sereia*"]. Cláudia se abaixa e coloca Carolina sentada, no tapete da sala principal. O choro de Carolina se intensifica e o bebê começa a bater as pernas e a se recusar a ficar sentada no ambiente fora do colo de Cláudia. Cláudia a solta e Carolina para em pé agarrada a seu bichinho (cena 1). Cláudia olhou para o bebê e disse: "ó, senta aí que a Cláudia vai lavar a mão dela". Carolina continua chorando muito e caminha até bem perto de Cláudia (cena 2). Cláudia a coloca sentada e diz: "senta que a Cláudia vai lavar a mão dela". Cláudia se afasta e Carolina continua a chorar de modo veemente enquanto olha para os lados. Rafaela se aproxima e diz: "que que foi que você tá chorando?". Carolina começa a engatinhar no lado contrário ao que Rafaela acabara de chegar (cena 3 e 4). Carolina engatinha agarrada a seu coelho de pelúcia. Rafaela caminha até o bebê e diz: "porque você tá chorando?". Rafaela se abaixa e estende os braços para o bebê: "quer um colinho?". A professora Rafaela pega Carolina no colo e começa a acalentar o bebê com as mãos: "pronto! Não precisa". Carolina não para de chorar. Rafaela a leva para o espaço externo e mostra o pavão para ela: "cadê o pavão?" Enquanto isso, Carolina olha pela porta na direção em que estava Cláudia. Carolina também estica as mãos na direção da porta (cena 5). Nesse momento, Rafaela pergunta: "que que você quer? Você quer a Cláudia? Vamos lá que eu vou te levar lá". Conforme Rafaela caminha o choro de Carolina se amaina. Rafaela se aproxima da sala de troca em que Cláudia está e diz: "Cláudia, a Carolina quer você... cadê a Cláudia?". Cláudia aparece e fala enquanto anda em direção ao tapete: "vem cá brincar com a Cláudia". Cláudia se senta no tapete da sala principal e Rafaela se abaixa com Carolina no colo. Rafaela coloca Carolina na frente de Cláudia: "ah lá... a Cláudia vai tocar a flauta". Rafaela se senta ao lado de Cláudia com Carolina ao colo. Carolina para de chorar e apenas dá algumas respiradas profundas espaçadas. Enquanto isso, Cláudia toca a flauta e Rafaela beija a mão o bebê. Cláudia olha para Carolina por alguns instantes e, em seguida, diz: "quer tocar?" e direciona a flauta para Carolina. Cláudia leva a flauta para perto do bebê e Carolina vira a cabeça na direção contrária. Cláudia realiza mais uma tentativa de aproximar a flauta do bebê sem sucesso. Na terceira tentativa, Carolina estende uma das mãos e toca a flauta. Carolina olha fixamente para Cláudia e, quando a professora tenta aproximar a flauta de si, Carolina vira o rosto. Cláudia coloca a flauta no chão: "vou deixar aqui pra você". Carolina começa a choramingar e a chacoalhar as mãos, olhando para Cláudia. Carolina estende as mãos para Cláudia (cena 6). Na sequência Carolina se levanta e caminha até Cláudia com os braços estendidos (cena 7). Cláudia a pega e a coloca sentada em suas pernas. Nos minutos seguintes Carolina fica em silêncio e manuseia os objetos que estão na caixa: primeiro no colo de Cláudia, se inclinando (como na cena 8) e, em seguida, se afastando corporalmente de Cláudia.

Ilustração 73 – Episódio V – *"Cláudia, a Carolina quer você!"*

Fonte: Autoria própria

b) Episódio VI – *"Tanta coisa e tanta gente que só fui ver quando saí do colo"*

Duração[53]: 4'10''

Carolina está no espaço externo da creche, perto do portão de entrada e saída, na companhia dos pares de idade e da professora Stella. No momento, Carolina não está no colo de Stella e está em quatro apoios, a poucos centímetros de onde está a professora. Carolina observa Stella interagir com o par de idade. Carolina se aproxima mais de Stella, engatinhando, pega uma peça de tapete emborrachado e a manuseia por cerca de 20 segundos. Enquanto ela manuseia o objeto, Vinícius começa a bater um brinquedo em sua cabeça e Stella intervém: "pra baixo, Vinícius". Carolina olha para Vinícius, mas não demonstra nenhuma expressão de desprazer. Stella estica as mãos para tocar Vinícius e reposicionar o brinquedo, e Carolina os observa. Carolina mudara de posição, ao inclinar as pernas para cima, ainda em quatro apoios, fazendo um "V" com o corpo. Em seguida, Stella começa a bater palmas, fazer caretas e a cantar enquanto olha para Carolina: "o sapinho faz...". Logo em seguida, Carolina fica em pé, começa a chacoalhar as mãos e a bater palmas. Stella olha para Carolina, ambas fazem contato visual, e a professora comemora: "aê!". Depois de cerca de dez segundos batendo palmas, Carolina estica as mãos na direção de Stella. Stella termina a música: "Dona Galinha, toda assustada, pegou o pintinho e levou pra casa" e começa a bater palmas: "êeee!", ao que Carolina também bate palmas. Stella recomeça a

[53] O nível de detalhe em que serão descritas as ações nesses episódios irá variar conforme a importância delas para nossa temática. Por exemplo, Carolina permanece alguns segundos longe da professora enquanto observa o pátio. A ação não será recortada pois o afastamento é importante para este estudo, mas não é o foco. Desse modo, indicar-se-á que "Carolina ficou observando a grade por X segundos".

cantar a música do “sapinho faz hum, ah, hum” e a fazer caretas. Carolina olha com atenção, ainda em pé, e bate palmas. Carolina se vira para a câmera, estica uma das mãos e vocaliza “uuuu”. Stella continua a cantar, Carolina se agacha e observa a grade por poucos segundos. Carolina olha para Stella, coloca-se na posição de quatro apoios e engatinha até a pesquisadora. Carolina se agacha na frente de Stella, estica uma das mãos para ela e vocaliza: “uuuu”. A atenção de Carolina se redireciona para a grade do portão de entrada, ela o toca e o utiliza como apoio para ficar em pé. Carolina fica cerca de vinte segundos junto à grade. Stella começa a cantar “peixinho, peixinho, que mora no rio...”, Carolina se vira, observa a professora ainda junto à grade e vai gradualmente se virando na direção da professora. Carolina estica a mão para Stella e Stella diz: “vem Sossó”. Carolina fica em quatro apoios, começa a engatinhar na direção da professora e dos pares de idade. Carolina se aproxima e usa o corpo de Stella como apoio para se levantar. Stella olha para ela e diz: “você tava fazendo Sossó?”, enquanto bate palmas comemorando. Carolina agita os dois braços na direção de Stella. Stella começa a bater palmas, a cantar “parabéns pra você”, e Carolina também bate palmas enquanto olha o ambiente. Carolina bate palmas e resmunga. Stella toca em sua mão e Carolina continua a bater palmas. Carolina chacoalha as duas mãos. Em seguida, ela estica uma das mãos e toca o rosto de Jonas. Stella diz: “aí... é carinho!” e assente com a cabeça. Carolina estica as mãos e toca o rosto de Stella. Stella sorri: “carinho!”. Carolina continua com as mãos estendidas na frente de Stella e balança a mão com a palma estendida de um lado para outro, como o gesto do “tralálá” identificado pela mãe. Carolina continua tocando o rosto de Stella e, em seguida, sorri (não se conseguiu captar a imagem muito bem, mas se ouve um barulho de gargalhada).

Ilustração 74 - Episódio VI – *“Tanta coisa e tanta gente que só fui ver quando sai do colo”*

Fonte: Autoria própria

8.2.3 Síntese numérica e discussão do caso de Carolina

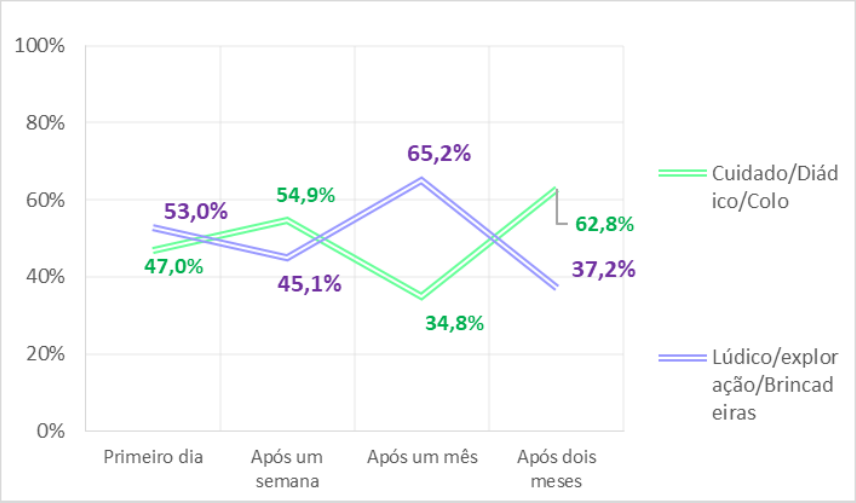
A discussão do caso de Carolina estruturou-se em torno dos mesmos eixos norteadores que os de Isabela. A primeira síntese dos dados a ser discutida refere-se aos momentos da rotina em que ocorreram os indicativos de vínculo.

8.2.3.1 Momento da rotina em que os indicativos de vínculo se manifestaram no caso Carolina

A partir da ilustração 75 é possível perceber que os dois momentos da rotina se mostraram relevantes nos episódios em que ocorreram indicativos de vínculo de Carolina. Após um mês, em que Carolina chorou bem mais e passou mais tempo no colo, os indicativos de vínculo ocorreram predominantemente nos momentos lúdicos e exploratórios. Isso se relaciona talvez com o fato de a demarcação ser consonante com *o que é proposto para o bebê* e não necessariamente com *o fato de ele aderir ao proposto* (vide item 7.6.4). Nos dias após uma semana e após um mês, Carolina integrou muitos momentos direcionados ao grupo ou momentos mais livres com os brinquedos, sem que ela pouco saísse do colo da professora. No entanto, o que interessa é que foi nesses momentos que os episódios ocorreram.

Em contrapartida, foi no segundo mês de frequência que Carolina apresentou menos episódios de choro e esteve bem mais autônoma na ausência dos pais. Foi nesse dia que também ocorreram mais episódios em momentos de cuidado/colo/interação diádica.

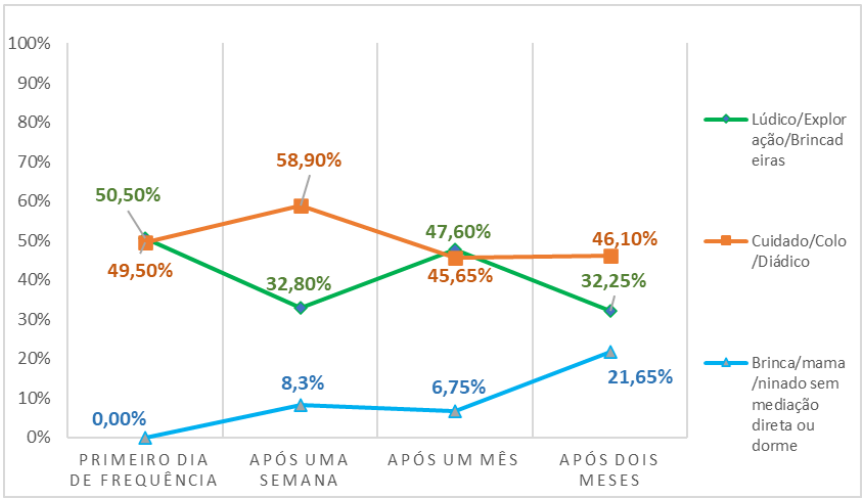
Ilustração 75 - Momento da rotina em que ocorreram os episódios ao longo dos dias de frequência de Carolina



Fonte: Autoria própria

No geral, predominaram os momentos diádicos e de provisão de cuidados no cotidiano de Carolina. Esse fato se relacionou principalmente com a maior demanda de Carolina por colo e por atenção individualizada das professoras. A despeito disso, os momentos mais direcionados às atividades lúdicas e de exploração também se destacaram como contexto em que se observaram os indicativos de vínculo com as professoras. Isso foi possível por conta da flexibilidade das professoras e da instituição no processo de transição de Carolina. As práticas das professoras que, a despeito de a instituição possuir como um dos objetivos fomentar a autonomia dos bebês e oferecer cuidado/educação para além da figura da professora, possibilitavam que o colo para o bebê fosse provido na grande maioria dos momentos solicitados. É possível perceber, a partir dos dados reunidos na ilustração 76, como os momentos de ação mais autônoma (comer uma fruta ou ficar no carrinho sem mediação direta de um adulto e dormir) foram aumentando paulatinamente ao longo dos dias de frequência de Carolina na creche. O aumento significativo quando do segundo mês de frequência pode ser relacionado com o maior bem-estar que a criança demonstrou e, ademais, com uma maior adequação à rotina da instituição (participação com o restante da turma, maior tolerância em esperar o momento de ser pega no colo, etc.).

Ilustração 76 – Divisão da rotina de Carolina (totalidade da videogravação)



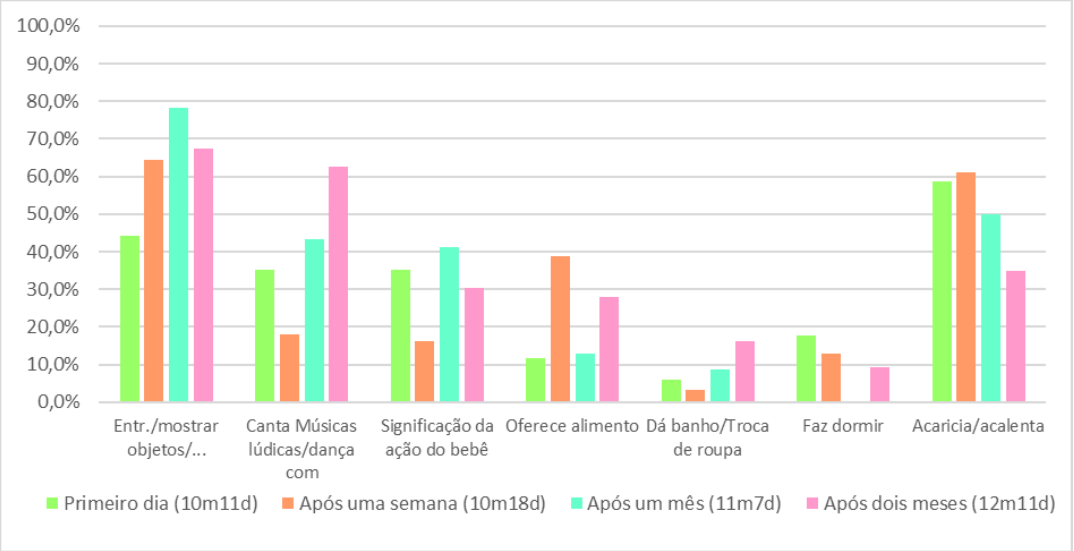
Fonte: Autoria própria

8.2.3.2 Práticas de cuidado/educação e os recursos expressivos dos adultos com relação ao bebê no caso Carolina

Um outro ponto elencado para nortear a discussão refere-se às práticas de cuidado/educação, assim como os recursos expressivos empregados pelas professoras nos

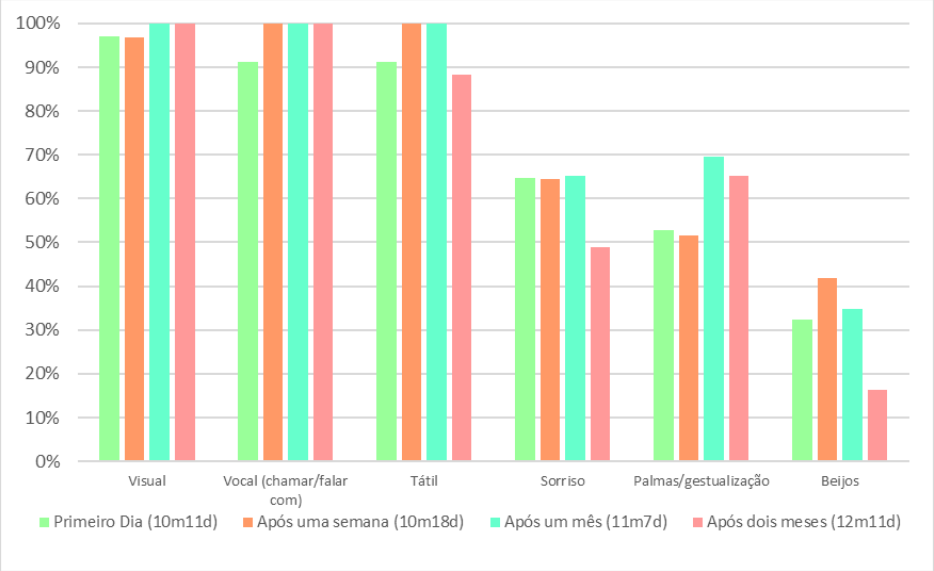
momentos em que ocorreram os indicativos de vínculo de Carolina (ilustrações 78 e 79). No que se refere às práticas de cuidado/educação dos adultos ao longo dos episódios em que ocorreram os indicativos de vínculos, algumas ações se mostraram percentualmente mais frequentes, como a de mostrar/fornecer brinquedos objetos; cantar músicas lúdicas ou dançar; e acariciar/acalentar. Dos momentos predominantemente de cuidado, o oferecimento de alimento mostrou-se o mais percentualmente significativo em termos de ocorrência de indicativos de vínculo (ilustração 77). Por fim, no que se refere aos recursos interativos dos adultos, o olhar *para*, falar *com* e o toque se mostraram importantes nos episódios de indicativos de vínculo. Ainda, tanto o sorriso quanto a gesticulação também foram empregados em mais da metade dos episódios em que ocorreram os indicativos de vínculo (ilustração 78).

Ilustração 77 – Porcentagem das práticas de cuidado/educação dos adultos com Carolina ao longo dos meses nos episódios selecionados



Fonte: Autoria própria

Ilustração 78 – Porcentagem dos recursos interativos dos adultos com Carolina ao longo dos meses nos episódios selecionados



Fonte: Autoria própria

Aqui se sublinha o segundo ponto da discussão. Para além da capacidade de estabelecer mais de um relacionamento no primeiro ano de vida, Carolina mostrou-se apta a estabelecer diferentes padrões interativos com os parceiros preferenciais, com essas relações desempenhando diferentes funções no cotidiano do bebê (como apontado por Lewis, 1994; 2005; e Hinde, 1976), fato que ficou demasiado evidente na relação com as professoras.

Como já exposto, a relação com Cláudia era muito marcada pelo conforto emocional que ela parecia oferecer para Carolina: ela apresentava muita resistência em deixar o colo da professora, buscava o seu colo ou a agarrava com mais afinco em momentos em que estava desconfortável (quando um par de idade se aproximava, momento do sono, da alimentação, etc.). A despeito das carícias e provisão de conforto, Cláudia sorria pouco, gesticulava pouco e mandava poucos beijos para Carolina, se a compararmos no que concerne às mesmas ações com Stella. Nessa linha, notou-se como Cláudia não parecia ser o parceiro preferencial do bebê no que tange aos momentos lúdicos, de *free-play*, ou mais ligados ao movimento exploratório. Já Stella empregava recursos mais lúdicos, como músicas, gestos e beijos nas atividades dirigidas ao grupo. Após o primeiro mês de frequência essas ações de Stella despertavam em Carolina sorrisos, engajamento e maior exploração do ambiente, interação com os pares de idade, constituindo-se assim como a parceira preferencial de Carolina nos momentos lúdicos. Ainda, mesmo que Cláudia se mostrasse a professora preferencial no geral, as ações de gesticular, mandar beijos e no contexto de interação com a professora Stella foram mais eficazes em promover ações imitativas, gestos (palmas, estender as mãos) e sorrisos.

A complexidade aumenta quando percebemos que desde o dia após um mês do início de frequência, ainda que Carolina não emitisse comportamentos em maior variedade e até preterisse o colo de Rafaela comparado ao de Cláudia, era com Rafaela que preferencialmente Carolina realizava o mesmo gesto de estralar que performara com a mãe no primeiro dia de frequência (no caso de Carolina de tentar estralar os dedos). Nessa cena em questão (ilustração 79), Rafaela está cantando para o bebê enquanto a alimenta e canta "peixinho, peixinho que mora no rio, tão engraçadinho, tremendo de frio" e Carolina começa a estralar os dedos. Ela para e olha para Rafaela. Rafaela olha para Carolina e diz: "assim?", e começa a estralar os dedos também.

Ilustração 79 – Abreviação da comunicação entre Carolina e Rafaela

Fonte: Autoria própria

A partir desses dados elucida-se a capacidade de um bebê de menos de um ano de estabelecer múltiplas relações com padrões interativos muito distintos entre si, o que corrobora a complexidade das trocas que o bebê pode estabelecer desde a mais tenra idade a partir de sua capacidade expressiva (Amorim, 2012; Trevarthen, 2011). O fato de omesmo gesto (de estralar os dedos) integrar também a relação com Rafaela demonstra a forma como elementos de múltiplas redes se entrelaçam em momentos como de início de frequência à creche (Amorim *et al.*, 2000): algo que antes era característico da relação da mãe com o bebê passará a ser utilizado como recurso comunicativo, promotor de expressões de afeto positivo e, inclusive, uma possível forma de ligação com a professora Rafaela.

Carolina emitiu gestos com um significado social de modo mais demarcado, na medida em que seus gestos tomaram forma em uma apresentação "*canônica"* (Sinha, 2018), facilmente

reconhecida por mais de um parceiro, e que culminava na repetição, ou em uma resposta diferente do gesto pelo outro adulto. Esses elementos de ordem da significação (palmas, gestos de "estralar os dedos", imitação, etc.) aumentaram ao longo dos dias de frequência e tiveram sua expressão privilegiada nos momentos em que o bebê estava bem (sem choro, sorrindo, etc.). Ademais, como já exposto, eles ocorriam mais com parceiros que mais gesticulavam na relação com ela ou cantavam (como Rafaela e Stella), mostrando como a situação lúdica é privilegiada para esse tipo de expressão.

Dentro de uma perspectiva histórico-cultural, entende-se que as professoras de Carolina atuavam como mediadoras no seu processo interativo com o meio (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2004; Vigotski, 1984/2017). Na creche de Carolina, talvez em decorrência do trabalho interdisciplinar, em que psicóloga, nutricionista, professoras e enfermeira participavam de encontros periódicos (que também abrangiam os pais) em que se alinhava o trabalho individual com cada criança, observou-se uma intencionalidade pedagógica mais homogênea e demarcada (Guimarães & Arenari, 2018). Na creche de Carolina as proposições iam ao encontro de princípios muito estabelecidos na política da creche e variavam menos individualmente entre as docentes: fomentar as interações entre pares, promover a autonomia e integração da família à rotina da creche (expostos na entrevista com a professora principal e em documentos da creche). Essa intencionalidade apareceu desde o primeiro momento da Carolina na creche.

Ao longo do primeiro dia de frequência foi possível notar como algumas práticas pedagógicas e atividades direcionadas ao grupo de bebês materializavam as referidas concepções. O ambiente externo foi organizado com brinquedos específicos escolhidos para a atividade de boas-vindas em que estariam os bebês ingressantes (Mariana e Carolina) e seus familiares, outros dois pares de idade, e a professora Cláudia. Os brinquedos estavam disponíveis no chão, o que propiciava o fato de os bebês se deslocarem na direção deles de modo autônomo. A professora Cláudia chamava a atenção dos bebês para que eles interagissem entre si, mas também direcionava a atenção destes para si mesma.

Percebeu-se como esses momentos em que foi promovido um cuidado/educação direcionado ao grupo, descentralizado do colo ou da figura do adulto, foram relevantes para o processo de Carolina e eficaz em despertar manifestações de emoção positiva, assim como de bem-estar emocional (Hannikäinen, 2015; 2018). Esses dados corroboram o proposto por Ereky-Stevens *et al.* (2018), Rossetti-Ferreira *et al.* (2010) e Winther-Lindqvist (2021) sobre a importância e relevância dos momentos em que estão contidos os pares de idade e em que o

foco está além da relação professor-bebê, assim com os dados de Fukkink (2021)[54]. Nessa linha, o uso e a apresentação de objetos e de músicas lúdicas também se mostraram muito presentes, nos episódios em que ocorreram indicativos de vínculo. Ainda, no primeiro dia de frequência e no dia após um mês, os indicativos de vínculo ocorreram predominantemente em momentos lúdicos e descentralizados da figura do adulto.

Para além disso, esses momentos promoviam um senso de *belonging* (segundo Harrison *et al.,* 2017; Selby, Bradley, Sumsion, Stapleton, & Harrison, 2018), na medida em que elementos daquele novo ambiente (as novas pessoas, os objetos, a rotina) foram apresentados paulatinamente ao bebê. Um exemplo desse fato refere-se na fala da professora Cláudia direcionada aos bebês ao longo do primeiro dia de frequência ao ouvir o carrinho de comida passar: "olha o carrinho... é o papa. Quando vocês escutarem esse barulho é o papa que tá chegando". Essas ações podem ser vistas como promovendo o senso de *belonging* em suas acepções observáveis (ser incluso, estar confortável, integrar a rotina do grupo) (Selby *et al.*, 2018).

O estímulo a se locomover pelo espaço, a manusear os brinquedos e a participar de momentos direcionados ao grupo (como em quase todos os episódios demonstrados), por se tratar de um estímulo a integrar esse cotidiano, também atuaram como promotores de um senso de *belonging* (Selby *et al.*, 2018). Nesse ponto, notou-se o entrelaçamento entre a concepção de promover a interação entre os pares e fomentar a autonomia do bebê na creche. Observaram-se características muito comuns na cultura ocidental de fomento às habilidades cognitivas e do uso frequente de objetos (Keller, 2012). Notou-se que o estímulo motor era visto como um promotor da autonomia e algo almejado pelas professoras, contrariando essa tendência mais geral ocidental trazida por Keller (2012). No entanto, o colo foi utilizado amplamente em situações que iam além dos momentos de cuidado. Nessa linha, o colo não pareceu evocar temores com relação a prejudicar a autonomia do bebê; nem mesmo de a professora se apegar à criança, como referido por Moura (2012) acerca de instituições de acolhimento; e, por Nelson (1990) e McNeil (2005) no que concernia a cuidadoras de creches domiciliares e professoras de creche.

Paulatinamente, Carolina foi conseguindo se desprender do colo das professoras: as professoras mostravam brinquedos e a encorajavam a engatinhar até eles, elas também se

[54] Fukkink (2021) categorizou as ocorrências de bem-estar emocional independente do contexto em que elas sucediam: se ocorriam quando o bebê estava sozinho, em interação diádica ou em grupos com os pares de idade. O presente estudo contabilizou apenas as ocorrências de bem-estar emocional em atividades dirigidas ao grupo de bebês, na medida em que manifestações de afeto positivo já vinham sendo demarcadas isoladamente quando apareciam na interação com um adulto (comportamentos sinalizadores de apego). Dessa forma, o que corrobora o dado de Fukkink (2021) neste estudo refere-se ao grande número de manifestações de emoção positiva (sorriso, vocalização, etc.) em momentos lúdicos.

afastavam do bebê e a chamavam para engatinhar para perto em sequência. No primeiro dia (com os pais), Carolina se locomovia, manuseava brinquedos, mas logo retornava para perto dos pais (episódio I). No dia após uma semana de frequência, um dos primeiros dias sem a mãe, o bebê ficou predominantemente no colo (episódio II) e soltou sua "naninha" apenas nos momentos em que a mãe esteve presente. No dia após um mês de frequência, em alguns momentos, principalmente com Stella e Cláudia (como mostrado nos episódios III e IV), Carolina aceitou ficar entre as pernas das professoras. Principalmente na relação com Stella, os convites para interagir com o grupo e manusear brinquedos foram aceitos. Para isso, Carolina se desagarrou de um objeto que ela estava portando o dia todo (e do qual Cláudia havia tentado fazer com que ela se aproximasse, no episódio III). Já no dia após dois meses de frequência, Carolina manuseou objetos e conseguiu se deslocar por distâncias maiores (como pôde ser notado na ilustração 71, em que ela se afasta de Cláudia no solário externo, enquanto observa os espelhos na parede). O mesmo processo foi observado na aceitação da alimentação: no primeiro dia e após uma semana de frequência, Carolina não comeu a comida da creche (com ou sem a mãe); no dia após um mês, ela comeu um pouco do alimento; e, já no dia após dois meses de frequência, vimos Carolina não apenas comer, mas comer a fruta sozinha.

Selby *et al.* (2018) salientam a importância desses eventos cotidianos e ordinários na observação do senso de *belonging* de bebês, mesmo na mais tenra idade. Para os autores, a integração à rotina da instituição situa-se como uma dimensão observável de *belonging* privilegiada. Viu-se como Carolina foi gradualmente desenvolvendo determinada autonomia e passou a progressivamente aceitar os novos posicionamentos – nunca sem negociá-los (colo, meio das pernas, etc.). A partir disso, notou-se como o bebê pareceu aderir paulatinamente à rotina da creche, adesão que foi acompanhada pelo aumento de expressões de bem-estar emocional (Hannikäinen, 2015; 2018) e também de um retorno aos níveis de comportamentos mediadores de apego do primeiro dia de frequência. Além disso, a transformação dos indicativos de vínculo com relação às professoras (o choro que passou a dar lugar ao estender as mãos e até a uma maior tolerância em dividir o colo com outros bebês) denotam também essa adesão ao funcionamento da instituição.

Ainda, Selby *et al.* (2018) chamam a atenção para aspectos individuais, que só podem ser apreendidos a partir do processo de uma criança particular. Muitos dos pontos aqui elencados como indicativos de um rudimento de senso de *belonging* no caso de Carolina constituíam-se como situações banais para os outros bebês, que não apresentaram o mesmo nível de dificuldade na transição que ela. No entanto, na *história de Carolina*, cada um desses pontos salientados pôde ser situado a partir dessa perspectiva de uma conquista de autonomia,

de bem-estar, nesse processo de transição, os quais culminaram em indícios de um senso de *belonging.*

Por fim, um ponto particular dessa creche referiu-se à abertura contínua para a frequência dos pais. A estratégia facilitadora do processo de transição de acompanhamento de um familiar nos primeiros dias ou semanas de frequência na creche e sua retirada gradual, amplamente referida pela literatura (Ahnert *et al.*, 2004; Bossi *et al.*, 2017; Peixoto *et al.*, 2015; Rapoport *et al.*, 2018; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993), se fez presente nas duas creches analisadas. No entanto, na creche de Carolina as visitas de longa duração no horário do almoço ocorreram ao longo de todo o ano e, nesses momentos, os pais conversavam com as professoras, dividiam momentos com a filha, e a mãe podia amamentá-la. Ainda, notou-se a partir do trabalho de Dentz (2022) e N. Costa (2021), dos momentos videogravados durante as visitas e da entrevista com os pais, como o intercâmbio de informações acerca do bebê auxiliou nesse processo de construção da transição de Carolina. Algumas informações trazidas pelos pais acerca da filha foram sendo utilizadas pela equipe de profissionais em momentos considerados críticos, como foi o caso da utilização dos espaços externos, algo ressaltado pela família como de seu gosto desde a primeira entrevista. O modo como esse processo foi conduzido merece ser ressaltado na medida em que ele pode lançar luz a respeito de estratégias profícuas no período de transição com o início de frequência à creche. Para além de permitir a presença da família no início da frequência ou de sugerir que as crianças tragam objetos de casa, a troca permanente entre esses dois núcleos (creche e família) que a criança integra mostrou-se fundamental.

8.2.3.3 Subtipos de indicativo de vínculo emitidos pelo bebê com direção ao adulto no caso Carolina

Assim como no caso de Isabela, trataremos de maneira sintética um aspecto importante acerca do aspecto individual de Carolina que pode ter se imbricado na constituição de seu processo de vinculação com as professoras: sua idade. O período coberto pela análise de Carolina abrangeu dos seus dez aos doze meses de vida, etapa em que a ansiedade dos oito meses estaria ainda em vigor e de modo bastante intenso. Na mesma linha para Brazelton (2002) aos doze meses se localiza outro período crucial dos três primeiros anos, em que o bebê possui capacidade de permanência de objeto e pessoa, e no qual se tem um estabelecimento do equilíbrio entre exploração do ambiente e retorno à figura adulta. Este modelo descritivo parece se assemelhar muito ao conceito de base segura proposto por Ainsworth *et al.* (1978) e que é conceituado como se desenvolvendo por volta dessa faixa etária. Alguns estudos apresentam

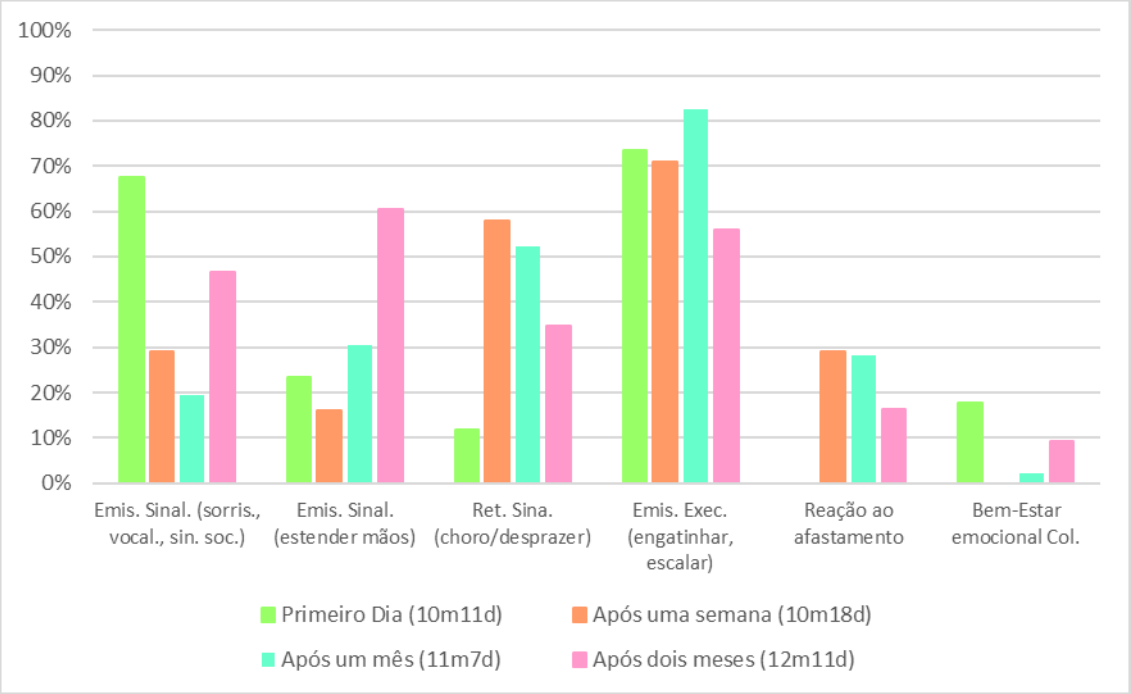
dados, inclusive, de que esse momento consistiria em uma faixa etária em que a transição para a creche seria dificultada (como exposto ao analisar estudos de terceiros por Rapoport & Piccinini, 2001).

No caso de Carolina, é provável que tenha havido influência desses fatores de ordem cognitiva/afetiva sobrepostos concomitantemente às suas experiências prévias de não ter vivenciado grandes ausências dos pais (principalmente da figura materna) e não ter tido muito contato com a família extensa. No entanto, à análise dos dados defendemos a preponderância dos fatores de ordem socio-cultural sobre os de ordem meramente maturativa (sem descartá-los ou desconsiderá-los) nesse caso. Essa afirmação se baseia em dois pontos. Primeiramente, Carolina já experimentava desde a primeira separação breve da figura materna (que só ocorreu aos cinco meses) episódios de muito choro (como relatados pelos pais). Também não era muito comum que os pais a deixassem com outros membros da família. Ademais, notou-se como no primeiro dia de gravação Carolina não ficou nenhum minuto do mapeamento de ocorrência dos adultos sem que pelo menos um dos pais estivesse presente, o que somado às descrições dos pais forneceu algumas pistas do modo como a família funcionava na relação com a criança. Um segundo ponto, diz respeito ao fato de que, se de fato o fator maturacional (com referência à existência de uma etapa do desenvolvimento afetivo e cognitivo universal) preponderasse, outros bebês da mesma idade teriam vivenciado uma transição bastante dificultada, fato que não necessariamente ocorreu, como pudemos notar ao observar outros bebês que ingressaram com a mesma idade que ela.

*

No que concerne aos indicativos de vínculo de Carolina com relação aos adultos, a forma predominante de manifestação ao longo dos dias foi a emissão de comportamento executório. Apenas após dois meses de frequência há uma diminuição de executórios, assim como de episódios de choro (e consequente cessar de choro/expressão de desprazer). Em vez de seguir o adulto, chorar e escalar o corpo, Carolina passou a estender as mãos para as professoras. Ainda, notaram-se comportamentos de emoção positiva que apareceram largamente no primeiro dia, em que os pais estavam presentes, voltam a um patamar semelhante após dois meses de frequência. Paralelamente, os comportamentos envolvendo expressões emocionais "negativas" (retirada de desprazer/choro, reação ao afastamento etc.) nesse dia após dois meses de frequência retornam a um patamar similar ao primeiro dia de frequência (ilustração 80).

Ilustração 80 – Porcentagem dos comportamentos indicativos de vínculo dos dirigidos aos adultos por Carolina ao longo dos meses nos episódios selecionados



Fonte: Autoria própria

A partir da análise qualitativa e quantitativa dos indicativos de vínculo, é possível afirmar que Carolina construiu visivelmente um vínculo com as professoras Cláudia e Stella, relações que se acresceram aos relacionamentos já estabelecidos que o bebê possuía com ambos os pais. Pôde ser observado, a partir do rastreamento dos episódios e da exploração dos dados no geral, que Carolina possuía uma relação já estabelecida com ambos os pais, manifesta a partir dos altos índices de emissão de comportamentos indicativos de vínculo com ambos no primeiro dia de frequência, o que denotava uma preferência e discriminação com relação a outros parceiros. Os comportamentos com relação aos pais se mostraram muito variados, cobrindo diferentes funções (de conforto emocional, na medida em que era o colo deles que Carolina requisitava ao estender as mãos e regular ativamente a proximidade, mas também de expressão de afeto positivo em meio a atividades lúdicas, nutrição, higiene etc.), o que repercutiu em situar essas relações no denominado por Hinde (1976) de relações *multiplex*, o que segundo o autor são indicativos de um relacionamento afetivo

Em adição, já no primeiro dia de frequência, aos dez meses, Carolina demonstrou já compartilhar significados com a mãe, na medida em que se visualizou a abreviação de comunicação a partir de um gesto, o estralar dos dedos, que parecia ter um significado já

estabelecido entre elas. Como mostrado na questão da comunicação, o bebê está significando (Amorim *et al.*, 2012; Amorim 2012). O bebê faz uso de um gesto, uma ação dotada de um significado socialmente partilhado na medida em que ele é compreendido pela mãe e repercute em uma resposta desta (imitar o gesto). Essa imitação parece ir ao encontro do gesto que Carolina fazia: Carolina continua a realizar o gesto, assim como a mãe, e o bebê sorri (ilustração 48). Para além dessa dimensão da comunicação abreviada, em que mãe e filha parecem partilhar de uma "realidade virtual" (Sinha, 2002) em que esses gestos têm um significado prévio (Lyra, 2006), esse relevo para a abreviação na comunicação pelo gesto mostrou-se importante na medida em que permite captar a confluência tanto da dimensão da significação (na qual o bebê começa a entrar nessa idade – Sinha, 2002) quanto da comunicação abreviada comunicando uma história prévia com o parceiro em análise.

Ao longo dos dias de frequência, notou-se a emergência de indicadores de uma relação afetiva denotando a construção de uma relação com Cláudia e também com Stella. Ao longo dos dias, após um mês e após dois meses de frequência, notou-se mais receptividade com Cláudia e Stella, com redução do choro na presença de ambas e com a presença de emissão discriminada (e variada) de comportamentos indicativos de vínculo com ambas, como proposto por Bowlby (1969/2002) e Hinde (1976) ao caracterizar relacionamentos afetivos. Tanto com Cláudia quanto com Stella, Carolina apresentou resistência em deixar o colo das professoras e maior facilidade em aderir às atividades propostos no cotidiano, como comer, dormir e os momentos lúdicos em suas presenças. Notou-se também uma persistência desses padrões, na medida em que situações muito semelhantes ocorreram ao longo dos dias de gravação entre Carolina e Cláudia (resistência em ser pega por Rafaella e emissão de executório em direção a Cláudia, além de choro intenso ao afastamento de Cláudia); e entre Carolina e Stella (bem-estar emocional, expressão emocional de sorriso e gestos comunicativos, maior exploração do espaço e de brinquedos). Ademais, ressaltam-se as falas tanto de Cláudia quanto dos pais que corroboram a existência desse vínculo com as professoras.

A transformação dos comportamentos indicativos de vínculo ao longo dos dias de frequência é demasiado elucidativa. Os comportamentos indicativos foram se discriminando na direção de duas professoras preferenciais, Stella e Cláudia, assim como se manteve também a discriminação com relação às figuras parentais. Quantitativamente, ao longo dos dias, aumentou-se o número geral de comportamentos indicativos de vínculo com relação a Stella e Cláudia. Nessa linha quantitativa, à medida que diminuía o tempo de frequência da mãe na creche, a quantidade de comportamentos com ela diminuiu, ainda que se mantivessem

qualitativamente os fenômenos observados de demonstração de relaxamento, emissão de sorrisos e busca de proximidade em sua presença.

Com as professoras a mudança qualitativa enunciou de modo muito claro a transformação. No caso de Isabela, analisado acima, os indicativos de reação ao afastamento, discriminação com relação a uma professora específica com quem o choro cessasse (o que se encontrou parcamente) foram elencados como pistas a respeito de uma provisão diferenciada de segurança emocional. Já no que tange ao caso de Carolina, para além dos momentos em que o bebê demonstrava um seguimento (comportamento executório) diferencial com relação à professora, os indicativos norteadores foram as expressões de bem-estar emocional (Hannikäinen, 2015; 2018; Laevers, 2005), a emissão de sorrisos e a capacidade do bebê de se deslocar no ambiente e se direcionar para objetos e outras pessoas além da figura da professora. Os recursos interativos de Carolina se transformaram ao longo dos dois meses iniciais de frequência, e os indicativos de vínculo de comportamento executório e de cessar de choro (pelo choro em grande quantidade) deram lugar a gestos, como o de girar a palma para um lado e outro, sorrisos e estender as mãos com o intuito de chamar a atenção da professora (ao longo do dia após dois meses de frequência, ora Carolina parava na frente da professora e resmungava, ora fazia esse gesto descrito com as mãos e ora estendia os braços).

A partir do dado de que Carolina construiu vínculos com duas professoras durante o processo de transição, questiona-se novamente, e de modo mais premente a partir dos dados de Carolina, a postulação de monotropia no que tange às relações estabelecidas por bebês (Keller, 2018a; Lewis, 1994; 2005). Vimos como alguns padrões interativos que antes eram restristos aos pais passaram a ser generalizados e alocados nessas duas professoras que, com o tempo, também passaram a ser parceiros *multiplex* (Hinde, 1976), na medida em que proviam momentos lúdicos, cuidados de higiene, alimentação. A construção dessas relações preferenciais foi engendrada sem que a relação com ambos os pais fosse prejudicada, algo assaz importante de ser ressaltado em decorrência do foco que tem sido dado historicamente pelo campo, que as caracteriza como disruptivas (como podemos encontrar Belsky, 1988; e, também, corroborando os dados de Farran & Ramey, 1977; Watkins & Bradbard, 1982, que contrariavam essa premissa). Os momentos de reencontro com a mãe – como a análise mais geral dos episódios demonstra – são repletos de sorrisos, solicitação de colo, executórios, etc.

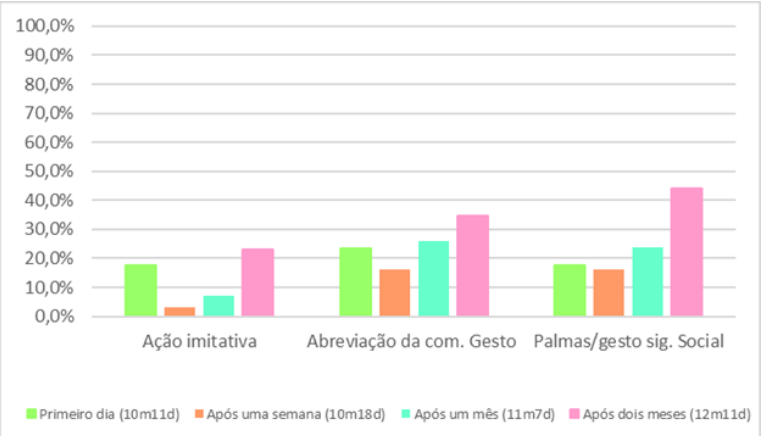
Salienta-se também que foi possível visualizar a relação do bebê com um parceiro familiar para além da mãe, no caso o pai (algo sugerido como uma lacuna na literatura por Abraham & Feldman, 2018; Bretherton, 1992; Dagan & Sagi-Schwartz, 2017) mostrando que se podem construir múltiplas relações e que elas estão sendo construídas o tempo todo,

independente da frequência ou não a uma instituição. Ressaltamos que, mesmo em sociedades ocidentais e industrializadas, o cuidado de bebês é partilhado, ainda que de modo intrafamiliar (Keller, 2018b). Esses dados dão ensejo à proposição de crítica à monotropia na medida em que demonstra a capacidade do bebê de estabelecer múltiplas relações, intrafamiliares e extrafamiliares, mesmo no primeiro ano de vida (Lewis, 1994; 2005). Parece-nos que construir múltiplas relações é algo inerente ao fato de ser um ser social e que a premissa disruptiva e monotrópica do laço mãe-bebê é ideológica (Keller, 2018a; LeVine, 2014; Morelli *et al.*, 2018), na medida em que não é pautada em dados científicos, como já vem sendo mostrado reiteradamente há algumas décadas (Frankel, 1994; Goossens & VanIjzendroom, 1990; McMahon, 1994; Melchiori & Alves, 2000; Lewis, 1994; 2005), algo que este trabalho pretende reforçar.

8.2.3.4 Comportamentos com significado social no caso Carolina

No que se refere aos comportamentos com significado social ao longo dos episódios, ressalta-se que eles constituíram uma dimensão importante dos comportamentos indicativos de vínculo. Notou-se que eles já eram presentes na forma de palmas e gesto característico da relação com a mãe de estralar os dedos. Houve um decréscimo da emissão de comportamentos desse tipo após uma semana; já após um mês e após dois meses, em que Carolina chorou menos e esteve mais autônoma, seu número chegou a superar o do primeiro dia de frequência (ilustração 81).

Ilustração 81 – Porcentagem dos comportamentos com significado social dirigidos aos adultos por Carolina ao longo dos meses nos episódios selecionados



Fonte: Autoria própria

O olhar para os gestos de Carolina reitera o já proposto por Guevara *et al.* (2020) de que a ação do bebê no primeiro ano de vida não se fez de modo aleatório (Guevara *et al.,* 2020) e de que o bebê de menos de um ano é capaz de emitir um gesto dotado de significado (Amorim, 2012). Isso fica muito visível frente à comparação da ilustração 72, que será aqui reproduzida: o posicionamento da palma da mão de Carolina quando requer algo de Rafaela ou de Cláudia muda, ele varia conforme a relação que o bebê possui com cada uma delas. A saciedade de Carolina no dia após dois meses de frequência, após ter comido dois pedaços de pera, é representada pelo bebê *oferecendo* o pedaço de pera para Rafaela com a palma da mão virada para cima e significado por Rafaela como: "você não quer mais?". Depois de poucos segundos, Carolina se vira para Cláudia e resmunga, choraminga e estende a mão com a palma virada para baixo, requisitando o colo, o que culminou na resposta da professora: "já vai". Isso também foi notado por Amorim (2012) com relação ao posicionamento da palma do bebê que oferta o brinquedo e que solicita algo com diferentes parceiros interativos.

Ilustração 72 – Destaques Diferenciação dos gestos de Carolina com relação às professoras

Fonte: Autoria própria

O gesto discriminado demonstra não apenas a capacidade de significação do bebê, mas também de discriminação do gesto com relação aos parceiros em questão, reiterando mais uma vez como a abreviação da comunicação e a partilha de significados estão entrelaçados com o fenômeno de discutir a construção da relação (A. Carvalho *et al.,* 2006). É na relação com o outro, a partir da mediação com o outro, que esses significados irão emergir (Lyra, 2006; Rossetti-Ferreira *et al.,* 2004; Vigotski, 1984/2017). Reiteramos aqui o papel do adulto como constantemente atribuindo significados às expressões emocionais do bebê (Ferreira, 2020).

*

Conclui-se a discussão do caso de Carolina com uma síntese. Carolina foi progressivamente incentivada à autonomia e passou a aceitar progressivamente as novas posições naquele espaço – nunca sem negociá-las (volta, meio-perna, etc.). Durante o processo, Carolina desenvolveu uma relação discriminada com duas professoras, Cláudia e Stella. A

partir disso, percebeu-se como o bebê pareceu aderir gradativamente à rotina da creche, adesão que foi acompanhada por um aumento nas expressões de bem-estar emocional nos momentos coletivos (Hannikäinen, 2015; 2018). Selby *et al.* (2018) destacam como a integração à rotina da instituição é uma dimensão observável do pertencimento. Assim, entendemos que Carolina também foi desenvolvendo gradativamente um sentimento de pertencimento naquele espaço.

9. CONCLUSÃO

Os dados apresentados dos dois casos conduziram a alguns pontos convergentes que merecem ser ressaltados a título de conclusão. Em primeiro lugar, ambos os casos, particularmente o de Carolina, confirmam a hipótese de que o bebê em seu primeiro ano de vida é capaz de construir vínculos com suas professoras em um ambiente institucional. Mais ainda, os dados demonstraram como, mesmo em idade tão tenra, o bebê é capaz de construir múltiplas relações, dotadas de padrões interativos a elas particulares e que parecem suprir distintas funções em seu cotidiano. O caso de Carolina sinalizou como o choro, a despeito do enfoque predominantemente de vê-lo com um aspecto negativo no processo de transição, pode ser promotor e possibilitador do desenvolvimento de uma relação vincular.

Em segundo lugar, sinalizou-se a importância da intencionalidade pedagógica de estruturar momentos lúdicos direcionados ao grupo, em que são promovidos a interação entre pares de idade, o manuseio de objetos e os contatos com músicas lúdicas, no que tange à construção de vínculos. Os dados mostraram como esses momentos são importantes não apenas na manifestação de afeto positivo, de bem-estar emocional, mas também no que concerne à ocorrência de indicativos de vínculo no geral. Questiona-se, assim, o enfoque na figura da professora, em situações de interação diádica e de cuidados como as situações privilegiadas para a construção do vínculo.

Ainda, argumenta-se que o cuidado/educação direcionado ao grupo como um todo constitui-se como primordial para a construção de vínculos com os bebês. Além disso, esses momentos direcionados ao grupo foram discutidos como promotores de um senso de *belonging*, na medida em que promoviam a integração da criança ao grupo como um todo, fomentavam a interação entre os pares, o contato com músicas típicas daquele contexto e cultura. No caso particular de Carolina notou-se como um senso de *belonging* pareceu emergir à medida que Carolina se sentia mais confortável e vinculada com as professoras e, progressivamente, adequava-se à rotina daquela instituição.

Depreende-se deste dado a importância de pensar a IEI para além do modelo diádico: o contato proximal, como proposto por Bowlby (1969/2002) e muito referendado como o cuidado ideal, não é a configuração privilegiada através da qual se constituirá o vínculo. Assim como apontado por Ereky-Stevens *et al.* (2018), Elfer (2006) e Rossetti-Ferreira *et al.* (2010), é preciso incentivar e criar situações específicas que propiciem um cuidado/educação para além da figura do adulto, e que valorizem o papel dos pares de idade. Nos dois casos, os momentos

em que foram empregados elementos lúdicos, como músicas de cantigas e manuseio livre de brinquedos, com o intuito de fomentar a integração do grupo como um todo, apresentar as professoras para o grupo de bebês e o grupo em si para as crianças foram ricos para a ocorrência de manifestações de bem-estar emocional em um nível coletivo.

Nessa linha, têm-se elementos para conceber o professora como um mediador, que, a partir da intencionalidade pedagógica (Guimarães & Arenari, 2018), estruturará um espaço que permitirá ao bebê integrar-se ao grupo, àquele espaço e àquela cultura, na medida em que ali são construídos vínculos com as professoras, transcorrem-se interações entre os pares de idade, dá-se o contato com músicas, práticas, etc. daquela instituição e cultura. Esse modelo mostrou-se eficaz em desenvolver a capacidade de usar o grupo de colegas como promotor de um senso de participação, reconhecimento como membro de um grupo e segurança emocional (Ereky-Stevens *et al.*, 2018).

> Cuidar da atmosfera geral do ambiente e do grupo de crianças, como uma comunidade partilhada, é uma competência e habilidade distinta que é administrado de modos quase invisíveis por educadores [*educators*] habilidosos em uma cultura institucional. Estabelecer e sustentar um senso de *well-ness* e de *belonging* dentre o grupo todo (ao longo das idades, gênero, e outras divisões) é provavelmente melhor alcançado a partir de atividades regulares com base na rotina que engajam o grupo *como um todo* [...]. A imaginação moral está presente quando isso é bem-sucedido e as crianças são envolvidas em uma formação democraticamente baseada nessa comunidade – como agentes ativos que também cuidam […]. (Winther-Lindqivst, 2021, p. 6).

Alguns apontamentos gerais acerca das categorias utilizadas como indicativos de vínculo, assim como sobre o processo de Carolina, precisam ser mais bem elucidados. Ambos os casos eram, na categoria de Flyvberg (2006), de casos extremos, em que os fenômenos observados não são comuns (Isabela) ou encontram-se em um estado de apresentação exacerbado (Carolina). O caso de Carolina, não a despeito do choro, mas *em detrimento* do choro intenso e do excesso de comportamentos indicativos de vínculo (principalmente comportamentos mediadores de apego denotando protesto, choro intenso e seguimento de uma figura adulta), permitiu a visualização muito claramente de como se formavam esses vínculos com a figura da professora na creche.

Nessa linha, ressalta-se também, à análise dos dados, a forma como características individuais de cada bebê se entrelaçaram com concepções daquela instituição e das professoras sobre desenvolvimento e educação de bebês; ainda, com aspectos concretos da rotina e de estruturação do ambiente, culminando em processos de transição e de construção dos vínculos particulares a cada caso. Os subtipos de comportamentos indicativos de vínculos mais relevantes em cada caso se mostraram distintos e pertinentes a aspectos individuais de cada

bebê dentro de sua história. No caso de Isabela a busca foi orientada por manifestações de maior conforto emocional provido por uma professora discriminada e por busca de proximidade por parte do bebê, na medida em que a criança sorria e demonstrava comportamento amigável para todas as professoras. Já no caso de Carolina discriminaram-se situações em que o bebê se mostrava mais relaxado, em que explorava seu entorno, manuseava objetos, emitia gestos e demonstrava bem-estar emocional.

A mudança qualitativa dos indicativos de vínculo e as particularidades de cada caso em decorrência de particularidades individuais dos bebês, das instituições e de cada uma das professoras, reitera o questionamento acerca da existência de um indicador universal e preponderante de uma relação afetiva, como já apontado por Keller (2018a), LeVine (2014) e Rosabal-Coto *et al.* (2017), como nos levam a crer as categorias de segurança de apego (Ainsworth *et al.*, 1978). O que parece existir são indicativos particulares que irão ser *construídos* dentro e a partir de uma *relação* que está alojada dentro de determinada cultura, dentro de um contexto. Dessa forma, as manifestações de indicativos de vínculo devem sempre ser ponderadas. Do contrário, se essa leitura for descontextualizada e for feita sob a égide de padronizações consideradas universais, corre-se o risco de presumir um padrão universal de interpretação de algo que está intrinsecamente ligado a um contexto (cultural, relacional, etc.) (Keller, 2018a; LeVine, 2014):

> Uma anedota ilustrativa foi oferecida pelo antropólogo Thomas Weisner (2005:89), que se lembrou de estar ao lado de uma mãe solteira assistindo a seu filho através de um espelho enquanto a criança brincava com brinquedos durante a fase do Procedimento da Situação Estranha quando ela estava ausente. A mãe comentou orgulhosamente sobre a independência de seu filho. Os pesquisadores, no entanto, assumindo claramente um modelo de trabalho [*working* model] diferente para interpretar o comportamento do menino, o classificaram como "evitativo" [*avoidant*] [apego inseguro]. Acompanhado ao longo de sua adolescência, este garoto não exibiu nenhum dos sintomas de apego inseguro que os teóricos do apego teriam predito que ele estivesse em risco. (Rosabal-Coto *et al.*, 2017, p. 344).

Mesmo o bem-estar emocional em momentos direcionados ao grupo mostrou-se de maneira muito peculiar a cada bebê, o que fez com que sua demarcação se apresentasse de maneira fluida: as expressões de Isabela frequentemente envolviam sorrisos e atenção fixa, enquanto as de Carolina eram muito marcadas por sorrisos discretos (ou até ausência de sorriso), suspensão do choro, atenção fixa e, principalmente, sinais sociais (palmas, etc.). Muito mais do que indicativos de vínculos globais e padrões universais, a história de cada bebê naquela creche, com cada uma das professoras com quem interagia, mostrou-se profícua e mais eficiente como indicativo da construção de vínculo. Ainda, é imprescindível reforçar como a

dimensão de compartilhamento de significados e da abreviação da comunicação operou de modo benéfico e eficaz em acompanhar o processo de construção de vínculos em bebês.

Concluindo, é necessário pontuar algumas limitações e contribuições do presente estudo. Acerca das limitações, trata-se de estudos de caso e que, a despeito já ser por si só significativo eles sinalizarem a possibilidade de ocorrência desses fenômenos, não podem ser generalizados estatisticamente. Ainda, entende-se que o período de dois meses de acompanhamento, particularmente no caso de Isabela, em que houve uma ruptura do quadro docente, não foi o suficiente para acompanhar o seu processo em particular. No entanto, o nível de minuciosidade que este tipo de análise requer e o refinamento dos métodos empregados levou à delimitação desse recorte.

Por fim, elencam-se algumas contribuições do presente estudo para a área. A primeira delas refere-se à visibilidade dada ao primeiro ano de vida no contexto de Educação Infantil, invisibilidade que ocorre tanto no âmbito da literatura quanto no da legislação. Nessa linha, foram sugeridos elementos para pensar a prática pedagógica nessa faixa etária para além do aspecto do cuidado e da figura diádica da professora, na medida em que os pares de idade e o grupo como um todo são considerados como importantes para a construção do vínculo, para a manifestação de bem-estar emocional nesse espaço e para a construção de um senso de *belonging.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham, E., & Feldman, R. (2018). The neurobiology of human allomaternal care; implications for fathering, coparenting, and children's social development. *Physiol Behav. 193*(Pt A), 25-34. https://10.1016/j.physbeh.2017.12.034

Abramowicz, A., Cruz, A. C. J., & Moruzzi, A. B. (2016). Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? *Debates em Educação*, *8*(16), 46-65. https://10.28998/2175-6600.2016v8n16p46

Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E., & Barthel, M. (2004). Transition to Child Care: Associations with Infant–Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations. *Child Development*, *75*(3), 639 – 650. https://10.1111/j.1467-8624.2004.00698.x

Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. (2006). Security of Children's Relationships with Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, *77*(3), 664-679. https://10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x

Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development, 40*, 969-1025.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Lawrence Erlbaum.

Almeida, L. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, *32*(2), 173-186. https://dx.doi.org/10.14417/ap.868

Amorim, K. S. & Rossetti-Ferreira, M. C. R. (2004). A matriz sócio-histórica. 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 94 -112). Porto Alegre, RS: Artmed.

Amorim, K. S. (2001). *Concretização de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês em creche.* (Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto).

Amorim, K. S. (2012). Processos de significação no primeiro ano de vida. *Psic. Teor. e Pesq., 28*(1), 45-53. https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000100006

Amorim, K. S. (2013). *Linguagem, comunicação e significação em bebês*. (Tese de Livre Docência, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo). https://doi.org/10.11606/T.59.2019.tde-03052019-103233

Amorim, K. S. (2016). *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. (2019). *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., & 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. (2008). Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 60*(1), 67-81.

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. V., & 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 (Orgs.), *Pesquisa aplicada em psicologia: Implicações éticas* (pp. 3-48). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Amorim, K. S., Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2000). A rede de significações como perspectiva para a análise do processo de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa, 109(3),* 115-143. https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100006

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. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 137-156). Porto Alegre, RS: Artmed.

Anderson, C. W., Nagle, R. J., Roberts, W. A., & Smith, J. W. (1981). Attachment to substitute caregivers as a function of center quality caregiver involvement. *Child Development, 52*(1), 53–61. https://doi.org/10.2307/1129214

Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família* (2ª. ed.). Rio de Janeiro, RJ: LTC. (Trabalho Original Publicado em 1960).

Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno* (10ª ed., W. Dutra, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.

Bark, C., Baukhage, I., & Cierpka, M. (2016). A mentalization-based primary prevention program for stress prevention during the transition from family care to day care. *Mental Health & Prevention, 4*(1), 49-55. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2015.12.002

Belle, J. (2016). *Early Childhood Education and Care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes*. Documento organizado por RAND Corporation.

Belsky, J. (1988). The "effects" of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly*, *3*(3), 235-272. https://doi.org/10.1016/0885-2006(88)90003-8

Belsky, J., & Braungart, J. M. (1991). Are insecure-avoidant infants with extensive day-care experience less stressed by and more independent in the Strange Situation? *Child Development*, *62*(3), 567–571. https://doi.org/10.2307/1131131

Belsky, J., & Rovine, M. J. (1988). Nonmaternal Care in the First Year of Life and the Security of Infant-Parent Attachment. *Child Development*, *59*(1), 157-167. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1988.tb03203.x

Bernal, R., Attanasio, O., Peña, X., & Vera-Hernández, M. (2019). The effects of the transition from home-based childcare to center-based childcare in Colombia. *Early Childhood Research Quarterly*, *47*(2), 418-431. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.08.005

Blanchard, M., & Main, M. (1979). Avoidance of the attachment figure and social-emotional adjustment in day-care infants. *Developmental Psychology*, *15*(4), 445-446. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.15.4.445

Bonnaud, M. L. (1988). L' « adaptation » à la crèche. *Enfance*, *41*(2), 91-94.

Bossi, T. J., Brites, S. A. N. D., & Piccinini, C. A. (2017). Adaptação de Bebês à Creche: Aspectos que Facilitam ou não esse Período. *Paidéia, 27(1)*, 448-456. https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201710.

Bove, C. (2001). *Inserimento*: A strategy for delicately beginning relationships and communications. In L. Gandini, & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian Approach to Infant/toddler Care* (pp. 109 - 23). New York/London: Teachers College Press.

Bowlby, J. (2002). *Apego e perda, Vol 1. Apego.* São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho Original publicado em 1969).

Bowlby, J. (2004). *Apego e perda, Vol 2. Separação.* São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho Original publicado em 1973).

Brasil. (1943, 1 de maio). *Decreto-Lei n. 5452.* Aprova a consolidação das leis de trabalho.

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* (Livro I e II). Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental.

Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica.

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.* Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil

Brasil. (2018). *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brazelton, T. B. (2002). O modelo dos touchpoints. In T. B. Brazelton, T. B., & S. I. Greenspan (Orgs.), *As necessidades essenciais da criança: O que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver* (pp. 185-194). Porto Alegre, RS: Artmed.

Bretherton, I. (1992). The origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, *28*(5), 759-775. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*(7), 513-531. https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513

Bussab, V., Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2007**).** Encontros Com o Outro: Empatia e Intersubjetividade no Primeiro Ano De Vida. *Psicologia USP*, *18*(2), 99-133. https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000200007

Carvalho, A. M. A., Bastos, A. S. B., Rabinovich, E. P., & Sampaio, S. M. R. (2006). Vínculos e Redes Sociais em Contextos Familiares e Institucionais: Uma Reflexão Conceitual. *Psicologia em Estudo*, *11*(3), 589-98. https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300015

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.

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. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200008

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

Civillettti, M. V. P. (1991). O cuidado às crianças pequenas no brasil escravista. *Cad. Pesq.*, (76), 31-40.

Clarke-Stewart, K. A. (1988). "The 'Effects' of infant day care reconsidered" reconsidered: Risks for parents, children, and researchers. *Early Childhood Research Quarterly*, *3*(3), 293-318. https://doi.org/10.1016/0885-2006(88)90006-3

Costa, C. A., & Amorim, K. S. (2015). Abreviação em Relações de Bebês com seus Pares de Idade**.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *31*(1), 15-23. https://doi.org/10.1590/0102-37722015011798015023

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). Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-21022022-115541/publico/Tese_Natalia_Costa_versao_corrigida.pdf

Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new child care classes on infant/toddler distress and behavior, *Early Childhood Research Quarterly*, *20*(1), 37-56. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.005

Dagan, O., & Sagi-Schwartz, A. (2017). Early Attachment Network with Mother and Father: An Unsettled Issue. *Child Development Perspectives*, *12*(2), 115-121. https://doi.org/10.1111/cdep.12272

Datler, W., Datler, M., & Funder, A. (2010). Struggling against a feeling of becoming lost: A young boy's painful transition to daycare. *Infant Observation*, *13*(1), 65-87. https://doi.org/10.1080/13698031003606659

Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N., & Malmberg, L.-E. (2012). Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. *Infant Behavior & Development*, *35*(3), 439–451. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.02.007

Dawson, N. K. (2018). From Uganda to Baltimore to Alexandra Township: How far can Ainsworth's theory stretch? *The South African journal of psychiatry*, *24*, 1137. https://doi.org/10.4102/sajpsychiatry.v24i0.1137

Degotardi, S., & Pearson, E. (2009). Relationship Theory in the Nursery: Attachment and beyond. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *10*(2), 144-155. https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.144

Dentz, M. (2022). *Interação de pares de bebês em transição de casa para a creche.* (Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto). Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-18032022-155642/pt-br.php

Dentz, M. V., Castro, C. R. C., Neder, K., & Amorim, K. S. (2023). Processos de transição com ingresso de bebês na Educação Infantil: Revisão Bibliográfica. *Psicologia USP*, *33*, e210045. https://doi.org/10.1590/0103-6564e210045

Donzelot, J. (1980). *A polícia das famílias* (3rd ed., M. T. da Costa Albuquerque, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Graal. A paginação se refere à versão online.

Ebbeck, M., & Yim, H. Y. B. (2009). Rethinking attachment: fostering positive relationships between infants, toddlers and their primary caregivers, *Early Child Development and Care*, *179*(7), 899-909. https://doi.org/10.1080/03004430701567934

Elfer, P. (2006). Exploring children's expressions of attachment in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, *14*(2), 81-95. https://doi.org/10.1080/13502930285209931

Emiliani, F. (1976). Problemi del processo di socializzazione *in* un asilo nido di Bologna. *Psicoterapia e scienze umane*, *4*, 8–20.

Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T., Malmberg, L.-E., & Datler, W. (2018). Relationship building between toddlers and new caregivers in out-of-home

childcare: Attachment security and caregiver sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly, 42*(1), 270–279. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.007

Farran, D. C., & Ramey, C. T. (1977). Infant day care and attachment behaviors toward mothers and teachers. *Child Development, 48*(3), 1112–1116. https://doi.org/10.2307/1128371

Ferreira, L. D. P. M. (2013). *Expressões emocionais de desprazer no primeiro ano de vida: manifestações e processos de transformação.* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto). Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-14102013-122934/pt-br.php

Ferreira, L. D. P. M. (2020). *Expressões emocionais de bebês e práticas de cuidado e educação em diferentes contextos de desenvolvimento.* (Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto). Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-06082021-103724/pt-br.php

Fleer, M., & Veresov, N. (2018). A Cultural-Historical Methodology for Researching Early Childhood Education. In M. Fleer, B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* Springer International Handbooks of Education (vol. 1, pp. 225-250). https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_9

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry, 12*(2), 219-245. https://doi.org/10.1177/107780040528436

Fonagy, P. (2001). *Attachment Theory and Psychoanalysis*. London, UK: Karnac.

Frankel, S. A. (1994). The exclusivity of the mother–child bond: Contributions from psychoanalytic and attachment theories and day-care research. *The Psychoanalytic Study of the Child, 49*, 86-106. https://doi.org/10.1080/00797308.1994.11823053

Freire, M. M. L. (2008). 'Ser mãe é uma ciência': mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. *História, Ciências, Saúd Manguinhos, 15*(Suppl.), 153-171. https://doi.org/10.1590/S010459702008000500008

Fukkink, R. G. (2021). Exploring children's well-being in daycare: How do children feel all day? *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-15. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2007971

Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal. (2016). *Primeiríssima Infância – Creche: necessidades e interesses de famílias e crianças*. São Paulo, SP: IBOPE Inteligência.

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), 21-34.

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

Goethe, J. W. (2011). *Fausto: uma tragédia* – Segunda parte (J. K Segall, trad.). (Trabalho Original publicado em 1832). São Paulo, SP: Editora 34.

Goossens, F. A., & Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of Infants' Attachments to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development, 61*(3), 832-837. https://doi.org/10.2307/1130967

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. https://doi.org/10.14417/ap.1174

Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, G., Suess, G., & Unzner, L. (1985). Maternal sensitivity and newborns' orientation responses as related to quality of attachment in northern Germany. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50*(1-2), 233–256. https://doi.org/10.2307/3333836

Guevara, I., Moreno-Llanos, I., & Rodríguez, C. (2020). The emergence of gestures in the first year of life in the Infant School classroom. *European Journal of Psychology of Education, 35*(2), 265-287. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00444-6

Guimarães, D., & Arenari, R. (2018). Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia [Body care, affectivity and dialogy in nursery school]. *Educ. rev., 34*(e186909), 1-19. https://doi.org/10.1590/0102-4698186909

Gullestad, S. E. (2001). Attachment theory and psychoanalysis: Controversial issues. *Scand Psychoanal. Rev., 24*(1), 3-16. https://doi.org/10.1080/01062301.2001.10592610

Hannikäinen, 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

Hännikäinen, M. (2018). Values of well-being and togetherness in the early childhood education of younger children. In E. Johansson, & J. Einarsdottir (Eds.), *Values in Early Childhood Education: Citizenship for Tomorrow* (pp. 147-162). London: Routledge.

Harlow, H. F. (1979). Les Affectivités. In R. Zazzo. (Org.), *L'attachement* (pp. 58 – 72). Delacheux et Niestlé.

Harrison, L.J., Sumsion, J., Bradley, B., Letsch, K., & Salamon, A. (2017). Flourishing on the margins: a study of babies and belonging in an Australian Aboriginal community childcare centre. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25*(2), 189-205. https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288015

Hinde, R. A. (1976). On Describing Relationships. *J. Child Psychol. Psychiat., 17*(1), 1 - 19. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00370.x

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2017). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua: Educação 2016-2017. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf

Ispa, J. (1977). The Reactions of Soviet Nursery Day-Care and Boarding-Care Children to a Strange Situation. *Developmental Psychology, 13*(4), 421-22. https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.4.421

Jung, J. (2011). Caregivers' playfulness and infants' emotional stress during transitional time. *Early Child Development and Care, 181*(10), 1397-1407. https://doi.org/10.1080/03004430.2010.532873

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

Keller, H. (2017). Cultural and historical diversity in early relationship formation. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(6), 700–713. https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1323630

Keller, H. (2018a). Universality claim of attachment theory: Children's socioemotional development across cultures. *PNAS, 115*(45),11414-11419. https://doi.org/10.1073/pnas.1720325115

Keller, H. (2018b). Parenting and socioemotional development in infancy and early childhood. *Developmental Review*, 50(A), 31-41. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.03.001

Klette, T., & Killén, K. (2018). Painful transitions: a study of 1-year-old toddlers' reactions to separation and reunion with their mothers after 1 month in childcare. *Early Child Development and Care,* 189(12), 1970-1977. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1424150

Kreppner, K. (2001). Sobre a Maneira de Produzir Dados no Estudo da Interação Social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 17*(2), 97-107. https://doi.org/10.1590/S0102-37722001000200002

Kuhlmann Jr., M. (1991). Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899 – 1922). *Cad. Pesq.*, (78), 17-26.

Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self evaluation instrument*. Leuwen: Kind & Gezin and Research Center for Experiential Education.

Lamm, B., Keller, H., Yovsi, R. D., & Chaudhary, N. (2008). Grandmaternal and maternal ethnotheories about early child care. *Journal of Family Psychology, 22*(1), 80-88. https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.1.80

Lei n. 8.069. (1990, 13 de julho). *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.* Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF.

Lei n. 9394. (1996, 20 de dezembro). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil].

LeVine, R. A. (2014). Attachment theory as cultural ideology. In H. Otto & H. Keller (Eds.), *Different faces of attachment: Cultural variations on a universal human need* (pp. 50–65). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139226684.005

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. https://doi.org/10.1159/000083213

Lima, A. L. G. (2007). Maternidade higiênica: natureza e ciência nos manuais de puericultura publicados no Brasil. *História: Questões & Debates*, (47), 95-122.

Lyra, M. C. D. (2006). O Modelo EEA: Definições, Unidade de Análise e Possíveis Aplicações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *20*(1), 87- 95. https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100012

Mackenzie, M. J., Liu, D., & Sameroff, A. J. (2013). Moving beyond the child care debate toward implications for social and political agendas. *Children and Youth Services Review*, *35*(1), 3–6 https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.10.008

Martins, G. F., Becker, S. M. S., Leão, L. C. S., Lopes, R. C. S., & Piccinini, C. A. (2014). Fatores associados à não adaptação do bebê na creche: Da gestação ao ingresso na instituição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 30(3),* 241-250. https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300001

Masson, G. A., & Fernandez, J. R. (2020). Os espaços dos bebês na creche: o que dizem os documentos do ministério da educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, *6*(2), 556-557. https://doi.org/10.12957/riae.2020.45958

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

Mauvais, P. (2003). Socialisation Précoce et Accueil du Trés Jeune Enfant en Collectivité. *Devenir*, *15*(3), 279-288. https://doi.org/10.3917/dev.033.0279

McCutcheon, B., & Calhoun, K. (1976). Social and emotional adjustment of infants and toddlers to a day care setting. *American Journal of Orthopsychiatry, 46(1),* 104-108. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1976.tb01231.x

McGurk, H., Caplan, M., Hennessy, E., & Moss, P. (1993). Controversy, theory, and social context in contemporary day care research. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 34*(1), 3-23. http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb00965.x

McMahon, L. (1994). Responding to Defences against Anxiety in Daycare for Young Children. *Early Child Development and Care*, *97*(1), 175-184. https://doi.org/10.1080/0300443940970114

McNeil, L. (2005). Understanding childcare through experiencial knowledge. *Michigan Sociological Review*, *19*, 86-114.

Melchiori, L. E., & Alves, Z. M. B. (2000). Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com os pais, na rotina diária da creche. *Paidéia*, *10*(18), 51-59. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2000000100005

Morelli, G. A., Chaudhary, N., Gottlieb, A., Keller, H., Murray, M., Quinn, N., Rosabal-Coto, M., Scheidecker, G., Takada, A. & Vicedo, M. (2017). *Taking Culture Seriously: A Pluralistic Approach to Attachment.* In H. Kellerm, & K. Bard (Org.). *The Cultural Nature of Attachment: Contextualizing Relationships and Development* (pp. 139-168). Cambridge, MA: MIT Press,

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, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo). Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-10102013-152307/ptbr.php

Moura, G. G. (2017). *Interações e relações de bebês em contextos de acolhimento familiar e institucional* (Tese de Doutorado não publicada). Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo.

Müller, H. (2013). *O rei se inclina e mata* (R. F. Blume, trad.). São Paulo, SP: Biblioteca Azul. (Trabalho Original publicado em 2003).

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (1997). The Effects of Infants Child Care on Infant-Mother attachment security: results of the NICHD of Early Child Care. *Child Development, 68(5),* 860-879. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01967.x

Neder, K. (2017-2018). *O desenvolvimento do apego no primeiro semestre de vida: um estudo de caso* Projeto de auxílio regular da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (2016/13268-0). Ribeirão Preto, SP: FAPESP.

Neder, K. (2018). *A coconstrução do apego no primeiro semestre de vida, à luz do paradigma da intersubjetividade primária* (Monografia de conclusão do curso de Psicologia não publicada). Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo.

Neder, K., Ferreira, L. D. M. P., & Amorim, K. S. (2020). Coconstrução do apego no primeiro semestre de vida: O papel do outro nessa constituição. *Psicologia USP*, *31*(e190143), 1-12. https://doi.org/10.1590/0103-6564e190143

Nelson, M. K. (1990). Mothering Others' Children: The Experiences of Family Day-Care Providers. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 15*(3), 586-605. https://doi.org/10.1086/494611

Nogueira, S. E., & Seidl-de-Moura, M. L. (2007). Intersubjetividade: Perspectivas Teóricas e Implicações Para o Desenvolvimento Infantil Inicial. *Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum, 17*(2), 128-138.

Oliveira, Z. M. R. (1988). A creche no Brasil: Mapeamento de uma trajetória. *R. Fac. Educ., 14*(1), 43-52. https://doi.org/10.1590/S0102-25551988000100004

ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos

ONU. (1959). Declaração Universal dos Direitos da Criança. http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cgvs/usu_doc/ev_ta_vio_leg_declaracao_direitos_crianca_onu1959.pdf

Paschoal, J. D., & Brandão, C. F. (2016). A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. *Revista HISTEDBR Online*, *15*(66), 196–210. https://doi.org/10.20396/rho.v15i66.8643710

Passetti, E. (2010). Crianças carentes e políticas públicas. In M. Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 347 – 375). São Paulo, SP: Contexto.

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

Peixoto, C., Coelho, V., Pinto, A. I., Cadima, J., Barros, S., & Pessanha, M. (2015). Transição de bebés do contexto familiar para a creche: Práticas e ideias dos profissionais. *Sensos-e*, *1*(2), 1-13.

Picchio, M. & Mayer, S. (2019). Transitions in ECEC services: the experience of children from migrant families. *European early childhood education research journal*, *27*(2), 285–296. https://doi.org/10.1080/1350293x.2019.1579552.

Pimenta, C. O. (2018). Avaliação da educação infantil na Austrália: contribuições para o Brasil. *Est. Aval. Educ.*, *29*(70), 108-13. http://dx.doi.org/10.18222/eae.v29i70.51433

Piva, L. F., & Carvalho, R. S. (2020). Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. *Educação e Pesquisa*, *46*(e227311), 1-18. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046227311

Proust, M. (2016). À sombra das moças em flor. In M. Proust, *Em busca do tempo perdido* (3ª. ed., vol. 1, F. Py, trad.) (pp. 353 – 571). Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira. (Trabalho Original publicado em 1919).

Ragozin, A. S. (1980). Attachment Behavior of Day-Care Children: Naturalistic and Laboratory Observations. *Child Development*, *51*(2), 409-15.

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. https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000100007

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. 466. (2012, 12 de dezembro). *Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo serem humanos*. Brasília, DF: Ministério da Saúde.

Resolução n. 510. (2016, 7 de abril). *Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Recuperado de http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf

Roecker, S., Marcon, S. S., Decesaro, M. N., & Waidman, M. A. P. (2012). Binômio mãe-filho sustentado na Teoria do apego: Significados e percepções sobre centro de educação infantil. *Revista de Enfermagem UERJ, 20*(1), 27-32.

Roggman, L. A., Langlois, J. H., Hubbs-Tait, L., & Rieser-Danner, L. A. (1994). Infant Day-Care, Attachment, and the "File Drawer Problem." *Child Development, 65*(5), 1429-1443. https://doi.org/10.2307/1131509

Rosabal-Coto, M., Quinn, N., Keller, H., Vicedo, M., Chaudhary, N., Gottlieb, A., … Morelli, G. (2017). Real-World Applications of Attachment Theory. In H. Keller, & K. Bard (eds.), *The Cultural Nature of Attachment: Contextualizing Relationships and Development* (pp. 335 – 354). Cambridge, MA: MIT Press.

Rose, N. (1999). Adjusting the Bonds of Love. In N. Rose, *Governing the Soul: The shaping of the private self* (pp. 156-81). London/New York: Free Association Books.

Rosemberg, F. (1992). A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cad. Pesq.*, (82), 21-30.

Rosemberg, F. (2003) Conferência: "Panorama da educação infantil brasileira contemporânea". In Simpósio Educação Infantil: construindo o presente (pp. 33 – 81). Anais. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2003. Simpósio realizado em Brasília, de 23 a 25 de abril de 2002.

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: desafios atuais para uma educação descolonizadora* (pp. 163 - 183). Campinas, SP: Leitura Crítica.

Rossetti-Ferreira, M. C. (1984). O apego e as reações da criança à separação da mãe: Uma revisão bibliográfica. *Cad. Pesq.*, (48), 3-19.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim K. S., & Vitória T. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Rev Bras Cresc Des Hum., 4*(2), 35- 40.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Soares-Silva, A. P. (2004). *Rede de Significações: Alguns Conceitos Básicos* 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. 24 - 41). Porto Alegre, RS: ArtMed.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Soares-Silva, A. P., & Oliveira, Z. M. R. (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa*, *38*(133),147-170. https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100007

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.

Rousseau, J-J. (2014). *Emílio ou a Educação* (4ª. ed., R. L. Ferreira, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho Original Publicado em 1762).

Rutter, M. (1979). Maternal Deprivation, 1972-1978: New findings, new concepts, new approaches. *Child Development*, *50*(2), 283-305.

Santelices A. M. P. & Pérez-Cortés, F. (2013). Evolución del vínculo que establece el niño con el personal educativo en salas cuna chilenas. *Univ. Psychol. Bogotá*, *12*(3), 821-832.

Scarr, S., Phillips, D., & McCartney, K. (1990). Facts, Fantasies and the Future of Child Care in the United States. *Psychological Science*, *1*(1), 26-35. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00061

Scavone, L. (2001). Motherhood: transformation in the family and in gender relations. *Interface. Comunic, Saúde, Educ, 5*(8), 47-60. https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100004

Scheidecker, G. (2019). Attachment. In J. Slaby, & C. von Scheve (Eds.), *Affective Societies – Key Concepts.* Studies in Affective Societies (vol. 3, pp. 73-84). London & New York: Routledge.

Schwartz, P. (1983). Length of Day-Care Attendance and Attachment Behavior in Eighteen-Month-Old Infants. *Child Development*, *54*(4), 1073-1078. https://doi.org/10.2307/1129911

Seidl-de-Moura, M. L., Ribas, A. F. P., Seabra, K. C., Pessoa, L. F., Nogueira. S. E., Mendes, D. M. L. F., ... Vicente, C. C. (2008). Interações Mãe-Bebê de Um e Cinco Meses: Aspectos Afetivos, Complexidade e Sistemas Parentais Predominantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21*(1), 66-73. https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000100009

Selby, J. M., Bradley, B. S., Sumsion, J., Stapleton, M., & Harrison, L. J. (2018). Is infant belonging observable? A path through the maze. *Contemporary Issues in Early Childhood, 19*(4) 404–416. http://dx.doi.org/10.1177/1463949118793330

Seymour, S. (2004). Multiple Caretaking of Infants and Young Children: An Area in Critical Need of a Feminist Psychological Anthropology. *Ethos, 32*(4), 538-556. https://doi.org/10.1525/eth.2004.32.4.538

Silva, C. V. M., & Francischini, R. (2012). O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. *Práxis Educacional*, *8*(12), 257-276.

Singer, E., & Wong, S. (2019). Emotional security and daycare for babies and toddlers in social-political contexts: Reflections of early years pioneers since the 1970s. *Early Child Development and Care, 191*(3), 461-474. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1622539

Sinha, C., & Rodriguez, C. (2008). Language and the Signifying Object. In J. Zlatev,T. Racine, C. Sinha, & E. Itkonen (Org.), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity* (pp. 357 – 378). John Benjamins.

Sinha, C. (2002). Biology, culture and the emergence and elaboration of symbolization. In A. Saleemi, A. Gjedde, & O.-S. Bohn (Eds.), *In Search of a Language for the Mind-Brain: Can the Multiple Perspectives be Unified?* (s.p). Aarhus, Aarhus University Press.

Sinha, C. (2018). Praxis, symbol and language: Developmental, ecological and linguistic issues. *Interaction studies, 19*(1-2), 239 – 255. https://doi.org/10.1075/is.17025.sin

Sinha, C., & López, K. J. (2000). Language, Culture and the Embodiement of Spatial Cognition. *Cognitive Linguistics*, *11*(1-2), 17-41. https://doi.org/10.1515/cogl.2001.008

Smolka, A. L. B. (2004). Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da 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. 42-59). Porto Alegre, RJ: Artmed.

Souza, P. F., & Neder, N. (2022). Bowlby and psychoanalysis: appointments derived from a vocabulary analysis. In 41st Conference of the European Society for the History of the Human Sciences – abstract books (pp. 95 – 96). Berlin, Germany.

Spitz, R. A. (2004). *O primeiro ano de vida.* Porto Alegre, RS: Artmed. (Trabalho Original Publicado em 1979).

Stratigos, T., Bradley, B., & Sumsion, J. (2014). Infants, Family Day Care and The Politics of Belonging. *International Journal of Early Childhood, 46*(2), 171-86. https://10.1007/s13158-014-0110-0

Sumsion, J., & Wong, S. (2011). Interrogating 'Belonging' in Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *12*(1), 28–45. https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.28.

Tebet, G. G. C. (2018). Territórios de infância e o lugar dos bebês. *Educ. Foco*, *23*(3), 1007-1030. https://doi.org/10.34019/2447-5246.2018.v23.20114

Teles, M. A. A. (2015). A participação feminista na luta por creches!. In D. Finco, M. A. Gobbi, & A. L. G. Faria, *Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora* (pp. 21 - 32). Campinas, SP: Leitura Crítica.

Trevarthen, C. (2011). What is it like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being. *Infant and Child Development,* 20(1), 119-135. https://doi.org/10.1002/icd.689

Valsiner, J. (1987). *Culture and the Development of Children's Actions*. Great Britain: John Wiley & Sons.

van der Horst, F. C. P., Nelson, K. Z., van Rosmalen, L., & van der Veer, R. (2019). A tale of four countries: How Bowlby used his trip through Europe to write the WHO report

and spread his ideas. *J Hist Behav Sci.*, 56(3), 169-185. https://doi.org/10.1002/jhbs.22016

Vicedo, M. (2011). The social nature of the mother's tie to her child: John Bowlby's theory of attachment in post war America. *British Society for the History of Science, 44*(162 Pt 3), 401-26. https://doi.org/10.1017/S0007087411000318

Vicedo, M. (2017). Putting attachment in its place: Disciplinary and cultural contexts. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(6), 1-16. https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1289838

Vigotski, L. S. (2017). *A formação Social da Mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Publicação original em 1984).

Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. (1993). Processos de adaptação na creche. *Cad. de Pesq.*, (86), 55-64.

Wallon, H. (1971). *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo, SP: Difusão Européia do Livro. (Trabalho original de 1934).

Watkins, H. D., & Bradbard, M. R. (1982). The social development of young children in ' day care: What practitioners should know. *Child Care Quarterly, 11*(3), 169-187. http://dx.doi.org/10.1007/BF01115551

Watson, R. J. (1994). Affective tone in a toddler measured during transitions between multiple caregivers. *Early Child Development and Care, 97*(1), 135-144. https://doi.org/10.1080/0300443940970110

Winther-Lindqvist, D. A. (2021). Caring well for children in ECEC from a wholeness approach – The role of moral imagination. *Learning, culture and Social Interaction, 30*(2), 100452 https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100452.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.) Porto Alegre, SP: Bookman.

Anexo A - Parecer de aprovação do CEP para a coleta (não foi realizada)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (Re)construção do Apego em meio a processo de transição de cuidado/educação doméstico para o compartilhado com instituição de educação infantil coletiva

Pesquisador: KAIRA NEDER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 27223419.7.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.979.742

Apresentação do Projeto:

Vide parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Vide parecer anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide parecer anterior.

Recomendações:

Vide parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer anterior foram atendidas. Assim, a pesquisadora:

1) Alterou os TCLEs apresentados retirando a parte em que constava uma declaração em primeira pessoa a ser preenchida e assinada pelo participante ; além disso, foi corrigido em todos

os TCLEs o número de bebês focais participantes do estudo (de cinco para dois) ;

2) Esclareceu que os dados serão armazenados em um de dados em Banco para uso posterior ; e, por isso,

3) Incluiu o “Termo de Compromisso de Utilização dos Dados" (TCUD).

Por essas razões, o presente parecer considera o projeto de pesquisa aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1470718.pdf	23/03/2020 16:32:21		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_resposta_17_03_20.pdf	23/03/2020 16:32:12	KAIRA NEDER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCUD_23_03_20.docx	23/03/2020 14:25:23	KAIRA NEDER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_prof_principal_09_03_20.docx	23/03/2020 14:18:30	KAIRA NEDER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participacao_responsaveis_outros_bb__09_03_20.docx	23/03/2020 14:18:05	KAIRA NEDER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participacao_responsaveis__bb_focal_09_03_20.docx	23/03/2020 14:05:18	KAIRA NEDER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participacao_funcionarios_09_03_20.docx	23/03/2020 14:05:07	KAIRA NEDER	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Plataforma_Brasil.pdf	20/11/2019 20:19:21	KAIRA NEDER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_geral.pdf	19/11/2019 12:07:51	KAIRA NEDER	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIBEIRAO PRETO, 18 de Abril de 2020

Assinado por:
Patrícia Nicolucci
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900
Bairro: Monte Alegre **CEP:** 14.040-901
UF: SP **Município:** RIBEIRAO PRETO
Telefone: (16)3315-4811 **E-mail:** coetp@ffclrp.usp.br

Apêndice A - Estudos integrantes da Revisão Sistemática Integrativa

Autores	Ano	País	Tipo de Estudo	Metodologia	Ambiente	Recorte	Abrange o primeiro ano de vida?	Quanto tempo o bebê frequenta IEI?	Qual o período de frequência?	Objetivo principal do trabalho	Abordagem teórica	Área	Utiliza mensuração de apego?
Emiliani, F.	1976	Itália	Empírico	Quali	Naturalístico	Transversal	Abrange o primeiro ano.	Não especificado	Informa: integral	Formação de vínculos com educadora, sem SSP e monotropia	Abordagem da Regio Emillia	Psicologia do desenvolvimento	Não
Ispa, J.	1977	União Soviética	Empírico	Quanti	Laboratório	Tranversal	Não abrange - 18 aos 40 meses	Não especificado	Informa: integral/interna to semana toda	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	SSP
Farran, D. C., & Ramey, C. T.	1978	EUA	Empírico	Quanti	Laboratório	Tranversal	Abrange o primeiro ano - 9 aos 31 meses	Informa: 7 meses (aprox.)	Informa: integral (6 horas)	Formação de vínculos com educadora, sem SSP e monotropia	Teoria do apego	Psicologia do desenvolvimento	SSP
Blanchard, M. & Main, M.	1979	EUA	Empírico	Quanti	Laboratório/Naturalístico	Transversal	Abrange o primeiro ano. 12 aos 25 meses	Informa: 12 meses (média)	Informa: integral	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	SSP
Ragozin, A. S.	1980	EUA	Empírico	Quanti	Laboratório/Naturalístico	Transversal	Não abrange o primeiro ano - 17 aos 38	Informa: 3 meses	Informa: integral (8 horas)/5 horas longe de casa	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	SSP
Anderson, C. W., Nagle, R. J., Roberts, W. A. & Smith, J. W.	1981	EUA	Empírico	Quanti	Laboratório	Transversal	Não abrange o primeiro ano - 19 aos 42	Informa: 8 meses	não informado	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	SSP (variação)

Watkins, H. D., & Bradbard, M. R.	1982	EUA	Revisão de Literatura	Revisão	NSA	NSA	Abrange o primeiro ano - 9 aos 12 meses	NSA	NSA	Formação de vínculos com educadora, sem SSP e monotropia	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	Revisão de Literatura
Schwartz, P.	1983	EUA	Empírico	Quanti	Laboratório/Naturalístico	Transversal	Não abrange o primeiro ano -18 meses	Informa: 9 meses	Informa: integral/parcial /não frequência	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	SSP
Rossetti-Ferreira, M. C.	1984	Brasil	Revisão de Literatura	Revisão	NSA	NSA	NSA	NSA	NSA	Crítica aos Efeitos Deletérios	Críticas à TA	Psicologia do desenvolvimento	Revisão de Literatura
Clarke-Stewart, K.A.	1988	EUA	Revisão de Literatura	Revisão	NSA	NSA	NSA	NSA	NSA	Crítica aos Efeitos Deletérios	Crítica à TA	Psicologia do desenvolvimento	Revisão de Literatura
Belsky, J. & Rovine, M.	1988	EUA	Empírico	Quanti	Metanálise	Transversal	Abrange o primeiro ano - 12 e 13 meses	Informa: Entre 3-6 meses	Informa: integral, parcial, menor de 20 horas/s e menos de 5	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do apego	Psicologia do desenvolvimento	SSP
Scarr, S., Phillips, D., & McCartney, K.	1990	EUA	Teórico	Teórico	NSA	NSA	NSA	NSA	NSA	Crítica aos Efeitos Deletérios	Críticas à TA	Psicologia Social	Teórico
Nelson, M. K.	1990	EUA	Empírico	Quali	Naturalístico	Transversal	NSA	NSA	NSA	Experiências, vivências, perspectivas de educadores, pais e pesquisadores	Estudos de gênero	Sociologia	Não

Gossens, F. A. & Van IJzendoorn, M. H.	1990	Holanda	Empírico	Quanti	Laboratório	Transversal	Abrange o primeiro ano - Período de 12 até 18	Informa: 3 meses	não informado	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	SSP
Belsky, J. & Braungart, J. M.	1991	EUA	Empírico	Quanti	Laboratório	Transversal	Abrange o primeiro ano - 12 meses	Não especificado	Informa: parcial (4 horas)	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	SSP
Howes, C., Phillips, D., & Whitebook, M.	1992	EUA	Empírico	Quanti	Naturalístico	Transversal	Não abrange o primeiro ano - 14-54 meses	Informa: 2 meses	Informa: parcial e integral	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	Attachment Q-set
McGurk, H., Caplan, M., Hennessy, E., & Moss, P.	1993	UK	Revisão de Literatura	Revisão	NSA	NSA	NSA	NSA	NSA	Formação de vínculos com educadora, sem SSP e monotropia	Criticas à TA	Psicologia do desenvolvimento	Revisão de Literatura
Frankel, S. A.	1994	EUA	Teórico	Teórico	NSA	NSA	NSA	NSA	NSA	Crítica aos Efeitos Deletérios	Criticas à TA	Psicologia do desenvolvimento	Teórico
Roggman, L. A., Langlois, J. H., Hubbs-Tait, L., & Rieser-Danner, L. A.	1994	EUA	Empírico	Quanti	Laboratório	Transversal	Abrange o primeiro ano - 12 meses	Não especificado	Informa: integral/parcial /não frequência/babá	Crítica aos Efeitos Deletérios	Críticas à TA	Psicologia do desenvolvimento	SSP
Mcmahon, L.	1994	UK	Empírico	Quali	Naturalístico	Longitudinal	Abrange o primeiro ano - 6 aos 48 meses	Não especificado	não informado	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	Não

Watson, R.J.	1994	Canadá	Empírico	Quanti	Naturalístico	Longitudinal	Não abrange o primeiro ano - 21 aos 22	Informa: 15 meses	Informa: integral (não em todos os dias)	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Pesquisa etnográfica de Smith	Psicologia do desenvolvimento	Não
Melchiori, L. E. & Alves, Z. M. B. (2000).	2000	Brasil	Empírico	Misto	Naturalístico	Transversal	Abrange o primeiro ano - 4 aos 24 meses	Não especificado	não informado	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	Não
Pool, M. M., Bijleveld, C. C. J. H., & Tavecchio, L. W. C.	2000	Holanda	Empírico	Quanti	Naturalístico	Transversal	Não abrange o primeiro ano - 28 aos 68	Não especificado	não informado	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do apego	Psicologia do desenvolvimento	Attachment Q-sort
Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T.	2002	Israel	Empírico	Quanti	Laboratório/Naturalístico	Longitudinal	Abrange o primeiro ano - 0 aos 12 meses	Informa: 3 meses/6 meses	não informado	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do apego (cita Belsky e Ainsworth)	Psicologia do desenvolvimento	SSP
Aviezer, O., Sagi-Schwartz, A., & Koren-Karie, N.	2003	Israel	Empírico	Quanti	Laboratório	Transversal	Abrange o primeiro ano - 12 meses	Informa: 1 mês ao menos	Informa: mais de 10 horas semanais	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do apego (belsky, etc.)	Psicologia do desenvolvimento	SSP
Seymour, S.	2004	EUA	Empírico	Quali	Naturalístico	Longitudinal	NSA	NSA	NSA	Formação de vínculos com educadora, sem SSP e monotropia	Crítica à TA	Antropologia	Não
McNeil, L.	2005	EUA	Empírico	Quali	Naturalístico	Longitudinal	Não abrange o primeiro ano - 18 aos 72	Não especificado	Informa: integral	Experiências, vivências, perspectivas de educadores, pais e pesquisadores	Pesquisa etnográfica de Smith	Sociologia	Não

Elfer, P.	2006	UK	Empírico	Quali	Naturalístico	Longitudinal	Não Abrange o primeiro ano - 1-2: 16 aos 19	Informa: 2 meses e 4,5 meses	Informa: integral (média de 29h/w)	Formação de vínculos com educadora, sem SSP e monotropia	Psicanálise (Esther Bick)	Pedagogia	Não
Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M.	2006	UK e Alemanha	Empírico	Quanti	Metanálise	Metanálise	Abrange o primeiro ano - 29,6 meses de média	Não especificado	não informado	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos creche	Teoria do Apego e cita Vygotsky.	Psicologia do desenvolvimento	SSP e Attachment Q-Sort
Bowlby, R.	2007	UK	Teórico	Teórico	NSA	NSA	Abrange o primeiro ano - 0 aos 36 meses	NSA	NSA	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos (apenas frequência e efeitos adversos,	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	Teórico
Fensterseifer, J. M.	2008	Brasil	Empírico	Quali	Naturalístico	Longitudinal	Abrange o primeiro ano - 6 meses até 16 meses	Não especificado	não informado	Formação de vínculos com educadora, sem SSP e monotropia	Psicanálise	Psicologia do desenvolvimento	Não
Ebbeck, M. & Yin, H. I.B.	2009	Austrália	Empírico	Quali	Naturalístico	Transversal	Não abrange o primeiro ano - Média de 26 meses	Não especificado	não informado	Experiências, vivências, perspectivas de educadores, pais e pesquisadores	Novas Leituras da TA	Psicologia do desenvolvimento	Não
Pearson, E. & Degotardi, S.	2009	Austrália	Revisão de Literatura	Revisão	NSA	NSA	NSA	NSA	NSA	Formação de vínculos com educadora, sem SSP e monotropia	Críticas à TA	Psicologia do desenvolvimento	Revisão de Literatura
Santelices, A. M. P. Olhaberry, M., Paz Pérez-Salas, C. &	2010	Chile	Empírico	Quanti	Naturalístico	Tranversal	Abrange o primeiro ano - 8 aos 24 meses	Não especificado	não informado	Formação de vínculos com educadora, sem SSP e monotropia	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	Care-Index para interação (sensitivi

Court, D., Shohet, C. & Hantz, M.	2011	Israel	Empírico	Quali	Naturalístico	Tranvesversal	Abrange o primeiro ano: 4 aos 36 meses	Não especificado	não informado	Experiências, vivências, perspectivas de educadores, pais e pesquisadores	Novas Leituras da TA	Pedagogia	Não
Florin, A. & Mainterot-Macé, S.	2011	França	Empírico	Quanti	Naturalístico	Transversal	Não Abrange o primeiro ano - 24 aos 39	Informa: 3 meses	não informado	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Pedagogia	Attachment Q-Sort
Vanwalleghem, S. & Milikovitch, R.	2011	França	Revisão de Literatura	Revisão	NSA	NSA	NSA	NSA	NSA	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	Revisão de Literatura
Roecker, S., Marcon, S. S., Decesaro, M. N., Waidman, M. A. P.	2012	Brasil	Empírico	Quali	Naturalístico	Transversal	Abrange o primeiro ano - : 4 aos 12 meses	Informa: 2 meses	não informado	Experiências, vivências, perspectivas de educadores, pais e pesquisadores	Teoria do Apego	Enfermagem/ Medicina	Não
Borghi, B. Q.	2012	Itália	Teórico	Teórico	NSA	NSA	NSA	NSA	NSA	Formação de vínculos com educadora, sem SSP e monotropia	Novas Leituras da TA	Pedagogia	Teórico
Amorim, K. S., Costa, C. A., Rodrigues, L. A., Moura, G. G. & Ferreira,	2012	Brasil	Empírico	Quali	Naturalístico	Longitudinal	Abrange o primeiro ano - : 3 aos 11 meses	Não especificado	não informado	Novas formulações (além do apego)	Psicologia Histórico-Cultural	Psicologia do desenvolvimento	Não
Santelices A. M. P. & Pérez Cortés, F.	2013	Chile	Empírico	Quanti	Naturalístico	Longitudinal	Abrange o primeiro ano - : 8 aos 48 meses	Informa: Varia ao longo do experimento	Informa: integral	Experiências, vivências, perspectivas de educadores, pais e pesquisadores	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	Índice Experimental de Relación bebê-

Pedditzi, M. L. & Rollo, D.	2014	Itália	Empírico	Misto	Naturalístico	Transversal	Abrange o primeiro ano - 0-3 anos (Asilo Nido)	NSA	NSA	Experiências, vivências, perspectivas de educadores, pais e pesquisadores	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimento	Não
Almeida, L. S. & Rossetti-Ferreira, M. C.	2014	Brasil	Empírico	Quali	Naturalístico	Longitudinal	Abrange o primeiro ano - 0-1: 4 aos 9 meses; até	Informa: Início de frequência	Informa: integral	Formação de vínculos com educadora, sem SSP e monotropia	Psicologia Histórico-Cultural	Psicologia do desenvolvimento	Não
Brandão, D. B. S. R. & Kupfer, M. C. M.	2014	Brasil	Empírico	Quali	Naturalístico	Longitudinal	Abrange o primeiro ano - : 0-18 meses (intervençã	não especificado	não informado	Validação de instrumento ou intervenção	Psicanálise (Lacan)	Psicologia do desenvolvimento	Metodologia IRDI
Hannikainen, M.	2015	Finlândia	Empírico	Quali	Naturalístico	Longitudinal	Não Abrange o primeiro ano - 12 aos 36	Não especificado	não informado	Novas formulações (além do apego)	Novas Leituras da TA - Teorias do emotional well-being,	Pedagogia	Não
Harrison, L.J., Sumsion, J., Bradley, B., Letsch, K. & Salamon, A.	2017	Austrália	Empírico	Quali	Naturalístico	Longitudinal	Abrange o primeiro ano - : 10 aos 14 meses até	Não especificado	não informado	Novas formulações (além do apego)	Novas Leituras da TA - Teoria dos Relacionamen	Pedagogia	Não
Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T. Malmberg, L. & Datler, W.	2018	Áustria	Empírico	Misto	Naturalístico	Longitudinal	Abrange o primeiro ano - : 10 aos 33 meses	Não especificado	não informado	Formação de vínculos com educadora, sem SSP e monotropia	Novas Leituras da TA	Psicologia do Desenvolvimento	Attachment Q-Sort e outras escalas
Klette, T. & Killén, K.	2018	Noruega	Empírico	Quali	Naturalístico	Transversal	Abrange o primeiro ano - 0-1: 12 meses	Informa: 1 mês	Informa: integral (M= 40h/w)	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Enfermagem/ Medicina	Não

Violon, M., Calso, C., Travers, R., Gagliardi, G., Le Quentrec-	2018	França	Empírico	Misto	Naturalístico	Transversal	Não Abrange o primeiro ano - 2-3: 20 aos 36	Informa: Comparaçã o entre a média de idade e	Informa: integral e parcial	Validação de instrumento ou intervenção	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimen to, Psicologia clínica e Psicologia	TAQ (escala da relação de
Singer, E. & Wong, S.	2019	Austrália e Holanda	Empírico	Quali	Naturalístico	Transversal	Abrange o primeiro ano - 0 aos 36 meses	NSA	NSA	Experiências, vivências, perspectivas de educadores, pais e pesquisadores	NSA	Psicologia do desenvolvimen to e Educação	Não
Cárcamo, Rodrigo A., Lagos, Sandy, García-Riquelme,	2019	Chile	Empírico	Quanti	Naturalístico	Tranversal	Abrange o primeiro ano - 10 aos 14 meses	Informa: ingresso entre 3-8 meses	Informa: integral	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do Apego	Psicologia do desenvolvimen to	Escala de Apego durante Stress
Arace, Prinom L. E., & Scarzello, D.	2021	Itália	Empírico	Quanti	Naturalítico	Tranversal	Não Abrange o primeiro ano -	Informa (antes ou depois dos 12 meses)	Informa (Parcial ou integral)	Grande grupo de segurança do apego e efeitos adversos	Teoria do apego dentro de uma leitura da Psicologia Cognitiva	Psicologia do desenvolvimen to	Attachm ent Qsort e outras escalas de
Cárdenas-Palermo, Y.	2021	Colômbia	Teórico	Teórico	NSA	NSA	NSA	NSA	NSA	Novas formulações (além do apego)	Trabalho a partir do conceito de vínculo intergeracional	Pedagogia	Não

APÊNDICE B – Formulários para mapeamento a intervalos das videogravações

	EDUCADORAS				
Intervalo de um minuto	Felicidade (KT2)	Vanessa (BT1)	Sílvia (BT3)	Emília (BT4)	OF
0’ – 1’	0	1	0	1	1
1’- 2’	0	0	0	1	1
2’ – 3’	0	0	0	1	0
3’ – 4’	0	0	0	1	0
4’ – 5’	0	1	0	1	0
5’ – 6’	0	1	0	1	0
6’ – 7’	0	1	0	1	0
7’ – 8’	0	1	0	1	0
8’ – 9’	1	1	0	1	0
9’ – 10’	1	1	0	1	0
10’ – 11’	1	1	0	1	0
11’ – 12’	1	1	0	1	0
12’ – 13’	1	0	0	1	0
13’ – 14’	1	0	0	1	0
14’ – 15’	1	1	0	1	0
15’ – 16’	1	0	0	1	0

	ATIVIDADE A CADA UM MINUTO		
Intervalo de um minuto	Atividade/brincadeira (com educadora ou apenas com os pares - sem o intuito de uma atividade planejada)	Dormindo ou mamando/é ninado/toca brinquedos sozinho	Cuidado e diádico (apenas com educador, sendo cuidado)
0’ – 1’	0	0	X
1’- 2’	0	0	X
2’ – 3’	X	0	0
3’ – 4’	X	0	0
4’ – 5’	X	0	0
5’ – 6’	X	0	0
6’ – 7’	X	0	0
7’ – 8’	X	0	0
8’ – 9’	X	0	0
9’ – 10’	X	0	0
10’ – 11’	X	0	0
11’ – 12’	X	0	0
12’ – 13’	X	0	0
13’ – 14’	X	0	0
14’ – 15’	X	0	0
15’ – 16’	X	0	0

Na tabela de título horizontal educadoras, como apontado no item sobre o mapeamento das possibilidades interativas, demarcou-se a ocorrência da educadora no campo interativo do bebê ao longo de um minuto. Todos os minutos das videograções até o quarto dia do bebê foram analizados e demarcados. Marcou-se 1 para a ocorrência e 0 para a não-ocorrência utilizando, assim, uma codificação binária que facilitasse a contabilização dos dados em excel.

Na tabela de título horizontal atividade a cada um minuto, foi selecionada, dentro do minuto a atividade cotidiana da(s) educadora(s) dirigida(s) ao bebê, que mais se encaixasse dentro desse minuto. Desse modo, foi possível obter a porcentagem de cada atividade ao longo das videogravações.

Apêndice C - Modelo de gráfico panorâmico

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
RECURSOS INTERATIVOS (ADULTO)	Visual																															
	Vocal (chamar/falar com)																															
	Tátil																															
	Sorriso																															
	Palmas/gestualização/apontar																															
	Beijo ou manda beijos																															
PRÁTICAS DE CUIDADO/EDUCAÇÃO	Entrega/mostra objetos																															
	Canta Músicas lúdicas/dança com																															
	Significação da ação do bebê																															
	Oferece alimento																															
	Dá banho/Troca de roupa																															
	Faz dormir																															
	Acaricia/acalenta																															
AÇÕES DO BEBÊ C/ ADULTOS EM FOCO	Emis. Sinal. (sorris., vocal., sin. soc.)																															
	Emis. Sinal. (estender mãos)																															
	Ret. Sina. (choro/desprazer)																															
	Emis. Exec. (engatinhar, escalar)																															
	Ação imitativa																															
	Abreviação da comunicação Gesto																															
	Palmas/gesto/Significado Social																															
	Reação ao afastamento																															
	Bem-Estar emocional Coletivo																															
ADULTOS PARA QUEM DIRIGIU AÇÕES INDIC. DE VÍNCULO	Mãe																															
	Pai																															
	Cláudia																															
	Rafaela																															
	Stella																															

Apêndice D – Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados do primeiro dia de frequência de Isabela

Episódio	Duração	Momento da rotina	Categorias (Parceiros)[1]
1	1’55’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
2	1’59’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
3	25’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro)
4	23’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro)
5	3’25’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro); b) Emissão de executório; c) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); d) Emissão de sinalizador (estender as mãos)
6	2’45’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Bem-estar emocional coletivo
7	1’6’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
8	3’55’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Bem-estar emocional coletivo; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.) BT1: a) bem-estar emocional coletivo
9	2’27’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
10	1’11’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro)
11	2’41’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de sinalizador (estender as mãos); c) Retirada de sinalizador (desprazer/choro); d) Reação ao afastamento

[1] Legendas: **KT** (Fernanda); **BT1** (Vanessa); **M (**mãe)

12	26''	Cuidado/Diádico/Colo	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).

A ocorrência de cada adulto, nos 103 minutos mapeados, e os cálculos da frequência relativa podem ser encontrados na tabela abaixo.

Frequência absoluta e relativa no mapeamento do campo interativo dos adultos do primeiro dia de frequência de Isabela

Adulto	Frequência absoluta das ocorrências (total: 103 minutos)	Frequência relativa das ocorrências (total: 103 minutos)
Mãe	77	77/103 = 74,10%
Fernanda (KT)	31	31/103 = 30%
Vanessa (BT1)	25	25/103 = 24,30%

Apêndice E – Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após a primeira semana de frequência de Isabela

Episódio	Duração	Momento da Rotina	Subcategoria (adulto)[1]
1	2’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Bem-estar Coletivo
2	2’20’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT2: a) Bem-estar Coletivo
3	4’49’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT1: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro)
4	2’17’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT2: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.). BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
5	4’25’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Bem-estar Coletivo; c) Emissão de executório BT2: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Bem-estar Coletivo BT1: a) Bem-estar Coletivo
6	1’58’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Bem-estar coletivo BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Bem-estar coletivo BT2: a) bem-estar coletivo
7	43’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT1: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro)
8	30’’	Cuidado/Diádico/Colo	KT: a) Emissão de executório; b) Retirada de sinalizador (desprazer/choro)
9	2’33’’	Cuidado/Diádico/Colo	KT: a) Emissão de executório; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
10	4’58’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT2: a) Emissão de executório; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).

[1] Legendas: **KT** (Fernanda); **BT1** (Vanessa); **BT2** (Gabriela); **BT3** (Sílvia); **M (**mãe)

Apêndice E – Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após a primeira semana de frequência de Isabela

11	4’36’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT2: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro)
12	3’22’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro); b) Emissão de Executório
13	2’07’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT2: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro)
14	55’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT2: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro)
15	1’59’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT2: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro)
16	4’27’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT3: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Retirada de sinalizador (desprazer/choro); c) Emissão de Executório
17	48’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT2: a) Emissão de executório
18	1’52’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de Comportamento Executório (M)

A ocorrência de cada adulto, nos 164 minutos mapeados e os cáculos da frequência relativa podem ser encontrados na tabela abaixo.

Frequência absoluta e relativa no mapeamento do campo interativo dos adultos do primeiro dia de frequência de Isabela

Adulto	Frequência absoluta das ocorrências (total: 164 minutos)	Frequência relativa das ocorrências (total: 164 minutos)
Mãe	4	4/164 = 2,4%
Fernanda (KT)	66	66/164 = 40,2%
Vanessa (BT1)	68	68/164 = 41,4%
Gabriela (BT2)	84	84/164 = 51,2%
Sílvia (BT3)	20	20/164 = 12,2%
Outro Familiar (OF) - Avô	1	1/164 = 0,60%

Apêndice E – Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após a primeira semana de frequência de Isabela

Apêndice F – Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após o primeiro mês de frequência de Isabela

Episódio	Duração	Momento da Rotina	Subcategoria[1]
1	1’58’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de executório
2	1’31’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de executório; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
3	1’14’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de executório; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
4	2’33’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de sinalizador (estender as mãos); b) Bem-estar emocional coletivo; c) Reação ao afastamento[2]
5	51’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
6	1’17’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro)
7	1’2’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de sinalizador (estender as mãos) BT2: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
8	1’22’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT2: Retirada de sinalizador (desprazer/choro)
9	1’31’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT2: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.) KT: a) Emissão de executório
10	1’9’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de executório; b) reação ao afastamento
11	56’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
12	1’18’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT2: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)

[1] Legendas: **KT** (Fernanda); **BT1** (Vanessa); **BT2** (Gabriela); **BT3** (Sílvia); **M (**mãe)

Apêndice F – Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após o primeiro mês de frequência de Isabela

13	1’28’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT3: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
14	35’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT3: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
15	1’8’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT2: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
16	2’8’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT3: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro); b) Emissão de executório KT: a) Emissão de sinalizador (estender as mãos);
17	53’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)

A ocorrência de cada adulto, nos 211 minutos mapeados, e os cálculos da frequência relativa, podem ser encontrados na tabela abaixo.

Frequência absoluta e relativa no mapeamento do campo interativo dos adultos do dia após um mês de frequência

Adulto	Frequência absoluta das ocorrências (total: 211 minutos)	Frequência relativa das ocorrências (total: 211 minutos)
Mãe	1	1/211 = 0,5%
Fernanda (KT1)	164	164/211 = 77,7%
Vanessa (BT1)	102	102/211 = 48,3%
Gabriela (BT2)	98	98/211 = 46,40%
Sílvia (BT3)	44	44/211 = 20,8%
Outro Familiar (OF)	1	1/211 = 0,5%

Apêndice G – Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após dois meses de frequência de Isabela

Episódio	Duração	Momento da Rotina	Subcategoria[1]
1	1’26’’	Cuidado/Diádico/Colo	OF: a) Reação ao afastamento
2	1’17’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
3	38’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT4: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de executório
4	1’25’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT4: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
5	1’15’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT4: a) Reação ao afastamento; b) Emissão de executório
6	1’7’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de executório
7	30’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT2: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) emissão de executório
8	1’35’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT2: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro)
9	1’17’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT4: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
10	1’13’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT4: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
11	1’3’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT2: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
12	1’1’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de sinalizador (estender as mãos)

[1] Legenda: **OF** (Avô Materno), **BT1** (Vanessa), **BT3** (Sílvia), **KT2** (Felicidade), **BT4** (Emília)

Apêndice G – Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após dois meses de frequência de Isabela

13	40''	Cuidado/Diádico/Colo	BT3: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de Executório
14	49''	Cuidado/Diádico/Colo	BT3: a) Emissão de sinalizador (estender as mãos); BT4: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro)
15	39''	Cuidado/Diádico/Colo	BT3: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
16	1'1''	Cuidado/Diádico/Colo	BT3: a) Emissão de Executório; b) Retirada de sinalizador (desprazer/choro); c) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
17	1'51''	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT3: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.) BT4: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
18*	3'40''	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT2: a) Retirada de sinalizador (desprazer/choro); b) Emissão de executório
19	49''	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT4: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
20	3'26''	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT4: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
21	27''	Cuidado/Diádico/Colo	KT2: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) emissão de executório
22	1'16''	Cuidado/Diádico/Colo	KT2: a) reação ao afastamento
23	1'12''	Cuidado/Diádico/Colo	OF: a) Emissão de Executório; b) Emissão de sinalizador (estender os braços) BT3: a) Emissão de sinalizador (estender os braços)

Tabela X - Frequência absoluta e relativa no mapeamento do campo interativo dos adultos do dia após dois meses de frequência

Adulto	Frequência absoluta das ocorrências (total: 212 minutos)	Frequência relativa das ocorrências (total: 212 minutos)
Felicidade (KT2)	160	160/212 = 75,4%

Apêndice G – Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após dois meses de frequência de Isabela

Vanessa (BT1)	72	72/212 = 33,9%
Sílvia (BT3)	73	73/212 = 34,4%
Emília (BT4)	124	124/212 = 58,4%
Outro Familiar (OF)	5	5/212 = 2,3%

Apêndice H –Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados do primeiro dia de frequência de Carolina

Episódio	Duração	Momento da Rotina	Subcategoria[1]
1	35''	Cuidado/Diádico/ Colo	P: a) Emissão de Executório
2	2'50''	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de executório
3	49''	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); P: a) Emissão de Executório; b) Emissão de sinalizador (estender as mãos)
4	1'15''	Lúdico/exploração/Brincadeiras	P: a) Emissão de Executório
5	1'42''	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de Executório P: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.) OT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
6	50''	Lúdico/exploração/Brincadeiras	P: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (estender as mãos)
7	4'11''	Cuidado/Diádico/ Colo	M: a) Emissão de sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.) P: a) Emissão de executório
8	1'27''	Cuidado/Diádico/ Colo	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.) P: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de Executório
9	1'09''	Cuidado/Diádico/ Colo	P: a) Emissão de Sinalizador (estender os braços); b) Emissão de Executório; c) Retirada de sinalizador (desprazer/choro) M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
10	4'35''	Cuidado/Diádico/ Colo	P: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.) M: a) Emissão de Executório
11	1'		P: a) Emissão de Executório

[1] Legenda: **M (mãe), P (Pai), KT (Cláudia), OT1 (Rafaela)'**

Apêndice H –Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados do primeiro dia de frequência de Carolina

		Cuidado/Diádico/ Colo	
12	1’38’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	P: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
13	2’03’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	P: a) Emissão de Executório M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
14	2’31’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	P: a) Emissão de Executório KT: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
15	1’17’’	Cuidado/Diádico/ Colo	M: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro)
16	1’11’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Executório P: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (Estender as mãos)
17	33’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
18	40’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) bem-estar coletivo
19	40’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); KT: a) bem-estar coletivo
20	2’38’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) bem-estar coletivo; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.) P: a) Emissão de Executório M: a) Emissão de Executório
21	2’48’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (estender as mãos) KT: a) bem-estar coletivo; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
22	2’28’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Executório KT: a) bem-estar coletivo; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); c) Emissão de Executório
23	4’03’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Executório; b) bem-estar coletivo; c) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); KT: a) bem-estar coletivo; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.);

Apêndice H –Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados do primeiro dia de frequência de Carolina

24	35''	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Executório
25	1'19''	Cuidado/Diádico/ Colo	M: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (estender os braços)
26	31''	Cuidado/Diádico/ Colo	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
27	46''	Cuidado/Diádico/ Colo	M: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (estender os braços); c) Retirada de Sinalizador (choro/desprazer)
28	1'36''	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Executório
29	27''	Cuidado/Diádico/ Colo	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
30	35''	Cuidado/Diádico/ Colo	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
31	29''	Cuidado/Diádico/ Colo	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
32	6'52''	Cuidado/Diádico/ Colo	P: a) Emissão de Sinalizador (estender os braços); b) Emissão de Executório; c) Retirada de Sinalizador (choro/desprazer)
33	25''	Cuidado/Diádico/ Colo	P: a) Emissão de Executório
34	32''	Cuidado/Diádico/ Colo	KT: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)

A ocorrência de cada adulto, nos 119 minutos mapeados, e os cálculos da frequência relativa podem ser encontrados na tabela abaixo.

Frequência absoluta e relativa no mapeamento do campo interativo dos adultos do primeiro dia de frequência de Carolina

Adulto	Frequência absoluta das ocorrências (total: 119 minutos)	Frequência relativa das ocorrências (total: 119 minutos)
Mãe	113	94,9%
Pai	78	65,5%
Cláudia (KT1)	68	57,1%
Rafaela (OT1)	46	38,6%

Apêndice I – Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após uma semana de frequência de Carolina

Episódio	Duração	Momento da Rotina	Subcategoria[1]
1	2’19’’	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	M: a Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); c) Reação ao afastamento; d) Retirada de sinalizador (Desprazer/Choro).
2	1’25’’	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	KT: a) Retirada de sinalizador (Desprazer/choro).
3	2’45’’	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	KT: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); c) Reação ao afastamento.
4	3’10’’	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	KT: a) Emissão de executório; b) Retirada de sinalizador (Desprazer/choro); c) Reação ao afastamento.
5	51’’	Cuidado/Diádico/Colo	KT: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (estender as mãos).
6	2’	Cuidado/Diádico/Colo	KT: a) Emissão de Executório; B) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).
7	1’14’’	Cuidado/Diádico/Colo	KT: a) Retirada de sinalizador (Desprazer/choro).
8	2’7’’	Cuidado/Diádico/Colo	KT: a) Retirada de sinalizador (Desprazer/choro).
9	1’54’’	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	OT1: a) Emissão de Executório; B) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro); c) Reação ao afastamento.
10	1’30’’	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	OT1: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).
11	2’14’’	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	OT1: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro); c) Reação ao afastamento.
12	1’19’’	Cuidado/Diádico/Colo	KT: a) Emissão de Executório.
13	42’’	Cuidado/Diádico/Colo	OT1: a) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).
14	1’36’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).

Apêndice I – Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após uma semana de frequência de Carolina

15	48''	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório.
16	1'4''	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro); c) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
17	59''	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório.
18	1'20''	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro).
19	3'6''	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro); c) Reação ao afastamento.
20	54''	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro); c) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
21	2'36''	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	M: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro); c) Reação ao afastamento; d) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.)
22	1'13''	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
23	46''	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
24	1'21''	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
25	1'52''	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	M: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro); c) Emissão de Sinalizador (estender as mãos).
26	2'	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de Executório.
27	54''	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório.
28	19''	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	M: a) Emissão de Executório.
29	3'28''	Lúdico/exploração/ Brincadeiras	M: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro); c) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); d) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).

[1] Legenda: **M (mãe), P (Pai), KT (Cláudia), OT1 (Rafaela), BT1 (Stella)**

Apêndice I – Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após uma semana de frequência de Carolina

30	2’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
31	1’13’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro); c) Reação ao afastamento.

Tabela X - Frequência absoluta e relativa no mapeamento do campo interativo dos adultos do dia após uma semana do início de frequência de Carolina

Adulto	Frequência absoluta das ocorrências (total: 180 minutos)	Frequência relativa das ocorrências (total: 180 minutos)
Mãe	52	28,8%
Pai	0	0%
Cláudia (KT1)	48	26,6%
Rafaela (OT1)	24	13,33%
Stella (BT1)	15	8,33%

Apêndice J - Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após um mês de frequência de Carolina

Episódio	Duração	Momento da Rotina	Subcategoria[1]
1	3’18’’	Cuidado/Diádico/Colo	P: a) Emissão de Executório; b) Retirada de sinalizador (Desprazer/choro); c) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); d) Reação ao afastamento. KT: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).
2	2’12’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro); c) Reação ao afastamento.
3	1’26’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Executório; b) Emissão de sinalizador (estender as mãos); c) Reação ao afastamento.
4	1’23’’	Cuidado/Diádico/Colo	KT: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).
5	2’42’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).
6	2’9’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).
7	1’35’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro); c) Reação ao afastamento.
8	1’58’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Executório; b) Reação ao afastamento.
9	36’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro);
10	56’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	KT: a) Reação ao afastamento.
11	2’59’’	Cuidado/Diádico/Colo	KT: a) Emissão de Executório; b) Reação ao afastamento. OT1: a) Retirada de Sinalizador (Desprazer/Choro).
12	2’59’’	Cuidado/Diádico/Colo	OT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de Executório; c) Retirada de sinalizador (Desprazer/choro)

Apêndice J - Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após um mês de frequência de Carolina

13	1’47’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	OT1: a) Emissão de Executório; b) Retirada de sinalizador (Desprazer/choro).
14	1’18’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	OT1: a) Emissão de Executório; b) Retirada de sinalizador (Desprazer/choro).
15	1’27’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	OT1: a) Emissão de Executório; b) Retirada de sinalizador (Desprazer/choro); c) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
16	42’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	OT1: a) Emissão de Executório.
17	1’24’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	OT1: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório.
18	1’58’’	Cuidado/Diádico/Colo	OT1: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório.
19	40’’	Cuidado/Diádico/Colo	OT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
20	55’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório; c) Retirada de Sinalizador (Desprazer/Choro).
21	40’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	P: a) Emissão de Sinalizador/Orientativo (sorriso/vocalização).
22	1’49’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	P: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador/orientativo (Estender as mãos); c) Emissão de Sinalizador/orientativo (sorriso/vocalização). M: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador/orientativo (Estender as mãos); c) Emissão de Sinalizador/orientativo (sorriso/vocalização); d) Reação ao afastamento.
23	1’11’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Sinalizador (Estender as mãos).
24	1’4’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório.
25	21’’	Cuidado/Diádico/Colo	P: a) Emissão de Executório.
26	1’51’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro). P: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos).

[1] Legenda: **M (mãe), P (Pai), KT (Cláudia), OT1 (Rafaela), BT1 (Stella)**

Apêndice J - Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após um mês de frequência de Carolina

27	1’26’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório.
28	1’47’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (estender as mãos).
29	32’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório.
30	1’12’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro).
31	27’’	Cuidado/Diádico/Colo	M: a) Emissão de Executório.
32	1’45’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Executório; b) Reação ao afastamento.
33	4’19’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de Executório; c) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro); d) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); e) bem-estar coletivo.
34	1’12’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
35	3’15’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro); c) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); d) Reação ao Afastamento.
36	2’53’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro); c) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); d) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
37	1’08’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro).
38	45’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Executório.
39	2’34’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Executório.
40	1’59’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Reação ao afastamento; b) Emissão de Executório; c) Emissão de Sinalizador (estender mãos).
41	2’23’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro).

Apêndice J - Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após um mês de frequência de Carolina

42	2’38’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro); b) Emissão de Executório
43	1’03’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro); b) Reação ao Afastamento.
44	2’44’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro); b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); c) Emissão de Executório.
45	3’18’’	Lúdico/exploração/Brincadeiras	BT1: a) Reação ao afastamento; b) Emissão de Executório;
46	50’’	Cuidado/Diádico/Colo	BT1: a) Emissão de Sinalizador (estender mãos). M: a) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro); b) Emissão de Executório.

Na tabela abaixo encontram-se compiladas as frequências (relativa e absoluta) da ocorrência de cada um dos adultos ao longo dos 237 minutos mapeados.

Frequência absoluta e relativa no mapeamento do campo interativo dos adultos do dia após um mês de frequência de Carolina

Adulto	Frequência absoluta das ocorrências (total: 237 minutos)	Frequência relativa das ocorrências (total: 237 minutos)
Mãe	43	18,1%
Pai	24	10,1%
Cláudia (KT1)	39	16,4%
Rafaela (OT1)	51	21,5%
Stella (BT1)	65	27,4%

Apêndice K - Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após dois meses de frequência de Carolina

Episódio	Duração	Momento da Rotina	Subcategoria[1]
1	3’53’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Reação ao afastamento; c) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).
2	1’8’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	KT: a) Reação ao afastamento; b) Emissão de Executório.
3	1’35’’	Cuidado/Colo/Diádico	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório.
4	2’26’’	Cuidado/Colo/Diádico	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).
5	47’’	Cuidado/Colo/Diádico	KT: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
6	1’05’’	Cuidado/Colo/Diádico	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos).
7	1’56’’	Cuidado/Colo/Diádico	KT: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
8	2’15’’	Cuidado/Colo/Diádico	KT: a) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).
9	1’43’’	Cuidado/Colo/Diádico	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Reação ao afastamento; c) Emissão de Executório.
10	4’30’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Reação ao afastamento; c) Emissão de Executório; d) Retirada de Sinalizador (Desprazer/Choro). OT1: a) Retirada de Sinalizador (Desprazer/Choro).
11	1’52’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos).
12	58’’	Cuidado/Colo/Diádico	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
13	1’34’’	Cuidado/Colo/Diádico	OT1: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).

[1] Legenda: **M (mãe), P (Pai), KT (Cláudia), OT1 (Rafaela), BT1 (Stella)**

Apêndice K - Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após dois meses de frequência de Carolina

14	1’54’’	Cuidado/Colo/Diádico	KT: a) Emissão de Executório; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/Choro); c) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
15	1’56’’	Cuidado/Colo/Diádico	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); OT1: b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
16	2’34’’	Cuidado/Colo/Diádico	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório.
17	4’27’’	Cuidado/Colo/Diádico	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório; c) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
18	41’’	Cuidado/Colo/Diádico	OT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.). KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos).
19	3’57’’	Cuidado/Colo/Diádico	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório; c) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.). OT1: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos).
20	1’45’’	Cuidado/Colo/Diádico	OT1: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório;
21	2’21’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	OT1: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório; c) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
22	1’03’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório.
23	2’50’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório; c) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); d) bem-estar emocional coletivo; e) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro). OT1: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); c) bem-estar emocional coletivo
24	1’08’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório; c) bem-estar emocional coletivo; d) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).

Apêndice K - Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após dois meses de frequência de Carolina

25	3’05’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório; c) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).; d) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).
26	1’	Cuidado/Colo/Diádico	M: a) Emissão de Executório.
27	1’36’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	KT: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório; c) Reação ao afastamento.
28	1’21’’	Cuidado/Colo/Diádico	BT1: a) Retirada de Sinalizador (desprazer/choro).
29	1’30’’	Cuidado/Colo/Diádico	BT1: a) Emissão de Executório; b) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
30	2’24’’	CuidadoColo/Diádico	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
31	55’’	CuidadoColo/Diádico	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.). KT: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
32	1’55’’	CuidadoColo/Diádico	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
33	1’26’’	CuidadoColo/Diádico	BT1: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos).
34	3’17’’	CuidadoColo/Diádico	BT1: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Reação ao afastamento; c) Emissão de Executório; d) Retirada de Sinalizador (Desprazer/Choro).
35	2’23’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	BT1: a) Retirada de Sinalizador (Desprazer/Choro).
36	52’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	BT1: a) Reação ao afastamento; b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/Choro).
37	4’10’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); c) Emissão de Executório; d) bem-estar emocional coletivo.
38	1’47’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.); b) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); c) Emissão de Executório; d) bem-estar emocional coletivo.

Apêndice K - Episódios selecionados e frequência absoluta/relativa da totalidade dos dados após dois meses de frequência de Carolina

39	2’19’’	Cuidado/Colo/Diádico	BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
40	1’33’’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	BT1: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).
41	2’06’’	Cuidado/Colo/Diádico	M: a) Emissão de Sinalizador (estender as mãos); b) Emissão de Executório; c) Retirada de Sinalizador (Desprazer/choro).
42	3’51’’	Lúdico/Exploração/Brincadeiras	M: a) Emissão de Executório. BT1: a) Emissão de Sinalizador (sorriso, vocalização, sin. soc. carac.).
43	1’09’’	Cuidado/Colo/Diádico	M: a) Emissão de Executório.

A ocorrência de cada adulto, nos 217 minutos mapeados, e os cálculos da frequência relativa podem ser encontrados na tabela abaixo.

Frequência absoluta e relativa no mapeamento do campo interativo dos adultos do dia após dois meses de frequência de Carolina

Adulto	Frequência absoluta das ocorrências (total: 217 minutos)	Frequência relativa das ocorrências (total: 217 minutos)
Mãe	12	5,52%
Pai	1	0,46%
Cláudia (KT1)	120	55,20%
Rafaela (OT1)	46	21,10%
Stella (BT1)	70	32,2%