

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

CAROLINA ALEXANDRE COSTA

Significações em relações de bebês com seus pares de idade.

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

Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO-SP
2012

CAROLINA ALEXANDRE COSTA

Significações em relações de bebês com seus pares de idade.

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

Área: Psicologia.

Orientador: Profa. Dra. Katia de Souza Amorim

RIBEIRÃO PRETO-SP
2012

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

Costa, Carolina Alexandre

Significações em relações de bebês com seus pares de idade. Ribeirão Preto,
2012-01-12

161p. : il., 30 cm

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

Orientador: Katia de Souza Amorim

1. Significações. 2. Bebês. 3. Rede de Significações.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carolina Alexandre Costa

Significações em relações de bebês com seus pares de idade.

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

Aprovado em : _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a _____
Instituição _____
Assinatura: _____

Prof^a Dr^a _____
Instituição _____
Assinatura: _____

Prof^a Dr^a _____
Instituição _____
Assinatura: _____

Aula de vôo

Mauro Luis Iasi

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho
deixado nas folhas vívidas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber,
levanta certezas na forma de muro,
orgulhando-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em vôos
rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mesmo o vôo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar a terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo e de suas certezas.
É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o vôo
é preciso tanto o casulo
como a asa.

AGRADECIMENTOS

À minha família: Álvaro, Mara, Natalia, Henrique e Elisson, eternos parceiros e companheiros de todos os momentos! Pessoas muito amadas e queridas, que tanto contribuíram para este percurso! Meu eterno agradecimento pela grande oportunidade de estarmos juntos!

À Katia de Souza Amorim, querida orientadora e grande parceira! Obrigada pelos anos valiosos de convivência que têm me ensinado tanto sobre ética, amizade, respeito e dedicação à vida acadêmica!

Aos meus amigos: Ana Idalina, Lucas, Fernanda, Fabiana, Beatriz, Ana Carolina, Vani, Viviane e Lázara, Lúcia, Vanessa, Teresa, Tatiane e Alex, sempre sinceros e companheiros! Aos quais me entrelaço pelo carinho, companheirismo e ótimos momentos juntos!

À Clotilde pelo carinho, atenção e ensinamentos valiosos de vida e pesquisadora!

À Banca de Qualificação que tanto contribuiu para o percurso desta pesquisa!

Aos Cindedianos: Carla Morelli, Claudia Yazlle, Cristina Almeida, Cristiane Campos, Flávia Pádua, Gabriela Aranha, Gabriela Moura, Fernanda Lacerda, Ivy Almeida, Jaqueline Crempe, Juliana Bezzon, Kátia Collus, Letícia Fonseca, Larissa Elmôr, Lúcia Tinós, Luciana Martins, Luciana Pereira, Luciana Rodrigues, Ludmilla Ferreira, Luíza Menezes, Mara Isis, Manuela Manaia, Natália Rosin, Natália Santos, Patricia de Souza, Regiane Sbroion, Rosária Saullo, Scheila Silveira, Ticiania Roriz e Victor Oliveira,

À Alda querida pela ajuda e disponibilidade!

Ao Ronie pelo auxílio com materiais de pesquisa.

À FAPESP e ao CNPq pelo financiamento e apoio desta pesquisa.

À FFCLRP pelo apoio acadêmico.

À creche, direção e educadoras que me acolheram, me ensinaram e permitiram que a pesquisa acontecesse!

Aos bebês participantes e suas famílias, imprescindíveis para o desenvolvimento dessa pesquisa, que confiaram momentos importantes de suas vidas!

A todos aqueles que não foram diretamente citados, mas que contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero obrigado.

RESUMO

COSTA, C. A. **Significações em relações de bebês com seus pares de idade**. 2012. Tese (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto –SP, 2012.

As interações dos bebês e seus pares de idade, por muito tempo, não foram reconhecidas no campo da Psicologia do Desenvolvimento. No entanto, nas últimas três décadas, este panorama tem sofrido grandes alterações, particularmente pelos avanços no campo que têm reconhecido as capacidades e habilidades comunicativas dos bebês. Desse modo, ele vem sendo entendido como um ser ativo nas interações com outros sociais, comunicando-se por meio dos recursos disponíveis e específicos. Porém, interrogou-se se, nessas relações, a criança pequena e seu parceiro poderiam atribuir e/ ou construir / apreender / expressar significações às suas próprias ações, às dos outros e às situações? Desse modo, a partir de um estudo de caso múltiplo, objetivou-se investigar se ocorre o processo de significações ao longo do primeiro ano de vida, em relações de bebês com seus pares de idade. E, no caso de ocorrerem, investigar como se dá tal processo. Os registros utilizados foram gravações em DVD realizadas em uma creche de um município do interior do Estado de São Paulo. Quatro bebês pivôs foram aleatoriamente selecionados e são: Catarina (5 meses), Priscila (7 meses), Daiane (10 meses) e Marcos (11 meses). Do Banco de Imagens, foram selecionadas todas as cenas em que os sujeitos apareceram, compondo, assim, um bloco de imagens editadas seguindo o tempo cronológico dos acontecimentos. O *corpus* foi construído a partir da transcrição microgenética de três episódios interativos selecionados de cada sujeito. A análise das cenas realizada foi microgenética, tendo a *Rede de Significações* como base. A análise dos dados indicou a ocorrência de significações no primeiro ano de vida, mesmo em bebês pequenos (quatro meses), as quais se concretizam de maneira diversa, quando se considera a idade cronológica dos bebês e as características dos próprios bebês. Estas foram reconhecidas como singulares e possuindo uma curta, mas uma concreta história de vida, de relações estabelecidas com os vários outros e consigo mesmo, em diferentes contextos. Nos primeiros meses, a significação mostrou-se construída dentro da concretude das ações e situações (bater os pés atrai o parceiro), assim como das vivências sobre si e o meio (olhar o mundo através da garrafa plástica). Com o avançar dos meses, as significações passaram a ter um cunho já marcado por significados culturais do grupo, através dos gestos, das expressões, do tom dos balbucios, da antecipação da intencionalidade apreendida pelo olhar. Em tais processos, as significações de si, do outro e das situações foram sendo (re)(des)(co)construídas através de uma série de negociações, que colocava os bebês em papéis sociais diversos, o que permitia apreender novas significações constituídas no entorno. Ressalta-se o grande interesse do bebê por outro bebê, mobilizando, (re)agindo e experimentando novas e antigas ações com seu coetâneo. A pesquisa também ressalta que a linguagem pode ser entendida para além do sentido verbal, abrangendo a comunicação, a interação, o corpo, a expressividade e ações realizadas pelo bebê reconhecendo-o como ator, autor e sujeito nas relações com os outros parceiros sociais.

Palavras-chave: processos significações, bebês, primeiro ano de vida, interação entre bebês, creche.

ABSTRACT

COSTA, C. A. **Meanings in babies relationships with their peers**. 2012. Tese (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto –SP, 2012.

For a long time, interactions between babies and their peers were not acknowledged in the Developmental Psychology field. However, during the last three decades, this scenario has undergone major changes, particularly by the advances in the field that have recognized infants' capabilities and communication skills. Thus, the baby has been understood as active in social interactions with others, communicating by means of their specific and available resources. However, it was interrogated whether, in these relations, the infant and his/her baby partner could assign and/ or build / apprehend / express meanings regarding their own actions, of the other and the situations. Thus, from a multiple case study it was aimed to investigate whether the process of meanings occurs during the first year of life, within babies' relationships with their peers. Yet, if we positively identify its occurrence, the goal was to investigate how this meanings process happens. Empirical data was constructed through DVD recordings, related to a three months follow up of babies' attendance at a daycare center in a municipality of the state of São Paulo. Four infants were randomly selected as pivots and they are: Catarina (5 months), Priscila (7 months), Daiane (10 months) and Marcos (11 months), the ages corresponding to the beginning of the recordings. From the Image Bank, every scene in which the subjects appeared was selected, making four blocks of edited images, preserving the chronological order of events. The corpus was built through the microgenetic transcription of three interactive episodes selected from each subjects. Analysis of the scenes was microgenetic, based on the *Network of Meanings perspective*. Data analysis indicates positively the occurrence of meanings during the first year of life, even in the very young babies (four months). Such occurrence, however, expressed though different ways when considering the chronological age of the babies and the babies' own characteristics. These were regarding to the children' life history (even though, being short), established relationships with several others and himself / herself, in different contexts. During the first months, it was verified that meanings were present within concrete actions and situations (stomping attracts the partner attention), as well as the experiences of the babies' self related to the environment (look at the world through the plastic bottle). In later months, meanings were already marked by cultural meanings of the social group, expressed / apprehended through gestures, expressions, tone of babbling, anticipation of intentionality apprehended by the eye. In such cases, the meanings of self, others and situations have been (re)(de)(co)constructed through a series of negotiations that put the babies in different social roles, which allowed them to grasp new meanings which were appropriated. It should be noted that there is a great interest of the baby for the another baby, mobilizing, (re)acting and experiencing new and old actions with peers. The survey also points out that language can be understood beyond the verbal sense, covering communication, interaction, body, expressivity and actions taken by the baby, recognizing him / her as an actor, author and subject in relations with other social partners.

Key-words: meanings process, babies, first year of life, interaction with age peers, daycare.

SUMÁRIO

1. Introdução	17
1.1. Estudos sobre relações e desenvolvimentos de bebês	18
1.2. O campo interativo	33
1.3. Comunicação, linguagem e significação nos primeiros anos de vida	35
2. Objetivo	43
3. Procedimentos Metodológicos	45
3.1. A perspectiva teórico-metodológica	45
3.2. O Estudo de caso	47
3.3. Aspectos éticos	51
3.4. A situação investigada	51
3.5. Sujeitos do Estudo	53
3.6. Construção do corpus	55
3.7. Transcrição e Análise Microgenética dos dados	56
4. Resultados	61
4.1. Apresentação do episódio de Catarina	61
4.1.1. Transcrição do episódio de Catarina: <i>Teus pés e os meus, teu olhar e o meu</i>	61
4.1.2. Discussão do episódio de Catarina: <i>Teus pés e os meus, teu olhar e o meu</i>	65
4.1.3. Transcrição do episódio de Catarina: <i>Eu e você no espelho</i>	67
4.1.4. Discussão do episódio de Catarina: <i>Eu e você no espelho</i>	69
4.1.5. Transcrição do episódio de Catarina: <i>Um carro diferente</i> ...	71
4.1.6. Discussão do episódio de Catarina: <i>Um carro diferente</i> ...	73
4.2. Apresentação dos episódios de Priscila	75
4.2.1. Transcrição do episódio de Priscila: <i>Uma garrafa transparente</i>	75
4.2.2. Discussão do episódio de Priscila: <i>Uma garrafa transparente</i>	78
4.2.3. Transcrição do episódio de Priscila: <i>Você quer isto?</i>	80
4.2.4. Discussão do episódio de Priscila: <i>Você quer isto?</i>	84
4.2.5. Transcrição do episódio de Priscila: <i>Hei, esses carros são meus!</i>	87
4.2.6. Discussão do episódio de Priscila: <i>Hei, esses carros são meus!</i>	89
4.3. Apresentação do episódio de Daiane	93
4.3.1. Transcrição do episódio de Daiane: <i>Duplinha explosiva</i>	93
4.3.2. Discussão do episódio de Daiane: <i>Duplinha explosiva</i>	97
4.3.3. Transcrição do episódio de Daiane: <i>Olha ali! Tá vendo?!</i>	100
4.3.4. Discussão do episódio de Daiane: <i>Olha ali! Tá vendo?!</i>	102

4.3.5. Transcrição do episódio de Daiane: <i>Ai, que raiva!</i>	104
4.3.6. Discussão do episódio de Daiane: <i>Ai, que raiva!</i>	106
4.4. Apresentação do episódio de Marcos.....	109
4.4.1. Transcrição do episódio de Marcos: <i>Quem é que está aí atrás?</i>	109
4.4.2. Discussão do episódio de Marcos: <i>Quem é que está aí atrás?</i>	112
4.4.3. Transcrição do episódio de Marcos: <i>Música de puxar cabelo</i>	114
4.4.4. Discussão do episódio de Marcos: <i>Música de puxar cabelo</i>	117
4.4.5. Transcrição do episódio de Marcos: <i>Para onde foram os brinquedos?</i>	119
4.4.6. Discussão do episódio de Marcos: <i>Para onde foram os brinquedos?</i>	121
5. Considerações finais	123
Referências Bibliográficas	131
Apêndices	143

1. INTRODUÇÃO

Um dos acontecimentos fundamentais do ciclo de vida humana é o nascimento. E o bebê humano, dentre todos os mamíferos, é o que requer maior proteção dos membros da sua espécie para a garantia da sua sobrevivência. O papel social de cuidador ou mesmo de provedor sempre existiu assim na história humana. No entanto, as funções, práticas sociais e culturais destinadas ao bebê e ao seu cuidador variaram de acordo com o momento histórico e cultural observado (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2000; CARVALHO et al., 2006).

Na sociedade brasileira atual, as formas de conceber e atuar junto ao bebê são diversificadas. Estas têm como base diferentes discursos e focos, oriundos de práticas e concepções historicamente construídas, em períodos sociais diversos. Revisão bibliográfica acerca de concepções sobre bebê (derivadas das áreas da saúde, educação e assistência social) e seus cuidados, evidenciou que, de forma dominante, as necessidades do bebê que recebem destaque são derivadas dos aspectos orgânicos. Fala-se do bebê considerando seus aspectos biológicos, não o considerando enquanto um ser em sua integralidade e nem enquanto um ser ativo (COSTA, 2008).

No âmbito da psicologia e, particularmente, da psicologia do desenvolvimento, existem também várias linhas de compreensão a respeito de como ocorre o processo de desenvolvimento do bebê humano. Algumas delas destacam como central, neste processo, o papel do “outro social” e a interação do bebê com esse outro social. Nesse sentido, por exemplo, Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), baseando-se em Vygotsky (2005) e Wallon (1959, in WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986), referem que a sobrevivência do bebê só é garantida na relação com o outro, sendo ainda este outro que insere a criança em contextos ou posições sociais, aquele agindo como seu mediador; ou seja, interpretando o mundo para a criança e a criança para o mundo.

Como as autoras acima referem, nesse processo, a criança seria capaz de mobilizar e se relacionar com os vários outros sociais que interagem com ela. Isto seria possível, pois o bebê nasce com uma grande expressividade emocional, que permite estabelecer e maximizar o intercâmbio com o outro social. Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), esse intercâmbio é possibilitado pelo equipamento sensorial e expressivo do ser humano, tais como as emoções, expressões faciais e corporais, que viabilizam a comunicação e a interação com o outro, desde o nascimento.

Assim, ainda que a criança possua uma imaturidade motora, vulnerabilidade e incompetência para sobreviver sem a ajuda de outro humano, nas relações, o bebê mobiliza o e (re)age ao outro social. Simultaneamente, os comportamentos da criança passam a ser, dialógica e dialeticamente, recortados e interpretados pelos outros segundo as concepções construídas naquela cultura. Nesta perspectiva, apesar de depender de outro social, o bebê exerce um papel ativo nas relações que estabelece em seu mundo.

Entendendo a importância dessas relações no processo de desenvolvimento, vários são os autores que o vêm investigando. Outros ainda, como Gottlieb (2009), reivindicam e incentivam o espaço acadêmico da “antropologia de bebês”. Essa autora instiga um olhar diferente para o bebê e, para ela, há necessidade de que os pesquisadores, antropólogos e psicólogos considerem o bebê enquanto sujeito merecedor de seus estudos, apesar da dependência do bebê de outros cuidadores, principalmente das mulheres; ainda, ela destaca a necessidade de estudos em função da sua suposta limitação comunicativa, além da imaturidade biológica e seu aparente baixo grau de racionalidade. Gottlieb (ibid) propõe finalmente, que essas investigações se projetem para além dos aspectos imediatos da vida do bebê, buscando relacioná-los aos panoramas cultural, social, econômico e religioso nos quais o bebê se insere.

1.1. Estudos sobre relações e desenvolvimento de bebês

De modo a conhecer como vêm sendo estudados processos ligados ao desenvolvimento de bebês, considerando suas interações, foi conduzida revisão bibliográfica, cujos dados gerais de sua realização estão indicados na nota de rodapé¹ e no Apêndice R.

A análise das produções sobre o bebê levou à identificação de que várias e, mesmo, contraditórias são as perspectivas teórico-metodológicas e os enfoques dos estudos ligados a

¹ As bases de dados trabalhadas foram Scielo, BVS, APA e ERIC a partir de um conjunto de palavras chave (significados, processos de significação, processos de significações, process of meaning, interações bebês/ babies interactions/ infant interactions, interação de bebês/ early peer interaction, bebê creche/ daycare infants, bebês creche/ daycare babies, interação social/ babies social interactions, social interaction e meaning). O período selecionado compreendeu entre os anos de 1997 a 2011, priorizando-se publicações a partir de 2000. Dos 1368 artigos encontrados, estabeleceu-se como critérios de inclusão artigos com temática relacionada à comunicação (verbal e não verbal), pensamento, expressividade, atenção e interação. A partir destes critérios, 70 resumos foram selecionados. Ao final, recuperou-se 54 artigos.

essa faixa etária. Dentro desse panorama, verificamos que um eixo de estudos tem como meta fazer uma exploração e discussão teórica mais ampla, de modo a se considerar o desenvolvimento dos seres humanos e, dentre estes, de crianças pequenas. Assim, com base em pressupostos histórico-culturais, Zanela (2004) discute o processo de constituição psicológica do sujeito. A autora utiliza conceitos de Vigotski para propor uma unidade entre psiquismo e fisiologia, ao invés de identidade. Baseada nesse aporte teórico, ela ressalta que a constituição e o desenvolvimento do sujeito ocorrem através de relações mediadas com os outros. Estas relações são mutuamente constitutivas e, assim, propulsoras do desenvolvimento humano. As relações mediadas, segundo a autora, seriam orientadas para um objetivo, utilizando instrumentos e signos, produzindo um elemento reconhecidamente cultural. Para ela, quando o ser humano utiliza signos, ele objetiva suas ações e subjetiva a si próprio.

Também com base em Vigotski, mas agora buscando explorar suas proposições de modo a construir instrumentos de análise, Barros et al.(2009) resgatam o conceito de “sentido” como recurso analítico nas investigações psicológicas. Para tanto, os autores situam a produção vigotskiana e as psicologias com que ele dialogou (Psicologia reflexiva ou behaviorista, a gestalt, a psicologia idealista). Para os autores, essas aproximações e afastamentos de Vigotski proporcionaram o delineamento de suas idéias, levando-os a centrarem-se na concepção de como as relações sociais e os significados estariam na base das relações humanas. Os autores concluem que a utilização do ‘sentido’ estaria situado no âmbito do particular, constituído nas relações sociais.

Ainda num campo mais teórico, outro conjunto de artigos trata de bebês, mas seu enfoque está na análise dos mesmos de modo a apresentar e desenvolver uma discussão sobre uma perspectiva teórico-metodológica – especificamente da *Rede de Significações* ou *RedSig* (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM, OLIVEIRA, 2009; VASCONCELOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2002;). Através destes artigos, os autores abordam pressupostos teórico-metodológicos, além das implicações e possibilidades de sua utilização no estudo de bebês. Apesar de esses trabalhos focarem mais em bebês, é importante ressaltar que a *RedSig* tem sido utilizada em diversas pesquisas enquanto uma ferramenta capaz de apreender os diferentes aspectos de processos de desenvolvimento, não só dos primeiros anos de vida.

Na perspectiva da *RedSig*, considera-se o bebê como um sujeito ativo e capaz de mobilizar *o* e reagir *ao* outro social. Ainda, aquela traz implicações metodológicas, na medida em que indica a possibilidade do pesquisador ‘recortar’ da rede de relações e significações humanas

aspectos focais para o desenvolvimento, como, por exemplo, o processo de adaptação de bebês à creche (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000). Essa proposta busca também garantir que este recorte/ foco (como a adaptação de bebês, por exemplo) não se perca na complexidade do cotidiano em que os bebês estão inseridos. Isto é, a proposta é de que as relações dos bebês sejam analisadas como situadas histórica, social e culturalmente por meio de elementos como a matriz sócio-histórica, o contexto em que as interações ocorrem, as pessoas com que se relacionam, considerando o tempo, dentre outros. Esses elementos, ainda, são analisados não de modo separado ou descolado do outro. Ao contrário, busca-se apreendê-los em sua complexa interação, considerando-se a dinamicidade com que se entrelaçam no cotidiano da vida. Destaca-se aí o papel fundamental de olhar para o desenvolvimento como processo e não como dado exclusivamente por aspectos puramente biológicos ou sociais, mas sim relacionais.

Dentro dessa abordagem, Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2002) revelam como o olhar do pesquisador pode capturar diferentes perspectivas da situação investigada envolvendo o bebê. Os autores discutem inclusive que tais perspectivas possam, por vezes, mostrar-se divergentes. No artigo, eles utilizam como exemplo o olhar a crianças brincando em uma creche e passam a exercitar o olhar pelas diferentes perspectivas: do pesquisador, das educadoras e das próprias crianças. Eles discutem, assim, que os dados de uma pesquisa não são ‘dados’ ao pesquisador, mas (co)construídos por este e pela complexa rede de relações (composta por fatores físicos, sociais, culturais, ideológicos, simbólicos, entre outros) ao fazer pesquisa. O exercício de atribuir diferentes significados a um mesmo evento, como bebês brincando, apreende a diversidade de possibilidade de acordo(s) e desacordo(s) das pessoas envolvidas, nas situações.

No geral, quando os artigos tratam diretamente do bebê enquanto foco, essa abordagem se dá de diferentes maneiras, fazendo-se tanto de forma direta (observação dos bebês), como indireta (falas de adultos sobre os bebês). Ainda, a perspectiva é tanto ontogenética, como evolutiva ou filogenética.

Assim, o estudo de Leitão e Castelo-Branco (2010) discorre sobre a teoria de Tinbergen, a respeito do papel evolutivo que os traços infantis exerceram na sobrevivência da espécie humana. Para as autoras, a graciosidade do bebê promove a atração e possibilita a interação com os cuidadores. O *baby schema* ou características infantis típicas são compostas pelos traços corporais arredondados do bebê, com membros pequenos e uma desproporção da cabeça em relação ao tronco. Segundo as autoras, apesar de se considerar a influência que os

cuidados dos bebês sofrem das práticas culturais e relações sociais nas diferentes sociedades, as características infantis típicas teriam desempenhado uma função adaptativa na espécie humana, garantindo uma predisposição humana ao cuidado ao bebê.

Ainda, quando os bebês são investigados, variados aspectos são pontuados. Os bebês são estudados considerando-se, por um lado, aspectos específicos dos seus comportamentos e competências. Por outro lado, são destacados os processos em diferentes relações (mães, educadoras, outros bebês e crianças) e contextos (casa, creche).

As reações do bebê diante de um brinquedo novo são analisadas por Costa e Jardim (2001). Neste estudo, dois bebês de 12 e de 22 meses de idade foram expostos a três brinquedos não familiares e distintos em cores, formas e tamanhos. Os comportamentos dos bebês foram analisados por meio de categorias comportamentais, em relação às suas mães, como: atividade motora com o brinquedo, vocalizações e o oferecimento do brinquedo. Os resultados apontaram que as crianças exerceram determinados comportamentos para com os brinquedos e as mães e que estes comportamentos se apresentaram de formas diferentes de interação.

Outros estudos buscaram investigar o comportamento do bebê através da articulação de dados oriundos tanto de contextos domiciliares, como de creche. Assim, Lordelo (2002) avalia o ambiente de desenvolvimento do bebê, comparando a responsividade ao adulto em ambiente doméstico e na creche. Foram realizadas entrevistas com as mães, observações das díades mãe-bebê em casa e bebê-educadora na creche. Os resultados apresentaram diferenças em relação às interações corporais, sendo consideradas como maiores no contexto familiar. Em relação às interações verbais na creche, a autora não verificou diferença significativa entre os diferentes contextos.

Bernardino e Kamers (2003) realizaram um estudo comparativo do desenvolvimento de bebês, de zero a um ano de idade, que por um lado freqüentavam creche e, por outro, que permaneciam em casa com suas mães. Para isso, foram realizadas entrevistas não diretas com as mães; aplicou-se o Questionário de Avaliação do Desenvolvimento e o Inventário de Triagem do Desenvolvimento (ITD); foi realizada uma avaliação dos bebês a partir da Tabela de Tendências do Crescimento de Gesell e Amatruda com as mães; e, foi realizada avaliação descritiva dos prontuários médicos averiguando aspectos do crescimento, estado nutricional, desenvolvimento neuropsicomotor, alimentação e vacinação dos bebês, obtidos por seus respectivos pediatras. As autoras afirmam que não houve diferenças no aspecto estrutural da constituição psíquica, sugerem que as crianças que ficaram em casa com as mães choram mais sem motivo aparente e que as crianças que freqüentaram as creches apresentaram déficits de

aquisição do controle motor delicado. As autoras salientam que o desenvolvimento das crianças em creche pode ter sido comprometido pelos cuidados coletivos. Bernardino e Kamers (ibid) propõem, assim, cuidados mais individualizados e afetivos para a educação no primeiro ano de vida, salientando, ainda, a importância das experiências lúdicas com os bebês.

Os estudos internacionais apresentaram o diferencial de realizarem experimentos com os bebês. Franco e Gagliano (2001) investigaram a capacidade de bebês (32 bebês com idade entre 18 a 36 meses) em se colocar na linha de visão do parceiro social no processo de atenção conjunta. Os autores indicam que, conforme a idade dos bebês aumenta, maior é a utilização da linguagem e do gesto de apontar.

Carpenter et al.(1998) estudaram o desenvolvimento da atenção conjunta em 24 crianças com idade entre nove e 15 meses e suas mães. Aqueles concluem que o surgimento das habilidades cognitivas sociais estão diretamente relacionadas ao outro social, neste estudo a mãe sendo apontada com parceiro principal. Além disso, os pesquisadores propõem que as teorias da linguagem abarquem a condição de que as crianças são membros participantes das atividades culturais, desde que nascem.

O estudo de Parker-Rees (2007) realiza uma revisão da literatura acerca da imitação nos primeiros anos de vida. A autora realiza alguns apontamentos, o primeiro deles de que os bebês, desde muito cedo, participam da construção de uma cultura compartilhada com os adultos. De modo que, a percepção dos adultos sobre as possibilidades e limites de ações dos bebês atua no sentido de favorecer o desenvolvimento destes, por meio de suas ações. O segundo apontamento recai sobre a condição de cuidados em ambientes profissionais e não familiares_ como as creches_ nos quais os bebês poderiam estar sendo privados de muitas oportunidades de trocas interativas.

Já Liskowski et al. (2004) investigaram os motivos pelos quais os bebês apontam. E para isso, estudaram crianças de 12 meses de idade em relação com seus parceiros sociais adultos_ pai e pesquisador no laboratório. O estudo indica que os bebês tendem a apontar quando a ação da díade se torna declarativa, ou seja, quando compartilham a ação e o interesse. Assim, bebês no primeiro ano de vida entenderiam sobre alguns aspectos de atenção do outro social quando estes compartilham atenção e interesse.

McGaha et al. (2011) foi o único estudo que investigou o contato bebês pequenos (mínimo de seis semanas) com parceiros de até dois/ três anos de idade, ao longo de um ano, as crianças sendo acompanhadas por um adulto em uma escola que adota o referencial Emilia Regio. As conclusões apontam que esses diferentes grupos de idade podem desenvolver entre si relações saudáveis, pois possuem grande interesse pelo outro bebê. Apontam ainda, que as

expectativas dos adultos que acompanharam as diferentes salas influenciaram nos comportamentos e relações estabelecidas ao longo do tempo.

Outros estudos focaram atenção nos comportamentos, desenvolvimento e relações dos bebês em ambientes de educação coletiva do tipo creche. Nesse sentido, Amorim, Yazlle e Rossetti-Ferreira (2000) discutem os aspectos mais comumente atrelados à creche como binômio saúde-doença. As autoras apresentam um panorama histórico da função social da creche e relacionam a esta instituição muitos discursos depreciativos dirigidos a ela. Apesar das autoras afirmarem que houve uma melhora nas condições e na adequação deste como um local propício ao desenvolvimento humano, as mesmas apontam para possibilidades de melhoria, como a maior convivência e participação das famílias nestes contextos, maior formação e profissionalização das educadoras e maior participação das crianças em suas rotinas, pois aquelas são entendidas como coconstrutoras de seu próprio desenvolvimento.

Em outro artigo, Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) analisam as contribuições de suas pesquisas para as práticas sociais na infância. Uma interessante perspectiva das pesquisas realizadas pelas autoras mostra a alteração do foco da pesquisa, partindo da díade adulto-criança para a díade bebê-bebê, movimento este acompanhado pela busca da apreensão da complexidade destas relações.

As práticas sócio-culturais para com o bebê são objeto de estudo de Rapoport e Piccinini (2001). Estes discutem a adaptação de crianças pequenas à creche e a consequência da separação entre mãe-bebê. Os autores pontuam que não há um consenso na literatura de que idade seria mais adequada para a entrada do bebê na creche. Referem, portanto, que há grande demanda por estudos que investiguem como aprimorar a adaptação do bebê a esse tipo de instituição, havendo indicações que apontem a necessidade de melhor formação dos educadores, gradação de horas da frequência do bebê à creche, presença de familiar ou cuidador, número reduzido de crianças na proporção para cada educador, entre outros aspectos.

Em outro trabalho, ainda discorrendo sobre o ingresso de bebês e crianças pequenas à creche, Rapoport e Piccinini (2004) examinam algumas questões teóricas e estudos empíricos. A partir da análise dos trabalhos, os autores discutem fatores que influenciam na escolha de cuidados alternativos para os bebês. Os autores apontam para a multiplicidade de fatores que influenciam nessa e ressaltam que os efeitos destes cuidados no desenvolvimento dos bebês/crianças recaem sobre as interações entre os diferentes contextos (familiar e dos cuidados alternativos). Os autores apontam, ainda, que alguns dos critérios para escolha do cuidado

alternativo são, de maneira geral, a idade da criança, o tamanho da família, a disponibilidade do marido ou a proximidade de parentes.

A pesquisa de Vitta e Emmel (2004), por meio de documentos sobre educação infantil, entrevistas e observações de educadoras de um berçário buscou investigar os conceitos de educar e cuidar. As autoras discutem que os documentos são pouco precisos quanto à conceituação da primeira infância e das práticas para com estas. Discutem também que as educadoras apresentam imprecisão conceitual e prática, acrescido do fato de atribuírem grande semelhança de sua profissão com seus papéis de mães, realizando mais ações disciplinadoras do que educativas.

Vários autores, por outro lado, tratam de características da criança dentro do contexto da creche, sendo essas características usualmente analisadas a partir da perspectiva do adulto (familiar ou educadora). Assim, dois estudos tratam do temperamento daqueles bebês. Nesse sentido, Melchiori e Alves-Biasoli (2001) investigaram o julgamento de educadoras de creche sobre os fatores que influenciam no temperamento de bebês. Realizaram entrevistas com educadoras de um berçário a respeito dos 90 bebês que integram o mesmo. A pesquisa identificou que as educadoras acreditam que o ambiente influencia o temperamento e desempenho dos bebês; contudo, subestimam a sua própria influência no desenvolvimento dos bebês que cuidam. Em outra publicação, Melchiori et al. (2007) investigaram a apreciação de mães e educadoras a respeito dos fatores que influenciam ou causam o desempenho e temperamento dos bebês. Foram entrevistadas mães que possuíam bebês em creche e educadoras da mesma instituição. De acordo com as autoras, os resultados indicam uma grande semelhança entre as crenças das mães e educadoras, em que ambos os grupos consideram fatores do ambiente físico, pais e irmãos como influenciadores do temperamento e desempenho dos bebês.

Em outra pesquisa, Melchiori e Biasoli-Alves (2002) buscaram verificar como se dava o comportamento dos bebês na rotina diária de uma creche. Para isso, foram entrevistadas educadoras a respeito das atividades e comportamentos dos bebês. A partir da análise dessas entrevistas, as autoras referem que os bebês parecem estar adaptados ao ambiente e à rotina proposta pela creche.

No contexto da creche, Lordelo e Carvalho (1999) investigaram a responsividade e sincronicidade nas interações de crianças de um a três anos de idade com suas educadoras. As autoras entendem a creche como um contexto interacional e discutem a importância da responsividade do ambiente, proporcionando o desenvolvimento inicial da criança pequena.

As autoras apontam ainda para a busca por melhor qualidade nos serviços da creche, de modo a que adulto e criança lidem com os outros de forma articulada e dinâmica.

Além da análise dos bebês com os adultos (mães e educadoras), alguns trabalhos tratam do estudo da ocorrência de interações entre os pares de bebês. Assim, Vasconcelos et al. (2003) investigaram características dos processos interativos no primeiro ano de vida, em bebês de sete a 14 meses de idade. A situação investigada aconteceu em um ambiente de creche, no qual os bebês estavam em adaptação. Essa pesquisa discute que, apesar de que estes episódios de interação nesta faixa etária ocorrem de forma desordenada e rapidamente, em virtude da incompletude motora dos próprios bebês, contraditoriamente, a própria incompletude pode atuar não só restringindo, mas também possibilitando ou mesmo promovendo ou prolongando os episódios interativos.

Já a investigação realizada por Anjos et al. (2004) apresenta estudo empírico analisando processos de interação em bebês no primeiro ano de vida. Os autores analisam microgeneticamente dois episódios interativos, apontando para a extensão da definição de interação. Esta definição passa a ser mais do que fazer algo junto, o comportamento sendo regulado pelo bebê, mesmo à distância ou mesmo que um dos parceiros não saiba que seu comportamento está regulando o do outro bebê, criando um campo interativo (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA,1996).

Do que se depreende de alguns dos textos acima é o reconhecimento implícito dos autores da capacidade interativa do bebê, desde muito precocemente. Isso foi especificamente investigado enquanto objeto de estudo em alguns trabalhos. Assim, Hatzinikolaou (2006) investigou o padrão temporal e expressivo da capacidade de empatia de bebês, de oito a 18 semanas de vida, nas interações face-face com suas mães. Essa pesquisa é vista como possível pela autora em bebês de tão tenra idade, já que ela entende que o bebê pode ser considerado como um agente ativo no processo de interação com o outro. Os resultados apontaram diferenças nos comportamentos infantis para empatia com emoções negativas e positivas comunicadas pela mãe. Os rápidos tempos de resposta apresentados pelos bebês às diferentes faces positivas e negativas da mãe representam, para a autora, a probabilidade de alguns comportamentos comporem um padrão expressivo.

Nogueira e Moura (2007), em um artigo mais teórico, apresentam o conceito de intersubjetividade e as implicações para o desenvolvimento inicial de bebês. De forma geral, as autoras assumem o conceito de intersubjetividade de Trevarthen, conceito aquele que é entendido como engajamento interpessoal desde a infância inicial. A intersubjetividade

implicaria na coparticipação, num ajustamento mútuo e sintonizado entre os parceiros, no qual estes sintonizam expressões e estados afetivos. Implicaria também no estabelecimento da atenção conjunta e nos domínios de conversação compartilhadas. Além disso, este conceito implicaria na compreensão da comunicação mediada por representações. As autoras afirmam que Trevarthen encontrou, em recém nascidos e suas mães, comportamentos coerentes em sintonia com a fala materna, permitindo que o autor propusesse a existência de uma ritmicidade intrínseca essencial na intercoordenação das protoconversações.

As autoras afirmam ainda que, para Trevarthen, o bebê já nasce com uma capacidade sócio-emocional primária para participar de engajamentos sociais recíprocos e de aprender através deles. Assim, o bebê seria capaz de exprimir, mesmo que rudimentarmente, sua consciência e intencionalidade, envolvendo também a capacidade de adaptar ou ajustar suas subjetividades às dos outros parceiros sociais. Para as autoras, independentemente de a intersubjetividade ser inata ou não, a criança se desenvolve e se complexifica no contexto de troca com o outro. Há, assim, uma interfundamentação da intersubjetividade e do contato social.

Dentro do conjunto de trabalhos, outro eixo de investigação envolve o estudo das capacidades e dos processos relacionados à apreensão/ construção da cultura pelo bebê. Dessa maneira, no contexto de alimentação da creche, Seabra e Moura (2005) investigaram a díade educador-bebê, suas atividades e as interações nos dois primeiros anos de vida. A partir da análise do material das entrevistas com as educadoras e mães, e das observações realizadas na creche, as autoras discutiram a ocorrência de trocas interativas importantes ao desenvolvimento do bebê, pelo qual ele apreende a cultura. Essas trocas também abarcaram limites e possibilidades, acrescentando ou restringindo os elementos negociados e apreendidos.

Em outro artigo, Rutanen (2009) investigou a coconstrução da cultura num grupo de crianças de dois anos, numa creche na Finlândia. A autora observou o quanto o grupo de crianças se estruturou a partir de quatro encontros; e de como, a partir de gestos e verbalizações, surgiram movimentos que passaram a se estruturar e elaborar os significados e as funções destes, modificando-se com as próprias ações das crianças. Rutanen também observou como a estrutura da escola, das famílias e educadoras contribuíram para a circunscrição destas ações e significados.

Especificamente, o conceito de cultura é discutido por Carvalho e Pedrosa (2002) em um grupo de brinquedos. As autoras concebem a criança como agente capaz de transmitir cultura

e o grupo de brinquedo como espaço no qual esse processo ocorre. O conceito de cultura é entendido pelas autoras como conjunto de atividades e rotinas, valores, artefatos e interesses compartilhados. As autoras investigam esse processo partindo da análise de três episódios interativos de crianças com idade entre dez a 60 meses, observadas em situação de brincadeira livre. Carvalho e Pedrosa (ibid) apóiam-se na concepção de que o ser humano é um ser biologicamente sócio-cultural e que é capaz de se adaptar rapidamente. Retomam outros trabalhos em que discutem como a transformação de normas, formas de criação e maneiras de brincar têm exemplificado essa micro-cultura. E, finalmente, as autoras explicitam que as crianças recuperam elementos da cultura do ambiente social e redefinem as possibilidades de uso destes, criando novas ações lúdicas que podem se tornar parte da microcultura.

Um pouco interligada a essa discussão sobre cultura, importante foco de investigação é o estudo de como se dão processos de expressão, comunicação e linguagem. Nesse sentido, Fernández-Abascal, Sánchez e Montañés (2009) apresentam uma revisão teórica sobre a comunicação facial e prosódica do bebê, objetivando realizar uma adaptação no sistema de avaliação da expressão facial de emoções. Os autores ressaltam que o bebê é capaz de expressar reações emocionais por meio de recursos como prazer, nojo, raiva, medo e dor, acrescida da avaliação do choro do bebê. Os autores discutem que tais análises podem contribuir com outros estudos e com avaliações médicas e neurológicas do bebê. Eles salientam ainda, que os seres humanos comunicam-se de uma forma mais complexa que os animais, mesmo para o processo de comunicação não verbal. O rosto torna a manifestação mais evidente, sendo um dos principais sistemas de comunicação emocional. E quando estes passam a serem acrescidos de sons, facilitam a comunicação da experiência afetiva.

Em relação à comunicação, os artigos de Lyra (2007, 2006) apresentam um modelo teórico-metodológico denominado de Estabelecimento-Extensão-Abreviação (EEA), o qual é amparado pela noção de dialogismo e pela teoria dos Sistemas Dinâmicos. Com o modelo, a autora tem a meta de apreender e discutir o desenvolvimento da comunicação mãe-bebê e a emergência do self do bebê. De acordo com a autora, esse modelo integra um padrão de organização do sistema de comunicação estabelecido entre o bebê e sua mãe, a interação da díade sendo minuciosamente analisada. Nesta, o bebê recebe destaque, sendo apresentado como capaz de negociar e compartilhar com a mãe aspectos comunicativos como olhares, objetos e gestos, dentre outros.

Em outros dois estudos, a autora apresenta estudos empíricos desenvolvidos a partir desse modelo. O primeiro trata da investigação de Lyra (2000) em que a comunicação foi analisada nas díades como mediada por um objeto ou face-a-face. A autora revela uma seqüência na

qual os padrões de trocas comunicativas se sucediam, dando origem a um outro padrão, considerando a história particular de cada díade. O segundo artigo, de Lyra e Roazzi (2008), aborda a concepção que as mães apresentam a respeito do desenvolvimento da comunicação entre mãe-bebê. Neste artigo, dois grupos de mães analisaram os três períodos de comunicação do modelo (Estabelecimento, Extensão e Abreviação), os resultados apontando para uma convergência entre a classificação e, principalmente, entre as trocas comunicativas mediadas por um objeto ou face-a-face.

Em relação à linguagem, Tristão e Feitosa (2003) apresentam uma breve revisão da literatura sobre as principais aquisições e o desenvolvimento da linguagem no primeiro ano de vida de bebês com desenvolvimento normal. O enfoque é dado na percepção da fala humana. Eles discutem particularmente a percepção da fala por bebês, desde o reconhecimento e a formação de fonemas, até a produção de sons complexos. As autoras discutem a correspondência ainda entre distúrbios auditivos e possíveis dificuldades na percepção da fala, particularmente em bebês com síndrome de Down. Os principais aspectos do bebê discutidos nesta pesquisa são embasados em aspectos biológicos do desenvolvimento da fala no bebê; ainda, as ações deste são descritas como respostas limitadas no sentido de discriminar os diferentes estímulos do meio.

Ao tratar da aquisição da linguagem, baseadas na Teoria da interação social, Borges e Salomão (2003) explicitam que os fatores sociais influenciam na aquisição da linguagem, aspectos biológicos e sociais atuando conjuntamente. Na perspectiva das autoras, a linguagem é entendida como comunicação, sendo, portanto, anterior ao surgimento das palavras. O papel do adulto, mesmo no período precedente à aquisição da linguagem verbal, seria assim fundamental. As autoras também consideram que o bebê, mesmo em idade muito precoce, possui intenções comunicativas. Essas são comunicadas por meio de gestos, expressões faciais, olhar, dentre outros. Progressivamente, essas comunicações são aliadas a vocalizações, com entonações marcadas que facilitam a compreensão do adulto acerca das intenções da criança pequena.

A comunicação e linguagem são investigadas também em sua relação com a brincadeira, como no trabalho de Mendes e Seidl-Moura (2004). No estudo, as autoras investigaram essa relação em bebês de 20 meses de idade, em 30 díades mãe-bebê, as observações tendo sido realizadas nas residências das famílias. As autoras utilizaram a produção de linguagem pelo instrumento MacArthur (Inventário de Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas - BATES). Em sua análise, verificaram que a participação da mãe, em alguns momentos de

brincadeira, complexificaram e estenderam a duração da brincadeira, apontando para a influência materna no desenvolvimento dessa habilidade.

Alguns trabalhos abordam a linguagem por meio da abordagem da Psicologia cognitiva e da Fonoaudiologia. Bühler (2008), por exemplo, centra-se na descrição do desempenho de bebês pré-termo em seus desenvolvimentos cognitivos e de linguagem expressiva. A autora utiliza como fundamentação teórica os pressupostos de Piaget, investigando o período sensório motor e o início do pré-operatório. A autora realiza observações mensais, até os bebês atingirem 18 meses de idade, em bebês a termo e pré-termo. A autora afirma que os resultados apontam para um atraso no desenvolvimento cognitivo e da linguagem expressiva em bebês pré-termo e sugere o acompanhamento fonoaudiológico de bebês pré-termo.

Aquino e Salomão (2009), por exemplo, discutem a importância da atenção conjunta na cognição social infantil. Segundo as autoras, a cognição social infantil estaria relacionada à habilidade para compreender outras pessoas, que é entendido como ligado à atenção conjunta. Essa compreensão seria respaldada pelas habilidades perceptivas que o bebê utiliza para discriminar pessoas de objetos e, até, para perceber pistas sociais. Aquino e Salomão (ibid), respaldadas em Vigotski, ressaltam que a atenção é uma das grandes funções da estrutura psicológica humana e embasa o uso de instrumentos no contexto social. Segundo as autoras, ainda, a atenção conjunta aliada à fala possibilitaria o desenvolvimento de um sistema que engloba elementos do passado, presente e futuro, permitindo a emergência de duas novas funções psicológicas - as intenções e as representações simbólicas das ações intencionais.

Já, Mascareños (2008) utiliza as teorias cognitivas como ferramenta descritiva do social. O autor propõe que seja utilizada a teoria sociológica dos sistemas auto-referenciais para descrever e compreender o surgimento da comunicação social e dos impactos destes nos fenômenos cognitivos. Dentro disso, o significado é entendido como uma unidade entre a realidade e a possibilidade do mundo. E a comunicação é entendida como um sistema no qual os significados são compartilhados. Com a evolução dos sistemas sociais, estes permitiriam a coordenação de expectativas entre as pessoas.

Ainda a respeito da relação linguagem e cognição, verificou-se que vários autores vêm trabalhando a questão do significado e da construção da significação. Por um lado, Zanella e Andrada (2002) investigaram os processos de significação na relação da educadora com os bebês. As autoras analisam as interações de um episódio envolvendo dois bebês e uma educadora. Os pressupostos de Vigotski são utilizados como base da análise para compreender o desenvolvimento das significações desenvolvidas e compartilhadas na

interação com a educadora, ressaltando a importância do outro mais experiente nesse processo.

Em um artigo teórico, Correia (2009) discute como ocorre o processo de construção de significados, baseada em pressupostos das correntes sócio-interacionista e culturalista. Segundo a autora, este processo estaria relacionado à linguagem e o signo mediador utilizado na linguagem possibilitaria a produção de significados e esta produção seria a responsável pelo desenvolvimento psicológico do ser humano. A autora recorre a vários autores da área e explicita que a linguagem, por si, não é capaz de explicar como o processo de construção de significados ocorre. A linguagem seria, então, uma manifestação ou expressão desta produção, visto que até o não dito possui significados. Contudo a linguagem não é apenas o produto final. A linguagem desempenha ainda importante papel, pois se relaciona diretamente com a produção cultural e social humana.

Correia (2009) resalta ainda que a linguagem gera confusões, equívocos, ilusões, sendo polissêmica e que, por isso mesmo, a direção que a construção de significados assume depende da interação entre os parceiros. Segundo a autora, a linguagem assume características relacionais e contextualizadas, devendo envolver um objeto, no qual as pessoas se orientam por meio de ações que colocam em funcionamento e requeiram a atenção do outro, envolvendo uma intencionalidade. A autora, ao definir agentes intencionais como seres animados, que possuem objetivos e que fazem escolhas ativas entre diferentes meios para atingir determinados objetivos, mesmo que estas escolhas recaiam sobre o que prestar atenção para alcançá-los, permite que seus leitores se questionem se bebês poderiam ser entendidos como atores intencionais.

Outra questão apontada por Correia (2009) é a respeito do signo. Ela o define como um produto social que tem como função gerar e organizar processos psicológicos, mediando a ação humana entre os outros e a si mesmo. O processo de construção de significados poderia assim assumir, segundo a autora, posições culturais, interacionais e individuais. Portanto, a origem do processo de construção de significados, segundo a autora, pode ser biológica, cultural ou ambas.

Em outro trabalho, Correia (2003) discorre sobre a constituição social da mente partir de Jérôme Bruner. A autora apresenta o trabalho de Bruner focalizando aspectos da Psicologia Cultural e do resgate dos princípios que a fundaram. Esta vertente da Psicologia buscava entender a mente, sem dicotimizá-la em relação ao corpo; buscava também entender como se dava à produção de significados. Contudo, a autora discute que grande parte da investigação de Bruner assumiu características e, mesmo, termos do mecanismo computacional. Assim,

esta vertente teve, segundo a autora, suas descobertas limitadas, pois a produção de significados passou a ser tratada por outros autores como processamento de informações. E a informação não considera o significado, ela apresenta possibilidades limitadas e codificadas. Segundo ela, distanciou-se assim da produção do saber do bebê, que já é confusa, tortuosa e repleta de ambigüidades.

A proposta de Bruner, segundo a Correia (*ibid*), seria trabalhar a mente como constituída pelo uso da cultura humana e realizada nela. E a mente seria representada pelo simbolismo compartilhado, que tem como função organizar e interpretar a vida. Relacionado aos processos mentais, estariam os processos de linguagem. Esta seria uma grande ferramenta para o aprendizado da cultura e de como expressar as intenções de forma congruente à cultura.

A autora afirma finalmente que os significados têm origem na cultura que são criados, apesar de estarem na mente. E que o significado está presente na vida humana por meio da narrativa e das normas sociais. Correia (2003), a partir das pressuposições de Bruner, afirma que, visto que é provida da linguagem não verbal, já após o nascimento, a criança é capaz de construir significados, ainda que não possua a linguagem verbal. A aquisição da linguagem verbal enriqueceria e estruturaria as intenções comunicativas, já presentes no bebê.

Essas análises permitem traçar um perfil da publicação na área. A maior parte das publicações selecionadas aborda aspectos teóricos dos processos interativos e de comunicação, linguagem e cognição. De forma geral, a grande produção teórica pode ser interpretada como uma busca por respaldo teórico/ metodológico para as investigações e discussões no primeiro ano de vida, vistas as particularidades deste sujeito, assim como a(s) concepção (ões) de bebê(s) e da linguagem falada como recurso majoritário de subjetividade, comunicação, entre outros. Ainda assim, nem todas contemplam foco no primeiro ano de vida.

Por outro lado, algumas publicações trazem o bebê como fundo da discussão, atrelado a discussões teórico-metodológicas sobre desenvolvimento, como em Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009); Rapoport e Piccinini (2004), Lyra (2007), Amorim, Yazlle e Rossetti-Ferreira (2000) dentre outros.

Nas publicações que não utilizam o bebê como foco, destacam-se outros sujeitos, parecendo haver duas grandes vertentes. A primeira trabalha com crianças mais velhas, que já fazem uso da linguagem verbal. Outra aborda o bebê pela ótica do adulto, usualmente sem observar diretamente o bebê, como em Melchiori e Biasoli-Alves (2002 e 2001), Schnack e

Ostermann (2010), Vitta e Emmel (2004), Bernardino e Kamers (2003) e Melchiori, Alves-Biasoli, Souza e Bugliani (2007).

Outras pesquisas tratam diretamente dos bebês. Elas analisam processos tanto a partir de aspectos evolutivos, como biológicos ou fisiológicos, como em Leitão e Castelo-Branco (2010), além de Tristão e Feitosa (2003).

Porém, nessa linha de investigação direta, há uma diferenciação importante já que alguns dos artigos recortam para o estudo apenas o bebê, como em Bühler (2008), e Costa e Jardim (2001); e há aqueles que investigam o bebê em interação com outros sociais. As relações são discutidas a partir de textos exclusivamente teóricos (tais como: NOGUEIRA; MOURA, 2007; TRISTÃO; FEITOSA, 2003; ZANELA, 2004; BARROS et al., 2009; CORREIA, 2009, 2003; BORGES; SALOMÃO, 2003; entre outros) enquanto outros a partir de estudos empíricos, em que variam os parceiros de interação. Há por um lado, trabalhos que buscam apreender o bebê nas relações com o adulto (envolvendo as díades mãe-bebê, bebê-educadora), alguns dos quais consideram a participação do bebê enquanto ativo, como em Zanella e Andrada (2002), Seabra e Moura (2005), Mendes e Moura (2004), Lyra (2000), Lordelo e Carvalho (1999) e Hatzinikolaou (2006). Por outro lado, outros artigos destacam as interações dos bebês com seus pares de idade, como em Carvalho e Pedrosa (2002), Vasconcelos et al. (2003) e Anjos et al. (2004). Os apontamentos da revisão indicam uma escassa produção a respeito das interações de bebês e seus pares de idade, sendo válido o questionamento de qual é o significado de tal ausência de produção bibliográfica.

Grande parte dos estudos utiliza ou concentra suas investigações em sujeitos falantes, fundamentando-se em educadoras e mães para falar do bebê, de suas características, de seu desenvolvimento psicológico, motor, social, afetivo, etc. Proporcionalmente, são menos frequentes os estudos que tratam do bebê pelo bebê. Essas considerações apontam para a importância deste tipo de pesquisa e de publicação de suas discussões.

Muitos autores abrem ainda possibilidades interpretativas ao considerar a comunicação como um tipo de linguagem e/ ou afirmam que o bebê é apto a participar da comunicação com outros sociais, como em Correia (2009), Zanella (2004), Aquino e Salomão (2009), Nogueira e Moura (2007), Fernández-Abascal, Sánchez e Montañés (2009), dentre outras. Porém, possivelmente pela imaturidade ou pela especificidade dos processos comunicativos nos dois primeiros anos de vida, lacunas são apontadas, particularmente no sentido do desenvolvimento de estudos que tratem da comunicação e da significação nessa faixa etária. Vamos a partir de agora aprofundar questões sobre o primeiro ano de vida, abordando inicialmente o referencial sobre interação.

1.2. O campo interativo

A relação entre bebê e outras crianças pode ser identificada em qualquer sociedade humana, variando na forma e intensidade, de acordo com grupo social e cultural em que se encontra como discutem Carvalho e Beraldo (1989). Mais ainda, esse tipo de interação não se delimita a apenas um ambiente, ao contrário se expande perpassando a vida de qualquer indivíduo humano.

Nas últimas décadas, na sociedade ocidental capitalista, em função da dominância da estrutura da família nuclear, com poucos filhos e cujas relações do núcleo familiar se distanciaram de alguma maneira das famílias extensas, ocorreu uma progressiva centralização da relação do bebê com os adultos (particularmente a mãe), havendo uma relação mais restrita do bebê com seus pares de idade e outras crianças. No entanto, novas mudanças sociais acabaram por impulsionar o contato com pares, mesmo entre bebês. Esse processo se deveu, como discutem Amorim e Rossetti-Ferreira (1999) e Carvalho e Beraldo (1989), a mudanças ocorridas no último século, tais como a migração e aglomeração das famílias em torno dos grandes e médios centros urbanos, a entrada da mulher no mercado de trabalho e as leis e parâmetros de educação, particularmente, da educação infantil. Isso promoveu a necessidade de se buscar e instituir cuidados alternativos não exclusivamente parentais para a criança pequena, aqueles cuidados passando a ser uma opção e, até mesmo, uma necessidade para muitas famílias.

Porém, tais cuidados foram (e, muitas vezes, ainda são) criticados por diferentes setores sociais, dadas as concepções que se têm sobre bebê, infância, cuidados de bebês, educação, dentre outros. Nesse sentido, uma série de pesquisas dessa área contribuiu para desfazer algumas das polêmicas, já que ajudaram a ampliar a conceituação sobre o bebê. A partir desse(s) conceito(s), muitas ações se desdobraram ora a nível teórico e legal (leis, normativas, políticas públicas, estatutos, etc), ora a nível prático (programas, práticas educativas, políticas públicas, etc).

Muitas pesquisas contribuíram ainda com a análise desse processo, no sentido de que permitiram que os cuidadores não apenas valorizassem, como também criassem oportunidades de encontro do bebê. Essas pesquisas são indicadas por Carvalho e Beraldo (1989), Rossetti-Ferreira e Oliveira (1993) e Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007). Nas mesmas, as autoras abordam a preferência do bebê pela face humana, preferência do bebê por voz conhecida (mãe), preferência do bebê por determinados cheiros (mãe), imitação, busca

pelo olhar do outro, reação diferencial para os sinais interacionais dos adultos, compartilhamento emocional, entre outros. Tais concepções vieram assim contradizer o *antigo*² pressuposto teórico desenvolvimental de que crianças pequenas seriam incapazes de estabelecer interações complexas e duradoras com parceiros da mesma idade (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 1993).

Deste modo, o conceito de que o bebê é um ser social e está apto a interagir socialmente com qualquer outro ser humano abre novas possibilidades de entendimento e ação. O bebê passa a ser visto assim como um ser biológico, social, histórico e cultural. E é sobre o processo interativo desse bebê revisto pela literatura, que se discorrerá a seguir.

De acordo com Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996), o termo interação pode ser concebido como englobando mais do que o fazer algo juntos, contemplando a regulação recíproca, implícita e não necessariamente intencional entre parceiros. A interação é assim entendida enquanto potencial de regulação entre os componentes de um sistema.

Dessa maneira, os movimentos ou as transformações de comportamentos de um dos componentes (no caso, os bebês), não podem ser compreendidos sem que se considere a existência, os movimentos ou o comportamento de outros componentes (por exemplo, os adultos, outras crianças ou outros bebês), mesmo que entre eles não haja uma troca explícita ou mesmo que eles não façam algo conjuntamente.

Ainda, segundo Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996), nesse processo, o corpo todo da criança participa dos episódios interativos, expressando-se através de seu direcionamento, dos movimentos da cabeça, da direção do olhar, do balanço dos braços e das vocalizações. O fato dos bebês não permanecerem o tempo todo fazendo algo juntos, não implica que eles não tenham seus comportamentos guiados pelo foco de atenção da/ em relação à outra pessoa.

O comportamento é regulado, ainda que um dos parceiros não saiba que está regulando o comportamento do outro. Além disso, é através da capacidade de regular e de ter o seu comportamento regulado pelo outro que se define o campo de interações como social.

De acordo com Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996), no campo interativo, há interesses pelo outro, orientação de comportamentos dirigidos *a* e derivados *pelo* outro, além da regulação de suas ações pela própria ação e pela do outro. O campo de interação também apresenta características dialógicas, na medida em que é definido pela natureza de seus

² Grifo nosso

componentes que interagem ao mesmo tempo em que os constitui. Além disso, a ação de regular pode assumir a forma de regulação recíproca ou a coregulação, no qual as ações individuais ajustam-se de forma a comporem atividades compartilhadas ou conjuntas.

Em relação à descrição das interações envolvendo crianças pequenas, as autoras Carvalho et al. (2002) propõem caracterizar descritivamente as interações, captando o fluxo temporal das mesmas. As categorias apresentadas pelas autoras se basearam nos princípios estabelecidos anteriormente para a definição de interação, isto é, a orientação da atenção e o tipo de regulação envolvido.

Nesse sentido, as autoras acima, ao considerarem a díade como unidade mínima a ser analisada, estabelecem quatro categorias interacionais interindividuais. A primeira é denominada de *interação*, no qual a orientação da atenção é mútua e há regulação recíproca. Na segunda categoria, chamada de *movimento interativo*, a orientação mútua de atenção e regulação recíproca ocorre, porém de forma restrita. A terceira, *participação periférica*, é dita quando há orientação de atenção de uma criança, porém a regulação do comportamento é unilateral (uma pessoa alvo é quem regula o comportamento da outra criança, sem ser, no entanto regulada por esta). E a última categoria, *atividade individual* ocorre quando há orientação de atenção, mas não se detecta regulação de comportamento.

Essas categorias são entendidas como propiciando uma descrição que apreenda a multiplicidade, fluxo e concomitância dos eventos interativos, uma mesma criança podendo se enquadrar em mais de uma categoria, a depender do parceiro interativo a ser analisado. Propiciam também maior estruturação na descrição das interações (CARVALHO et al., 2002). Alguns autores, no entanto, vêm interrogando como se dão esses processos interativos, no caso de bebês e como ele se transforma ao longo do tempo.

1.3. Comunicação, linguagem e significação no primeiro ano de vida

Os processos interacionais são possíveis no ser humano já que ele tem, na sua história filogenética, uma disposição própria para a comunicação, como afirmam Carvalho e Pedrosa (2003). A comunicação é assim entendida dentro do processo de negociação, ou seja, dentro do processo interativo.

Nesse se processo, como discute Bruner (1997), vários recursos comunicativos podem estar presentes antes da aquisição da linguagem verbal, como a atenção conjunta, o

revezamento, a troca mútua, dentre outras. Estão presentes, também, algumas intenções comunicativas como indicar, rotular, solicitar e enganar.

Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) e Amorim e Rossetti-Ferreira (2008a), a comunicação nos primeiros anos de vida ocorre por meio de gestos, posicionamentos físicos, sorrisos, choro, entre outros, nas relações que os bebês estabelecem com os outros, as ações sendo modificadas e diversificadas pela presença de diferentes parceiros e estratégias de comunicação. Na discussão desse processo, Carvalho e Pedrosa (2003) propõem que a comunicação de expressões (emoções, disposições comportamentais e/ ou emocionais) se transforma na comunicação de referências (a aspectos ambientais, físicos e/ ou sociais), sendo que todas essas postulações reforçam o papel ativo do bebê.

Esse processo de comunicação, como discutido acima, tem sido visto como se transformando ao longo do tempo e dos processos interativos. Nesse sentido, a partir de uma abordagem sistêmico-dinâmica, Lyra (2000) e Lyra e Rossetti-Ferreira (1995) discutem os padrões de organização do sistema de comunicação, ao tratar das trocas comunicativas de bebês, nos seus primeiros anos de vida.

Nessa proposta, as autoras desenvolveram um modelo com base em pressupostos dos sistemas dinâmicos e do dialogismo (este, particularmente baseado em Bakhtin). Segundo Lyra (2000), a noção de dialogismo possibilita tratar o processo de emergência do sujeito psicológico ocorrendo no sistema de relações sociais, desde o início da vida.

A partir dessa perspectiva, a autora elabora o modelo de estabelecimento - extensão - abreviação (EEA), já apresentado anteriormente. Como proposto por Lyra (2007), este modelo trata de períodos de quase estabilidade, os quais podem ser considerados como atratores, atuando no sistema de comunicação mãe-bebê. De acordo com ela, os padrões de estabelecimento, extensão e abreviação definem, respectivamente: 1) estabelecimento: a partilha de um elemento pela díade (por exemplo, o olhar dos parceiros para o objeto); 2) extensão: o elemento anteriormente partilhado passa a ser fundo e novos outros elementos são estabelecidos como figuras, de maneira mais extensa; e, finalmente, 3) Abreviação: as trocas da díade passam por um ajustamento mútuo rápido e fácil, nas quais os elementos anteriormente trabalhados pela díade de forma mais extensa aparecem de modo abreviado ou condensado.

Este modelo, segundo a autora, visa representar os processos do desenvolvimento do sistema de comunicação mãe-bebê, durante os primeiros oito meses de vida do bebê. Tais processos são caracterizados por uma dinâmica entre os parceiros que exerce uma atividade de recorte, destaque ou diferenciação. Utilizando uma analogia de figura-fundo, a

pesquisadora propõe que a díade escolhe uma ação para que se torne figura em relação ao fluxo constante e complexo de outras ações dos parceiros.

Como referido, tais trocas comunicativas têm sido estudadas fundamentalmente, na relação da díade mãe-bebê. No entanto, a pesquisa de Anjos (2006), que investigou processos interativos bebê-bebê em creche, evidenciou indícios do processo de abreviação, particularmente, na relação entre dois irmãos gêmeos, cuja proximidade e intensidade de convivência era bastante grande. Interrogou-se, com isso, se esse processo de abreviação, como proposto por Lyra, poderia ser observado nas interações de bebês, mesmo daqueles com menor familiaridade, quando acompanhados ao longo de sua convivência.

Ao entender que esse questionamento era plausível, já que a própria Lyra (2007) define possíveis aplicações na utilização deste modelo, inclusive para investigar outros tipos de parceiros. A monografia de Costa (2008) explorou essa possibilidade e, neste trabalho, essa autora verificou, ao longo de três meses e no desenrolar da construção das relações entre os bebês, a ocorrência de abreviação nos comportamentos e comunicação entre as cinco crianças investigadas. Isto é, verificou-se que passaram a ocorrer trocas de curta duração, com ajustamento mútuo e fácil entre eles.

No caso dos gêmeos³ entre si, no entanto, essas trocas já podiam ser observadas desde o início da frequência à creche, sendo bem mais frequentes e ocorrendo com maior velocidade, sem tantas negociações entre o par de crianças. Os dados também indicaram que diferentes recursos comunicativos eram utilizados pelos bebês no decorrer das negociações, nas interações. Concluiu-se que a abreviação ocorreu, dando-se de forma diferente em cada díade, a depender do parceiro, do tempo e das formas de relações estabelecidas entre eles, demonstrando a complexidade deste processo.

Ainda no trabalho de Costa (2008), despontaram indícios de situações interativas e comunicativas em que não só o foco de atenção / comunicação dos bebês era abreviado, como também parecia ocorrer a abreviação de significações.

As autoras Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996), ainda, investigaram crianças pequenas e discutem a abreviação de significações. O significado não é definido a priori, como afirmam as autoras, ele estando diretamente relacionado ao campo social interativo, não se restringindo aos aspectos físicos do ambiente. O campo social, segundo as autoras, pode ser definido de forma geral como a condição na qual uma pessoa pode regular e ser regulado por

³ Sujeitos da Monografia de Costa, 2008.

um outro social da mesma espécie. Aliás, indicam as autoras, é a presença deste outro social que permite que significados possam ser atribuídos às muitas informações presentes no campo interacional.

Visto que é na interação que a informação adquire significado dentro daquele campo social constituído, sendo composto por aquela configuração de pessoas, espaço e tempo, a informação é, assim, selecionada dentre outras e um significado é atribuído a ela no decorrer do processo interativo pelos integrantes, sendo imprevisível determinar a priori sua configuração final. É possível, aos integrantes sociais, interpretar o significado através de pistas sociais, dicas do contexto entre outros elementos presentes no momento (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA 1996).

As autoras explicam que o processo no qual uma informação adquire um significado ocorre quando um movimento/ ação é selecionado/ recortado do campo interacional. A esta informação é atrelado um aspecto particular, ou seja, não usual ou canônica. As ações dos integrantes passam a serem coordenadas/ ajustadas e, por meio da regulação recíproca, entram em acordo entre os significados a serem atribuídos à informação selecionada. Criam a possibilidade de comunicar ao outro social (pode ser mais de um) esse significado e também de regular a ação daquele(s). Dessa forma, um novo código passa a vigorar com significado particular. A duração ou vigência deste código também é determinada no processo interativo.

Nesse sentido, a abreviação de significados é compreendida dentro dos processos de interação e de regulação (discutidos anteriormente nessa dissertação), a abreviação adquirindo o potencial de significar algo, significado já compartilhado anteriormente pelos componentes do campo interacional. Tal abreviação possibilitaria saltos qualitativos na transformação do espaço de informação, criando a possibilidade de persistência de um significado ao longo do tempo_ tal como a abreviação (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996).

Porém, os trabalhos dessas autoras evidenciam a abreviação de significação em interações entre crianças de 2-4 anos. Dada a observação dos indícios desse processo já em crianças no primeiro ano de vida (COSTA, 2008) e dada à novidade e às contradições de se pensar a significação nesse período (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008a), entendeu-se como de relevância estudar mais profundamente esse processo. No entanto, seria possível falar de significação antes da aquisição da linguagem verbal? Como considerar a relação entre significação e linguagem? Vamos então levantar alguns pontos em relação a isso.

Como pode se verificar na revisão bibliográfica anteriormente apresentada, muitos autores vêm discutindo que, nos primeiros anos de vida, o bebê humano desenvolve muitas

habilidades, dentre elas a linguagem. No entanto, essa afirmação merece ser mais cuidadosamente discutida, pois a noção de linguagem se apresenta vaga e nebulosa quando relacionada aos primeiros anos de vida. Para explorar isso, algumas concepções e discussões no campo, dentro de um referencial histórico-cultural, serão apresentadas a seguir.

Segundo Vygotsky (2005), as manifestações pré-verbais da criança são relacionadas a comportamentos emocionais, ressaltando que a preferência do bebê pela voz humana, em alguns experimentos, poderia indicar a presença da função social da linguagem já no primeiro ano de vida. Ainda, que alguns comportamentos como gargalhadas, sons inarticulados, movimentos, entre outros, poderiam atuar como meio de contato social nessa faixa etária. Porém, quando a comunicação ocorre através de movimentos expressivos, ela se aproximaria de um sistema de difusão de afeto, própria dos sentidos fisiológicos. No entanto, o autor enfatiza que, sem a utilização de um sistema de signos, a comunicação se torna limitada.

Esse posicionamento se deve ao fato de que, para ele, a linguagem e o pensamento são funções mentais superiores, se originam por meio dos processos sociais, sendo entendidos como se dando através da mediação de instrumentos e signos. A linguagem se faz por meio de signos, estes sendo de natureza interna e controlando o comportamento humano. (FREITAS, 1994)

No caso de crianças menores de dois anos, Vygotsky (2005) afirma que elas estariam numa fase pré-linguística. Para ele, tal definição se dá pelo fato das crianças não apresentarem ainda o desenvolvimento e uso da função simbólica das palavras, o qual ocorreria por volta dos dois anos de idade, quando processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem confluem.

Para o autor, o desenvolvimento da linguagem é fundamental, pois ela atua como um instrumento que, não só controlaria o meio externo, mas também o próprio comportamento. Nesse sentido, Smolka (1995) discute que, para Vigotski, a linguagem apresenta mais do que um caráter simplesmente instrumental, sendo dialeticamente produto e produtor, constituindo a própria ação. Como afirma Smolka (ibid), a linguagem para atuar como tal deve se instaurar numa condição material e simbólica, estabelecendo uma dimensão histórica e cultural. O ser humano se constitui, assim, como sujeito capaz de significar, ou seja, de criar e utilizar um sistema de signos.

Em função de seu objeto de investigação, Vigotski estudou mais particularmente o processo em crianças mais velhas. Porém, outro autor - Bruner (2007) - investigou essa área considerando mais particularmente bebês. Especificamente, Bruner investigou como crianças

pequenas aprendem a falar e, também, como elas aprendem os modos da cultura, esses dois processos estando interligados.

Segundo Bruner (2007), a linguagem é designada como habilidade verbal, capaz de produzir enunciação, referir/ significar e utilizar a função comunicativa, com efeito. A linguagem, para ele, modifica a ação do homem e o próprio homem, de modo que há uma competência da própria espécie que é biológica e que encontra meios culturais de expressão. Essa capacidade parece circunscrever o desenvolvimento da linguagem, na medida em que explicita a relação simultânea entre níveis individuais e sociais, ressaltando ainda, as variações no desenvolvimento da linguagem por meio da modificação cultural e de contextos.

Apesar disso, Bruner (2007) defende a tese de que a aquisição da linguagem ocorre antes da criança possuir a estrutura léxico-gramatical. Aquela se dá na interação com o outro social, no qual realidades são partilhadas, fornecendo indícios para que o bebê apreenda recursos lingüísticos antes da aquisição da fala.

Em sua proposição, Bruner (2007) trata do papel ativo que o bebê exerce no seu mundo, buscando e apreendendo as regularidades, consistências e uniformidades deste/ neste. O autor refere que essa pró-ação é expressa por recursos típicos da espécie humana e estão à disposição do bebê. Tais recursos indicam que os bebês são extremamente sociais, buscando interações, sendo mesmo, auto-impulsionados e auto-recompensados nestas, favorecendo o desenvolvimento de um sistema antecipatório nas interações, demarcando potenciais papéis. O autor postula que, nesse processo, a criança apresenta um elevado grau de sistematicidade em seus comportamentos, realizando-os preferencialmente em ambientes familiares ou conhecidos.

Desse modo, duas considerações decorrem desta conclusão. A primeira é de que a criança está pronta para realizar uma imensa gama de combinações a partir de poucos elementos, generalizando este comportamento para atividades motoras e lingüísticas/ orais. Ainda, de que aquisição da linguagem ocorre em ambientes circunscritos, no qual a ordem é o caos; e que, em meio a isto, muita regularidade é encontrada pelo bebê, inclusive nos parceiros interativos que propiciam a abreviação de recursos comunicativos e a negociação de novos elementos interacionais. Por fim, Bruner destaca a capacidade de abstração presente no bebê para lidar com o tempo, espaço e causalidade.

Para Bruner (2007), portanto, a linguagem não verbal tem seu papel destacado, pois, como ele alega que as formas sintáticas são apreendidas diretamente de categorias não lingüísticas, tais como: o que se faz, sobre que objeto, em relação a que/quem, onde, por qual instrumento, etc. Isso faz com que se retome a afirmação de Vigotski que destaca o papel da significação.

Como refere Pino (2000), para Vigotski, a significação conferiria ao social sua condição humana, expressão da maneira como os seres humanos se organizam e são regidos por leis históricas.

O processo de significação é entendido por Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva (2004), como uma atividade inerentemente humana. E, como discutem Amorim e Rossetti-Ferreira (2008a), é na história relacional, em função das concepções sociais do grupo, que as experiências adquirem significados. Esse caráter experiencial se encontra incrustado em aspectos biológicos, psicológicos e do contexto cultural, estando inextricavelmente ligado às histórias vividas.

No caso do bebê, no entanto, tal significação poderia ser pensada através da materialidade do corpo do bebê. Essa hipótese poderia ser levantada já que a significação é constituída, como explicita Smolka (2004), tanto pelo corpo, como pela palavra. Ainda segundo a autora, o corpo é marcado pela linguagem e implica em como os movimentos adquirem o status de gesto, em como as sensações e sensibilidades passam significar algo. Decorrente dessas elaborações, a autora propõe que as significações atribuídas a este corpo, significam para o outro e para si mesmo, sendo sempre contextualizados e relacionados à cultura, época e sociedade na qual os indivíduos (bebê e outros) se encontram (Smolka, 2004). Os gestos seriam coconstruídos e *cosignificados*, nas dialógicas relações bebê - outro social.

Portanto, como discutem Amorim e Rossetti-Ferreira (2008a), o significado emerge como percepção corporificada, representando um nível mais fundamental do que o do enunciado lingüístico. Aquela percepção já estaria estruturada como uma alteridade em relação à comunidade, requerendo uma conceituação de social mais imediata, íntima e integral, sendo mais radicalmente aberta à história e à cultura, estando pronta para ser encontrada, moldada e remodelada, em cada momento desse processo transformativo, na contínua história da experiência. A significação seria assim histórica, relacional e corporificada. Ou seja, é através do próprio corpo que a criança dialogicamente experienciaria o mundo e iniciaria suas relações consigo mesmo e com o outro (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008a).

Com isso, refaz-se novamente a questão anteriormente formulada: entendendo-se que o bebê em seu primeiro de vida se comunica através de diferentes modos/ meios, seria possível ir além e dizer que o bebê significa? Que ele participa de processos de significação? Ainda, considerando que o bebê é um ser inerentemente social, poderia esse bebê apresentar processos de significação em suas relações com pares de idade. Essas questões levaram ao objetivo desse trabalho.

2. OBJETIVO

O objetivo geral deste estudo é investigar, por meio de um estudo de caso múltiplo, se o processo de significação ocorre ao longo do primeiro ano de vida, em relações de bebês com seus pares de idade. E, no caso de ocorrerem, investigar como se dá esse processo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta e análise dos dados foram conduzidas com base na perspectiva da *Rede de Significações*. Assim, antes da apresentação do estudo empírico conduzido, será feita uma apresentação para explicitar os pressupostos que nortearam o olhar e a ação do pesquisador.

3.1. A perspectiva da Rede de Significações

Como referido, a coleta e análise de dados, deste estudo, foram conduzidos com base na *Rede de Significações - RedSig* (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000, 2004; ROSSETTI-FERREIRA et al. 2008). Esta perspectiva foi elaborada de modo a se constituir como uma ferramenta que auxilia nos procedimentos tanto de investigação como de compreensão do desenvolvimento humano. Nessa proposta, concebe-se o desenvolvimento humano como um processo contínuo, que ocorre durante todo o ciclo vital. O desenvolvimento envolveria um processo de coconstrução com o outro, o(s) (múltiplos) parceiro(s) de interação realizando a mediação do encontro do bebê com o mundo em que ele se insere. O desenvolvimento se daria, assim, *nas e através das* múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas, em contextos social e culturalmente organizados.

Tais contextos são entendidos como submetendo suas características às pessoas que dele participam, ao mesmo tempo em que essas pessoas assumem, contrapõem-se a eles e/ ou negociam os limites e as possibilidades colocadas por eles. Desta forma, pessoas e contextos se constituem reciprocamente.

Segundo a *RedSig*, os processos de desenvolvimento se dariam, portanto, através de processos interacionais entre as pessoas, em determinados contextos, todos os quais inserem-se *em* e são impregnados *por* uma matriz sócio-histórica, esta última composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais. Ainda, esses processos de desenvolvimento, segundo Rossetti-Ferreira et al. (2008), são entendidos como se dando através do entrelaçamento de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que compõem a complexa realidade humana.

Os campos interativos representam elementos constituintes da *RedSig*, sendo centrais e fundantes ao processo de desenvolvimento humano. Neste sentido, de forma contínua, toda

pessoa tem seus comportamentos delimitados, recortados, interpretados, (re)negociados pelos outros e por si próprio, através da coordenação de papéis ou posições, dentro de contextos específicos. A partir da ação de significar o mundo, a si mesmo e aos outros é que se define o campo interacional.

O desenvolvimento humano se encontra, então, articulado, pertencente e submetido a diversos tipos de relações e à constante dinâmica com a qual tais relações se atualizam, sendo representada, nessa perspectiva, pela metáfora de rede. Tal metáfora é amplamente utilizada por Rossetti-Ferreira et al. (2008), pois ela apreende a complexidade das relações humanas, de modo que estas relações se configuram de forma múltipla, estando combinadas e interligadas por muitas dimensões.

A rede, para as autoras, não se torna complexa apenas pela presença de muitas interações ou interferências, mas também pelas incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios entre outros, abarcando assim contradições e antagonismos que se complementam. O pesquisador buscaria não só apreender parte dessa realidade, segundo seu tema de investigação, como também lidar com a incerteza dos complexos fenômenos entrelaçados nas relações humanas.

E, a partir do modo como determinada rede se configura, alguns recortes são vistos como promovidos e significações colocadas como possíveis na situação interativa. A ação de significar o mundo, o outro e a si mesmo, que se efetiva no momento interativo, estrutura-se enquanto um universo semiótico, estando presente na rede de significados e sentidos. Contudo, ao ocorrerem mudanças em alguma das dimensões envolvidas, estes vários elementos são rearticulados e à rede é atribuída uma nova configuração, de modo que outros elementos podem vir a adquirir maior relevo.

As redes contribuem, assim, para circunscrever os possíveis percursos do desenvolvimento das pessoas, na medida em que promovem determinadas práticas sociais e, ao mesmo tempo, delimitam zonas de ação dos vários parceiros. Essa circunscrição, no entanto, é relativamente flexível, pois, apesar de apontar para certa previsibilidade das trajetórias desenvolvimentais, pela sua característica de multiplicidade e polissemia, acaba por permitir que ocorram tanto possibilidades de rupturas como de inovação.

Através desta perspectiva, em vários dos estudos, são considerados especificamente os processos interativos que ocorrem no primeiro ano de vida, destacando o papel de participante ativo de bebês. A concepção de que o bebê é capaz de desempenhar um papel ativo nas relações, implica em compreender que ele é capaz de mobilizar e (re)agir ao outro. As ações são, assim, coconstruídas a partir das inter-ações; isto é, de ações partilhadas e interdependentes, que se estabelecem por meio de processos, nos quais cada pessoa, bebê e/

ou adulto, tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si próprio, através da coordenação de papéis ou posições, dentro de contextos específicos. A relação passa a ser entendida como dialética e dialógica.

O termo dialogia é empregado pelas autoras da *RedSig* não como sinônimo de diálogo e sim como de um processo inerente da relação com o outro, fundamentando-se na perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin⁴ (1981 apud AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008b, p. 238). Esta concepção dialógica contém a idéia da relatividade da autoria individual, destacando o caráter coletivo e social da produção de discursos; de outro modo, a voz individual abarca a voz coletiva. Ao abordar os processos dialógicos, Bakhtin proporciona a adoção de teias de suposições que evidenciam a natureza social do ser humano e sua presença numa coletividade histórico-cultural.

O dinamismo que caracteriza a perspectiva teórico-metodológica que a *RedSig* apresenta é o que guiará o olhar do pesquisador. No caso da presente pesquisa, a apreensão do processo interativo entre os bebês se fará buscando estudá-lo de forma a considerar os outros sociais e o contexto no qual os bebês estão inseridos - a creche -, além dos aspectos sócio-econômicos, político e culturais que estão atravessados e interligados na situação. O desafio do pesquisador é apreender essa complexidade e seu dinamismo, sem perder de vista seu objeto de estudo – no caso processos de significações em bebês – em suas interações.

Apresentados os embasamentos gerais que guiaram o investigador em seu processo de fazer a pesquisa, a seguir, apresentamos os encaminhamentos e procedimentos para o estudo empírico.

3.2.O Estudo de caso

O estudo de caso, por vezes, é associado ao estereótipo de que este método possui pouca precisão, objetividade e rigor. Apesar de muitos estudos de caso serem realizados, principalmente na área das pesquisas sociais como a Psicologia, nem todos estes realmente o utilizam como estratégia de pesquisa e acabam não produzindo conhecimentos que contribuam com a(s) área(s) de conhecimento(s) investigada(s).

⁴ Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays* (pp. 259-411). Austin: University of Texas Press. (Original publicado em 1934)

Entretanto, as investigações que utilizam o estudo de caso como estratégia de pesquisa assim o fazem com o objetivo investigar fenômenos complexos, preservando as características significativas dos acontecimentos da vida. Ainda, como Yin (2005) destaca, o uso dessa estratégia está relacionada à forma da questão de pesquisa, que deve envolver principalmente questionamentos de “como” e “por quê”.

Outros tipos de pesquisa também adotam esses tipos de perguntas, como experimentos ou pesquisas históricas, além do estudo de caso. Para realizar essa distinção e corroborar a necessidade do estudo de caso, outras características são consideradas, tais como: controle sobre eventos comportamentais e acontecimentos contemporâneos ou não. Segundo o autor, por exemplo, a pesquisa histórica não exige o controle sobre os eventos comportamentais e não focaliza os acontecimentos contemporâneos. E, no experimento, exige-se o controle sobre os eventos comportamentais, como também o enfoque aos acontecimentos contemporâneos.

Contudo, o estudo de caso não envolve a exigência do controle sobre os eventos comportamentais e focaliza acontecimentos contemporâneos. Desse modo, legitima-se a utilização do estudo de caso visto que o objetivo central é investigar se acontecem e *como* acontece o processo de significações em bebês no primeiro ano de vida. Os eventos comportamentais envolvidos relacionam-se a situações de uma creche numa cidade de porte médio no interior do estado de São Paulo. Assim, este acontecimento é considerado atual, pois os comportamentos apreendidos continuam preservados e reiterados atualmente, como práticas educativas (âmbito escolar) e processos interativos entre pessoas (adultos e bebês).

Ainda em relação aos estereótipos que envolvem o estudo de caso, Yin (2005) ressalta que eles, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas. Porém, no caso, seus resultados não possibilitam uma generalização da amostragem, mas sim propiciam a expansão no sentido de generalizar teorias/ proposições. A análise de um estudo, para este autor, deve ser assim generalista, de modo a que esta não realize restrições individuais (*particularista*), devendo buscar, ao contrário, elementos comuns a eventos similares.

Fonseca (1999) destaca que a relevância do estudo de caso está no estudo e seleção dos sujeitos. Desse modo, estes não precisam ser estatisticamente representativos de algum tipo ideal, sujeitos eternos e/ ou não históricos (no caso desta pesquisa, os sujeitos são bebês no primeiro ano de vida). Ao contrário, a autora afirma que a importância do estudo é garantida pela contextualização desses sujeitos em seus meios históricos e sociais. Assim, esta pesquisa pretende tratar da análise das interações de quatro bebês no primeiro ano de vida com seus pares de idade, em creche, como será discutido mais adiante.

Os sujeitos selecionados – no caso aqui, bebês - estão imersos na cultura da sociedade brasileira e impregnados pelas concepções de infância, maternidade, trabalho fora de casa, cuidados alternativos, cuidados coletivos, educação infantil, práticas sociais e educativas, entre tantas outras. Entrelaçando essas características, portanto, não se perde o foco na pessoa nem no processo. Ainda, fornecem-se subsídios para replicações, no sentido de que as contribuições advindas deste tipo de pesquisa possam gerar hipóteses ou questões que possam ser testadas em contextos similares, incorporando e /ou inserindo contribuições, dando continuidade às discussões da área de conhecimento.

Segundo Fonseca (1999), ainda, qualquer modelo acadêmico construído não consegue encerrar em si todas as discussões, questões, hipóteses. De outra forma, para a autora, a compreensão e apreensão da realidade não se enquadram em uma única formulação de pesquisa. Ao contrário, o objetivo das pesquisas acadêmicas é atingir novas maneiras de compreender seus sujeitos, propiciar novas interações entre os seres, (des)(co)construindo velhas e novas práticas sociais.

Ainda, nessa perspectiva, a produção científica não deve priorizar o esfacelamento da complexa realidade em que vivemos. Morin (1999) afirma que vivemos em uma sociedade regida pelo paradigma da simplificação, ao que ele denomina o conjunto dos princípios da disjunção, redução e abstração. Em especial, o autor discorre sobre o paradigma da disjunção que isolou os campos de conhecimento científico, mais notadamente a física, biologia e ciência do homem. Para solucionar esse paradigma foi conduzida uma simplificação: reduzir o complexo ao simples. Como Morin (1999, p. 17) afirma, “(...) Uma hiperespecialização devia ainda rasgar e retalhar o tecido complexo das realidades, e fazer crer que o corte arbitrário operado sobre o real era o próprio real.”

No entanto, essa lógica simplista de produção do conhecimento tem de enfrentar a complexidade dos processos humanos e produzir novas interpretações possíveis, pois a simples ocorrência de um fato inusitado permite que novas questões e investigações sejam feitas. Esta pesquisa é delineada sobre estes preceitos.

Tomando-os como base, os componentes de um estudo de caso para a pesquisa, definidos por Yin (2005), são: as questões de um estudo, hipóteses (se houver), unidade(s) de análise, lógica que une os dados às hipóteses e os critérios para interpretar as constatações. A questão central da pesquisa já foi explicitada anteriormente. A partir de agora, nos deteremos com os demais componentes.

Assim, as hipóteses da pesquisa teriam a função de direcionar o olhar do pesquisador para os diferentes elementos, ancorado pelas questões teóricas e sobre o evento a ser investigado

(Yin, 2005). Nesta pesquisa, a hipótese inicial, ancorada em estudos anteriores, é de que o processo de significações ocorra entre bebês nos primeiros anos de vida. E a questão colocada é de comprovar ou refutar a proposição inicial; e, em caso de confirmação, de investigar como esse processo ocorre. Para isso, o embasamento teórico acerca dos processos interativos, do processo de significações se mostrou necessário.

Outro componente do caso é a unidade de análise. Ela se centra no caso ou problema central e tem derivações específicas, como um afunilamento dos elementos a serem investigados (por exemplo: Bebê > Bebês em creche > interação bebês > comunicação > significações). Tanto o caso, quanto à unidade de análise estão estritamente relacionadas com a questão central da pesquisa. E, para conduzi-la, nesta pesquisa, o caso múltiplo se configura como central, em que se elegeu a busca por quatro bebês e seus pares de idade. E as unidades de análise destes casos são os processos interativos entre os bebês, mais especificadamente os processos envolvendo significações.

Na medida em que um determinado evento ocorre e não era previsto, na literatura, este mesmo evento propicia uma enorme abertura para investigações e até uma expansão da teoria, de modo que ela precise ser repensada para conter tais eventos, ainda que seja fora da curva normal, como desvios ou erros subestimados ou superestimados. Essa afirmação também serve, de modo geral, para os estudos de caso. Em suma, os estudos de caso único são justificáveis, segundo Yin (2005, p. 67): “quando o caso representa um teste crucial da teoria existente, uma circunstância rara ou exclusiva, um caso típico ou representativo, ou quando o caso serve a um propósito revelador ou longitudinal”.

A lógica que une os dados às hipóteses e aos critérios para interpretar as constatações, outro critério estabelecido por Yin (2005), seria realizar a articulação entre os dados encontrados na pesquisa e os fundamentos teóricos. Nesta pesquisa, este aspecto estará sendo realizado nas discussões e nas considerações finais.

Yin (2005) difere ainda, os estudos de caso em tipo único ou múltiplo. O estudo do caso único, assim como um experimento, serve para determinar se as hipóteses de uma teoria são corretas ou outras explicações são mais adequadas. Segundo Yin (2005, p. 62): “o caso único pode representar uma importante contribuição à base de conhecimento e à construção da teoria. Tal estudo pode até mesmo nos ajudar a direcionar investigações futuras em uma área inteira.”.

Os casos múltiplos são aqueles na qual um estudo contém mais de um caso único. Esse tipo de caso tem como fundamento lógico, segundo o autor, a compreensão de replicações

teóricas e literais. E é este o tipo desenvolvido na presente investigação científica. Adiante, encontram-se os constructos da pesquisa.

3.3. Aspectos Éticos

O projeto de mestrado foi apresentado *ao* e aprovado *pelo* Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-SP, da Universidade de São Paulo, cujo processo é 455/2009-2009.1.1276.59.0. A pesquisa propôs e tem, dessa forma, o compromisso de preservar o aspecto ético relacionado aos sujeitos participantes investigados, de acordo com as normas do CNS/96.

Ainda, em termos éticos, e obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei N.º 8.069/1990 e da Resolução Conselho Nacional de Saúde N.º 199/96), para que o material empírico utilizado (as informações e gravações) passasse a compor um Banco de Dados arquivado no CINDEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil), os familiares assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de autorização para o uso das imagens, como pode ser visto nos Apêndices A e B.

3.4. A situação investigada

O material empírico utilizado no estudo foi obtido a partir da gravação em DVD de cenas do cotidiano de uma creche localizada numa cidade de médio porte do Estado de São Paulo. As gravações ocorreram durante quatro meses, três dias na semana.

A creche, na qual as gravações foram feitas, atendia a crianças de quatro a quarenta e oito meses de idade. As vagas eram destinadas exclusivamente às mães de um hospital do município, de forma que o horário de funcionamento da creche era das sete às dezenove horas.

As crianças freqüentavam a creche de acordo com os diferentes turnos que suas mães realizavam, podendo assim ser integral (manhã e tarde), parcial (manhã ou tarde) ou rodízio. As crianças eram divididas por salas de acordo com suas idades e habilidades motoras.

Em média, as salas seguiam a proporção de uma educadora para cada sete crianças. Em alguns horários de maior movimento, uma educadora extra ou volante integrava os trabalhos na sala. Seguem as tabelas com os nomes⁵ das educadoras, faixa etária e o número de crianças por sala⁶. Como será descrito mais detalhadamente adiante, as gravações se deram ao longo dos meses finais do ano de 2009 e meses iniciais de 2010. Isso implicou na mudança na organização das turmas e das educadoras responsáveis por elas.

Tabela 01 - Composição de educadoras e turmas dos sujeitos focais no ano de 2009

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

Tabela 02 - Composição de educadoras e turmas dos sujeitos focais no ano de 2010

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

As educadoras também trabalhavam em turnos diferentes, sendo que algumas trabalhavam em período integral, enquanto outras cumpriam rodízio ou meio período. Em seu cotidiano de atividades, todos os dias, as educadoras preenchiam uma ficha de cada criança, com dados de horário de chegada e saída, horário da alimentação, horário do sono, quantos mililitros de leite a criança havia tomado em cada mamada, quantas vezes a criança defecou e as condições da mesma. Havia também um item sobre intercorrência, que abrangia febre, vômito, machucado, mordida, acidente ou outro. Esta ficha era assinada por uma das educadoras da sala e pela mãe ou responsável pela criança quando esta saía da creche.

Nos anos de 2009 e 2010, o berçário desta creche estava localizado em um bloco composto por um conjunto de seis salas (A1, A2, A3, A4, A5 e A6), sendo que cada sala contava com seus respectivos trocadores e despensa de materiais e brinquedos. Além disso, nesse conjunto, havia uma sala para amamentação, uma cozinha para servir as refeições, dois refeitórios (um para as mães alimentarem os bebês das salas A1, A2 e A3, enquanto o outro era destinado às crianças das salas A5 e A6), uma sala de dois ambientes para biblioteca e

⁵ Nomes fictícios que foram adotados para a pesquisa.

⁶ As listas dos nomes fictícios dos bebês por sala podem ser encontradas nos Apêndices C - I deste texto.

brinquedoteca, dois dormitórios (destinado às crianças das salas A5 e A6), todas as quais eram interligadas por um corredor interno. Havia, ainda, na parte externa das salas A1, A2, e A3, um solário. Um esquema deste espaço pode ser visualizado no Apêndice J. E o mapa da sala do berçário usado na apresentação dos episódios pode ser visualizado no Apêndice Q.

As salas A1 e A2 eram equipadas com um grande espelho de parede, um colchão grande, uma mesa, duas cadeiras, uma pia e em média nove berços. Na sala A1, os berços eram altos, enquanto na sala A2 os berços eram baixos, em todos havendo grades de ferro. Na sala A2, havia um segundo colchão menor também disposto próximo à entrada da sala. Esse colchão era colocado na sala a depender da quantidade de crianças que freqüentavam o período.

As salas A3 e A4 eram organizadas contendo um colchão grande, um colchão médio, uma mesa, três cadeiras, uma pia e em média 10 colchões pequenos, estes últimos delimitados por uma grade de metal tubular. A sala A3 possuía um grande espelho de parede, enquanto a sala A4 não.

As salas A5 e A6 eram equipadas por um grande espelho de parede, um grande tapete, três pequenas banquetas, um cubo grande de madeira vazado (em que as crianças poderiam entrar) e uma pia.

Em todas as salas, as portas possuíam porteiros de metal tubular. A seguir encontram-se as descrições dos sujeitos desta pesquisa.

3.5. Sujeitos do Estudo

Como já pontuado anteriormente, o objetivo do presente estudo foi verificar se ocorrem processos de significação entre pares de bebês. Como a creche em questão recebia bebês desde o retorno da licença maternidade, havendo crianças a partir de 05 meses de idade, definiu-se que o objetivo seria conduzido considerando-se as diferentes idades dos bebês: de quatro a doze meses. Assim, a meta foi selecionar um bebê relativo a cada sala A1(4-6 meses), A2(7-8 meses), A3(9-10 meses) e A4(11-12 meses), a seleção sendo aleatória, a partir de sorteio de um bebê por sala. Importante mencionar que o sorteio dos bebês foi feito somente dentre aqueles cujos responsáveis autorizaram a participação do filho na pesquisa (já que vários dos familiares não concordaram com a participação do filho na mesma).

Assim, os sujeitos-pivôs deste estudo são quatro bebês: Catarina⁷ (5 meses⁸), Priscila (7 meses), Daiane (10 meses) e Marcos (11 meses).

Catarina (Figura 1) contava com idade igual a cinco meses de idade no início das gravações. Ela tem a pele clara, cabelos e olhos pretos. Catarina se mostrou sorridente em alguns momentos, mas chorou durante a maior parte do tempo. Ela explorava o ambiente e parecia ficar mais alegre e tranqüila quando havia uma educadora fisicamente muito próxima a ela;



Figura 1- Catarina

reagia ao afastamento da mesma. Ao final dos três meses de gravações, Catarina passou a engatinhar com maior frequência pela sala. O início do processo de engatinhar ocorreu nos meses de férias coletivas da creche, não sendo possível acompanhar o mesmo. Catarina vocalizava muito pouco.



Figura 2- Priscila

Priscila (Figura 2) contava com sete meses de idade no início das gravações. Ela tem a pele clara, possui bastante cabelo, tem os olhos e os cabelos castanhos. Priscila se mostrava tranqüila e sorridente, tendo sido observados pouquíssimos episódios de choro. Verificava-se choro apenas quando demonstrou estar com muito sono ou febre. Ela explorava bastante o ambiente da sala, vocalizava bastante e era bem observadora de tudo ao seu redor. No início das gravações, Priscila estava começando a firmar o tronco, tendo sido possível, com as gravações, acompanhar o seu processo de engatinhar. Ao final das gravações, ela começou a dar seus primeiros passos com e sem apoio.

Daiane⁹ (Figura 3) contava com dez meses de idade no início das gravações. Ela tem a pele amendoada, cabelos e olhos pretos. Daiane se



Figura 3- Daiane

mostrava sorridente em alguns momentos, agitada em outros, chorava muito pouco. Ela parecia estar sempre atenta, explorava bastante o ambiente e vocalizava com frequência. No início das gravações, Daiane estava engatinhando e ao final já andava sem apoio com bastante agilidade.



Figura 4- Marcos

Marcos (Figura 4) contava com onze meses de idade no início das gravações. Ele tem a pele branca, cabelo loiro e olhos castanhos. Marcos se mostrava sorridente, tranqüilo e chorava muito pouco. Ele demonstrava ser um observador atento ao

⁷ Nomes fictícios que foram adotados para a pesquisa.

⁸ Idades dos sujeitos no início das gravações.

⁹ Alguns participantes desta pesquisa receberam tratamento em suas imagens, pois seus responsáveis assim o pediram.

que acontecia na sala e vocalizava baixo com frequência. No início das gravações, Marcos não engatinhava e no final das mesmas ele conseguia ficar de pé, apenas com apoio.

Esses quatro bebês foram os sujeitos focais do estudo. No entanto, entende-se que outros bebês foram também considerados como sujeitos, na medida em que interagem com esses e em que em função do estudo se analisou seus processos interacionais e de significação em suas relações. As demais crianças serão apresentadas ao longo da apresentação dos episódios.

3.6. Construção do corpus

Esta pesquisa utilizou a videogravação para investigar as interações de pares de bebês. Tal ferramenta metodológica propicia ao pesquisador uma forma de registro do fenômeno estudado ao transformar imagens tridimensionais em bidimensionais.

A observação visual e do áudio, feita pelo pesquisador pode ser gravada em pelo menos dois tipos de armazenamento: analógico (fitas magnéticas como: VHS, C-VHS, SVR, S-VHS-C, W-VHS, entre outros) ou digital (fitas magnéticas como o D-VHS e/ ou discos ópticos- CD DVD). A utilização da câmera de vídeo apresenta limitadores, como o enquadramento da câmera, foco ou zoom dado à cena, bem como perda na qualidade ao registrar imagem e som.

A presença da câmera no ambiente de pesquisa também produz efeitos, assim como a presença do próprio pesquisador e de qualquer outro meio de registro. É importante considerar a amplitude deste efeito na análise dos dados, avaliando o impacto da sua influência e possíveis desdobramentos. (MEIRA, 1994)

Apesar desses aspectos, a videogravação possibilita uma observação sistemática deste registro e amplifica a análise, como apontam Carvalho et al. (1996). As autoras destacam que a maneira como é feito o registro do fenômeno investigado deve ser guiado pelo tipo de pergunta feita pelo pesquisador, comumente presente no objetivo da pesquisa. E que a partir disto, determina-se o grau de recorte, prévio ou não, do fenômeno. No caso desta pesquisa, se objetiva investigar o processo de significações em relações de bebês e, para isso, o tipo de registro escolhido foi o registro focal a partir de quatro bebês focais, em interação com outros bebês.

Os eventos registrados compõem o banco de imagens e, a partir da sua constituição, o pesquisador pode realizar o recorte das cenas em unidades de análise. Meira (1994) e Carvalho et al.(1996) sugerem alguns passos que auxiliam na organização dos dados para

análise. Inicialmente, assiste-se aos vídeos livremente, familiarizando-se com as imagens, realizando anotações que possam sinalizar a eventos importantes para cada segmento de vídeo. Isto, segundo Meira (ibid) facilita a localização de material em segmentos específicos do vídeo.

Este rastreamento pode ou não envolver a construção de categorias para a análise. Posteriormente, o pesquisador recorta cenas significativas, delimitando os episódios que serão analisados. Este recorte, novamente, deve atender ao objetivo proposto pela pesquisa e também à natureza do fenômeno investigado.

Ainda segundo Meira (1994), a análise microgenética pode ser associada a videografia por permitir ao pesquisador investigar processos complexos, possibilitando o resgate das cenas inúmeras vezes, as ações comunicativas, gestuais, expressivas, faciais entre outras.

E como referido, o presente estudo trabalhou com gravações em vídeo (DVD). Encontra-se no Apêndice L, deste texto, o quadro com o calendário de gravações realizado por esta pesquisa. Do conjunto total de cenas em vídeo, foram identificadas e selecionadas todas as cenas em que cada sujeito apareceu em processos interativos com seus coetâneos.

A partir da seleção destas cenas, foi montado para cada sujeito um bloco único de imagens, editadas seguindo o tempo cronológico dos acontecimentos. Um quadro com os episódios identificados para cada sujeito encontra-se nos Apêndices M-Q. As cenas foram vistas e revistas e algumas destas foram selecionadas, recortadas por representarem unidades significativas para o objetivo desta pesquisa.

Estes episódios foram transcritos e depois analisados, permitindo que os processos de significações nas interações estabelecidas entre os sujeitos e seus parceiros, ao longo destes três meses de convivência, recebessem destaque e compusessem o corpus para a análise e discussão deste trabalho científico. Abaixo, discorre-se o modo como esse processo metodológico ocorreu.

3.7. Transcrição e Análise microgenética dos dados

Todos os episódios selecionados foram transcritos e analisados microgeneticamente. A escolha destas ferramentas, descritas a seguir, ocorreu por se adequarem às opções teóricas de leitura dos processos e dos objetivos empíricos.

A transcrição microgenética, segundo Amorim (2002), consiste em construir um roteiro estruturado cronologicamente e com grande detalhamento, destacando o local onde se desenvolve a situação, os bebês e as outras pessoas presentes nas cenas, as atividades realizadas e as interações estabelecidas; ainda, a concomitância com que os diferentes eventos ocorrem, a seqüência de cada um e *se* e *como* um afeta o outro. Importante ressaltar que a transcrição não tem como objetivo substituir o vídeo e sim servir de apoio à análise minuciosa do mesmo.

A transcrição destes episódios se coloca como uma importante ferramenta da pesquisa, pois somente por meio da transcrição microgenética é possível acompanhar o desenrolar dos microprocessos interacionais estabelecidas entre os bebês e seus coetâneos, garantindo a seqüência dos acontecimentos, filtrando as ações que estão diretamente relacionadas ao evento investigado. Após a transcrição dos episódios selecionados, um procedimento que se mostrou relevante foi reassistir persistentemente os episódios para gerar uma interpretação dos microprocessos, para depois dar seguimento à análise destes mesmos episódios.

Neste processo de transcrição, foram incluídas as descrições dos movimentos do conjunto dos elementos descritos acima e das comunicações verbais e não verbais, visto que os sujeitos são bebês no primeiro ano de vida e suas habilidades de comunicação verbal ainda estão em início de desenvolvimento. As comunicações e ações não verbais são caracterizadas pelas expressões faciais do bebê, olhares, balbucios, choros, sorrisos, gestos e movimentos corporais; ainda, através das posturas, expressões emocionais em associação à situação como um todo e ao contexto no qual estão inseridos.

A apreensão dos processos interativos, em especial de significações, requereu uma análise que abarcasse este processo, ao longo do tempo – no caso, de três meses, no qual a pesquisa acompanhou os sujeitos desta pesquisa. Isto é, a análise empírica foi centrada no processo psicológico em seu curso de formação, analisando-se as sucessivas emergências de determinados comportamentos e o processo de tornar-se com o tempo; ou seja, processos transformativos que modificam tanto o momento anterior como o próximo. Segundo Valsiner¹⁰ (1987, *apud* AMORIM, 1997, p. 89), “objetivo é revelar as regras e as leis que estão na base de tais transformações, como um resultado da descrição de processos que mantém o organismo funcionando e produz a própria mudança”.

De acordo com os autores acima, a microgênese se refere a qualquer atividade humana como perceber, pensar, agir, etc., em processo de desdobramento, independente de esta

¹⁰ Valsiner, J. (1987). Culture and the development of children's actions. Great Britain: John Wiley.

atividade ocorrer em segundos, horas ou dias. A dimensão temporal deve, então, ser preservada na unidade construída, bem como deverá reter as informações sobre a dinâmica observada neste processo.

Siegler e Crowley (1991) propõem que este tipo de análise atende ao seu princípio básico, o de captar a mudança e assim o percurso desenvolvimental investigado. A análise do processo permite ao pesquisador a apreensão da mudança do evento estudado. Ao invés de determinar a existência de uma mudança num determinado evento, a análise microgenética busca examinar, inferir, apreender o próprio processo de mudança. Isto se dá por meio de um intenso exercício analítico de mergulhar na densidade dos dados, oriundos geralmente da transcrição microgenética, e apreender diretamente a rápida mudança, refinando a própria análise.

Como afirma Góes (2000), o essencial dessa forma de análise é a construção de uma micro-história de processos, interpretável sob a perspectiva semiótica e das condições amplas da cultura e da história. Esta forma de análise é orientada para os detalhes e para o recorte de episódios interativos. Por isso é *micro*¹¹; e tem, ainda, o exame orientado para os sujeitos focais, as relações intersubjetivas e dialógicas, e as dadas condições sociais, resultando assim, num relato minucioso dos acontecimentos.

Além disso, essa análise é *genética* por focalizar o movimento durante o processo, depois o relacionando com as condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É entendida como sociogenética por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura. (GÓES, 2000)

Este tipo de análise permite ao pesquisador priorizar significados emergentes das redes de relações estabelecidas entre as pessoas/ contextos, dependendo da(s) pergunta(s) e do momento do processo em análise no qual o pesquisador se encontra. De forma geral, a análise microgenética permite que trechos potencialmente mais ricos em fenômenos observáveis possam ser esmiuçados segundo a segundo, rastreando a complexidade das ações socialmente direcionadas.

Essa forma de análise privilegia transformações relativamente sutis e rápidas nas relações entre pessoas. Meira (1994) aponta Piaget como um precursor no método de análise genético, objetos de seus estudos, mas afirma que Vigostki se apresenta como o consolidador deste método de análise por considerar o domínio sócio-histórico e microgenético. Siegler e Crowley (1991) referem que o método microgenético e seu uso se originam não só de

¹¹ Grifo nosso.

Vigotski, como também de Heinz Werner. No início de 1920, Werner teria percebido, em um experimento, que esta abordagem poderia se aplicar a outros processos contínuos e de duração variada, não apenas àquele experimento.

Compete ao pesquisador que utiliza à análise microgenética a árdua tarefa de detalhar e enfatizar os processos interacionais sem comprometer a compreensão do evento global estudado. Assim, a unidade de análise tem como atributo conservar as características fundamentais do processo em toda sua complexidade e não apresentar as características dos elementos que compõem o fenômeno investigado (VYGOTSKY, 2005). De forma geral, este tipo de análise busca identificar os significados relacionados ao evento investigado, da estrutura das situações sociais e materiais em que estes acontecimentos estão imersos (MEIRA, 1994).

Finalmente, como já indicado, a presente pesquisa conta com a *RedSig* (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, 2000; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SOARES-SILVA; OLIVEIRA, 2008) como perspectiva de base. Desta forma, através da análise, buscou-se apreender as mudanças nas relações, permitindo a apreensão dos gestos e olhares que surgem e duram poucos segundos e, em especial, no processo de significações entre os sujeitos-pivôs e seus parceiros, a partir da comparação destas relações ao longo dos três meses de convivência e interação entre as crianças. Buscou-se apreender velhos e novos comportamentos, emoções e concepções, além da coconstrução e das mútuas transformações por que passaram as pessoas, relacionamentos e os contextos.

Discutido e definido os elementos teórico-metodológicos que nortearam a coleta e análise de dados, passemos à apresentação dos resultados.

4. RESULTADOS

Os resultados apresentados neste texto científico foram selecionados por representarem unidades significativas para o objetivo desta pesquisa. Estes foram transcritos e analisados em relação a cada uma das crianças. A análise envolveu o desafio de definir, através do diálogo teórico-empírico, como conceber significação em cada uma das faixas etárias consideradas.

A seguir, se encontram os episódios por sujeito focal e a posterior discussão dos mesmos. Antes da apresentação de cada episódio, algumas informações são fornecidas para facilitar a compreensão do contexto em que as interações ocorreram. Para maior clareza da localização e do espaço físico em que os bebês se encontram, ressaltamos que um esquema deste ambiente poder ser encontrado nos Apêndices J e Q, deste texto.

4.1. Apresentação dos episódios de Catarina

Foram selecionados três episódios deste sujeito e serão apresentados e discutidos a seguir.

4.1.1. Transcrição do episódio de Catarina: *Teus pés e os meus, o seu e o meu olhar*

Data: 17/12/2009

Tempo: 18'06" - 24'07"

Duração: 06'01"

Participantes: *Catarina* de 04 meses e 10 dias (veste calça rosa e blusa branca) e *Jaqueline* de 05 meses e 08 dias (veste calça listrada roxa e blusa rosa).

Música ambiente: sim

Outro tipo de barulho ou som contínuo: choro de um bebê, conversa entre educadoras e uma delas cantarola em diversos momentos.

Local: Berçário A1. Os bebês estão num grande colchão, próximos ao espelho. Havia brinquedos dispostos no colchão. Catarina está representada pela estrela (★) e Jaqueline pelo quadrado (■) no mapa da sala (Figura 5) e nas demais figuras (Figura 6 -18).

Presença de objeto(s): sim

Qual(is): pote cilíndrico de plástico (embalagens de iogurte e remédios) e brinquedos diversos.



Figura 5- Mapa 1º Episódio Catarina

Catarina (⊕) está deitada de barriga para cima com os braços abertos e encostados no colchão. Jaqueline (■) também está deitada de barriga para cima, tem o braço esquerdo encostado ao corpo e a mão direita está apoiada no peito, tocando o queixo (Figura 6- Cena 01). Jaqueline se encontra no lado direito de Catarina. Jaqueline olha para o rosto de Catarina, enquanto esta olha para a câmera/ pesquisadora.

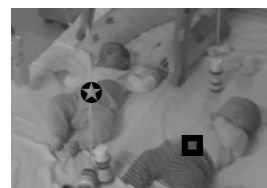


Figura 6- Cena 01

Catarina olha para os lados, mexendo a cabeça em várias direções. Depois volta a olhar para a câmera. Jaqueline continua olhando para o rosto de Catarina. Esta olha para a direção (lado oposto a Jaqueline) onde

Catarina olha para os lados, mexendo a cabeça em várias direções. Depois volta a olhar para a câmera. Jaqueline continua olhando para o rosto de Catarina. Esta olha para a direção (lado oposto a Jaqueline) onde duas educadoras conversam. Jaqueline gira a cabeça, olha para a câmera/ pesquisadora e emite um suspiro choroso, franzindo a testa. Simultaneamente, Catarina também olha na direção câmera/ pesquisadora. Jaqueline volta a olhar fixamente para o rosto de Catarina, enquanto esta olha para os lados, por duas vezes. Na terceira vez, Jaqueline olha fixamente para o rosto de Catarina, dobra os joelhos, erguendo-os e soltando-os no colchão. Com o movimento, Catarina olha para o rosto de Jaqueline (Seqüência Figura 7¹²-9).



Figura 7- Cena 02



Figura 8- Cena 03



Figura 9- Cena 04

As duas se olham atentamente por cerca de cinco segundos. Depois Catarina olha para o alto (alguns enfeites estão pendurados desde o teto até o chão, sendo eles potes cilíndricos de plástico enfeitados/ decorados feitos de embalagens de iogurte e remédios) e para os lados. Jaqueline olha fixamente para Catarina, dobra os joelhos, erguendo-os e soltando-os no colchão. Novamente, Catarina olha para Jaqueline e elas se olham por cerca de cinco segundos. Depois, Catarina desvia o olhar para outros espaços da sala. Jaqueline olha para os enfeites próximos, mexendo uma perna de cada vez. Catarina olha para Jaqueline e depois para a sala.

¹² Alguns sujeitos desta pesquisa receberam tratamento em suas imagens, pois assim foram requeridos por seus responsáveis legais.

Jaqueline volta a olhar os enfeites. Ao mesmo tempo, Catarina passa a mão esquerda em um brinquedo próximo de si, olhando depois na direção de sua mão. Nesse movimento, os olhares de Catarina e Jaqueline se encontram (Figura 10- Cena 05). Nisto Jaqueline abre a boca e esboça um leve sorriso no rosto, mexendo as pernas rapidamente. Catarina olha para o brinquedo e Jaqueline leva ainda a mão esquerda ao pescoço.

Catarina se mexe levemente no colchão. Jaqueline a observa e também se move, olhando para os lados e voltando a olhar para o rosto de Catarina. Esta olha para Jaqueline, mas no momento em que um bebê começa a chorar Catarina interrompe o movimento e olha na direção do trocador. Ela volta a olhar para sua mão tocando o brinquedo, mas o choro se intensifica e ela olha na direção do trocador, novamente.



Figura 10- Cena 05

Jaqueline ainda permanece olhando para o rosto de Catarina. Esta olha para Jaqueline. Catarina move apenas os braços e pernas de forma rápida, sem conseguir mover seu tronco. Nestes movimentos, seu pé esquerdo toca um enfeite pendurado e ela olha para Jaqueline. Em seguida Catarina olha ao redor e se movimenta mais um pouco. Em contrapartida, Jaqueline está imóvel e olhando fixamente para Catarina. Isso se repete duas vezes e, na última vez, quando Catarina olha no sentido câmera/ pesquisadora, Jaqueline dobra os joelhos, ergue-os e os solta no colchão rapidamente, por duas vezes seguidas. Novamente Catarina olha para o rosto de Jaqueline por um segundo e depois olha para o brinquedo, tocando-o. Quando Catarina volta o olhar na direção do trocador, Jaqueline repete o movimento de dobrar os joelhos e soltá-los no colchão (Seqüência Figura 11-13).



Figura 11- Cena 06



Figura 12- Cena 07



Figura 13- Cena 08

Desta última vez, Catarina olha para Jaqueline por três segundos (Figura 13- Cena 08) e, depois, olha para os lados. Jaqueline inicia o movimento de erguer as pernas, mas Catarina move o corpo e Jaqueline apenas olha para ela. Catarina olha todo o ambiente e, quando um bebê chora mais forte, ela volta a olhar atentamente para o trocador.

Em seguida, Catarina olha para o rosto de Jaqueline por seis segundos e depois pela sala. Jaqueline movimenta os lábios, mas não é perceptível nenhum som. Catarina, enquanto olha pela sala, toca o pé esquerdo no enfeite, por duas vezes. Catarina movimenta bastante os braços e pernas, ao olhar para os lados. Ergue levemente a perna esquerda, ela gira o corpo

para os lados sem sair muito do lugar, passa a mão no rosto, volta a olhar Jaqueline e depois à câmera/ pesquisadora. Nisto Jaqueline, que até o momento olhava fixamente Catarina, dobra os joelhos e solta no colchão. Catarina se mexe, ergue os braços, olha para cima, leva as mãos à boca. Enquanto isso, Jaqueline olha para o rosto de Catarina (Figura 14- Cena 09), depois para

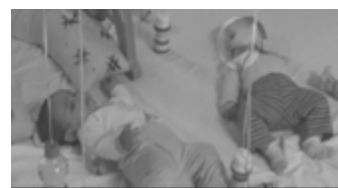


Figura 14- Cena 09

cima e depois volta a olhar Catarina. Jaqueline mexe o pé direito, tocando Catarina. Esta continua com as mãos na boca e mexe os pés que tocam os pés de Jaqueline.

Jaqueline mexe as pernas, batendo-as no colchão, olha para os lados, mexe as pernas apoiando seus pés sobre os de Catarina e olha para o rosto dela. Catarina se mexe inteira e empurra os pés de Jaqueline, olha para os lados e depois para Jaqueline. Esta mexe o corpo ao encontrar o olhar de Catarina. Ambas se olham por alguns segundos. Catarina olha para os lados e mexe as pernas tocando Jaqueline. Esta também mexe as pernas, batendo-as no colchão, sempre olhando atentamente para Catarina.

Catarina olha para Jaqueline, mexe mãos e pernas, ficando deitada de lado, voltada para Jaqueline. Nisto, seus pés empurram um enfeite sobre os pés de Jaqueline. Esta mexe as pernas, batendo-as no colchão. Catarina mexe seu corpo na direção contrária de Jaqueline. Catarina olha para os lados, para Jaqueline e mexe os pés, tocando novamente o pé de Jaqueline. Catarina olha, novamente, para os lados, depois volta a olhar Jaqueline e vocaliza. Jaqueline mexe os braços e as pernas e também vocaliza (um pouco mais longo). Catarina ergue as pernas. Um bebê chora forte. Jaqueline move os braços no alto, olhando para Catarina e depois para os lados. Ela mexe as pernas, olha para o espelho e depois para os lados. Catarina, que olhava atentamente Jaqueline, olha para a câmera/ pesquisadora, mexe os braços, vocaliza e olha para Jaqueline. Esta, que olhava para o lado, passa a olhar o rosto de Catarina (Seqüência Figura 15-17).



Figura 15- Cena 10



Figura 16- Cena 11



Figura 17- Cena 12

Catarina continua a balbuciar longamente, mexendo as pernas no alto. Jaqueline olha para Catarina e também ergue as pernas, mas as solta no colchão (Figura 17- Cena 12). Ambas se olham atentamente. Um bebê chora muito forte. Catarina e Jaqueline imediatamente olham cada uma para um lado por alguns segundos e depois voltam a se olhar. Desta vez, Catarina

segura um pano sobre parte de seu rosto e Jaqueline segura sua própria camisa. Os pés de Catarina tocam os de Jaqueline, que mexe as pernas, batendo-as no colchão. Catarina move seu corpo para o lado. Ambas batem os pés ao mesmo tempo uma na outra rapidamente. Jaqueline choraminga, segura a sua camiseta, olha Catarina tocar no brinquedo e bate seus pés nas pernas de Catarina, por duas vezes (Figura 18- Cena 13). Catarina encolhe as pernas e vira para o lado oposto ao de Jaqueline, mexe as pernas, batendo-as no colchão.



Figura 18- Cena 13

4.1.2. Discussão do episódio de Catarina: *Teus pés e os meus, o seu e o meu olhar*

Inicialmente, ressalta-se que este é o episódio em que Catarina apresenta a menor idade cronológica e também é a mais nova dos sujeitos desta pesquisa. Ainda assim, este episódio apresenta características importantes para a compreensão do desenvolvimento do bebê, como será descrito a seguir.

Jaqueline e Catarina estão deitadas lado a lado. Jaqueline choraminga, mas rapidamente os movimentos de Catarina atraem a atenção de Jaqueline, que pára de chorar. Em alguns momentos parece que ela se acalma, mesmo que volte a choramingar novamente. O choro, que pode ser entendido como uma comunicação essencialmente expressiva e indicativa do estado de Jaqueline, de certa forma, passa a ficar em segundo plano e a situação se reconfigura, a interação das crianças passando a primeiro plano, isso estando em sintonia com o descrito por McGaha et al. (2011).

Esse interesse de Jaqueline por Catarina parece indicar o quanto o bebê é apto para a interação social com co-específico, o quanto o outro é capaz de mobilizar o bebê. Esta afirmação no campo da psicologia do desenvolvimento não traz muita novidade, mas se torna significativa quando este outro também é um bebê. As ações de Jaqueline em utilizar os recursos próprios disponíveis naquele momento com aquele parceiro ressaltam a potencialidade do bebê. Não do que virá a ser, mas do que já é (CARVALHO; BERALDO, 1989; BUSSAB; PEDROSA; CARVALHO, 2007).

Jaqueline ergue e abaixa as pernas no colchão. Deste simples movimento, decorrem muitos aspectos. O primeiro deles, provavelmente, é a própria sensação que Jaqueline tem em fazê-lo. A movimentação do seu corpo, do toque das pernas no colchão, o impacto e a vibração que causa também no próprio corpo. É através das experiências interativas e

concretas que a criança apreende e constitui a sua corporeidade, ser e estar no mundo (SCORSOLINI-COOMIN; AMORIM, 2010).

No entanto, esses movimentos e processos afetam diretamente Catarina que imediatamente olha para Jaqueline. Neste instante, configura-se um acontecimento que, nas gravações, até aquele momento, era inédito para a díade. A atenção de Catarina é atraída pelo impacto da perna de Jaqueline no colchão. E Jaqueline olhava para Catarina antes e durante, bem como após isto. O seu próprio movimento configura um acontecimento: impacto-colchão- olhar de Catarina. Além disso, esse movimento está no âmbito de pertencimento e de certo controle de Jaqueline.

É tanto que ela realiza esse movimento por diversas vezes, a cada vez atraindo a atenção da outra criança. Ele pode até ter acontecido inicialmente sem uma intenção comunicativa, mas a partir do acontecimento impacto- colchão- olhar de Catarina, a ação é reconfigurada podendo-se afirmar que decorre daí a transformação do movimento em uma intenção comunicativa que vai sendo coconstruída e tratada pela díade. Nos momentos em que Jaqueline olha para Catarina e esta desvia o olhar, principalmente para a direção do trocador, Jaqueline imediatamente realiza a ação de bater os pés no colchão: atraindo a atenção da parceira.

Essa ação nesta díade acaba ainda se desdobrando. No momento em que os pés das crianças se tocam, o movimento de erguer os pés e tocar o(s) pé(s) da outra se configura como uma variante, mantendo a atenção da outra. A comunicação entre Jaqueline e Catarina envolve essencialmente o olhar nos olhos, no rosto e se desdobra até o balbucio. Todos estes elementos vão se configurando e (re)(co)construindo esta relação, nesta situação/ configuração. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2008a).

Este acontecimento pode vir a não se repetir, mas as características que foram agregadas, atribuídas, enfim, construídas neste espaço de tempo constituem parte da história desta díade (Jaqueline e Catarina). E mesmo que este acontecimento se repita em outro momento, ele será (re)(co)construído, afetado mesmo por uma nova configuração espacial, temporal e humana. Neste episódio, parece que as ações de bater a perna no colchão/ no pé das crianças podem ser entendidas não apenas como acopladas (MOURA; RIBAS, 2002), indicando até a ocorrência de turnos, principalmente ao final do episódio (após a Figura 14- cena 09).

Outro aspecto a ser notado é o interesse pelos acontecimentos no ambiente do berçário por Catarina. Esta era a sua primeira semana de adaptação ao berçário e quase todos os acontecimentos atraem a atenção desta. Questionamo-nos se essa atenção mais fluida, mesmo nos momentos de atenção destinados à Jaqueline, seria uma característica da idade

cronológica, da situação (adaptação) ou mesmo das características individuais de Catarina. E ainda, se essa atenção menos seletiva não poderia contribuir para a dificuldade da extensão /prolongamento ou mesmo a retomada, neste episódio, da interação.

4.1.3. Transcrição do episódio de Catarina: *Eu e você no espelho*

Data: 05/03/2010

Tempo: 07'49" - 10'43"

Duração: 02'55"

Participantes: Catarina de 07 meses e 08 dias (veste calça rosa e blusa branca) e Sabrina de 07 meses e 09 dias (veste calça roxa e blusa lilás)

Música ambiente: sim

Outro tipo de barulho ou som contínuo: conversa entre educadoras e sons dos outros bebês.

Local: Berçário A3. Os bebês estão num grande colchão, próximos ao espelho. Havia brinquedos dispostos no colchão. Catarina está representada pela estrela (★) e Sabrina pelo quadrado (■) no mapa da sala (Figura 19) e demais figuras (Figura 20-26).

Presença de objeto(s): sim **Qual(is):** fone de um telefone, caminhão de plástico, cogumelo inflável, chupeta de Catarina e espelho da sala de berçário.

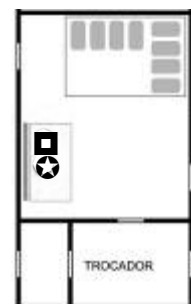


Figura 19- Mapa 2º Episódio Catarina



Figura 20- Cena 14

Catarina (★) está sentada no colchão da sala, sobre o qual há muitos brinquedos dispostos. Sabrina (■) está próxima ao espelho e segura um caminhão de plástico. Catarina engatinha sorrindo na direção de Sabrina (Figura 20- Cena 14), aproxima-se desta e pega o fone rosa dentre alguns brinquedos. Sabrina está de costas quando Catarina se aproxima. Sabrina segura um carrinho e a uma chupeta.

Catarina senta apoiada nos próprios joelhos, segura o fone rosa próximo à boca e olha pelo espelho para Sabrina. Catarina abre a boca e coloca o fone na boca. Há muitas vocalizações de outras crianças e, neste momento, Sabrina também vocaliza. Ela apóia a mão esquerda no espelho e fica de pé.



Figura 21- Cena 15

Quando Sabrina está completamente de pé, Catarina engatinha rapidamente na direção de Sabrina. Catarina olha fixamente para o caminhão de plástico e o

toca por meio do fone. Sabrina olha para baixo e coloca sua mão esquerda na cabeça de Catarina, empurrando-a. Esta sai da posição de engatinhar e senta sobre seus joelhos, ainda olhando para o caminhão através da imagem do espelho (Figura 21- Cena 15). Sabrina, ainda apoiada no espelho, abaixa e toca o caminhão com a mão esquerda. Sabrina também se senta sobre os joelhos, toca o caminhão com as duas mãos e olha para este objeto. Catarina segura o fone rosa com a mão direita, o leva ao canto da boca, com a mão direita enlaça uma bola e olha para o caminhão.



Figura 22- Cena 16

Em seguida, Catarina solta o fone, olha para o caminhão, ergue os braços na direção da cabeça, levando as mãos até o espelho e vocaliza. Ela abre bem a boca, vocaliza e bate a mão no espelho alternadamente. Sabrina olha para Catarina pelo espelho (Figura 22- Cena 16). Catarina apóia as mãos no espelho e estende a mão direita na direção de Sabrina. Sabrina se aproxima, estica as mãos como Catarina e se apóia no espelho. Catarina sorri para Sabrina olhando através do espelho.

Sabrina se desequilibra e acaba empurrando o caminhão para próximo de Catarina. Esta leva a mão na direção do caminhão, olha para baixo (direção de alguns brinquedos a sua frente), pega o fone rosa e o leva até a boca. Sabrina apoiada sobre os joelhos, leva a mão até o espelho, próximo de Catarina, balança o corpo para cima e para baixo (Figura 23- Cena 17). Catarina olha para Sabrina e depois para o colchão.



Figura 23-Cena 17



Figura 24-Cena 18

Rapidamente, Catarina tira todos os brinquedos de sua frente enquanto engatinha. Sabrina sorri e leva a mão esquerda na cabeça de Catarina. Esta passa por Sabrina e engatinha rapidamente em direção a uma chupeta, que estava atrás de Sabrina (Figura 24- Cena 18¹³). Esta olha para o chão, pega o caminhão e o ergue na altura de sua cabeça. Catarina, que estava engatinhando de volta ao lugar onde estava antes, olha para Sabrina e para o caminhão.

Este cai da mão de Sabrina e bate no rosto de Catarina, que fecha os olhos e senta olhando para a chupeta. Sabrina olha para seu reflexo no espelho e continua a se balançar. Catarina segura a chupeta com a mão esquerda e olha para Sabrina, pelo espelho.

Catarina olha para os brinquedos a sua frente e para Sabrina apoiada no espelho e vocalizando. Catarina segura a chupeta, trazendo-a para perto de seu corpo enquanto olha para

¹³ Alguns sujeitos desta pesquisa receberam tratamento em suas imagens, pois assim foram requeridos por seus responsáveis legais.

Sabrina. Esta se senta e segura o caminhão, colocando os dedos nos espaços vazados. Catarina segura a chupeta no alto, na frente do rosto de Sabrina, que continua olhando para o caminhão.



Figura 25-Cena 19

Catarina ora olha para a chupeta, ora olha para o caminhão. Sabrina segura o caminhão e levanta este objeto na sua frente até a altura de seu rosto. Catarina segura a chupeta e olhando para Sabrina, através do espelho, ergue a chupeta na mesma altura (Figura 25- Cena 19). Sabrina coloca o caminhão no seu lado e olha para Catarina. Esta ergue e abaixa a chupeta, que tem uma fita presa em sua extensão.

Sabrina volta a segurar o caminhão, vira-se para o espelho, solta o caminhão, se apóia no espelho olhando para Catarina e vocaliza. Catarina balança a fita da chupeta e olha na direção do rosto da Sabrina. Catarina repete o movimento de balançar a chupeta pela fita. Sabrina estende a mão na direção da fita e toca um cogumelo de plástico. Sabrina imediatamente abre a boca e o leva até a boca, mordendo-o. Catarina balança a fita da chupeta e coloca-a em um mordedor que está a sua frente. Sabrina pega o cogumelo, segura com as duas mãos e o solta. Em seguida, volta a tocar o caminhão puxando-o e erguendo-o. Catarina olha apenas para a chupeta que balança ao longo de seu corpo (Figura 26- Cena 20).



Figura 26-Cena 20

Sabrina leva o caminhão até a boca, enquanto Catarina segura a chupeta presa no mordedor. Sabrina morde o caminhão, coloca-o na sua frente, toca o espelho e, depois, mantém a mão sobre o caminhão. Catarina balança a chupeta e olha na direção de outro colchão ao lado.

4.1.4. Discussão do episódio de Catarina: *Eu e você no espelho*

Este episódio se inicia com Catarina engatinhando na direção de um objeto - o telefone - que ela já havia olhado antes de chegar próxima ao espelho. Este objeto atrai a atenção de Catarina, pois o olhar dela durante o percurso até o espelho já indicava esse interesse. Não parece haver nenhum acaso nesta ação, muito pelo contrário. Esta ação ressalta a questão da intencionalidade (TREVARTHEN, 2004; CSIBRA, 2010)

Rochat (2007) afirma que a intencionalidade pode ser reconhecida a partir do segundo mês de vida. O autor em seus apontamentos reitera que esta habilidade está intrinsecamente relacionada à interação social e comunicação humana. A partir disto, quando Catarina engatinha na direção do fone, do caminhão e da chupeta, ela parece ter a intenção de pegá-los. Não são ações aleatórias, nem expressivas num âmbito fisiológico. O que se depreende das interações entre bebês em relação à intencionalidade não é tanto a questão da previsibilidade ou elaboração cognitiva e simbólica, mas no âmbito físico e das relações sociais (ROCHAT, 2007), em um nível distinto para o bebê, mas que o valoriza como humano.

Essa intencionalidade permeia todas as relações sociais que o bebê tem contato, perpassando o verbal e o não verbal. As ações dos outros buscam um fim e essa(s) apreensão(ões) não escapa(m) ao bebê (CSIBRA, 2010, BRUNER, 2007). A intencionalidade não é apenas de Catarina ir atrás dos objetos (do fone, o caminhão e/ ou a chupeta), mas também pode ser notada quando Sabrina indica a antecipação da intenção/ ação de Catarina, quando esta engatinha na direção do caminhão. Sabrina parece reconhecer o significado da ação de Catarina e age no sentido de proteger o objeto de seu interesse. Naquele momento, Sabrina passa a negociar limites por meio de gestos, interrompendo a aproximação e ação de Catarina. Importante ressaltar que ambas possuem apenas sete meses de idade.

Neste sentido, outro elemento essencial é a negociação, intimamente relacionada à comunicação (CARVALHO; PEDROSA, 2003) e à significação. Neste episódio, aparentemente, Catarina engatinha na direção do fone, o caminhão e/ ou a chupeta. Destes, apesar dela olhar para o caminhão e engatinhar em sua direção quando Sabrina não está olhando ou quando não está com a mão sobre ele, ela não consegue pegar o caminhão, que está com Sabrina. A utilização de pistas sociais para agir já indicam o reconhecimento de determinados significados e interesses do outro pelos objetos: quando ela toca o caminhão, Sabrina retira a mão de Catarina do objeto. Há assim uma busca por parte de Catarina pelo caminhão, e uma recusa de Sabrina (mão que a empurra). A circunstância se desenrola até um acordo, quando Catarina cede naquele momento. Apesar disso, parece não perder o interesse por ele, pois continua a olhar ao caminhão pelo espelho em outros momentos, com certa seletividade, despendendo mais tempo e atenção para este, do que para outros elementos do ambiente.

Outro aspecto a ser destacado deste episódio é que à parte da interação entre Catarina e Sabrina ocorre pelo espelho. No primeiro momento, Catarina se aproxima do espelho e o caminhão e olha para Sabrina pelo espelho. O espelho parece não ser a extensão da realidade do ambiente e sim o reflexo da imagem das próprias meninas.

Para esta questão, Rochat (2003) define que há pelo menos cinco níveis de autoconsciência em relação à reflexão do espelho. O primeiro, ele denomina de confusão, em que há um conflito/má compreensão entre a imagem especular e a realidade do ambiente. O segundo é chamado de diferenciação, no qual o organismo diferencia que o que é percebido no espelho é diferente do que é percebido no ambiente. O terceiro nível denomina-se situação, no qual ocorre a associação da inter-relação entre os movimentos do próprio corpo e a imagem especular. O quarto nível é chamado de permanência. Neste, há consistência dessa imagem de forma temporal e espacial. Por fim, o quinto nível é denominado de autoconsciência. Neste, o indivíduo tem a consciência de como ele próprio se apresenta ao olhar do outro. Ele afirma que o recém-nascido já se encontra no primeiro nível, de diferenciação.

Assim, para o trecho apresentado por Catarina, quando ela se olha pelo espelho, ergue os braços, bate no espelho e vocaliza (Figura 22- Cena 16), pode indicar que há uma confusão entre consciência da própria imagem. Contudo, num momento seguinte, Catarina imita as ações de Sabrina, olhando-a pelo espelho. Ela demonstra que tem um mapeamento corporal e espacial, pois repete para o mesmo lado e da mesma forma, apenas olhando outro bebê.

Em relação à imitação presente neste episódio. Inicialmente, Sabrina imita as ações de colocar as mãos no espelho realizadas por Catarina (seqüência Figura 22- Cena 16 e Figura 23-Cena 17). Depois de um tempo, há um turno. Em outro momento, Catarina imita as ações de Sabrina (Figura 25- Cena 19), em que pelo espelho ela coordena suas próprias ações. Não há apenas um pareamento de ações e sim uma repetição, com um turno ínfimo.

4.1.5. Transcrição do episódio de Catarina: *Um brinquedo diferente*

Data: 26/04/2010

Tempo: 00'01" - 01'00"

Duração: 00'59"

Participantes: Catarina de 8 meses e 28 dias (veste calça rosa e blusa cinza) e Júlio de 9 meses e 06 dias (veste calça alaranjada e blusa listrada branca e azul)

Música ambiente: não **Outro tipo de barulho ou som contínuo:** choro de dois bebês

Local: Berçário A3. Os bebês estão no chão, próximos ao espelho e a um colchão grande. Havia brinquedos dispostos no chão com os quais



Figura 27- Mapa 3º
Episódio Catarina

os bebês brincavam. Catarina está representada pela estrela (★) e Júlio pelo quadrado (■) no mapa da sala (Figura 27) e nas demais figuras (Figura 28- 33).

Presença de objeto(s): sim **Qual(is):** carro de plástico

Na frente de Júlio (■), há um carro de plástico alaranjado, vazado em baixo e que está virado de ponta cabeça. Júlio apóia as mãos na borda inferior do carro. Catarina (★), que está do lado esquerdo de Júlio, encontra-se apoiada nos joelhos e olha para o carro. Este bate o carro no chão o que faz barulho. Júlio se apóia no carro e empurra este para o chão.

O carro bate no chão e, novamente, faz barulho. Ao mesmo tempo, Catarina apóia as duas mãos no chão e olha para o carro. Júlio segura no eixo das rodinhas do carro, enquanto Catarina segura em uma das rodinhas (Figura 28¹⁴- Cena 21).



Figura 28- Cena 21

Júlio olha para dentro do carro enquanto Catarina coloca a mão



Figura 29- Cena 22

direita dentro do carro. Júlio olha para frente, depois olha para dentro do carro e, segurando, gira-o. As rodinhas giram. Catarina solta a rodinha, apóia a mão no chão, olha para o rosto de Júlio e abre a boca (Figura 29- Cena 22). O choro de um bebê fica mais forte e Catarina olha na direção deste por dois segundos (lado esquerdo da câmera).

Depois, ela olha para trás onde havia outro bebê sentado, olha na direção da pesquisadora e educadora e sorri (ao todo quatro segundos). Olha para sua frente. Júlio empurra o carro para baixo e depois o solta, produzindo barulho quando este bate no chão.

Catarina olha para o carrinho com a boca semi-aberta e sobrancelhas arqueadas (Figura 30- Cena 23). Júlio solta o carrinho e olha para este. Catarina leva a mão na direção da rodinha no carro, enquanto Júlio segura o eixo das rodinhas. Júlio puxa o carro para perto de si. Catarina solta sua mão da rodinha.



Figura 30- Cena 23



Figura 31- Cena 24

O carro encosta-se no rosto de Catarina e ela toca a roda da frente com a mão esquerda. Ela empurra a roda para frente, enquanto Júlio empurra para baixo. O carro embica para cima (Figura 31- Cena 24). Júlio e Catarina colocam as mãos dentro do carro. Catarina segura a roda traseira



Figura 32- Cena 25

do carro e puxa para perto de si. Júlio solta o carrinho e observa este se

¹⁴ Alguns sujeitos desta pesquisa receberam tratamento em suas imagens, pois assim foram requeridos por seus responsáveis legais.

movimentar. Catarina fica ajoelhada e coloca a mão dentro do carro, batendo nele levemente.

Ela esboça um pequeno sorriso. Júlio apóia suas mãos nos seus joelhos, olha para frente e depois para Catarina. Esta ergue o carro na sua frente, apóia-se nele e depois se debruça. Júlio estende a mão esquerda e toca a roda traseira do carro.

Ele segura a roda e puxa para perto de si. Catarina, que estava apoiada no carro, desequilibra-se, apóia-se no chão e olha para dentro do carro. Catarina toca a roda do carro e depois o puxa para perto de si. Júlio solta o carro, olha para Catarina (Figura 32- Cena 25) e depois olha na direção em que um bebê chora forte e constante (ao todo Júlio olha por oito segundos para estes outros parceiros).



Figura 33- Cena 26

Catarina se apóia no carro e este vai para frente. Júlio olha para Catarina. Esta se coloca na posição de engatinhar, colocando os braços dentro do carro. Com o apoio/ peso de Catarina, o carro desliza para frente. Catarina empurra o carro, ela escorrega no chão, depois olha e sorri para a pesquisadora. Júlio olha para Catarina e depois para a pesquisadora (Figura 33- Cena 26). Catarina olha para a direção de onde o bebê chora. A cena é interrompida.

4.1.6. Discussão do episódio de Catarina: *Um brinquedo diferente*

Nesse episódio, Júlio se apóia no carro de brinquedo que, encosta ao chão, produz um barulho, o que atrai a atenção de Catarina, que se aproxima fisicamente mais de Júlio e do carro. Ela toca nas rodinhas do carro, olha para o carro e para Júlio. Este segura no eixo do carro, em seu contorno e entorno. Depois, volta a apoiar seu peso no carro, que encosta ao chão fazendo barulho novamente. Catarina coloca as mãos dentro do carro e o puxa para perto de si, enquanto Júlio olha para dentro do carro. Ela também se apóia no carro, que embica e desliza para frente. Nesse movimento, o corpo de Catarina também é projetado para frente, fazendo com que ela também escorregue para frente, ficando deitada no chão.

Nos momentos em que Catarina e Júlio olham para o carro ou que Catarina olha para um bebê que chora, o parceiro se aproxima mais do carro. Ao mesmo tempo em que essa atenção para o ambiente aproxima os dois bebês, também faz com que eles não vejam as ações do parceiro. E, mais ainda, nas interações de Catarina, percebe-se que ela e seu parceiro olham muito pouco para o rosto ou mãos do outro, isso aparentemente sendo mais freqüente em situação de choro ou de movimentos rápidos/ bruscos. Isso possibilita levantarmos alguns

questionamentos: Poderia aqui haver uma abreviação de comunicação, no qual aquela negociação extensa olho no olho não é feita? Catarina e Júlio negociam a posse e/ ou manipulação do objeto sem alguns requisitos, os quais foram vistos na cena anterior através de muitos olhares no episódio com Sabrina?

Desse modo, o olhar destes centra-se mais nos objetos, na direção dos sons ou texturas. No caso, o som do carro batendo por três vezes no chão e o movimento de inclinação que o carro apresenta quando os bebês se apóiam nele, funcionam como atratores (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996), pois as ações de Catarina e Júlio convergem para este objeto.

Neste episódio, ocorre um processo interativo, como definido por Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (ibid). Os movimentos de Catarina e Júlio se enquadram na categoria das autoras como regulação, que implicam na compreensão dos movimentos de um em detrimento do outro. Contudo, há uma grande sutileza na convergência destes movimentos. Na maior parte do episódio, os movimentos dos bebês parecem configurar ações conjuntas muito breves, convergindo para o parceiro em interação por instantes, e destinando mais tempo para olhar e tocar o carro de brinquedo. Percebe-se ainda, que Júlio e Catarina olham muito para o ambiente do berçário e essa configuração parece exigir mais a atenção deles, sem que com isso interrompam o processo interativo em curso.

Júlio e Catarina têm assim, neste episódio, constantemente as atenções reorientadas para outras pessoas (outros bebês, a educadora, a pesquisadora). Essa caracterização se aproxima da definição de movimento interativo apresentado por Carvalho et al. (2002), no qual as autoras definem que esta categoria possui reciprocidade na interação decorrente da regulação recíproca, no qual uma criança tem sua atenção orientada para outra, porém restrita, tendo sua atenção reorientada para outros parceiros e/ ou objetos.

Esse deslocamento da atenção para outros parceiros ocorre rapidamente: Catarina olha no máximo por quatro segundos para um bebê, a educadora ou a pesquisadora, enquanto Júlio olha por oito segundo para o bebê que chora e para a educadora. Em seguida, voltam a olhar para o carro. Essa reorientação para o carro, neste episódio, deve-se aparentemente ao barulho do carro ao tocar o chão e pelos movimentos do parceiro sobre o carro.

Em alguns momentos de outros episódios, percebe-se o descobrimento/ aperfeiçoamento de certos movimentos como o de pinçar, segurar e soltar, ficar de pé com apoio, sentar entre outros. Assim, para essa faixa etária, há uma maior sutileza na apreensão da ocorrência e dos mecanismos utilizados nos processos de significações em bebês. Os mecanismos utilizados são sutis e, na maioria das vezes, a utilização destes parece não ser plenamente compartilhada pelo parceiro de interação.

4.2. Apresentação dos episódios de Priscila:

Foram selecionados três episódios deste sujeito e serão apresentados e discutidos a seguir.

4.2.1. Transcrição do episódio de Priscila: *Uma garrafa que balança!*.

Data: 04/12/2009

Tempo: 23'51" - 25'34"

Duração: 01'43"

Participantes: Priscila de 06 meses e 04 dias (veste calça rosa e blusa amarela) e Milena de 05 meses e 21 dias (veste *body* rosa listrado)

Música ambiente: não **Outro tipo de barulho ou som contínuo:** -

Local: Berçário A2. Os bebês estão num colchão, próximos aos berços. Havia brinquedos dispostos no colchão. Priscila está representada pela estrela (★) e Milena pelo quadrado (■) no mapa da sala (Figura 34) e demais figuras (Figura 35 - 46).

Presença de objeto(s): sim **Qual(is):** garrafa de plástico encapada e pendurada por um fio no teto.

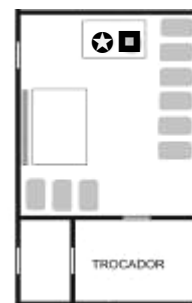


Figura 34- Mapa 1º Episódio Priscila

Priscila (★) está deitada, de barriga para baixo, no colchão menor da sala do berçário, ela está com a cabeça virada para a porta de entrada principal da sala. Milena (■) também está deitada de barriga para baixo no mesmo colchão e posicionada perpendicularmente em relação à Priscila. Há entre elas uma garrafa plástica transparente presa no teto por um fio. Milena olha para a câmera/ pesquisadora, enquanto Priscila está de costas para este ponto de referência. Priscila, apoiada nos dois braços, ergue a cabeça, olha para o seu lado esquerdo. Milena gira a mão direita aberta toca no fundo da garrafa.

A garrafa balança e toca o joelho de Priscila. Milena olha para trás, leva o braço esquerdo também para trás, toca a garrafa, que balança (Figura 35- cena 27). Priscila olha para Milena, depois para a garrafa, assim como Milena. E a mão direita de Milena é tocada pela garrafa nesse movimento. Milena gira a mão novamente, fazendo a garrafa balançar. A cabeça de Priscila tomba, fazendo com que seu corpo todo se encoste ao colchão. Enquanto isso, Milena olha para o colchão, passa os dedos da mão esquerda numa determinada área à sua frente. E Priscila se apoia no colchão erguendo o corpo e olhando para a garrafa balançar.



Figura 35- Cena 27

Milena continua a olhar para o colchão, depois leva a mão direita à frente da esquerda e, neste movimento, toca na garrafa. A garrafa balança perto das duas, que olham para o objeto. Milena estende a mão direita na direção da garrafa, enquanto Priscila ergue a mão esquerda também na mesma direção. Milena toca primeiro na garrafa e, depois, na mão de Priscila. (Figura 36- Cena 28)



Figura 36- Cena 28

Milena acompanha com o olhar o movimento da garrafa no ar. E quando a garrafa chega perto de Milena, ela toca a garrafa com a mão direita. O objeto balança novamente. A mão esquerda de Milena permaneceu no mesmo lugar, com o dedo indicador em uma área específica da superfície do colchão. Milena olha para este ponto, apóia a mão direita no colchão, choraminga, impulsiona o corpo para trás e nesse movimento, o corpo se desloca para o lado contrário a Priscila.

Enquanto isto, o corpo e a cabeça de Priscila voltam a encostar ao colchão. Ela olha na direção Milena / garrafa, ergue o braço esquerdo para o alto encostando



Figura 37- Cena 29

os dedos na garrafa. A garrafa balança. Após isto, Milena olha para a garrafa com um sorriso de lábios fechados (Figura 37- cena 29).

Priscila encosta a mão no seu próprio corpo e olha para Milena / garrafa. Depois, Priscila ergue o braço na direção da garrafa e a toca novamente, repetindo este movimento mais uma vez.

Nesta vez, Milena franze a testa, curva os lábios fechados e choraminga. Depois, ela olha para a câmera/ pesquisadora, arqueia a sobrancelha e sorri com os lábios bem abertos. Enquanto isso, Priscila se apóia no colchão, impulsiona o corpo na direção da garrafa, arqueia a sobrancelha e acompanha com o olhar o movimento da garrafa.



Figura 38- Cena 30

Milena fecha os lábios, olha para os seus dedos no colchão e depois para a garrafa se movendo. Ao passo, que Priscila impulsiona os braços

e movimenta o corpo no colchão, ela fica com o corpo em paralelo ao de Milena. Ela olha para esta e para a garrafa (Figura 38- cena 30). Depois, Priscila estende o braço esquerdo na

direção da garrafa tocando-a com seus dedos. A garrafa balança e as duas olham para o vai-e-vem desta.



Figura 39- Cena 31

Milena estende apenas os pés. Enquanto isso, Priscila balança as pernas e ergue a mão direita na direção da garrafa. Mas, não consegue tocá-la. Quando a garrafa volta, Priscila toca a parte posterior da

garrafa, envolvendo-a com sua mão e trazendo-a para próximo de si. Conforme a garrafa se aproxima das crianças, Milena franze a testa, choraminga e joga o corpo, levemente, para trás (Figura 39- cena 31). Priscila olha para o rosto de Milena. Simultaneamente, a garrafa escapa da mão de Priscila.

Em seguida, Milena ergue o braço direito na direção da garrafa, tocando-a e, em seguida, toca também o nariz e o queixo de Priscila. Milena franze a testa novamente e choraminga. Priscila olha para o rosto dela, coloca a ponta da língua para fora e olha para as mãos de Milena (Figura 40- Cena 32). Alguém (possivelmente uma educadora) passa próximo ao colchão, pois as duas crianças acompanham com o olhar a movimentação desta pessoa até a porta do berçário. Em seguida, Milena franze a testa e choraminga.



Figura 40- Cena 32

É Milena quem volta a olhar primeiro para a garrafa; depois, Priscila também olha. Milena olha para os seus dedos no colchão. Priscila estende a mão direita na direção da garrafa e com os dedos toca-a. A garrafa se move, Milena choraminga e olha para a garrafa. Priscila, de novo, estende a mão direita na direção da garrafa. E esta toca os dedos de Priscila.

Quando a garrafa retorna, Priscila envolve a garrafa com sua mão direita e a traz para próximo de seu rosto. Nesta aproximação, Milena joga o corpo para trás, no sentido contrário da garrafa. Priscila segura a garrafa bem próxima ao seu próprio rosto, cobrindo seu olho esquerdo. Ela olha pela garrafa para o colchão (entre as duas crianças) e depois para Milena. Neste instante, Priscila arregala os olhos! Milena vira o rosto para olhar Priscila. Os olhos de Priscila se abrem muito e ela abre a boca! Milena inclina a cabeça para trás. Depois leva a mão direita na direção da garrafa (seqüência Figuras 41- 44).



Figura 41- Cena 33



Figura 42- Cena 34



Figura 43- Cena 35



Figura 44- Cena 36

O toque simultâneo de Milena e Priscila na garrafa faz com que ela saia do posicionamento próximo entre as duas crianças. De modo que a mão de Milena toca o nariz de Priscila. Esta, que olhava para Milena, olha para baixo e depois volta a olhar para Milena. Esta novamente leva a mão direita, ainda no ar, à orelha, depois ao queixo de Priscila e, por fim, apóia a mão no colchão. As mãos delas estão cruzadas e Milena olha fixamente para o rosto de Priscila.



Figura 45- Cena 37

Milena puxa sua mão, ergue-a no alto, leva-a até o cabelo de Priscila e empurra a garrafa e depois o rosto de Priscila. Enquanto isso, a educadora Marcela diz: *Ahn, ahn, ahn não!* (com ar de reprovação). Logo depois, Marcela diz: *Milena. Mileninhaaaaa!* E com o movimento de Milena, a cabeça de Priscila vai se aproximando do colchão

(Figura 45- cena 37).

Milena desliza a mão pelo rosto de Priscila, olha para a garrafa, apóia a mão no colchão e depois olha para a câmera / pesquisadora sorrindo, com os lábios bem abertos. Priscila olha na direção da



Figura 46- Cena 38

educadora, enquanto segura a garrafa primeiramente com a mão direita e depois com as duas mãos. A educadora fala algo inaudível à pesquisadora (Figura 46- cena 38).

4.2.2. Discussão do episódio de Priscila: *Uma garrafa transparente*

Neste episódio, um primeiro aspecto a ser destacado é o interesse do bebê pelo mundo, mas principalmente pelo outro. Parece haver uma disposição em experimentar, em fazer, em procurar e lidar, a partir dos recursos disponíveis e alterando o momento em que se vive e a si próprio (VYGOTSKY, 2005).

Assim, quando Priscila e Milena olham e são olhadas, tocam e são tocadas vão simultaneamente construindo a experiência tanto de si, como de ambas. Priscila olha tanto para Milena quanto para a garrafa de forma muito parecida. Experimenta tocar tanto uma quanto a outra, apesar de Oliva et. al. (2006) afirmarem em sua revisão que, desde o nascimento, o bebê apresenta preferência por olhar a face humana. Csibra (2010) aponta, ainda, que o olhar pode ser entendido como um sinal ostensivo evidenciando uma intenção comunicativa dirigida a outrem. Nesse sentido, Priscila e Milena estabelecem uma ligação comunicativa a partir dos olhares e movimentos corporais.

O olhar comunicativo é muito utilizado por Priscila e Milena, em associação a outros recursos que participam e coconstroem a interação. Por exemplo, na seqüência das Figuras 38-40, na qual a garrafa se aproxima das faces dos bebês, Milena inclina a cabeça para trás, franze a testa e choraminga, quase resmungando. Imediatamente, após isto Priscila olha para a

face de Milena. Estaria ela tentando apreender o que ocorre? Ou é a emoção de Milena que mobiliza Priscila, como discute Wallon (in WEREBE; NADEL,-BRUFERT, 1986)

Em outro momento, Priscila segura a garrafa próxima ao seu rosto (seqüência das Figuras 40-44) e olha através desta. A expressividade do rosto da menina impressiona, já que ela arqueia a sobrancelha, arregala os olhos e abre bem a boca. Aparentemente, dá-se surpresa e descobrimento de uma possibilidade até, então, inusitada: ver o mundo através de camadas de plásticos.

Ainda nesta cena, a garrafa plástica encosta ao rosto de Priscila e, ao abrir a boca, a língua toca e sente o plástico. Há ainda o toque. Priscila tenta segurar a garrafa algumas vezes, mas pelo formato / tamanho / posição da garrafa, em relação às suas habilidades motoras, na maioria das vezes, Priscila apenas a toca. Já Milena fica repetidamente passando o dedo sobre uma determinada área no colchão. Esses detalhes evidenciam repetições que permitem ao bebê expandir seus conhecimentos sobre o mundo e, como diria Bruner (2007), fazer muito a partir do pouco, da repetição, do mínimo. Priscila e Milena estão nessas ações significando o que é lamber um plástico em movimento, ver através de uma superfície transparente, sentir a temperatura do plástico na pele do rosto, sentir a profundidade e o diâmetro de buraco no colchão, promover investimento na manutenção de uma postura física adequada para certas ações, sentir pressão da mão de outro bebê, o não de uma educadora, o choro de outro bebê muito próximo, entre outros.

Em determinado momento (seqüência 40-44), Milena se impacta também com a visão pela garrafa e direciona a mão para a garrafa/ Priscila, pois a mão dela encosta ao rosto de Priscila. Não é possível determinar qual era o endereçamento desta ação: a garrafa, Priscila ou ambas. O registro que se tem propiciou o toque no cabelo e na face do outro bebê.

Neste sentido, há um importante aspecto que Vasconcelos et al. (2003) discutem que se refere a incompletude motora. Nas ações analisadas no episódio acima, percebe-se o quanto à imaturidade físico-motora dos bebês propicia o surgimento de novos acontecimentos. Quando Priscila tenta segurar a garrafa no início do episódio e ela a toca, a garrafa balança, num vai e vem, exigindo dela novas posições, ações, gestos e movimentos. Ainda, o movimento da garrafa atrai a atenção de Milena e, a partir daí, um episódio interativo se desenrola entre elas. A nova configuração que se estabelece potencializa a possibilidade de interação entre o bebê e seu par.

A imaturidade motora acrescida à interação propicia uma imprevisibilidade imensa no percurso das ações/ significações, visto que existem muitos circunscritores em curso: imaturidade psicomotora, ambigüidade potencial do parceiro interativo, objetos dispostos no ambiente que os bebês ainda não conseguem manipular com destreza, fatores/ estados internos (fome, sono, disposição, motivação, emoção), entre outros. Assim, o papel do outro

social/ bebê se torna muito relevante no percurso da (co)construção de significações nas interações de bebês (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004)

Essas minúcias que os bebês realizam neste episódio constituem experiências vividas, sentidas, exploradas pelo corpo. E não são desprovidas de sentido. Ao contrário, parecem indicar o quanto elas apreendem o ambiente que as circundam, as pessoas e a si próprias, modificando-se e ao outro. Essa percepção-ação do contexto é que fornece subsídios para construir significados da relação e das próprias ações de ver, tocar, lambe, constância/ permanência ou não dos objetos, pessoas, posturas corporais (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2008a).

Em outro momento (Figura 45), Milena segura o cabelo de Priscila e empurra o rosto dela para baixo. Logo, a educadora intervém dizendo para Milena que não deve fazer isso. Em seguida Milena ainda toca o rosto de Priscila, mas depois distancia seu olhar de Priscila e da garrafa, direcionando-o para a câmera/ pesquisadora, sem olhar para a educadora. É Priscila quem olha para a educadora. Poderia se interrogar, a partir deste trecho, que a atenção que Priscila destina à educadora quando Milena solta seu rosto, não poderia significar que ela estaria coconstruindo, a partir da fala da educadora, a situação de desconforto que vivenciou? E não teria Milena também coconstruído ou (re)atualizado significações sobre comportamento interativo, quando ela solta o rosto de Priscila e sorri, atraindo a atenção de todos para o seu sorriso maroto?

4.2.3. Transcrição do episódio de Priscila: *Você quer isto?*

Data: 28/04/2010

Tempo: 02'53" - 04'26"

Duração: 01'30"

Participantes: Priscila de 10 meses e 28 dias (usa vestido branco) e Larissa de 10 meses e 27 dias (veste shorts e blusa rosa)

Música ambiente: não **Outro tipo de barulho ou som contínuo:** conversa entre educadoras e sons dos outros bebês.

Local: Berçário A4. Os bebês estão no chão, próximos à área de dormitório. Priscila está representada pela estrela (☼) e Larissa pelo quadrado (■) no mapa da sala (Figura 47) e demais figuras (Figura 48-61).

Presença de objeto(s): sim

Qual(is): chupeta.



Figura 47- Mapa 2º Episódio Priscila

Priscila (★) está sentada próximo ao dormitório, de costas para a câmera/ pesquisadora. No lado direito dela há uma pequena almofada e um caminhão vermelho de plástico. Ela segura uma chupeta no seu colo. Larissa (■) está de pé na frente de Priscila e engatinha na direção da menina. Larissa se desequilibra ao andar, abaixa o corpo e apóia as mãos no chão



Figura 48- Cena 39

olhando para Priscila. Esta última, que olhava para Larissa, abaixa a cabeça e olha para suas próprias mãos. Larissa fica de pé, olha para Priscila e dá dois passos na direção desta.

Priscila levanta a cabeça, olha para Larissa e leva a mão direita até a altura do peito segurando a chupeta (Figura 48- Cena 39¹⁵). Larissa para na frente de Priscila. E assim, Priscila estende o braço na direção de Larissa que olha para o rosto de Priscila e depois para a chupeta. Priscila continua com a mão estendida e Larissa dá mais dois passos na direção de

Priscila.



Figura 49- Cena 40

Larissa estende o braço direito na direção da chupeta e em seguida abaixa o braço. Enquanto isso, Priscila continua com o braço estendido para Larissa. Esta está parada de pé na frente de Priscila, que então chega mais próximo de Larissa e ergue mais o braço nesta direção.

Larissa fica parada olhando para Priscila (Figura 49- Cena 40).

Depois de alguns segundos ela move levemente o braço direito, mas neste instante Priscila recolhe o seu braço, olha para a chupeta, segura o objeto com as duas mãos, gira levemente a chupeta enquanto olha para esta e aperta o bico. Larissa permanece parada na frente de Priscila e olha para a menina. Priscila olha para Larissa, as duas se olham. Em seguida, Priscila estende o braço esquerdo com a chupeta para Larissa e permanece assim por três segundos (seqüência Figura 50-52).



Figura 50- Cena 41



Figura 51- Cena 42



Figura 52- Cena 43

Larissa olha para a chupeta. Um bebê começa a chorar e Priscila olha na direção onde às educadoras estão, após isto, ela volta o braço para perto de seu corpo. Larissa olha para a chupeta e depois para a mesma direção que Priscila olha. O bebê chora mais forte ainda,

¹⁵ Alguns sujeitos desta pesquisa receberam tratamento em suas imagens, pois assim foram requeridos por seus responsáveis legais.

enquanto isto, Priscila segura a chupeta e a apalpa. Larissa permanece olhando para a direção das educadoras. Priscila segura a chupeta com a mão direita, levando esta para a sua própria boca (Figura 53- Cena 44). Ela coloca na boca apenas a parte rígida da chupeta, em seguida tira-a da boca e apóia seu braço sobre uma almofada, ainda segurando a chupeta. Larissa continua olhando para a movimentação de Priscila. Larissa senta próxima a Priscila e olha para a chupeta.



Figura 53- Cena 44

Nisto, Priscila olha para Larissa, estende a mão direita segurando a chupeta. Larissa, que havia acabado de se abaixar, se movimenta jogando o corpo para trás, endireitando a coluna, abrindo as



Figura 54- Cena 45

pernas e olhando para Priscila. Esta última projeta o corpo mais para frente, se aproximando de Larissa, e estendendo completamente o braço na direção dela. Larissa olha alternadamente para a chupeta e para o rosto de Priscila (Figura 54- Cena 45).

Priscila coloca, então, a chupeta entre as pernas de Larissa. Esta leva a mão direita até a chupeta, tocando-a e depois afastando a mão (Figura 55- Cena 46). Priscila toca e apóia a sua mão direita na perna de Larissa. Priscila vira o corpo na direção do carrinho, na direção do dormitório e olha para o carrinho, enquanto Larissa olha para a chupeta e toca-a. Priscila olha para a chupeta, inclina o corpo para frente e neste instante Larissa olha para Priscila.



Figura 55- Cena 46



Figura 56- Cena 47

Priscila toca e segura a chupeta, ao passo que, Larissa olha para a chupeta. Então, Priscila pega a chupeta e volta o corpo como estava antes, sentada. Priscila passa a apalpar e apertar o bico da chupeta, elas se olham. Priscila olha para a chupeta, enquanto Larissa a olha no rosto. Após isso, Larissa olha para cima e Priscila estende a mão direita com a chupeta para Larissa. Esta olha para o rosto de Priscila,

que se inclina para frente, mas volta o corpo para trás segurando a chupeta com as duas mãos.

Agora Priscila aperta e mexe o bico da chupeta, enquanto Larissa a olha. Esta inclina a cabeça de lado e olha alternadamente para Priscila e para a chupeta (Cena 47). Priscila vira o corpo, ficando de frente para Larissa, segura a chupeta com a mão esquerda, inclina o corpo para frente, levando a chupeta bem próxima ao rosto de Larissa. Esta permanece imóvel, a não ser pelos olhos, que acompanham a mão de Priscila.

Priscila, inclina o corpo para trás, ficando sentada de forma ereta. Ela segura a chupeta e com o dedo indicador direito empurra o bico da chupeta. Larissa olha para Priscila, inclina a

cabeça para o lado e sorri com os lábios fechados (Figura 57- Cena 48). Priscila inclina o corpo sobre a almofada, segurando a chupeta e aproximando-a do seu pé. Ela olha, neste momento para a câmera/ pesquisadora e balbucia.



Figura 57- Cena 48



Figura 58- Cena 49

Larissa que olhava até o momento para Priscila olha para o lado. E Priscila estende a mão direita com a chupeta na direção de Larissa, que permanece olhando para o lado e segura o dedão do pé com a mão direita. Então, Priscila se inclina mais para frente, toca a mão direita de Larissa segurando com a chupeta e deixando a chupeta entre as pernas de Larissa, que aí olha para baixo e vê a chupeta no chão.

Nisto, Priscila também olha para a chupeta. Larissa move sua mão

direita na direção da chupeta e Priscila imediatamente pega a chupeta do chão. Larissa olha para a chupeta e ergue os braços na altura do umbigo. Priscila segura a chupeta com as duas mãos, a leva próximo ao peito ao mesmo tempo em que olha para o rosto de Larissa (Figura 58- Cena 49). Uma educadora sai do berçário e chama pelo nome de outra criança. Assim, Priscila olha para a direção da porta (à frente de Priscila) e depois Larissa olha na mesma direção também. Quando a educadora fecha o portão, Priscila abaixa as mãos segurando a chupeta, encostando-as nos seus próprios pés e olha para a chupeta. Outra educadora conversa com outro bebê e Priscila volta à olha para a direção da porta.



Figura 59- Cena 50



Figura 60- Cena 51

Larissa volta a olhar para Priscila. E esta ultima, segura a chupeta com as duas mãos, ergue-a até a altura do peito e aperta o bico da chupeta. Larissa inclina o corpo para frente, se aproximando de Priscila. E Priscila também se inclina para frente, aproximando de Larissa, estende o braço esquerdo com a chupeta e direciona para o rosto de Larissa.



Figura 61- Cena 52

Assim, Priscila toca o nariz de Larissa com a chupeta (Figura 59- Cena 50). E Larissa inclina o corpo para trás, no sentido oposto ao de Priscila.

Priscila posiciona sua mão na frente de Larissa, com a chupeta na palma semi-aberta (Figura 60- Cena 51). E Larissa olha para a chupeta, para o rosto de Priscila e para a câmera/ pesquisadora. Priscila puxa o braço para próximo de seu corpo, segura a chupeta com as duas

mãos, próximo ao peito, vira o corpo de lado e se inclina sobre a almofada segurando a chupeta. Larissa olha para as mãos e o rosto de Priscila (Figura 61- Cena 52).

4.2.4. Discussão do episódio de Priscila: *Você quer isto?*

O grande foco deste episódio está na ação de Priscila segurar a chupeta na direção de Larissa (Figura 48- Cena 39). Smolka (2004) discorre que o gesto surge a partir do movimento que passa a significar para o outro e para si mesmo. Assim, o movimento de Priscila, nesse episódio interativo, adquire o status de gesto. E este simples gesto apresenta algumas significações possíveis. Essa possibilidade legitima a utilização do termo significações, ao invés do termo significação, pois abarca o potencial de significar na relação, construído no decorrer da interação por meio dos bebês em sua corporeidade (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996; AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008a). Propõe-se, ainda, considerar que determinada ação que possui um significado canônico/ usual, possa ser (re)(des)(co)construído nas situações interativas, na medida em que estas são históricas, situadas e relacionais também para os primeiros anos de vida. Desse modo, legitima-se a posição de ator, autor e sujeito do bebê nas relações com os outros parceiros sociais. As significações atribuídas a este movimento são discutidas a seguir.

Esse gesto inicial dela não é aleatório, pois ocorre com a aproximação de Larissa (Figura 48- Cena 39). Uma primeira significação possível é a de mostrar o objeto para Larissa. O ato de mostrar ao outro exige os papéis de quem exhibe e de quem vê. Os papéis estão presentes, desde o nascimento, nos diversos sentidos e significados que as interações sociais propiciam, na medida em que se desempenham posições culturais (filho, professora, avó, entre outros), envolvendo atitudes (dominador, submisso, indiferente) ou envolvendo ainda, funcionamentos psicológicos específicos (forma como se reage a uma situação, forma de ser narrador de uma história) (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004).

Além disso, o exercício de determinado papel permite ao bebê experimentar a si mesmo e ao outro. A vivência desta experiência na interação, permite ao bebê olhar as (re)ações do outro e as suas próprias e ainda ter a si como referência (SCORSOLINI-COMIN; AMORIM, 2010). E esse é um aspecto muito importante dentro do desenvolvimento humano e pode ser observado em bebês e neste episódio Priscila estaria exercendo/ apreendendo o papel de quem mostra e Larissa de quem vê; de quem é ativa e explícita uma intencionalidade; de quem

reconhece um objeto (chupeta) e pessoas que possam ter interesse no mesmo (Larissa), mostrando-o.

Contudo, outra possibilidade de interpretação para a mesma ação (segurar a chupeta com a mão fechada na direção de Larissa) é o gesto de oferecer. Então, os papéis experienciados seriam outros, de quem oferece (Priscila) e de quem recebe (Larissa). Não apenas os papéis são diferentes como as significações também as são. Porém, no decorrer da interação ocorre uma grande negociação destes papéis e significações e de forma resumida serão retomadas as variações das ações ocorridas na interação da díade.

Priscila pega a chupeta e estende o braço para Larissa, repetindo três vezes a mesma ação. Na terceira vez, Priscila coloca a chupeta entre as pernas de Larissa (primeira variação) e depois a pega de volta. Depois, Priscila pega a chupeta e estende o braço para Larissa, mais três vezes. Na última vez (7ª ação), Larissa está olhando para outro lado. Então, Priscila toca no braço da outra criança (demonstrando ter apreendido gestos que carregam modos culturais de chamar a atenção) e coloca a chupeta entre as pernas de Larissa (segunda variação). Esta se aproxima de Priscila, que estende o braço segurando a chupeta. Após isto, leva a chupeta até a boca (nariz) de Larissa (terceira variação). Então Priscila estende o braço segurando a chupeta para Larissa por mais duas vezes. E apenas na última vez a palma da mão está aberta.

Para facilitar a compreensão elaborou-se um quadro com as categorias de ação que Priscila realiza com Larissa:

Tabela 03- Categorias de ação Priscila - Larissa

Categorias de ação da díade	Ordem de execução	Total
Estender o braço	1ª, 2ª, 3ª, 5ª, 6ª, 7ª, 9ª, 11ª, 12ª	09
Colocar no chão	4ª, 8ª	02
Tocar o rosto	10ª	01

Essas categorias têm como base a ação de estender a mão e assim apreender as variações decorrentes deste. Dessa forma, as significações atribuídas parecem ser, ora de oferecer, ora de mostrar, ela o fazendo por nove vezes. A partir de uma contra-atitude mais de olhar da outra criança, outras ações se desdobram, na qual Priscila oferece/ mostra a chupeta de outra forma, indicando já a multiplicidade de gestos já corporificados com o mesmo sentido (BRUNER, 2007): Priscila coloca a chupeta no chão, à frente de Larissa. E ainda, coloca-a na boca de Larissa. Assim, se inicialmente parecia mais mostrar para a outra criança, concretiza a entrega, o aceite da oferta. A finalização desta intenção comunicativa é quando Priscila estende o braço com a chupeta na palma aberta da mão, literalmente em formato de bandeja.

Do primeiro gesto, a negociação da díade cria novos tipos de oferta da chupeta, novas experiências e até uma recusa em encerrar a negociação e mesmo posse da chupeta por parte de Priscila, quando Larissa se move em direção à chupeta. Do papel de quem tem e mostra / oferece, parece deslocar-se para quem tem, mostra e pega de volta a chupeta.

Em seguida, Priscila repete o gesto de erguer a mão com a chupeta na direção de Larissa. Nesse jogo de gestos, as significações transitam ora por oferecer, ora por mostrar. E essa nuance está diretamente relacionada ao modo como Priscila olha para Larissa, quando oferece. E olha mais para Larissa-chupeta quando mostra, denotando sutilmente a posse pela chupeta ou o receio de perder o objeto para Larissa.

Priscila inova e toca a chupeta no rosto de Larissa, como que entendendo o significado daquele objeto, ação que não se efetiva pelo não refinamento motor que possibilitasse que ela levasse a chupeta diretamente à boca. As dificuldades são maiores também por que, na relação, Larissa não abre a boca para receber. Aqui parece ocorrer realmente uma negociação entre a díade, plena de significações carregadas nos gestos de ambas, Larissa ainda expressando surpresa, pois inclina a cabeça e olha para Priscila com pequeno sorriso fechado nos lábios (Figuras 56-57). Por fim, Priscila segura a chupeta e estende o braço até Larissa segurando a chupeta, oferecendo-a. Na última vez, Priscila abre a palma da mão, com a chupeta em cima e estende até Larissa, concretizando o gesto cultural de dar/ entregar objetos. A isto, Larissa apenas olha para Priscila.

Contudo, em nenhum momento Larissa pega a chupeta, ora por não o fazer, ora por Priscila se adiantar a essa. As pistas sociais (Priscila olha atentamente a dupla Larissa-chupeta, movimento de aproximação corporal de Larissa em relação à chupeta) davam indícios à Priscila de que Larissa seguraria a chupeta. Nessa interação, Priscila parece assumir o papel de ofertante, de quem entrega. E Larissa, parece assumir mais o papel de espectador do que de recebedor, pois os turnos para o aceite são muito curtos. Além disso, Priscila se antecipou nas duas tentativas mais explícitas de Larissa de aceitar a chupeta, pegando o objeto de volta. Essa ação informa o quanto o posicionamento corporal, olhares e dicas do contexto já se configuram carregadas de significações, culturais e/ ou vivenciadas, para Priscila e mesmo Larissa.

Em alguns momentos, Priscila permaneceu segurando a chupeta por mais tempo, parecendo esperar que Larissa pegasse a chupeta e mesmo experimentando a chupeta de várias formas em sua mão e boca. Priscila poderia estar negociando uma reação mais explícita de Larissa? Priscila poderia estar experimentando e negociando o gesto de oferecer, com sutis

variações? Ou ainda, o recurso de oferecer estaria sendo negociado, caminhando para uma possível abreviação?

No aspecto da comunicação, a significação de oferecer neste episódio poderia representar o processo de transição de uma comunicação expressiva para uma comunicação referencial (CARVALHO; PEDROSA, 2003; BRUNER, 2007), na medida em que Priscila não está comunicando a respeito apenas de si, mas *do e pelo* recurso do ambiente (chupeta). Ao utilizar a chupeta, ela faz uso de um recurso material e histórico para tratar de aspectos sociais, como: ter, dar, oferecer, entregar, pedir (potencial), tomar, entre outros e recorre no final do episódio a um gesto cultural de oferecer, referendando a hipótese de abreviação deste recurso para a diáde.

4.2.5. Transcrição do episódio de Priscila: *Hei! Esses carros são meus!*

Data: 04/05/2010

Tempo: 06'40" – 07'42"

Duração: 01'02"

Participantes: Priscila 11 meses e 04 dias (veste calça e blusa branca), Vitória 11 meses e 10 dias (usa vestido alaranjado florido), Lara 11 meses e 26 dias (veste macacão branco e rosa).

Música ambiente: não **Outro tipo de barulho ou som contínuo:** não

Local: Berçário A4, canto da sala, próximos a um pequeno colchão e da mesa, bem como da porta que dá acesso ao corredor interno. Priscila está representada pela estrela (☆), Lara pelo quadrado (■), Vitória pelo triângulo (▲) no mapa da sala (Figura 62) e demais figuras (Figuras 63 -74).

Presença de objeto(s): sim

Qual(is): carrinhos.

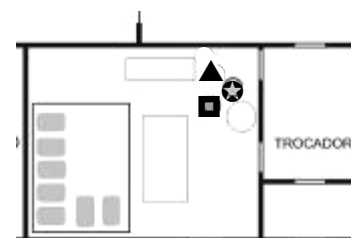


Figura 62- Mapa 3º
Episódio Priscila

Vitória (▲) está sentada sobre seus joelhos olhando para Priscila (☆) que segura um carro azul. Priscila já havia disputado a posse deste carro com Lara (■). Contudo, se afastou de Priscila e foi até o fundo da sala. Vitória acompanhou todo este processo de longe.

Priscila olha para Lara no fundo da sala. Priscila toca a roda do carro e olha para o rosto de Lara. Esta engatinha e se aproxima de Priscila, mas não olha para outra direção. Priscila olha para o corpo de Lara e volta a tocar a roda do carro azul. Vitória balbucia e engatinha na direção de Priscila. Esta olha na direção de Lara, enquanto mexe o carro azul para frente e para trás. Vitória se aproxima mais de Priscila.

Priscila olha para Vitória, mexe o carro azul, olha para este, olha para o carro vermelho que está na sua frente e depois para Vitória. Esta, por sua vez, olha na direção do carro vermelho e engatinha nesta direção. Priscila olha para o rosto de Vitória. Esta estende a mão na direção do carro vermelho. E ao mesmo tempo Priscila estende os dois



Figura 63- Cena 56

braços na direção do mesmo carro (Figura 63- Cena 56).



Figura 64- Cena 57

Priscila apóia a mão esquerda no chão e, com a direita, puxa o carro para perto de si, olhando nos olhos de Vitória. Neste momento, algumas vocalizações ocorrem, mas não é possível distinguir o autor. Vitória apóia a mão no chão (Figura 64- Cena 57). Priscila segura o carro pelas rodinhas, bem próximo ao seu corpo e olha para o

brinquedo. Vitória senta sobre seus joelhos e olha para Priscila e depois para o fundo da sala (direção de Lara).

Ao transferir o carro de uma mão para outra, este cai na frente de Priscila. Vitória olha para este e depois na direção da educadora. Priscila pega o carro, coloca este ao seu lado direito e toca-o. Ela olha na direção da porta e do carro azul, que está do seu lado direito. Vitória está com a mão na boca e olha na direção do carro azul.

Lara engatinha segurando seu paninho na direção de Priscila. Outro bebê engatinha na mesma direção e esbarra num carro que estava ao lado de Lara. Ao ver Lara, Priscila segura o carro azul próximo ao seu corpo e olha nos olhos de Lara. E Lara também olha nos olhos de Priscila.



Figura 65- Cena 58

Vitória, ainda com a mão na boca, olha na direção do carro vermelho. Outro bebê impulsiona outro carro ao lado de Lara. Este carro esbarra em Lara, que escorrega e se desequilibra. Ao se posicionar para engatinhar, ela olha para frente. E Priscila solta o carro azul e olha para o carro vermelho. Vitória olha para Lara e Priscila (Figura 65- Cena 58) e logo depois impulsiona seu corpo para frente. Lara continua engatinhando reto.

Vitória se coloca em posição de engatinhar e vai à direção do carro vermelho. Priscila



Figura 66- Cena 59

segue Lara com os olhos, que engatinha para debaixo da mesa. Vitória olha para o rosto de Priscila, engatinha, pára na frente do carro, olha para o rosto de Priscila que olhava Lara. Vitória toca o carro e puxa ele para perto de seu corpo (Figura 66- Cena 59).

Priscila franze a testa, inclina levemente o queixo para baixo, olha para Vitória e vocaliza “aaaaaahhhh”

Vitória olha para Priscila e também vocaliza. Ela ergue o braço três vezes e toca o carro vermelho. Priscila apóia a mão direita no chão e leva mão esquerda na direção do carro. Ao mesmo tempo, Vitória também ergue seu braço esquerdo, leva a mão sobre mão de Priscila e tira dela do carro. Ambas vocalizam “*ahn ahn ahn*”.

Priscila mantém a mão direita estendida na direção do carro e vocaliza. Vitória puxa o carro para longe de Priscila. Lara puxa seu pano embaixo da cadeira e Priscila olha para este. Depois Priscila olha para Vitória e vocaliza “*aaaaaa*”, sendo quase um choro. Vitória olha para Priscila e balbucia “*dãn bãn, ãn*”. Priscila olha para Vitória e para de vocalizar (Figura 67- Cena 60). Vitória balbucia novamente e estende o braço esquerdo na direção de Priscila. Esta olha o rosto de Vitória com um leve sorriso (Figura 68- Cena 61). Outro bebê se



Figura 67- Cena 60



Figura 68- Cena 61

encontra atrás de Priscila empurrando um carro e perto dele há mais dois. Priscila olha para a pesquisadora e depois para a direção em que Vitória estendeu o braço (Figura 69- Cena 62).

Vitória abaixa o braço esquerdo e com o direito puxa e ergue o carro vermelho para perto do seu corpo. Priscila olha para o outro bebê e para o carro que está com ele. A educadora Maria passa ao lado de Priscila e esta passa a seguir a educadora com o olhar. A cena é interrompida.



Figura 69- Cena 62

4.2.6. Discussão do episódio de Priscila: *Hei! Esses carros são meus!*

Neste episódio, é possível identificar como os objetos convergem ou concentram as ações dos bebês, visto que, estes atraem a atenção dos bebês e são passíveis de serem manipulados, explorados, vivenciados, tocados, cheirados, lambidos, mordidos (ações rotineiras em um berçário), ainda que dentro dos limites psicomotores dos bebês. Apesar de parecer haver simplicidade e naturalidade em cada um desses gestos, como foi discutido no episódio 1 de Priscila, eles permitem revelar a riqueza com que possibilitam significar o mundo e a si mesmos.

É possível ainda perceber o quanto o movimento e os barulhos dos objetos atraem a atenção dos bebês. Em relação às movimentações dos objetos, na maioria das vezes em que ocorrem neste episódio, os bebês esbarram, impulsionam, chacoalham soltam, empurram os objetos de acordo com as habilidades motoras de cada um. Sobre este ponto, como já

discutido anteriormente, Vasconcelos et al. (2003) discutem como a incompletude motora dos bebês é capaz de promover encontros com o outro ou mesmo maximizar as possibilidades de ações dos bebês como será apresentado a seguir. No início do episódio, Priscila tenta segurar o carro antes de Vitória e consegue, pois Vitória não engatinhou tão rápido quanto Priscila. Essa imaturidade biológica permitiu que o episódio se prolongasse.

Na continuação, Lara engatinha entre Vitória e Priscila. Nesse percurso um paninho se prende debaixo do joelho de Lara. E quando esta passa, faz com que se movimente, atraindo a atenção de Vitória e Priscila. Justamente, esse engatinhar sobre/ com o paninho permitiu que Vitória pegasse o carro antes de Priscila. E no decorrer do episódio, Priscila olha para Vitória, quando está com a posse do carro e bate sobre este. Depois, quando Vitória tem a posse do carro, ela repete o gesto de Priscila. A imaturidade motora permitiu que alguns movimentos fossem feitos na medida em que foram utilizados como recursos comunicativos que estão disponíveis para estes bebês, nessa configuração temporal, espacial e social.

Indo ao sentido de discutir a questão das significações, especificamente neste episódio, as ações de uma criança implicam nas ações de outra, havendo uma regulação recíproca entre Priscila-Lara e, depois, Priscila-Vitória. O comportamento de Vitória estava sendo regulado mesmo que à distância pelo comportamento de Priscila e Lara. Percebe-se que, neste campo interacional, ocorre uma coconstrução e reconfiguração dos elementos negociados e das ações imbricadas neste processo, ocorrendo com muita dinamicidade e imprevisibilidade. (CARVALHO; IMPÉRIO- HAMBURGER; PEDROSA, 1996)

A disputa entre Priscila e Vitória redefine os papéis (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004), pois se antes Priscila detinha o carro, agora Vitória o tem. O papel de quem mexe no carro e de quem observa a outra segurar o carro se inverte. Mas, os papéis não são aceitos passivamente, as duas crianças passando a negociar não apenas com recursos comunicativos corporais, mas também vocais. No momento em que Vitória se aproxima de Priscila há uma vocalização.

Importante ressaltar que Priscila materializa o papel de quem detém o carro, mesmo que não seja aquele que ela segurava, por meio do seu corpo. É possível identificar que a experiência pregressa já atua ali, Priscila fazendo uso de recursos concretizados. Dessa forma, os gestos de olhar, mapear o comportamento e apreender a intencionalidade de Vitória e Lara, evidenciam a busca por dicas de aproximação física ou de interesse de Lara ou Vitória pelos carros, sinalizando para Priscila um alerta. Em consequência disto, ela se aproxima do carro e o toca com as mãos, ressaltando através destes recursos à comunicação ao outro e a ela mesma de um significado específico. Tal gesto, por sua vez, passa a regular o comportamento

dela e dos outros sociais, criando um código comum/ característico daquele grupo social (CARVALHO; IMPÉRIO- HAMBURGER; PEDROSA, 1996).

No intuito de esclarecer a proposta acima, tomou-se um exemplo deste episódio: Priscila puxa o carro para perto de seu próprio corpo ⇒ esta ação/ movimento selecionado ⇒ se torna uma informação que é atrelada a um aspecto particular: disputa de objetos/ brinquedos no berçário ⇒ alguns movimentos são acrescentados que fazem com que as ações dos parceiros interativos sejam coordenadas: em algum momento (pregresso/ experiência) os parceiros co-atuaram refinando/ abreviando o gesto de aproximar o objeto de seu próprio corpo ⇒ esse gesto regulou a ação dos parceiros ⇒ esse gesto específico se instaura como um código que carrega um significado particular para estes parceiros interativos.

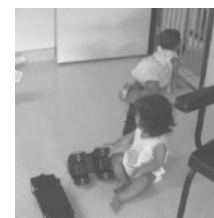


Figura 70- Cena Extra 1: anterior a Cena 56

Na história de todos os bebês, o gesto acima_ de aproximar algo do próprio corpo_ pode ser verificado ao nascer, quando o bebê é acolhido nos braços de um adulto cuidador e muitas ações são desenvolvidas nesse contato íntimo com o corpo do outro e da própria criança. Essa significação passa se configurar como uma das primeiras que o bebê tem contato e que retoma também com outros (sociais e objetos). O bebê passa pela experiência de ser protegido e acolhido quando o adulto cuidador o segura próximo ao corpo. Em outros momentos o bebê também observa este gesto_ de aproximar algo do próprio corpo_ como proteção em outras relações. Essa apreensão e vivência permitem que o bebê realize este movimento nas suas relações.

Seria a posse de objetos também já significada em bebês de 11 meses, diferentemente do que já propunha Wallon (in WEREBE; NADEL,-BRUFERT, 1986) Os indícios deste episódio mostram que sim pois, na continuação do episódio, Priscila reclama, insiste, pede, requer e até choraminga pelo carro que Vitória agora detém. Todas estas ações se configuram de forma endereçada: é a Vitória que Priscila fala. E o conteúdo deste discurso é a disputa de posse do carro.

Assim, como o percurso da interação não pode ser prevista, delimitada em todas as suas amplitudes, a negociação das significações também parece não ser. O episódio ressalta, mesmo, que os bebês entrelaçam seus discursos, carregados de significados, não de maneira primária ou falsa, e sim de forma ativa, utilizando os recursos comunicativos e semióticos disponíveis naquele momento (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008 b).

Neste episódio também, nota-se que a atenção dos bebês é seletiva ao olhar para o rosto do coetâneo. O bebê já é capaz de identificar e agir de acordo com os indícios muito sutis do

outro, por meio das pistas sociais (AQUINO; SALOMÃO, 2009) dadas pelo olhar, movimentos corporais, expressões faciais, tom de voz, sendo rapidamente apreendidas. No caso, Priscila toca, segura, olha, puxa, encosta nos carros toda vez que vê o /no olhar do outro a proximidade do outro em pegar os carrinhos. A ação dela antevê a ação do outro.

Algumas 'pistas' contribuem para a antecipação dela, pois no momento em que Lara se coloca na posição de engatinhar (segundos antes da Figura 65- Cena 58), ela está fisicamente posicionada para engatinhar na direção do carro e com o olhar dirigido a ele. Portanto, ela está em posição para ir pegar o carrinho. Acrescido ao significado da própria posição física, há que se considerar o fato de Lara ser um dos bebês que engatinha mais rápido¹⁶. Isto está presente e é constituinte, na história delas, como tantos outros elementos e características.

Além disso, Lara olha na direção do carro, que primeiramente foi negociado entre Priscila e a própria Lara, e, naquele momento, está sendo negociado por Vitória e Priscila. Poderia essa disputa acrescer valor subjetivo aos objetos disputados?

Ao retomar a questão das pistas, nota-se que Vitória investe na busca pelo carro (também depois da Figura 65- Cena 58), no momento em que Priscila olha para Lara. A mão de Priscila estava sobre o carro, gesto carregado de significado de posse na nossa cultura, e que Vitória viu Priscila fazer momentos antes. Mesmo assim, Vitória investiu na possibilidade de pegá-lo.

Além disso, Vitória vai se utilizar também deste gesto, numa variação, ao bater a mão sobre o carro três vezes e, ainda, balbuciar para Priscila. Uma possibilidade de significação para o gesto de tocar ou bater sobre o objeto é socialmente compartilhada, apreendido por um grupo de bebês, num ambiente de educação coletiva.

Mais ainda, na continuação do episódio, Priscila vocaliza brava e usa de um quase choro, sendo este um recurso comunicativo muito utilizado entre os bebês, principalmente na relação com o adulto. Vitória reconhece e ainda acrescenta outro elemento de 'resposta'. Balbuciando e segurando o carro junto a seu corpo, ela aponta para outros carros (Figura 68- Cena 61). Todas estas pistas são apreendidas por Priscila e Vitória, tanto que sua expressão facial muda completamente em segundos e neste processo.

Abaixo está em detalhe a seqüência das faces de Priscila para a seqüência das Figuras 71 a 74. A primeira cena não está no escopo do episódio acima, mas é o exato momento do quase choro e foi utilizada aqui para exemplificar o raciocínio apresentado acima. As emoções apresentadas nessa seqüência por Priscila são utilizadas, como significados da e na interação, para que os bebês se relacionem e se posicionem (NOGUEIRA; MOURA, 2007).

¹⁶ Dado observacional da pesquisadora e das educadoras. Pois a agilidade motora é um dos critérios para mudança entre berçários



Figura 71- Cena Extra 2: anterior a Cena 60



Figura 72- Detalhe da Cena 60



Figura 73- Detalhe da Cena 61



Figura 74- Detalhe da Cena 62

4.3. Apresentação dos episódios de Daiane:

Foram selecionados três episódios deste sujeito e serão apresentados e discutidos a seguir.

4.3.1. Transcrição do episódio de Daiane: *Duplinha explosiva*

Data: 05/03/2010

Tempo: 23'33" – 24'31"

Duração: 00'058"

Participantes: Daiane 7 meses e 23 dias (veste calça lilás e blusa roxa), Fabiana 13 meses e 12 dias (veste shorts jeans e blusa verde), Adriana 12 meses e 09 dias (veste bermuda rosa e blusa lilás) e Lucila (educadora).

Música ambiente: sim

Outro tipo de barulho ou som contínuo: não

Local: Berçário A5, próximo ao tapete que fica no centro da sala, em frente ao espelho. Daiane está representada pela estrela (★), Fabiana pelo quadrado (■), Adriana pelo triângulo (▲) no mapa da sala (Figura 75) e demais figuras (Figura 76 - 97)

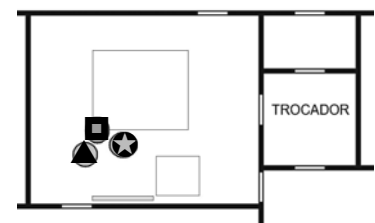


Figura 75- Mapa 1º Episódio Daiane

Presença de objeto(s): não

Qual(is): -

Fabiana (■) pára atrás de Adriana(▲), olha na direção onde estava a educadora (Lucila, estava no enquadre esquerdo da câmera, ao lado da pesquisadora) e agacha-se atrás de Adriana, que já estava sentada e olha na direção da educadora. Fabiana coloca a mão nas costas de Adriana, senta puxando a blusa dela para trás. Daiane(⊕) vem andando na direção das duas de braços abertos, ela abre e fecha os antebraços duas vezes (Figura 76- Cena 63¹⁷).

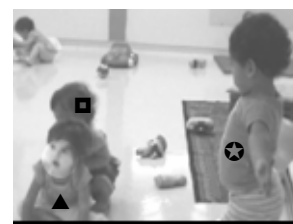


Figura 76- Cena 63

Enquanto isso, Fabiana segura o ombro direito de Adriana que joga o corpo para sua frente, na direção contrária de Fabiana, levando os braços próximos ao peito. Ao mesmo tempo, Adriana grita. Daiane se aproxima de Adriana e fica parada em pé, ao seu lado. Adriana grita mais. Daiane bate rapidamente duas vezes na cabeça de Adriana. Esta fecha os olhos, joga o corpo para frente e continua a gritar, desta vez mais agudo. Fabiana a puxa para trás, mas Adriana se inclina para frente, encolhendo-se mais. Fabiana continua com as mãos no ombro e nas costas de Adriana. Daiane encosta a mão na cabeça de Adriana e agora desliza a mão sobre ela duas vezes. Fabiana ainda segura o ombro esquerdo de Adriana (seqüência Figura 77 a 80).



Figura 77- Cena 64



Figura 78- Cena 65



Figura 79- Cena 66



Figura 80- Cena 67

Adriana joga o corpo para o chão, abaixando-se. Fabiana continua tocando/ segurando o ombro esquerdo de Adriana, enquanto Daiane olha os movimentos de Adriana. Não é possível ver o rosto de Daiane, pois ela encontra-se de costas para a câmera/ pesquisadora. Daiane inclina o corpo para frente na direção de Adriana. Dá um passo na direção desta, mas pisa no chinelo de Adriana e pára. Daiane olha para o chão e se afasta, dando um passo para trás. Enquanto isso, Adriana se coloca na posição de engatinhar, apoiando os braços no chão. Fabiana toca as costas de Adriana e segura a blusa desta.

Conforme Adriana engatinha para frente, a mão de Fabiana acompanha o movimento de Adriana sobre as costas de Adriana, que chora. (seqüência Figura 82 a 84). Não é possível identificar com precisão os movimentos de Fabiana, pois sua mão está atrás de Adriana. Lucila anda na frente da câmera, tendo um bebê ao colo.

¹⁷ Alguns sujeitos desta pesquisa receberam tratamento em suas imagens, pois assim foram requeridos por seus responsáveis legais.

Neste momento, Adriana está na posição de engatinhar, chorando, e Fabiana olha para Adriana. Daiane olha a perna da educadora e abre a boca, não sendo possível ouvir se ela vocaliza. Em seguida, Lucila pára e diz: “Faafáááá, solta ela!”. Nisso Adriana olha para Lucila, junta as mãos na altura da barriga. Depois a educadora continua a andar na direção do trocador. (seqüência Figura 81 a 84)



Figura 81- Cena 68



Figura 82- Cena 69



Figura 83- Cena 70



Figura 84- Cena 71

Daiane se aproxima de Adriana e toca sua cabeça, deslizando a mão sobre ela por três vezes. Fabiana se aproxima de Adriana e move seus braços para perto do braço direito de Adriana, que encolhe os ombros, puxando vigorosamente o braço direito para perto do seu corpo. Adriana grita: “AAAai” alto, e joga o corpo para frente (Figura 85- Cena 72). Daiane se movimenta rapidamente, recolhendo rapidamente seus braços. Lucila, perto da porta do trocador, diz: “Fafáá(pausa) larga ela!” Adriana continua a gritar “Aai”. Há outros bebês gritando neste momento também. Daiane e Fabiana olham na direção da educadora, enquanto Adriana engatinha para frente rapidamente.



Figura 85- Cena 72

Enquanto, Daiane olha na direção da educadora, anda para frente. Nesse caminhar, seu pé toca o de Fabiana, que continua a olhar na direção da educadora. No encontro dos pés, Daiane desequilibra o corpo, tombando para frente. Para se apoiar, Daiane dobra os joelhos, encosta a mão na perna e a cabeça no ombro de Fabiana. Esta olha para a cabeça de Daiane.

Daiane cai sentada no chão e segura/ toca o joelho de Fabiana. Daiane olha para o chão, enquanto Fabiana olha para o rosto de Daiane (seqüência Figura 86 a 89).



Figura 86- Cena 73



Figura 87- Cena 74

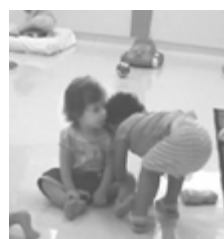


Figura 88- Cena 75



Figura 89- Cena 76

Fabiana e Daiane se olham. Daiane apóia as mãos sobre seus joelhos, abre a boca, ergue as sobrancelhas e grita olhando para Fabiana. Daiane direciona a mão direita na direção de

Fabiana, ergue-a no alto e abaixa com força. O movimento de Daiane atinge levemente o ombro e a perna de Fabiana. Esta continua olhando para a mão de Daiane.

Ao abaixar a mão, Daiane inclina o corpo na direção de Fabiana. Daiane olha para a perna de Fabiana e ergue novamente o braço direito para o alto. Fabiana olha no rosto de Daiane, que solta o braço para baixo rapidamente, na direção do corpo de Fabiana. (seqüência Figuras 90 a 92). Daiane encosta sua mão direita na perna de Fabiana e olha para o rosto de Fabiana. Daiane aperta a perna de Fabiana. Esta olha para Daiane e depois na direção do trocador, onde a educadora se encontra.



Figura 90- Cena 77



Figura 91- Cena 78



Figura 92- Cena 79

Fabiana coloca sua mão esquerda sobre a mão de Daiane, que continua a olhar para o rosto de Fabiana. Fabiana, olhando para Daiane, franze a sobrancelha, abre levemente a boca, vocaliza “ãã”, fazendo uma careta, e empurra a mão de Daiane, ao mesmo tempo em que puxa sua perna esquerda para próximo de seu corpo. Fabiana fecha a boca, desfranze as sobrancelhas, olha para o rosto de Daiane, segura e puxa a mão de Daiane para cima, ao mesmo tempo em que impulsiona seu corpo para trás. (Figura 93- Cena 80)



Figura 93- Cena 80

E Fabiana gira seu corpo para o lado oposto ao de Daiane, eleva suas sobrancelhas e abre levemente a boca, vocaliza “Aaa”. Fabiana se desequilibra, erguendo os braços abertos e pernas. Ao girar seu corpo levemente para o lado, descendo braços e pernas, Fabiana apóia a mão esquerda no pé direito de Daiane e olha no rosto desta. Daiane, com a boca semi-aberta e sobrancelhas arqueadas, vira o rosto e tronco na direção da câmera e olha para a pesquisadora. Simultaneamente, ela ergue as mãos até a altura da cabeça. Depois vira rosto e tronco na direção de Fabiana. Daiane mantém o braço esquerdo levantado na altura do peito, enquanto o braço direito desce na direção do rosto de Fabiana.



Figura 94- Cena 81

Fabiana olha para a mão de Daiane e fecha os olhos. Daiane abre a boca e vocaliza. A mão direita de Daiane passa próxima ao rosto de Fabiana, que abre os olhos e fica imóvel (Figura 94- Cena 81). Daiane inclina mais o corpo na direção de Fabiana. A mão de Daiane toca a gola da blusa de Fabiana. Daiane puxa a gola na direção de seu corpo, jogando o corpo para trás.

Daiane fecha a boca e continua a puxar Fabiana pela gola da blusa, olhando para o rosto de Fabiana. O corpo de Fabiana se desloca na direção de Daiane. A perna direita de Fabiana se levanta acompanhando o movimento lateral do puxão da blusa. Fabiana desliza a mão esquerda do pé de Daiane para o chão e olha para a direção da câmera. Fabiana vocaliza ‘AAAAAAiiii’ e puxa seu corpo para a direção contrária de Daiane (Figura 95- Cena 82).

Lucila da porta da sala, próximo ao trocador diz: “FÁááá!” e, logo em seguida, diz “Daianinha, não!” Imediatamente, Fabiana vira o tronco na direção da educadora. Ela olha para Lucila, tocando suas mãos na sua blusa. Daiane mantém o braço direito erguido na direção de Fabiana por dois segundos e depois o apóia em sua perna direita olhando para Fabiana.



Figura 95-Cena 82

Depois, Fabiana coloca a perna direita sobre a esquerda, de forma semi-flexionada, apóia o braço direito sobre esta perna, inclina a cabeça para baixo, fecha a boca e franze a sobrancelha e olha fixamente por três segundos para Daiane, que permanece imóvel (Figura 96- Cena 83).



Figura 96-Cena 83

Fabiana gira o corpo na direção da câmera, inclina-se para frente, apoiando as mãos no chão, ela arqueia levemente a boca para cima, olha para o chão (Figura 97- Cena 84). Daiane olha na direção da câmera e permanece imóvel até Fabiana levantar e sair. A cena é interrompida.



Figura 97-Cena 84

4.3.2. Discussão preliminar do episódio de Daiane: *Duplinha explosiva*

Um primeiro ponto a ser discutido é a configuração espacial que se estabelece entre a tríade - Daiane, Adriane e Fabiana -, pois naquele momento, dentre as muitas crianças na sala, Daiane elege Adriana, que grita e se junta a ela. O foco inicial de Daiane parece ser Adriana, mas esta já estava em interação agonística com Fabiana. Assim, forma-se esta tríade na medida em que a díade Fabiana-Adriana se torna foco privilegiado da atenção de Daiane. E o conjunto grito - Adriana-Fabiana - se torna o atrator de Daiane (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996). Esse arranjo é favorecido pela organização particular desta sala, que tem o dormitório estruturado em separado da sala de atividades.

Em relação ao arranjo espacial de creches, mais especificadamente, Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003) discutem que as ações infantis podem ser atraídas tanto pelo ambiente

físico quanto pelo social do espaço que as circundam. E esta sala de berçário (Figura 75) se enquadra segundo a denominação de Legendre¹⁸ (1999 apud MENEGHINI; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003, p. 368) na categoria arranjo aberto para arranjos espaciais. Nesta categoria, predomina a ausência de zonas circunscritas (entendidas como áreas delimitadas, em pelo menos três de seus lados) e, geralmente, há uma maior espaço vazio, que pode favorecer mais o elemento humano do que o aspecto estritamente físico.

A partir desta configuração, Daiane e Fabiana realizam ações sobre Adriana. Inicialmente, as ações daquelas parecem ser paralelas, mas quando observadas detalhadamente indicam que a ação de Fabiana regula indiretamente a ação de Daiane.

É por meio das ações de Adriana que as ações de Daiane e Fabiana são reguladas. Como pode ser observado na sequência das Figuras 77 a 80, enquanto Fabiana segura/ puxa os ombros de Adriana para trás, Daiane toca com a mão a cabeça de Adriana. E conforme Fabiana coloca mais intensidade em seu gesto, Adriana joga o corpo no sentido contrário à Fabiana, projetando seu corpo em direção ao chão. Assim, Daiane, que olha o tempo todo para Adriana, ajusta seus movimentos nessa nova direção. Daiane interage com Adriana-Fabiana como uma unidade – equivalência.

Novamente aqui, a incompletude motora (VASCONCELOS et. al., 2003) de Daiane delimitou a interação Daiane-Fabiana, na medida em que Daiane tropeça no seu próprio calçado, esbarrando e quase caindo em Fabiana, sendo que a partir daí novas ações ocorrem e serão analisadas adiante.

Um elemento que tem se apresentado como um recurso primordial nas interações entre os pares de idade é o olhar. Em todos os processos interativos estudados nesta pesquisa esse recurso se destaca e, ao mesmo tempo, apresenta-se tão difícil de definir, caracterizar. Tal dificuldade se expressa também na literatura a respeito deste recurso comunicativo em relações de bebês ou crianças, a literatura sendo escassa e o recurso do olhar, na maioria das vezes, sendo estudado em situações de crianças autistas ou cegas (material encontrado no levantamento bibliográfico apresentado na introdução deste texto, mas não selecionado pela não adequação aos critérios especificados para inclusão).

Contudo, do material incluído, Aquino e Salomão (2009) indicam que o olhar é uma das pistas sociais que, acompanhadas de movimentos corporais, tom de voz, expressões faciais auxiliam no processo comunicativo. Este recurso aglutina muitas possíveis significações que se concretizam ou não no decorrer das interações entre os bebês no primeiro ano de vida.

¹⁸ Legendre, A. (1999). Interindividual relationships in groups of young children and susceptibility to an environmental constraint. *Environment and Behavior*, v.31, p. 463-486.

Neste episódio, quando Daiane se aproxima de Adriana-Fabiana, ela escuta o grito de Adriana, olha a postura física dela (olhos bem fechados com força, boca entreaberta, face de dor_ Figura 77). Daiane olha para a cabeça de Adriana e dá duas batidas rápidas na cabeça dela, que grita mais alto pelos dos puxões de Fabiana (e provavelmente também em decorrência das batidas de Daiane). Daiane se aproxima, ainda olhando para a cabeça de Adriana e desta vez desliza a mão, de forma menos brusca, aparentando inclusive um gesto de carinho. Neste trecho o olhar funciona como tesoura, selecionando o que atrai a atenção.

Em outro trecho Daiane puxa a camiseta de Fabiana (Figura 95). Fabiana olha o rosto de Daiane e, depois da educadora chamar a atenção da díade, vê-se o olhar de Fabiana para Daiane, acompanhado pela expressão demonstra que ela estava brava e até farta da situação. Assim, o olhar de Fabiana parece significar esta estafa, delimitando o termo da ação de Daiane, ao que Daiane parece apreender, pois permanece imóvel após isto.

Outra questão apresentada pelo olhar centra-se na representação da intencionalidade do bebê, orientando sua ação. Correia (2003) discute que os bebês, após o nascimento, já são capazes de expressar suas intenções comunicativas. Admitindo essa intencionalidade na comunicação, pontua-se a intencionalidade neste episódio, quando: 1) Daiane olha para o rosto de Fabiana e ergue sua mão atingindo-a; e, 2) depois, quando Daiane inicialmente olha para a perna de Fabiana, toca-a, em seguida segura-a e a aperta. Em ambos os momentos, o olhar parece ter a função de demarcação, realizando uma pontaria, indicando o alvo selecionado e determinado que, neste caso, eram o rosto e a perna de Fabiana. A intencionalidade aqui é entendida no âmbito do plano material- corpóreo mesmo, no qual os bebês estão imersos.

Na primeira tentativa, Daiane toca o ombro e, por fim, encosta sua mão sobre a perna de Fabiana. A partir da percepção-ação desencadeada, ela olha para a perna e bate levemente, segura e aperta-a. Existe uma gradação dos movimentos que revelam essa proposição de acertar Fabiana. É tanto que, a partir dos gritos de Fabiana, Daiane puxa a camiseta de Fabiana e olha-a a gritar. Considerando o primeiro ano de vida, a intencionalidade da ação parece ser modificada, e mesmo coconstruída na relação com o parceiro social, re-orientando o sentido da ação na interação com o outro.

Ainda neste episódio, a corporeidade da criança possui e, ao mesmo tempo, gera significações, como pontuam Scorcollini-Comin e Amorim (2010). Neste trecho do episódio, os movimentos e as expressões faciais carregam esse enfrentamento entre Fabiana e Daiane, bem como a imposição da necessidade de limite. Há ainda o uso da mão e os diferentes significados que ela proporcionou às crianças vivenciarem: acariciar, beliscar, apertar, empurrar, afastar, puxar, tocar. Todas estas possibilidades foram experimentadas e as

significações destas foram apreendidas pela própria criança e pelos parceiros (adulto – educadora - e, mesmo a criança), no decorrer da interação.

No caso de Adriana, essa coconstrução se apresenta quando Daiane se aproxima de Adriana no momento em que Fabiana já a segurava, ela batendo na cabeça de Adriana levemente. O gesto de bater se transforma rapidamente em carícia, conforme os gritos de Adriana aumentam de volume e intensidade. Assim, Daiane parece demonstrar empatia ou mesmo fazer um movimento de consolá-la em seu choro, ação essa já sendo discutida como possível por Hatzinikolaou (2006).

4.3.3. Transcrição do episódio de Daiane: *Olha ali! Tá vendo?*

Tempo: 22'14" - 23'27"

Duração: 01'13"

Participantes: *Daiane* de 14 meses e 14 dias (usa vestido lilás) e *Juliano* de 13 meses e 22 dias (veste calça azul e blusa verde).

Música ambiente: sim **Outro tipo de barulho ou som contínuo:** conversa entre educadoras e sons dos outros bebês.

Local: Berçário A5. Os bebês estão no chão, próximos ao colchão do canto da sala. Havia brinquedos dispostos no colchão. Daiane está representada pela estrela (★) e Juliano pelo quadrado (■) no mapa da sala (Figura 98) e demais figuras (Figura 99 - 111).

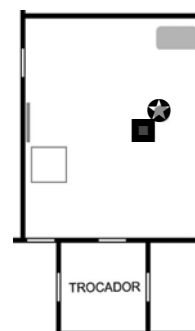


Figura 98 - Mapa 2º Episódio Daiane

pelo ponto roxo

Presença de objeto(s): sim

Qual(is): pote grande de plástico.

Daiane(★) está sentada com as mãos sobre seus joelhos e olha na direção do trocador. Juliano(■) engatinha e passa por trás de Daiane (Figura 99- Cena 85). Ele toca o pote com a mão esquerda,



Figura 99- Cena 85



Figura 100- Cena 86

senta atrás de Daiane e puxa com as mãos o pote de plástico para seu colo. Daiane, olhando para a área próxima ao trocador (onde está a educadora e outras crianças), ergue os braços ao alto e depois os abaixa rapidamente (Figura 100- Cena 86).

Novamente, ela ergue os braços, passa as mãos atrás da cabeça, entrelaça os dedos, passa os dedos no cabelo e olha para trás. Ela olha para Juliano de canto

de olho, tocando o seu pé dele. Juliano segura a tampa do pote e olha para o objeto. Daiane vira mais o corpo na direção de Juliano, que a olha de relance (Figura 101- Cena 87¹⁹). Daiane olha para o pé de Juliano e pressiona-o com sua mão. Juliano olha para a câmera/ pesquisadora e Daiane olha para a direção da educadora.



Figura 101- Cena 87

Em seguida, Daiane aperta o pé de Juliano, solta-o, olha para o pé dele e volta a tocá-lo. Juliano olha para o chão ao seu redor, pega a tampa do pote e coloca sobre este objeto. Daiane puxa o pé de Juliano para cima. Este olha rapidamente para o rosto de Daiane e depois para sua mão. O enquadre da câmera corta a parte inferior de Juliano e Daiane, não sendo possível visualizá-los.

Quando o enquadre retorna, Daiane se virou e está sentada de frente para Juliano com a palma da mão estendida no alto e olhando para o pote. Juliano olha para outra criança que está ano fundo da sala. Daiane bate no pote e Juliano olha para o pote. Daiane bate no pote mais três vezes, enquanto Juliano segura e roda a tampa do pote. Daiane toca o pote na parte inferior, empurrando-o para frente. Nisto, Juliano tira as mãos do pote e olha para este.

Daiane toca o pote, empurrando-o e puxando para frente e para trás ao passo que Juliano olha o pote (seqüência Figuras 102 a 104).

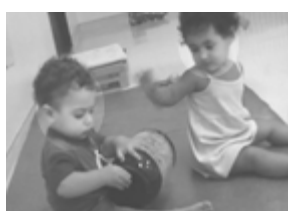


Figura 102- Cena 88



Figura 103- Cena 89

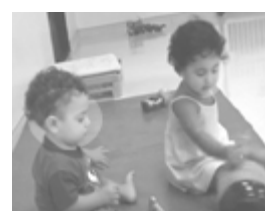


Figura 104- Cena 90

Daiane empurra o pote e este vai com certa força para frente, o pote sai da mão de Juliano e roda no colchão na frente da díade. Ambos ficam olhando para o pote, que bate em algo e par a. Então, Daiane empurra o pote com mais força, e o pote rola para frente. Daiane vira o rosto para Juliano, olha para este, vocaliza e aponta com o dedo indicador para o pote. Juliano olha na direção que ela aponta com o braço direito (Seqüência Figuras 105-107).



Figura 105- Cena 91



Figura 106- Cena 92



Figura 107- Cena 93

¹⁹ Alguns sujeitos desta pesquisa receberam tratamento em suas imagens, pois assim foram requeridos por seus responsáveis legais.

Ao mesmo tempo em Daiane continua vocalizando, Juliano engatinha na direção do pote, toca-o, senta e segura o pote. Neste momento, Daiane puxa o vestido para perto de seu rosto, olhando para baixo. O enquadre da câmera é perdido, não sendo possível visualizar Daiane e Juliano. Quanto o enquadre é retomado, Daiane está com o braço direito esticado para frente, apontando na direção onde estava o pote, em frente à díade.



Figura 108- Cena 94

Ela abaixa o braço e olha para o rosto de Juliano. Este que olhava a Daiane, agora abaixa a cabeça e olha para o pote em seu próprio colo. Ela, então, olha para a área do trocador, para Juliano e aponta com o braço direito na direção do trocador, vocalizando. Ela abaixa o braço direito e olha para Juliano, que continua a olhar para o pote em seu próprio colo. Daiane volta a

olhar para a área do trocador, ergue o braço esquerdo e aponta nesta direção enquanto vocaliza. (Figura 108- Cena 94).

Juliano continua a olhar para pote, ao mesmo tempo em que Daiane aponta para toda a área do trocador. Mantendo o braço esquerdo estendido, Daiane olha para Juliano (Figura 109- Cena 95), abaixa o braço e olha na direção em que apontava. Depois, Daiane lança o corpo à frente, estica muito o braço direito e aponta da sua frente ao teto (Figura 110- Cena 96), vocalizando. Ao olhar para o



Figura 109- Cena 95

teto ela esboça um leve sorriso e continua a vocalizar. A câmera enquadra o que Daiane aponta, o teto tem muitos enfeites pendurados que estavam balançando (Figura 111- Cena 97).



Figura 110- Cena 96

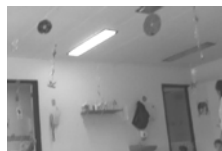


Figura 111- Cena 97

Daiane olha para a câmera/ pesquisadora e volta a apontar para o teto. A câmera enquadra de novo o teto e quando volta a enquadrar Daiane, esta olha para o teto sem apontar e depois olha para a sala.

4.3.4. Discussão do episódio de Daiane: *Olha ali! Tá vendo?*

Este episódio nos remete ao episódio 2 de Priscila, no sentido de que a criança atribui atenção significado a um terceiro (objeto) e procura atrair a atenção do outro ao mesmo. No episódio atual, toda a ação se dá na relação entre Daiane e Juliano.

Após ver Juliano, Daiane toca-lhe o pé e olha para o rosto dele (evidenciando o uso de recursos comunicativos combinados, como discute ELMÔR, 2009), ao que Juliano olha para Daiane. O toque pode abarcar tantos significados (conhecer, bater, acalmar, chamar, entre outros) e, desta vez, para Daiane, parece significar a experiência de apalpar, pois em seguida ela repete o movimento e ergue o pé dele, como se estivesse conhecendo o outro, o pé do outro, suas habilidades, testando o mesmo. A idéia de experiência emerge já que, enquanto ela aperta o pé dele, ela olha para o rosto do menino, como que verificando suas reações. Não parece fazer essas ações de forma premeditada, mas evidenciando o interesse pelo que ocorre, próximo ao que Bruner (2007) diz da repetição que o bebê realiza com seu corpo e os objetos para, a partir do pouco, fazer muito.

Momentos após, com o rolar do pote, ela olha para Juliano e começa a balbuciar. Ainda, ela estende o braço e, depois, o dedo indicativo na direção do pote. A todas estas ações, Daiane parece compartilhar e até demonstrar o que havia acontecido: o pote rolou! Além do fato de que a cena evidencia a atenção conjunta estabelecida a um terceiro elemento (BRUNER 2007), essa atenção não é efetivada na relação com um adulto, mas entre dois bebês – de 13 e 14 meses de idade. Mais ainda, não só a criança “responde” com a atenção a um terceiro objeto, como ativamente já tem apreendido as significações que o processo e o gesto carregam: apontar ao outro para explicitar algo, compartilhando atenção.

Juliano acompanha com o olhar atento tudo isso e dá indícios a Daiane do compartilhamento da atenção e regulação do comportamento da díade. A reação de Juliano parece dar indícios à própria Daiane, da capacidade que já tem, tanto que ela aponta na direção da porta do berçário, onde há outras crianças (Cena 93).

Aqui é possível apreender o caráter referencial da comunicação (CARVALHO; PEDROSA, 2003) entre Daiane e Juliano para este momento, pois ela usa esses recursos comunicativos tanto para aspectos do ambiente físico (teto, pote, área do trocador) como social (algo que ela fez, empurrar o pote).

O gesto de apontar é descrito por Vigotski (2000) como algo que acontece no meio social, que tem início a partir de uma tentativa de agarrar um objeto e que não foi bem sucedida, assinalando aquela ação, carregando essa informação. E juntamente com a mãe (ou cuidador principal), essa ação é entendida pelo adulto (parceiro social) como a tentativa de indicar. Nessa relação, a criança internaliza essa significação e passa a utilizar deste recurso para indicar objetos. Importante ressaltar que está se tratando de bebês, algo que Vigotski trata em crianças mais velhas.

4.3.5. Transcrição do episódio de Daiane: *Ai, que raiva!*

Data: 28/04/2010

Tempo: 02'29" - 03'27"

Duração: 01'58"

Participantes: *Daiane* de 14 meses e 16 dias (veste calça rosa e blusa branca) e Ivan de 14 meses e 19 dias (veste calça azul e blusa branca).

Música ambiente: sim **Outro tipo de barulho ou som contínuo:** conversa entre educadoras e sons dos outros bebês.

Local: Berçário A5. Os bebês estão no chão, próximos ao espelho da sala, havia ao lado do espelho neste dia havia algumas sacolas penduradas. Havia brinquedos dispostos no tapete. Daiane está representada pela estrela (★) e Ivan pelo quadrado (■) no mapa da sala (Figura 112) e demais figuras (Figura 113 - 118).

Presença de objeto(s): sim **Qual(is):** enfeites e sacolas pendurados na parede do berçário, próximos ao espelho da sala.

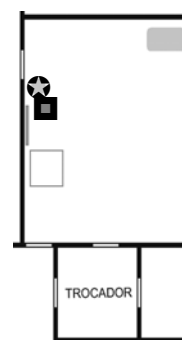


Figura 112 - Mapa 3º Episódio Daiane

Antes deste recorte a educadora Lucila pegou no colo várias crianças (inclusive Daiane). A educadora mostrou para eles os enfeites sobre o barrado da parede da sala para estas, principalmente os enfeites sobre o prendedor de sacolas. Durante o percurso da educadora com outras crianças, Daiane encostou e agarrou as pernas da educadora, choramingou, mas Lucila não a pegou no colo novamente. Por fim, a educadora se afasta com outra criança no colo.



Figura 113- Cena 98

Daiane(★) permanece no local onde a educadora havia mostrado os enfeites. Daiane se encontra próxima ao espelho da sala, entre umas sacolas que estão penduradas na parede, embaixo dos enfeites da parede. Daiane anda rapidamente embaixo das sacolas, sua testa está levemente franzida e apresenta a boca levemente aberta. E em alguns momentos ela emite gritinhos e choraminga, batendo os pés no chão.

Ivan(■) está de costas para a câmera e de frente para Daiane (Figura 113- Cena 98²⁰). Ela segura e puxa as sacolas, tocando em suas próprias orelhas. Ela choraminga e joga o corpo

²⁰ Alguns sujeitos desta pesquisa receberam tratamento em suas imagens, pois assim foram requeridos por seus responsáveis legais.

contra a parede, se batendo de forma leve contra a parede. Ela balança a cabeça para os lados rapidamente e dá gritinhos. Ela ergue os braços na altura do ombro e os balança, de forma que as mãos giram sobre os punhos rapidamente. Volta para as sacolas e bate os braços nas mesmas, agora com mais força do que antes. Ivan que olhava toda a movimentação de Daiane corre para as sacolas com os braços erguidos e joga seu corpo contra a parede. Daiane também olha Ivan chegando até ela. Ele anda de forma rápida, aproxima-se da parede, ergue os braços para o alto, como Daiane e toca as sacolas/



Figura 114- Cena 99



Figura 115- Cena 100

parede. Nisto, Daiane abre a mão e dobra os dedos para segurar o braço direito dele, mas a mão dela escorrega e apenas toca-o. Ivan ergue, ainda mais, o braço para o alto, tocando as sacolas. Daiane toca, abre os dedos e os posiciona para agarrar o braço do menino, abre bastante a boca e olha para o braço dele (Figura 114- Cena 99). Ela então segura o braço de Ivan. A educadora fala algo para outra criança e Daiane olha para trás. Enquanto isso, Ivan aproxima sua própria boca do braço de Daiane e a morde (Figura 115- Cena 100).

Ela, que olhava para trás, olha para rosto Ivan- boca de Ivan- seu próprio braço. Daiane olha para o braço dele, segura então o braço de Ivan e depois empurra o braço dele para baixo, olhando diretamente nos olhos de Ivan. Ela aperta com força o braço de Ivan. Depois, ela passa a segurar levemente o braço dele, balançando o braço dele e o seu próprio corpo. Daiane puxa o braço de Ivan. Ele puxa o braço de volta, mas Daiane puxa o braço dele para perto de sua boca e morde as costas da mão dele (Figura 116- Cena 100).

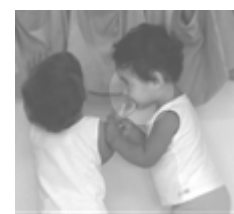


Figura 116- Cena 101

Nessa mordida Daiane olha apenas para a mão de Ivan, não olhando para nenhum ponto específico. Depois, Ivan puxa sua própria mão para baixo, assim Daiane fica com a boca aberta no ar e pára de morder. Ela olha no sentido da câmera/ pesquisadora e depois vê a educadora Lucila se aproximando, com outra criança no colo. Ivan também olha para a educadora.



Figura 117- Cena 102

A menina segura a mão de Ivan, puxa-a para perto de si, balança o corpo e os braços de forma ritmada. Ivan puxa o braço de volta, mas Daiane também puxa o braço dele para perto de si com as duas mãos. Ivan faz mais força, puxando a mão para baixo. Contudo, Daiane puxa a mão de volta e se inclina, aproximando sua boca da mão de Ivan. Ela morde as costas dos dedos de Ivan, pois

ele estava com o punho fechado. Ivan abre a mão e ela então, morde os dedos e, na maior parte do tempo, ela olha para os olhos dele, enquanto ele chora e grita (Figura 117- Cena 102).



Figura 118- Cena 103

A educadora chama pelo nome de Daiane pega-a pelo braço e a afasta de Ivan. Ele chora forte. Lucila se aproxima e pega Ivan no colo (Figura 118- Cena 103). Daiane olha os dois de longe, enquanto anda para frente. Ela ergue os braços na altura do ombro e os balança, de forma que as mãos giram sobre os punhos.

4.3.6. Discussão do episódio de Daiane: *Ai, que raiva!*

Quando o episódio começa, Daiane parece se mostrar irritada, quando se analisa as ações que realiza (segura as sacolas entre as orelhas, choraminga, joga o corpo contra a parede, balança a cabeça agitada, ergue os braços e anda para frente e para trás). Identifica-se uma comunicação expressiva, que usa quase todos os recursos do seu corpo (grita, bate o pé no chão, choraminga, balança as mãos, olha brava), recursos esses que culturalmente indicam insatisfação ou a busca por atenção.

Próximo a ela, Ivan observa as idas e vindas até a parede. Passa, daí, a imitar Daiane, indo até a parede e tocando as sacolas. Ele parece experimentar as sensações que observava à distância. A essa ação vivenciada, de alguma maneira, é atribuída significado, passando a conhecer/ fazer o que o outro fez. Porém, a execução da imitação de Ivan não é idêntica, pois implica no controle da execução do ato. Ao invés da identidade entre as ações há uma semelhança, que preserva as características do modelo, mas garante a existência de pequenas diferenças entre as ações (PEDROSA, 1994).

Ao final da imitação de Ivan, pelos gestos de Daiane, o contexto interativo se modifica, ele parecendo identificar, através das ações de Daiane, uma futura e iminente mordida. Isto ocorre, pela apreensão das seguintes características no decorrer do episódio interativo: modo_ com os dedos da mão semi-flexionados em forma de garras; quantidade de pressão no contato dos dedos dela com a sua pele; a quantidade de força com que ela puxa/ empurra o braço dele; a expressão facial de “ataque”, olhos bem abertos direcionados para o braço dele, tendo a boca muito aberta que se aproximam do seu braço.

Acrescido a isto, tem-se que Daiane é uma criança que costuma morder neste berçário e a significação que acompanha esse comportamento da menina parece ter se tornado significativo, constituindo parte da história da díade neste contexto. Aparentemente, esses elementos levam a interpretar que, ao Ivan ver os gestos de Daiane, pelo canto do olho, no momento, em que Daiane olha para trás, direcionando sua atenção para a educadora, Ivan a morde.

Ainda aqui, quando Ivan antecipa a ação de Daiane e a morde primeiro, ele também está vivendo algo que ela faz na creche. Ele também passa a ser o mordedor e Daiane a mordida. Porém, essa troca de papéis traz um significado diferente para Daiane. E no episódio ela retoma o papel que iria exercer antes de Ivan. O significado e as sensações que a mordida traz não são agradáveis para quem a recebe e esta informação é compartilhada pela díade, tanto que, alguns segundos depois, Daiane morde as costas da mão de Ivan e depois o braço dele. E será que morder o outro significa o quê?

Mordidas entre bebês nos primeiros anos de vida são acontecimentos freqüentes em berçários. Contudo, há na literatura nacional poucos trabalhos a respeito (SAULLO; AMORIM, 2009) e o que esta mais fornece são subsídios psicanalíticos, que não se enquadram na perspectiva adotada nesta pesquisa.

Na literatura internacional (LAW, 2011; LEGG, 1993; NELIS, 2011; STEPHENS, 2004; STONEHOUSE, 2010; BANKS; YI, 2007; GREENMAN; STONEHOUSE, 1994; NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN, 2011; NATIONAL NETWORK FOR CHILD CARE, 2011) há um consenso a respeito das possíveis razões das mordidas ocorrerem. Em todos os documentos consultados, os autores afirmam que as circunstâncias nas quais as mordidas ocorrem precisam ser analisadas, mas indicam que as seguintes causas podem ser atribuídas a este acontecimento: frustração, falta de habilidades comunicativas, imitação, dentição, exploração do ambiente, desenvolvimento de habilidades sociais, falta de autocontrole, atenção, excitação, superestimulação, cansaço, causa e efeito, falta de rotina, competição por brinquedos e atenção de adultos.

Greenman e Stonehouse (1994) explicitam que as mordidas ocorrem normalmente em crianças com idade até três anos. E que apesar deste acontecimento gerar muito desconforto em pais/ familiares, educadoras e crianças não há porque os culpar. Os autores tratam do estigma que a criança pode sofrer, sendo considerada: canibal, uma pessoa ruim ou representar um problema disciplinar. Assim como Law (2011), sugere que os adultos encarem a mordida com naturalidade, buscando evitar que ela aconteça e fornecem guias práticos para educadores e instituições escolares lidarem com esse acontecimento

Alguns autores (LAW, 2011; LEGG, 1993; STONEHOUSE, 2010; BANKS; YI, 2007; GREENMAN; STONEHOUSE, 1994) destacam que a mordida é rápida, efetiva, geralmente tem repercussões imediatas e dramáticas. Banks e Yi (2007) destacam que a mordida raramente é premeditada. Ela ocorre no momento quando as crianças lidam com a situação com os recursos disponíveis. Ainda segundo, Banks e Yi (ibid) a mordida pode demonstrar autonomia, é também um modo eficiente e rápido de pegar o brinquedo de outra criança e receber atenção dos adultos e crianças.

O significado da última mordida de Daiane, parece estar mais relacionada à recente mordida recebida de Ivan. Além disso, Daiane olha a educadora Lucila chegando com outra criança no colo, a educadora mostrando os enfeites para esta criança. Nesse momento, Daiane puxa a mão de Ivan com força A que ele reage de uma forma mais intensa. Eles chegam a disputar em força, na cena em que o braço de Ivan está torcido. Dado o enfrentamento, enquanto morde, Daiane olha para os olhos de Ivan, acompanhando (e parecendo observar) as reações dele. A intensidade da mordida é crescente e torna-se intensa, fazendo com que Ivan chore e grite.

A análise evidencia que as mordidas parecem ter funções e estarem carregadas de significados diferentes. A tentativa de Daiane em morder Ivan poderia significar uma expressão da raiva que ela sentia antes dele se aproximar (já que ela se mostrava irritada), aumentada pelo fato de ele a estar imitando. A mordida de Ivan parecia carregada de significações, construídas na história das suas relações, de buscar se desvencilhar de uma ameaça iminente. Já a primeira mordida efetiva de Daiane em Ivan poderia não apenas expressar a raiva que sentia, como revidar a mordida recebida por Ivan. Porém, a mordida usualmente leva à expressão de dor e desconforto. No entanto, Ivan expressa o desconforto, sem choro, nem lágrimas. A segunda mordida de Daiane, considerando a sua própria expressividade em relação a Ivan, poderia buscar efetivar e acompanhar a gradação da dor e do desconforto expresso por ele? Ao mesmo gesto da mordida teríamos assim funções e significações diversas que são construídas na dinâmica das interações estabelecidas.

4.4. Apresentação dos episódios de Marcos:

Foram selecionados três episódios deste sujeito e serão apresentados e discutidos a seguir.

4.4.1. Transcrição do episódio de Marcos: ‘*Quem é que está aí atrás?*’

Data: 23/03/2009

Tempo: 05’40” – 07’42”

Duração: 02’02”

Participantes: Marcos 14meses14dias (veste macacão jeans), Fabiana 14meses (veste blusa rosa e shorts jeans).

Música ambiente: não.

Outro tipo de barulho ou som contínuo: sons e músicas produzidas por uma máquina fotográfica de brinquedo.

Local: Berçário A5, tapete que fica no centro da sala, em frente ao espelho. Marcos está representado pela estrela (★) e Fabiana pelo quadrado (■) no mapa da sala (Figura 119) e demais figuras (Figura 120 -125).

Presença de objeto(s): sim.

Qual(is): duas máquinas fotográficas de brinquedo²¹, trenzinho e telefone de brinquedo.

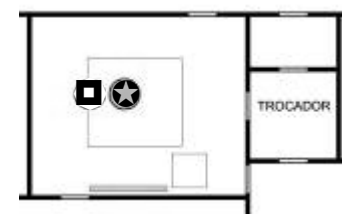


Figura 119- Mapa do 1º Episódio Marcos

Na sala estão as quatro crianças e a educadora Havia sobre o tapete vários brinquedos à disposição das crianças, estas brincando. Uma educadora está sentada apoiada sobre os joelhos. Ela olha para Marcos(★), chama este pelo nome. Ele olha para ela. Marcos está sentado de costas para educadora, e olha para a educadora por sobre seus ombros. A educadora diz: “*Maaaarck* ²²(pausa seis de segundos) ôôôôô (pausa dois de segundos) *Maaaarck*”, enquanto empurra o trenzinho na direção de Marcos. Fabiana(■) (14 meses) está sentada ao lado de Marcos, tendo uma máquina fotográfica de brinquedo¹ em seu colo. Enquanto a educadora fala com Marcos, Fabiana olha para o trenzinho.

²¹ Neste episódio há mais de uma máquina fotográfica de brinquedo, por isso estas serão acompanhadas de algarismos para indicar em se tratando da mesma ou não.

²² A educadora chama Marcos por uma variação de seu nome, criada por ela e utilizada apenas por ela nos períodos de gravação, aqui representada por *Marck*.

Marcos toca no trenzinho. Ao toque, se desliza para frente e Marcos inclina o corpo para frente na direção do trenzinho, ao mesmo tempo em que olha na direção de Fabiana. Esta mexe na máquina fotográfica e aperta um botão da máquina, fazendo barulhos de flashes.

Marcos empurra o trenzinho para frente e para trás, balançando o próprio corpo para frente e para trás. Luciano e Gustavo estão sentados ao lado de Fabiana. O trenzinho vai mais para frente. Marcos inclina bastante o corpo, coloca-se na posição de engatinhar e toca o trenzinho. A educadora diz: “*Força Marcos!*” Marcos volta o corpo para trás e senta. Fabiana segura a máquina fotográfica de brinquedo¹ em seu colo. Outra educadora conversa com A educadora. Por fim, esta se levanta e avisa que vai ao banheiro. Fabiana vê outra máquina fotográfica de brinquedo², que está atrás de Marcos. Ela coloca a máquina fotográfica¹ de brinquedo no chão, ao seu lado.

Marcos continua atento ao trem, inclina o corpo para frente tocando o trenzinho (Cena 104). Fabiana que olha para a máquina fotográfica², inclina-se, olha para frente e engatinha até a máquina fotográfica de brinquedo². Fabiana toca o brinquedo com a mão esquerda, fica na posição de engatinhar e depois toca o brinquedo com a mão direita. Simultaneamente, próximo dela, Marcos

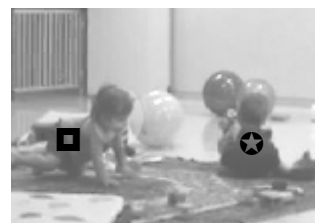


Figura 120- Cena 104

balança o corpo para frente e para trás, empurrando o trenzinho. Fabiana pega um telefone de brinquedo, que estava ao lado da máquina fotográfica de brinquedo², coloca-a próximo a Marcos, senta, segura o brinquedo e vira o corpo. Ao mesmo tempo, Marcos volta o corpo para trás, girando levemente o corpo para o lado.



Figura 121- Cena 105

Marcos solta o trenzinho. Ambos estão sentados com as costas encostadas. Fabiana segura a máquina fotográfica de brinquedo² na altura do peito e aperta um botão, produzindo um barulho dizendo: “*Sorria, diga xis!!*”. Ela aperta este botão três vezes. Marcos abaixa as mãos, ergue as sobrancelhas, fica com a boca semi-aberta e olha rapidamente na direção da câmera (Figura 121- Cena 105²³). Fabiana olha na direção da outra porta. Marcos olha para sua frente.

Fabiana olha para a educadora que está próxima a porta. Marcos olha de lado na direção da outra educadora. Marcos toca o trenzinho a sua frente e o empurra. Fabiana continua segurando a máquina fotográfica de brinquedo² e ela aperta continuamente o botão, fazendo o som: “*sorria, diga xis*” inúmeras vezes.

²³ Alguns sujeitos desta pesquisa receberam tratamento em suas imagens, pois assim foram requeridos por seus responsáveis legais.

Marcos toca o trenzinho e este se desloca para frente. Marcos se inclina para tocá-lo, desencostando das costas de Fabiana. Marcos olha para o lado, na direção de outros bebês. Marcos e Fabiana observam a educadora, que pergunta para ela: “*Fá, você gosta da creche?*” Fabiana não apresenta nenhuma expressão facial e permanece olhando para o brinquedo. Marcos volta a empurrar o trenzinho e Fabiana olha para a máquina em sua mão. Marcos passa a mão na extensão do trenzinho. Fabiana abaixa o brinquedo e o apóia em seu colo, aperta um botão e o brinquedo toca uma música.

Marcos se inclina mais para frente, na direção do trenzinho. Fabiana balança o corpo para cima e para baixo rapidamente, encostando levemente o corpo em Marcos. Este pára seu movimento e inclina a cabeça para o lado, olhando Fabiana. Fabiana olha para frente e Marcos olha na direção da educadora Rose. Ambos ficam imóveis por alguns segundos, olhando para a educadora. Marcos olha para o trenzinho a sua frente e abre mais as pernas. Fabiana olha para o brinquedo em suas mãos, aperta um botão, o brinquedo toca uma música.

Marcos olha para o lado, enquanto que Fabiana aperta novamente o botão da máquina fotográfica de brinquedo ², que produz uma música. Ela balança o corpo para frente e para trás. Marcos continua a olhar de lado na direção dos outros bebês. Fabiana aperta o botão da máquina fotográfica de brinquedo ² e ela olha para a mesma direção. Fabiana balança o corpo. Marcos e Fabiana olham fixamente na direção de outro bebê. Fabiana olha para o brinquedo em sua mão, Marcos olha de lado, ainda na direção em que outro bebê estava. Marcos olha para frente e depois para o trenzinho. Leva as duas mãos ao peito. Seus cotovelos se dobram, sendo que o cotovelo esquerdo toca as costas de Fabiana. A toque Fabiana olha de lado para Marcos (Figura 122- Cena 106).



Figura 122- Cena 106

Marcos passa a mão em seu peito. Fabiana olha rapidamente para o brinquedo, aperta um botão e olha para o lado. Marcos olha para o trenzinho. Fabiana leva a mão até outro brinquedo, mas não o toca, voltando a olhar para o que está na sua outra mão. Marcos olha para frente. Fabiana olha para baixo. Fabiana aperta um botão na máquina fotográfica de brinquedo ² e Marcos olha para a Fabiana, quase por cima dos ombros. Fabiana olha para cima, segura o brinquedo, transfere para a mão esquerda, levanta-a até a altura dos ombros, olha na direção do brinquedo.



Figura 123- Cena 107

Marcos olha para a lateral. Fabiana ao colocar o brinquedo no chão, toca no braço esquerdo de Marcos. Ele olha a máquina fotográfica de brinquedo ² no chão e Fabiana também. Ela se inclina e segura um telefone de brinquedo com a mão

esquerda, a mão direita estando apoiada no chão. Marcos olha para as mãos de Fabiana. Marcos toca o primeiro brinquedo que Fabiana segurava. Fabiana olha para a mão de Marcos. Fabiana segura o novo brinquedo e o ergue, virando o corpo. Marcos com a mão apoiada sobre a máquina olha para o brinquedo que Fabiana segura (Figura 123- Cena 107).

Marcos desliza a máquina fotográfica de brinquedo no chão, levemente. Fabiana segura o brinquedo com as duas mãos e aperta um botão, produzindo uma música. Fabiana olha para o brinquedo. Marcos balbucia, vira para o outro lado do corpo e olha sobre os ombros para Fabiana. Ambos se olham (Figura 124- Cena 108) e Marcos sorri. Marcos balbucia, Fabiana olha para a boca e depois para os olhos dele.

Marcos fecha os olhos e balbucia novamente. Fabiana continua olhando para o rosto de Marcos. Depois, Fabiana olha para baixo e vira o corpo na direção contrária de Marcos. Ele balbucia



Figura 124- Cena 108



Figura 125- Cena 109

demoradamente, ainda de olhos

fechados, estende a mão esquerda, tocando Fabiana (Figura 125- Cena 109). Ela se vira e olha para frente. Marcos toca-a novamente nas costas de forma leve, deslizando dos ombros até a cintura dela, enquanto esta se vira e levanta. Marcos olha para Fabiana e depois para a pesquisadora.

4.4.2. Discussão do episódio de Marcos: *'Quem' é que está aí atrás?*

Neste episódio, inicialmente em atividades paralelas, em que um não regula o comportamento do outro, Marcos empurra e busca um trenzinho, enquanto Fabiana segura e aperta os botões de uma máquina fotográfica de brinquedo. Fabiana engatinha então até uma segunda máquina fotográfica de brinquedo e se senta, ficando costas a costas com Marcos. Assim que sente alguém encostado nele, Marcos olha na direção. Ao contrário, Fabiana não demonstra nenhuma reação ao contato físico com Marcos, acompanhando com o corpo o ritmo da música tocada na máquina. Nesses movimentos, Fabiana encosta e desencosta as costas de Marcos, que olha para ela. Fabiana demonstra perceber que alguém está atrás dela, quando o cotovelo de Marcos toca suas costas, apesar de não haver demonstração de interesse na outra criança. Fabiana se interessa na verdade por outro brinquedo e o segura. Marcos acompanha com os olhos e com o corpo os movimentos de Fabiana, até que ambos se olham. Marcos sorri e balbucia para Fabiana. Ela olha para a boca dele. Ele balbucia novamente,

agora com os olhos fechados. Fabiana se desvia do rosto da outra criança e acaba por ficar de costas para Marcos. Ele toca as costas dela. Ela se levanta e vai para outro lugar na sala. Marcos acompanha Fabiana com o olhar.

Neste episódio, parece que Marcos identifica rapidamente que Fabiana está sentada atrás de si, enquanto Fabiana demora a expressar a percepção de que alguém está atrás dela. Fabiana regula muitos comportamentos de Marcos, mesmo que não demonstre ou saiba que regula. É tanto que, no momento em que ela aperta o botão do brinquedo novo, Marcos balbucia. Esse balbucio poderia significar o início de um turno na interação.

Assim, neste episódio, inicialmente, a interação de Marcos e Fabiana se configura como atividades individuais, que segundo Carvalho et al. (2002) são aquelas desprovidas de regulação recíproca. Dessa forma, as ações de Marcos e Fabiana não convergem para um mesmo elemento até que cotovelo de Marcos toca Fabiana. A partir deste momento, as ações deles parecem configurar como movimentos interativos de correção.

A partir do momento em que, ao acaso, ele toca Fabiana com o cotovelo (dura aproximadamente 15 segundos), ambos se olham olho no olho, Marcos sorri e balbucia para Fabiana, podendo significar o uso de recursos comunicativos (ÉLMOR, 2009), tendo o olhar como mantenedor da atenção de ambos.

Contudo, o significado de busca de aproximação e interação parece não ser negociados pelos dois parceiros da díade. Fabiana não demonstra interesse, levantando-se dali e indo para outro local da sala. Porém, Fabiana levanta e se afasta enquanto Marcos balbucia de olhos fechados. Questiona-se aqui se o modo de negociar a interação (balbuciar de olhos fechados) por Marcos estavam carregados de significação para Fabiana. Ou seja, os recursos comunicativos utilizados por Marcos não foram eficazes, por terem sido mal interpretados? Ou, em decorrência do não compartilhamento dos mesmos? Ou ainda, a significação foi compartilhada, mas Fabiana escolheu não permanecer interagindo com Marcos?

As ações dos bebês parecem ter sido configuradas sobre elementos muito sutis e apresentam negociação entre pares de idade não como algo pronto e acabado, mas que está em contínuo processo de renegociação e coconstrução de significados, sendo esta uma característica das interações entre pares de idade, como apontam Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009).

E ainda, quando Marcos fecha os olhos e balbucia, poderia este não representar um recurso comunicativo usual ou eficiente? O fato de Marcos balbuciar com os olhos fechados permite traçar um paralelo com a pesquisa realizada por Brooks e Meltzoff (2002). Estes autores investigaram bebês a partir de um ano de idade e verificaram que eles eram capazes de estabelecer atenção conjunta com os experimentadores, tanto com os olhos em situação

natural como com os olhos vendados. E, na pesquisa, um dos apontamentos realizados é que, nas interações em que o experimentador estava com os olhos vendados, houve uma relativa perturbação na díade. A pesquisa citada foi realizada com o parceiro adulto. Esse apontamento poderia ser estendido às interações entre coetâneos?

Este episódio foi escolhido também por representar o modo como usualmente Marcos interage com os outros bebês do berçário e estes com ele. Marcos é a única criança neste berçário que ainda não anda, apresentando ainda importantes dificuldades mesmo para engatinhar. Durante a maior parte das gravações, Marcos permanece no mesmo local físico do início das gravações até o final delas, chegando a ficar de 20 a 30 minutos no mesmo lugar, apenas girando em torno de si mesmo e a olhar para os lados. As outras crianças poucas vezes se sentam próximas a ele. Assim, o recurso comunicativo predominante que Marcos utiliza nas interações é o olhar. Porém, será que considerando a construção das relações entre as crianças com ele, esse olhar é capaz de contemplar significados para outras crianças? Mais ainda, sem que o próprio Marcos faça uso do olhar como recurso na interação? Ou, será que com a construção das relações ao longo do tempo dessas crianças e da distância e dificuldades motoras dele, as crianças não o significam como parceiro de interação? Seria possível não tomar a outra criança como alguém que se possa haver correção de ações?

4.4.3. Transcrição do episódio de Marcos: *A música de pegar cabelos*

Data: 30/04/2010

Tempo: 12'12"- 14'13"

Duração: 02'01"

Participantes: Marcos de 15 meses e 21 dias (veste calça azul e blusa verde) e Luis de 13 meses e 04 dias (veste calça azul e blusa alaranjada). Educadoras Marta e Izabel.

Música ambiente: não **Outro tipo de barulho ou som contínuo:** sons dos outros bebês e educadora cantarolando.

Local: Berçário A5. Os bebês estão no chão, próximos à porta do trocador. Havia brinquedos dispostos no colchão. Marcos está representado pela estrela (★) e Luis pelo quadrado (■) no mapa da sala (Figura 126) e demais figuras (Figura 127 - 138).

Presença de objeto(s): não

Qual(is): -

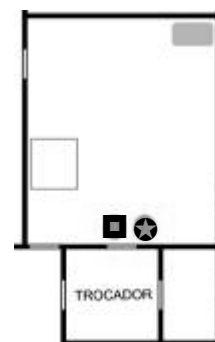


Figura 126- Mapa do 2º Episódio de Marcos

Marcos(★) está parado na posição de engatinhar olhando para a câmera/ pesquisadora. Enquanto isso, Luis está engatinhando para o portão do trocador. Luis(■) passa por Marcos,



Figura 127- Cena 110

mas este permanece olhando para a câmera/ pesquisadora e sorri (Figura 127- Cena 110). Depois, olha para frente e engatinha no mesmo sentido de Luis.

Luis para no portão, fica ajoelhado, apóia as mãos neste e olha para trás, vendo Marcos, que continua a engatinhar. Luis fica de pé apoiado no portão, olha para Marcos e estende a mão na direção da cabeça dele. Ao mesmo tempo, a educadora Marta começa a cantarolar “*Lura Firula arah arah*”. Luis passa seus dedos nos cabelos de Marcos.

Marcos engatinha para frente e Luis segura os cabelos de Marcos, primeiramente olhando na direção câmera/ pesquisadora, depois olhando para a cabeça de Marcos. Luis puxa e empurra os cabelos de Marcos, repetindo seis vezes esse movimento. Marcos continua na posição de engatinhar.



Figura 128- Cena 111

Luis olha para o lado oposto ao de Marcos. A educadora repete o refrão da cantiga, desta vez com voz mais grave e forte. Depois, Luis volta a olhar para a cabeça de Marcos, que ainda está na posição de engatinhar. Luis segura e puxa os cabelos de Marcos. Ao mesmo tempo, a educadora Marta continua a cantarolar: “*Pegue os cabelos, pegue os cabelos*”. Imediatamente Luis olha para Marta (Figura 128- Cena 111²⁴), e Marcos puxa sua própria cabeça para baixo, desprendendo-se de Luis.

Nisto, Luis olha para sua mão e vê Marcos distante dela. A educadora Marta repete a fase: “*Pegue os cabelos, pegue os cabelos, arah arah*”. Luis olha para a cabeça de Marcos e segura e solta o cabelo dele por duas outras vezes. Na terceira vez, Luis segura com mais força um tufo maior de cabelo de Marcos e puxa e empurra Marcos. Luis olha para a direção contrária de Marcos e dá alguns passos nesse sentido. Enquanto isso, Marcos sai da posição de engatinhar, fica de joelhos e depois de pé apoiado no portão. Marcos olha para a área do trocador, enquanto Luis olha para Marcos.

Marcos toca com os dedos a dobradiça do portão. Depois, ele olha para Luis, estende a mão esquerda na direção de Luis e a leva ao braço deste. Marcos toca, segura e puxa a mão direita de Luis que segurava a barra do portão. Marcos tanto puxa quanto empurra a mão de Luis, que também puxa e empurra a mão de Marcos (Figura 129- Cena 112).

²⁴ Alguns sujeitos desta pesquisa receberam tratamento em suas imagens, pois assim foram requeridos por seus responsáveis legais.

Marcos solta a mão de Luis e leva a sua própria mão até o cabelo, enquanto Luis olha para esta e estende a mão até o braço de Marcos, chegando a tocá-lo. Luis recolhe a mão para próximo de seu corpo e depois a estende, rapidamente, com a palma aberta e semi-flexionada. Nisto, Marcos puxa, levemente, alguns tufos de seus próprios cabelos. Luis toca seu braço. A educadora Marta diz em tom bravo: “*Não pode!*” E no mesmo instante, Marcos leva o dedo indicador à boca e olha para a direção da educadora (Sequência Figuras 131-132).



Figura 129- Cena 112



Figura 130- Cena 113



Figura 131- Cena 114



Figura 132- Cena 115

Outra educadora, Izabel, entra na área do trocador. As duas educadoras passam a conversar. Luis olha para a Izabel que está a sua frente, na área do trocador. Marcos coloca o dedo indicador dentro da boca e continua olhando para Marta que cantarolava. Conforme a educadora Marta aumenta o tom de voz para falar com Izabel, Luis passa a olhar para Marta e Marcos passa a olhar para Izabel (Figura 133- Cena 116).



Figura 133- Cena 116

Izabel entra na sala do berçário por um segundo portão, ao que Marcos e Luis olham para esta. As educadoras continuam a conversar. Izabel sai do berçário, deixando o portão aberto de modo que alguns bebês saem. Ao que Marta corre nesta direção, passando na frente da câmera. Marcos e Luis acompanham com o olhar a movimentação das educadoras e dos outros bebês.

Um dos bebês que havia saído, volta e passa na frente de Marcos e Luis. Ambos olham para esta e depois para o portão. A educadora Marta volta para a sala e diz de forma prolongada: “*Eeeu eeestooooo aaaquiii! Vocêêêês estãããooo aaíííí*”. Nisto, uma outra criança passa na frente de Marcos e Luis. Estes olham na direção da educadora e Luis balbucia um pouco. Márcia vai a direção à outra criança e a pega no colo. Luis e Marcos a olham. Marcos vira-se, com a mão esquerda estendida para Luis, que está com os joelhos semi-flexionados, de modo que a mão de Marcos toca o rosto de Luis (Figura 134- Cena 117).

Marcos passa a mão pelos cabelos de Luis. Este abaixa seu corpo e leva a mão direita à cabeça, encontrando a mão de Marcos. Este empurra a cabeça de Luis, enquanto que Luis empurra a mão de Marcos. Este desencosta a mão da cabeça de Luis e passa a segurar e puxar o cabelo de Luis. Luis encosta então a sua mão direita na barriga de Marcos. Marcos solta o cabelo de Luis, toca o braço de Luis e olha para o rosto dele. Luis solta a barriga de Marcos, olha para o trocador e depois para a mão dele. Marcos está com a mão aberta e com a palma virada para Luis.



Figura 134- Cena 117

Luis segura a mão de Marcos (Figura 135- Cena 118), mas este a leva para a cabeça de Luis, puxando os cabelos dele. No mesmo instante, Luis também segura um tufo do seu próprio cabelo, enquanto que Marcos puxa o cabelo de Luis. Este se encosta à barriga de Marcos.



Figura 135- Cena 118

Novamente, Marcos puxa o cabelo de Luis e este se levanta, ao que Marcos vai soltando os cabelos de Luis. Os dois ficam na mesma altura e se olham no rosto um do outro. Marcos desliza sua mão pelo rosto de Luis. Este segura e retira a mão de Marcos de seu rosto (Sequência de Figuras 136-138). Ambos olham para o trocador. Luis anda para o lado oposto ao de Marcos.



Figura 136- Cena 119



Figura 137- Cena 120



Figura 138- Cena 121

4.4.4. Discussão do episódio de Marcos: *A música de pegar cabelos*

Inicialmente, é possível perceber, neste episódio, que os bebês integram o que ouvem ao sentido, ao que é vivido, feito e atribuído nas relações. O episódio deixa evidente que apesar de não fazerem uso da linguagem (verbal), eles utilizam uma linguagem não verbal que expressa uma grande gama de significações. Luis segura o cabelo de Marcos e balança a cabeça dele. Logo depois, a educadora canta uma música que parece a ela representar certa

forma de incentivo à questão da auto-imagem corporal, no sentido de saber onde fica o nariz (tocar o nariz), o cabelo (pegar o cabelo), a boca (tocar a boca), etc. É sobre isso que a música fala. Assim, quando Luis ouve essa parte da música e ele está efetivamente segurando o cabelo de outra criança, ele olha para a educadora e continua a puxar o cabelo. O gesto está carregado de significados presentes na música a que acompanha.

A ação de Luis parece demonstrar essa integração entre linguagem verbal – não verbal, pois ele demonstra compreender o que é dito, principalmente quando se verifica que não é uma frase sem sentido para ele. Faz parte de sua história naquele berçário com aquelas pessoas, re-atualizada naquele momento. Dizer isso, não significa menosprezar a linguagem verbal. Como Correia, (2003) afirma, a aquisição da linguagem verbal enriquece e estrutura as intenções comunicativas, já presentes no bebê, visto que os significados são construídos na cultura.

Importante ressaltar que Luis e Marcos imitam os movimentos da educadora de puxar os cabelos. A imitação requer que um modelo seja seguido, no caso este modelo sendo apresentado pela educadora (PEDROSA, 1994; BUSSAB; PEDROSA; CARVALHO, 2007). Contudo, as ações imitadas_ segurar e puxar o próprio cabelo _ são (des)(co)construídas pela díade, apresentando variações: Marcos puxa o cabelo de Luis, Luis puxa o cabelo de Marcos e Marcos puxa o seu próprio cabelo. Além disso, o gesto de puxar sofre também variações: tocar, segurar e empurrar/ puxar o cabelo do outro e de si. As crianças passam a vivenciar e significar de forma diferente cada gesto. Apreendendo essas significações e negociando-as na relação com o outro (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996, AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008a).

Outro aspecto importante a ser destacado deste episódio é a apreensão do processo dialógico nas ações. As mãos parecem materializar muitas significações potenciais, que na maioria das vezes são tão básicas que passam despercebidas. É a mesma mão. Porém, a depender do contexto, função, interação, parceiro social, lugar, entre outros que se constrói na relação, o gesto com a mão pode suportar e apoiar o peso, segurar na grade, puxar, apertar, empurrar, machucar, acariciar, apalpar, unir, apoiar, deslizar, impedir, tocar, escorregar, chamar, entregar, pedir, tirar, parar, enumerar, indicar, acalmar, socorrer, buscar, dentre outros. O gesto, o corpo, a expressão carrega, (des)(re)(co)constrói significações, nas relações sociais.

4.4.5. Transcrição do episódio de Marcos: *Para onde foram os brinquedos ?*

Data: 04/05/2010

Tempo: 14'18"- 15'38"

Duração: 01'20"

Participantes: Marcos de 16 meses e 25 dias (veste calça azul e blusa amarela), Janaina de 16 meses e 15 dias (veste calça e blusa branca) e Luciano de 15 meses e 15 dias (veste short branco e blusa verde)

Música ambiente: sim **Outro tipo de barulho ou som contínuo:** sons dos outros bebês e educadoras.

Local: Berçário A5. Os bebês estão no chão, próximos a um grande cubo (de mdf) vazado. Havia brinquedos dispostos no colchão. Marcos está representado pelo (⊛), Luciano pelo quadrado (■) e Janaina pelo triângulo (▲) no mapa da sala (Figura 139) e demais figuras (Figura 140-146).

Presença de objeto(s): sim

Qual(is): cubo grande de mdf, cubo de plástico pequeno e carro de plástico.

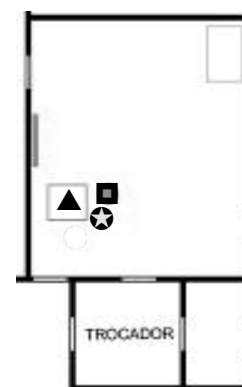


Figura 139- Mapa 3º Episódio Marcos

Marcos(⊛) está sentado do lado de fora de um grande cubo. Janaina(▲) está dentro do cubo de madeira, mas seus braços e cabeça estão para fora. Ela e Marcos seguram um pequeno cubo de plástico ao mesmo tempo. Janaina gira o corpo e as mãos/ cubo no sentido contrário ao de Marcos. A mão de Marco acompanha este



Figura 140 Cena 122

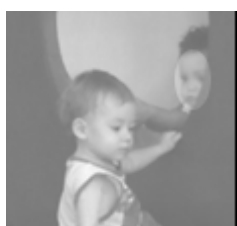


Figura 141 Cena 123

movimento. Ela inclina e impulsiona o corpo para trás, olhando para o alto e puxando o cubo da mão de Marcos.

Marcos solta o cubo de plástico e toca o contorno redondo do cubo com as duas mãos, olha para Janaina segurando o cubo (Figura 140- Cena 122²⁵). Ele vira de lado e olha para a sala de berçário. Ao mesmo tempo, Janaina estende os braços, segurando o cubo de plástico e olha para Marcos (Figura 141- Cena 123). Marcos não olha para Janaina, olha para o ambiente da sala, onde há algumas crianças chorando e educadoras.

²⁵ Alguns sujeitos desta pesquisa receberam tratamento em suas imagens, pois assim foram requeridos por seus responsáveis legais.

Janaina vocaliza, olha para frente e depois para Marcos. Janaina neste momento tem a testa franzida e a boca fechada com força. (Figura 142- Cena 124) Depois, ela apóia a barriga na parte do cubo grande, saindo deste.

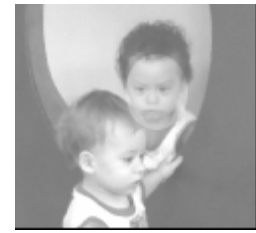


Figura 142- Cena 124

Marcos vira o rosto e vê Janaina saindo do cubo.



Figura 143- Cena 125

Marcos sorri, coloca a língua para fora e para dentro da boca rapidamente, esse som produz um barulho. Imediatamente Janaina olha para ele. Marcos repete inúmeras vezes esse movimento, olhando para as crianças e pessoas da sala do berçário. Janaina sai do cubo (Figura 143- Cena 125). Enquanto isso,

Luciano(■) empurra e puxa um carro verde de plástico. Quando Marcos olha para onde Janaina estava, não a vê.

Marcos olha para o carro e joga seu corpo na direção deste. Uma educadora passa entre Marcos e Luciano. Este último olha para a direção na qual ela foi, enquanto Marcos se aproxima do carro, fazendo ainda o movimento com a língua em sua boca. Luciano continua a empurrar e a puxar o carro para frente e para trás, sem olhar para Marcos.



Figura 144- Cena 126

Este olha para o rosto de Luciano e se aproxima do carro (Figura 144- Cena 126). Luciano olha para o carro, levanta o objeto e solta o carro. Marcos engatinha na direção do carro e segura o carro com a mão esquerda, enquanto a mão direita está apoiada no chão. Neste momento Marcos vocaliza e sorri. Marcos puxa o carro para próximo do seu corpo, afastando-o de Luciano.

Luciano bate o seu pé esquerdo no carro. Marcos segura o carro e o empurra para frente e para trás. Luciano apóia as mãos no chão e impulsiona o seu corpo para frente, na direção de Marcos. Luciano coloca o seu pé na roda traseira do carro, o que acaba por impedir que



Figura 145- Cena 127

Marcos puxe e empurre o carro para frente e para trás. Marcos solta o carro e toca o contorno deste. Ao que, Luciano se aproxima, puxa e ergue o carro para o alto (Figura 145- Cena 127), afastando-o de Marcos. Este para de sorrir e vocalizar, olha para o carro e para Luciano, estendendo a mão, seguindo o carro com o olhar. Marcos ainda tenta puxar o carro de Luciano, mas este é movimentado por

Luciano que o joga longe do alcance de Marcos. Este permanece sentado olhando para a direção de Janaina/ porta do berçário (Figura 146- Cena 128).

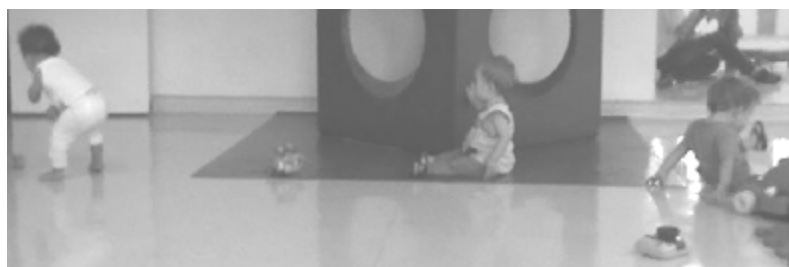


Figura 146- Cena 128

4.4.6. Análise do episódio de Marcos: *Para onde foram os brinquedos ?*

Um primeiro aspecto a ser destacado deste episódio é a negociação. Marcos negocia nestas interações quando toca e segura o cubo, apesar de Janaina puxá-lo da mão dele e ao se aproximar do carro em que Luciano empurra. Ele comumente cede às investidas dos parceiros, assumindo um papel mais passivo e observador. Como pode ser visto nos momentos em que Janaina toma o cubo de sua mão e ele para de olhar para ela. E ainda quando Luciano empurra o carro para longe de Marcos. Nesses dois momentos Marcos não tenta resgatar os objetos dos parceiros. Assim, a atenção de Marcos parece ser atraída mais para os objetos do que para os parceiros.

Marcos não parece utilizar recursos outros para prolongar a interação. Como no momento em que Janaina estende as mãos segurando/ oferecendo o cubo, ela não encontra o olhar de Marcos e demonstra até ficar brava com Marcos. E este não vê nada disso, pois está olhando para o ambiente da sala. E ainda quando Luciano puxa o carro de Marcos, este toca o carro e depois olha para o rosto de Luciano, mas não vocaliza ou inclina o corpo na direção do objeto, permanece sentado. Esse modo de negociar e se relacionar estaria relacionado às relações sociais já apreendidas e corporificadas ou seriam características do próprio Marcos?

Ainda que este questionamento não possa ser respondido, torna-se importante ressaltar que este episódio permite afirmar que não há um padrão a priori para os modos de interação, negociação e disputa de objetos. Marcos, apesar de apresentar características mais passivas nas interações, é capaz de atuar, atrair a atenção dos parceiros sociais, regular seus comportamentos e significar nessas relações (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996).

Nestas interações, Marcos privilegia o olhar e a expressão facial como recurso comunicativo, algo que seus parceiros de interação utilizam em associação a outros recursos,

como o grito, o gesto, a vocalização, entre outros (ÊLMOR, 2009). Assim, pode-se ter a impressão de Marcos não interagir. No entanto, no episódio, vê-se que ele segura o carro, puxa-o; ele olha, ele sorri, ele demonstra dispensar muita atenção para o ambiente e para os objetos. Marcos apresenta um olhar perspicaz para o detalhe, mas todos esses recursos se mostram pouco efetivos com os outros bebês e mesmo com a educadora.

Parece haver uma coconstrução dessas características, nessa negociação não usual. A hipótese é de que a pouca mobilidade de Marcos parece isolá-lo dos acontecimentos sociais de seu berçário. A expressão que Janaina apresenta quando olha para ele (121) e a retirada por Luciano do carro do alcance de Marcos retratam como é a maior parte do tempo de convivência deles no berçário, materializada pela cena 125 em que, após suas perdas, ele fica muito tempo parado e sozinho no mesmo lugar.

As significações pensadas para este episódio recaem sobre o papel que o próprio Marcos assume e desempenha, de alguma maneira, fazendo-se invisível para as educadoras e outros bebês. Como no momento em que Luciano afasta o carro de Marcos este imediatamente para de sorrir e vocalizar, como fazia antes. Parecendo indicar que Marcos percebe a iminente perda do objeto. Imediatamente, ele reconfigura suas ações, buscando puxar o carro, mas este é empurrado para longe dele. E ele desiste do carro. Ou quando Janaina puxa o cubo de sua mão e vira o corpo. As ações posteriores da menina indicam que ela continuava a negociar o cubo com Marcos. Mas como ele não olha de volta, cedendo, ela também se afasta.

Uma hipótese a respeito deste papel seria a imaturidade biológica de Marcos, que começou a engatinhar próximo a gravação deste episódio, frente às habilidades dos outros bebês. E as significações apreendidas e vivenciadas nessas relações permitiriam que Marcos avaliasse as interações que pode estabelecer com os parceiros sociais. Poderia haver uma significação de limitação ou impedimento em algumas ações dos outros bebês (tomar o objeto para longe dele, puxar com força, empurrar para longe) em que Marcos não consideraria retomar os objetos ou negociações?

Nas ações de Marcos, o corpo é significado mais pelas suas limitações do que pelas suas potencialidades (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008a). Ele experimenta tanto no aspecto biológico quanto no fenomenológico as barreiras de não engatinhar, passando a não buscar com o movimento corporal negociações e disputas, mas privilegiando as interações que abarquem o olhar e vocalizações, mapeando as movimentações alheias e atuando indiretamente nestas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de interação entre pares de idade propõe que, mesmo no caso de bebês, o coetâneo também seja capaz de contribuir para o desenvolvimento do parceiro, como apontam Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009). Aqueles participam e se constituem nos processos interativos com seus parceiros de idade, atribuindo papéis e significados em suas relações. Assim, é possível afirmar que o bebê também pode agir como mediador de outro bebê e, por meio das experiências vividas, (co)(des)(re)construir significações. Tais aspectos das interações entre bebês puderam ser destacados nos episódios apresentados anteriormente.

No entanto, a análise indicou que esse processo se concretiza de maneira diversa, ao longo do tempo. Assim, inicialmente, aponta-se para a sutil diferença nos processos interativos no primeiro ano de vida, quando se considera a idade cronológica dos bebês e as características dos próprios bebês, que são singulares e possuem uma curta, mas uma história de vida, de relações estabelecidas com os vários outros e consigo mesmo, em diferentes contextos.

Os sujeitos desta pesquisa ilustram estes aspectos, na medida em que são singulares e interagem no mesmo ambiente coletivo de educação infantil de formas tão diversas. Essa singularidade é entendida como o aspecto único de cada ser humano e que se encontra presente desde o nascimento e é continuamente coconstituído em suas relações sociais. A explicitação dessa singularidade tem o objetivo de afastar a comparação com o adulto e propiciar que o bebê seja o que ele pode ser, com suas limitações, mas também potencialidades (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008b).

Acrescido a isto, os componentes que organizam e estruturam as relações da creche com os bebês, educadoras, familiares e comunidade, além destes entre si, estão de tal forma entrelaçados que também se constituem mutuamente (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008b). Estas podem ser percebidas na concretude das relações estabelecidas, neste caso dentro da creche.

Nas relações entre bebês no primeiro ano de vida, apreende-se que a comunicação utiliza basicamente recursos não verbais. Outro aspecto importante nesse tipo de interação é que a utilização desses recursos parece não garantir a efetividade da comunicação (1º episódio de Marcos), ou o compartilhamento dos significados (2º episódio de Daiane e 2º episódio de Priscila), ou ainda um desfecho harmonioso das negociações (3º episódio de Daiane).

Outro aspecto a ser considerado é a idade cronológica de cada bebê que, com seus recursos e habilidades próprios, interferem, influenciam e propiciam diversos tipos de interação. Assim, a variedade nos modos de negociação assume papel central nas interações nos primeiros anos de vida.

No primeiro episódio de Catarina (“*Teus pés e os meus, seu olhar e o meu*”) depreende-se que a interação ocorre mesmo em bebês muito pequenos (cinco/ seis meses de idade). Através dele, pode-se observar como é grande o interesse do bebê pelo outro, mobilizando e (re)agindo a este. Mais do que isso, neste episódio, é possível acompanhar a apreensão de significados pela criança (bater a perna atrai a atenção do outro) e a presença da intencionalidade (a criança repete o gesto para poder atrair o outro). Ainda, observa-se a transformação da movimentação das pernas dos bebês que, apesar de aparentemente desordenadas, atuam como recursos comunicativos, atraindo a atenção do outro. Este movimento sofre uma variação, envolvendo novos elementos e (re)configura a interação desta idade Catarina(4:10)²⁶ -Jaqueline (5:8).

No segundo episódio de Catarina (“*Eu e você no espelho*”), evidencia-se que algumas ações de bebês pequenos possuem intencionalidade (como já identificada em idades menores), a partir de significações construídas e atribuídas (posse e preservação de objeto, de interesse do outro), notadas principalmente pelo olhar que guia as ações de Catarina (7:8) e Sabrina (7:9). Essa intenção é compreendida no âmbito físico e das relações sociais (TREVARTHEN, 2004; CSIBRA, 2010). Tais indícios apontam para a sutileza com que os processos de significação ocorrem na faixa etária anterior aos oito meses de idade.

E ainda, é possível apreender uma significação mais ampla a de *ser* e *estar*, enfim, de existir em relação. Esse aspecto se configura no processo interativo em curso com aquele parceiro, naquele momento e com determinados recursos psicomotores, imaturos ou não para a idade, que podem até promover / delimitar o percurso da interação (VASCONSELOS et al., 2004).

Dessa maneira, na medida em que Catarina se reconhece no espelho e imita as ações de Sabrina, têm-se indícios de diferenciação eu- outro. Ainda, nessa condição, verifica-se as habilidades para negociar as significações envolvidas na interação, tais como Sabrina (7:9) que impede que Catarina (7:8) pegue o caminhão colocando a mão na frente. E ainda, quando Catarina transforma, no percurso da imitação, a ação de Sabrina (erguer o objeto ⇒ gira a

²⁶ Esta forma de apresentação 6:4 se refere a idade dos bebês indica respectivamente: 6 meses e 04 dias.

chupeta presa numa fita), atraindo a atenção de Sabrina para si, por meio da chupeta (PEDROSA, 1994; ROCHAT, 2005).

No último episódio de Catarina (*Um carro diferente*) nota-se o aspecto fluido que a atenção assume na interação de Catarina(8:28) e Júlio(9:6). Além disso, percebe-se que os objetos também recebem essa mesma fluida atenção, centrando-se mais nos aspectos de sons ou texturas. Ainda assim, alguns indícios (como choro ou movimentos rápidos/ bruscos), nas interações, direcionam o olhar dos bebês para o rosto ou membros mantendo mais a atenção da díade.

Os recursos comunicativos utilizados pela díade Catarina –Júlio neste episódio são sutis e esta situação pode representar momentos nos quais as informações estão sendo negociadas. Porém, o ambiente social (no caso outros bebês e educadoras) acaba por ser relativamente dispersivo aos dois nesse caso, atraindo a atenção da díade, em vários momentos, de forma que nenhum elemento (ação, movimento, informação) comum é estabelecido. Importante ressaltar que as gravações ocorreram em situações naturais, ou seja, sem controle de variáveis ou de caráter experimental (BRUNER, 2007). Estes dados trazem a riqueza de informações e acontecimentos simultâneos e inesperados que o contexto possui e que os bebês co-constituem.

Dos episódios de Priscila, destaca-se, no primeiro episódio (*Uma garrafa transparente*), o interesse do bebê pelo mundo e, principalmente, pelo outro. Parece haver uma disposição em experimentar, em fazer, em procurar e lidar com o que vier, com os recursos disponíveis e alterando a realidade em que vivemos, assim como observado no primeiro episódio de Catarina, em que ela estava bem nova.

Assim, neste episódio, quando Priscila(6:4) e Milena(5:21) olham e são olhadas, tocam e são tocadas vão construindo a realidade que lhes pertence. O olhar passa a ser comunicativo e é muito utilizado por Priscila e Milena. Isso, associado a outros recursos, auxilia/ potencializa a interação. Ainda no primeiro episódio, percebe-se uma grande expressividade facial, principalmente quando ela vê através da garrafa, Aparentemente pela surpresa e pelo descobrimento de uma possibilidade, até então inusitada: ver o mundo através de camadas de plásticos.

A partir deste aspecto, é possível estabelecer uma relação entre o episódio *Uma garrafa transparente*, com o de Priscila e Milena e *Eu e você no espelho* – Catarina(7:8) e Milena(7:8). Em ambos verifica-se uma proximidade entre as idades, entre seis a sete meses, e pelo tipo de experiência, ver através de uma superfície (plástico transparente e um espelho)

não usual para os bebês. Esse aspecto incomum caracteriza uma experiência singular e pode, portanto, ser mais significativa tendo em vista o aspecto da novidade da experiência visual.

No segundo episódio *Você quer isto?* de Priscila, destaca-se a apreensão de algumas significações. Elas estão nas transformações das ações de Priscila de oferecer a chupeta para Larissa. Nota-se a presença de turnos e papéis (ofertante/ espectador/ recebedor) na interação da díade Priscila(10:28) – Larissa(10:27). (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004; CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996)

Ainda neste episódio, infere-se que a significação atribuída à ação de oferecer poderia representar o processo de transição de uma comunicação expressiva para uma comunicação referencial (CARVALHO; PEDROSA, 2003), na medida em que Priscila não está comunicando a respeito apenas de si, mas do e pelo ambiente. Ao utilizar a chupeta, ela faz uso de um recurso material e histórico para tratar de aspectos sociais, como: ter, dar, oferecer, entregar, pedir (potencial), tomar, entre outros. Esse processo já indica também a ocorrência e concretização do processo de atenção conjunta, como descrito por Bruner (2007).

Também, a partir do gesto de oferecer, verifica-se que a negociação da díade cria novos tipos de oferta da chupeta, novas experiências e até uma recusa em encerrar a negociação. A partir disso, Priscila poderia estar experimentando e negociando o gesto de oferecer, com sutis variações, caminhando para uma possível abreviação na utilização e significação de oferecer. Estaria também experimentando as significações de papéis sociais de dar-pegar.

No último episódio - *Hei, esses carros são meus!* - de Priscila, a atenção destinada aos objetos e às pessoas pela díade Priscila(11:04) e Vitória(11:10) parece ser mais seletiva e não fluida como no episódio *Um carro diferente*- de Catarina, no qual a grande quantidade de informações exerce grande influência sobre a díade Catarina(8:28) com Júlio(9:6). Estaria esta a habilidade de selecionar e manter a atenção relacionada ao desenvolvimento das crianças? Ou a situação de disputa de objetos delimitaria mais propriamente o campo sensorial da atenção?

As ações dos outros parceiros sociais no episódio *Hei, esses carros são meus!* já carregam significados compartilhados, sendo estes bebês capazes de antever ou atribuir significados à ação do outro. Neste sentido, Striano e Vaish (2006), indicam que bebês a partir de dos sete meses de idade são capazes de usar expressões faciais para interpretar as ações do parceiro social (no caso do estudo citado, a díade estudada era composta por bebê-adulto) a fim de ajustar seu próprio comportamento.

Novamente, aqui a intencionalidade é proposta como realizar uma escolha de forma ativa de qual ação realizar para se atingir um objetivo, ainda que este seja se mover à frente para

pegar o carro de brinquedo (Priscila - Vitória em *Hei, esses carros são meus!*), apontar na direção de outros carros de brinquedo (Priscila - Vitória em *Hei, esses carros são meus!*), tocar/ puxar o carro para próximo do seu corpo quando outro bebê se aproxima do objeto (Priscila - Vitória em *Hei, esses carros são meus!*), oferecer a chupeta para outra criança com a palma da mão para cima (Priscila- Larissa em *Você quer isto?*), bater as pernas no colchão para chamar/ manter a atenção de outro bebê (Catarina e Jaqueline em *Teus pés e os meus, teu olhar e o meu*), apontar para o pote que a criança acabara de empurrar para frente (Daiane-Juliano em *Olha ali! Tá vendo?*) dentre outros. Nestes casos, o processo de atenção se mostrou fundamental, principalmente quando há a triangulação da atenção sujeito-objeto-sujeito (AQUINO; SALOMÃO, 2009).

O principal recurso para esta apreensão parece ser o olhar. Os outros recursos auxiliares são a expressão facial; movimentos corporais (posicionamento físico diante do outro) e gestos. Camaioni et al. (2003) diz que o gesto dêitico pode ser entendido como o gesto de apontar, mostrar, oferecer/ dar, a interpretação devendo estar relacionada ao contexto.

Como recursos comunicativos, participam ainda a vocalização, o balbucio, grito, choro entre outros, apreendidos na história com os coetâneos e também com os adultos. Além disso, os recursos utilizados pela mesma criança podem sofrer variações na própria interação em que é utilizada, como se percebe ao longo de quase todos os episódios apresentados. A utilização destes recursos apresentou-se de forma complexa podendo indicar a abreviação de significação, pois os bebês utilizaram diferentes combinações nas comunicações entre si, principalmente no episódio *Hei, esses carros são meus!*, quando Vitória aponta na direção de outros carros de brinquedo para Priscila; e, no episódio *Você quer isto?*, quando Priscila oferece a chupeta para Larissa com a palma da mão para cima.

No primeiro episódio de Daiane (13:23) - *Duplinha explosiva* -, o olhar também se apresentou como um recurso primordial nas suas interações com Fabiana(13:12) e Adriana(12:09). Neste episódio, este recurso se mostra tão complexo quanto o anterior. As significações apreendidas pelo olhar neste episódio tiveram o adulto como referência de alguém que, normalmente, soluciona as dificuldades encontradas pelos bebês. O olhar também como reconhecimento da situação e de suas próprias competências, relacionando-se a partir delas, delimitando ou negociando o conteúdo da significação.

Outra questão apresentada pelo olhar centra-se na representação da intencionalidade do bebê, orientando sua ação, havendo uma gradação das ações que indicam essa intencionalidade. Os elementos significados aparecem corporificados nas relações dos bebês com seus pares de idade. E também são negociados nas relações, podendo se modificar nestas.

No caso de Daiane, o gesto de bater se transforma rapidamente em carícia, parecendo demonstrar empatia ou mesmo motivação de consolá-la do choro.

No segundo episódio *Olha ali! Tá vendo?* de Daiane, ela (14:14) olha para Juliano(13:22) e aponta diversas vezes, evidenciando o caráter referencial da comunicação, pois ela usa esses recursos comunicativos para aspectos do ambiente físico (teto, pote, área do trocador) e social (algo que ela fez, empurrar o pote) (CARVALHO; PEDROSA, 2003).

Além disso, nessa ação, o mostrar/ apontar de Daiane significa sua relação com Juliano: as suas ações, as ações dos outros, o ambiente que frequenta todos os dias e que atraem sua atenção e que ela objetiva partilhar com o outro.

No terceiro episódio *Ai que raiva!* de Daiane, Ivan(14:19) identifica nas informações corporais (STRIANO; VAISH, 2006) de Daiane(14:16) que ela o morderia. Ele, por sua vez, a morde antes. Há uma vivência/ significação de novos papéis, no qual o mordido se torna mordedor e a mordedora é mordida. Essa experiência confere um significado diferente para Daiane. E ainda neste episódio ela retoma o papel que iria exercer antes de Ivan. E morder o outro, neste caso Ivan, parece significar a devolução da mordida recebida. E na segunda mordida Daiane parece ater-se à reação frente à mordida efetivada.

Ivan reage de uma forma mais intensa, provavelmente porque a ação de Daiane para com ele também o foi. Eles chegam a disputar em força, na cena em que o braço de Ivan está torcido. Daiane olha para os olhos de Ivan durante toda a mordida, acompanhando (e parecendo observar) as reações dele. A intensidade da mordida é maior, já que Ivan chora e grita. Como será que os bebês significam essa dor? E para Daiane? Ao que as imagens sugerem, em alguns momentos, Daiane já é identificada pelos outros bebês e educadoras como *A criança perigo*, pois elas se afastam dela. Apesar disso, importante ressaltar que as mordidas ocorrem naturalmente e não indicam que o bebê mordedor tem a intenção de machucar o outro (LAW, 2011; LEGG, 1993; STONEHOUSE, 2010; BANKS e YI, 2007; GREENMAN; STONEHOUSE, 1994)

No episódio *Quem é que está aí atrás?* de Marcos, o balbucio de Marcos(14:14) para Fabiana(14:00) passa a significar e corporificar na relação o interesse de contato e manutenção da interação pela díade. Contudo, questiona-se se a recusa na interação poderia indicar o desinteresse ou não engajamento na interação, ou se o elemento negociado na interação foi ineficaz, por ter sido mal interpretado em decorrência do não compartilhamento do recurso utilizados (falar de olhos fechados). Interroga-se ainda se essa recusa poderia estar relacionada à significação construída e atribuída ao próprio Marcos no berçário, como sendo um parceiro social não preferido.

No segundo episódio *Música de puxar cabelo* de Marcos, evidencia-se a transformação da ação imitativa na interação com um outro parceiro social, a que se estava a imitar. O modelo a ser seguido_ puxar os cabelos _ foi apresentado pela educadora (PEDROSA; 1994; BUSSAB; PEDROSA; CARVALHO, 2007) e recortado pela díade Marcos(15:21)-Luis(13:04). O significado identificado e a ação imitada_ segurar e puxar o próprio cabelo _ é des-co-construída pela díade. Na interação destes, variações são cocriadas: Marcos puxa o cabelo de Luis, Luis puxa o cabelo de Marcos e Marcos puxa o seu próprio cabelo. Assim, essas informações são negociadas na relação com o outro (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1997; AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008a), parecendo indicar que a significação atribuída à informação de puxar o cabelo foi à dor, devido à experimentação de puxar e ter o cabelo puxado por ambos, ao afastamento físico de Luis em relação a Marcos e da resposta que Marcos dá para o *Não pode!* Dito pela educadora para outra criança.

Outro aspecto importante a ser destacado deste episódio é a apreensão do processo dialógico nas ações. As mãos parecem materializar muitas significações potenciais que, na maioria das vezes, são tão básicas que passam despercebidas. O gesto, o corpo, a expressão carregam, (des)(re)(co)constroem nas relações sociais.

No último episódio *Posso brincar também?* de Marcos, é possível dar visibilidade não a um padrão a priori para os modos de interação, negociação e disputa de objetos em relações de bebês, pois há que considerar as características da idade de cada bebê como também as características individuais/ situacionais (naquele dia, Janaina poderia estar mais sonolenta, entre outros) dos parceiros em interação. Além disso, a visibilidade das ações interativas está diretamente relacionada às expectativas e aos conceitos que influenciam e circunscrevem o percurso para o desenvolvimento e as interações (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008a; McGAHA et al, 2011).

Marcos(16:25) negocia nestas interações quando toca e segura o cubo, apesar de Janaina(16:15) puxá-lo da mão dele; e, ao se aproximar do carro em que Luciano(15:15) empurra. Ele comumente cede às investidas dos parceiros, assumindo um papel mais passivo e observador. Esse modo de negociar e se relacionar estaria relacionado ao como foram sendo construídas as relações sociais? Ou seriam em função das características do próprio Marcos?

As significações apreendidas e vivenciadas nas relações de Marcos, permitiriam que ele avaliasse as interações que pode estabelecer com os parceiros sociais. Poderia haver uma significação de limitação ou impedimento em algumas ações dos outros bebês (tomar o objeto

para longe dele, puxar com força, empurrar para longe) em que Marcos não consideraria retomar os objetos ou negociações?

Assim, a pesquisa propõe a apreensão de significações nos primeiros anos de vida reconhecendo a imaturidade físico-biológica dos bebês, mas reconhecendo as habilidades para a interação, mesmo nos bebês pequenos (quatro meses).

Reafirma ainda, o reconhecimento do interesse do bebê pelo outro bebê, mobilizando, (re)agindo e experimentando novas e antigas ações com seu coetâneo. Realizando isso com suas características próprias, (des)(re)(co)construindo em suas relações dialógicas e situadas tais significações. A pesquisa também reforça que a linguagem pode ser entendida para além do sentido verbal, abrangendo a comunicação, a interação, intenção (em seu aspecto físico e social), o corpo, a expressividade e ações realizadas pelo bebê reconhecendo-o como ator, autor e sujeito nas relações com os outros parceiros sociais.

Finalmente, o objeto desse estudo – as significações apreendidas em interações de bebês, em um contexto de educação coletiva. Através do estudo de caso múltiplo, verificou-se que a discussão sobre processo de significação variou de forma significativa quando se considera os bebês de várias faixas etárias e considerando seus momentos de desenvolvimento. Nos primeiros meses, a significação era construída dentro da concretude das ações e situações (bater os pés atraindo o parceiro), assim como das vivências sobre si e o meio (olhar o mundo através da garrafa plástica). Com o avançar dos meses, as significações passaram a ter um cunho já marcado por significados culturais do grupo, através dos gestos, das expressões, do tom dos balbucios, da antecipação da intencionalidade apreendida pelo olhar. Em tais processos, as significações de si, do outro e das situações foram sendo (re)(des)(co)construídas através de uma série de negociações, que colocava os bebês em papéis sociais diversos, o que permitia apreender novas significações constituídas no entorno. Desdobramentos do estudo devem ser conduzidos, no sentido de se discutir e pesquisar como as questões apresentadas poderiam ser pensadas para díades preferenciais ou não, investigar como essas significações repercutem ao longo de um tempo maior de acompanhamento (três meses) permanecendo ou não na microcultura das relações de bebês nos primeiros anos de vida; e mesmo como a aquisição de linguagem verbal se apresenta como desafios para investigações futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, K. S. Processos de (re)construção de relações, papéis e concepções a partir da inserção de bebês em creche. *Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, 1997.
- AMORIM, K. S. Concretizações de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês a creche. *Tese de Doutorado apresentado a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Programa de Pós Graduação em Saúde Mental*. Universidade de São Paulo 2002.
- AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Creches com qualidade para a educação e desenvolvimento integral da criança pequena. *Psicologia Ciência e Profissão*, v.19, n.2, p.64-69, 1999. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98931999000200009&script=sci_arttext&lng=es > Acesso em: 20. jul.2010.
- _____. Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. *Arquivos Brasileiros de psicologia*, n.60, p.67-81, 2008a. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682008000100011&script=sci_arttext > Acesso em: 23. jul.2010.
- _____. Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v.18, n.40, 2008b. Disponível em: < Dialogismo e a investigação > Acesso em: 23. jul.2010.
- AMORIM, K.S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, n.109, p. 115-144, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/n109/n109a06.pdf> > Acesso em: 20. jul.2010.
- AMORIM, K.S.; YAZLLE, C.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Binômios saúde-doença e cuidado-educação em ambientes coletivos de educação da criança pequena. *Rev. Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v.10, n.2, 2000. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/ROSSETTI.pdf> > Acesso em: 23. jul.2010.
- ANJOS, A. M. Processos interativos de bebês, no decorrer do primeiro ano de vida, analisados a partir de uma perspectiva dialógica. *Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, 2006.

- ANJOS, A. M ; AMORIM, K.S ; VASCONCELOS, C. R .F. e ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (2004). Interações de bebês em creche. *Estudos de Psicologia*: v.9, n.3, p. 513-522. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2004000300014&script=sci_arttext > Acesso em: 23. jul.2010.
- AQUINO, F.S.B.; SALOMÃO, N.M.R. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.14, n.2, p. 233-241, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722009000200003&script=sci_arttext> Acesso em: 23. jul.2010.
- BANKS, R.; YI, S. Dealing with biting behaviors in young children, 2007. Disponível em: <<http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/biting.html>> Acessado em 14 set. 2011.
- BARROS, J. P. P., PAULA, L. R. C. DE, PASCUAL, J. G., COLAÇO, V. DE F. R.; XIMENES, V. M. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*; v.21, n.2, p.174-181, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf> > Acesso em: 23. jul.2010.
- BERNARDINO, L. F.; KAMERS, M. A creche e o brincar: alternativas para a educação no primeiro ano de vida. *Estilos da Clínica*, v.8, n.15, 2003 Disponível em: < http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1415-71282003000200004&script=sci_arttext&tlng=pt > Acesso em: 20. jul.2010.
- BORGES, L.C.; SALOMÃO, N.M.R. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e crítica*, v.16, n.2, p.327-336, 2003. Disponível em: < BORGES, L.C.; SALOMÃO, N.M.R. (2003). Aquisição > Acesso em: 23. jul.2010.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente, Brasília, 1990.
- BRASIL. Resolução nº 196, de 1o de outubro de 1996. Conselho Nacional de Saúde.
- BROOKS, R.; MELTZOFF, A. N. The importance of eyes: how infants interpret adult looking behavior. *Developmental Psychology*.v.38, n.06, p. 958-966, 2002. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1351351/> > Acesso em: 23. jul.2010.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- BRUNER, J. *Como as crianças aprendem a falar*. Tradução: Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2007. (Original publicado em 1983)
- BÜHLER, K.E.C.B. Desenvolvimento cognitivo e de linguagem expressiva em bebês pré-termo muito baixo peso em seus estágios iniciais. Tese de Doutorado apresentado a Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Universidade de São Paulo, 2008.
- BUSSAB, V. S. R., PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. (2007). Encontros com o outro: Empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, v.18, n.2, p.99-132. Disponível em: <> Acesso em: 23. jul.2010
- CARPENTER. M.; NAGELL; K.; TOMASELLO, M.; BUTTERWORTH, G.; MOORE, C. Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1998, v.63, n.4, p.1-185, 1998. Disponível em: < <http://links.jstor.org/sici?sici=0037-976X%281998%2963%3A4%3C%3ASCJAAC%3E2.0.CO%3B2-R> > Acesso em: 23. jul.2010
- CAMAIONI, L.; AURELI, T.; BELLAGAMBA, F.; FOGEL, A. A longitudinal examination of the transition to symbolic communication in the second year of life. *Infant and Child Development*, v.12, n.1 p.1-26, 2003. Disponível em: <> Acesso em: 13. jul.2011
Disponível em: < <http://www.psych.utah.edu/people/people/fogel/publications/CamaioniAureliBellagambiFogel2003.pdf> > Acesso em: 23. jul.2010
- CARVALHO, A.M.A.; BERALDO, K.E.A. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, n.71, p.55-61, 1989. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n71/n71a06.pdf> > Acesso em: 23. jul.2010
- CARVALHO, A.M.A.; PEDROSA, M.I. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, v.7, n.1, p.181-188, 2002. Disponível em: <CARVALHO, A.M.A.; PEDROSA, M.I.(2002). Cultura n> Acesso em: 23. jul.2010.
- CARVALHO, A.M.A.; PEDROSA, M.I. Precursores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. *Revista de Ciências Humanas*, n.34, p.219-252, 2003. Disponível em: < <http://www.cfh.ufsc.br/~revista/rch34.pdf#page=11> > Acesso em: 16. mai.2011.
- CARVALHO, A. M. A.; BASTOS, A.C.S.B; RABINOVICH, E.P.; SAMPAIO, S.R. Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. *Psicologia em Estudo*, v.11, n.3, p. 589-598, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a14.pdf> > Acesso em: 16. mai.2011.

- CARVALHO, A.M.A., BRANCO, A.U.A., PEDROSA, M.I.; M.S.C.A. Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n.2, p. 91-99, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a11.pdf> > Acesso em: 16. mai.2010.
- CARVALHO, A. M. A., IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. SP: Publicações, IFUSP/ P n.1196, p.1-34, 1996. (versão preliminar, em português, de Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa, 1998). Disponível em: < <http://143.107.135.19/xmlui/bitstream/handle/123456789/859/pd1196.pdf?sequence=1> > Acesso em: 16. mai.2011.
- CARVALHO, A. M. A., BEGAMARCO, N. H. P., LYRA, M. C. D. P., PEDROSA, M. I. P. C., RUBIANO, M.R.B., ROSSETTI-FERREIRA, M. C., OLIVEIRA, Z. M. R.; VASCONCELOS, V.M.R. Registro em vídeo na pesquisa em Psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.12, n.3, p.261-267, 1996.
- CORREIA, M.F.B. Indeterminação, multidimensionalidade e relevância do processo de construção de significados. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.14, n.2, p.251-258, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722009000200005&script=sci_arttext&tlng=ES > Acesso em: 16. ago.2010.
- CORREIA, M.F.B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e a construção de significados. *Estudos de Psicologia*, v.8, n.3, p.505-513, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19973.pdf> > Acesso em: 16. ago.2010.
- COSTA, C.A. (2008). Processo de “abreviação”, em relações de bebês com seus pares de idade. Monografia de Bacharelado do curso de Psicologia, da FFCLRP - USP, Ribeirão Preto.
- COSTA, F.L.; JARDIM, J.A.O. O bebê e o brinquedo: um estudo sobre as interações do bebê com o brinquedo. *InterAÇÃO*, Curitiba, n.5, p.73-91, 2001. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3318/2662> > Acesso em: 16. ago.2010.
- CSIBRA, G. Recognizing communicative intentions in infancy. *Mind and Language* n.25, p.141-168, 2010. Disponível em: < Recognizing communicative intentions in infancy > Acesso: 07.ago.2010
- ÊLMOR, L. N. R. (2009). Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso. *Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo.

- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G.F.; SÁNCHEZ, F.M.; MONTAÑÉS, M.C. Comunicación gestual y prosódica del bebé. *Matronas Prof.*, v.10, n.3, p.16-18, 2009. Disponível em: <<http://www.federacion-matronas.org/revista/matronas-profesion/sumarios/i/11535/173/comunicacion-gestual-y-prosodica-del-bebe>>Acesso: 07.ago.2010
- FRANCO, F.; GAGLIANO, A. Toddler's pointing when joint attention is obstructed. *First Language*, n.21, p.289-321, 2011. Disponível em: <<http://fla.sagepub.com/cgi/content/abstract/21/63/289>>Acesso: 07.dez.2011
- FREITAS, M.T.A. Vygostky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto. Ática: São Paulo, 1994.
- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*. n.10, p. 58-78, 1999.
- GREENMAN, J.; STONEHOUSE, A. W. Reality bites: Biting at the center--Part 1. *Child Care Information Exchange*, n.99, p.85-88, 1994. Disponível em: <<http://www.childcareexchange.com/library/5009985.pdf>>Acesso: 07.ago.2010
- GÓES, M. C. R. A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cad. CEDES*, v.20, n.50,p.9-25, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf> >Acesso: 19.set.2008
- GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês(e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, São Paulo, v.20, n.3, p.313-336, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642009000300002&script=sci_arttext&tlng=pt>Acesso: 07.ago.2010
- HATZINIKOLAOU, K. Expressão da capacidade de empatia em bebês de oito a 18 semanas. *Paidéia*, v.16, n.33, p.43-50, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2006000100007&script=sci_arttext >Acesso: 07.ago.2010
- LAW, M. B. Biting questions. When a toddler bites, how do you handle the biter, the victim — and both sets of parents? *Monitor in Psychology*. v.42, n.2, p.50, 2011 Disponível em: <<http://www.apa.org/monitor/2011/02/biting.aspx>> Acessado em 143 set. 2011.
- LEGG, J. What's a Little Bite Among Friends. *Child Care Information Exchange*, 1993. Disponível em: <www.secure.ccie.com/catalog/search.php?search=biting> Acessado em 14 set. 2011.

- LEITÃO, M.; CASTELO-BRANCO, R. Bebês o irresistível poder da graciosidade. Um estudo sobre o significado evolutivo dos traços infantis. *Estudos de Psicologia*, v.15, n.1, p.71-78, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n1/10.pdf>>Acesso: 07.ago.2010
- LISZKOWSKI, U.; CARPENTER, M.; HENNING, A.; STRIANO, T.; TOMASELLO, M.. Twelve-month-olds point to share attention and interest. *Developmental Science* v.7, n.3, p 297-307, 2004. Disponível em: < http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/carpenter/pdf/Liszkowski_et_al04.pdf>Acesso: 07.ago.2010
- LORDELO, E.R. Interação social e responsividade em ambientes doméstico e de creche. *Estudos de Psicologia*, v.7, n.2, p.343-350, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000200015&script=sci_arttext&tlng=pt >Acesso: 12.set.2010
- LORDELO, E.R.; CARVALHO, A.M.A. Estratégias de comunicação em situação poliádica de creche. *Cadernos de Pesquisa*, n.106, p.173-189, 1999. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n106/n106a08.pdf> >Acesso: 12.set.2010
- LYRA, M.C.D.P.; Roazzi, A. A concepção das mães sobre o desenvolvimento da comunicação mãe-bebê. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.24, n.1, p.019-028, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000100003&script=sci_arttext>Acesso: 07.ago.2010
- LYRA, M.C.D.P. O Modelo EEA: definições, unidade de análise e possíveis aplicações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.20, n.1, p.87-95, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v20n1/a12v20n1.pdf>>Acesso: 12.set.2009
- LYRA, M.C.D.P. O Modelo EEA para a investigação da emergência e desenvolvimento da comunicação e do self: bases conceituais e fundamentos teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia* v.11, n.1, p.25-33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v11n1/04.pdf>>Acesso: 12.set.2009
- LYRA, M. C. D. P. Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v.13, n.2, p.257-268, 2000. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/188/18813206/18813206.html>>Acesso: 12.set.2010
- LYRA, M. C. D. P.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Transformation and construction in social interaction: A new perspective on analysis of the mother infant dyad. In: J. VALSINER (Orgs.), *Child development within culturally structured environments, Vol. 3, Comparative cultural-constructivist perspective* (pp. 51-77). Norwood, NJ: Ablex, 1995.

- MASCAREÑO, A. Communication and cognition: the social beyond language, interaction and culture. *Integr Psych Behav.* v.42, n.2, p.200-207, 2008. Disponível em: < http://sociologia.uahurtado.cl/publicaciones/12124_2007_9046_OnlinePDF.pdf> Acesso: 12.set.2010
- McGAHA, C.G.; CUMMINGS, R.; LIPPARD, B.; DALLAS, K. Relationship Building: Infants, Toddlers, and 2-Year-Olds. Clearinghouse on Early Education & Parenting. v.13, n.1, p.1-15, 2011. Disponível em: < <http://ecrp.uiuc.edu/v13n1/mcgaha.html> > Acesso: 13. dez.2011
- MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, n.03, p. 59-61, 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1994000300007&script=sci_artt ext&tlng=es> Acesso: 12.set.2010
- MELCHIORI, L.E. ; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. ; SOUZA, D.C.; BUGLIANI, M.A.P.. Família e creche: crenças a respeito de temperamento e desempenho de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.23, n.3, p.245-252, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a02v23n3.pdf> > Acesso: 12.set.2010
- MELCHIORI, L.E.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. Comportamentos de bebês na rotina diária da creche. *Rev. Bras. Crescimento desenvolv. hum.*, v.12, n.2, p.39-51, 2002.
- MELCHIORI, L.E.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.17, n.3, p.285-292, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v17n3/8819.pdf> > Acesso: 12.set.2010
- MENEGHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n.2, p.367-378, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n2/a17v16n2.pdf>> Acesso: 21 set. 2011.
- MENDES, D.M.L.F.; MOURA, M.L.S. Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.20, n.3, p.215-222, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n3/a02v20n3.pdf>> Acesso: 15.set. 2010.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 2ª edição, 1999.

- MOURA, M. L. S. DE; RIBAS, A. F. P. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos em Psicologia (Natal)*, v.7, n.2, p.207-215, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a02v07n2.pdf> > Acesso: set. 2010.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN. Biters: Why They Do It and What to Do About It, 2011. Disponível em: <<http://www.kidsource.com/kidsource/content3/biters.p.t.4.html>>. Acessado em 14 set. 2010.
- NATIONAL NETWORK FOR CHILD CARE – NNCC. Oesterreich, L. (1995). Biting hurts! Guidance and discipline. In L. Oesterreich, B. Holt, & S. Karas, *Iowa family child care handbook* (p. 239-242). Ames, IA: Iowa State University Extension. Disponível em: <<http://www.nncc.org/guidance/bit.hurt.html>> Acessado em 16 set. 2011.
- NELIS, J. Biting Project, 2011. Disponível em: <<http://www.leitrimchildcare.ie/wp-content/uploads/2011/09/biting-information-booklet.pdf>> Acessado em 14 set. 2011.
- NOGUEIRA, S.E.; MOURA, M.L.S. Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum.*; v.17, n.2, p.128-138, 2007. Disponível em: < www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo_links.php?link=http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000200014&lng=en&nrm=iso>Acesso em: 15 ago.2010.
- OLIVA, A.D.; OTTA, E.; RIBEIRO, F.L.; BUSSAB, V.S.R.; LOPES, F.A.; YAMAMOTO, M.E.; SEIDL DE MOURA, M.L. Razão, emoção e ação em cena: a mente humana sob um olhar evolucionista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.22, n. 1, p. 53-61, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29844.pdf>>Acesso em: 14 ago.2011.
- OLIVEIRA, Z.M.R. ; GUANAES, C.; COSTA, N.R.A. Em: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., SILVA A. P. S., CARVALHO, A. M. A. (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 69-80, 2004). Porto Alegre: Artmed.
- PARKER-REES, R. Liking to be liked: imitation, familiarity and pedagogy in the first years of life. *Early Years*, v. 27, n. 1, p. 3-17, 2007. Disponível em: < http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2010_02.dir/pdf4z5OZQneDw.pdf> Acesso em: 26.set.2010
- PEDROSA, M. I. A imitação como um processo de construção de significados compartilhados. *Temas em Psicologia*, n.2, p. 111-121, 1994. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1994000200012&script=sci_arttext&lng=pt >Acesso em: 06 nov.2011.

PINO, A. O Social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf> >Acesso em: 13 abr.2011.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. O ingresso e a adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.14, n.1, p.81-95, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf> >Acesso em: 15 ago.2010.

_____. A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de Psicologia*, v.9, n.3, p.497-503, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v9n3/a12v09n3.pdf> >Acesso em: 20 ago.2010.

ROCHAT, P. Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognitions*. n.12, p.717-31, 2003 Disponível em: < <http://www.psychology.emory.edu/cognition/rochat/lab/5%20levels%20of%20self-awareness.pdf> >Acesso em: 25 ago.2010.

_____. Intentional action arises from early reciprocal exchanges. *Acta Psychologica*. v.124, n.1, p.8-25, 2007. Disponível em: < <http://psychology.emory.edu/cognition/rochat/Intentional%20Action.pdf> >Acesso em: 25 ago.2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. In *Psicologia USP, São Paulo*. v.20, n.3, p.437-464, 2009. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1678-51772009000300008&script=sci_arttext&tlng=pt >Acesso em: 25 ago.2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S.; SOARES-SILVA, A. P. R.; OLIVEIRA, Z. M. R. Desafios metodológicos na perspectiva da Rede de Significações. In *Cadernos de Pesquisa* v.38, n.133, p.147-170, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000100007&script=sci_arttext&tlng=en >Acesso em: 12 mar.2009.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. Em: 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. 23-34). Porto Alegre:Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.13, n.2, 2000. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/188/18813208/18813208.html> >Acesso em: 25 fev.2009.

- ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; OLIVEIRA, Z.M.R. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Caderno de Pesquisa*, n. 87, p. 62-70, 1993. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741993000400007&lng=en&nrm=iso&tlng=en > Acesso em: 25 ago.2010.
- RUTANEN, N. Crianças de dois anos de idade como co-construtoras de cultura. *PSICOLOGIA USP*, São Paulo, v.20, n.3, p.375-387, 2009. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1678-51772009000300005&script=sci_arttext > Acesso em: 25 ago.2010.
- SAULLO, R. F. M.; AMORIM, K.S. Significação e constituição do sujeito, no primeiro ano de vida: um estudo de caso sobre um bebê mordedor, em creche.. In: XIV Encontro científico do CINDEDI, 2009, Ribeirão Preto. Anais do XIV Encontro Científico do CINDEDI. Ribeirão Preto, p. 32-32, 2009.
- SIEGLER, R. S.; CROWLEY, K. The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, v.46, n.6, p.606-620, 1991. Disponível em: < <http://www.psy.cmu.edu/~sieglersieglercrowley91.pdf> > Acesso em: 25 out.2010.
- SCHNACK, C. M.; OSTERMANN, A. C. Infância e família: desenvolvimento infantil na perspectiva da fala-em-interação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.23, n.2, p.299-307, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n2/v23n2a12.pdf> > Acesso em: 20 ago.2010.
- SCORSOLINI-COMIN, F.; AMORIM, K.S. Em meu gesto existe o teu gesto: corporeidade na inclusão de crianças deficientes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.23, n.2, p.261-269, 2010. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682008000100011&script=sci_arttext > Acesso em: 22 ago.2010.
- SEABRA, K. C.; MOURA, M.L.S. Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.1, p.77-86, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722005000100010&script=sci_arttext > Acesso em: 22 ago.2010.
- SMOLKA, A. L. B. Sentido e Significação. Em: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA; A. P. S.; CARVALHO, A. M. A (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 35-49, 2004). Porto Alegre: Artmed.
- SMOLKA, A. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, n.2, p.11-21, 1995.

- STEPHENS, K. Biting among toddlers and twos: responses to try. *Parenting Exchange*. 2004 Disponível em: <<http://www.oh-pin.org/articles/pex-08-biting-among-toddlers-and.pdf>> Acessado em 16 set. 2011.
- STONEHOUSE, A. A sensitive issue: Biting in child care. *Putting Children First*. v.33, p.14-16, 2010. Disponível em: <http://ncac.acecqa.gov.au/educator-resources/pcf-articles/sensitive_issue_biting_mar10%20.pdf> Acessado em 14 set. 2011.
- STRIANO, T.; VAISH, A. Seven-to 9-month-old infants use facial expressions to interpret others' actions. *British Journal of Developmental Psychology*, v.24, n.4, p.753-760, 2006.
- TREVARTHEN C. Learning about ourselves, from children: why a growing human brain needs interesting companions. *Research and clinical Center for Child Development, Annual Report 2002-2003*, n.26, pp.9-44, 2004.
- TRISTÃO, R.M.; FEITOSA, M.A.G. Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. *Estudos de Psicologia* v.8, n.3, p.459-467, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19968.pdf>> Acesso em: 22 ago.2010.
- VASCONCELOS, C. R .F. ; AMORIM, K.S. ; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. A incompletude como virtude: interação de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e crítica*, v.16, n.2, p.293-301, 2003. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a09v16n2.pdf> Acesso em: 27 ago.2009.
- VASCONCELOS, C. R. F.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. *Estudos de Psicologia*, v.7, n.2, p.259-270, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v7n2/a07v07n2.pdf>> Acesso em: 27 ago.2009.
- VITTA, F.C. F.; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. *Paidéia*, v.14, n.28, p.177 -189, mai./ ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000200007&script=sci_arttext> Acesso em: 22 ago.2010.
- VIGOTSKI, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade. Campinas, v.21, n.71. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 24.mar. 2010.
- VYGOTSKY, L. (2005). *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica: José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 3ª edição.

WEREBE, M.J; NADEL,-BRUFERT, J. (1986). Henry Wallon. Florestan Fernandes. São Paulo: Ed. Ática.

YIN, K. R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 3ª edição, p.01-109.

ZANELA, A. V.. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.9, n.01, p.127-135, 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v9n1/v9n1a16.pdf>>. Acesso em: 22 ago.2010.

ZANELLA, A. V.; ANDRADA, E. G. C. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.7, n.2, p.127-133, jul./dez. 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a15.pdf>>. Acesso em: 22. ago. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2009.

nome do responsável pela criança

RG n° _____

Carolina Alexandre Costa
pesquisadora responsável
RG n° _____

APÊNDICE B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

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

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

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

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2009.

nome do responsável pela criança
RG n° _____

Carolina Alexandre Costa
pesquisadora responsável
RG n° _____

APÊNDICE C

Lista final com os bebês e educadoras participantes da pesquisa referentes à sala **A1** no ano de **2009**:

NOMES	DATA DE NASCIMENTO
ÚRSULA	30/07/2009
SAMUEL	24/06/2009
MARCELO	09/07/2009
CATARINA *	28/07/2009
SABRINA	30/07/2009
TELMA	16/06/2009
VINÍCIUS	23/06/2009
VIVIANE	20/07/2009
JAQUELINE	30/06/2009

EDUCADORAS
JULIANA
CARMEN
ISABEL
HELEN

* Sujeito pivô da pesquisa.

APÊNDICE D

Lista final com os bebês e educadoras participantes da pesquisa referentes à sala **A2** no ano de **2009**:

NOMES	DATA DE NASCIMENTO
PAULO	25/04/2009
FERNANDO	04/05/2009
LARA	08/05/2009
VITÓRIA	24/05/2009
MILENA	13/06/2009
<i>PRISCILA</i> *	31/05/2009
FÁBIO	08/06/2009
JÚLIO	25/05/2009
SÉRGIO	26/04/2009
LARISSA	01/05/2009

EDUCADORAS
MARCELA
PAOLA
WANDA
LUCILA

* Sujeito pivô da pesquisa.

APÊNDICE E

Lista final com os bebês e educadoras participantes da pesquisa referentes à sala **A3** no ano de **2009**:

NOME	DATA DE NASCIMENTO
STELA	26/02/2009
<i>DAIANE</i> *	12/02/2009
VITOR	04/04/2009
KAREN	18/03/2009
CÉSAR	20/03/2009
IVAN ²⁹	19/01/2009
JANAINA	19/01/2009
LUCIANO	19/02/2009
THAIS	06/04/2009
LUIS	26/03/2009
ADRIANA	25/02/2009
JULIANO	04/03/2009

EDUCADORAS
MARTA
SÔNIA
MICHELE
THAIS

* Sujeito pivô da pesquisa.

²⁹ Ivan e Janaina são gêmeos.

APÊNDICE F

Lista final com os bebês e educadoras participantes da pesquisa referentes à sala **A4** no ano de **2009**:

NOME	DATA DE NASCIMENTO
ALFREDO	01/11/2008
ROBERTO	04/11/2008
BRUNO	04/12/2008
HÉLIO	27/10/2008
HELENA	20/12/2008
LORENA	31/01/2009
FABIANA	23/01/2009
ÉRIKA ³⁰	31/12/2008
LEANDRO	31/12/2008
IGOR	18/11/2008
CECÍLIA	24/11/2008
MARCOS*	09/01/2009

EDUCADORAS
NÁDIA
MARIA
JOANA
ANDRESA

* Sujeito pivô da pesquisa.

³⁰ Érika e Leandro são gêmeos.

APÊNDICE G

Lista final com os bebês e educadoras participantes da pesquisa referentes à sala **A3** no ano de **2010**:

NOME	DATA DE NASCIMENTO
CATARINA *	28/07/2009
JÚLIO	20/07/2009
JAQUELINE	30/06/2009
SAMUEL	24/06/2009
SABRINA	30/07/2009
RENATO	08/06/2009
MILENA	13/06/2009
TELMA	16/06/2009
VINÍCIUS	23/06/2009
VIVIANE	20/07/2009
ÚRSULA	30/07/2009
DANILO	04/08/2009

EDUCADORAS
VERÔNICA
ANDRESA
ISABEL
MICHELE

* Sujeito pivô da pesquisa.

APÊNDICE H

Lista final com os bebês e educadoras participantes da pesquisa referentes à sala **A4** no ano de **2010**:

NOME	DATA DE NASCIMENTO
<i>PRISCILA</i> *	31/05/2009
ISMÁLIA	06/04/2009
PAULO	25/04/2009
VITOR	04/04/2009
LARISSA	01/05/2009
LÚCIO	25/05/2009
VITÓRIA	24/05/2009
CÉSAR	20/03/2009
FERNANDO	04/05/2009
LARA	08/05/2009

EDUCADORAS
LUCILA
JULIANA
ROSE
VALQUIRIA
MARTA

* Sujeito pivô da pesquisa.

APÊNDICE I

Lista final com os bebês e educadoras participantes da pesquisa referentes à sala **A5** no ano de **2010**:

NOME	DATA DE NASCIMENTO
<i>DAIANE</i> [*]	12/02/2009
<i>MARCOS</i> [*]	09/01/2009
HELENA	29/12/2009
ADRIANA	25/02/2009
KAREN	18/03/2009
FABIANA	23/01/2009
DAVI	13/02/2009
JULIANO	04/03/2009
LUIS	26/03/2009
ERIKA ³¹	31/12/2008
LEANDRO	31/12/2008
LORENA	31/01/2009
IVAN ³²	19/01/2009
JANAINA	19/01/2009
LUCIANO	19/02/2009
STELA	26/02/2009

EDUCADORAS
SÔNIA
REGINA
WANDA
MARIA
MIRELA

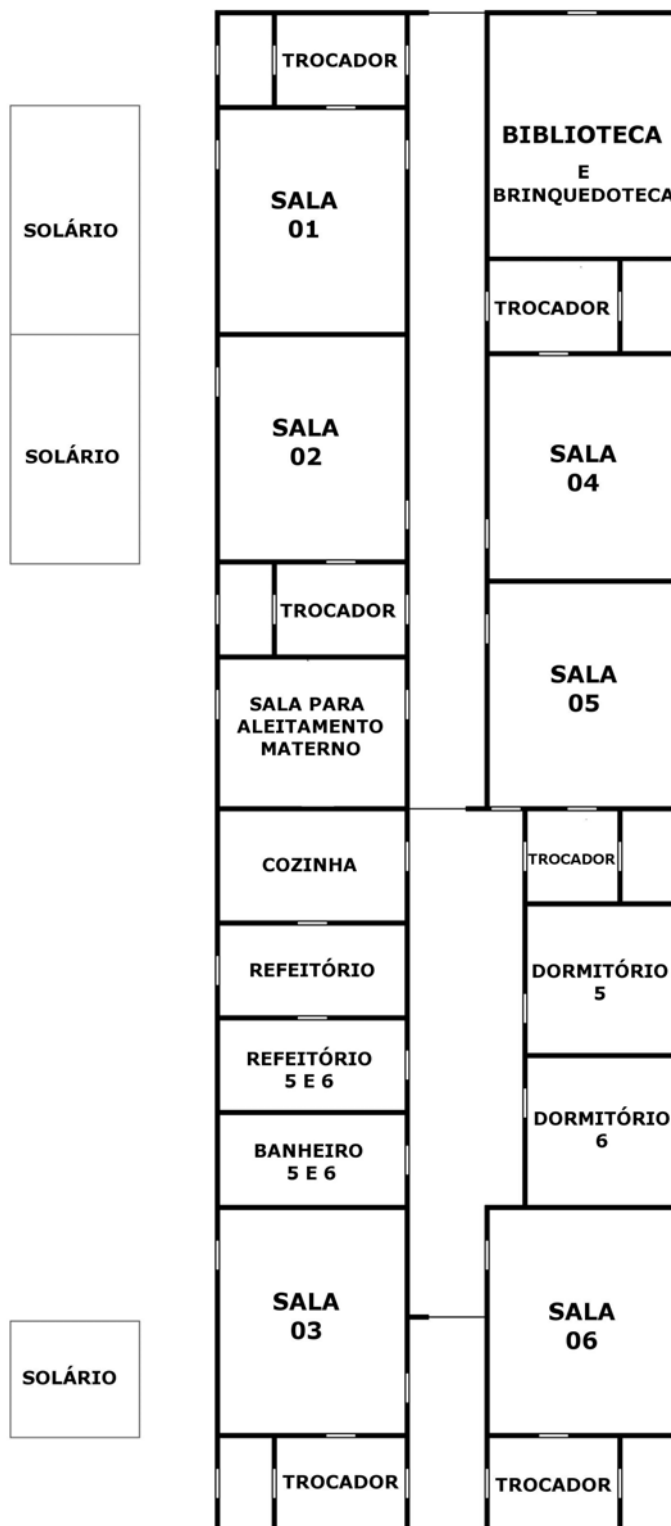
* Sujeitos pivôs da pesquisa

³¹ Érika e Leandro são gêmeos.

³² Ivan e Janaina são gêmeos.

APÊNDICE J

Representação espacial do berçário da creche



APÊNDICE L

Quadro geral do Calendário de gravações(compreendendo os anos de 2009 e 2010) por sujeito.

Dias de Gravação	Catarina (05meses)	Priscila (07meses)	Daiane (10meses)	Marcos (11meses)
30/11/2009	-	Gravação	-	-
02/12/2009	-	Gravação	Gravação	Gravação
04/12/2009	Gravação	Gravação	-	-
07/12/2009	Gravação	Gravação	Gravação	-
22/12/2009	-	Gravação	Gravação	Gravação
29/12/2009	-	Gravação	-	-
04/03/2010	-	Gravação	-	-
05/03/2010	Gravação	-	Gravação	-
16/03/2010	-	-	Gravação	-
18/03/2010	-	Gravação	-	-
19/03/2010	-	Gravação	-	-
23/03/2010	Gravação	Gravação	Gravação	Gravação
26/03/2010	Gravação	Gravação	-	Gravação
05/04/2010	Gravação	-	Gravação	Gravação
12/04/2010	-	Gravação	-	-
26/04/2010	Gravação	-	Gravação	Gravação
28/04/2010	-	Gravação	Gravação	-
30/04/2010	-	Gravação	-	Gravação
03/05/2010	-	Gravação	-	-
04/05/2010	-	Gravação	-	Gravação
05/05/2010	-	Gravação	-	-
Total gravações	07	17	09	08
Total de horas	03 horas e 30 minutos	08 horas e 30 minutos	04 horas e 30 minutos	04 horas

APÊNDICE M

Quadro dos episódios interativos de Catarina (5 meses) identificados:

Dias de Gravação	Número de episódios interativos	Parceiros interativos
04/12/2009	2	1
07/12/2009	2	2
05/03/2010	3	2
23/03/2010	2	3
26/03/2010	2	4
05/04/2010	3	4
26/04/2010	2	3

APÊNDICE N

Quadro dos episódios interativos de Priscila (7 meses) identificados:

Dias de Gravação	Número de episódios interativos	Parceiros interativos
30/11/2009	3	2
02/12/2009	3	3
04/12/2009	4	3
07/12/2009	3	2
22/12/2009	5	5
29/12/2009	6	5
04/03/2010	7	6
18/03/2010	6	4
19/03/2010	7	7
23/03/2010	8	5
26/03/2010	9	7
12/04/2010	7	7
28/04/2010	12	8
30/04/2010	9	9
03/05/2010	10	8
04/05/2010	6	5
05/05/2010	13	9

APÊNDICE O

Quadro dos episódios interativos de Daiane (10 meses) identificados:

Dias de Gravação	Número de episódios interativos	Parceiros interativos
02/12/2009	3	2
07/12/2009	4	2
22/12/2009	5	4
05/03/2010	3	3
16/03/2010	4	4
23/03/2010	6	6
05/04/2010	5	4
26/04/2010	3	3
28/04/2010	6	6

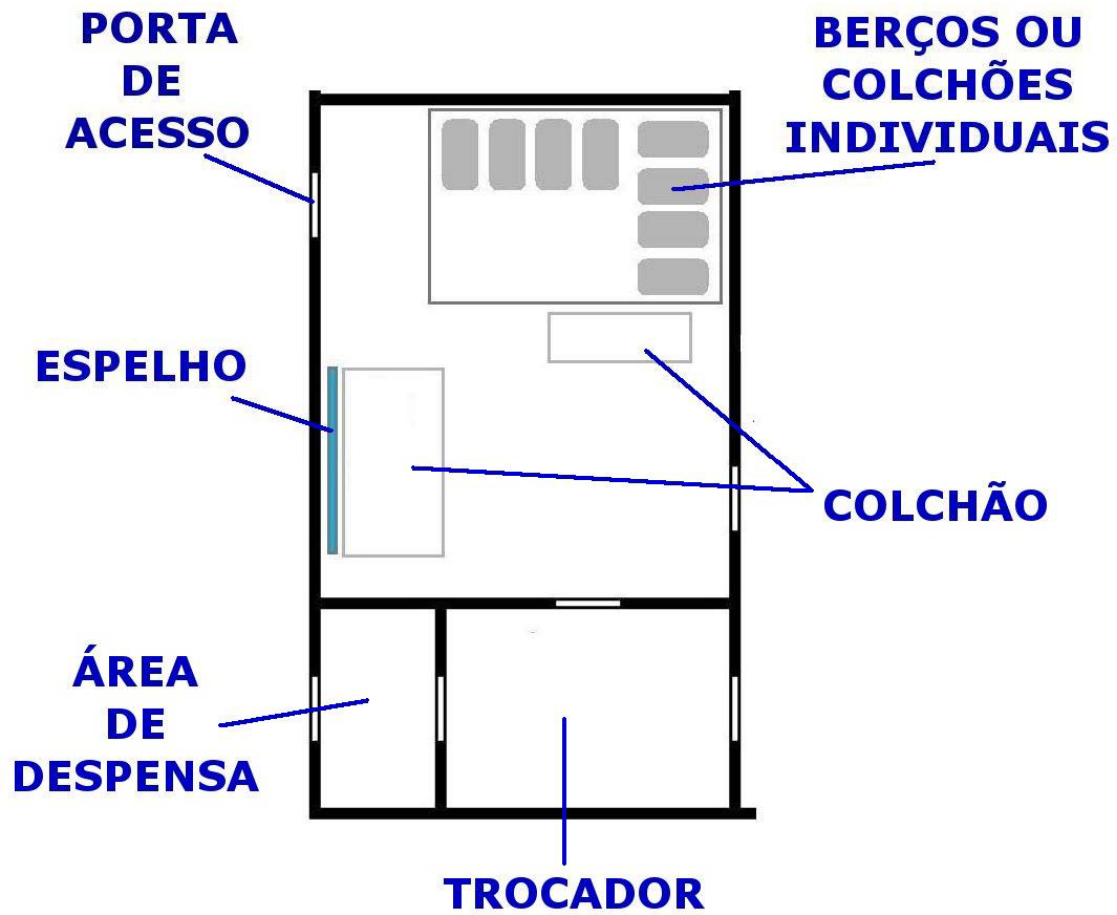
APÊNDICE P

Quadro dos episódios interativos de Marcos (11 meses) identificados:

Dias de Gravação	Número de episódios interativos	Parceiros interativos
04/12/2009	2	2
07/12/2009	3	3
05/03/2010	2	2
23/03/2010	2	2
26/03/2010	2	2
05/04/2010	2	2
26/04/2010	3	3

APÊNDICE Q

Representação espacial das salas do berçário da creche, com principais pontos de referência.



APÊNDICE R

Dados gerais da Revisão Bibliográfica:

O período selecionado para as bases de dados (BVS, Scielo, APA e ERIC) compreendeu os anos de 1997 a 2011. Contudo, priorizou-se selecionar publicações nacionais e internacionais mais recentes (a partir de 2000). Nesta revisão foram encontrados 1368 artigos. E foram selecionados os trabalhos que abordavam aspectos do desenvolvimento infantil como: comunicação (verbal e não verbal), pensamento, expressividade, significação, atenção e interação. Também foram incluídos os estudos de aspectos teóricos, mas preferencialmente foram selecionados os estudos empíricos que investigassem esses processos entre pares de idade. A partir destes critérios, 70 resumos foram selecionados. Ao final, recuperou-se 55 artigos. Abaixo, encontra-se uma tabela com os resultados obtidos por palavra chave desta revisão:

Palavra chave	Base de dados	Encontrados	Selecionados	Recuperados
Significados	Scielo	18	03	03
Processos de significação	Scielo, BVS	108	08	05
Processos de significações	Scielo, BVS	63	05	05
Interações bebê	Scielo, BVS	24	04	04
Interação bebês	Scielo, BVS	24	04	03
Creche bebês	Scielo, BVS	55	23	16
Creche bebê	Scielo, BVS	44	10	07
Interação social	Scielo, BVS	68	07	06
Meanings	APA, ERIC	29	1	1
Processes of meaning	APA, ERIC	139	2	1
Processes of signification	APA, ERIC	617	-	-
infant interactions	APA, ERIC	32	1	1
interaction between babies	APA, ERIC	65	2	2
baby nursery	APA, ERIC	44	-	-
Daycare babies	APA, ERIC	07	-	-
Social interaction meaning	APA, ERIC	31	-	-
Meanings	APA, ERIC	29	1	1
Total	-	1368	70	54