

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Fabíola Aparecida Faria Ribeiro

“A ALEGRIA DA CONQUISTA”: Análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de Educação Infantil

Belo Horizonte/MG

2021

Fabíola Aparecida Faria Ribeiro

“A ALEGRIA DA CONQUISTA”: análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: *Conhecimento e Inclusão Social em Educação*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vanessa Ferraz Almeida Neves.

Belo Horizonte/MG

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

R484a

T

Ribeiro, Fabíola Aparecida Faria, 1992-

“A alegria da conquista” [manuscrito] : análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de educação infantil / Fabíola Aparecida Faria Ribeiro. - Belo Horizonte, 2021.

203 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves.

Bibliografia: f. 195-203.

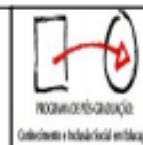
1. Educação -- Teses. 2. Psicologia educacional -- Teses. 3. Psicologia do desenvolvimento -- Teses. 4. Psicologia do movimento -- Teses. 5. Lactentes -- Capacidade motora -- Teses. 6. Lactentes -- Desenvolvimento -- Teses. 7. Lactentes -- Educação -- Teses. 8. Crianças -- Desenvolvimento -- Teses. 9. 8Educação de crianças -- Teses. 10. Etnologia -- Educação -- Teses. 11. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Neves, Vanessa Ferraz Almeida, 1970-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 155.412

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

“A ALEGRIA DA CONQUISTA”: Análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de Educação Infantil.

FABÍOLA APARECIDA FARIA RIBEIRO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 16 de julho de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves - Orientadora
UFMG

Prof(a). Maria de Fátima Cardoso Gomes
UFMG

Prof(a). Ana Rosa Costa Picanço Moreira
UFJF

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 14 de setembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

“Louvar-te-ei senhor de todo o meu coração. Contarei todas as tuas maravilhas. Alegrar-me-ei e exultarei em ti, ao teu nome, ó Altíssimo eu cantarei louvores.”

Salmo, 9

O sentimento de hoje é de GRATIDÃO!

Agradeço a Deus, por me abençoar todos os dias, por ouvir minhas preces e sempre se fazer presente, guiando e iluminando meu caminho.

À Nossa Senhora, por me cobrir com seu manto sagrado e sempre interceder a Deus por mim.

Aos meus pais, Maura e Carlos, pelas orações diárias, pelo carinho, preocupação e pelo apoio constante que me fortalece e faz com que eu me sinta forte e confiante para superar os obstáculos.

Ao meu irmão, Gustavo, que, apesar de muitas vezes não demonstrar, sei que tem muito carinho por mim e torceu muito para que eu conseguisse finalizar com sucesso esta dissertação.

Ao Rick, por todo companheirismo, amor, cuidado, por estar ao meu lado em todos os momentos e por sempre acreditar na minha capacidade, mesmo que nem eu mesma acreditasse. Amo-te!

À minha cunhada, Letícia, por quem tenho um carinho enorme e que, mesmo sem saber, teve uma contribuição muito especial durante esta caminhada.

Aos meus familiares (avós, tios, tias, madrinha, primos e primas), por torcerem tanto pelo meu sucesso e por me quererem tão bem.

Aos meus amigos de infância, faculdade, trabalho, república, pela amizade, pelos desabafos, incentivos e conversas que aquecem meu coração.

À minha orientadora, Vanessa, pelas leituras minuciosas tão importantes nesta caminhada, por todo carinho, dedicação, paciência e, principalmente, por acreditar em mim, dando-me a oportunidade de realizar esta pesquisa tão desafiadora e que tanto me fez crescer. MUITO OBRIGADA POR TUDO!

À Mafá, professora da Faculdade de Educação e coordenadora do GEPSA, sempre prestativa e solícita em nos ensinar com todo amor e dedicação sobre a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, por quem, desde a graduação, tenho muito carinho e respeito.

Aos grupos de pesquisa EnlaCEI (Estudos, Cultura, Educação Infantil e Infância), GEPSA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula) e NEPEI (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil), pelos diálogos, pelas trocas, pelos cafés e pelo apoio constante. Tenho muito orgulho de vocês!

À Vivi e Débora, por estarem comigo durante toda esta caminhada, aconselhando-me, compartilhando comigo angústias, tristezas e, também, alegrias. Agradeço imensamente a vocês, por todo carinho e pela amizade que, sem dúvida, levarei para sempre.

Com carinho, agradeço à EMEI Tupi, à gestão, professoras, auxiliares, funcionários, crianças e familiares, pelo acolhimento, pelos afetos, pelas conversas, por me aceitarem e me acolherem tão bem.

Enfim, agradeço a todos de coração! Acredito que "felicidade só é real quando compartilhada"!

Eu fico com a pureza

Da resposta das crianças

É a vida, é bonita

E é bonita

(Música: O Que É, o Que É: Gonzaguinha)

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender e analisar o processo de apropriação da autonomia dos movimentos psicomotores (engatinhar, ficar de pé com e sem apoio, andar, descer e subir o escorregador) de uma criança, ao longo de três anos, no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, aqui denominada EMEI Tupi. Por meio de uma abordagem teórico-metodológica baseada na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, na Psicogenética de Wallon, na Abordagem Pikler e na Etnografia em Educação, através da observação participante, realizando videograções e entrevistas semiestruturadas durante todo o ano de 2019, analisamos o material de uso empírico ao longo de três anos, desde a inserção das crianças no berçário, em 2017, e buscamos problematizar como uma dessas crianças conquista a autonomia de seus movimentos, o que a instiga e em quais situações e oportunidades foi desafiada a conquistar determinados movimentos. Através da unidade de análise [ação psicomotora/cognição social situada], compreendemos que o ato não é apenas motor, mas sim psicomotor, estando dialeticamente vinculado às emoções e ao pensamento. A construção do processo de autonomia dos movimentos corporais foi permeada pelas situações sociais de desenvolvimento, constituída pelas diferentes linguagens em uso (expressões faciais, corporais, mudanças no tônus muscular levando à transformação de Danilo – sentar, arrastar-se, engatinhar, ficar de pé, andar, subir e descer do escorregador), pelas interações sociais estabelecidas entre o grupo, pelo papel do adulto e pelo interesse das crianças nos artefatos culturais. Percebemos, ao longo das análises, que os movimentos vão se transformando ao longo do tempo, pois o meio provoca mudanças no desenvolvimento, ao passo que o desenvolvimento também provoca mudanças no meio.

Palavras-chave: Bebês; Educação Infantil; Autonomia; Psicologia Histórico-Cultural; Etnografia em Educação.

Abstract

This research aims to understand and analyze the process of appropriating the autonomy of psychomotor movements (crawl, stand with and without support, walk, down and up the slide) of one children, over three years, in the context of a Municipal School of Child Education in Belo Horizonte, EMEI Tupi. Through the one theoretical-methodological approach based on Vigotski's Historical-Cultural Psychology, Wallon's Psychogenetics, Pikler Approach and in the Ethnography in Education, through participant observation, making video recordings and semi-structured interviews, during the year 2019, we analyzed the material for empirical use over three years, since the insertion of these children in the nursery school, in 2017 and, we seek to problematize how one of those childrens achieve the autonomy of their movements, what instigates them and in what situations and opportunities was challenged to conquer certain movements. Through the unit of analysis [psychomotor action / situated social cognition], we understand that the act is not only motor, but psychomotor, being dialectically linked to emotions and thought. The construction of the autonomy process of body movements was permeated by the social situations of development, built by the different languages of use (facial and bodily expressions, changes in muscle tone leading to Danilo's transformation – sitting, crawling, standing, walking, climbing up and down the slide), by the social interactions established between the group, by the role of the adult and by the children's interest in the cultural artifacts. We realized during the analysis that the movements are changing over time, as the environment causes changes in development while development also causes changes in the environment.

Keywords: Babies; Child education; Autonomy; Historical-Cultural Psychology; Ethnography;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do tempo “A alegria da conquista”!	17
Figura 2: Organograma - Revisão bibliográfica.....	21
Figura 3: Corredor	75
Figura 4: Cozinha e refeitório.....	75
Figura 5: Biblioteca (ano de 2019)	75
Figura 6: Parquinho interno.....	75
Figura 7: Parquinho externo casinha de madeira.....	75
Figura 8: Parquinho externo balanço.....	75
Figura 9: Parquinho externo - “Centopéia”	76
Figura 10: Parquinho externo escorregador.....	76
Figura 11: Sala de atividades (2017)	76
Figura 12: Sala de atividades (2017)	76
Figura 13: Sala do sono.....	77
Figura 14: Solário.....	77
Figura 15: Sala de atividades (2018)	77
Figura 16: Sala de atividades (2018)	77
Figura 17: Sala de atividades (2019)	78
Figura 18: Sala de atividades (2019)	78
Figura 19: Modelo de diário de campo digital.....	85
Figura 20: Modelo de nota de campo com destaque em amarelo.....	90
Figura 21: Representação da lógica de investigação.....	103
Figura 22: Danilo conquistando o movimento de descida.....	109
Figura 23: Danilo descendo sozinho o escorregador ainda inseguro.....	109
Figura 24: Danilo descendo o escorregador com a ajuda da Auxiliar Fabiana.....	109
Figura 25: As crianças subindo a rampa.....	132
Figura 26: A professora Verônica ajudando	132
Figura 27: Danilo e as outras crianças subindo a rampa.....	141
Figura 28: Danilo e Valéria no topo da rampa.....	141
Figura 29: Danilo esticando a mão em direção à Maria.....	142
Figura 30: Maria ajudando Danilo a descer.....	142
Figura 31: Danilo descendo a rampa acompanhado de Maria.....	143
Figura 32: Contraste das expressões faciais de Danilo.....	145
Figura 33: Contraste das expressões corporais de Danilo.....	146
Figura 34: Contraste do apoio das professoras/auxiliar a Danilo.....	147
Figura 35: Contraste de como Danilo desceu o escorregador ao longo do tempo.....	148
Figura 36: Danilo sentado e apoiado na almofada.....	160
Figura 37: Danilo sentado e apoiado na almofada.....	160
Figura 38: Danilo sentado sem apoio.....	160
Figura 39: Danilo sentado sem apoio.....	160
Figura 40: Danilo tentando ficar de pé sem apoio.....	169
Figura 41: Danilo próximo a almofada vazada em pé sem apoio.....	184
Figura 42: Danilo dando os primeiros passos com apoio.....	185
Figura 43: Danilo dando os primeiros passos sem apoio.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos relacionados à autonomia dos movimentos psicomotores.....	22
Quadro 2 - Apresentação de todas as crianças participantes da pesquisa.....	78
Quadro 3 - Apresentação das professoras.....	79
Quadro 4 - Apresentação das auxiliares.....	79
Quadro 5 - Seleção de eventos.....	90
Quadro 6 -Modelo de transcrição dos eventos.....	96
Quadro 7: Sinais utilizados nas transcrições das falas.....	100
Quadro 8: Imagens representativas dos eventos analisados.....	109

LISTA DE LINHAS DO TEMPO

Linha do tempo 1: Eventos 2017.....	92
Linha do tempo 2: Eventos 2018.....	93
Linha do tempo 3: Análise “A Alegria da conquista”!.....	115
Linha do tempo 4: Análise “Você quer voltar pra trás?”.....	126
Linha do tempo 5: Análise “Vai, Danilo”.....	135
Linha do tempo 6: Análise “Gente! Ele já tá engatinhando?!”.....	155
Linha do tempo 7: Análise “Danilo em pé se apoiando no pufe”.....	166
Linha do tempo 8: Análise “Trocando de apoio”.....	172
Linha do tempo 9: Análise “Sorrisos ao ficar de pé sem apoio”.....	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIMD	Centro de Educação Infantil Mãe Dolores
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENLACEI	Estudos, Cultura, Educação Infantil e Infância
ERIC	Educational Resources Information Centre
FAE	Faculdade de Educação
GEPSA	Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	14
1.1 A construção do levantamento bibliográfico: o que dizem as produções acadêmicas nacionais e internacionais sobre a autonomia dos movimentos psicomotores dos/as bebês/crianças em um contexto coletivo?.....	18
2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A AUTONOMIA DOS MOVIMENTOS PSICOMOTORES.....	38
2.1 Contextualização sobre a infância, o/a bebê e a criança com base nas discussões da Sociologia da Infância.....	38
2.2 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento integral e o processo de humanização.....	42
2.3 O método histórico-dialético em Vigotski.....	51
2.4 A conquista dos movimentos psicomotores.....	57
2.5 Metodologia: o processo de construção do material de uso empírico.....	69
2.5.1 Apresentação da instituição e dos participantes da pesquisa.....	73
2.5.2 Primeiras aproximações com a instituição e a permanência em campo.....	83
2.5.3 Organização dos dados e seleção do material para a análise.....	84
2.5.4 A lógica de investigação.....	102
3. “A ALEGRIA DA CONQUISTA”: O MOVIMENTO DE DESCER E SUBIR O ESCORREGADOR.....	106
3.1 A ALEGRIA DA CONQUISTA: os sentidos e os significados que o movimento de descer e subir o escorregador propiciou a Danilo.....	107
4. OS MOVIMENTOS DE DANILO SE TRANSFORMANDO AO LONGO DO TEMPO: O COMPLEXO PROCESSO DA LOCOMOÇÃO.....	150
4.1 ENGATINHAR, FICAR DE PÉ E ANDAR: processos locomotores e interativos entre os bebês.....	151
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS.....	196

1. INTRODUÇÃO

A atividade autônoma é uma necessidade, desde a mais tenra idade. Descobrir o mundo a partir da própria curiosidade, da própria vontade de compreender e até de experimentar constitui o centro da vida cotidiana de um bebê.

(Agnès Szanto Feder, 2014¹)

O trecho acima nos ajuda a refletir sobre a importância do movimento autônomo, uma vez que, ao se movimentarem de forma autônoma, os/as bebês e as crianças vão conquistando, aos poucos, o controle do seu próprio corpo e de seus movimentos, ampliando as possibilidades de expressar suas emoções, sensações (alegria, desconforto, prazer, bem-estar) e seus desejos.

Para iniciarmos este trabalho, penso que seria interessante situar você, leitor, onde tudo começou, por que meu² interesse pela Linha de Pesquisa *Infância e Educação Infantil*, bem como meu ingresso no Mestrado e o que me levou a realizar esta pesquisa, priorizando compreender o desenvolvimento cultural dos/as bebês e das crianças. O interesse pela Linha de Pesquisa *Infância e Educação Infantil* surgiu a partir da minha trajetória acadêmica e de minhas experiências profissionais.

Minha trajetória acadêmica se iniciou com a aprovação no curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2011. Na universidade, participei de alguns projetos de extensão e iniciação científica: fui bolsista da biblioteca da Faculdade de Educação - FaE; bolsista da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino – GIZ/UFMG; e bolsista de Iniciação Científica na Faculdade de Educação – FaE, em um projeto de pesquisa voltado às Práticas Formativas da Juventude Trabalhadora no Ensino Médio Integrado. Embora tivesse atuado em projetos de outras áreas que não estavam relacionados diretamente com a Educação Infantil, sempre tive o interesse em participar de uma pesquisa da infância que estudasse o desenvolvimento das crianças. No entanto, durante a graduação, isso não aconteceu, talvez pelo fato de não terem surgido

¹ Trecho do livro “Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos”, escrito por Suzana Macedo Soares, 2017, p.46.

² A 1ª pessoa do singular foi utilizada em algumas situações para se referir às decisões da própria pesquisadora. Já a 1ª pessoa do plural para se referir a um posicionamento do grupo como um todo.

oportunidades na época ou porque não fosse a hora. Ainda assim, fui muito feliz em todos os projetos de que participei na graduação e considero que todos eles foram significativos e contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal.

Ainda no decorrer do curso de Pedagogia, além dos estágios obrigatórios nas escolas públicas, realizei alguns estágios *não* obrigatórios no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental em algumas instituições da rede particular de ensino. Todas essas oportunidades, tanto as da rede pública quanto as da rede particular, enriqueceram e despertaram meu interesse por compreender o desenvolvimento das crianças.

Ao concluir a graduação em 2015, logo no início do ano de 2016, iniciei atuando como Auxiliar Educacional em uma instituição, onde permaneço até hoje, acompanhando a cada ano um novo grupo de crianças de 3 anos. Atuando como educadora ao longo desses anos, comecei a me atentar para o quanto nossas ações repercutem diretamente na produção de sentidos pessoais e significados sociais que compõem as vivências das crianças. Além disso, refletindo sobre as minhas práticas educativas, bem como de outras colegas de trabalho, interessei-me pelo processo avaliativo na aprendizagem das crianças na Educação Infantil, um tema que tem sido muito questionado e investigado por diversos pesquisadores. Foi, então, que resolvi desenvolver um projeto de mestrado para concorrer a uma vaga no Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação, na UFMG. O fato de estar atuando na Educação Infantil contribuiu para que eu me inscrevesse e concorresse a uma vaga na Linha de Pesquisa *Infância e Educação Infantil*, pois percebi o quanto ainda se fazia necessário um estudo mais aprofundado sobre as práticas educativas em relação à avaliação na Educação Infantil. Desse modo, fui aprovada, a princípio, com o objetivo de compreender o processo avaliativo utilizado pelos/as professores/as para acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem de crianças com 3 anos na Educação Infantil.

Logo após minha aprovação, comecei a participar do Programa de Pesquisa denominado *Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura*³, ao qual esta pesquisa está vinculada. Tal Programa tem como objetivo geral a compreensão do processo de desenvolvimento cultural dos bebês em uma turma de crianças, no contexto de uma Escola Municipal de Belo Horizonte (EMEI Tupi⁴), a partir do diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação, com a intenção de acompanhar as crianças da

³O programa, coordenado pelas professoras Vanessa F. A. Neves e Maria de Fátima C. Gomes, conta com a participação de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação e alunos de graduação da FaE.

⁴ O nome da instituição foi substituído por um nome fictício.

turma ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil, desde sua inserção no berçário, em 2017. Esse programa é desenvolvido pelos grupos de pesquisa Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA).

Com a minha participação nos grupos EnlaCEI e GEPISA e minha entrada em campo na EMEI Tupi, surgiu um novo interesse que foi me encantando ao longo dos meses e tomando forma durante a minha permanência na turma: compreender como os/as bebês⁵/crianças conquistam a autonomia dos movimentos psicomotores, a partir de suas vivências e das relações que eles/as estabelecem no contexto coletivo da creche. Esse novo interesse surgiu a partir da minha observação em campo, quando presenciei um acontecimento no refeitório. Valéria⁶, uma das crianças da turma, com aproximadamente 2 anos de idade, instigada por sua própria vontade - agiu intencionalmente e se direcionou até o local onde as cozinheiras da instituição distribuíam a comida. Sem nenhuma intervenção da professora, a criança se levantou com o prato de comida na mão, esticou os braços e pediu mais comida. Em seguida, voltou para sua mesa segurando o prato e se sentou novamente. A intencionalidade, produzida socialmente no contexto coletivo da instituição, me chamou a atenção e me desafiou a compreender como as crianças conquistam intencionalmente a autonomia desses movimentos e a partir de quais princípios essa conquista é apropriada.

Após presenciar esse acontecimento, comentei, em uma das reuniões do grupo, meu interesse em compreender o processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores das crianças. Assim, comecei a analisar o banco de dados da pesquisa no qual selecionei um evento, considerado o evento-chave, denominado “A Alegria da Conquista” que ocorreu no dia 13/02/2019, quando as crianças da turma brincavam no escorregador do parquinho, na área externa da instituição. Danilo (32m e 4d⁷), uma das crianças que brincava nesse escorregador, se aproximou do brinquedo, tentou subir, mas logo esbarrou em outras crianças que também tentavam subir. Após várias tentativas, Danilo conseguiu finalmente descer o escorregador. Ao finalizar o movimento, Danilo, muito feliz, saiu correndo com os braços levantados e batendo palmas, expressando a alegria de conquistar o movimento de

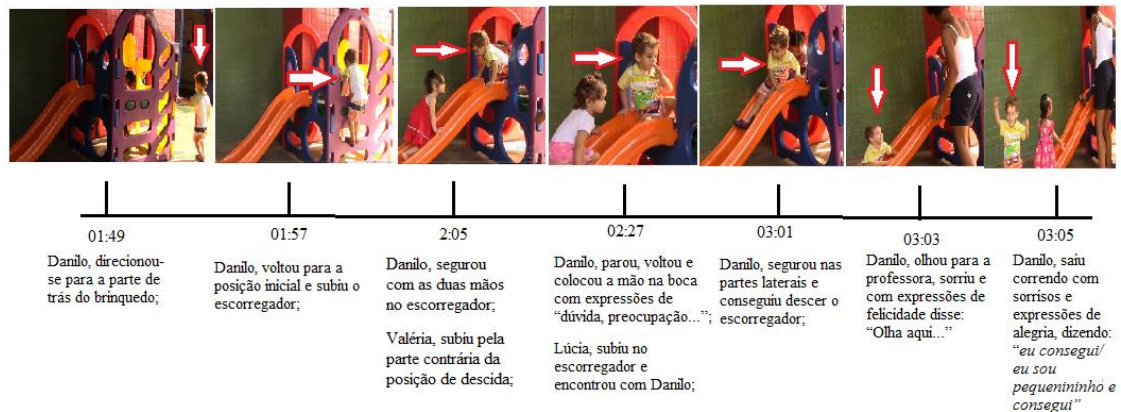
⁵ Utilizaremos ao longo da escrita o termo “bebês” para os eventos que aconteceram em 2017 em relação ao grupo do Berçário (0 a 18 meses) e “crianças”, nos eventos de 2018 e 2019, para nos referir às crianças acima de 19 meses que estavam na turma de 1 e 2 anos, conforme a classificação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017).

⁶ Os nomes dos/as bebês/crianças, bem como das professoras/auxiliares, foram substituídos por nomes fictícios.

⁷ A idade dos/as bebês será apresentada em meses (m) e dias (d) em relação à data em que cada evento ocorreu.

descida do escorregador. Por fim, disse: “*eu consegui/ eu sou pequenininho e consegui*”. A seguir, apresentamos uma breve contextualização do evento, que deu início a esta pesquisa e que será analisado ao longo desta dissertação.

Figura 1: “A alegria da conquista”!



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019).

Assim, resolvi me distanciar da minha primeira inquietação (compreender os processos avaliativos no contexto da Educação Infantil), apenas por ora, para me debruçar no complexo processo da apropriação da autonomia dos movimentos psicomotores. Confesso que, talvez, o tema da autonomia tenha sido um pouco ousado para ser desenvolvido no mestrado, considerando o curto tempo de pesquisa e por se tratar de um tema bem complexo que aborda várias perspectivas. Apesar disso, minha inquietação em compreender como os/as bebês e as crianças conquistam seus movimentos psicomotores me impulsionou a me aprofundar nessa questão e, mesmo sabendo das minhas limitações por estar iniciando minha trajetória como pesquisadora, apropriando-me dos estudos teórico-metodológicos, não desisti e quis enfrentar esse grande desafio.

Durante a tessitura desse trabalho, várias situações aconteceram ao longo desses anos, inclusive o fato de termos que nos afastar das instituições escolares em função da pandemia do novo coronavírus – COVID 19. Vi-me diante de muitos desafios, mas, apesar disso, segui forte e muito determinada em concluir este trabalho.

O surgimento das questões tratadas nesta dissertação, como mencionado, inicia-se em fevereiro de 2019, ao me questionar como as crianças conquistam a autonomia, o que as instiga e em quais situações e oportunidades as crianças são desafiadas a conquistar

determinados movimentos. Assim, traçamos o objetivo principal, qual seja, a compreensão do processo de apropriação da autonomia dos movimentos psicomotores (engatinhar, ficar de pé com e sem apoio, andar, subir e descer o escorregador) de uma criança, Danilo, ao longo de três anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, aqui denominada EMEI Tupi, e partimos para a construção e análises do material empírico, em um contínuo diálogo com os estudos teórico-metodológicos.

No próximo tópico desta introdução, apresentaremos uma discussão a respeito das pesquisas que mais se aproximaram do tema desta pesquisa.

1.1 A construção do levantamento bibliográfico: o que dizem as produções acadêmicas nacionais e internacionais sobre a autonomia dos movimentos psicomotores dos/as bebês/crianças em um contexto coletivo?

Ao considerarmos, nesta dissertação, a criança como um ser capaz desde o nascimento e não um sujeito passivo pronto para receber o que o adulto oferece, temos a possibilidade de darmos visibilidade às ações das crianças. Considerando essa compreensão, buscou-se problematizar como as crianças conquistam a autonomia dos movimentos psicomotores, o que as instiga e em quais situações e oportunidades elas são desafiadas a conquistar determinados movimentos corporais. Com a intenção de compreender como o tema tem sido abordado nas pesquisas e quais contribuições nosso trabalho poderá trazer ao campo da Educação Infantil, procurou-se realizar um mapeamento das produções que abrangesse o maior número possível de trabalhos já realizados sobre o tema.

Devido às limitações do tempo de pesquisa no mestrado para a realização desta investigação, restringimos a busca aos trabalhos realizados nos últimos 10 anos, entre 2010 e 2020. Esses trabalhos contemplaram diversas áreas, tais como Educação Infantil, Psicologia, Sociologia da Infância, Educação Física e Linguística. A revisão contou com o cruzamento dos seguintes descritores: bebês, crianças, autonomia, desenvolvimento psicomotor, creche, educação infantil e corpo. Para realizar esse levantamento, utilizamos as bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Educational Resources Information Centre* (ERIC), *Google Acadêmico*, *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Scopus,

além das produções acadêmicas de estudos relacionados à área na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

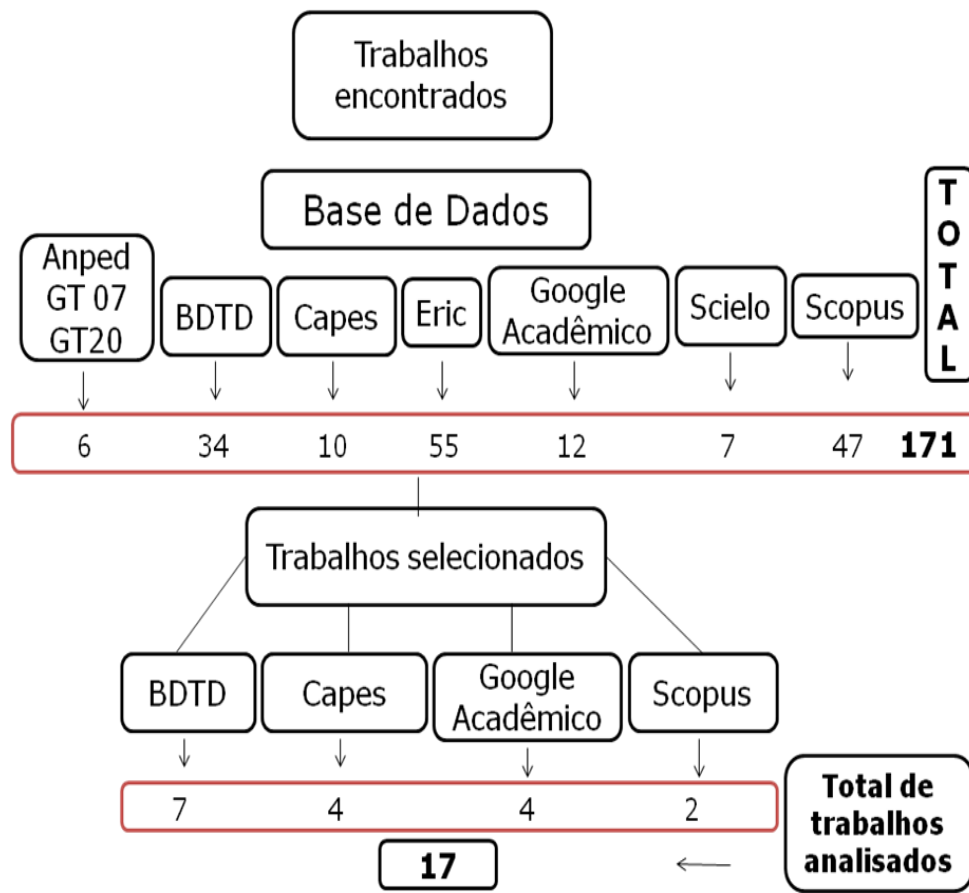
O primeiro acervo pesquisado foi o site da ANPEd mapeando as produções nacionais apresentadas no Grupo 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT 07) e no Grupo 20 – Psicologia da Educação (GT 20). Inicialmente, procuramos os trabalhos dos últimos dez anos, o que contemplou os eventos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017 e 2019. A partir dessa busca, encontramos seis trabalhos que atenderam aos critérios e descritores estabelecidos. No entanto, após a seleção e a leitura sistemática, verificou-se que os textos não tinham relação direta com o tema desta pesquisa. Os trabalhos dialogavam diretamente com a prática docente ou discutiam questões relacionadas somente com a creche, os jogos ou com as brincadeiras, sem relação com a conquista dos movimentos psicomotores. Em seguida, consideramos importante analisar também as produções anteriores a 2010 e percebemos que, de um modo geral, a delimitação teórica da maioria dos trabalhos encontrados não contemplava o conceito de corpo ou a discussão da autonomia e a conquista dos movimentos psicomotores das crianças.

Prosseguindo com as buscas, consultamos as bases de dados BDTD, Capes, *Google Acadêmico* e Scielo e identificamos um total de 950 trabalhos. Realizamos a leitura dos títulos e percebemos que muitos desses trabalhos se relacionavam com a área da saúde ou traziam uma discussão da autonomia moral da criança, com base em Piaget, diferentemente de nosso foco. Sendo assim, com o objetivo de centrar nossas buscas no tema pretendido, realizamos uma nova busca avançada em que foi possível realizar um recorte por área (Educação e Psicologia) e assunto (desenvolvimento psicomotor, corpo e movimento). Definidos os critérios de eliminação, encontramos, nessas bases de dados (BDTD, Capes, *Google Acadêmico* e Scielo), um total de 63 trabalhos. Realizamos, então, a leitura de todos os resumos e selecionamos 15 trabalhos para uma análise sistemática, por serem os mais significativos para a nossa pesquisa. A tendência que se pôde verificar nessas plataformas e a partir desses descritores é que os trabalhos sobre a temática ainda são raros.

Realizamos as buscas também nas bases de dados Eric e Scopus, durante o período compreendido entre 2010 e 2020, como já mencionado. Foram encontrados 55 trabalhos no banco de dados Eric e 47 trabalhos no banco de dados Scopus, sendo que a grande maioria também se relacionava à área da saúde, às práticas docentes e com o foco nas crianças acima de 6 anos. Desses 102 trabalhos, selecionamos dois trabalhos na base de dados Eric e cinco

trabalhos no Scopus relacionados, a princípio, ao meu objetivo de pesquisa. Após a leitura dos resumos desses sete trabalhos identificados, selecionamos, para uma leitura sistemática, dois artigos devido à relação direta com o nosso tema, pois tratavam de pesquisas com bebês e crianças bem pequenas e suas conquistas psicomotoras.

Em síntese, a partir da consulta de todas as bases de dados acima, foi considerado, para a nossa pesquisa, um total de 171 trabalhos. A partir da leitura dos resumos, selecionamos cinco dissertações, duas teses, nove artigos e um capítulo de livro que se relacionaram diretamente ao nosso tema, seja pela semelhança da metodologia utilizada, seja pelo referencial teórico ou pelos resultados traçados. Apresentamos, a seguir, um organograma para representar visualmente a quantidade de trabalhos encontrados em cada base de dados e quantos trabalhos relacionamos para a análise.

Figura 2: Organograma - Revisão bibliográfica

Fonte: Elaboração própria para representar a quantidade de trabalhos encontrados, baseada em Santos, Santos e Villachan-Lyra (2019).

Após a leitura cuidadosa, categorizamos os 17 trabalhos abaixo em dois grupos: i) a dimensão corporal e ii) a dimensão das ações autônomas. Os trabalhos do primeiro grupo discutem o corpo enquanto componente social, afetivo, cognitivo e motor, como um todo. Já os trabalhos do segundo grupo também discutem o corpo, mas, de maneira mais específica, as ações autônomas das crianças, isto é, suas iniciativas ao conquistarem um determinado movimento, como, por exemplo, rolar, engatinhar, andar etc. Tais trabalhos, apresentados de forma detalhada no quadro a seguir, nos ajudaram a compreender a temática, sendo possível estabelecer qual a relação desta pesquisa com os estudos anteriores e de que forma esta investigação poderá avançar nesse campo de pesquisa. Devido aos poucos trabalhos encontrados, consideramos que se trata de um tema pouco estudado, carecendo de novas pesquisas.

Quadro 1: Trabalhos relacionados à autonomia dos movimentos psicomotores

Categoria: Dimensão corporal			
Tipo do trabalho	Título	Ano	Autor/a (as/es)
Tese	As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância.	2014	Irene Carrillo Romero Beber
Tese	Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche.	2020	Patrícia Vieira Bonfim
Artigo	O corpo e a ação social dos bebês na creche.	2011	Ângela Maria Scalabrin Coutinho
Artigo	O desenvolvimento corporal na Educação Infantil.	2011	Adriana Pacheco da Silva Santos e Jaqueline Pasuch
Artigo	Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil.	2013	Nelson Figueiredo de Andrade Filho
Artigo	Corpo para que te quero? Uma interface com as sensações, texturas, cores, sons e movimento com bebês.	2019	Sára M. Pinheiro Peixoto, Ana A. T. da Silveira, Fabyana S. de Oliveira e Maria Aparecida Dias
Categoria: Dimensão das ações autônomas			
Tipo do trabalho	Título	Ano	Autor/a (as/es)
Dissertação	Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim? Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva.	2013	Paulo Sérgio Fochi
Dissertação	A dimensão da afetividade na construção da autonomia infantil: uma das interações entre crianças e professoras na Educação Infantil.	2015	Maria Fabrícia de Medeiros
Dissertação	O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche.	2016	Natália Meireles Santos da Costa
Dissertação	O sujeito autônomo em Freire: contribuições à educação Infantil.	2018	Luciana Rita Salvi
Dissertação	As vivências no currículo do berçário: As possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas.	2020	Luíza de Paula Cortezzi
Artigo	Uma Mirada adulta sobre El niño en acción – El sentido del movimiento em la protoinfancia.	2014	Agnès Feder
Artigo	Systematization of the Psychomotor Activity and Cognitive Development.	2018	Maite Mas, Lidia Jiménez, and Concepció Riera
Artigo	The Psychomotor Profile of Pupils in Early Childhood Education.	2020	Alfonso Martínez-Moreno, Susana Imbernón Giménez and Arturo Díaz Suárez
Artigo	As contribuições da abordagem Pikler para a constituição de uma pedagogia para os bebês: uma análise dos princípios orientadores.	2020	Ângela Scalabrin Coutinho e Giovanna Castro Dalledone
Artigo	Uma perspectiva para acompanhar o processo dos bebês de conquista da autonomia na creche.	2020	Ângela Scalabrin Coutinho e Daniele Marques Vieira
Capítulo de Livro	Autonomía y/o dependência. In: FALK, Judit (org). Lóczy, educación infantil.	2008 ⁸	Anna Tardos

Fonte: Elaboração própria.

⁸Embora a revisão tenha incluído trabalhos dos anos, entre 2010 e 2020, achamos importante acrescentá-lo, mesmo não estando no período, pois o capítulo nos deu elementos essenciais para a compreensão do tema.

Passamos, a seguir, a discorrer sobre os trabalhos categorizados no primeiro grupo, a dimensão corporal.

No trabalho de Coutinho (2011), *O corpo e a ação social dos bebês na creche*, as discussões se pautam nas relações sociais dos bebês. A autora apresenta e discute, por meio de uma interlocução entre a Sociologia, a Sociologia da Infância e a Educação, os dados de sua pesquisa que ocorreu em duas creches, uma no sul do Brasil e a outra no norte de Portugal. Sua imersão em campo se estendeu por 14 meses, tendo sido possível compreender como se estruturam as ações sociais dos bebês nas relações cotidianas com outras crianças no contexto da creche. Coutinho acompanhou dois grupos de bebês, realizando vídeograções e anotações em caderno de campo das observações na creche. A autora analisou as escolhas relacionais, o corpo e o gênero, importantes definidores das ações e das experiências das crianças, como componentes centrais quando situamos a ação social na infância. Em sua pesquisa, Coutinho abordou a discussão sobre o corpo e suas especificidades considerando sua materialidade, a dimensão biológica e, sobretudo, sua dimensão sociocultural. Dessa maneira, Coutinho argumenta que:

O corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que se desloca, que aquieta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante (COUTINHO, 2011, p. 224).

Assim como salienta a autora, o corpo é compreendido enquanto componente importante da ação mediante as atividades contínuas em (inter)ação em constante comunicação com o mundo social. Para as crianças, o corpo é mais do que uma forma de se comunicar, mas, principalmente, colocar-se em relação com o outro e produzir significações para o que vivencia. Nesse sentido, o trabalho nos remete a uma compreensão sobre a dimensão corporal, as relações estabelecidas entre as crianças, sobre o quanto o corpo é constituidor da ação, sobretudo de uma ação transformadora.

Já no artigo, *Corpo para que te quero? Uma interface com as sensações, texturas, cores, sons e movimento com bebês*, Peixoto, Silveira, Oliveira e Dias (2019) discutiram o corpo enquanto experiência, percepção, sentido e significado para as crianças. Nesse sentido, as autoras explicam que não existe um gesto humano, mesmo que distraído ou involuntário, que não tenha um significado. A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada com bebês do berçário em um contexto coletivo de Educação Infantil. Buscou-se compreender como as

crianças podem conhecer/explorar o mundo e estabelecer interações entre os pares. As autoras desenvolveram um trabalho lúdico com as crianças no sentido de oportunizar as mais diversas experiências e atividades significativas, promovendo interação, trocas, descobertas e aprendizagens. Nesse sentido, a discussão apresentada sobre o corpo e seus significados nos ajudou a compreender que cada sujeito se (re)cria o tempo todo a partir de seus atos, de suas experiências e, por isso, para falar de corpo que se desenvolve e aprende, precisamos considerar também a cognição e a linguagem que se manifestam por meio da interação, do afeto e das ações significativas que geram aprendizados.

Aprofundando nas discussões sobre o corpo, o trabalho de Santos e Pasuch (2011), *O desenvolvimento corporal na Educação Infantil*, nos mostra como os profissionais da Educação Infantil trabalham a especificidade do corpo no contexto institucional e quais ações envolvem o movimento corporal das crianças durante a rotina da instituição. A pesquisa, de natureza descritiva qualitativa, apoiou-se na perspectiva etnográfica e em autores como Vigotski e Wallon. Observou-se uma turma de crianças de dois a três anos de idade em vários momentos do dia. As autoras argumentam que “as crianças vivenciavam uma prática cotidiana de imposição dos limites da ação de seus corpos e de movimentos específicos em cada espaço da instituição” (SANTOS; PASUCH, 2011, p. 21), isto é, quando estavam em sala, seus comportamentos eram distintos de quando estavam no parquinho. Durante as observações, via-se claramente uma “repressão corporal” por parte das educadoras durante as atividades dirigidas, em sala, e, por outro lado, uma “liberdade” de ações e movimentos quando as crianças saíam para brincar no parquinho. “A noção de disciplina da educadora que compunha aquele contexto era a do ‘não movimento’, ou seja, disciplinar é impedir o movimento das crianças, e aos poucos esta conduta mostra para as crianças que movimento é sinônimo de desordem e indisciplina” (SANTOS; PASUCH, 2011, p. 22). Assim, no contexto pesquisado, controlavam-se os movimentos durante a rotina, colocando as crianças dentro de um padrão ‘escolar’ desde a Educação Infantil. As autoras nos ajudaram a compreender a dimensão do movimento corporal para o desenvolvimento das crianças e de como é necessário que elas tenham conhecimento do seu corpo para que possam adquirir confiança em seus movimentos e habilidades, independente se estão nas salas ou nos parquinhos. O trabalho nos mostra a importância de favorecermos as capacidades de criação das crianças, as atividades espontâneas e criativas, principalmente no que se refere aos movimentos.

O trabalho de Andrade Filho (2013), *Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na Educação Infantil*, vai ao encontro das discussões sobre o corpo e o movimento. Andrade Filho (2013) questiona como ocorrem as experiências de movimento corporal das crianças no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), do município de Vitória (ES). A abordagem teórico-metodológica se fundamentou na perspectiva etnográfica e nas discussões interpretativo-críticas propostas por Sarmiento (2000, 2003a, 2003b) e Thomás e Fernandes (2004). O autor realizou observações e anotações em caderno de campo sobre um grupo de 23 crianças do berçário à pré-escola, destacando situações em que as crianças agiram como atores decisivos nos acontecimentos observados. Observaram-se atividades em que as crianças subiam e desciam em túneis de plástico, em grades de janelas, saltavam, corriam, se movimentavam e realizavam as atividades programadas pelas professoras e pela escola. Apesar de, muitas vezes, as crianças estarem satisfeitas com as atividades oferecidas, eram interditadas pela cultura institucional, não exercendo o direito de se movimentarem como precisavam e gostavam. Dessa forma, entendemos que, quando a criança move a si e ao mundo, ela pode ou não provocar um forte conflito entre sua perspectiva cultural e a ordem cultural institucional. As experiências em relação aos movimentos corporais vivenciadas pelas crianças constituem uma “ação social fundadora de uma consciência prática e de uma consciência da prática, que é um conhecimento incorporado naquilo que as crianças sabem fazer e sabem como continuar” (ANDRADE FILHO, 2013, p. 63). Essas experiências são absolutamente necessárias, pois são fontes de ação, possibilidades de apropriação de conhecimentos como a linguagem, a subjetividade, sendo condições efetivas de socialização da criança.

Na tese, *As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância*, Beber (2014) reflete sobre a dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem das crianças pequenas, sobre as necessidades das crianças de estarem em movimento, bem como sobre os meios que elas utilizam para produção dos sentidos pessoais e significados sociais de sua existência sobre o mundo. Beber (2014) realizou uma etnografia em um Centro de Educação Infantil no município de Sinop – MT, observando 25 crianças entre 2 e 3 anos de idade. A autora buscou aportes teóricos nas discussões da Pedagogia da Infância que sustentassem a discussão sobre a corporeidade da criança e que considerasse os seus modos de aprender em movimento. Entende-se que a dimensão corpórea é manifestada pelas crianças por meio das relações estabelecidas, nas

diferentes formas de (re) significar o espaço, por exemplo, nas culturas infantis, na ação nas aprendizagens, nas brincadeiras, em que elas elaboram sentido para o que fazem. A autora se apropriou do termo “rotas de movimentação” para evidenciar a potência que o corpo das crianças possui, isto é, as ações e as interações se constituem pelo corpo, ajudando-nos a compreender a dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem. Durante a pesquisa, foi possível perceber que

[...]as rotas de movimentação se configuram numa sequência de ações que representam a interpretação do mundo pela criança, e que na maioria das vezes não está centralizada na comunicação oral, mas num jogo simbólico no qual as ações assumem um papel fundamental no processo de comunicabilidade e o movimento uma centralidade maior que a fala nos processos de interação (BEBER, 2014, p. 176).

Ao finalizar a pesquisa, Beber (2014) constata a importância do movimento como forma de significar o mundo e os espaços em que vivem. Nesse sentido, entendemos que um espaço organizado, seguro e amplo, bem como os cuidados e as relações estabelecidas com os adultos, favorece o desenvolvimento cultural das crianças. No entanto, concordamos com a autora que as crianças “não precisam ser ‘ensinadas’ na perspectiva do processo dirigido processual e simultâneo, mas a partir de uma dimensão relacional com o mundo das coisas e com as pessoas” (BEBER, 2014, p. 177). Portanto, o trabalho nos mostra a importância de reconhecermos a potência do corpo em movimento como elemento de significação e aprendizagem. As crianças se relacionam com o mundo por intermédio do olhar, do corpo em movimento, da fala, dos gestos, por meio daquilo que veem, pegam, exploram. Isso compõe o ser humano em suas relações e são formas privilegiadas pelas quais as crianças se comunicam e se expressam.

Outro trabalho que nos chamou atenção e que contribuiu em nossas discussões foi a tese de Bonfim (2020), *Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche*. A autora procurou compreender a relação corporal entre adultos e bebês, propondo uma construção de diálogos com as educadoras sobre o corpo dos bebês e suas relações. O trabalho discute como a dimensão existencial-corporal tem sido pensada na Educação Infantil e quais narrativas sobre/com o corpo são tecidas considerando as relações entre adultos e bebês no contexto coletivo. Os objetivos desse trabalho se pautaram em observar e registrar, por meio de notas escritas e fotografias, os movimentos e gestos dos corpos de professoras e bebês em relação à prática educativa de um berçário. Para analisar

seus dados, Bonfim (2020) dialogou com autores como David Le Breton e Wallon, tecendo fios analíticos sobre o material fotográfico reunido, colocando-o em pauta nas discussões dos encontros com as professoras. A pesquisa qualitativa foi realizada no Centro de Educação Infantil Mãe Dolores (CEIMD), uma creche pública municipal localizada na cidade de Ipatinga, interior de Minas Gerais. A autora adotou, em sua metodologia, encontros com as professoras pautados nos registros fotográficos produzidos em campo, os quais serviram, também, para mobilizar as narrativas docentes. Em sua análise, Bonfim (2020) elegeu três eixos, composto cada um por episódios que integraram cenas da prática educativa das quatro professoras com o grupo de bebês. No primeiro eixo, discutiu-se sobre o papel da motricidade e da inteligência prática nos primeiros anos de vida dos bebês. No segundo eixo, a autora identificou as emoções presentes no grupo, manifestadas principalmente pelo choro dos bebês. Nesse eixo, percebeu-se uma relação um pouco distanciada de algumas professoras com os bebês. O choro, em alguns momentos, foi pouco compreendido por elas e, talvez por isso, as crianças tenham sido pouco acolhidas nos espaços da creche. A autora refletiu sobre a importância do vínculo afetivo, da escuta atenta, da observação dos gestos e da acolhida para com os bebês, uma discussão importante que discutimos também em nossa pesquisa. Assim como pontua a autora, concordamos que há a necessidade/urgência de serem ampliadas as discussões na formação de professores, sobre o papel das emoções no desenvolvimento humano em uma perspectiva integrada à cultura e às potencialidades da criança, rompendo com a visão linear e cronológica do tempo de infância (BONFIM, 2020). E por fim, no último eixo, a autora presenciou cenas em que os bebês eram protagonistas nas brincadeiras e nas atividades propostas pelas professoras. Evidenciou-se, nos episódios apresentados, como um elemento-chave que atravessou todos os eixos citados, o olhar atento e acolhedor das professoras para com os bebês. Mesmo que, em alguns momentos, presenciaram-se situações em que as professoras estavam com semblantes preocupados, os bebês chorando por diversos motivos e as relações distanciadas, ainda assim, os momentos em que as interações eram positivas sobressaíram. Assim, embora a pesquisa não pretendesse trazer ao centro da análise os bebês em suas especificidades, a discussão das narrativas corporais das relações entre adultos e crianças em um contexto coletivo da creche nos possibilitou refletir sobre os corpos infantis que têm desejos e buscam apoio e conforto no contato com as professoras e seus pares, através dos gestos, movimentos e expressões.

Desse modo, os trabalhos acima nos ajudaram a compreender a dimensão corporal manifestada pelos bebês e pelas crianças através das relações estabelecidas nas diferentes formas de (re)significar o espaço. O corpo é considerado mais do que uma forma de se comunicar, é também experiência, percepção, sentido e significado ao se colocar em relação com o outro e produzir significações, uma dimensão importante que estrutura as ações sociais dos bebês e das crianças. Ao falarmos do corpo que se desenvolve, estamos considerando também a cognição e a linguagem que se manifestam por meio da interação, do afeto e das ações significativas que geram aprendizados.

A seguir, apresentamos as discussões dos trabalhos da segunda categoria: a dimensão das ações autônomas.

Em sua pesquisa de mestrado, *“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva”*, Fochi (2013) nos mostra que os bebês e as crianças pequenas gostam muito de desafios. Para as crianças, essa é uma forma de colocar em jogo suas habilidades e descobrir outras. O autor realizou sua pesquisa com bebês em que eles, livremente, foram descobrindo e percebendo como poderiam atuar sobre os blocos grandes e macios, disponibilizados no ambiente do berçário. Os bebês ajustavam suas posturas corporais em cima desses blocos e, à medida que sentiam segurança e tranquilidade, avançavam em seus obstáculos e descobriam, a partir daí, seus próprios corpos. Essa ação proporcionou às crianças oportunidades de chegar a uma grande conquista, um alcance com o qual elas vibraram e compartilharam com outros bebês e professoras. Paulo Fochi (2013) percebeu também que os bebês são capazes de aprender a partir de si próprios, quando suas ações são realizadas a começar pelos seus interesses, com pouca ou nenhuma intervenção direta do adulto. O autor se baseou na abordagem da documentação pedagógica de Loris Malaguzzi, bem como nas discussões de Emmi Pikler e Jerome Bruner, identificando, nos bebês, ações de comunicar, por meio da interação (bebê-bebê), seja pelo olhar, pelo toque ou até mesmo pelo sorriso; ações autônomas, quando se dispunham de artefatos culturais e tinham a possibilidade de se locomover nos espaços da sala sem correr riscos; e ações de saber-fazer, como, por exemplo, criar e recriar suas próprias intenções. O trabalho de Paulo Fochi se aproxima da nossa proposta, ao trazer discussões e evidências acerca das ações autônomas dos bebês, enfatizando a importância das atividades de movimentação livre e exploração do próprio corpo pela criança pequena.

Na dissertação, “*O sujeito autônomo em Freire: contribuições à Educação Infantil*”, Salvi (2018) investiga as contribuições que a Pedagogia Freiriana oferece para a constituição do sujeito autônomo no âmbito da Educação Infantil. A autora realizou uma pesquisa qualitativa com base na dialética materialista-histórica e utilizou, como instrumento de produção de dados, a pesquisa bibliográfica, para compreender como Paulo Freire estruturou o conceito de autonomia em sua obra e de que forma essa concepção contribui para a formação do sujeito autônomo na Educação Infantil. Essa compreensão foi ilustrada com dados empíricos captados por meio da observação participante, em um centro de Educação Infantil Municipal, com educadoras que desenvolvem a sua prática educativa com crianças de 3 a 4 anos de idade. Em seu trabalho, a autora enfatiza o conceito de autonomia na infância na perspectiva da Pedagogia Freiriana pensando em sujeitos históricos, sociais e culturais em permanente construção, que se humanizam pela objetivação e apropriação da cultura historicamente construída. Defende ainda que a autonomia dos movimentos se construa a partir de um exercício de escolha livre em todas as situações vivenciadas, sem dia e hora marcada para acontecer. Salvi (2018) concluiu que é possível estabelecer um diálogo entre a infância e a Pedagogia Freiriana, pois a maneira como Paulo Freire constrói o conceito de autonomia permite que as práticas educativas democráticas sejam voltadas à promoção do sujeito autônomo na Educação Infantil. Seu trabalho, de certa forma, vai ao encontro do nosso tema de pesquisa, pois dialoga com o método materialista histórico-dialético, ajudando-nos a compreender o conceito de autonomia na perspectiva freiriana e as crianças enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais, em permanente construção e apropriando-se da cultura.

Em sua dissertação, *O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche* (2016), Costa buscou compreender como se daria o processo de transformação da locomoção dos bebês considerando as relações com seus pares de idade no contexto da creche. A pesquisa qualitativa, baseada em videograções e observação participante, se apoiou nas discussões da perspectiva teórico-metodológica das redes de significações (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA; SILVA; CARVALHO, 2004), bem como em Vigostki, Bakhtin e Wallon. Costa salientou que a locomoção se constitui como um processo complexo, envolvendo diversos fatores que se transformam no decorrer do tempo. A creche analisada traz aspectos pertinentes à consideração do desenvolvimento motor e social das crianças, exercendo um papel imprescindível nos processos locomotores e interativos das

crianças, uma vez que, ao representar mais do que um espaço físico, ela valoriza a autonomia motora da criança. Há uma organização do espaço com diversos objetos e brinquedos disponíveis para as crianças e que são evidenciados nos episódios analisados. As crianças foram colocadas em colchonetes ou diretamente no chão com poucos obstáculos, o que possibilitou a livre circulação das crianças pelo espaço. Foram observadas diversas formas de deslocamentos das crianças nesses espaços que foram construídas a partir das interações com o outro e das explorações do ambiente, como rolar, engatinhar, arrastar, andar sem apoio, rodar, levantar, sentar, escalar, as mudanças constantes de postura etc. Os resultados da pesquisa identificaram que a locomoção vai além do simples crescimento e maturação da criança, uma vez que se dá na sua relação com o meio ao seu redor, ou seja, está associado diretamente aos acontecimentos, ações, interações e retroações no contexto onde a criança está inserida. Outro ponto que a autora nos chamou atenção foi sobre a interação de uma criança com outra: pequenos deslocamentos produzidos na interação com o outro trazem novas formas de locomoção que vão além do rolar, engatinhar e andar. A expressividade emocional acompanhada à movimentação corporal favorece o contato corpo a corpo. Desse modo, esse estudo dialoga com as nossas discussões, pois traz elementos teóricos e empíricos que ampliam nossos olhares para o desenvolvimento psicomotor das crianças, contribuições que permitem visualizarmos os modos de interação entre as crianças e como essas relações ampliam as possibilidades de ação da criança no mundo.

O trabalho de Medeiros (2015), *A dimensão da afetividade na construção da autonomia infantil: uma análise das interações entre crianças e professoras na Educação Infantil*, discute o processo da construção da autonomia das crianças a partir das interações sociais e afetivas vivenciadas em um contexto coletivo. Medeiros analisou como as interações e a afetividade entre professoras-crianças e criança-criança contribuem para a construção da autonomia e de que maneira essas relações se manifestam no coletivo e qual o papel da afetividade no processo interativo. A pesquisa foi realizada em um contexto coletivo no município de João Pessoa/PB no Centro de Referência Municipal de Educação Infantil (CREI). A autora realizou uma pesquisa qualitativa fundamentando-se nas abordagens teórico-metodológicas da Perspectiva Histórico-Cultural e da Etnografia. Para a construção dos dados, foram realizadas observações participantes, vídeograções dos episódios interativos e anotações em um diário de campo. Para analisar os dados, Medeiros realizou análise microgenética proposta por Vigotski. Segundo a autora, as crianças constroem sua autonomia

por meio das interações sociais e em maior incidência entre seus pares. A autora concluiu em seu trabalho que as interações afetivas influenciam diretamente na autonomia das crianças, principalmente quando as crianças demonstram segurança, iniciativa e tranquilidade em se expressar livremente. Embora a autora também apresente em seu trabalho uma discussão da autonomia moral, com base em Piaget, isto é, a autonomia perpassa pela capacidade de a criança “se autogerir e administrar decisões de modo a respeitar regras e valores” (MEDEIROS, 2015, p. 71), o que não se constitui nosso foco, este estudo traz uma forte discussão sobre o papel das interações e a dimensão da afetividade algo imprescindível tanto para a construção da autonomia, desenvolvimento das habilidades exploratórias e motoras como para uma vida coletiva essencial a todo ser humano.

Por outro lado, a pesquisa de mestrado de Cortezzi (2020), *As vivências no currículo do berçário: as possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas*, analisa como os bebês vivenciam o currículo do berçário por meio da unidade [autonomia/proteção], a partir dos artefatos da piscina de bolinhas e da almofada vazada. Assim como nas pesquisas citadas anteriormente, embora em cidades diferentes, o trabalho de Cortezzi (2020) foi realizado também em um contexto coletivo de Educação Infantil da rede municipal, em Belo Horizonte/MG, mesma instituição em que realizamos nossa pesquisa. A autora realizou uma pesquisa qualitativa e se fundamentou na abordagem teórico-metodológica da Perspectiva Histórico-Cultural, das Teorias Curriculares e da Etnografia em Educação. Por ser integrante do mesmo programa de pesquisa: *Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura*, Cortezzi utilizou o mesmo banco de dados que estamos utilizando, focalizando o ano de 2017. Ao concluir seu trabalho, Cortezzi argumenta que as vivências do currículo no berçário com os artefatos da piscina de bolinhas e da almofada vazada se transformaram ao longo do tempo e produziram sentidos pessoais e significados sociais para os bebês e para as professoras propiciando aos bebês uma autonomia protegida. A unidade [autonomia/proteção] compõe essas vivências, quando se relacionam com as diversas formas de proteger e, ao mesmo tempo, desenvolver a autonomia dos bebês em um contexto coletivo. Embora a autora tenha se apoiado no campo do currículo, não sendo o nosso foco, suas discussões acerca da autonomia dos bebês se relacionaram bastante com nosso tema de pesquisa, ajudando-nos a compreender o desenvolvimento motor do bebê, a importância das práticas de significação relacionadas à liberdade do movimento, ao brincar por iniciativa própria, à segurança e ao cuidado em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural.

Coutinho e Dalledone (2020), no artigo *As contribuições da abordagem Pikler para a constituição de uma pedagogia para os bebês: uma análise dos princípios orientadores*, realizaram um levantamento bibliográfico das produções realizadas nas bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) GT 07, do banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Aperfeiçoamento (CAPES) e *Google Acadêmico*, com objetivo de analisar os princípios norteadores da abordagem Pikler. Com base nesse levantamento bibliográfico, Coutinho e Dalledone contextualizam os princípios norteadores da abordagem Pikler para a prática com os bebês, quais sejam:

[...] respeito pelo bebê e suas individualidades; atividade autônoma baseada em suas próprias iniciativas; vínculo entre o bebê e o adulto e a liberdade dos movimentos para um brincar livre e exploração de si mesmo. Esses princípios constituem a grande contribuição de Emmi Pikler ao campo da Educação Infantil, indicando que as práticas pedagógicas nessa faixa etária se orientam em dois pilares: o cuidado e as relações (COUTINHO; DALLEDONE, 2020, p. 6).

Esse estudo nos chamou atenção e nos abriu caminhos para aprofundarmos nossos olhares sobre a abordagem Pikler, considerando que são discussões que se relacionam com nosso tema de pesquisa, principalmente pela valorização da autonomia dos bebês e das crianças pequenas em relação aos movimentos psicomotores. Concordamos que é importante reconhecer as competências e as necessidades dos bebês e das crianças pequenas, valorizando e respeitando cada momento de suas vidas. Assim como Pikler e seus colaboradores, defendemos a relação do cuidado e o vínculo de confiança estabelecido entre o adulto e a criança, priorizando um ambiente instigante para que as crianças possam se movimentar e brincar com base na própria iniciativa.

Em outro artigo publicado por Coutinho com outra colaboradora, Vieira, *Uma perspectiva para acompanhar o processo dos bebês de conquista da autonomia na creche (2020)*, são apresentados elementos para compreender a autonomia dos bebês no contexto coletivo da creche, utilizando como metodologia a documentação pedagógica de narrativas visuais produzidas por sequências fotográficas, as quais permitiram às autoras acompanhar os gestos, as expressões e as ações dos bebês. Por meio do estudo de caso das vivências de uma bebê (desde a sua entrada na creche com 04 meses até seus 20 meses de vida) no contexto coletivo pesquisado, foi possível compreender o processo da conquista de seus movimentos, em especial a aquisição da marcha e as mudanças que ocorrem na relação do bebê com o

mundo após a aquisição da marcha, como, por exemplo, o posicionamento do corpo em relação às diversas situações do dia-a-dia (correr, saltar, pular etc). Para discutirem esse processo, as autoras se apoiaram nos estudos da Sociologia da Infância e nos princípios norteadores da abordagem Pikler. Coutinho e Vieira concluíram que a construção da autonomia dos movimentos é permeada de sentidos pessoais e significados sociais construídos pelos bebês e pelas crianças pequenas a partir das relações sociais estabelecidas com os adultos e com seus pares, assim como pelas oportunidades oferecidas no contexto coletivo da creche. A autonomia se potencializa mediante um olhar sensível e intencional do adulto que compreende as necessidades das crianças, reconhecendo, ao mesmo tempo, suas potencialidades e competências de agir. Além disso, os processos vivenciados pelos bebês e pelas crianças pequenas têm uma relação direta com seus interesses e seus modos de inserção no mundo, o que também influencia em suas aquisições e conquistas. Embora não tenhamos utilizado em nosso trabalho a Escala de Desenvolvimento Infantil do Instituto Loczy, citada pelas autoras, que prevê e demarca a conquista dos movimentos por etapas ao longo dos primeiros anos de vida, por acreditarmos que cada processo é singular e cada criança tem seu tempo de desenvolvimento, as discussões da abordagem Pikler, assim como no artigo anterior, nos apoiaram em nossas análises. Além do mais, os resultados apresentados se aproximaram bastante com os da nossa pesquisa, uma vez que nos possibilitaram acompanhar como ocorre o processo da conquista dos movimentos das crianças em um contexto coletivo de educação.

Dois trabalhos que também tratam do tema autonomia e dialogam com o trabalho de Coutinho e Vieira (2020) e Coutinho e Dalledone (2020), são os trabalhos de Tardos (2008), *Autonomía y/o dependência*, e Feder (2014), *Uma Mirada adulta sobre El niño en acción – El sentido del movimiento em la protoinfancia*. Esses trabalhos buscam, especificamente, compreender como o meio cultural possibilita às crianças oportunidades de explorá-lo, conhecê-lo e conquistá-lo. Tardos (2012), filha de Emmi Pikler, observou a interação e a confiança que os bebês estabeleciam com os adultos durante os momentos de cuidado. Quando o bebê se encontra em um ambiente acolhedor, de segurança e os objetos ao seu redor estimulam condições necessárias para se autodesafiarem, os bebês passam a explorar aquele ambiente de maneira positiva. Outro elemento que tem grande importância no desenvolvimento das potencialidades da criança, e que nos chama atenção nos trabalhos de Anna Tardos, é a ênfase no brincar autônomo, uma prática que estimula a vontade de interagir

e o sentimento de capacidade e autorrealização da criança. Feder (2014) salienta que a atividade autônoma é uma necessidade desde o nascimento e a conquista do movimento motor autônomo permite que a criança pequena adquira, aos poucos, o controle de seus corpos, ampliando as possibilidades de se expressar como um ser no mundo. Nesse sentido, o termo autonomia está se referindo à capacidade de a criança se mover por iniciativa própria, de acordo com sua vontade e competência.

No artigo *The Psychomotor Profile of Pupils in Early Childhood Education*, Martínez-Moreno, Giménez e Suárez (2020) procuraram conhecer o perfil psicomotor das crianças de 3 a 6 anos de idade através de um estudo de suas habilidades, como a percepção e o controle do próprio corpo, o equilíbrio postural, a lateralidade bem definida etc. Os autores salientam a importância do movimento e do corpo para o desenvolvimento afetivo da criança, bem como argumentam que, entre 3 e 5 anos, há um progresso na maturação do sistema muscular, nervoso e na estrutura óssea das crianças. No entanto, os próprios autores argumentam que esse processo de maturação não é igual em todas as crianças, isto é, cada criança se desenvolve de maneiras diferentes e cada qual em seu tempo. A pesquisa foi organizada em três fases: testes motores, estimulações e avaliações psicomotoras, todas com objetivo de acompanhar o desenvolvimento das crianças por meio de escalas de habilidades. Apesar de o nosso trabalho não utilizar nenhuma escala de habilidades, de não ter a intenção de testar nem comparar o desenvolvimento psicomotor das crianças, essa pesquisa nos ajudou a compreender a importância da psicomotricidade e do corpo como meio de relacionamentos e expressões.

Por fim, Mas, Jiménez e Riera (2018), no artigo *Systematization of the Psychomotor Activity and Cognitive Development*, estudaram a educação psicomotora de 26 crianças com idades entre 11 e 22 meses, integrando o desenvolvimento corporal, as emoções e a atividade cognitiva. O estudo foi realizado em escolas de Educação Infantil na província de Barcelona durante um período de 23 meses. Durante a pesquisa, foram realizados testes individuais e coletivos analisando o desenvolvimento cognitivo (raciocínio verbal e não verbal, memória, coordenação visual-motora e velocidade de processamento), o desenvolvimento de habilidades motoras (motricidade fina e grossa), a linguagem e a comunicação, além do desenvolvimento socioafetivo das crianças. Os testes consistiram em três curtos períodos de tempo, totalizando 45 minutos. No primeiro momento, houve um acolhimento e preparação para a seção, em seguida, um jogo livre com movimentos motores e, por fim, uma seção com

todo o grupo. Os resultados desse trabalho nos mostraram que “há uma interação entre as funções neuromotoras (desenvolvimento motor) e as funções psicológicas (desenvolvimento cognitivo e afetivo) que ocorre em um processo único e unidirecional no qual o corpo da criança é o principal elemento em contato com o meio ambiente” (MAS; JIMÉNEZ; RIERA, 2017, p. 39. Tradução minha⁹) e que, sem o desenvolvimento psicomotor, o desenvolvimento cognitivo fica comprometido. Com isso, esse trabalho nos fez refletir sobre a importância da atividade psicomotora no contexto coletivo de Educação Infantil, por possibilitar o desenvolvimento social e cognitivo das crianças em seus aspectos emocionais, afetivos, físicos e motores. Embora este trabalho também tenha utilizado testes, assim como a pesquisa de Martínez-Moreno, Giménez e Suárez (2017), defendemos uma análise microgenética, pensando no desenvolvimento dos bebês como um todo e não apenas em aspectos isolados.

Após o mapeamento e a leitura dos trabalhos de acordo com os critérios delimitados, notou-se que as pesquisas de Fochi (2013), Costa (2016) e Coutinho e Vieira (2020) apresentaram resultados diretamente relacionados com a conquista do movimento psicomotor das crianças (rolar, engatinhar, sentar e andar) e, mais além, com a alegria expressa nessa conquista. Entretanto, não foram encontrados trabalhos que explorassem, especificamente, a conquista de movimentos como, por exemplo, descer e subir o escorregador, em uma perspectiva longitudinal. Atentou-se, ainda, que a grande maioria dos trabalhos nos mostrou a centralidade da dimensão corporal na subjetividade das crianças.

Nos trabalhos de Coutinho (2011); Santos e Pasuch (2011); Filho (2013); Beber (2014), Peixoto, Silveira, Oliveira e Dias (2019) e Bonfim (2020), encontramos as discussões aprofundadas no corpo como um todo, que compõe o ser humano em suas relações, nas formas privilegiadas pelas quais as crianças se comunicam e se expressam. Já nos trabalhos de Tardos (2008), Fochi (2013); Feder (2014); Medeiros (2015); Costa (2016); Mas; Jiménez e Riera (2017); Salvi (2018); Cortezzi (2020); Coutinho e Dalledone (2020); Coutinho e Vieira (2020) e Martínez-Moreno; Giménez e Suárez (2020), as discussões se basearam na ação/atividade autônoma das crianças. As crianças, desde seu nascimento, agem e respondem ao meio social em que estão inseridas, elas possuem iniciativas, exploram o seu próprio corpo e constroem diversas maneiras de compreender o mundo. Discutiu-se sobre as práticas

⁹The concept includes an evolutionary notion by which there is an interaction between neuromotor (motor development) and psychological (cognitive and affective development) functions that take place during a unique and unidirectional process where the child's body is the main element in touch with the environment (MAS; JIMÉNEZ; RIERA, 2017, p. 39).

docentes que se concretizam por meio dos vínculos afetivos e de relacionamentos acolhedores e respeitosos entre adultos e crianças. Notamos também, ao analisar os trabalhos, alguns aspectos como a não separação das dimensões cognitivas e afetivas em alguns trabalhos, a importância da organização do ambiente e o foco nas possibilidades das crianças e não naquilo que ainda lhes faltam.

Diante disso, percebemos que foram poucas as pesquisas que se debruçaram diretamente sobre a autonomia dos movimentos psicomotores, sendo que várias delas discutem a autonomia moral das crianças, explicitando a aprendizagem de regras e valores como, por exemplo, o trabalho de Medeiros (2015). Ademais, identificamos que a abordagem de Emmi Pikler se destacou nos diálogos em relação à autonomia dos movimentos das crianças, sendo uma das principais referências encontradas nas produções. Outra referência que nos ajudou a compreender o conceito de autonomia foi a perspectiva da Pedagogia Freiriana, citada no trabalho de Salvi (2018), importante referência para compreendermos a constituição do sujeito autônomo no âmbito da Educação Infantil.

Ao reconhecermos a criança como sujeito que participa do processo de seu desenvolvimento, estamos valorizando positivamente sua capacidade de ser e estar no mundo. Estar em movimento significa realizar aquilo que faz sentido para a criança, algo que a envolva, algo que ela faça por iniciativa própria, com vontade. Nesse sentido, propondo compreender como as crianças intencionalmente se envolvem em situações que, ao final, conquistam algo (os movimentos psicomotores) que não conseguiam anteriormente, consideramos que esta pesquisa contribui para a construção de conhecimento científico-acadêmico em um campo de estudos que ainda é estreito.

Assim, o texto desta dissertação está organizado da seguinte forma: (i) este primeiro capítulo introdutório, em que exponho minhas justificativas e os aspectos que me levaram a construir os objetivos de pesquisa. Apresento também a construção do levantamento bibliográfico, dialogando com o que dizem as produções acadêmicas nacionais e internacionais sobre a autonomia dos movimentos psicomotores das (os) bebês/crianças em um contexto coletivo da creche; (ii) o segundo capítulo traz a fundamentação teórica, em que discorro a respeito do campo da Educação Infantil, sobre a abordagem que nos apoiamos para compreender a constituição da criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural baseada na teoria da Psicologia Histórico-Cultural e sobre o processo da constituição da autonomia e suas diferentes abordagens. Ainda nesse capítulo, apresento a construção do material de uso

empírico e a lógica de investigação em diálogo com a Etnografia em Educação; (iii) no terceiro capítulo, apresento as análises dos eventos correspondentes às conquistas de Danilo no escorregador, observando-se as transformações de seus movimentos ao longo dos anos; (v) no quarto capítulo, procuro compreender a gênese do processo da conquista dos movimentos psicomotores, realizando um movimento recursivo na análise dos eventos; (vi) e, por fim, no último capítulo, retomo os objetivos iniciais e finalizo o trabalho, dedicando-me às considerações finais nas quais problematizo algumas implicações acerca de possíveis desdobramentos desta pesquisa que podem ser delineados por meio da discussão desenvolvida nesta dissertação.

A seguir, discorro a respeito da abordagem teórico-metodológica, na qual nos baseamos para essa pesquisa.

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL, A AUTONOMIA DOS MOVIMENTOS PSICOMOTORES E A LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

Para compreendermos os objetivos da pesquisa, recorreremos aos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, da Sociologia da Infância e de autores que contribuem para a compreensão do desenvolvimento das crianças. Desse modo, discutimos, neste capítulo, alguns pontos centrais, tais como: i) uma contextualização sobre a infância e a criança com base nas discussões da Sociologia da Infância; ii) as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural na compreensão da constituição humana, bem como o método proposto por Vigotski; iii) o conceito de autonomia relacionado à conquista dos movimentos psicomotores, no que se aproxima da autorregulação em Vigotski e nas discussões sobre o ato psicomotor de acordo com Wallon; iv) e, por fim, explicaremos como a Etnografia nos ajudou a compreender o desenvolvimento cultural dos/as bebês e das crianças pequenas e como foi desenvolvida a lógica de investigação desta pesquisa.

Tecendo esses diálogos, foi possível compreender meu objeto de pesquisa a partir da construção do par dialético [ação psicomotora/cognição social situada], entendendo-o como uma unidade de análise. É importante ressaltar que tal unidade foi elaborada com base nos diálogos teórico-metodológicos, bem como a partir das análises iniciais dos eventos selecionados nesta pesquisa.

2.1 Contextualização sobre a infância, o/a bebê e a criança com base nas discussões da Sociologia da Infância

Durante muito tempo, os/as bebês e as crianças foram vistos/as como seres passivos/as, incapazes de desempenhar um papel ativo na sociedade, sendo a infância vista como uma etapa destinada à preparação para o mundo adulto, ou seja, baseada em uma concepção adultocêntrica. Nesse sentido, no campo das Ciências Sociais, alguns debates desenvolvidos, sobretudo ao longo do século XX e início do século XXI, foram construindo as bases para o que se configurou como uma Sociologia da Infância (TEBET, 2019), contribuindo e problematizando discussões direcionadas à temática. O olhar sociológico em relação à infância enfatizou uma concepção de bebê e criança como um sujeito social que ocupa um papel ativo na sociedade.

Atualmente, há um crescente número de trabalhos publicados que abordam questões teóricas e relatam conclusões relacionadas ao estudo sociológico das crianças e da infância. Jens Qvortrup, um dos responsáveis pela constituição dos grupos de pesquisa no campo da Sociologia da Infância, apresentou a infância como categoria estrutural social e as crianças como agentes sociais produtoras de suas culturas.

A Sociologia da Infância, então, faz uma distinção entre infância e criança. A infância caracteriza a categoria social do tipo geracional. A infância, em termos coloquiais e também no discurso científico, é caracterizada como um período de tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de cada pessoa, ou seja, pode ter várias durações, além de ser relativa a cada indivíduo. Já em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporal, ou seja, não pode ser compreendida por períodos e, sim, como uma categoria permanente de diferentes sociedades. Essas duas noções podem existir lado a lado, embora tenham significados diferentes. A infância, enquanto período, é caracterizada pela fase de vida de cada pessoa, isto é, a transição para a idade adulta, já, enquanto categoria permanente, é um componente estrutural e cultural específico de determinadas sociedades, um padrão cultural das mudanças históricas das relações geracionais (QVOUTRUP, 2010).

Dessa forma, quando uma criança cresce tornando-se um adulto, sua infância terá chegado ao fim, ao passo que, em se tratando de categoria, a infância não desaparece, ao contrário, ela continua existindo para receber novas gerações. A infância se modifica ao longo da história, ao mesmo tempo em que permanece enquanto categoria. É parte integrante da sociedade e como categoria, ela não desaparece, apesar de seus membros mudarem com o passar do tempo (QVOUTRUP, 2010).

Do mesmo modo, Sarmiento (2005) argumenta que a infância não se limita a apenas uma categoria, uma vez que há uma diversidade de infâncias:

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005, p. 363).

O conceito de geração, para Sarmiento (2005), consiste em um grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo. As condições sociais de um determinado grupo são o principal fator da diversidade dentro de um grupo geracional. Por isso, a Sociologia da Infância faz uma distinção entre infância e criança. A infância é caracterizada por uma categoria social do tipo geracional e criança refere-se ao sujeito que integra essa categoria e que pertence a um grupo etário, isto é, um ator social de uma classe social, que faz parte da cultura, assim como os membros de qualquer outra geração. Assim como destaca Marchi (2017), a criança é um ator social a partir do momento que o adulto reconhece suas capacidades de agir e permite que ela exerça sua ação sobre o meio. É um indivíduo que contribui ativamente na construção da sociedade desde o seu nascimento, capaz de iniciativas e de pensamentos, competente, desafiador e curioso por experimentar o mundo em que vive.

Pensando não só apenas nas crianças, os estudos sobre os/as bebês vêm ganhando força no campo da Sociologia da Infância, ainda que em menor escala em relação aos estudos sobre a criança mais velha. Há também a necessidade de olhar os/as bebês em seus processos de constituição nas relações sociais. Silva e Neves (2020) trazem uma concepção de bebê, com base na trajetória da constituição do campo de estudos e as tendências da produção de conhecimentos sobre bebês em contextos coletivos, na qual nos apoiamos, compreendendo-o como “um ser humano que instaura e atualiza o mundo como lugar do novo, do desconhecido, a ser explorado, conquistado, apropriado, transformado” (SILVA; NEVES, 2020, p. 8). Trata-se de um ser humano potente, capaz de transformar os contextos histórico-culturais dos quais participa desde o nascimento, atribuindo sentidos pessoais e significados sociais aos acontecimentos vivenciados e, ao mesmo tempo, é um ser vulnerável, pois demanda grande sensibilidade e cuidado dos adultos. Para as autoras, as ações dos bebês evidenciam o movimento em direção à exploração do mundo sensível e a ideia de agência se constitui na ação com o Outro.

Por isso, os Estudos da Infância nos ajudam a pensar a ação dos/as bebês e das crianças como um elemento referencial, resgatando suas singularidades, formas de expressão e suas potencialidades em atribuir sentido aos acontecimentos e transformação dos contextos histórico-culturais dos quais participa desde o nascimento. A alteridade constitui-se a partir do real e das diversas culturas da infância ou de pares, isto é, um conjunto de atividades,

artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham umas com as outras (CORSARO, 2011). Os/As bebês e as crianças criam e participam de suas próprias culturas apropriando-se criativamente de informações do mundo adulto. As culturas da infância são resultado das relações sociais e das relações inter e intrageracionais e, assim como os adultos, as crianças são participantes ativas na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas.

A ideia de reprodução interpretativa não limita o/a bebê e a criança apenas a internalizar a sociedade, permite, antes, sua contribuição ativamente na produção e nas mudanças culturais. De acordo com Corsaro (2011), há dois elementos principais presentes na reprodução interpretativa: a importância da linguagem e das rotinas culturais. Os/As bebês e as crianças participam de sua cultura através da linguagem, do sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural.

Dessa forma, o pensamento sociológico sobre o/a bebê, a criança e a infância amplia o entendimento sobre a socialização, ou seja, o processo pelo qual se apropriam do modo como a sociedade vive. Nesse sentido, consideramos os estudos da Sociologia da Infância fundamentais para compreendermos especificamente os conceitos de infância, bebê e criança, uma vez que esses estudos consideram a infância não apenas como uma etapa destinada ao desenvolvimento e crescimento, mas como um processo de (re)significação, definindo o/a bebê e a criança como ator social, capaz de atuar intensamente nos processos de interação e de construir relações para o seu próprio desenvolvimento.

Portanto, entendemos que os/as bebês e as crianças são atores sociais, que se apropriam de significados culturais¹⁰, capazes de construir suas relações desde bem pequenos/as, atuando intensamente nos processos interativos. Nessa perspectiva, a infância não é apenas uma etapa destinada ao desenvolvimento e ao crescimento da criança, havendo, sim, uma diversidade de infâncias¹¹ e de formas de vivenciá-las (CORSARO, 2011; NEVES, 2010).

¹⁰As crianças criam e participam de suas próprias culturas apropriando-se criativamente de informações do mundo adulto. As culturas da infância são resultados das relações sociais e das relações inter e intrageracionais e, assim como os adultos, as crianças são participantes ativas na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas (GOUVÊA, 2011).

¹¹Os estudos da alteridade da infância nos ajudam a pensar a ação das crianças como um elemento referencial, resgatando sua singularidade e formas de expressão. A alteridade constitui-se a partir do real e das diversas culturas da infância, isto é, um conjunto de atividades, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham umas com as outras.

2.2 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento integral e o processo de humanização

Recorremos à Psicologia Histórico-Cultural para compreendermos o processo de constituição do ser humano. A abordagem Histórico-Cultural surgiu no século XX, com Lev Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores, entre eles Aleksander Luria (1902-1977) e Aleksei Leontiev (1904-1979). Na perspectiva de Vigotski, “os processos maturacionais e culturais se constituem no meio onde as adaptações biológicas se transformam em relações sociais” (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995).

De acordo com Van der Veer e Valsiner (2001 apud TOASSA, 2009), Lev Semionovitch Vigotski (1896 – 1934), nasceu e viveu na Rússia ou antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em Orsha, uma pequena povoação da Bielo-Rússia, em uma família culta de origem judaica. Após o nascimento de Vigotski, a família se mudou para Gomel, cidade também bielo-russa, onde viveu em um tempo histórico turbulento, marcado por muitos desafios vivenciados na Revolução Socialista Soviética. Vigotski foi um pensador, educador e pesquisador soviético bem conhecido mundialmente que se faz presente em obras editadas e publicadas nas mais diferentes línguas, como inglês, francês, italiano, espanhol, alemão, japonês, português, húngaro, dinamarquês, entre outras. Toda a sua produção intelectual teve origem na Rússia e foi marcada pela influência de seu contexto de vida e de suas experiências.

Dedicado aos estudos e com um ótimo desempenho escolar, Vigotski entrou para a Faculdade de Medicina na Universidade Imperial de Moscou por pressão de sua família, mas logo a trancou, ingressando no curso de Direito na Universidade de Moscou e em História e Filosofia, na Universidade Popular de Shaniavski, cursando-os paralelamente (TOASSA, 2009). Vigotski interessou-se pela ciência psicológica e dedicou-se a projetos que envolviam Pedagogia, Psicologia, Estética, Literatura e Arte. Assim que terminou seus estudos, Vigotski lecionou Psicologia no Instituto de Pedologia e Defectologia em Moscou e iniciou um trabalho com Psicologia Experimental em cursos de Ciências e Pedagogia, dedicando-se à Psicologia até o final de sua vida.

Em 1924, Vigotski participou do II Congresso Russo de Psiconeurologia, no qual apresentou trabalhos que tiveram grandes repercussões na Psicologia, momento marcante em sua carreira. Entre 1925 e 1934, período em que se destacou por seu intenso trabalho sobre o

desenvolvimento cultural infantil e sobre a fala e o pensamento, os estudos do grupo liderado por Vigotski provocaram uma revolução na interpretação da consciência. Vigotski faleceu em 1934, com tuberculose (PRESTES; TUNES, 2011). Ao longo de toda sua vida, ele escreveu, pesquisou, ministrou palestras, participou de congressos, e ocupou-se de diferentes funções em instituições ligadas a questões científicas na área da pedologia¹² da infância e da psicologia (VIGODSKAIA; LIFANOVA, 1996 apud PRESTES; TUNES, 2011).

De acordo com Vigotski (1929/2000), o desenvolvimento humano é cultural e constituído nas/pelas relações sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. Ocorre por meio de uma construção compartilhada e deve ser compreendido em relação ao período histórico vivido, à sociedade em que se habita e à cultura local, sendo um processo que envolve a formação das qualidades especificamente humanas. Dessa forma, entende-se que o homem fora da relação com a sociedade jamais desenvolveria as características que resultam no desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é constituído em um movimento em que se reconhece a história e a cultura de uma dada sociedade.

Segundo Pino, (2005), Vigotski entendia o desenvolvimento cultural da criança como um processo pelo qual, ao entrar em contato com o mundo, ela se apropria pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, da cultura, dos valores compartilhados e das significações atribuídas pelos homens às coisas. Em suas palavras:

Vigotski introduz a cultura no coração de sua análise e sobretudo faz dela a “matéria-prima” do desenvolvimento humano, denominado “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural. (PINO, 2005, p. 52).

Dessa maneira, entendemos que o termo *cultural* é central na obra de Vigotski para quem o desenvolvimento é mediado pelo Outro (condição de ser biológico num ser cultural), uma vez que “com a ajuda do Outro, a criança integra-se, progressivamente, nas práticas sociais do seu grupo cultural” (PINO, 2005, p. 153). Primeiro, pelo fato de sua herança genética vir por meio dele e, segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele. Apesar disso, Vigotski entende que “a mediação do Outro não impede que seja a criança o sujeito do processo de internalização das funções culturais, as quais já fazem parte da história social dos homens” (PINO, 2005, p. 154). Isso

¹²A pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança (PRESTES; TUNES, 2018).

implica que, embora esse desenvolvimento seja mediado pelo Outro, a criança participa ativamente e de diferentes formas desse processo, em função do próprio amadurecimento biológico e das vivências ao longo da sua vida. De acordo com Pino, para Vigotski, o processo de internalização possibilita a passagem do plano social para o da subjetividade, realizando um papel fundamental na constituição cultural do ser humano.

Vigotski (1931/1995) buscava compreender o desenvolvimento humano e suas características, tendo em vista que tal desenvolvimento é marcado pelas relações da pessoa com os outros em um determinado contexto cultural, ou seja, é no meio e nas relações sociais que nos humanizamos, diferentemente das perspectivas de teorias interacionistas, que entendem o meio como algo externo ao sujeito e que apenas influencia seu desenvolvimento.

Na tentativa de compreender o desenvolvimento humano, Vigotski (1931/1995) buscou as relações entre a história do desenvolvimento da espécie humana (filogênese), a história do desenvolvimento de cada pessoa (ontogênese) e a história do desenvolvimento cultural do ser humano (sociogênese), considerando sempre o todo e suas partes, em uma perspectiva holística (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017). Estudou a pessoa em sua totalidade, considerando sua perspectiva histórica e dialética, não apenas focando em algo no passado, mas sim em algo que está em transformação, em movimento.

Durante o desenvolvimento, o cérebro humano vai se configurando, de acordo com as condições concretas que o meio cultural oferece à criança, o que quer dizer que o que ela internaliza do meio cultural se torna parte integrante da sua constituição como pessoa. Assim, “o desenvolvimento cultural da criança, é mais do que inserção da criança na cultura, é a inserção da cultura nela para torná-la um ser cultural” (PINO, 2005, p. 158).

O autor bielorusso esclarece ainda que a atividade simbólica como, por exemplo, a brincadeira de faz de conta é construída por meio da inserção nas relações sociais, pois é nas e pelas relações que as crianças descobrem a significação e o sentido das coisas que fazem parte do mundo. Nesse sentido, a mediação semiótica¹³ explica o que é essencial na natureza do desenvolvimento cultural da criança: “[...] a re-constituição em si das características da espécie, o que implica a ‘transposição’ de planos; a capacitação da criança para utilizar os

¹³ “[...] a mediação semiótica - caminho de passagem da criança do estado de ser biológico para o de ser cultural - permite explicar, por exemplo, os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem ou a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Num sentido amplo, a mediação é toda a intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilita a interação entre os ‘termos’ de relação” (PINO, 1991, p. 32).

meios simbólicos, de maneira que possa tornar-se intérprete do mundo e comunicadora com os outros homens” (PINO, 2005 p. 160).

Conforme salienta Pino (2005), o comportamento humano, para Vigotski, se distingue dos animais pelo fato de o próprio homem criar os sistemas de sinais da linguagem – a criação de signos – e intervir ativamente em suas relações com o meio ambiente. Na perspectiva de Goulart (2010), com base em Vigostki:

Por meio da interação com o meio cultural, as crianças vão, aos poucos, se apropriando dos signos e demais sistemas simbólicos que lhes permitem avançar no controle sobre seu próprio comportamento. Diferente das elementares, as funções mentais superiores são processos psicológicos usados intencionalmente, por todo ser humano, para desenvolver-se (GOULART, 2010, p. 53).

As relações das crianças com a sociedade não ocorrem diretamente, ou seja, elas são mediadas por meio dos signos e de instrumentos, partindo de seus pares ou da intervenção de um adulto. O signo, orientado para regular as ações sobre o psiquismo das pessoas, pode ser compreendido como um sistema existente em uma sociedade (linguagem oral e escrita, gestos, expressões, sistema numérico, entre outros) que possibilita a comunicação dos/com os sujeitos, sendo “primeiro, um meio de contato social, uma forma de afetar os outros e só depois se torna um meio de afetar-se a si mesmo” (PINO, 2005, p.163). O contato que as crianças estabelecem com as diversas linguagens possibilita que elas criem múltiplas formas de se expressar e diferentes modos de ver e compreender o mundo. Nossas experiências são intermediadas pela linguagem e é por meio dela que vivemos e criamos a cultura (PINAZZA; GOBBI, 2014). Os instrumentos são orientados para regular as ações sobre os objetos, “são criações humanas que auxiliam no processo de significação do meio de cultura, assim como potencializam as ações humanas em todos os momentos de nossa vida” (GOULART, 2010, p. 54). De acordo com Vigotski (1989):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivo definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKY, 1989, p. 33).

Com sua visão do desenvolvimento humano e dos processos mentais superiores, Vigotski (1931/1995) argumenta que o indivíduo se apropria da cultura e se desenvolve por

meio de suas ações coletivas, sendo a linguagem a ferramenta que decodifica e constitui o pensamento e a própria cultura. Os processos maturacionais e culturais se constituem no meio onde as adaptações biológicas se transformam em relações sociais.

Um dos principais objetivos na obra de Vigotski (1927/1991) foi caracterizar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, percepção, fala, pensamento, imaginação, conceitos etc). Em seu pensamento, para constituir as particularidades humanas, o indivíduo é considerado como um ser de desenvolvimento biológico e cultural. Sua preocupação estava em estabelecer as diferenças entre os processos de desenvolvimento das funções psicológicas elementares (que são de origem biológica) e das funções psicológicas superiores (de origens culturais). Para isso, buscou compreender a gênese dessas funções, ou seja, sua origem, bem como seu processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1927/1991).

Com influência da obra de Marx/Engels e do materialismo histórico-dialético, Vigotski aponta que as origens das funções superiores do comportamento devem ser estudadas a partir das relações sociais que os indivíduos estabelecem com o meio social. Isso significa compreender, dentro de um processo geral de desenvolvimento, que a formação psicológica do ser humano não está pautada apenas na concepção biológica, mas também no âmbito histórico, cultural e social. “A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico” (VIGOTSKI, 1927/1991).

De um lado, há os processos elementares e, de outro, as funções psicológicas superiores de origem histórico-cultural, ambos se entrelaçando. Entre o nível elementar e os níveis superiores existem sistemas de transição que Vigotski estuda dialeticamente. “As alterações das funções elementares para as funções superiores surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança e, somente depois elas se transformam em funções internas individuais da criança” (VIGOTSKI, 1927/1991, p. 91), sobretudo por meio das interações sociais que a criança estabelece com a cultura.

Vigotski era contra “a idéia de funções mentais fixas e imutáveis”, entendendo o cérebro como “um sistema aberto, de grande plasticidade”, cuja estrutura e funcionamento são moldados ao longo da história da espécie do desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2019). Nesse processo de desenvolvimento, as funções biológicas e culturais se transformam mutuamente, uma necessitando da outra. A apropriação das funções culturais não é uma tarefa

fácil, pelo contrário, Vigotski a entendia como complexa, pois não perpassa apenas por mera constituição biológica, mas sim, pelas condições do meio em que se está inserido (PINO, 2005).

Nessa lógica, o que entendemos por desenvolvimento cultural? O que significa pensar as crianças na Perspectiva Histórico-Cultural? Assim como apontam Gomes e Neves (no prelo), com base em Vigotski (1932/2018), também consideramos:

[...] a criança como um ser social que se torna humano singular em um processo histórico, dialético e discursivo. Esse ser individual se desenvolve culturalmente na relação com outros humanos em um percurso que não é linear e nem progressivo. Nós assumimos, junto com Vigotski (1932/2018, p.33), que esse desenvolvimento é complexo e contraditório, apresenta momentos de evoluções e involuções e revoluções e que, para ser desenvolvimento, há que se criar algo do novo, novas formações. (GOMES; NEVES, 2021, p. 4, no prelo).

Visto que a condição biológica não é suficiente para dizer que somos humanos, embora pertençamos à espécie humana, entendemos que o que nos torna humanos é a produção de diferentes linguagens nas diferentes culturas. Somos seres culturais e sociais e nos transformamos em seres individuais à medida em que vivemos e nos apropriamos dessa cultura. Nessa perspectiva, pensar os bebês e as crianças pela abordagem Histórico-Cultural é considerá-los como seres sociais, que nascem com um aparato não só biológico, mas também cultural. E só é possível considerar esses sujeitos, se pensarmos na potencialidade da comunicação dessas crianças. Desde o início da vida, o primeiro choro é uma potência de comunicação, os/as bebês vão construindo modos de se comunicar e de manter vínculos com os outros (adultos e seus pares). Eles/as criam, se apropriam da cultura na qual estão inseridos/as e a transformam, a partir de suas relações, tanto com o outro (pessoas/elementos que constituem o meio – brinquedos, artefatos culturais etc) quanto com o meio.

Dessa forma, interessa-nos conhecer o papel e o significado desse meio no desenvolvimento da criança. *Como as crianças vão produzindo significações para o mundo? Como elas demonstram isso? Como podemos perceber isso em suas vivências?*

Aprofundando nas discussões do meio, a Teoria Histórico-Cultural nos ajuda a compreender como esse meio constitui o desenvolvimento da criança. É nele que a criança se desenvolve culturalmente por meio de suas vivências (*perejivania* em russo), um conceito bastante discutido na obra de Vigotski. Pensamos a vivência como uma unidade de análise

[pessoa/meio], não apenas como elemento, mas como uma relação dialética entre as crianças e o meio em que elas estão inseridas.

De acordo com Vigotski (1934/1996), a vivência é uma unidade na qual, de um lado, representa o meio (o que se vivencia, algo que está fora da pessoa) e, por outro lado, como o sujeito vivencia uma determinada situação, ou seja, as vivências determinam a influência do meio no desenvolvimento psicológico e na personalidade das pessoas. Vigotski aborda o papel do meio do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança, em uma determinada etapa de desenvolvimento, pois “um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas” (VIGOTSKI, 1934/1996, apud PRESTES; TUNES, 2001/2018, p. 77). Assim, uma mesma situação influenciará diferentes crianças de formas diferentes, dependendo do grau de sentido e significado que elas atribuem à situação. Sendo assim, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, estamos analisando suas vivências, levando em consideração suas particularidades pessoais em uma dada situação.

A vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência (VIGOTSKI, 1933-1934/2010, p. 686).

Dessa forma, compreendemos a vivência como algo que a pessoa atribui sentidos pessoais e significados sociais ao que está acontecendo naquele determinado momento. Portanto, o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo, ou seja, deve ser compreendido como mutável e dinâmico, pois “não é apenas o meio que se modifica, mas também sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira” (VIGOTSKI, 1934, apud PRESTES; TUNES, 2001/2018, p. 83). Para a Teoria Histórico-Cultural, a criança faz parte desse meio, ela o transforma ao passo que também é transformada por ele, por isso, não falamos em interações da criança com o meio, mas das relações que ocorrem dialeticamente. Tratamos, então, a vivência com uma unidade indivisível.

Assim como Vigostki, pensamos a vivência como algo diferente de experiência. Por exemplo, um grupo de crianças, num contexto coletivo, pode ter a mesma experiência da leitura de uma história literária, por exemplo, porém, produzem significações diferentes para

aquela experiência, isto é, vivenciam aquela experiência unicamente. O que acontece no coletivo é mais do que internalizado, é algo apropriado e ressignificado pela criança.

Com isso, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, só é possível compreender o desenvolvimento da criança, se ela estiver em uma situação social de desenvolvimento (GOMES; NEVES, 2021, no prelo). A creche, como um contexto social e cultural, é uma fonte de desenvolvimento, não apenas influenciando o desenvolvimento das crianças. Ela modifica, refrata o desenvolvimento, assim como as crianças, por meio das suas vivências, modificam também esse meio.

Dessa forma, é preciso compreender a situação social de desenvolvimento “como uma fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e as características superiores especificamente humanas” (VIGOTSKI, 1932/2018, p. 90), pois é na relação que a criança produz com o meio “que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem” (VIGOTSKI, 1932/2018, p. 90). Por sua vez, a situação social de desenvolvimento está relacionada com as funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, percepção, fala, pensamento, imaginação, conceitos etc), pois são gestadas nessas relações. De acordo com Vigostki:

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (VYGOTSKY, 1932-1934/1996, p. 264).

Ele descreve a situação social de desenvolvimento como a gênese, um “momento inicial” para todas as mudanças de desenvolvimento, em um determinado período. Essas mudanças expressam, além de uma nova forma de a criança se relacionar com o meio social, novas conexões que são produzidas entre as funções psicológicas superiores. Portanto, sua natureza não é constante e suas mudanças introduzem novos períodos. Isso significa que ocorre uma reestruturação no processo de desenvolvimento cultural da criança marcada, inicialmente, por uma situação social de desenvolvimento. Assim, em “cada faixa etária, a situação social de desenvolvimento modifica-se, pois o que conta não é apenas o meio em si, mas a relação que as crianças produzem com ele” (GOMES; NEVES, 2020, p. 7, no prelo). Ao final de uma idade (a idade de 1 ano, por exemplo), a criança se modifica completamente em relação ao início.

Em algumas idades o desenvolvimento se distingue [...] por um curso lento, evolutivo. Em ditas idades, a personalidade da criança muda muito lentamente, frequentemente de forma imperceptível, interna; são mudanças decorrentes de insignificantes ganhos “moleculares”. Durante um lapso de tempo mais ou menos amplo – habitualmente de vários anos – não se produzem mudanças bruscas nem desvios importantes capazes de reestruturar a personalidade inteira da criança. As mudanças mais ou menos notáveis que se originam na personalidade da criança são os resultados de um amplo e oculto processo “molecular”. Ditas mudanças se exteriorizam e podem ser diretamente observadas somente com o término de prolongados processos de desenvolvimento latente (VIGOTSKI, 1932-1934/1996, p. 255. Tradução minha¹⁴).

Para entendermos melhor o desenvolvimento humano, é fundamental compreendermos as fases desse desenvolvimento. Para Vigostki (1932-1934/1996), cada idade (idade de maturação intelectual da criança e não apenas a idade cronológica de vida) se caracteriza por um tipo de relação diferente, marcado por períodos de estabilidade (mais longos) e períodos de crise, pontos de virada (mais curtos). Cada período tem suas características próprias e determina mudanças na personalidade como um todo. Essas mudanças, como já salientamos, estão diretamente ligadas com a situação social em que a criança está situada, ou seja, o ambiente em que está inserida e as relações que estabelece com os demais. O autor russo apresenta com destaque as rupturas em cada periodização das idades, ou melhor, as crises que antecedem em cada período, compreendidas como algo significativo que provoca mudanças e neoformações na subjetividade das crianças:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da vida inicial. A crise dos três anos é a passagem da infância inicial para a idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura o marco de enlace entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma virada no desenvolvimento quando a criança passa da idade escolar a puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram pontos críticos, de virada, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de

¹⁴ En algunas edades el desarrollo se distingue, en efecto, por un curso lento, evolutivo. En dichas edades la personalidad del niño cambia muy lentamente, a menudo de forma casi imperceptible, interna; son cambios debidos a insignificantes logros «moleculares». Durante un lapso de tiempo más o menos largo –habitualmente de varios años– no se producen cambios bruscos ni desviaciones importantes capaces de reestructurar la personalidad entera del niño. Los cambios más o menos notables que se originan en la personalidad del niño son el resultado de un largo y oculto proceso «molecular». Dichos cambios se exteriorizan y pueden ser directamente observados sólo como el término de prolongados procesos de desarrollo latente (VIGOTSKI, 1932-1934/1996, p.255).

um estágio para outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária (VIGOTSKI, 1932-1934/1996, p. 258. Tradução minha¹⁵).

Os períodos de estabilidade e de crise se intercalam ao longo do processo de desenvolvimento de estruturas não fixas e nem lineares, caracterizando-se enquanto um processo dialético. Esses períodos de crise podem ser percebidos desde o nascimento, quando o bebê começa a se adaptar fora do útero da mãe. Embora as crises sejam, muitas vezes, consideradas como uma forma negativa (choros, birras e outras características negativas), têm um caráter positivo para Vigostki, uma vez que tal situação intensifica o desenvolvimento infantil e promove a reorganização do desenvolvimento em novos moldes. Em resumo, as situações de crises estão relacionadas com uma reestruturação das necessidades da criança com o meio, isto é, revelam a dinâmica do processo do desenvolvimento, ao promoverem mudanças entre as funções psicológicas superiores.

Nessa lógica, pensando nesse processo, como é possível estudar esse desenvolvimento?

2.3 O método histórico-dialético em Vigotski

Partimos do pressuposto de que, para estudar o desenvolvimento cultural das crianças, devemos traçar investigações com base no método histórico e dialético, ou seja, a partir da unidade do desenvolvimento, “abrangendo não apenas um aspecto do organismo da personalidade da criança, mas todos os aspectos de um e de outro” (VIGOTSKI, 1932/2018, p.37/38).

Segundo Vigotski (1931/1995), para se compreender o desenvolvimento humano, é preciso eleger um caminho que nos conduzirá à compreensão de nossa investigação. Em sua obra “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, Vigotski, (1931/1995) fez um panorama histórico sobre a metodologia científica (a partir da investigação experimental), ao traçar as limitações e as possibilidades desse paradigma e a necessidade de

¹⁵ La crisis postnatal separa el período embrional del desarrollo del primer año. La crisis Del primer año delimita el primer año de la infancia temprana. La crisis de los tres años es el paso de la infancia temprana a la edad preescolar. La crisis de los siete años configura el eslabón de enlace entre la edad preescolar y la escolar. Y, finalmente, la crisis de los trece años coincide con un viraje en el desarrollo, cuando el niño pasa de la edad escolar a la pubertad. Tenemos, por tanto, un cuadro lógico, regulado por determinadas leyes. Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por via evolutiva, sino revolucionaria. (VIGOTSKI, 1932-1934/1996, p. 258).

se estabelecer um novo método para o estudo científico das funções psíquicas superiores. Tratava-se de um método de estudo que tivesse como ponto central o estudo da unidade do desenvolvimento, isto é, um método de *unidade de análise*, entendendo essa unidade como a relação entre uma parte de um todo que contém todas as características desse todo.

O texto “O significado histórico da crise da psicologia” nos permite visualizar os caminhos metodológicos que Vigotski (1927/1996) percorreu para propor a construção de uma psicologia geral que desempenhasse um papel central em meio a tantas correntes. De acordo com Zanella (2001), Vigotski se preocupava muito com a crise que vivia a psicologia da época e, a partir de uma análise crítica, ele a investigou como uma crise nos fundamentos metodológicos da ciência marcados por conflitos entre tendências materialistas, mecanicistas e idealistas. Houve um conflito entre essas diferentes vertentes que se propunham a analisar os processos psicológicos superiores baseadas em esquemas de estímulo-resposta ou de cunho idealista que não conseguiam explicar suas descrições de base fisiológica. Zanella (2001) afirma que, a despeito de essas vertentes terem surgido no final do século XIX e início do século XX com a intenção de superar essa crise, nenhuma delas foi capaz de fugir desse esquema dicotômico. Essas correntes não consideravam o desenvolvimento histórico e cultural do sujeito, não levavam em conta a origem e as transformações que ocorrem ao longo do desenvolvimento. E, para superar essa crise, Vigotski entendia que era necessária a criação de uma psicologia geral, social, histórica e dialética, superando as vertentes idealista e reflexológica mecanicista.

Vigotski se baseou nos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo-histórico-dialético e na filosofia de Marx e Engels. Tanto em Marx e Engels quanto em Vigotski, a história está presente como método e objeto:

[...] em ambos há o estudo do desenvolvimento, do processo de formação de um dado objeto, e neste sentido, recorrem à história deste objeto, que sempre é regida pela lógica dialética. A história como objeto, em Marx e Engels são as forças produtivas e as relações sociais de produção: interessam-se pela história da divisão do trabalho e dos laços sociais derivados desta forma. Fazem uma história das sociedades, das gerações, das relações de produção, e esta história social é, em última instância, história da luta dialética entre classes. O foco principal é a forma contemporânea desta história, que são as forças produtivas e as relações sociais engendradas pelo capitalismo, desde o século XVII até o XIX, em que as classes dialeticamente opostas são a burguesia e o proletariado (SABEL, 2006, p. 117).

Para Vigotski (1931/1995), os objetos históricos abrangiam a história da psicologia atual (a tentativa de construir uma psicologia que respondesse às transformações sociais da

Rússia, que não fosse fragmentada, idealista nem mecanicista) e a história do objeto dessa psicologia (a psique) no âmbito filogenético (como se dá o aparecimento da existência humana) e no âmbito ontogenético (como acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, desde que uma criança nasce).

O materialismo histórico-dialético entra em questão quando dizemos que, da mesma forma que não existe ciência sem seu objeto, também não existe ciência sem seu método. “O método tem que ser adequado ao objeto que se estuda” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 47). Dessa forma é que Vigotski (1931/1995) escapa do dualismo que se estendia à crise da Psicologia, quando entendia o sujeito “não como subjetivo abstrato e nem como objetivo mecanicista, mas como, num movimento dialético, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, semioticamente mediadas” (ZANELLA et al. 2007, p. 28).

Para Vigotski (1931/1995, p. 28), o objeto e o método de investigação estão relacionados entre si, isto é, “a elaboração do problema de pesquisa e do método são desenvolvidos em conjunto, embora não sejam em modo paralelo”. Durante o processo de investigação, é importante que o pesquisador se atente ao modo como pretende estudar os fatos, tendo um olhar refinado na construção do caminho que pretende trilhar em sua investigação.

Baseado nas perspectivas vigotskianas, pode-se dizer que a abordagem metodológica coerente com a Perspectiva Histórico-Cultural procura indícios de um processo histórico, dialético e interpretativo. Nesse sentido, Pino (2005) argumenta que esse processo

[...] é histórico, pois é um processo de geração de formas novas que tem por bases formas anteriores. Dialética, pois o que constitui a essência desse processo é o encontro de dois tipos de funções que se opõem e ao mesmo tempo se constituem mutuamente. E interpretativa, pois é a única forma de analisar os indícios do processo e não somente o processo em si (PINO, 2005, p 180/181).

Procura-se descobrir, por meio de observações, a existência do processo da constituição cultural da criança, não apenas para descrever os fatos, mas para tentar interpretar e revelar a dinâmica da sua constituição, isto é, a origem do processo de “como das funções naturais emergem na criança sobre a ação da cultura funções culturais ou como ocorre à conversão de umas em outras” (PINO, 2005, p 180-181). Para o autor russo,

[...] o método histórico e dialético é o que melhor poderá contribuir para se estudar o desenvolvimento humano, que se pauta pela compreensão da formação das funções psíquicas superiores, que são funções de origem cultural e especificamente humanas. O estudo histórico dessas funções significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos, pois *estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência do método dialético.* Quando, em uma investigação, leva-se em conta o processo de desenvolvimento de algum fenômeno, em todas as suas fases e transformações/mudanças, desde que surgiu até o seu desaparecimento, isso implica colocar em evidência sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento um corpo demonstra que existe. (VIGOSTKI, 1931/1995, p. 67-68)

Partindo desse princípio, Vigotski buscou compreender a gênese das funções psicológicas superiores e as formas de comportamento humano que marcaram a história evolutiva da espécie humana, a partir do estudo de seu processo de desenvolvimento e entendendo a diferença entre o desenvolvimento do homem e do animal, tendo o homem um desenvolvimento particular, com bases biológicas e culturais.

[...] o homem, em comparação ao animal, possui um modo peculiar de existência, uma vez que modifica ativamente as situações que se lhe colocam, empregando ferramentas e signos que mediam a relação dele com o mundo e com os outros homens. (VALSINER; VAN DER VEER, 1996, p. 208).

Para Vigotski, a compreensão dos processos psicológicos humanos mais simples se dá pela compreensão dos processos mais complexos, isto é, toda e qualquer análise deve buscar as relações entre as partes que compõem o todo, pois os modos como essas partes se unificam e singularizam-se, tanto os determinam quanto são determinantes do todo composto. Ao analisar os fenômenos em movimento, nas relações que estes estabelecem com o meio, estamos estudando-os historicamente, “pois é possível compreender a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, assimetrias e assimetrias, enfim, tensões que se objetivam em sínteses inexoravelmente provisórias” (ZANELLA et al, 2007 p. 28).

Portanto, concordamos com Gomes e Neves, ao dizerem que “há que se construir um método de estudo do desenvolvimento infantil que tenha como premissa o estudo da unidade do desenvolvimento” (GOMES; NEVES, 2021, p. 4, no prelo). Pensando na perspectiva vigostkiana, esse método consiste no estudo da unidade do desenvolvimento, abrangendo não apenas um aspecto do organismo, da personalidade da criança, mas todos os aspectos como um todo.

[...] ao carregar a parte viva e indivisível da totalidade, a unidade a ser analisada carrega uma história de formação dessa totalidade, e somente pela análise de sua gênese, ao retornar ao ponto atual de análise, poderá ser compreendida de maneira concreta, por meio da análise histórica (GOMES, 2020, p. 42).

Isso nos permite compreender que o método da unidade de análise não significa um método multilateral, que analisa uma unidade isolada e por elementos, pelo contrário, carrega a história da formação da totalidade, isto é, as características indispensáveis desse todo (VIGOTSKI, 1932/2018, p. 37-38).

O método da unidade de análise foi denominado para Vigotski (1932/2018, p. 53) de “caráter genético comparativo”, pois não é possível observar o desenvolvimento da mente da criança em si, mas “podemos comparar [*contrastar*] o desenvolvimento de sua mente nesse instante e daqui a seis meses, depois mais seis meses e mais seis meses” (VIGOTSKI, 1932/2018, p.53 apud GOMES; NEVES, 2021, p. 5, no prelo). Assim como Gomes (2020) e para nós, enquanto grupo de pesquisa (GEPSA e ENLACEI), utilizamos o termo de *contrastes* e não o uso de comparações, pensando em “não hierarquizar as diferentes manifestações de desenvolvimento das crianças, nem de estabelecer um padrão único de desenvolvimento que poderia nos levar a estabelecer superioridades e inferioridades entre os desenvolvimentos delas” (VILLAÇA, 2020, p. 93).

Ao estudar esse desenvolvimento, Vigotski entende que não se deve basear apenas em descrições, há que se explicar todo o processo desse desenvolvimento, desde o início, atentando-se para os acontecimentos ocorridos nesse percurso. Portanto, para que possamos compreender a trajetória que a criança percorre durante o seu desenvolvimento, estudamos esse processo através do método histórico e dialético da unidade de análise, de maneira analítica e contrastiva.

Nesse sentido, qual é a essência que move o processo que estamos investigando, a autonomia dos movimentos psicomotores? Para esta pesquisa, argumentamos que a unidade dialética [ação psicomotora/cognição social situada], entendendo-a como constitui a essência do processo da autonomia dos movimentos psicomotores (rolar, arrastar, engatinhar, ficar de pé, andar, correr, etc), isto é, uma dimensão do todo maior que constitui o desenvolvimento cultural e da construção da subjetividade dessas crianças. A unidade de análise [ação psicomotora/cognição social situada] está marcada pelo tônus muscular, pela afetividade e pelas emoções. A ação e a cognição não estão organizadas separadas uma da outra, isto é, não

é apenas a ação como um elemento isolado, nem só a cognição, ambas constituem uma unidade. É o entrelaçamento das duas dimensões que compõe esse processo maior da construção da autonomia dos movimentos psicomotores.

A unidade [ação psicomotora/cognição social situada] se materializa nos sentidos pessoais e significados sociais relacionados à conquista dos movimentos psicomotores. A cognição não é algo que acontece simplesmente dentro da mente das pessoas individualmente, ela não existe sem o afeto e sem as relações entre os corpos, ela é social, está entre nós e é situada nos contextos (familiares e escolares), nos meios em que a criança vive. Envolve as emoções, as culturas e as linguagens em uso (os discursos que produzimos - falas, gestos etc...), que se modificam o tempo todo, daí o uso do termo “cognição social situada”. Não é algo que está pronto e acabado, mas é um sistema aberto em construção. Por isso, essa unidade é um movimento contraditório, um provocando o outro, uma unidade que nos permite compreender não só as transformações que vão acontecendo ao longo do tempo, mas também a complexidade que mantém os elementos do todo.

Assim como a afetividade e o conhecimento, o ato motor ou movimento, segundo Wallon (2015), pertence a um dos domínios funcionais que perpassam o desenvolvimento da criança. Para ele, o movimento é um dos principais meios de que o homem dispõe para atuar sobre o ambiente. O ato motor se torna uma base indispensável para o pensamento, isto é, ato e pensamento se influenciam reciprocamente. Por isso, o desenvolvimento motor e o mental estão intimamente correlacionados desde sua origem, ou seja, um ato não é somente motor, ele está vinculado às emoções e ao pensamento, sendo compreendido como ato psicomotor (WALLON, 2015).

Entendemos que a unidade de análise [ação psicomotora/cognição social situada] está inserida em uma unidade maior [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] – ACCL - desenvolvida por Gomes e Neves (2021), em sintonia com a abordagem vigotskiana. Conforme salientam Gomes e Neves (2021, no prelo), essa unidade maior (ACCL) é uma síntese teórico-metodológica que norteia nossas pesquisas e nos ajuda a compreender os processos de desenvolvimento cultural dos bebês e das crianças em sua totalidade e singularidades. As dimensões da ACCL não são pensadas como elementos isolados, elas constituem uma unidade indivisível, ou seja, “os afetos são a essência do humano, que deles deriva nossa cognição, nossa capacidade de conhecer, porém conhecer o que se produz como

culturas, pela mediação semiótica, pelas linguagens em uso, em situações sociais de desenvolvimento” (GOMES; NEVES, 2021, p. 16, no prelo).

No próximo tópico, discutiremos algumas perspectivas acerca da autonomia e o que estamos entendendo por autonomia dos movimentos psicomotores.

2.4 A conquista dos movimentos psicomotores

Para compreendermos o conceito de autonomia, inicialmente recorreremos aos documentos (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998 - RCNEI; Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil, 2009 - DNCEI; Base Nacional Comum Curricular, 2017 - BNCC) que orientam a Educação Infantil e buscamos o que o discurso documental aponta sobre o tema. Em diálogo com o trabalho de Salvi e Alves (2020) e de Klimaszewski (2018), observamos que, no RCNEI (1998), a autonomia está relacionada às “múltiplas possibilidades do educador promover uma prática educativa significativa que se volte à promoção da autonomia da criança” (SALVI; ALVES, 2020 p. 67), definindo-a como

a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas (SALVI; ALVES, 2020, p. 14).

De acordo com o documento, o exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância. Assim, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno, elas constroem sua autonomia por meio da participação, do diálogo e da discussão com os adultos e também com os seus pares. A autonomia é um princípio fundamental para se pensar a organização da Educação Infantil, não apenas “em relação aos cuidados físicos, mas também, pensando a autonomia cognitiva da criança (pensar, experimentar, descobrir e aprender)” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 67).

No que diz respeito às DCNEI (BRASIL, 2009), o conceito de autonomia é contemplado nos princípios éticos, políticos e estéticos. Dessa forma, “o conteúdo deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, passando ser a criança” (SALVI; ALVES, 2020, p. 68).

Cabem às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizarem suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras, atividades e para a realização de cuidados pessoais diários (BRASIL, 2009, p. 8).

Nesse caso, percebe-se a construção autônoma da criança referindo-se aos processos ocorridos na constituição da socialização, identidade, cuidados pessoais, tomada de decisões por si própria e planejamento do professor.

Ao analisarmos a BNCC (BRASIL, 2017), o documento apresenta as competências (conceitos e procedimentos) e as habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), estando a autonomia sinalizada como uma competência geral a ser apropriada pela criança durante a Educação Básica: “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10). Observamos que cada campo de experiência faz menção, direta ou indiretamente, à autonomia.

Na BNCC (BRASIL, 2017) encontramos importantes contribuições para a Educação Infantil, principalmente por se tratar do desenvolvimento integral da criança. No entanto, assim como apontam Silva e Alves (2020), também percebemos que, conquanto a BNCC coloque a criança no centro do processo educativo, o conceito da autonomia é abordado de maneira superficial. O conceito de autonomia está praticamente ausente na faixa etária dos/as bebês, sendo evidenciado com as crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, em particular no campo de experiência *Corpo, gestos e movimento*, enfatizando as ações de higiene, de cuidado pessoal e de alimentação (SILVA; ALVES, 2020, p. 71).

Além dos documentos mencionados acima, o conceito de autonomia é abordado por diferentes perspectivas teóricas. A partir da revisão de literatura realizada nesta pesquisa, o trabalho de Salvi (2018) nos mostra que o conceito de autonomia tem sido discutido com maior frequência por estudiosos de Jean Piaget (1896-1980), cuja concepção se pauta com maior ênfase em uma abordagem genética de cunho biológico, que compreende o desenvolvimento humano de maneira universal, linear e por etapas (a que se tenha um fim), que entende o adulto como sendo sempre um modelo ideal e, por vezes, entende a criança como um “vir a ser”.

De acordo com La Taille (2019), Jean Piaget compreende que o desenvolvimento da autonomia acontece pelo amadurecimento e pela moralidade, isto é, depende de uma

maturação biológica que se desenvolve a partir de um sistema de regras morais, consistindo na capacidade de tomar as próprias decisões a partir de consensos coletivos. Essa concepção de autonomia, pensando o desenvolvimento universal e em etapas lineares (anomia, heteronomia e autonomia) para todas as crianças, independentemente do seu contexto, difere do que compreendemos como desenvolvimento humano.

Defendemos, com base em Vigotski, uma concepção de que o desenvolvimento humano é cultural e histórico, que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas por meio das relações sociais com os outros. Como isso depende do contexto em que as crianças estão inseridas, ao estudarmos as crianças, estamos considerando suas particularidades e suas subjetividades, como construto social, mediadas pela cultura e não a universalidade proposta nas abordagens construtivistas. Apesar disso, não podemos deixar de considerar que, mesmo Piaget tendo essa visão universal do desenvolvimento, ele se aproximou das crianças com o interesse de tentar compreender como elas constroem e desenvolvem novas ferramentas intelectuais e formas de raciocínio, constituindo-se humanas. Piaget defendia que as crianças interpretam, organizam e usam informações do ambiente desde o nascimento para construir concepções de seus mundos. Sem dúvida, Piaget contribuiu para a construção de uma visão da alteridade da criança, embora legitimasse uma perspectiva finalista e etapista.

Diferente de Piaget, Paulo Freire, conquanto não tenha uma produção específica destinada para a infância, tem uma contribuição muito importante no diálogo sobre a autonomia. A autonomia¹⁶ é uma questão central nas discussões de Paulo Freire que a aponta como sendo “a capacidade do sujeito de agir por si, de escolher, sustentar suas próprias decisões de forma ativa, de expor e argumentar suas opiniões” (FREIRE, 1996, p. 16). É um processo de construção que é próprio de cada sujeito e que se consolida mediante as relações sociais estabelecidas com outros, no meio sociocultural onde vive, partindo da concepção de que os sujeitos são históricos e que produzem e são produzidos pela cultura. O meio constitui-se em fonte de conhecimento e o ato educacional, que pensa um indivíduo autônomo e crítico, não pode se resumir a uma simples relação de ensino e aprendizagem.

Percebemos, na perspectiva de Paulo Freire, que a experiência de vida do indivíduo é fundamental para a construção do conhecimento. Ao longo de sua obra, o autor propõe romper com a concepção de educação bancária, afirmando que a educação precisa se constituir como espaço de promoção da problematização e não como um “ato de depositar, de

¹⁶Baseado no livro Pedagogia da autonomia (1996).

transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2017, p. 82). No caso da Educação Infantil, na concepção bancária, as crianças tornam-se alvos do “adestramento” de seus corpos e de suas mentes, sendo-lhes impostos comportamentos de disciplina e obediência.

Foi possível perceber que os diálogos de Paulo Freire vão ao encontro da Teoria Histórico-Cultural. Conforme já apontamos, Vigotski descreve o desenvolvimento cultural do ser humano, analisando-o a partir da relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social. Embora tenham vivido em momentos e contextos históricos diferentes e produzido obras com preocupações diferentes, existe uma aproximação entre eles. Os dois autores têm como base de suas teorias o materialismo histórico e dialético e consideram, a partir dos processos de conscientização mediados pelo diálogo, que o sujeito vai tomando consciência de suas ações e intenções, desenvolvendo sua autonomia (GADOTTI, 1996).

Nesse sentido e dialogando com as concepções de Vigotski, outra abordagem que também nos ajuda a pensar a autonomia dos movimentos dos bebês e das crianças é a abordagem Pikler. De acordo com Falk (2016), essa abordagem tem o objetivo de acolher as iniciativas dos bebês e das crianças pequenas, respeitando suas demandas e acreditando em sua capacidade de crescer e de adquirir, de forma autônoma, as posturas e os movimentos essenciais para a vida. A abordagem Pikler valoriza a autonomia não como a aquisição de um aprendizado precoce, mas como a capacidade de iniciar movimentos, sem a intervenção “direta” (pois a mediação semiótica faz parte da constituição do sujeito) de um adulto e a partir de suas próprias vontades (FALK, 2016).

Conforme salienta Falk (2016), Emmi Pikler (1902-1984), fundadora da abordagem Pikler-Lóczy, dirigiu um abrigo para crianças órfãs de 0 a 3 anos, a convite do governo húngaro, com o intuito de aprimorar práticas de cuidado e educação das crianças pequenas, criando condições para que essas crianças se desenvolvessem do ponto de vista físico e psíquico. Com ideias inovadoras, iniciou seus estudos com uma perspectiva humanizadora, observando, através de estudos longitudinais, bebês e crianças pequenas em seus contextos cotidianos. Pikler acompanhava o processo do desenvolvimento psicológico dessas crianças, com o objetivo de reconhecer a singularidade e a especificidade de cada uma. Suas pesquisas e contribuições inspiram instituições interessadas na importância das relações, da comunicação, da organização do espaço, contemplando a atividade autônoma da criança pequena. Emmi Pikler valorizava as atividades de iniciativa própria do/a bebê e da criança

pois, segundo ela, é por meio dessas atividades que as crianças aprendem a conquistar a autonomia de seus movimentos, em função da maturidade orgânica e nervosa. Isso significa que as crianças que podem se mover com liberdade, e no seu tempo, conquistam seus movimentos (sentar, engatinhar e andar) “por iniciativa própria”, isto é, sem que os adultos precisem “ensiná-los ou apressá-los”. Suas propostas educativas reconhecem as vivências dos processos interativos das crianças, valorizando a construção da autoestima, autonomia e segurança afetiva em uma relação de respeito e confiança.

Em diálogo com a abordagem Pikler, Tardos (2008) afirma que o conceito de autonomia está associado à ideia de a criança ser capaz de aprender, a partir do seu interesse, por intermédio da atividade iniciada pela própria criança, ou seja, “quando seus esforços interiores estão dosados, regulados por ela mesma” (TARDOS, 2008, p. 50). Em suas palavras:

Se confiarmos nas capacidades da criança, se animarmos sua atividade autônoma, veremos que é capaz de muito mais coisas daquelas que se crê normalmente. Dentre várias, de uma grande desenvoltura corporal e de uma grande atenção e curiosidade por tudo o que lhe rodeia. A linguagem corporal, a atitude das crianças, a expressão de seus rostos, nos demonstram isso (TARDOS, 2008, p. 48).

É importante destacar que, embora o adulto compreenda essa capacidade da criança de agir de forma autônoma e aprenda determinadas ações a partir de suas iniciativas, curiosidades e interesses, essa construção perpassa por diversas situações intencionadas por ele. O adulto exerce um papel fundamental em seu desenvolvimento no sentido de promover essa mediação, vez que “[...] ele organiza, sistematiza, e conduz situações de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 39).

Com base nessas perspectivas, percebemos que há várias abordagens que discutem a autonomia da criança. A nosso ver, a conquista dos movimentos psicomotores se aproxima do que Vigotski (1931/1995) denomina como autorregulação, sendo a função psicológica que permite o sujeito ter controle sobre sua própria conduta, a partir de uma vontade de realizar algo, destacando as ações que se dão por voluntariedade. Essa autorregulação nos remete à possibilidade de a criança, em seu processo de desenvolvimento cultural, se apropriar dos signos auxiliares utilizados pelo outro (neste caso, a palavra, as linguagens em uso) para regular e controlar o próprio comportamento, incluindo os movimentos psicomotores, tais

como os movimentos de engatinhar, ficar de pé, andar, correr, saltar, esticar o braço ou a perna, etc.

Da perspectiva de Vigotski (1931/1995), para que o sujeito seja capaz de dominar seus movimentos,

[...] “é preciso passar pelo complexo desenvolvimento das funções psicológicas elementares às superiores”, caminho que é percorrido via mediação do outro, pelo desenvolvimento da fala, já que a linguagem é considerada como o principal meio de aquisição e internalização dos signos existentes na cultura (VIGOTSKI, 1931/1995 apud PETRONI; SOUZA, 2009, p. 358-359).

Desde o nascimento, a criança já se encontra em uma cultura e, através da mediação do outro, por meio das linguagens em uso (fala, gestos, expressões, corpo etc), vai se constituindo, sendo capaz de se autorregular. De acordo com o que lhe é significado pelo outro, a criança vai, paulatinamente, produzindo suas próprias significações e assumindo o controle voluntário de seu comportamento (VIGOTSKI, 1931/1995). Trata-se de uma concepção relacionada ao desenvolvimento da atividade voluntária, que diferencia os seres humanos dos animais e os coloca no plano das motivações socialmente enraizadas, pois são essas motivações que dão sentido às ações do sujeito. Vigotski (1927/1991, p. 42) define o conceito de atividade voluntária “como um produto do desenvolvimento histórico-cultural do comportamento e como um aspecto característico da psicologia humana”, isto é, a atividade dirigida a um objetivo estabelecido. Esse sentido da atividade humana deve ser compartilhado e regulado pelas vivências com o outro, que passam a ser autorreguladas pelas motivações que estão na base da atividade da pessoa.

Para Vigotski (1933/1996), há uma ligação existente entre as funções sensoriais e motoras dos/as bebês e das crianças. Estas, por sua vez, pertencem às propriedades fundamentais do sistema nervoso central. Ao investigar as funções sensoriais e motoras, descobrimos uma relação inicial e constante de percepção afetiva e ação. Inicialmente, compreendia-se que essas funções eram separadas e, ao longo do desenvolvimento, estabelecia-se uma conexão. Visto isso, Vigotski nos chama atenção que,

de fato, a relativa independência de ambos se deve a um longo processo de desenvolvimento que demonstra o alto nível alcançado pela criança, mas o ponto inicial de desenvolvimento é distinguido precisamente por uma conexão indissolúvel de ambos os processos, o sensorial e o motor, que constituem uma verdadeira unidade. (VIGOTSKI, 1933/1996, p. 294 apud DOMINICI, 2021, p. 52).

Dessa forma, percebemos que o movimento do/a bebê e suas relações sociais são fundamentais para o seu desenvolvimento, pois é a partir da relação entre o sensorial e o motor que a vida psíquica e intelectual do sujeito se desenvolve. “É dessa perspectiva que Vigotski discorre sobre as relações entre a consciência de si e do outro, o domínio do próprio corpo pelo bebê e a gênese das funções psicológicas superiores” (DOMINICI, 2021, p. 52).

Pensando na conquista dos movimentos psicomotores, Vigotski dialoga com Henri Wallon, ao concordar com seus estudos e sua perspectiva abrangente e global, especificamente no que consiste o desenvolvimento afetivo e sensorial. A teoria de Wallon fundamenta-se em dar à função psicomotora e, sobretudo à tonicidade, um sentido humano. O movimento, para Wallon, começa desde a vida fetal quando a mãe, em seu quarto mês de gravidez, já começa a sentir os primeiros movimentos da criança.

A ideia do sujeito apresentada por Wallon aponta para uma síntese dos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) e para a integração dinâmica entre o orgânico e o social. As funções psicológicas superiores desenvolvem-se a partir das dimensões motoras e afetivas. Para o autor, a criança é considerada protagonista de seu desenvolvimento, é um ser geneticamente social que, desde o seu nascimento, está inserido em um meio que se modifica. Para entendermos como acontece esse desenvolvimento, é fundamental considerarmos a criança em sua totalidade, fundamentada nas relações sociais, sendo marcada por conflitos, rupturas e retrocessos (VASCONCELLOS, 2008).

Assim como Vigotski, Wallon se apoia no materialismo histórico e dialético como fundamento filosófico e como método de análise. O autor francês considera a análise genética como o estudo das origens dos processos psíquicos, isto é, considera ser “o único procedimento que não dissolve em elementos estanques e abstratos a totalidade da vida psíquica” (GALVÃO, 1995, p. 31).

Wallon investigou a criança nos vários momentos de seu desenvolvimento e procurou mostrar os vínculos entre cada um deles e a relação com o todo representado pela personalidade. O autor enfatiza a gênese das funções psicológicas, considerando a inteligência, a afetividade e o movimento como a base para se compreender a construção do sujeito, enquanto ser biológico e social. Para Wallon (1968/2007), a autonomia do sujeito oscila entre os limites colocados pela biologia e aqueles construídos pela história humana, fonte dos conteúdos da mente. Sua teoria é identificada como Psicologia da Pessoa Completa, levando em conta a totalidade da pessoa (consciência, Eu, emoções, representações etc) em

relação ao meio. Portanto, é uma teoria que nos ajuda a explicitar o que estamos entendendo por autonomia ou autorregulação dos movimentos psicomotores.

A dimensão corporal é um dos focos de estudo de Wallon, em que ele nos mostra que as emoções podem ser vinculadas à maneira como o tônus se forma, se conserva ou se consome. De acordo com Wallon (1968/2007, p. 14): “[...] o tônus não é apenas um estado de tensão necessário à execução da contração muscular, ele é também atitudes, posturas. As atitudes, em relação com os seus estados de bem-estar, de indisposição, de necessidade, constituem a infra-estrutura das suas emoções”.

O autor ainda ressalta que o tônus muscular “acompanha o movimento, dando-lhe o suporte necessário à sua progressão regular, à dosagem exata que as resistências encontradas podem exigir” (WALLON, 1942, p.140). Ele não só sustenta o movimento, como prepara sua continuação. Galvão (1995) nos mostra que, para Wallon, o tônus muscular deve variar constantemente para garantir ao sujeito um equilíbrio entre as forças corporais (movimento) e as forças exercidas sobre o mundo exterior (objeto).

[...] a função postural ou tônica é responsável pela regulação das alterações do tônus da musculatura dos órgãos internos (lisa) e da musculatura esquelética (estriada). A serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade (WALLON, 1968 apud GALVÃO, 1995, p. 62).

Além de o tônus muscular possibilitar os estados emocionais, ele possibilita a tomada de consciência do sujeito, ou seja, a criança consegue prever mentalmente seus atos motores, cada vez mais complexos. A emoção, por sua vez, é a resposta orgânica, sustentada por sistemas nervosos específicos. As crianças consolidam as respostas emocionais, passando a tomar consciência de si como sujeito das reações.

A consciência surge a partir da emoção, ela não é um dado original, não está presente desde o primeiro momento, mas acontece concomitantemente nas relações sociais e apoiando-se na maturação. É nesse entrelaçar entre o social, a cultura e o biológico que a criança desenvolve a consciência e vai construindo sua subjetividade e tomando consciência daquilo que está acontecendo. É algo que vai acontecendo de forma dialética, em movimento, em que um contradiz o outro.

O desenvolvimento da cognição faz com que o movimento se integre à inteligência e, integrado pela inteligência, o ato psicomotor sofre um processo de internalização. “A

inteligência intervém para suprir a insuficiência dos simples automatismos, quando os movimentos espontâneos e simples do animal não conseguem fazê-lo atingir seu objetivo” (WALLON, 2015, p. 18). A criança, por sua vez, torna-se mais autônoma para agir sobre o mundo físico, não “dependendo” do adulto para intermediar diretamente suas ações sobre o mundo físico. Por isso, para Wallon, o movimento é um dos primeiros indícios da vida psíquica da criança.

De acordo com Galvão (1995), Wallon vincula o estudo do movimento ao do músculo responsável por sua ação. O autor entende que há os movimentos reflexos, os movimentos involuntário-automáticos e os movimentos voluntários e que todo movimento necessita de regulação do equilíbrio, não apenas na marcha, mas também em outros deslocamentos corporais, como, por exemplo, estender os braços para puxar uma corda. Na atividade muscular, Wallon identifica duas funções, a cinética/clônica e a postural/tônica. A função cinética/clônica é responsável pela mudança de posição do corpo no ambiente, regulando a atividade do músculo em movimento. Já a função postural/tônica regula a variação no grau de tensão (tônus) dos músculos, é a responsável pela manutenção de um estado motor e pela garantia de uma tensão física mínima que possibilite a expressão corporal, sendo responsável pela estabilidade dos gestos e pelo equilíbrio do corpo (WALLON, 1989, apud GALVÃO, 1995). Ambas as funções (cinética/clônica e postural/tônica) estão ligadas à atividade intelectual e trabalham em conjunto efetivando, assim, a regulação dos movimentos. O que esclarece o início da dimensão cognitiva do movimento, para Wallon, é o desenvolvimento dos gestos, mais evidente na expressividade das crianças ao demonstrarem suas emoções.

Dessa maneira, ao compreendermos a criança em sua totalidade e singularidade, tomamos como ponto inicial do seu desenvolvimento as emoções. De acordo com Wallon (1989), a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva. Antes de agir diretamente sobre o meio, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas pelas expressões (alegria, surpresa, tristeza, expectativa) através dos gestos, choro, sorrisos, olhar etc. Após o final do primeiro ano, com o desenvolvimento dos gestos como o de pegar, empurrar, abrir ou fechar, intensificam-se as possibilidades do movimento como instrumento de exploração do mundo físico, voltando à ação da criança para a adaptação à realidade objetiva (GALVÃO, 1995).

Como percebemos, por meio dos afetos, nas relações emocionais estabelecidas com os outros, em situação social de desenvolvimento, originam-se nossa cognição, nossa

capacidade de conhecer e produzir cultura. Logo, ao nascer, o/a bebê já manifesta seus desejos, suas necessidades e suas emoções, mobilizando e afetando o outro. Por isso, concordamos juntamente com Gomes e Neves (2021, p. 11, no prelo), que “as manifestações corporais das emoções nos bebês e nas crianças pequenas são o ponto de partida que contagia e enlaça as pessoas, possibilitando-lhes o acesso ao universo simbólico da cultura”. É dessa forma que compreendemos que é pela mediação semiótica, pelas linguagens em uso, em situações sociais de desenvolvimento que nos tornamos humanos, com possibilidade de pensar, falar e compreender o mundo.

Ao considerar a teoria da psicogênese da pessoa, que consiste em uma tentativa de escrever o caminho que leva a indiferenciação simbiótica inicial à crescente subjetivação, com a objetivação que lhe é complementar, Wallon conclui que é pela interação dialética que o sujeito se constrói. Pode-se perceber, então, que, na concepção de Wallon, a autonomia dos movimentos psicomotores é construída nessas interações que perpassam todo o desenvolvimento das crianças. O ser humano é considerado como sendo “geneticamente social”, dependente dos outros seres para subsistir e se construir enquanto ser da mesma espécie.

Com isso, “o ato psicomotor não se limita apenas no domínio das coisas, mas sim, através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento. Isso faz com que o pensamento participe nas mesmas condições que o ato” (WALLON, 1968, p. 183). Do ato psicomotor à representação, houve transposição nas relações entre o organismo e o meio físico, tornando-se esquematização mental. “A transformação ocorrida entre o ato e o pensamento explica-se simultaneamente pelo oposto e pelo mesmo” (WALLON, 2015, p.183). É nesse argumento que apoiamos a elaboração da unidade de análise [ação psicomotora/cognição social situada] para compreender a construção do processo da conquista dos movimentos psicomotores (rolar, engatinhar, caminhar, correr, saltar), para coordenar os membros inferiores com os superiores, controlando o ritmo, a força, a velocidade e a direção. Entendemos que esses movimentos se constituem na relação dialética com o afeto e a cognição.

As conquistas dos movimentos são permeadas por conflitos em que há a tentativa da prevalência do novo, de algo ainda não explorado. A criança vivencia constantemente a relação dialética entre a ação, as emoções e a cognição. Há uma tensão que provoca esse desenvolvimento, a tomada de consciência, a construção da subjetividade, o desenvolvimento

da linguagem. Tudo isso vai acontecendo de forma concomitante e tensa, porque uma dimensão provoca a outra, desestabilizando aquilo que a pessoa estava tentando fazer. Entendemos essa tensão como algo produtivo e que move o desenvolvimento.

Wallon (2015) questiona como captar o instante em que o movimento terá se transformado em consciência. Em sua perspectiva, “não há passagem de um nível para o outro sem a ruptura do equilíbrio interno nas relações com o mundo externo” (WALLON, 2015, p. 47). É preciso que haja a maturação dos sistemas nervosos para que surja a função simbólica, quando a criança saberá distinguir entre os objetos representados e seus respectivos modelos no espaço real. Os meios de ação são os movimentos e a atividade simbólica. A consciência não é o objeto físico, mas sim sua representação e esta, por sua vez, “não apenas utiliza a função simbólica da linguagem, mas ela própria é um determinado nível da linguagem” (WALLON, 2015, p.179).

Nesse sentido, Wallon (2015, p. 48) afirma que “a natureza e a evolução das coisas estão cheias de contradições e mudanças, a passagem de um estado a outro não ocorre sem conflitos”. O desenvolvimento da pessoa como um ser completo não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta movimentos que implicam integração, conflitos e alternâncias. O desenvolvimento psicomotor e o mental estão intimamente correlacionados desde sua origem. Na medida em que os comportamentos vão se aperfeiçoando e o conjunto de reações emocionais passa a se delimitar com mais clareza e a mostrar certa estabilidade, a criança vai, ao mesmo tempo, controlando seus movimentos, tornando-os intencionais, expressivos, construindo, assim, a consciência de si.

É sempre a ação psicomotora que regula a aparição e o desenvolvimento das formações mentais. É a partir do plano sensório-motor, no qual se desenvolve a atividade prática, que pode haver pobreza ou riqueza das relações utilizadas, fixidez ou renovação apropriada das condutas, simples automatismo e rotina ou invenção (WALLON, 2015). Assim, a passagem entre a inteligência sensório-motora e o pensamento simbólico se dá pela transformação complexa do ato motor, que se vê em oposição a uma outra função: a representação.

Dessa forma, o ato psicomotor se torna uma base indispensável para o pensamento, ou seja, não está limitado somente ao mundo dos objetos e das ações concretas, pelo contrário, o ato e o pensamento se influenciam reciprocamente, se encontram na base da representação, do

pensamento. Seu percurso é marcado por contradições e antagonismos, ou seja, o ato é sincrético e aos poucos vai ganhando competência com o surgimento de novos problemas.

O domínio do próprio corpo, ou seja, a autorregulação do comportamento, como uma atividade humana, é essencial para a produção de singularidades e diferentes subjetividades, pois é através das movimentações corporais que os/as bebês e as crianças se comunicam com os outros. Como pontua Coutinho,

o corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que se desloca, que se aquieta, que se abaixa, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças, de modo geral, a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social. (COUTINHO, 2011, p. 222).

Portanto, compreendemos que o processo de construção da autonomia está relacionado com a autorregulação, com essa possibilidade de o sujeito regular o próprio comportamento, não sendo apenas o movimento reflexo, mas sim o movimento voluntário. É esse processo de autorregulação que está relacionado ao processo de domínio da natureza, da cultura, conforme aponta Vigostki. Isso também está associado à tomada de consciência que se constrói ao longo do desenvolvimento do ser humano, essa alegria de se conquistar algo (o movimento propriamente dito), intencionalmente, que tanto nos chama atenção na abordagem Pikler. Vale destacar que, para a abordagem Pikler, a autonomia não se resume a um fim a si mesmo, isto é, só se adquire valor autêntico quando se constitui um privilégio para o qual a criança atribui importância e toma consciência, implicando-se a alegria do “eu faço sozinho” (FALK, 2011). E, por fim, relacionamos essa conquista do movimento à atividade intelectual tal qual Wallon traz em suas discussões, sempre relacionada à afetividade. O ato se transforma junto ao pensamento, ambos relacionados à ação e a cognição. A ação é sempre psicomotora, e a cognição é social e situada no contexto das famílias, da EMEI Tupi, bem como no contexto social e cultural. Assim, argumentamos pela unidade de análise [ação psicomotora/cognição social situada].

A seguir, apresentaremos nossas escolhas metodológicas que nos auxiliaram nesta investigação, entendendo que o método está ligado à teoria, assim como a teoria está ligada ao método.

2.5 Metodologia: o processo de construção do material de uso empírico

Conforme já apontamos, essa investigação faz parte do Programa de Pesquisa maior *Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura*. Como integrante dos grupos Enlacei e Gepsa, observei a turma da qual Danilo faz parte uma vez por semana durante o ano letivo de 2019, acompanhando a rotina das crianças, suas vivências e interações. Por meio da abordagem teórico-metodológica baseada na Psicologia Histórico-Cultural e na Etnografia em Educação, através da observação participante, realizando videogravações, anotações no caderno de campo e entrevistas semiestruturadas, investigamos as crianças da turma desde sua inserção no berçário, em 2017, com intenção de acompanhá-las ao longo de três anos.

No Brasil, as pesquisas que envolvem seres humanos passam pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/Conep (Plataforma Brasil), tendo como princípios gerais a dignidade da pessoa humana como um todo, isto é:

[...] O respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas, respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade, emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade, defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade e responsabilidade social (MAINARDES; CURY, 2019, p. 26).

Esta pesquisa não foi diferente, ou seja, nosso compromisso ético esteve presente desde a inclusão desta investigação ao Programa de pesquisa mencionado anteriormente, aprovado e autorizado pelo Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) na UFMG. Esse cuidado foi tomado devido às exigências éticas gerais de toda atividade científica, previstas na Resolução CNS/196, de 10 de outubro de 1996, bem como aos nossos princípios enquanto grupo de pesquisa que preza as relações e o respeito incondicional entre todos (NEVES; MÜELLER, 2021, no prelo).

A resolução exige que toda pesquisa tenha um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em respeito ao art. 5 da Constituição da República de 1988 que protege a liberdade dos sujeitos envolvidos, bem como exige que haja um esclarecimento aos envolvidos acerca dos riscos e benefícios em aceitar participar da pesquisa e exige dos pesquisadores uma justificativa detalhada do ponto de vista científico e metodológico, cabendo a comunicação dos resultados obtidos ao final das investigações (CURY, 2015).

Nesse sentido, quando nos referimos à ética na pesquisa, um primeiro ponto que nos vem à mente é sobre a conduta do pesquisador em campo. De acordo com o projeto do

Programa de Pesquisa maior *Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura*, para que a pesquisa maior pudesse ser realizada na EMEI TUPI, primeiramente, a instituição foi indicada e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação/MG (SMED) e, em seguida, aceitou participar da pesquisa. A entrada em campo no ano de 2017, bem como nos demais anos, demandou de nós, pesquisadoras, um processo de constante negociação e renegociação com o campo de pesquisa e seus participantes (GREEN et al., 2005).

O processo de apresentação e esclarecimento dos objetivos da pesquisa para as professoras se deu no final de 2016, quando as coordenadoras e as pesquisadoras apresentaram todo o programa, com o intuito de garantir que todas as professoras da instituição estivessem cientes da pesquisa no próximo ano e, dessa forma, pudessem optar, ou não, em participar da investigação. Esse encontro aconteceu antes mesmo de as professoras saberem quais turmas assumiriam no ano de 2017. Feito isso, no início do ano de 2017, novamente as pesquisadoras e coordenadoras se reuniram na instituição com as professoras que assumiriam de fato a turma do berçário, reapresentaram a pesquisa, esclareceram dúvidas e negociaram a autorização para a entrada em campo. Além da reunião com as professoras, as coordenadoras da instituição, junto às coordenadoras do Programa, apresentaram a pesquisa também para as famílias das crianças. Assim como as famílias, as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a realização das filmagens e garantindo às famílias/professoras que o material produzido fosse utilizado apenas para fins da pesquisa, bem como apresentação em eventos acadêmicos e formação docente. Além disso, assumimos o compromisso de suspender as filmagens sempre que necessário ou quando nossa presença causasse algum incômodo.

Conforme salienta Gatti (2012), é necessário considerar os possíveis efeitos dessa interlocução, lembrando que devemos ter uma postura ética em relação à garantia de segurança e bem-estar de qualquer participante. Isso se estende às análises dos dados, bem como à sua divulgação. “Um exemplo seria a seleção de fotos e de vídeos com crianças e adolescentes, que devem ser apresentadas de forma digna, evitando possíveis maus usos por terceiros” (GATTI, 2012, p.50). Um direito que deve ser assegurado aos participantes é a confidencialidade desses dados. É fundamental que o/a pesquisador/a tenha um cuidado ético com as informações obtidas durante as investigações, nas entrevistas, questionários,

observação, análise de documentos etc. Com isso, estabelece-se uma relação de confiança entre pesquisador/a e participante.

De acordo com as discussões acerca da ética na pesquisa, tanto relacionadas às crianças como num modo geral, acreditamos que agir eticamente é estabelecer uma relação de confiança, carinho, cuidado e respeito entre pesquisador e participantes da pesquisa. Nosso compromisso ético enquanto grupo de pesquisa vai muito além de autorizações, consentimentos e permissões para estar em campo, visto que esse compromisso demarca as relações e o respeito incondicional (NEVES; MÜELLER, 2021, no prelo) estabelecidos entre todos. A ética envolve um pensamento crítico não apenas com o olhar nos resultados finais, mas com todo o processo da pesquisa. Pensamos que não há um “manual” sobre como agir em cada etapa da pesquisa, mas acreditamos que, com respeito, cuidado e sensibilidade, podemos ter boas condutas desde o planejamento metodológico, durante o processo de construção do material empírico, as análises até os resultados finais.

Uma pesquisa que preze o respeito, a liberdade individual e seja articulada com a política exige do pesquisador um trabalho intelectual árduo e contínuo. É necessária uma constante reflexão sobre a própria prática, de modo que a construção do material empírico e as análises sejam pautadas pelo cuidado na adequação da metodologia usada. Por isso, ao longo dos três anos de pesquisa, tivemos e temos o compromisso de cuidar, respeitar e agir com muita responsabilidade com os envolvidos (crianças, professoras, coordenação, funcionários e familiares) tentando estabelecer ao máximo uma boa relação com todos/as.

Considerando que o objetivo deste trabalho visou *compreender o processo da construção da autonomia dos movimentos psicomotores por crianças*, buscou-se desenvolver uma pesquisa qualitativa com os procedimentos da Etnografia em Educação: observação participante, anotações em um caderno de campo, videograções e entrevistas. Esses procedimentos possibilitaram construir uma base de dados de uso empírico, obtidos por meio da permanência contínua do grupo de pesquisadoras na EMEI Tupi e realizar uma ampla descrição de suas formas de vida e conhecimentos culturais (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). As anotações das observações em um caderno de campo, os registros das videograções e as entrevistas com as professoras da EMEI auxiliaram na compreensão, na análise e no entendimento das questões propostas. Defendeu-se, nesta investigação, “uma visão holística dos acontecimentos, ou seja, que levaram em consideração todas as situações em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p. 15).

A perspectiva etnográfica foi utilizada neste trabalho por possibilitar o estudo da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados) de um grupo social, além de dar ênfase no processo e não apenas nos resultados finais. Houve uma ênfase na maneira com que os sujeitos se veem e às suas vivências, bem como o contexto mais amplo no qual essas ocorreram. A pesquisa envolveu um trabalho de campo em que as pesquisadoras se aproximaram dos sujeitos envolvidos, dos locais e das diversas situações, por meio de um contato direto e contínuo. Não houve a finalidade de testar seus dados e, sim, de buscar formular hipóteses, conceitos e teorias. Além disso, permitiu-se “planejar bem suas ações de forma bem flexível, ou seja, os dados foram constantemente revisados, reavaliados e as análises reformuladas, visando à descoberta de novos conceitos e diferentes formas de entender a realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 25).

Conforme esclarecem Green, Dixon, Zaharlick, (2005), os estudos que adotam uma perspectiva etnográfica reiteram a necessidade de utilizar os princípios-chaves de natureza etnográfica: “etnografia como o estudo das práticas culturais, etnografia com início de uma perspectiva contrastiva e etnografia com início de uma perspectiva holística” (GREEN, DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 27), especialmente por ser uma “abordagem de pesquisa para os problemas e as investigações pertinentes à educação” (op.cit.,2005, p. 13).

Para compreendermos melhor os princípios-chaves da Etnografia em Educação, Green, Dixon e Zaharlick (2005) argumentam que a etnografia, como estudo das práticas culturais, permite ao etnógrafo compreender os padrões culturais e as práticas de vida vivenciados por um determinado grupo, “por um processo iterativo ou responsivo, que o pesquisador pode avaliar o que o sujeito daquele grupo precisa saber produzir, entender e prever” (GREEN, DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 28), a partir de uma perspectivaêmica ou de um membro da comunidade.

A Etnografia, como uma perspectiva contrastiva, possibilita ao etnógrafo identificar aspectos e práticas pertencentes de uma cultura, a partir de quatro tipos de contrastes (perspectiva, dados, métodos e teoria) que formam a base da triangulação para análise do material empírico. A triangulação aproxima os quatro tipos de contrastes, possibilitando ao etnógrafo visualizar as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades da vida diária dos sujeitos pesquisados (GREEN, DIXON; ZAHARLICK, 2005).

E, por fim, a Etnografia, como perspectiva holística, baseia-se na análise de eventos com o objetivo de compreender a natureza das relações em um todo. “Um determinado

evento, portanto, pode ser analisado em profundidade para explorar e identificar demandas culturais ou seus elementos” (GREEN, DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 43). É importante que as análises não sejam feitas de eventos isolados, isto é, deve-se considerar as partes como um todo e como elas se relacionam entre si, a fim de identificar o *processo* de construção da autonomia dos movimentos psicomotores.

A partir dos argumentos acima, a opção pela Etnografia se fundamentou por considerar uma abordagem de pesquisa que possibilita ao pesquisador desenvolver um processo dinâmico de seu trabalho, isto é, que “envolve uma perspectiva iterativo-responsiva, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo” (GREEN, DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 48). Não se trata de um processo linear, ou seja, o pesquisador pode revisar sua entrada no campo, a construção do material empírico e suas análises, a partir de novas questões e temas que surgirem durante a pesquisa. Além disso, a perspectiva etnográfica é utilizada em contexto escolar considerado como um ambiente cultural (GREEN; CAMILLI; ELMORE, 2012), buscando compreender o que está acontecendo no contexto das salas de aula (ou salas de atividades, no caso da Educação Infantil), com o olhar direcionado para as relações sociais e processos culturais (BLOOME, 2012).

2.5.1 Apresentação da instituição e dos participantes da pesquisa

Por ser considerada um contexto cultural, a instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação em Belo Horizonte (EMEI Tupi) faz parte das descrições e análises desta pesquisa, sendo, por isso, importante descrevê-la. De acordo com o projeto desenvolvido para o Programa de Pesquisa maior *Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura*, o local da instituição em que realizamos a investigação já havia sido previamente selecionado pelas coordenadoras da pesquisa, que estabeleceram critérios de seleção de uma EMEI na qual houvesse a possibilidade de acompanhar o mesmo grupo de crianças até que completassem 6 anos, ou seja, que o risco de evasão fosse pequeno. Além disso, outro critério que contribuiu para a escolha foi à abertura e o interesse da instituição para a proposta e, finalmente, por se tratar de uma instituição próxima à universidade onde trabalham e estudam as integrantes da pesquisa.

A EMEI Tupi está localizada no município de Belo Horizonte, na região da Pampulha, local de fácil acesso, com opções de transportes públicos e comércios diversificados, como

supermercados, padarias, papelarias, lojas, lanchonetes, postos de gasolina, farmácias, entre outros. O bairro, que conta com pouco mais de 50 anos, é caracterizado como sendo de classe média pelas suas construções, contendo residências com maior número de casas e alguns prédios.

A instituição possui uma ótima infraestrutura, atendendo, aproximadamente, a 400 crianças. Seu espaço físico é bastante amplo, com dois andares e duas áreas, uma externa e outra interna. O primeiro andar possui cozinha, refeitório, despensas, sala de multiuso, instalações sanitárias por nível de idade da turma, duas salas de atividades para crianças de 1 e 2 anos, berçário, fraldário, biblioteca, sala de direção/coordenação e secretaria. No segundo andar, há oito salas de atividade para crianças de 3 a 5 anos, sala de reuniões e instalações sanitárias adequadas. Na área interna, essas salas são destinadas para atividades com as crianças, (incluindo as salas do berçário) que se dividem em quatro espaços: os solários e a varanda (extensão da sala) que possuem uma porta ampla de vidro permitindo fácil acesso às crianças, a sala de atividades, o banheiro, onde eram realizados os banhos e as trocas de fralda e a sala do sono. Possui um corredor repleto de cores, onde estão expostas as atividades das crianças e vários brinquedos. O acesso de um piso a outro é feito por escadas centrais. Na área externa, as crianças brincam em vários momentos do dia, nos três parquinhos, que possuem escorregadores, casinhas e uma extensa área verde. No primeiro parque descoberto, há gangorras, balanços e escorregador e, no segundo, há uma casinha de madeira.

Durante as observações, percebeu-se que a organização desses espaços é estruturada em ambientes que possibilita que as crianças explorem diversos materiais. As atividades desenvolvidas nesses ambientes propiciam às crianças momentos de prazer, bem-estar e alegrias.

A seguir são apresentadas imagens dos espaços internos e de ambientes comuns da instituição.

Figura 3: Corredor



Figura 4: Cozinha e refeitório



Figura 5: Biblioteca (ano de 2019)



Figura 6: Parquinho interno



Figura 7: Parquinho externo - casinha de madeira



Figura 8: Parquinho externo - balanço



Figura 9: Parquinho externo - “Centopéia”**Figura 10:** Parquinho externo – escorregador

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A seguir, são apresentadas imagens do berçário, aqui denominada pelas professoras/auxiliares, de Turma da Corujinha (TC, 2017), da sala da turma de 1 ano, denominada Turma do Abraço, (TA, 2018) e da turma de 2 anos, Turma do Pirulito (TP, 2019).

Figura 11: Sala de atividades - (TC, 2017)**Figura 12:** Sala de atividades (TC, 2017)

Figura 13: Sala do sono (TC, 2017)



Figura 14: Solário (TC, 2017)



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

Figura 15: Sala de atividades (TA, 2018)



Figura 16: Sala de atividades (TA, 2018)



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018)

Figura 17: Sala de atividades (TP, 2019)**Figura 18:** Sala de atividades (TP, 2019)

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019).

Durante todo o ano de 2019, quando participei das filmagens acompanhando a turma uma vez por semana, em um maior período possível de tempo, havia 16 crianças, com idades entre 2 e 3 anos. O quadro abaixo apresenta os nomes fictícios, a data de nascimento, o semestre e o ano em que as crianças foram matriculadas e a cor/raça declarada pelas famílias na ficha de anamnese, em 2017. Foram apresentadas todas as crianças participantes da pesquisa, desde o ano de 2017, quando teve início o Programa de Pesquisa *Infância e escolarização*. Os nomes foram escolhidos pelos integrantes do grupo de pesquisa, atendendo aos critérios de ética na pesquisa.

Quadro 2: Apresentação de todas as crianças participantes da pesquisa

Nome (Pseudônimo)	Data de Nascimento	Semestre/Ano da matrícula	Raça/cor declarada pelas famílias na ficha de matrícula
Breno	21/04/2016	2017 Saiu no mesmo ano	Não informado
Bento	16/04/2016	2º/2017	Parda
Carlos	03/06/2016	1º/2017	Parda
Danilo (irmão gêmeo de Lúcia)	09/06/2016	1º/2017	Branca
Diego	28/02/2017	1º/2019	Preta
Diogo	27/07/2016	2017 Saiu no mesmo ano	Branca
Giovana	03/11/2016	1º/2018 Saiu 1º semestre de 2019	Parda
Henrique	27/04/2016	1º/2017	Parda
Isaura	08/08/2016	1º/2017	Branca
Ivan	01/04/2016	1º/2019	Parda
Laís	30/06/2016	1º/2019	Parda

Nome (Pseudônimo)	Data de Nascimento	Semestre/Ano da matrícula	Raça/cor declarada pelas famílias na ficha de matrícula
Larissa	24/05/2016	1º/2017	Branca
Lúcia (irmã gêmea de Danilo)	09/06/2016	1º/2017	Branca
Maria	06/04/2016	1º/2017	Parda
Marcela	27/05/2016	1º/2017 Saiu no mesmo ano	Branca
Paulo	29/04/2016	1º/2017	Parda
Simone	04/05/2016	1º/2017	Parda
Valéria	02/04/2016	1º/2017	Branca
Yara	16/06/2016	1º/2017	Branca

Fonte: Material elaborado (a partir dos dados obtidos nas fichas das crianças -anamnese- no ano de 2017), por Virgínia Souza Oliveira, pesquisadora do grupo.

Em seguida, apresentaremos o quadro com o nome fictício das professoras e auxiliares que trabalharam na turma, nos anos de 2017, 2018 e 2019. O pseudônimo das professoras e auxiliares também foi escolhido pelos integrantes do grupo de pesquisa.

Quadro 3: Apresentação das professoras

Nome (Pseudônimo)	Ano(s) em que permaneceu na turma	Turno (s) em que permaneceu na turma
Verônica	2017 e 2018	Manhã (2017) e Tarde (2018)
Soraia (saiu no segundo semestre)	2017	Manhã
Telma		Manhã
Ivana		Tarde
Valquíria (ficou apenas nos primeiros meses. Saiu por licença médica)		Tarde
Cristina	2017 e 2019	Manhã (2017 e 2019)
Lucíola	2017	Tarde
Letícia (entrou no lugar de Soraia)		Manhã
Jany (entrou no lugar de Valquíria)		Tarde
Celeste	2018	Tarde
Silvana		Manhã
Gabriela		Manhã
Catarina		Tarde
Selma	2019	Tarde
Rita		Manhã e Tarde

Fonte: Material elaborado pela aluna de doutorado Virgínia Souza Oliveira, integrante da pesquisa.

Quadro 4: Apresentação das auxiliares

Nome (Pseudônimo)	Ano(s) que permaneceu na turma
Samantha	2017
Fabiana	2018 e 2019

Fonte: Material elaborado pela aluna de doutorado Virgínia Souza Oliveira, integrante da pesquisa.

Com base no banco de dados, nas anotações na tabela de observações do Programa de Pesquisa *Infância e escolarização* dos anos de 2017, 2018 e 2019, bem como nas dissertações das estudantes Virgínia Souza Oliveira (2019) e Luíza de Paula Cortezzi (2020) e nas teses de doutorado das estudantes Isabela Costa Dominici (2021) e Elenice de Brito Teixeira Silva (2021), analisamos a rotina das crianças na instituição. Na turma do berçário, como já mencionado, havia 12 bebês matriculadas/os com idade entre sete e dez meses no início do mês de fevereiro de 2017. Havia sete professoras (quatro no turno da manhã - Verônica, Telma, Soraia, Cristina- e duas no turno da tarde - Ivana, Lucíola) e uma auxiliar (Samantha) no período integral, conforme o quadro 3 e 4 (Apresentação das professoras e auxiliares). A auxiliar ficava o tempo integral na turma enquanto as professoras se dividiam entre os turnos.

Os/As bebês eram recebidos/as na porta pelas professoras do turno da manhã. Se chegassem dormindo ou chorando, eles/as eram colocados/as no carrinho ou eram acalentados/as pela professora ou pela auxiliar. Por volta das 7h20min, todos/as os/as bebês já haviam chegado e uma das professoras disponibilizava no tatame vários brinquedos (ursos de pelúcia, minipanelas, animais de plástico e alguns brinquedos que emitiam sons). Enquanto isso, outra professora organizava os pertences (bicos e agendas) nos nichos do armário e colocava as mochilas na sala do banho. Os/As bebês permaneciam com esses brinquedos até o horário da fruta, às 8h20min. Nesse horário da fruta, as professoras levavam os/as bebês, na maioria dos dias observados, para serem alimentados/as no solário (parte externa da sala). Às 10h, as professoras começavam a organizar a sala com os cadeirões (cadeiras de alimentação onde os/as bebês realizavam as refeições) e, às 10h30min, serviam o almoço. Assim que os/as bebês acabavam o almoço, eram levados/as para a sala do sono, onde dormiam no período das 11h às 13h. Por volta de 12h40min, os/as bebês começavam a acordar e às 13h as professoras ofereciam mamadeira com leite a eles/as. Após os/as bebês serem alimentados/as, em muitos dias observados, eram levados/as para a piscina de bolinhas que ficava na sala de atividades. Às 14h30min, os/as bebês recebiam novamente as frutas. Às 15h, as professoras começavam a trocar os/as bebês e organizavam a sala para a chegada do jantar. Em seguida, colocavam os/as bebês nos cadeirões/carrinhos e às 15h30min começavam a alimentá-los/as. Assim que os/as bebês acabavam de comer, eles/as bebiam água e ficavam no tatame, brincando com alguns brinquedos (ursos de pelúcia, minipanelas, animais de plástico e alguns brinquedos que emitiam sons). Enquanto isso, as professoras organizavam as agendas e os pertences dentro da mochila e, às 17h30min, as famílias buscavam os/as bebês.

No ano de 2018, havia 14 crianças, cinco professoras (Silvana e Gabriela no turno da manhã e Verônica, Catarina e Celeste no turno da tarde) e uma auxiliar (Fabiana) no período integral. As atividades desenvolvidas na sala eram diversificadas e não seguiam dia e horário fixo. Já as rotinas coletivas (café da manhã, hora da fruta, almoço, hora do sono, lanche da tarde, jantar, parquinho etc), que envolviam outros espaços e profissionais da EMEI Tupi, seguiam o tempo previsto da instituição. O dia começava com a acolhida das professoras, na sala, logo que as crianças chegavam às 7h30min. Em seguida, as crianças, as professoras e a auxiliar direcionavam-se para o refeitório onde era servido o café da manhã. Na volta para sala, as professoras, juntamente com as crianças, realizavam a roda de conversas com músicas e apresentação da rotina (plaquinhas feitas com cartolina colorida, contendo fotos das crianças da turma identificando as atividades a serem realizadas durante o dia – café da manhã, brincadeira, hora da fruta, roda, hora da história, almoço, atividade, banho, parquinho etc.). Após a roda e durante boa parte do tempo em que as crianças permaneciam na EMEI, as atividades envolviam brincadeiras, hora da história, fruta, atividade, banho, almoço, sono, lanche, atividade, parquinho, jantar, escovação, chegando ao final do dia, quando as crianças iam embora, por volta das 17h.

Por fim, no ano de 2019, havia 16 crianças, três professoras, uma regente (Rita) no período integral e duas de apoio (Cristina – turno da manhã) e (Selma – turno da tarde), e uma auxiliar Fabiana que também ficava no período integral. As crianças chegavam por volta das 7h30min e eram recebidas em sala por Rita, professora regente e pela auxiliar, Fabiana. Rita sempre solicitava, desde o início do ano, que as crianças, ao chegarem à sala, colocassem as agendas na bancada e as mochilas no armário. Enquanto isso, a auxiliar Fabiana organizava as toalhas para hora do banho, que geralmente começava às 9h30min. Fabiana chamava as crianças, uma a uma, e levava-as para o banheiro. Às 7h45min, a turma se direcionava para o refeitório, onde o café da manhã era distribuído pela professora e auxiliar. De volta à sala, Rita e as crianças se sentavam em roda para conversar e cantar. Geralmente, a professora contava uma história. A seguir, as crianças brincavam no tatame com brinquedos diversos (legos, ursos, bonecos, carrinhos, panelinhas, embalagens vazias etc.) e, em alguns dias, realizavam desenhos livres, pinturas com guaches no papel ou na parede, amassavam papel, entre outras propostas. Por volta das 9h, a professora de apoio (Cristina) chegava e a

professora regente (Rita) saía para o horário pedagógico¹⁷. A professora Cristina levava as crianças para o parquinho e lá elas brincavam até por volta de 9h30min. Após esse período, as crianças voltavam para sala e a professora Cristina entregava as frutas. Logo que elas terminavam de comer a fruta, a professora regente retornava para sala e a professora de apoio saía. A professora regente, então, levava as crianças para brincar de massinha em outro ambiente da instituição (salas do segundo andar da EMEI) ou brincava com elas na própria sala da turma. Às 10h20min, a professora levava todas as crianças ao banheiro, seguiam para o refeitório e almoçavam. A professora e a auxiliar entregavam os pratos com a comida e ficavam próximas das crianças, caso precisassem de algum auxílio, principalmente quando repetiam, o que acontecia também no jantar. Ao terminarem o almoço, muitas vezes no próprio refeitório, elas bebiam água e, novamente, a professora levava-as ao banheiro. Com a sala já organizada pelas funcionárias da limpeza, os colchonetes já estavam disponíveis para as crianças dormirem. Elas tiravam os sapatos e os colocavam na frente do colchão em que fossem dormir. As crianças acordavam por volta das 12h40min até 13h e se direcionavam para o refeitório, onde recebiam o lanche. Nesse momento, a professora de apoio (Selma) as acompanhava. Ao terminarem, elas voltavam para a sala e brincavam com brinquedos diversos (ursos, legos, bonecos, carrinhos, panelinhas, embalagens vazias etc.) ou brincavam no parquinho. Nesse momento, a professora regente Rita retornava para a sala. Às 15h15min, o jantar era servido no refeitório. Ao terminarem de comer, as crianças brincavam no parquinho, permanecendo ali até as 16h20min. Em seguida, voltavam para sala e aguardavam o horário da saída, às 16h45min/17h. Enquanto esperavam, brincavam com os brinquedos da sala (legos, ursos, panelinhas etc.).

De acordo com as informações obtidas através dos trabalhos de dissertação das estudantes de mestrado (Luíza de Paula Cortezzi e Virgínia Souza Oliveira – hoje no doutorado), e a partir das entrevistas com as professoras (Telma, Verônica e Rita) realizadas para esta pesquisa no mês de fevereiro de 2021, as professoras que permaneceram na turma desde o berçário até o ano de 2019 possuem nível superior em Pedagogia e a grande maioria possui especialização na área da Educação, com exceção da professora Cristina, que possui magistério e curso superior em Enfermagem. Já a auxiliar Samanta estava cursando Pedagogia no ano de 2017 e a auxiliar Fabiana possuía o Ensino Médio completo.

¹⁷ Horário em que as professoras realizavam planejamento das atividades a serem realizadas com os/as bebês/crianças.

2.5.2 Primeiras aproximações com a instituição e a permanência em campo

Os meus primeiros contatos com a instituição se deram a partir do mês de fevereiro de 2019, mês em que iniciei a pesquisa de campo e entrei pela primeira vez na instituição e na Turma do Pirulito. Fazia exatos dois anos da presença da equipe de pesquisa na instituição, quando a professora Vanessa Neves me apresentou os funcionários, as crianças e todo o espaço físico da instituição. Minha primeira impressão, ao chegar à EMEI naquele ano pela primeira vez, foi de entrar em um ambiente acolhedor. Fui recebida com muita educação, sorrisos e boas vindas dos funcionários. Todos se apresentaram com muita simpatia e se dispuseram a ajudar, sempre que eu precisasse. O espaço era bastante aconchegante, harmonioso e bem distribuído. Conheci algumas salas de atividades, refeitório, parquinho, banheiro, sala da direção, coordenação e sala de reuniões. A professora regente e a professora auxiliar da turma demonstraram ser bastante animadas e divertidas. Todas se relacionavam muito bem com as crianças, sempre prestativas, desempenhando com muita prontidão as demandas da turma. No contato com as crianças, presenciei muita interação entre os pares e bastante tranquilidade no ambiente.

Embora eu não tivesse participado da pesquisa nos anos de 2017 e 2018, tendo sido 2019 o meu ponto de partida, o objetivo de compreender a conquista dos movimentos nessa turma me exigiu acompanhar a trajetória dessas crianças desde o ano de 2017. Sendo assim, precisei analisar as filmagens do banco de dados realizadas nos dois anos anteriores. No primeiro ano da pesquisa, a equipe de campo era composta por três estudantes¹⁸ e pela Profa. Vanessa Neves. Em 2018, a equipe era composta pelas Profas. Vanessa Neves, Maria de Fátima Cardoso Gomes, por duas estudantes de doutorado e uma de mestrado¹⁹. No ano de 2019, ano em que passei a integrar a equipe, a pesquisa contava com a Profa. Vanessa Neves, uma estudante de doutorado, duas de mestrado e outra de apoio técnico à pesquisa²⁰.

Nos três anos de pesquisa (2017, 2018 e 2019), foram realizadas observações pelo menos duas vezes por semana, durante todo o ano letivo, uma média de três a quatro pesquisadoras iam a campo. Uma pesquisadora ia pela manhã e geralmente voltava à tarde e,

¹⁸No ano de 2017 estavam presentes na pesquisa de campo a estudante de doutorado Isabela Dominici, a estudante de mestrado Virgínia Souza Oliveira e a estudante de iniciação científica Luíza de Paula Cortezzi.

¹⁹Em 2018 estavam presentes as estudantes de doutorado - Elenice de Brito Teixeira Silva e Isabela Dominici, a estudante de mestrado - Luíza de Paula Cortezzi.

²⁰Em 2019 estavam presentes a estudante de doutorado Viviane Tolentino, as estudantes de mestrado Débora Barbosa dos Reis e Fabíola Aparecida Faria Ribeiro e a Bolsista de apoio técnico – Virgínia Souza Oliveira, atualmente no doutorado.

quando isso não acontecia, outra pesquisadora dava continuidade às observações. Para facilitar a comunicação entre as pesquisadoras e visando a uma boa organização do banco de dados da pesquisa, nos anos de 2018 e 2019, criamos um grupo no *Whatsapp* para nos comunicarmos sobre como tinha sido o dia e o que acontecera durante as filmagens. A pesquisadora que fosse ao turno da manhã relatava no grupo do *Whatsapp* todos os acontecimentos da manhã para que a pesquisadora que fosse ao turno da tarde pudesse dar continuidade às observações ao longo do dia. Assim que finalizávamos as observações e as filmagens, logo que saímos da EMEI, escrevíamos no grupo do *Whatsapp* os acontecimentos que mais nos chamavam atenção, por exemplo, as interações presenciadas, os choros, as brincadeiras, bem como todas as atividades que aconteciam durante o dia. Isso permitiu que todo o grupo de pesquisa acompanhasse o desenrolar do cotidiano com as crianças.

Em 2017, entre fevereiro a dezembro, foram realizados 80 dias de observações, 269h 34min 11s de filmagem, totalizando um percentual de 42,5% dos dias letivos, no grupo de 12 bebês, sete professoras regentes e uma auxiliar. A equipe iniciava as observações às 7h e finalizava às 17h. Em 2018, entre fevereiro e dezembro, foram realizados 63 dias de observações, 301h 59min 39s de filmagens, totalizando um percentual de 35,7% ²¹ dos dias letivos, no mesmo grupo que contava agora com 14 crianças, cinco professoras (regente e apoio) e uma auxiliar. As observações ocorreram das 7h30min às 17h. Em 2019, entre fevereiro e dezembro, foram realizados 88 dias de observações, 325h 48min 01s de filmagens, totalizando um percentual de 45% dos dias letivos, no mesmo grupo que contava com 15 crianças, três professoras (uma regente e duas de apoio) e uma auxiliar. As observações ocorreram das 7h30min às 17h. Contabilizamos um total de 231 dias de observações e 897h 21min 51s de horas filmadas, nos três anos (2017, 2018 e 2019).

2.5.3 Organização dos dados e seleção do material para a análise

Como já mencionado, a produção do material de uso empírico foi realizada por mim e por mais sete pesquisadoras e duas coordenadoras do nosso grupo de pesquisa. Os procedimentos metodológicos utilizados pelo grupo foram observação participante, anotações no caderno de campo, videografações e entrevistas semiestruturadas com as professoras. As

²¹No ano de 2018, a porcentagem de horas filmadas foi menor em relação ao ano anterior, pois nesse ano houve greve das professoras.

observações e as videogravações focalizaram a rotina do grupo pesquisado que se concentrou nas atividades em sala, no refeitório, no parquinho, solário, biblioteca, bem como em outros espaços da instituição.

Além das observações do cotidiano dos participantes da pesquisa, participamos de reuniões de pais, eventos escolares (festa junina, festa da família, feira cultural) e ciclos de estudos com as professoras e coordenação. Ao me aproximar dos participantes da pesquisa (crianças e adultos) por todo o ano de 2019, de uma a duas vezes por semana, pude observar sistematicamente a cultura, os comportamentos, as interações, as tensões e as práticas culturais realizados por eles.

Os registros das observações eram realizados em um caderno de anotações, no qual escrevíamos a grande maioria das ações observadas pelos participantes, sobretudo, as relações sociais constituídas pelo grupo. Nesse caderno, eu identificava o dia da observação, o nome dos participantes que estavam presentes (crianças e adultos), o horário de cada atividade ou ação dos participantes e, por fim, escrevia notas condensadas (frases completas ou palavras soltas) (SPRADLEY, 1980) dos acontecimentos no momento. Ao chegar em casa, as notas eram expandidas e registradas no diário de campo digital, sendo compartilhadas com todo o grupo de pesquisa via *DropBox*. A seguir, apresentamos um modelo da ficha que utilizamos para as anotações e notas expandidas:

Figura 19: Modelo de diário de campo digital

FICHA DE OBSERVAÇÃO

TURMA:

PROFESSORA(S) REGENTE(S) EM SALA:

DATA DA OBSERVAÇÃO:

DIA DA SEMANA:

PESQUISADORA:

HORA	SUJEITOS/ LOCAL	DESCRIÇÃO	PALAVRAS- CHAVE

Fonte: Modelo da ficha de observação construída pelo grupo de pesquisa

Como mostra a figura acima, as anotações contidas no caderno de campo eram reescritas e expandidas nessa ficha contendo as seguintes informações: o horário de cada atividade ou ação dos participantes, o nome dos sujeitos presentes (professoras, auxiliares, crianças), o local onde eram realizadas as atividades, a descrição detalhada das observações e a última coluna destinada às palavras-chave em relação aos acontecimentos que mais nos chamavam atenção no momento da descrição. Além dos dados expostos na ficha, havia, ao final, outros dados que nos auxiliaram durante as leituras e as análises das notas de campo, como, por exemplo: um evento que mais chamou atenção durante todo o dia (seleccionávamos pelo menos um evento para expansão e início das análises), notas pessoais (impressões individuais vivenciadas em campo - sentimentos e aflições) e notas metodológicas/teóricas (posicionamento da câmara, relações com os sujeitos pesquisados, dentre outros).

As videograções foram utilizadas durante a pesquisa por serem um recurso dinâmico, permitindo à pesquisadora ver e rever o material por diversas vezes e recuperando os dados construídos. Com isso, foi possível focar nossa atenção nos eventos e formas não verbais de expressão, como expressões faciais, gestos, vocalizações etc., podendo resgatar a densidade dessas ações comunicativas e gestuais, analisando aspectos como a organização e ocupação dos tempos e espaços e observando pontos que, muitas vezes, não tinham sido percebidos apenas com as observações e registros em notas de campo, uma vez que os bebês e as crianças apresentam formas particularizadas de interação.

No entanto, é preciso destacar que as videograções vão muito além de se constituírem como uma ferramenta ou um dispositivo de gravação, sendo, antes, formas de representar e interpretar padrões e práticas culturais de um determinado grupo, possibilitando ao pesquisador recuperar futuramente esses registros e analisá-los sistematicamente. Além disso, quando utilizamos o vídeo associado a outras fontes de dados (registros de campo, entrevistas, etc.), ampliamos as possibilidades de análises e interpretações (BAKER; GREEN; SKUKAUSKAITE, 2008).

Para realizar as videograções, utilizamos uma filmadora digital com boa resolução (imagem e som) e um tripé, que nos auxiliaram na estabilidade, enquadramento da câmera e foco das filmagens. No ano de 2017, no berçário, as videograções foram realizadas, em um primeiro momento, sem a utilização do tripé, para que as filmagens incomodassem o mínimo possível as professoras. À medida que estávamos mais próximas das professoras e sentíamos que elas estavam à vontade com a nossa presença, passamos a utilizar o tripé com mais

frequência. Na Turma do Abraço (2018) e na Turma do Pirulito (2019), o uso do tripé passou a ser mais recorrente. Esse artefato chamou bastante atenção das crianças durante as filmagens e assim tivemos que adaptar a filmadora, ajustando as possibilidades de deslocamento ou retirada da câmera do tripé.

Nos primeiros meses em campo, logo quando comecei as filmagens, tive alguns desafios, principalmente em relação ao enquadramento do melhor ângulo e no direcionamento da câmera. Inicialmente, minhas idas à EMEI Tupi foram acompanhadas por outra pesquisadora que já estava há mais tempo na pesquisa. O apoio do grupo, nesse início, foi fundamental para minha imersão em campo. Ao retomar o material de uso empírico e as leituras sobre o uso das videograções em pesquisas etnográficas, realizadas no início de 2019, percebemos que parte das filmagens estava tremida ou desfocada, o que tornava um desafio seguir uma sequência de interações. Assim, com o passar do tempo e mais familiarizada com a filmadora, já totalmente imersa em campo, fui me acostumando, sentindo-me cada dia mais segura e tomando consciência do que filmar, como filmar e para que filmar. Essa tomada de consciência do pesquisador é fundamental nesse processo, uma vez que “as decisões que tomamos sobre como utilizar o vídeo, para quais propósitos, de que maneira, em relação às quais artefatos, molda o que pode ser aprendido em qualquer estudo específico” (BAKER; GREEN; SKUKAUSKAITE, 2008, p. 3).

Para analisar os dados construídos, utilizamos a abordagem microgenética proposta por Vigotski, que consiste na análise de eventos interacionais, requerendo muita atenção aos detalhes. A abordagem permite ao pesquisador observar cuidadosamente as relações estabelecidas pelo grupo social e relatar minuciosamente os detalhes dos acontecimentos interativos, preservando aspectos culturais e históricos revelados na gênese das interações estabelecidas no contexto observado. De acordo com Góes, “a definição de ‘micro’ não atende ao significado conceitual relativo a pequeno, mas a um determinado tempo destacado e minuciosamente observado, analisado e transcrito” (GOÉS, 2000, p. 15). Essa abordagem é coerente com a proposta da Etnografia e faz parte da pesquisa sociocultural procurando “entender a relação entre o funcionamento mental humano, por um lado, e o contexto cultural, histórico e institucional, por outro” (WERTSCH, 1985, p. 56).

Ao analisar como se constituiu o processo histórico da conquista dos movimentos psicomotores de um grupo de crianças ao longo de dois anos, optamos por realizar um estudo de caso de uma criança integrante desse grupo, levando em consideração que o tempo de

pesquisa era curto e não seria possível acompanhar o processo histórico de todas as crianças. Embora tenhamos optado pelo estudo de caso, não deixamos de acompanhar o grupo como um todo, uma vez que a criança que escolhêramos acompanhar estava inserida nesse contexto coletivo, tendo sido possível, desse modo, estabelecer relação entre o todo e suas partes.

Para Sarmiento (2011), uma investigação que assume o formato de um estudo de caso etnográfico, em uma perspectiva interpretativa e crítica, é, acima de tudo, um estudo de caso cultural que foca nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação num contexto coletivo. Nessa mesma lógica, Castanheira, Yeager e Green (2009), baseadas no antropólogo Clyde Mitchell (1984), definem um estudo de caso como

[...] apresentações detalhadas de dados etnográficos relacionados a algumas seqüências de eventos a partir da qual o pesquisador busca fazer alguma inferência teórica. Os eventos próprios podem se relacionar a qualquer nível de organização social: uma sociedade inteira, alguma seção de uma comunidade, uma família ou um indivíduo. Cada estudo de caso apresenta descrição de uma configuração específica de eventos em que algum conjunto distinto de atores esteja afetado em alguma situação definida e em algum ponto específico do tempo (MITCHELL, 1984, p. 222, apud CASTANHEIRA, YEAGER E GREEN, 2009, p. 3. Tradução minha).²²

Dessa forma, escolhemos Danilo como criança foco do estudo, pois suas expressões de felicidade ao conquistar os movimentos psicomotores estavam fortemente marcadas desde o início da minha presença em campo e, por isso, ficamos instigadas em tentar compreender historicamente a construção dessa alegria demonstrada por ele. Ao retomarmos aos vídeos dos anos de 2017 e 2018, percebemos que ele demonstrava muito esforço e satisfação na conquista de um determinado movimento, expressando uma alegria em cada conquista, muito mais forte do que as outras crianças da turma.

Após finalizar a produção dos dados de uso empírico no final do ano de 2019, elaborei um cronograma de atividades a serem realizadas durante todo o ano de 2020, com o objetivo de organizar minha escrita para que eu não perdesse o foco durante o ano. Assim, no dia 20 de março de 2020, acessei o banco de dados das notas de campo (2017, 2018 e 2019) produzidas pelo grupo disponibilizadas no *Dropbox* e iniciei as leituras. Na medida em que realizava as leituras, anotava em um caderno (material que construí com a finalidade de organizar as leituras e facilitar posteriormente no acesso aos vídeos) os dias em que possivelmente

²²[...] case studies are the detailed presentation of ethnographic data relating to some *sequence of events* from which the analyst seeks to make some *theoretical inference*. The events themselves may relate to *any level of social organization*: a whole society, some section of a community, a family or an individual. Each case study is a description of a *specific configuration of events* in which some *distinctive set of actors* have been involved in *some defined situation at some particular point of time* (MITCHELL, 1984 p. 222; emphases ours throughout).

apareceriam em destaque as interações de Danilo. Conforme concluía as leituras no *Dropbox*, marcava, no próprio documento (notas de campo expandidas), em cor amarela, todos esses momentos. Essas sinalizações nas notas de campo me auxiliaram no mapeamento dos vídeos no banco de dados da pesquisa. Na figura abaixo, apresentamos um modelo de ficha de nota de campo com marcações das interações de que Danilo participou.

Figura 20: Modelo de nota de campo com destaque em amarelo

FICHA DE OBSERVAÇÃO			
I			
TURMA: 2 anos			
PROFESSORA(S) REGENTE(S) EM SALA: Rita			
CRIANÇAS: Ivan, Diego, Yara, Valéria, Laís, Larissa, Bruni, Isaura, Paulo, Danilo, Lúcia, Maria, Henrique			
DATA DA OBSERVAÇÃO: 28/02/2019			
DIA DA SEMANA: Quinta-feira			
PESQUISADORA: Virginia (manhã), Fabiola (tarde)			
HORA	SUJEITOS/ LOCAL	DESCRIÇÃO	PALAVRAS- CHAVE
07:40	13 Crianças Rita/ Fabiana Refeitório	Diego chega e chora um pouco. Segundos demais ele para. As 7:40 as crianças saem para tomar café. Henrique tenta pegar na mão de Valéria e ela não aceita. Ele diz "nós somos amigos, né" ela diz "NÃO". Ele diz "Sim" e começa a chorar. Fabiana que observava a cena diz "são sim" não gravo as crianças no refeitório porque estou sem a câmera, a sala da direção estava trancada.	
08:00	Sala	Voltamos para sala. Rita coloca brinquedos variados no tatame. Danilo começa a esboçar um choro. Lúcia estava atrás dele com um brinquedo de colocar argola. Rita então pergunta "que isso?" E Lúcia responde "um brinquedo" Lúcia pensa que Rita estava falando com ela. Rita pergunta novamente "que isso, Danilo". Ele olha para Rita e não diz nada.	
08:10		Rita pede para as crianças guardarem os brinquedos. Valéria estava brincando de casinha com Maria.	

Fonte: Ficha de observação construída pelo grupo de pesquisa preenchida e destacada de amarelo (2019).

Ao finalizar as leituras das notas de campo, comecei a assistir, no dia 04 de abril de 2020, aos vídeos produzidos pelo grupo, durante os anos de 2017 e 2018. Com o olhar atento, procurei selecionar momentos em que Danilo, instigado pela curiosidade ou desafiado por sua própria vontade, agira intencionalmente, pelo prazer da conquista de algum movimento psicomotor. Comecei assistindo aos vídeos observando como os eventos eram iniciados, sustentados e finalizados, com a intenção de buscar representar a história desses eventos (BAKER; GREEN; SKUKAUSKAITE, 2008, p. 38). O nosso grupo de pesquisa, com base nas definições propostas por Corsaro (1985), Castanheira (2004) e Green, Skukauskaite e Baker, (2011), definiu "evento" como

uma sequência de ações (com a presença, ou não, de outros bebês e adultos) em torno de um tema específico e/ou com um objetivo (mesmo que não esteja explícito). O evento é um resultado dos processos interacionais entre os participantes e é identificado analiticamente *a posteriori* ao reconhecermos seu começo, seu desenvolvimento e seu fim. Os eventos são interpretados por meio de uma análise densa de quem está fazendo o quê, com quem, quando, como, com que propósitos e com quais consequências, sempre focalizando sua história e relações com outros eventos (NEVES; KATZ; GOULART; GOMES; 2018, p. 04).

À medida que ia assistindo às videograções, procurei selecionar os eventos com o cuidado de escolher as filmagens com um bom enquadramento e uma boa resolução, considerando eventos-chaves que tivessem início, meio e fim. Para facilitar a seleção desses eventos, inicialmente, construí uma ficha e a preenchi com a data do dia da filmagem, o número do vídeo arquivado no banco de dados, o tempo em que a ação de Danilo era iniciada e uma breve descrição do evento. No quadro abaixo, pode-se ver uma breve representação de como iniciei essa seleção, dando sequência durante todo o ano de 2017 e 2018.

Quadro 5: Seleção de eventos

Data	Vídeo	Tempo (min/seg)	Descrição
20/02/2017	3	00:44:20	A professora colocou Danilo entre as almofadas, o menino tomou e a professora colocou-o sentado novamente. Após alguns segundos, ele foi escorregando até encostar a cabeça na almofada. Pareceu não ter firmeza nos movimentos, ainda precisa do auxílio de um adulto para levantá-lo.
	4	Vídeo todo	Continuação do evento anterior
22/02/2017	5	Até 00:05:40	Dentro da piscina de bolinhas, Danilo ficou com a cabeça apoiada na parte lateral da piscina como se estivesse desequilibrando. Começou a chorar e a professora o tirou de dentro da piscina.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Nos registros do Banco de Dados, identifiquei 22 eventos, em 2017, e 19 eventos, em 2018, que nos ajudaram a compreender a trajetória de conquista dos movimentos psicomotores de Danilo. Com o objetivo de representar a história desses eventos e pensando em uma maior visibilidade do todo, construí uma linha do tempo com os eventos selecionados. A partir dessa seleção inicial dos eventos, realizei uma segunda seleção de

eventos considerados chave para uma análise sistemática. Embora tenha selecionado sete eventos para análise microgenética, os demais eventos foram essenciais para a compreensão da trajetória de Danilo.

A seguir, apresentamos as duas linhas do tempo com todos os eventos selecionados. Os eventos-chaves estão sinalizados de vermelho nas linhas do tempo (quatro em 2017 e dois em 2018). A linha do tempo foi elaborada com base no artigo *Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação Infantil*, escrito por Silva e Neves (2019).

Linha do tempo 1 – Eventos 2017

Eventos 2017

FEVEREIRO <u>20/02</u>	MARÇO <u>10/03</u>	ABRIL <u>03/04</u>	MAIO <u>02/05</u>	JUNHO <u>05/06</u>	JULHO <u>10/07</u>	AGOSTO <u>14/08</u>	SETEMBRO <u>01/09</u>	OUTUBRO <u>02/10</u>	NOVEMBRO <u>06/11</u>	DEZEMBRO <u>13/12</u>
<p>A professora colocou Danilo entre as almofadas, ele tombou e foi escorregando até encostar a cabeça na almofada. Pareceu não ter firmeza nos movimentos.</p> <p><u>22/02</u> Dentro da piscina de bolinhas, Danilo ficou com a cabeça apoiada na parte lateral da piscina como se estivesse se desequilibrando.</p>	<p>Danilo estava sentado entre a almofada, virou o pescoço, se desequilibrou e caiu de cabeça no chão. Em seguida, olhou para cima e percebeu o movimento do móvel.</p> <p>Esticou uma das mãos para pegá-lo, mas não conseguiu. Acompanhou o movimento com os olhos.</p>	<p>Danilo é incentivado pela professora, que o colocou em posição de engatinhar. Ela afastou um brinquedo para que ele pudesse pegar. Danilo tentou, mas perdeu as forças e deitou no chão.</p> <p><u>07/04</u> Esforço de Danilo para se movimentar até Lúcia sua irmã. Ele se arrastou até ela.</p> <p><u>17/04</u> Danilo tentou se movimentar para mudar de posição, começou a chorar e a professora o pegou no colo.</p>	<p>Danilo já sustenta seu corpo com mais firmeza (arrasta, deita, rola e senta) na tentativa de engatinhar.</p> <p><u>12/05</u> Danilo já consegue engatinhar, parando e sentando como se estivesse descansando.</p> <p><u>16/05</u> Danilo já engatinha com mais agilidade. Parece tentar subir e ficar de pé.</p>	<p>Danilo ficou em pé sozinho apoiado no puf.</p> <p><u>09/06</u> Novamente Danilo ficou de pé apoiando-se na cadeira.</p>	<p>Danilo brincou e acompanhou o movimento de uma bolinha. Engatinhou na sala até encontrar o armário. Ficou de pé, com muita agilidade apoiado no armário.</p>	<p>Danilo tentou entrar no túnel engatinhando, desistiu quando viu outras crianças entrando. Em seguida, de pé com as mãos apoiadas na porta, trocou o apoio, e movimentou-se rápido para segurar a almofada ao lado. Tentou se sustentar em pé sem se apoiar, mas desistiu.</p> <p><u>21/08</u> Danilo pulou com o bumbum, imitando Carlos que fez o movimento de um cavalo.</p>	<p>A professora incentivou Danilo a andar, pegou em sua mão e os dois saíram andando pela sala.</p> <p><u>04/09</u> Danilo saiu da piscina de bolinhas, ajoelhou uma das pernas e a outra permaneceu esticada. Com um impulso confiante, ficou de pé sem se apoiar. Sorriu ao perceber sua conquista.</p> <p><u>11/09</u> Danilo se aproximou de Carlos puxou o bico de sua boca e deu outros longos passos sem se apoiar.</p> <p><u>22/09</u> Danilo passou por baixo das cadeiras de alimentação, agarrou em uma delas e achou uma solução para sair.</p>	<p>Danilo, entrou engatinhando no túnel que a professora construiu de cadeiras e almofadas vazadas. Pareceu-me ser incentivado por Lúcia sua irmã.</p> <p><u>30/10</u> Danilo estava brincando com uma panelinha, deixou-a cair e a empurrou para longe de seu corpo. Depois tentou pegá-la, mas estava agachado e teve dificuldades. Continuou até conseguir.</p>	<p>Danilo e Paulo brincavam com uma bola parecida com a de pilates. Paulo tentou controlar o movimento da bola sozinho, mas Danilo não gostou e tentou morder Paulo. Danilo puxou e conseguiu ficar sozinho com a bola. Depois ficou empurrando e correndo atrás da bola como se estivesse controlando o movimento.</p>	<p>Danilo estava puxando uma corda com um jacaré. A corda agarrou no chão e em seu braço. Ele teve dificuldades em puxá-la ou ajeitá-la em sua mão. Precisou de coordenação motora para executar o movimento.</p>

EVENTOS 2018

Linha do tempo 2 – Eventos 2018

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	
<p>07/02 Danilo estava brincando com uma bola grande, empurrou e controlou o movimento da bola por toda a sala. A professora viu e foi correndo em sua direção, tentando o proteger para não que ele não caísse.</p> <p>08/02 No refeitório, Danilo tentou pegar a comida com a colher sozinho, mas ainda não conseguia controlar seus movimentos. A professora viu e o ajudou. Ele tentou repetir os movimentos da professora, mas ainda teve dificuldades.</p> <p>09/02 Desta vez, Danilo conseguiu pegar parte da comida e levá-la até a boca. Ainda esperava ajuda da professora.</p>	<p>05/03 As crianças brincavam no parquinho de corrida. A professora os incentivava a correr de um lado para o outro e ver quem conseguia chegar mais rápido. Danilo, então, se envolveu muito e ficou bastante motivado. Ele chegava sempre primeiro e bem antes das outras crianças.</p>	<p>06/04 Danilo subiu em uma cadeira, a cadeira desequilibrou, mas Danilo não caiu. Em outro momento do dia, Danilo presenciou uma cena em que Yara subiu em cima da pia da sala. Danilo então, repetiu a ação de Yara.</p> <p>09/04 Desta vez, Yara e Danilo subiram na pia da sala juntos. Os dois ficaram em pé por alguns segundos observando ao redor como se estivessem com medo de serem “repreendidos”. A professora viu e pediu que descessem.</p> <p>13/04 Danilo e Carlos, brincavam no parquinho em cima de um banco estreito, controlavam seus movimentos, andando de um lado para o outro sem cair. A brincadeira parecia ser um desafio para os dois.</p>	<p>16/04 No refeitório, Danilo conseguiu pegar a colher com apenas uma das mãos. Em seguida encheu de comida e levou até a boca. Danilo conseguiu com muita concentração, equilíbrio e confiança realizar o movimento.</p> <p>19/04 Danilo brincava com um tambor quando o colocou em cima de uma pedra, que as professoras usavam de apoio para escrever. Puxou uma cadeira que estava próxima e subiu para pegar o tambor. A cadeira começou a balançar, mas Danilo conseguiu controlar o movimento de seu corpo para não cair. A professora viu e correu para ajudá-lo. Em outro momento do mesmo dia, no refeitório, Danilo, Paulo e Valéria subiram na mesa e começaram a engatinhar. Danilo iniciou o movimento e os demais o acompanharam.</p>	<p>04/05 Danilo correu, ao redor das mesas do refeitório, junto de Isaura, Lúcia e Simone com muita confiança. Pareceu-me não ter medo de cair.</p> <p>Após saírem do refeitório, as crianças foram brincar no escorregador do parquinho. Danilo tentou descer o escorregador junto das outras crianças. Ele sentou, se posicionou e ficou alguns segundos parado, parecendo não sentir confiança. Danilo começou a chorar, pois Simone chegara querendo descer e ameaçara empurrá-lo. A professora o ajudaram a descer.</p>	<p>21/06 Danilo, Breno e Lúcia estavam sentados no banco amarelo do parquinho. Danilo segurava uma bola. O menino colocou-a em cima do banco e ficou de pé. Em seguida, deitou de barriga para baixo em cima da bola. Em seguida, Daniel, com as duas mãos apoiadas no banco e as pernas suspensas, equilibrou-se em cima da bola. Pareceu-me bastante desafiador o movimento e a reação de Danilo em controlar seu corpo para não cair.</p>	<p>04/07 Danilo e outras crianças estavam brincando no parquinho, subindo e descendo um túnel/trem colorido de plástico. Danilo subiu o brinquedo e com as mãos apoiadas permaneceu por alguns segundos. Na sequência, tentou descer, mas não conseguiu, estava bastante aflito. A professora se aproximou e o ajudou a descer. O menino repetiu a ação algumas vezes, sempre com a ajuda da professora para descê-lo.</p>	<p>06/08 As crianças estavam brincando no parquinho, quando Pedro tentou descer o túnel/trem, assim como Danilo no evento anterior. A professora viu e o ensinou a descer de barriga para baixo, escorregando até o chão. Paulo gostou da idéia e quis repetir o movimento. Danilo não apareceu nesse momento, mas estava no parquinho brincando.</p> <p>14/08 Desta vez, Danilo subiu no túnel/trem, e conseguiu descer sozinho. Virou o corpo de barriga para baixo e foi escorregando lentamente até descer. A mesma estratégia que a professora havia ensinado a Paulo.</p>	<p>11/09 Danilo subiu com bastante dificuldades em uma rampa de terra, no parquinho da casinha de madeira. Ao chegar ao topo, teve dificuldades para descer parecendo estar com medo. Precisou da ajuda de Maria e da professora para descer.</p> <p>Em outro momento do mesmo dia, novamente no escorregador, Danilo conseguiu descer sozinho, mas ainda muito inseguro. Desceu com as duas mãos apoiadas em apenas uma das partes laterais do escorregador e com o corpo virado de lado.</p> <p>12/09 Danilo pegou quatro bolinhas e começou a jogá-las do lado de fora da sala. A professora pediu que ele pegasse e guardasse dentro de uma sacola. Danilo teve dificuldades de segurar a sacola, abri-la e guardar os brinquedos que estavam no chão. Precisou da ajuda de Paulo.</p>	<p>30/10 As crianças estavam na biblioteca brincando com uma casinha de madeira. Danilo estava com um porquinho na mão tentando colocá-lo dentro da casinha, mas não dava altura para alcançá-la. Então, viu um puff embaixo da mesa e sentou, parecendo estar mais confortável. Breno também estava brincando próximo de Danilo. Os dois se estranharam, puxaram as blusas e bateram um no outro. Tive a impressão de que os dois disputavam o mesmo espaço.</p>	<p>01/11 Danilo e Lúcia estavam correndo pela sala, um corria atrás do outro em círculo. Danilo estava com uma bolinha na mão. Lúcia pegou a bolinha e continuou correndo atrás de Danilo. O menino começou a bater na mão de Lúcia como se não estivesse gostando de fato de ela pegar a bolinha dele. A impressão que tive foi que após algumas tentativas de pegar a bolinha de Lúcia e não conseguir, Danilo começou a brincar. Todas as vezes que Lúcia deixava a bolinha cair no chão, Danilo corria para pegá-la. A brincadeira continuou até Danilo finalmente pegar a bolinha de Lúcia. Pareceu-me um desafio para os dois.</p>	<p>06/12 Carlos estava com uma bola na mão e começou a jogar nas outras crianças. A professora sugeriu uma brincadeira com a bola. Todas as crianças, inclusive Danilo sentaram em círculo e uma jogava a bola para o outro. A bola tinha que rolar até chegar na professora. Danilo foi o primeiro que a professora jogou a bola, ele pegou e jogou para ela novamente. Pareceu-me uma brincadeira que exigia da criança, força, coordenação motora dos movimentos e direção. Danilo pareceu-me bastante empolgado, pediu para a professora mandar a bola somente para ele.</p>

Após a seleção final dos eventos-chaves, iniciei as transcrições. A transcrição tem a finalidade de captar os detalhes das ações, as interações e o cenário sociocultural, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos. Góes salienta:

[...] a necessidade das transcrições dos eventos observados, para que não se percam os detalhes das falas e das relações, analisando o microevento como um processo em movimento. [...]. Para tanto, é necessário pausar a cada fala e transcrever tal e qual foi emitida, mesmo contendo alguns equívocos fonéticos e sintáticos (GOÉS, 2000, p. 9).

Comecei esse processo, explorando o vídeo e assistindo-o sem interrupções, inúmeras vezes e com a velocidade normal. Em seguida, diminuí a velocidade do vídeo para que pudesse atentar aos detalhes dos olhares, gestos e ações das crianças e adultos. Realizei a transcrição das falas e ações dos participantes e, a seguir, selecionei trechos desses eventos, congelei e capturei as imagens transferindo-as para um quadro de filmagens, conforme está representado a seguir (quadro 6). Nesse quadro, também anotei o tempo de cada acontecimento, a duração, as ações e balbucios/falas das crianças e dos adultos e uma breve descrição do evento no geral. A seguir, apresento o modelo de quadro que utilizamos para as transcrições do vídeo:

Modelo de transcrição dos eventos

EMEI Tupi

Pesquisadora que observou e filmou a turma: Virgínia Oliveira

Transcrição: Fabíola Ribeiro

Data: 12/05/2017

Bebê: Danilo


Professoras: Soraia e Telma

Descrição do contexto:

Após tomarem a mamadeira, Danilo e os outros bebês estavam no tatame com vários brinquedos disponíveis. Havia algumas camisetas com a imagem de Ivete Sangalo penduradas por um cordão que atravessa a sala, como se fosse uma cortina. A professora Telma trouxera de sua casa essas camisetas, contando-nos que eram blusas de carnaval de suas filhas. As blusas foram utilizadas nesse dia para enfeitar a sala e as crianças adoravam brincar com elas

de esconder. As professoras estavam sentadas no tatame junto com as crianças. A professora Soraia estava brincando com Lúcia de esconder o rosto nas camisetas penduradas. A professora Telma estava sentada também no tatame, encostada no armário com um caderno nas mãos anotando informações referentes à rotina das crianças. Danilo se movimentava por toda a sala, já conseguia engatinhar sem a ajuda direta das professoras. Danilo realizava os movimentos por sua própria iniciativa e interagia bastante com as outras crianças, professoras e pesquisadora. Ao engatinhar, Danilo mantinha uma das pernas esticadas e a outra dobrada. Ele interrompia o movimento e se sentava constantemente, como se estivesse descansando.

Quadro 6: Modelo de transcrição dos eventos

Linha	Marcação de tempo min/seg	Ações e balbucios dos bebês O que os bebês/crianças estão fazendo e balbuciando/falando? Como estão fazendo?	Ações e falas dos adultos O que os adultos estão fazendo e falando? Como estão fazendo?	Imagens do vídeo Print da imagem congelada das videograções.
1	[00:00:15]	Danilo, ajoelhado no tatame, inclina-se para frente, estende a mão esquerda e aperta o botão azul do brinquedo. A mão direita está apoiada no chão, sustentando o movimento de inclinação de Danilo. Valéria, ao lado direito de Danilo, engatinha até o final do tatame e se senta no chão em frente à professora. Paulo está em pé, com o pé esquerdo apoiado na almofada verde, e encosta a boca e as duas mãos no espelho. Lúcia, à esquerda de Danilo, manipula um brinquedo não identificado nas filmagens.		

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Esse processo de transcrição dos vídeos envolveu também contínuas tomadas de decisões da pesquisadora na reconstrução dos dados. Assim como para realizar as filmagens, as transcrições introduziram muitos desafios para nós, pesquisadoras, pois como as crianças se comunicavam muito através do corpo e pouco oralmente, precisamos ficar atentas na maneira como transcrevíamos essas ações e verbalizações. Além disso, a cada vez que assistíamos às videogravações, novos detalhes surgiam e nos chamavam a atenção, isto é, ao longo de todo esse processo analítico, as perguntas se modificavam e possíveis respostas se reconstruíram, conduzindo-nos a um aprofundamento nas análises.

Embora eu já tivesse terminado a pesquisa de campo no ano de 2019 e a pandemia não tivesse atrapalhado nas observações e filmagens, ainda não havia realizado as entrevistas. Isso me deixou bem preocupada, devido ao fato de termos que nos distanciar da EMEI, em 2020, devido ao isolamento imposto pela COVID 19. O fato de estarmos distantes e longe da EMEI Tupi, bem como da Universidade, causou em nós, enquanto grupo de pesquisa, e também em mim, particularmente, alguns sentimentos de angústias, medo, tristeza e insegurança. Adaptar-se a essa nova realidade não foi fácil, pois não sabíamos como dar sequência ao programa de pesquisa maior, da mesma maneira que eu não sabia como continuar com a construção do material de uso empírico.

Após várias discussões, o grupo decidiu restabelecer o vínculo com a EMEI Tupi, de forma virtual, através da plataforma *Google Meet*. Pensando no rigor ético científico, propusemos alguns ciclos de estudos com as professoras e coordenadoras com o objetivo de mantermos o contato com elas e para que todos pudessem dialogar acerca de alguns temas que contribuíssem para a prática com as crianças. Além disso, propusemos também entrevistas com as famílias das crianças com o foco no contexto da pandemia pelo qual passávamos.

Estabelecidos pelo grupo os critérios para a realização das entrevistas para o Programa de pesquisa maior, bem como para os ciclos de estudos, resolvi realizar as entrevistas com as professoras para esta pesquisa, seguindo com todo o cuidado e respeito o mesmo caminho tomado pelo grupo, ou seja, adaptando-me à nova realidade. Assim, realizei as entrevistas em um novo formato, pela plataforma *Google Meets* e pelo *Whatsapp*, sendo a entrevista gravada em áudio pelo programa de gravador de voz do meu *smartphone*.

Das 15 professoras que atuaram na turma ao longo de três anos, optei por realizar as entrevistas apenas com três professoras, uma vez que o tempo seria curto para realizar com as demais, considerando as limitações do mestrado, além de o contexto de pandemia ter

dificultado alguns contatos. As professoras Telma, Verônica e Rita foram selecionadas para as entrevistas, pois elas participaram diretamente dos eventos analisados para esta dissertação e ainda atuam na EMEI Tupi, o que facilitou nossa comunicação. As duas primeiras entrevistas foram realizadas com as professoras Telma, professora da turma em 2017, e Rita, professora da turma em 2019, no dia 19/02/2021 e, em seguida, no dia 22/02/2021, com a professora Verônica, professora da turma em 2017 e 2018.

Antes de realizar as entrevistas, enviei-lhes uma mensagem via *Whatsapp* explicando o motivo do meu contato, bem como meu interesse em entrevistá-las. Rapidamente, tive o retorno de todas e logo marcamos as entrevistas, realizadas de forma virtual e individual pela plataforma *Google Meet* e pelo *Whatsapp*. No início da entrevista, pedi autorização de todas as professoras para gravar a conversa e só a partir daí iniciamos a gravação. Também enviei, por *e-mail*, com autorização prévia da Profa. Vanessa Neves, alguns vídeos analisados nesta dissertação, para que as professoras pudessem lembrar ações, interações, brincadeiras dos/as bebês e das crianças no contexto coletivo da instituição, uma vez que, de acordo com a data da entrevista, já havia passado de 2 a 4 anos que as professoras tinham atuado na turma.

A princípio, elaborei um roteiro com algumas perguntas norteadoras tais como: *como você vê o desenvolvimento dos/as bebês/crianças de modo geral?; como você planejava o trabalho no berçário/turma de 1 ano/turma de 2 anos?; como você percebia a turma como um todo?; houve transformações ao longo do ano/quais?; o que você acha que é autonomia?; qual é a importância da autonomia dos movimentos psicomotores para o desenvolvimento dos/as bebês?; como você percebeu esse processo no berçário/turma de 1 ano/turma de 2 anos?; você se lembra de alguma situação em que Danilo conquistou algum movimento corporal (rolar, arrastar, virar, engatinhar, ficar de pé, andar, subir e descer algum brinquedo etc)?; você se lembra de algum movimento em que o Danilo tivesse dificuldade no primeiro momento e, com sua persistência, ele tivesse conquistado?; você consegue me dar um exemplo de alguma conquista de Danilo em relação aos movimentos psicomotores em que ele tivesse demonstrado felicidade ou frustração?; como você reagia quando via algum bebê ou Danilo conquistando algum movimento?; como você percebia Danilo na turma do berçário/turma de 1 ano/turma de 2 anos?; o que chamava sua atenção em relação à Danilo?; além de Danilo, alguma outra criança chamava sua atenção nas relações entre as crianças?. No entanto, ao longo da conversa, outros temas surgiram como, por exemplo, a importância da materialidade (o espelho) para o desenvolvimento dos/as bebês/crianças no*

ambiente. A meu ver, o fato de ter conduzido a entrevista de forma leve, não seguindo “rigorosamente” de forma linear as perguntas mencionadas acima, possa ter contribuído para que elas se sentissem à vontade para falar de outros assuntos.

Ao final da entrevista, perguntei se elas gostariam de acrescentar algo que considerariam importante em relação ao desenvolvimento dos/as bebês e das crianças que eu não havia abordado. A professora Verônica, por exemplo, lembrou, durante a entrevista, uma reunião de pais em que, para ela, fora uma surpresa saber que algumas famílias ainda não haviam presenciado o desenvolvimento psicomotor de seus/suas filhos/as em casa, apenas naquele momento, durante a reunião e junto²³ de outros/as bebês na EMEI.

Durante as entrevistas, tive alguns desafios próprios do novo formato virtual, tais como a conexão da internet fraca e algumas limitações do meu computador (placa de vídeo com baixa configuração) que me impossibilitou de gravar um vídeo durante a entrevista para, posteriormente, analisar as expressões, gestos e ações das professoras.

Outro desafio foi o processo da realização das entrevistas com a família de Danilo. Consideramos importante realizar entrevistas com as famílias para compreendermos os processos de desenvolvimento das crianças também no contexto familiar. No caso desta pesquisa especificamente, era importante compreender não apenas a construção de autonomia dos movimentos psicomotores de Danilo, mas também como o atual contexto da pandemia afetou a vida da família. Apesar de diversas tentativas feitas com a família de Danilo, através de mensagens, áudios e ligações no *Whatsapp*, não obtivemos respostas. Assim, frente às dificuldades enfrentadas para realizar a entrevista com os familiares, optamos por recorrer apenas às entrevistas presenciais já realizadas com a família de Danilo, no dia 29/11/2017 pela pesquisadora Virgínia Souza Oliveira. As transcrições das falas/balbucios tanto nas entrevistas semiestruturadas quanto nas videografações foram realizadas a partir dos sinais audiovisuais que demarcaram as pausas, as falas e a entonação dos participantes. Dessa forma, ao realizarmos as transcrições, apropriamo-nos do quadro elaborado por Neves (2010), em que a autora fez uma adaptação construindo seu próprio modelo de transcrição, baseada nos sinais usados por Ochs (1979) e Mourão (2007). De acordo com Neves (2010, p. 85), “a transcrição é um processo de seleção consciente e cuidadoso, uma vez que é impossível apresentar todo o material construído pelo processo investigativo”. Durante o processo de investigação no doutorado, a autora foi tomando algumas decisões ao realizar as transcrições

²³ Havia outras crianças junto de seus pais naquele dia participando da reunião.

das falas dos participantes de sua pesquisa, o que a levou construir seu próprio modelo, buscando “[...] dar ênfase tanto nas falas quanto nas ações dos sujeitos; apresentar as falas em itálico a partir das definições das unidades de mensagem; e utilizar as imagens como auxílio na interpretação dos dados”. (NEVES, 2010, p. 85).

O quadro a seguir, baseado em Neves (2010), representa alguns exemplos de transcrições das entrevistas realizadas, para esta pesquisa, com algumas professoras da turma.

Quadro 7: Sinais utilizados nas transcrições das falas

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	maiúsculas	<i>eles eram BEM bebezinhos</i>
Alongamento de vogal ou consoante	:::	<i>eu falei assim ge:::nte do céu</i>
Silabação	-	<i>en-gra-ça-do</i>
Interrogação	?	<i>é sério, tia Verônica?</i>
Superposição de vozes	[<i>aí o pai com a mãe nós vamos ter que mudar a sala lá, né</i>
Unidades de mensagens	/	<i>falei assim/ gente só pode ficar no colo e no carrinho o dia inteiro</i>
Pausas	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (3s)	<i>ele só teve aqueles momentos ali no berçário, ali de...de...</i>
Incompreensões	(inaudível)	<i>o Danilo era mais tranqüilo, eu (inaudível), eu sempre achei que ele fosse muito observador</i>
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	<i>ele não era de... de bater ou (tomar) coisas dos coleguinhas</i>
Ações	(())	<i>a gente sempre batia palminha ((bateu palmas))</i>

Fonte: Elaboração baseada em Neves (2010).

Relacionamos as transcrições dos eventos e das entrevistas com as anotações do diário de campo coletivo em um processo de triangulação, dado que a análise etnográfica é responsivo-iterativa e reflexiva, como esclarecem Green, Dixon e Zaharlick (2005). O cruzamento dessas informações (observação, anotações em caderno de campo, filmagens e as entrevistas) nos permitiu esclarecer e/ou ampliar nossas interpretações. Desse modo, a partir de três (ou mais) tipos de dados (outras fontes ou ângulos de visão), foi possível confirmar mais seguramente o que convergiu e o que eventualmente não convergiu, isto é, pontos de

tensão, expressando modos singulares de ser de cada participante da pesquisa (SARMENTO, 2011).

Concordamos com Spradley (1980), ao afirmar que é importante compreender a natureza da análise etnográfica, identificar as etapas do processo e realizar uma análise intensiva dos seus dados. Isso envolve uma maneira de explicitar como foram registrados os dados e conduzida a pesquisa. Ao longo do ciclo da pesquisa etnográfica, ao analisarmos os dados construídos, novas perguntas foram surgindo e, a partir das novas perguntas, novas observações precisaram ser feitas.

Embora não tenha assistido a todas as filmagens de 2019, considerando as limitações de tempo de pesquisa do mestrado, optei por finalizar e concluir a dissertação com a análise do evento “*A Alegria da Conquista*”, filmado em fevereiro de 2019 e que deu início a toda esta investigação. A partir daí, retomei as filmagens produzidas no ano de 2017 e 2018, como já mencionado, em um movimento recursivo e (re)construí a história desse evento. A partir daí, foi possível compreender como as crianças, cada qual no seu tempo, instigadas pela curiosidade ou desafiadas por sua própria vontade, foram conquistando intencionalmente a autonomia de seus movimentos psicomotores.

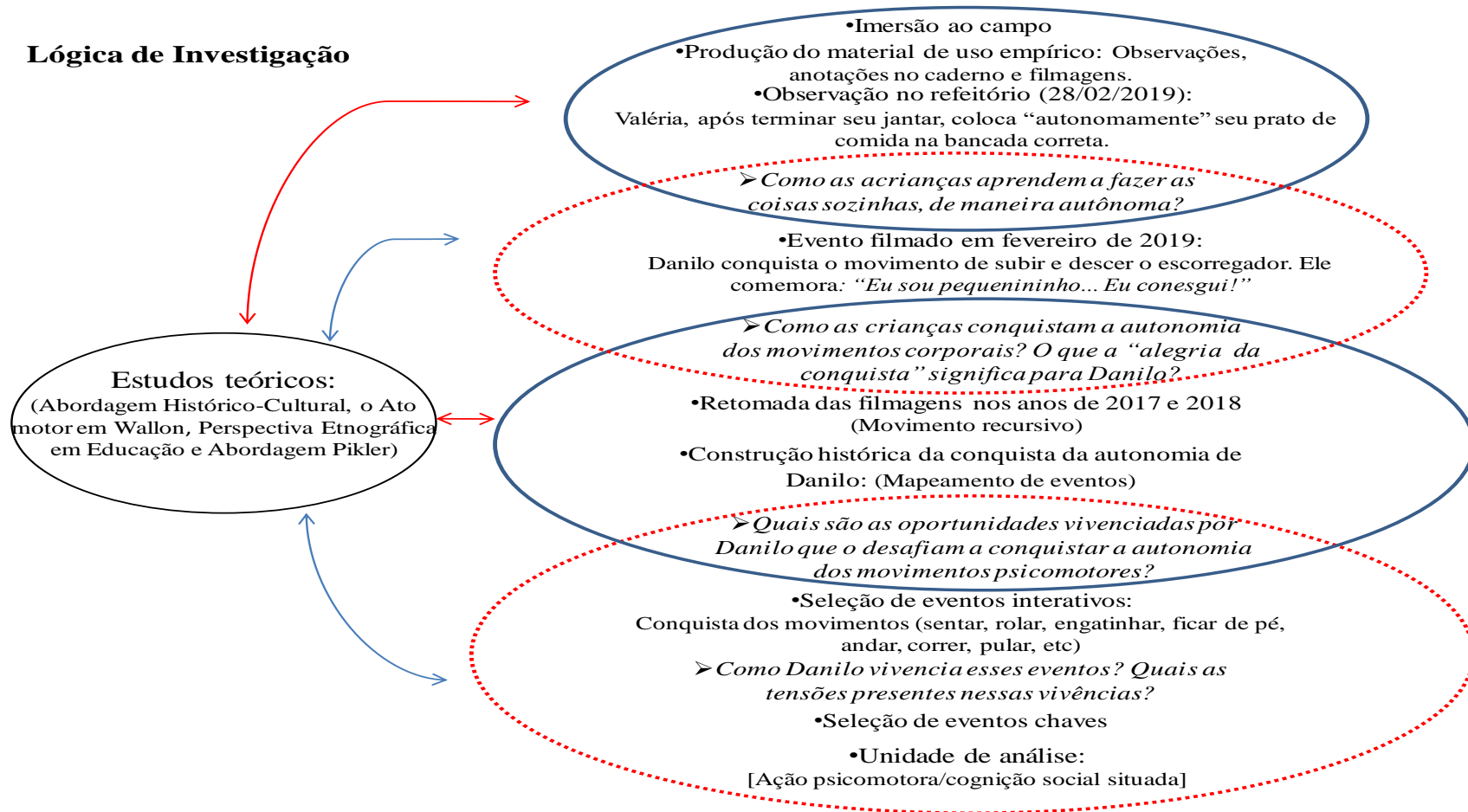
2.5.4 A lógica de investigação

Judith Green, Audra Skukaushaite e Douglas Bater (2011) explicam a Etnografia como uma epistemologia, uma filosofia da pesquisa. Não associam a Etnografia a um método, mas sim como uma lógica em uso, um sistema não linear. O que torna um estudo etnográfico não é apenas o período de tempo envolvido, mas a lógica de investigação que orienta as decisões e ações de trabalho do pesquisador em todas as fases do estudo. A maneira como cada pesquisador conduz sua pesquisa depende da perspectiva teórica e metodológica que orienta sua lógica.

Durante o processo de investigação, elaboramos uma estrutura de observação participante, produzimos o material, arquivamos os registros, selecionamos os recursos (anotações, filmagens, entrevistas), examinamos todo o material, identificamos pontos relevantes para a análise e construímos argumentos para desenvolver interpretações para eventos observados. Como nossa pesquisa está fundamentada na perspectiva etnográfica,

tentamos deixar o mais transparente possível nossa lógica de investigação. A figura a seguir ilustra essa lógica.

Figura 21: Representação da lógica de investigação



Fonte: Elaboração própria (2020).

Tudo começou com minha imersão em campo. No início, cheguei à instituição sem saber o que eu iria pesquisar, embora os objetivos do Programa de Pesquisa estivessem claros. Comecei, então, minhas observações focalizando as interações das crianças com o objetivo de compreender seus processos de desenvolvimento cultural. No dia 28 de fevereiro de 2019, como mencionado na introdução deste trabalho, presenciei um acontecimento no refeitório da instituição, onde estavam presentes as crianças, a professora regente, a auxiliar e as cozinheiras. A partir daí, começaram algumas inquietações em relação à autonomia dessas crianças. Valéria (34m e 11d), uma das crianças da turma pesquisada, estava no refeitório comendo e, ao terminar, se levantou da mesa e se direcionou até a cozinheira. Em seguida, a menina esticou os braços e pediu para a cozinheira mais comida. A professora Rita, que estava próxima da menina, não interferiu e apenas observou a ação de Valéria. Em momento algum, Valéria pediu a professora que colocasse mais comida em seu prato. Valéria intencionalmente se direcionou até o local em que as cozinheiras entregavam os pratos, solicitou o que desejava e voltou para a mesa. A intencionalidade de Valéria, como produção social conjunta no contexto coletivo da EMEI Tupi, me chamou a atenção e me desafiou a compreender como as crianças conquistam sua autonomia durante seu processo de desenvolvimento. Esse acontecimento não foi filmado, registramos apenas as observações no caderno de campo e, por isso, optamos por não realizar uma análise densa desse evento.

Em um dos nossos encontros do grupo de pesquisa, dias após a observação de Valéria no refeitório, comentei minhas inquietações relacionadas a essas observações e, então, discutimos a possibilidade de aprofundarmos essa discussão. Ao longo das filmagens, em 2019, e já decidida a compreender a “autonomia das crianças”, a coordenadora da pesquisa Vanessa Neves comentou sobre um evento filmado em fevereiro que possivelmente estaria relacionado com o tema. Em reunião do grupo de pesquisa, esse evento foi apresentado e discutido. Após retomar as filmagens e localizar esse evento, assisti ao vídeo inúmeras vezes e o identifiquei como um evento-chave e potente para análise. O evento foi denominado “*A Alegria da Conquista*”, devido à expressão de contentamento no processo de conquista do movimento de descida do escorregador por Danilo.

Partindo desse evento inicial e traçando a história dessas conquistas, foi possível compreender como as crianças conquistam a autonomia dos movimentos psicomotores, o que as instiga e em quais oportunidades são desafiadas a conquistar determinados movimentos. Fizemos um processo recursivo na elaboração das perguntas, análise do material de uso

empírico, juntamente com os estudos teóricos. Entendemos que esse processo não é linear e, por isso, foi possível acompanhar uma das dimensões do desenvolvimento cultural de Danilo, desde sua inserção na instituição, e reconstruímos a gênese da conquista de seus movimentos psicomotores. Ao contrastarmos os diferentes eventos em 2017, 2018 e o evento de 2019, com base em algumas perguntas (*Quem está fazendo o quê? Com quem? Com quais propósitos? Quando? Sob quais condições? Com quais consequências?*), selecionamos eventos-chave. A análise inicial desses eventos, em concomitância com os estudos teóricos, permitiu construir a unidade de análise [ação psicomotora/cognição social situada], e, a partir daí, compreender o processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores de Danilo.

3. “A ALEGRIA DA CONQUISTA”: O MOVIMENTO DE DESCER E SUBIR O ESCORREGADOR

Com um interesse inesgotável olha sua mão, pega os objetos, olha, experimenta; muda sempre de posição e de lugar. A partir de sua própria iniciativa vai conhecendo o mundo ao seu redor. E algo essencial é que, fazendo isso, sua alegria, seu desejo de tomar iniciativas permanece constante.

(Anna Tardos, 2010)

O que significa dizer que um/a bebê ou uma criança tem autonomia dos seus movimentos? Na citação acima, Anna Tardos, psicóloga e professora de Psicologia na Universidade de Budapeste, na Hungria, afirma que a criança é capaz de aprender de forma autônoma e de realizar ações competentes, tanto no domínio de sua motricidade quanto na capacidade de retomar as experiências ativas relacionadas ao seu ambiente. Em diálogo com Vigotski, Anna Tardos (2010) argumenta que, durante as atividades realizadas a partir de sua própria intencionalidade, o/a bebê e a criança aprendem a observar, a agir, a utilizar seu corpo, a sentir os limites das suas possibilidades, a modificar seu movimento e atos, aprende a aprender. Seus esforços interiores são dosados e regulados por eles/as mesmos/as.

Para nós, a palavra autonomia se refere, nesse contexto, à capacidade de a criança autorregular seus movimentos, de se mover por iniciativa própria, de acordo com sua vontade. Conforme argumentamos no capítulo anterior, entendemos que o conceito de autonomia, para Vigotski (1931/1995), aproxima-se do processo de autorregulação, isto é, a função psicológica que permite ao sujeito ter controle sobre as outras funções ao dominar os movimentos de seu corpo.

Desde o primeiro dia de vida, o/a bebê é capaz de seguir a luz que lhe interessa, de movimentar a cabeça e o olhar em sua direção, mesmo que por pouco tempo. Ao longo de seu desenvolvimento, as maneiras de se locomover, de alcançar um brinquedo e usá-lo, vão se transformando. “Por ter desejo de agir, para ser capaz desse aprendizado baseado na atividade autônoma, antes de tudo, o bebê e a criança têm necessidade de uma relação profunda, que lhe proporcione o sentimento de segurança e condição necessária para um estado afetivo gratificante” (TARDOS, 2010, p. 57). Por isso, o estado emocional que está na base do seu sentimento de segurança torna possível o desenvolvimento da autonomia de seus movimentos.

Ao tentar realizar um movimento por iniciativa própria e não conseguir, a criança tende a recomeçar ou tentar de outra maneira. Assim, suas experiências permitem o aprimoramento contínuo de posturas ou movimentos anteriores e a capacitação para novas conquistas. Para Tardos (2010), do ponto de vista emocional, as experiências motoras significam uma fonte de prazer, de satisfação e provocam o sentimento de competência que influenciará positivamente a criança. Percebendo-se capaz, a criança arrisca-se em novas aventuras e insiste em recorrentes tentativas, até conquistá-las. O olhar do adulto e suas falas evidenciam e legitimam essa satisfação.

Neste capítulo, iniciaremos nossas análises partindo do evento-chave em 2019, que deu origem a esta pesquisa, até chegarmos aos dois eventos em 2018. Esse processo nos possibilitou compreender como ocorreu, no contexto coletivo da EMEI Tupi, o processo da conquista dos movimentos psicomotores de Danilo de descer e subir o escorregador.

3.1 A ALEGRIA DA CONQUISTA: os sentidos e os significados que o movimento de descer e subir o escorregador propiciou a Danilo

Os/As bebês e as crianças, instigados/as pela curiosidade ou desafiados/as por sua própria vontade, agem intencionalmente, pelo prazer da conquista de algum movimento como, por exemplo, conseguir subir e descer o escorregador sem que outra pessoa os/as auxilie. A intencionalidade como produção social conjunta no contexto coletivo da instituição nos possibilitou compreender como as crianças conquistam intencionalmente esses movimentos e a partir de quais princípios essa conquista é apropriada. Reafirmamos que a unidade de análise [ação psicomotora/cognição social situada] constitui essa conquista dos movimentos psicomotores, ocorrendo um movimento dialético entre essas duas dimensões, um tensionando o outro, o que implica uma (re)significação constante tanto em um quanto no outro. Conforme já mencionado, entendemos que as emoções, o cuidado, a proteção, o afeto e o pensamento são dimensões que atravessam todos os sentidos dessa unidade de análise na vivência da turma com o escorregador.

Diante disso, partimos do evento-chave denominado por nós de “*A Alegria da Conquista*” e, a partir daí, em um movimento recursivo, mapeamos outros eventos interativos em que a presença do escorregador foi marcante na apropriação da autonomia dos movimentos (principalmente, descer e subir) de Danilo. Ao mapear esses eventos, tive o

cuidado de procurar, em 2017 e 2018, todos os eventos filmados e registrados no banco de dados, em que Danilo, juntamente com a turma, brincou no escorregador. Entretanto, em 2017, provavelmente pela idade dos/as bebês, a turma não vivenciou momentos no escorregador. Em 2018, localizamos e analisamos dois eventos em que o escorregador esteve presente. Dessa forma, apresentamos a seguir as imagens que representam os três eventos analisados neste capítulo: “*A Alegria da Conquista*”, em 13/02/2019; “*Vai, Danilo*”, em 11/09/2018 e “*Você quer voltar pra trás?*”, em 04/05/2018.

Quadro 8: Imagens representativas dos eventos analisados**Figura: 22** Danilo conquistando o movimento de descida**Figura: 23** Danilo descendo sozinho o escorregador, ainda inseguro**Figura: 24** Danilo descendo o escorregador com a ajuda da auxiliar Fabiana

Fonte:Elaboração própria

O primeiro evento, “*A Alegria da Conquista*”, foi filmado pela Profa. Vanessa Neves, no dia 13/02/2019, no turno da manhã. As análises foram realizadas a partir de um processo de triangulação, contrastando todos os dados (filmagens, anotações das notas de campo produzidas por todo o grupo e entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras). Optamos por demarcar o início do evento a partir do primeiro momento em que Danilo se aproximou do escorregador e o final no instante em que Danilo, conseguiu descer o escorregador, saiu pulando e batendo palmas.

A transcrição foi realizada com base no quadro apresentado no capítulo teórico-metodológico. Tivemos o cuidado de assistir ao vídeo completo em diferentes momentos, primeiro, com foco nas ações de Danilo, em seguida, nas ações das outras crianças entre elas e em interação com Danilo e, por fim, nas ações dos adultos, em interação com Danilo e com as outras crianças. Analisamos também as interações das crianças e adultos com o meio e com os artefatos culturais presentes, pois, assim como Vigotski, acreditamos que o meio onde as crianças estão inseridas é fonte do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, só foi possível compreender o processo de apropriação da autonomia dos movimentos de Danilo, pelo fato de termos considerado para as análises todo o contexto em que o evento aconteceu, isto é, essas crianças estão inseridas num contexto coletivo em situação social de desenvolvimento. Com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda humanidade” (VIGOTSKI, 2001/2018, p.90).

Diante disso, para que pudéssemos compreender o processo como um todo e relacionar os demais eventos com o evento-chave do escorregador, analisamos microgeneticamente a conquista dos movimentos psicomotores de Danilo, a partir de duas dimensões: a história do evento ao longo do tempo, apresentada com base nos eventos de 2018, e a história do evento ao longo do dia filmado, apresentada a seguir.

No dia 13/02/2019, Danilo, juntamente com sua irmã Lúcia, chegou à EMEI Tupi, ambos com suas “naninhas”²⁴ na boca, parecendo estar com sono. Os dois chegaram

²⁴ “Naninha”, neste caso, refere-se a uma fralda de pano que Danilo carrega consigo e, com base nas filmagens, penso representar um objeto que traz um sentido afetivo. Geralmente, naquele contexto, esses artefatos são utilizados diariamente pelos bebês e crianças pequenas quando estão tristes, com sono, com medo, passando por alguma transição (retirada de fralda, bico etc) ou até quando estão alegres.

observando o ambiente da sala de atividades, um pouco desconfiados. É importante salientar que era o início do ano letivo, em uma nova sala, com algumas crianças novatas (Diego, Laís e Ivan) e com uma professora diferente, Rita. A auxiliar Fabiana permaneceu com a turma ao longo de 2018 e 2019.

Estavam presentes, nesse dia, 12 crianças (Danilo, Maria, Lúcia, Laís, Valéria, Henrique, Diego, Ivan, Yara, Bento, Simone e Carlos). A Profa. Rita e a Auxiliar Fabiana receberam as crianças com muito cuidado e atenção. No começo do dia, havia diferentes brinquedos no tatame, como ursos de pelúcia, carros, instrumentos musicais (chocalhos, guitarra) etc. Aos poucos, Danilo foi se familiarizando com o ambiente, sempre atento às ações da Profa. Rita com as outras crianças. Ao longo do dia, as crianças se alimentaram, brincaram com os diversos artefatos disponibilizados (brinquedos de encaixe, panelinhas, animais, dentre outros), foram ao parquinho, brincaram no escorregador e na casinha, correram e desenharam no chão com giz branco. Além disso, as crianças escutaram músicas e histórias. Danilo participou de todos esses momentos de interação, tanto com as crianças quanto com as professoras e auxiliar. Após a Profa. Rita terminar de contar a história, Lúcia teve a iniciativa de também contar a história para a turma. Logo que Lúcia terminou, Danilo também pediu para pegar o livro, sentar na frente dos colegas e contar a história, assim como sua irmã Lúcia e a Profa. Rita haviam feito. Ressaltamos que tanto a intencionalidade de Danilo, como sua ação de observar e, aos poucos se familiarizar com o que estava acontecendo, são marcantes em todo o processo de seu desenvolvimento.

Entendemos que, nessa situação social de desenvolvimento, escutar a história tanto pela professora quanto por sua irmã Lúcia propiciou a atribuição de sentidos pessoais e significados sociais para Danilo, provocando nele o interesse de estar também naquela posição de referência para contar a história, algo que interpretamos como importante e prazeroso para ele. De acordo com Vigotski (2001/2018), compreendemos essa situação como fonte do desenvolvimento da criança, propiciando uma tomada de consciência e um nível de compreensão ao qual Danilo atribuiu um sentido e um significado. É importante destacar que as vivências com a prática de leitura possuem sentidos pessoais e significados sociais diferentes para cada criança, já que, naquele momento, apenas Lúcia e Danilo se interessaram por contar a história. Destacamos que a iniciativa de Lúcia e Danilo de contar a história novamente foi prontamente acolhida pela professora, constituindo, aos poucos, um padrão

cultural²⁵ naquela turma. Tal padrão se relaciona tanto com as práticas de letramento quanto, de forma muito sutil, com o respeito e o incentivo às iniciativas das crianças em diferentes momentos e espaços, tanto na sala de atividades quanto nos parquinhos da EMEI. Ressaltamos que o apoio das professoras às iniciativas das crianças, ao longo dos três anos de pesquisa, constituiu o processo de autorregulação, permitindo a elas ter controle sobre sua própria conduta, a partir de uma vontade de realizar algo.

Logo após a contação de história, a Profa. Rita levou a turma para brincar no parquinho da casinha e, em seguida, para o espaço onde fica o escorregador, na entrada da instituição. Durante o ano de 2019, presenciei diversas vezes em que a Profa. Rita levou as crianças para brincar no escorregador e na casinha, tornando-se algo marcante e cultural na turma. O escorregador é um artefato que propiciou às crianças situações e oportunidades de se desafiar a conquistar determinados movimentos, pois, o brinquedo, além de possuir características atraentes (colorido, alto etc...), proporciona sensação de prazer nas crianças, ao conseguirem subir e descer. Nesse sentido, o escorregador despertava nelas a curiosidade, sentimentos de alegria e satisfação, algo que fica evidente nos eventos focalizados neste capítulo.

Apresentaremos, a seguir, a descrição e uma linha do tempo com intenção de representar os momentos que consideramos chave para a análise do evento ‘*A Alegria da Conquista*’. Para facilitar a visualização das crianças, destacamos com uma seta de cor branca o Danilo. Por fim, o tempo em que cada momento foi descrito está representado em minutos e segundos a partir do instante em que capturamos os *prints* das filmagens.

²⁵ A estudante de doutorado Kelly Jessie Queiroz Penafiel, integrante do grupo de pesquisa irá analisar em sua tese as práticas de letramento nesta turma ao longo dos três anos.

Evento1: A Alegria da Conquista!

O escorregador estava próximo a uma parede de cor vermelha e verde, posicionado na área externa, na parte superior de entrada da instituição, próximo à porta central de vidro. Danilo (32m e 4d), Simone (33m e 9d), Lúcia (32m e 4d) e Ivan (34m e 12d) estavam próximos ao escorregador. Simone subiu a metade do escorregador pela rampa laranja, onde geralmente as crianças se apoiam para descer. Lúcia e Ivan subiram no brinquedo pela parte lateral de cor roxa, em formato de escada. Danilo foi o último a se aproximar do escorregador, também pela parte lateral roxa. Simone acabou não subindo totalmente o brinquedo, escorregando logo que começou a subir. Ivan desistiu de subir pela parte lateral roxa e se direcionou para a parte de trás, de cor amarela, do escorregador. Danilo e Lúcia (irmã gêmea de Danilo) se esbarraram logo que se aproximaram na parte lateral roxa. Lúcia subiu imediatamente pela parte lateral roxa e Danilo apoiou as duas mãos nessa lateral e posicionou apenas um dos pés na “escada”, aguardando Lúcia subir. Em seguida, Danilo, com expressões de alegria, se direcionou para parte de trás amarela do brinquedo, assim como Ivan há dois segundos atrás. Lúcia, que já havia subido pela parte lateral roxa, colocou as duas mãos na rampa laranja do brinquedo, se sentou e se posicionou como se quisesse descer o escorregador. Quando olhou para baixo, viu Valéria (34m e 11d) subindo pela rampa, assim como Simone há sete segundos atrás. Lúcia disse, olhando para Valéria: *“Agora é eu/ agora é eu”*. Valéria recuou e esperou Lúcia descer. Logo em seguida, Valéria se aproximou novamente do escorregador, olhou para trás com o olhar fixo e começou a subir a rampa. Enquanto isso, Danilo, que estava na parte de trás, retornou à parte lateral roxa e novamente subiu as “escadas” do escorregador. Valéria, que estava começando a subir a rampa, olhou para Danilo tentando se posicionar para descer pela rampa. Danilo apoiou as duas mãos na rampa, se ajoelhou e olhou para Valéria. Os dois se olharam por aproximadamente dois segundos. Danilo, então, se sentou e com expressões faciais de desânimo desviou o olhar de Valéria, parecendo estar insatisfeito de tê-la visto subindo o brinquedo, justamente na hora em que ele desceria. Valéria não terminou de subir a rampa, recuou novamente e se afastou do escorregador. Naquele momento, outras crianças também se aproximaram do escorregador. Simone se aproximou novamente do brinquedo e subiu a “escada” na parte lateral roxa. Laís (31m e 11d), ficou em pé com as mãos apoiadas na parte superior do escorregador, posicionada atrás de Danilo. Diego (23m e 16d), com uma das mãos apoiadas na parede verde próxima ao escorregador, tirou um dos chinelos, jogou-o para o alto e se direcionou para a rampa do escorregador, apoiou uma das pernas e também começou a subir o brinquedo pela rampa. Diego encontrou Danilo tentando descer a rampa pela segunda vez. Neste momento, Danilo estava com expressões faciais de alegria, mas ao ver Diego subir o escorregador, justamente por onde ele desceria, pela segunda vez, voltou e com expressões faciais de tristeza, parecendo estar decepcionado com a situação, olhou para Diego. Em seguida, Danilo olhou ao redor, como se estivesse procurando alguém e esperando ajuda, disse: *“Quer vê? Ah não”*. Diego continuou subindo e Danilo recuou ainda mais para trás, com expressões corporais de aflição, parecendo estar desesperado para sair dali. Enquanto isso, Laís continuava em pé aguardando Danilo descer. Simone estava sentada na parte superior azul do escorregador, de costas para Danilo. Em seguida, Simone se levantou, ficou de pé em frente à Laís, com as duas mãos apoiadas na parte azul do escorregador, olhando para Danilo. Ivan também estava de pé ao lado de Laís, observando a cena. Diego continuou subindo o escorregador pela parte laranja. Quando estava quase se aproximando de Danilo, Diego escutou a Profa. Rita: *“Ô Diego/ opa! é lá atrás que a gente vai”* apontando para a parte de trás do escorregador. Diego desistiu de subir e acabou escorregando com o corpo de lado, não completando o movimento de subida. A Profa. Rita completou dizendo: *“É lá atrás que a gente vai/calça o chinelo que nós vamos/ é lá atrás que a gente vai e depois a gente desce”*. A Profa. Rita calçou o chinelo em Diego e disse: *“Espera*

*gente/espera levantar (inaudível)*²⁶. Concomitante a esse momento, Lúcia subiu o escorregador pela rampa, ajoelhada. Logo que Lúcia subiu, encontrou Danilo tentando descer pela terceira vez. Danilo, ao perceber que Lúcia estava subindo, voltou, se sentou de lado e colocou uma das mãos na boca, como se estivesse pensando e preocupado. Lúcia continuou subindo e Danilo, com uma das mãos ainda na boca, virou seu corpo lentamente para trás, afastando-se novamente. Lúcia virou-se de frente e desceu o escorregador até encostar seus pés nas costas de Diego, que estava sentado aguardando a Profa. Rita calçar seu chinelo. Em seguida, a Prof. Rita segurou Diego pela mão e o levou até a parte de trás do escorregador, dizendo: *“Deixa ele/deixa o Diego/deixa o Diego/dá licença/sua vez Diego”*. A profa. Rita se afastou da parte de trás, deixando Diego se posicionar e se direcionou para a parte lateral roxa (“escada”) dizendo para Bento (33m e 25d), que estava subindo a parte lateral roxa: *“Dá licença, deixa eu ajudar o Diego”*. A Profa. Rita ajudou Diego a subir pela parte de trás amarela do escorregador. Na sequência, Simone, com as mãos apoiadas nas laterais da parte azul, se sentou, posicionou seu corpo e também desceu o escorregador, porém, com o corpo de lado, diferente de Lúcia, que desceu de frente. Assim que Simone terminou de descer, permaneceu sentada na rampa olhando para frente. Bento estava em pé, um pouco afastado do escorregador, com a mão na cabeça e também com o olhar direcionado para frente. Laís continuava de pé na parte superior azul do escorregador, ora atenta aos movimentos de descida das crianças, ora sorrindo com o olhar direcionado para trás. Em seguida, Laís apoiou as duas mãos na parte lateral azul do escorregador, se sentou e desceu lentamente o brinquedo até encostar em Simone que estava sentada na rampa, próxima ao chão. Ivan e Yara (31 m e 25d) também estavam próximos a Danilo, ambos na parte superior azul do brinquedo, atentos ao movimento de subida de Diego. Logo que desceu, Laís tentou subir pela rampa do escorregador, se desequilibrou e caiu deitada na rampa com o olhar fixo em Danilo. O menino estava atento e posicionado, tentando descer o brinquedo pela quarta vez. Yara e Bento observavam a Profa. Rita ajudar Diego a subir o escorregador pela parte de trás. Foi então que Danilo, percebendo que Laís tentava subir a rampa, recuou e olhou para trás, com expressões de preocupação. Diego estava empurrando as costas de Danilo com os pés, pressionando-o para descer. Logo em seguida, com o corpo posicionado de lado, Danilo segurou firme com as duas mãos no início da rampa do escorregador e com as duas pernas esticadas, disse: *“Agora é eu/ para de empurrar”*. Neste instante, Danilo finalmente conseguiu descer o escorregador. Yara olhou para Danilo e ficou observando seu movimento. Laís se levantou e se afastou da parte laranja do escorregador, observando o movimento de Danilo. Bento e Ivan continuaram parados, em pé, na parte superior observando Diego descer o escorregador. A Profa. Rita estava ajudando Diego a descer o escorregador, logo após a descida de Danilo. Danilo desceu o escorregador e, ao finalizar o movimento de descida, com sorrisos e expressões de felicidade e alegria, olhou para Profa. Rita, se levantou e disse: *“Olha aqui/eu consegui!”*. Danilo saiu pulando e correndo, com os braços para cima e batendo palmas, dizendo: *“Eu sou pequenininho e consegui”*. Após sua conquista, Danilo repetiu o movimento de subir e descer o escorregador 33 vezes, cerca de 24min e 16seg. Uma das coordenadoras da instituição estava passando por perto enquanto Danilo subia e descia o escorregador, o menino então a chamou para vê-lo descer. (13 de fevereiro de 2019. Duração do evento: 25min e 26segundos)

²⁶Não foi possível compreender o restante da fala da professora.

Linha do tempo 3: “A Alegria da Conquista”!



[00:01:44]

Danilo e Lúcia trombaram
ao subir o escorregador
pela parte lateral de cor
roxa;
Ivan, à direita de *Lúcia*,
também se aproximou do
escorregador pela parte
lateral de cor roxa;
Simone subiu o
escorregador pela parte
laranja.

[00:01:49]

Danilo
direcionou para
a parte de trás
do brinquedo.

[00:01:58]

Danilo retornou para a
parte lateral roxa do
escorregador e subiu;
Valéria se aproximou do
escorregador pela parte
laranja;
Diego estava ao lado de
Valéria, encostado na
parede verde, tirando um
dos chinelos do pé.



[00:02:05]

Danilo segurou com as duas mãos na rampa, olhou para *Valéria* e se sentou;
Valéria começou a subir o escorregador pela rampa. Os dois se olharam e *Valéria* não continuou subindo.
Diego continuou na mesma posição anterior, tentando tirar um dos chinelos do pé.

[00:02:14]

Danilo tentou descer novamente o escorregador. Olhou para *Diego* e com expressões de aflição, recuou;
Diego começou a subir o escorregador pela rampa, *Laís* estava em pé atenta aos movimentos de *Danilo* e *Diego* e ao lado de *Simone* agachada.

[00:02:27]

Lúcia também se aproximou e tentou subir o escorregador;
Danilo tentou descer mais uma vez o brinquedo. Ao ver *Lúcia* subindo, parou, voltou e colocou uma das mãos na boca, com expressões de preocupação;
Laís continuou de pé, ao lado de *Simone*.



[00:03:01]

Danilo segurou firme com as duas mãos na rampa e disse: “*Agora é eu/para de empurrar*”. Em seguida desceu o escorregador;
Yara estava atrás de Danilo;
Bento estava de costas e ao lado da *Profa Rita* olhando para *Diego*;
 A *Professora Rita* estava ajudando *Diego* a subir o escorregador pela parte de trás do brinquedo.

[00:03:03]

Ao finalizar o movimento de descida, Danilo olhou para a *Profa Rita* e com sorrisos e expressões de alegria, disse: “*Olha aqui, eu consegui*”;
Laís estava próxima observando o movimento de Danilo;
 A *Profa. Rita* estava de costas ajudando *Diego* a descer o brinquedo;
Bento e Ivan estavam em pé ao lado da *Professora Rita*, observando *Diego* descer.

[00:03:05]

Danilo saiu correndo e pulando. Com sorrisos e os braços levantados para cima disse: “*Eu sou pequenininho e consegui*”.

Ao se aproximar do brinquedo, no início do evento, e esbarrar em sua irmã Lúcia, Danilo volta para a parte de trás, retorna para a mesma posição inicial, sobe as escadas, senta-se na posição de descida e logo que vê Valéria, Diego e Lúcia (cada um em momentos diferentes) subirem o escorregador, pela parte contrária da posição de descida, “desiste” de descer. Com base em suas expressões faciais e corporais (tensionou o corpo e a testa, abriu a boca, segurou firme nas partes laterais do escorregador), Danilo me pareceu bem assustado demonstrando medo e insegurança em relação ao seu movimento de descida, já que ele não finalizou a ação, talvez pelo fato de outras crianças o “impossibilitarem” de descer, mas também pelo fato de Danilo não confrontar os colegas.

Embora Danilo tenha recuado em vários momentos, isso não o fez desistir totalmente, pelo contrário, ele continuou na parte de cima do brinquedo observando as crianças e atento aos movimentos de cada uma. Sua persistência nas quatro tentativas de descer o escorregador foi algo determinante em sua conquista. Ao subir o escorregador, posicionar-se com segurança e, em seguida, descer, surpreendendo-se com o próprio movimento, torna-se visível que Danilo atribuiu um sentido de conquista para aquela vivência com o escorregador. O evento evidencia uma ação na qual há uma produção conjunta de intenções, movimentos e emoções. O sorriso, a alegria, o olhar fixo para a Profa. Rita e sua fala: “*olha aqui/ eu consegui/ eu sou pequenininho e consegui*”, como se o fato de ela estar próxima legitimasse sua conquista, demonstraram a satisfação em realizar o movimento e uma confirmação de algo marcante em seu desenvolvimento.

Além disso, surpreende o fato de Danilo repetir o movimento de subir e descer o escorregador 33 vezes, por cerca vinte e cinco minutos e trinta e seis segundos, como um campo de possibilidades que são provadas e dominadas cada vez mais, pois são experimentadas repetidas vezes (SARMENTO, 2004 apud COUTINHO; VIEIRA, 2020). Esse fato pode ter significado a própria segurança em relação à conquista desse movimento e também algo para compartilhar com os outros seu próprio progresso (ele chama a atenção da professora e da coordenadora para sua conquista). Nesse sentido, Wallon (2015) argumenta que as tentativas que fracassam se transformam e, portanto, contribuem para modificar o comportamento do sujeito, não tendo apenas um valor negativo, pelo contrário, reorganizam as estruturas antigas e as reagrupam em estruturas novas. É a repetição que se transforma em qualidade, isto é, “através das tentativas é que se prossegue a fase aguda do ato” (WALLON,

2015 p. 74), sendo essa tensão provocada entre o insucesso, o desejo de conseguir, a necessidade afetiva e o obstáculo que possibilita uma reorganização das estruturas antigas em estruturas novas.

De acordo com Galvão (2001), para Wallon, nessa sintonia de afetos e de mobilização das emoções, em momentos em que as pessoas parecem mergulhadas nessa espécie de simbiose afetiva, as manifestações expressivas provocam no outro algumas reações e é nessa relação que se constituem significados para as expressões, que, por sua vez, constituem emoções mais definidas e diferenciadas. Assim, ao dizer *“eu sou pequenininho e consegui”*, Danilo pode ter se referido como pequeno em relação aos outros adultos, em particular ao pai²⁷ (um homem alto de aproximadamente 1m80cm), em relação às outras crianças da turma e também em relação à altura do escorregador. Em sua fala, percebemos o processo de tomada de consciência de Danilo ao perceber que, mesmo sendo pequeno, ele era capaz de realizar o movimento de descida sem cair. Entendemos que o fato de Danilo ser pequeno não se traduzia em algo negativo, uma incapacidade, mas o tornava uma pessoa cheia de possibilidades e conquistas. Assim, as afirmações de Danilo *“eu sou”* e *“agora é eu/ para de empurrar”* tornaram visíveis um processo de tomada de consciência, no qual ele percebeu quem ele era, quem ele era naquela turma, naquele contexto e também em sua família. Danilo agiu, pensou, se movimentou, percebeu, tentou novamente e falou, ou seja, a unidade [ação psicomotora/cognição social situada] está intimamente relacionada a um processo afetivo, provoca tomadas de consciência e constitui a subjetividade das crianças.

Percebemos ainda que, após a conquista de Danilo, no instante em que o menino olhou para a Profa. Rita, talvez ela não tenha notado sua alegria em conquistar o movimento de descida do escorregador, pois ela estava atenta às ações de Diego. Após Danilo sair pulando e batendo palmas, durante suas outras descidas do escorregador, a Profa. Rita ficou próxima da rampa, incentivando Danilo e as outras crianças dizendo: *“um/dois/ e.../conseguiu sem bater o bumbum no chão”*. Danilo continuou demonstrando muita alegria, parecendo estar agora muito confiante em seu movimento, pois, a cada descida, ele repetia o movimento com mais agilidade e, ao subir o escorregador, ele pulava e batia muitas palmas, como se estivesse com pressa para realizar o movimento novamente. Após o fim do evento, no restante do vídeo, outras professoras que não apareceram na filmagem, mas que estavam presentes, também incentivaram Danilo com falas e expressões de felicidade ao vê-lo descendo o escorregador.

²⁷ O pai de Danilo tem o mesmo nome do menino.

O menino ficou muito empolgado em mostrar também para elas que havia conseguido descer. Em uma de suas descidas, tirou as sandálias e ficou descalço. No decorrer do dia, Danilo voltou ao escorregador com a turma e, durante as filmagens, demonstrou muita segurança e satisfação ao realizar o movimento de subir e descer o escorregador.

Vivências como esta, no contexto histórico e coletivo em que o escorregador está presente, possibilitam à criança descobrir, experimentar e aperfeiçoar seus movimentos e sugerem uma aproximação com o conceito de autonomia. De acordo com Falk (2016, p.27): “[...] convém destacar, no entanto, que a autonomia não é um fim em si mesmo. Só adquire um autêntico valor se implica na alegria do 'eu faço sozinho', apenas se essa 'independência' constitui um privilégio a que a criança dá uma grande importância”.

Tal constatação é importante para pensarmos como o vínculo afetivo e os cuidados do adulto são fundamentais para o desenvolvimento do/a bebê e da criança. Com segurança afetiva e estando em um ambiente seguro, a criança pode se movimentar e brincar por longos períodos, possibilitando desenvolver a autonomia de seus movimentos com equilíbrio e alegria.

É importante mencionar que, durante a construção de sentidos pessoais e significados sociais nesse processo da conquista do movimento de descer o escorregador, identificamos um tensionamento na unidade [ação psicomotora/cognição social situada]. O que moveu Danilo a querer conseguir descer o escorregador foi, também, a relação com as outras crianças. Por estar vendo outras crianças subirem e descerem e pelo fato de aquele ser um brinquedo que chama muito atenção, Danilo ficou motivado afetiva, cognitiva e corporalmente, algo que contribuiu para o seu processo de autorregulação, constituindo seu desenvolvimento.

Nesse evento, Danilo demonstrou uma resiliência em tentar descer até conseguir, como já mencionado. Houve uma intencionalidade de realizar e repetir o movimento, pois aquilo trouxe para ele uma satisfação afetiva, um prazer de fazer de novo, de repetir, de se apropriar e conquistar de fato aquele movimento, mostrando para si mesmo, para as outras crianças e adultos que ele conseguira. Trata-se dos desafios afetivos, físicos e cognitivos que ele foi encontrando ao descer o escorregador, quando viu outra criança subindo pelo lado que ele desceria tendo que esperar, quando ele tentou, não conseguiu, esperou e tentou novamente. O próprio medo de talvez cair e se machucar pelo fato de o brinquedo ser alto e ao mesmo tempo essa vontade de fazer, de ter o prazer de conseguir, assim como as outras crianças. Isso

tudo foi acontecendo de maneira concomitante, fazendo com que ele se movesse e com que o seu desenvolvimento acontecesse. Ele agiu, pensou, regulou seus movimentos, se frustrou ao ter que esperar e tentar novamente; repetiu os movimentos, pensou diferentes formas de agir, se posicionou frente a Diego (*“Agora é eu/ para de empurrar”*) e finalmente conseguiu, tomando consciência corporal e cognitivamente da sua conquista (levantando os braços no mesmo momento em que diz *“eu sou pequenininho e consegui”*). É essa tensão que provoca e impulsiona o desenvolvimento e é esse o movimento do desenvolvimento como um todo.

Observamos que Diego também estava aprendendo a descer o escorregador, porém, ele não persistiu nesse movimento como Danilo. Diego repetiu o movimento oito vezes, afastando-se do escorregador constantemente. Inicialmente, Diego conseguiu descer com o auxílio da professora Rita que segurou em suas mãos e, só depois, desceu sozinho. Não podemos afirmar que Diego tinha ou não vivências com o escorregador em outros contextos sociais, mas podemos afirmar que aquele escorregador, naquela situação e com aquela turma de crianças, para Diego, era uma vivência nova, uma vez que essa era segunda semana de Diego na EMEI Tupi.

Laís e Ivan, que também eram novatos na turma, também estavam se desafiando a subir e descer o escorregador, não demonstrando medo e insegurança, ao contrário, foram bem rápidos demonstrando muita confiança nos movimentos. Laís, por exemplo, ficou um bom tempo em pé em cima do brinquedo, observando as crianças descerem e, logo em seguida, desceu e subiu bem rapidamente, ora pela rampa do escorregador, que consideramos uma parte mais desafiadora para as crianças por ser escorregadia e não dar tanta estabilidade na subida, ora pela escada (parte roxa do brinquedo). Assim como Diego, Laís e Ivan também não permaneceram subindo e descendo o escorregador o tempo todo como Danilo. Nesse sentido, percebemos que o contexto coletivo apoia o desenvolvimento de todas essas crianças e, por isso, entendemos que a conquista de Danilo é social e, ao mesmo tempo, constitui sua subjetividade.

Compreendemos, portanto, que os processos de desenvolvimento para cada criança, isto é, as vivências naquele escorregador aconteceram de formas diferentes. As experiências das crianças da turma com o escorregador foram as mesmas, pois a professora levou todos para brincar no escorregador naquele dia, todavia, a vivência teve um sentido e um significado diferente para cada criança. Para Danilo, por exemplo, foi intenso, pois ele permaneceu ali por 25 min e 36 seg, repetindo intensamente (33 vezes) e cada vez mais rápido

o movimento. Já para o Diego, Laís e Ivan, talvez, a intensidade da vivência naquele momento estivesse relacionada a seus processos de inserção na turma, conhecendo as pessoas (crianças e adultas), os espaços da EMEI, seus artefatos e compreendendo seus padrões culturais.

Em entrevista realizada com a Profa. Rita, no dia 19/02/2021, ao perguntar qual era a importância da autonomia dos movimentos psicomotores para o desenvolvimento das crianças e como ela percebia o processo dessa conquista, foi possível perceber em sua fala esse movimento dialético entre a ação e a cognição e como essa unidade vai se transformando:

Rita: Porque, na medida que a criança vai se desenvolvendo/ ela vai ampliando e volta/ ela vai conquistando/ né? a verdade é a conquista/ o movimento é motor/ corporal/ é... mas/ com isso vem o mental também/né? porque/ é... é os movimentos/ mas é também a mente do desenvolvimento/ é a ampliação tanto dos movimentos (inaudível) mente.

Fabíola: E como que você percebe/ percebeu esse processo da conquista dos movimentos das crianças/ em 2019?

Rita: uai, eu acho que ela foi bem.../é.../ expressiva/ né?/ até porque a gente sabe que quando é incentivado/ quando motivado/ para que a criança possa avançar com as ações/ né?/ que são desenvolvidas na escola/ é.../ a estimulação mesmo das crianças menores/ é.../ que/que acontece/ é.../ foi de 2019/ que você (inaudível) porque/ é todo esse/ eu acho que é uma somatória desse trabalho que é desenvolvido/ né?

Fabíola: Isso vai sendo construído/ né?/ com o grupo/ né?

Rita: isso/ e outra coisa/ é do grupo também/ né?/ as crianças estando em grupo/ que/que acontece/ isso vai/ é.../ é uma alavanca também/ acho que alavancar/ porque a criança/ você motiva/ você fala/ você tem ações intencionalizadas/ (inaudível) /mas as crianças do lado também querem/ também fazem e a outra que tá um pouquinho mais/ né? mais/ garradinha/ vai embora/ vai embora ((risos)). Mas é/ é muito lindo né/ o desenvolvimento humano ele é assim. (Entrevista realizada por mim, no dia 19/02/2021)

Percebemos que Rita considera a tensão [ação psicomotora/cognição social situada] em todo o processo de apropriação da autonomia dos movimentos das crianças da sua turma. O desenvolvimento dos movimentos está associado à dimensão afeto/cognição em um contexto coletivo de interação, associado ao processo de significação daquilo que afetam as crianças. Assim, o fato de Danilo presenciar as ações e intencionalidades de outras crianças e se sentir afetivamente seguro (quando as professoras estão presentes e proporcionando ambientes seguros), faz com que ele seja motivado e provocado a enfrentar novos desafios cognitivos (compreender o processo de descer o escorregador) e motores (realizar a ação de descer e subir o escorregador), criando zonas de desenvolvimento iminentes.

Com base em Wallon (1968/2007), compreendemos a afetividade como um conjunto funcional abrangente, que apresenta diferentes manifestações ao longo do desenvolvimento e

que se concretiza na relação social com o outro. Assim como a afetividade, a cognição é uma dimensão fundamental e que também está relacionada às bases biológicas e em constantes interações com o meio. Portanto, a afetividade emerge das entranhas orgânicas e vai adquirindo complexidade e diferenciação na relação dialética com o social, até alcançar relações dinâmicas com a cognição. Ambos [afeto/cognição] são constituídos ao longo do desenvolvimento em um movimento dialético. Nessa relação dialética, inclui-se ainda o conjunto motor como base de sustentação e expressão. A noção de pessoa apresentada por Wallon aponta para uma síntese dos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) em uma integração dinâmica entre o orgânico e o social.

Com o objetivo de compreender a gênese desse processo da autonomia dos movimentos de Danilo, procuramos outros eventos em que ele brincou no escorregador juntamente com as outras crianças da turma. Identificamos, como mencionado, apenas dois eventos registrados no ano de 2018 em que o escorregador fez parte da rotina da turma, um no dia 04/05/2018 e o outro no dia 11/09/2018. É claro que isso não quer dizer que Danilo e as outras crianças da turma não tenham brincado no escorregador em outros dias que não foram observados pela equipe de pesquisa.

O próximo evento analisado, denominado “*Você quer voltar pra trás?*”, foi filmado pela integrante do grupo da pesquisa Isabela Costa Dominici, no turno da tarde. O evento se iniciou a partir do contato inicial da turma com o escorregador e se encerrou logo que as crianças se afastaram do brinquedo.

Nesse dia, estavam presentes 10 crianças (Valéria, Paulo, Henrique, Danilo, Lúcia, Simone, Maria, Isaura, Larissa e Bento). O dia foi bem tranquilo. Logo no início das atividades uma das professoras do turno da manhã, a Profa. Gabriela fez uma roda com as crianças e cantou parabéns para Simone, que fazia aniversário naquele dia. A professora fez um bolo de faz de conta e pediu que Simone soprasse as velinhas. Em seguida, as crianças brincaram no tatame com diversos brinquedos (ursos, boneca, carrinho etc) e se alimentaram. A Profa. Silvana substituiu a Profa. Gabriela que havia saído para realizar o planejamento semanal. Durante esse momento, a Profa. Silvana desenhou e nomeou alguns objetos com as crianças, mostrou as imagens do livro *A Bela Adormecida* e pediu que elas identificassem as imagens. Ao longo do dia, as crianças brincaram no escorregador do parquinho da área externa, viram as galinhas na entrada de dentro da instituição e brincaram na rampa de terra da casinha de madeira.

A seguir, descrevemos o evento “*Você quer voltar pra trás?*” e o representamos por meio da linha do tempo:

Evento 2: “Você quer voltar pra trás?”

O escorregador estava posicionado no parquinho, na área externa próxima ao portão de entrada da instituição. Esse era um escorregador mais alto do que o do evento “*A alegria da conquista*”. Havia, próximos ao escorregador, uma amarelinha colorida pintada no chão, gramas verdes, árvores, um banco amarelo e um balanço à direita do brinquedo. A Auxiliar Fabiana segurou uma das mãos de Valéria (25m e 2d) e a ajudou a descer o escorregador, dizendo: “*Pronto!*” Valéria desceu o escorregador, sentada com o corpo virado para frente. Assim que Valéria desceu, a menina retornou para a parte de trás do brinquedo. A Auxiliar Fabiana disse para Isaura (20m e 27d), que tentava subir o escorregador pela rampa roxa, contrária à posição de descida: “*Vai lá subir lá atrás/vai lá*”. Após orientar Isaura a subir o escorregador pela parte de trás do brinquedo, a Auxiliar Fabiana continuou observando a descida de Maria (24m e 29 d) e, logo em seguida, saiu em direção a Isaura. Maria, que estava logo atrás de Valéria, trombou em Paulo (24m e 6d). O menino franziu a testa e a sobrelheira, demonstrando, através das suas expressões faciais, irritação, pois Maria desceu primeiro que ele. Maria olhou para trás para ver a reação de Paulo e desceu sorridente, sem a ajuda da Auxiliar Fabiana. Ao lado do escorregador, também estava a Profa Verônica observando o movimento de Maria e elogiando a menina: “*Isso/tá de parabéns/ cês gostaram/né?*”. Logo atrás de Maria, em pé, estava Henrique (24m e 8d), aguardando sua vez. O menino segurou firme na parte azul do brinquedo, sentou com as duas mãos apoiadas na rampa, olhou para Lúcia que estava atrás e bem aflita para descer, e desceu o escorregador, bem lentamente com o corpo ora virado de lado, ora de barriga para baixo. Henrique desceu o escorregador assim como Maria, sem ajuda da Auxiliar Fabiana, sorrindo e demonstrando satisfação. Lúcia, antes mesmo de Henrique se posicionar e finalizar o movimento de descida, se sentou e se posicionou atrás dele para descer. Henrique ficou parado, agachado em frente à rampa e de frente para Lúcia (22m e 26 d), como se estivesse esperando a menina descer. A menina desceu o escorregador muito rápido, com as pernas esticadas, entregando-se totalmente ao movimento e bem confiante. Ao chegar próxima ao chão, Lúcia trombou com Henrique que permanecia agachado. No primeiro instante, os dois se olharam e Lúcia sorriu para Henrique. Em seguida, Lúcia empurrou Henrique com um dos braços e começou a se levantar. Henrique começou a bater em Lúcia com uma das mãos. Lúcia disse: “*ai/ai*” e se levantou rapidamente, direcionando-se para a parte da frente do escorregador. Henrique continuou próximo ao escorregador e, em seguida, saiu correndo para a parte de trás do brinquedo. Muito atento aos acontecimentos, Danilo (22m e 26d), que estava em pé na parte superior azul do brinquedo, observava todos os movimentos e ações das crianças, inclusive presenciou Lúcia e Henrique se “*estranharem*”. Assim que sua irmã Lúcia desceu, Danilo se sentou, apoiou as duas mãos no início da rampa do brinquedo e permaneceu bem concentrado, com o olhar fixo para a rampa e o corpo imóvel. Após Lúcia e Henrique se afastarem para a parte de trás do escorregador, Danilo tentou descer o escorregador. Com as mãos firmes apoiadas nas laterais da parte roxa do escorregador e com o olhar fixo para baixo, Danilo começou a se levantar e a querer voltar para trás. Atrás dele, Simone (24m) estava em pé, com as duas mãos no alto, penduradas na parte azul do escorregador, esticou uma das pernas e tentou empurrar Danilo. O menino ficou com expressões de aflição e medo, se desequilibrou, girou o corpo para o lado, se afastou e voltou para a parte superior azul do brinquedo. A Auxiliar Fabiana, que estava na parte de trás do escorregador, se aproximou de Danilo, percebendo que Simone estava tentando empurrá-lo e disse: “*Oh/Oh/Simone, não empurra não*”. Em seguida, Fabiana suavemente segurou com as duas mãos no antebraço de Danilo, o posicionou sentado novamente na rampa do escorregador e o ajudou a descer até o

menino encostar os pés no chão. A Profa. Verônica escutou a Auxiliar Fabiana pedir Simone para não empurrar Danilo e se aproximou do escorregador dizendo: *“Simone/ sem empurrar/sem empurrar o Danilo/ Danilo, vai devagarinho aí/ né, Danilo?”* Ao finalizar o movimento com a ajuda da Auxiliar Fabiana, Danilo continuou sentado na rampa do escorregador, porém, com o corpo de lado e com o olhar direcionado para Simone que estava se posicionando para descer. Neste momento, Danilo pronunciou algumas palavras (inaudível). A Profa. Verônica percebeu que Danilo havia pronunciado algumas palavras e disse: *“é o que, amor?/foi muito rápido né, amor?/também acho/peraí.* Em seguida, a Profa. pegou Danilo pelos braços, o levantou e permaneceu segurando-o, virado para baixo, por seis segundos, enquanto aguardava Simone descer. Enquanto segurava Danilo nos braços, Simone permaneceu sentada olhando para a Profa. Verônica. Em seguida, a Profa. Verônica disse para Simone: *“Vai, Simone”.* A menina esticou uma das mãos em direção à Profa. Verônica, e ela a ajudou descer. A Profa. Verônica olhou para Simone com sorrisos e expressões de alegria e disse: *“Uhuuuuuuu”.* Simone desceu o escorregador muito feliz. Danilo ainda permanecia nos braços da Profa. Verônica, observando Simone descer. Após a descida de Simone, a Profa. Verônica posicionou Danilo novamente, sentado com as pernas esticadas, na rampa do escorregador e disse: *“Aqui oh/a tia Verônica vai te ajudar”.* Danilo segurou com as duas mãos firmes em apenas uma das laterais da rampa do escorregador, virou seu corpo para trás e recuou, repetindo o mesmo movimento de quando Simone estava o empurrando. Danilo gritou muito alto e começou a chorar. A Profa. Verônica com o olhar fixo em Danilo, disse: *“Foi?/ não quer ir não?/ Quer voltar pra trás?/ Espera/aqui você quer voltar pra trás?/Quer?/Então vem!.* Em seguida, a Profa. segurou Danilo novamente, colocou-o na parte superior azul do escorregador, longe da posição de descida, e disse carinhosamente: *“Volta pra trás então”.* A Auxiliar Fabiana ficou posicionada, próxima ao escorregador, com as mãos para trás, atenta à interação de Danilo com a Profa. Verônica. Danilo se afastou da rampa do escorregador dando espaço para Isaura descer. Larissa (24m e 11d) se aproximou da Profa. Verônica bateu a mão em suas costas e disse: *“Titia:::aaa”.* Em seguida, apontou com o dedo mostrando as galinhas do outro lado do escorregador. A Profa. Verônica olhou para a direção que Larissa estava apontando e disse: *“é/você viu?/elas estão quase vindo/oh/vamos esperar heim”.* Após Larissa chamar a Profa. Verônica e apontar para as galinhas, as outras crianças que estavam no escorregador, saíram correndo para ver o que era inclusive Danilo. (04 de maio de 2018. Duração do evento: 02 minutos e 10 segundos)

Linha do Tempo 4: “Você quer voltar pra trás?”



[00:00:11]

Danilo estava em pé atrás de *Maria*, observando a menina e as outras crianças descere;

Maria trombou em *Paulo*, sentou e se posicionou para descer;

Paulo não desceu o escorregador, apenas gritou tentando sentar no lugar de *Maria*;

Henrique estava no canto esquerdo de *Maria* e desceu logo em seguida;

Lúcia estava a direita de *Danilo*, observando *Maria* descer;

Valéria estava no chão passando ao lado da Profa. *Verônica*;

A Profa *Verônica* estava próxima ao escorregador atenta aos movimentos das crianças.

[00:00:48]

Danilo estava concentrado, com o olhar fixo e as duas mãos apoiadas na rampa do escorregador;

Lúcia e *Henrique* desceram segundos antes e em seguida se afastaram;

A *Auxiliar Fabiana* estava atrás do escorregador ajudando *Isaura* a subir.

[00:00:56]

Danilo estava sentado, concentrado quando retornou assustado para trás. O menino começou a chorar e a gritar quando *Simone* tentou empurrá-lo;

Simone estava em pé, atrás de *Danilo*, com as duas mãos no alto, apoiadas na parte azul do brinquedo. A menina esticou uma das pernas e tentou empurrar *Danilo*.



[00:01:05]

Danilo desceu o escorregador com a ajuda da auxiliar Fabiana;
Simone estava em pé se posicionando para descer;
 A Auxiliar Fabiana viu a reação de Danilo assustado, pegou-o nos braços e o ajudou descer;
 A Profa. Verônica estava atenta aos movimentos de Simone e ao mesmo tempo observando Danilo descer.



[00:01:11]

Danilo desceu o escorregador com a ajuda da auxiliar Fabiana e em seguida virou o corpo para trás, olhando em direção à Simone;
 A Profa. Verônica pegou Danilo pelos braços e em seguida se direcionou para perto de Simone;
Simone estava sentada olhando para Danilo;
 A Auxiliar Fabiana estava ao lado do escorregador, com as mãos para trás, porém com o olhar direcionado para a parte superior do brinquedo, incentivando Isaura a subir.



[00:01:21]

Danilo permaneceu nos braços da Profa. Verônica. Estava atento ao movimento de descida de Simone;
 A Profa. Verônica, estava com Danilo nos braços, pegou na mão de Simone e a ajudou descer;
 A Auxiliar Fabiana permaneceu próxima ao escorregador, mas com o corpo virado para frente;
Simone desceu o escorregador segurando a mão da Profa. Verônica. A menina desceu o escorregador muito feliz.



[00:01:23]

A Profa. Verônica colocou Danilo sentado novamente na rampa do escorregador;

Danilo permaneceu sentado por alguns segundos, mas logo em seguida tentou voltar para trás;

Maria estava ajoelhada na parte superior azul olhando para Danilo;

Simone permaneceu por alguns segundos deitada, em seguida levantou e saiu correndo para a parte de trás do escorregador;

A Auxiliar Fabiana direcionou o olhar novamente para a parte superior do brinquedo.

[00:01:32]

Danilo estava sentado tentando voltar para trás. O menino gritou e chorou, bem assustado;

A Auxiliar Fabiana retornou próxima a do escorregador e olhou para Danilo;

A Profa. Verônica percebeu a aflição de Danilo e perguntou para o menino se ele gostaria de voltar;

Isaura estava com as mãos penduradas no alto, na parte azul do escorregador.

[00:01:38]

A Profa. Verônica colocou Danilo na parte azul, um pouco mais afastado;

Danilo permaneceu afastado não retornando para a posição de descida;

A Auxiliar Fabiana continuou com as mãos para trás observando Danilo e a Profa. Verônica;

Larissa estava ao lado da Profa. Verônica, fora do escorregador e apontando para outra direção.

Nesse evento²⁸ podemos observar algumas tensões presentes no processo da conquista dos movimentos de Danilo. A ação de Simone, ao tentar empurrá-lo, causou em Danilo um desconforto. Ele ficou muito nervoso e assustado logo que a menina encostou uma das pernas em suas costas. Percebemos que, embora houvesse uma intencionalidade por parte de Danilo, uma vontade de querer descer o escorregador expressa pelo fato de ter se aproximado, sentado, apoiado as duas mãos nas laterais e olhado fixamente para a rampa do brinquedo, ele não prosseguiu com o movimento. Logo que Simone tentou empurrá-lo, ele recuou rapidamente, expressando espanto e aflição. O fato de ter sido surpreendido por Simone ao tentar empurrá-lo causou nele uma reação de afastamento, um medo de cair e de se machucar ou talvez até mesmo de não conseguir controlar seus movimentos, o que ficou evidente pelas expressões de sofrimento, seguidas de gritos e choros.

Quando a Auxiliar Fabiana pegou Danilo nos braços e o ajudou a descer, ele parou de chorar e demonstrou alívio, expressão aparente em sua fisionomia. Fabiana percebeu a necessidade da criança e realizou uma ação com o objetivo de atender a essa demanda, não apenas em termos de afastá-lo da colega que o empurrava, mas também de descer do escorregador. Evidencia-se, na ação da auxiliar, o cuidado integrado à ação educativa em um contexto coletivo: ao mesmo tempo em que acolhia o sofrimento de Danilo, Fabiana o ensinava a descer do escorregador. Por sua vez, Danilo aceitou o cuidado oferecido por Fabiana e conseguiu descer do escorregador. Conforme apontam Katz, Neves, Zumehtly e Sanders (2020), “o cuidar envolve sair de seu próprio quadro de referência pessoal para o do outro, ou seja, entrar em contato com o Outro, entender que este outro precisa de cuidado e escolher cuidar do outro” (KATZ; NEVES; ZUMEHTLY; SANDERS, 2020, p. 3, Tradução Minha)²⁹. Ao aceitar receber o cuidado oferecido por Fabiana, o ciclo de cuidado se completou impulsionando o desenvolvimento de Danilo.

Percebemos ainda que Danilo demonstrou mais insegurança neste evento, em 2018, do que em relação ao evento de 2019, “*A Alegria da Conquista*”. Ressaltamos que essa insegurança possa ter sido maior neste evento (“*Você quer voltar pra trás?*”) pelo fato de ser o primeiro contato registrado por nós de Danilo nesse escorregador. Também é importante

²⁸Algumas imagens utilizadas na linda do tempo cortaram o rosto da Profa. Verônica e da Auxiliar Fabiana, pois, em alguns momentos, o foco da filmagem estava direcionado apenas para as crianças, dificultando a captura das imagens.

²⁹In this respect, caring involves stepping out of one’s own personal frame of reference into the other’s and gets in touch with the Other and also understands that the other is in need of care and choosing to care for the other (KATZ; NEVES; ZUMEHTLY; SANDERS, 2020, p. 3).

destacar que o escorregador deste evento não é o mesmo do evento do início de 2019, o que pode ter dificultado ainda mais sua descida. As cores (tanto das laterais quanto da parte em que as crianças escorregam) são diferentes, assim como a estrutura e a altura dos escorregadores. Neste evento, o escorregador é maior do que o escorregador do evento “*A Alegria da Conquista*” e, por sua vez, Danilo é menor e mais novo do que em relação ao evento anterior. Isso evidencia que as crianças vivenciaram, ao longo do tempo, outras situações e oportunidades, com diferentes artefatos culturais, de se desafiarem a conquistar seus movimentos.

Desse modo, entendemos que a unidade [ação psicomotora/cognição social situada] perpassa por todo esse processo, desde a iniciativa dele de se aproximar e sentar no escorregador, durante sua reação de desespero com a ação de Simone, até o momento em que a Auxiliar Fabiana o ajuda a descer, o ato e o pensamento se transformam ao mesmo tempo (WALLON, 2015).

Outra evidência que nos ajudou a compreender essa maior insegurança de Danilo neste evento é o fato de o menino ser mais novo de idade e menor em relação ao evento anterior, isto é, seu desenvolvimento psicomotor está em processo de maturação e ao longo do tempo vai se transformando. Nota-se que, quando a Profa. Verônica, que atuava no turno da tarde neste dia, pegou Danilo e o colocou sentado, esperando que ele talvez descesse, Danilo não prosseguiu, chorando e gritando. Já no evento “*A Alegria da Conquista*”, um ano depois, ele superou os obstáculos, persistindo até conseguir descer sozinho. Neste evento, “*Você quer voltar pra trás?*”, Danilo só desceu porque a auxiliar o ajudou. Talvez seja possível pensar que este evento, em 2018, originou seu desejo em conquistar o movimento de descida do escorregador, movimento que lhe era desafiador.

Um aspecto comum entre os dois eventos, “*A Alegria da Conquista*” e “*Você quer voltar pra trás*”, é que as professoras, bem como a auxiliar, estão sempre próximas, atentas aos movimentos das crianças, apoiando e incentivando cada conquista delas, o que evidencia afetos sendo mobilizados nessas vivências. A Profa. Verônica nos contou em entrevista que sempre incentivava Danilo em suas conquistas. Ela nos relatou:

Verônica: [...] eu me lembro de/ de tá sempre incentivando ele e ajudando pra ele se divertir/ né?/ porque realmente ele teve um desenvolvimento um pouquinho mais lento/ né?/ mas quando desenvolveu foi embora / né? eu acho que quando ele se sentiu seguro/ né? pra subir/ pra descer/ dos brinquedos lá/ né?/ ne::::e/ as vezes ele pedia até ajuda pros coleguinhas/ era engraçado/ e assim é/ eu gostava de ajudar/ né? a gente gosta de/ de incentivar/ e::::: eu me lembro de conversar com a turminha/

[calma gente/ ele começou a andar agora/ né? daqui a pouquinho ele vai tá igual vocês/ olha aí e tal] é:::: era legal. (Entrevista realizada por mim, no dia 22/02/2021)

Ao analisarmos a entrevista e as filmagens, percebemos que tanto a Profa. Verônica (em 2017) quanto a Auxiliar Fabiana (em 2018 e 2019) tiveram um papel crucial no desenvolvimento de Danilo, considerando os inúmeros incentivos, o olhar sensível, bem como uma escuta atenta ao perceberem o choro e os gritos do menino. Ao mesmo tempo em que as duas permitiram a movimentação das crianças, elas motivavam e realizavam ações de proteção, algo marcante e que evidencia o cuidado perpassando todo o processo de conquista dos movimentos das crianças.

De acordo com Cortezzi (2020, p. 85), “por meio do cuidado, da proteção, da atenção e da sensibilidade, as crianças começam a significar o espaço, a se sentirem seguros e protegidos para explorá-lo de forma autônoma”. Nesse mesmo sentido, a perspectiva pikleriana enfatiza que a autonomia se potencializa tanto pela iniciativa da criança como mediante um olhar sensível e intencional do adulto, complementando, assim, a ação de cuidado. Ao se promoverem condições favoráveis para que os bebês e as crianças realizem, a partir de sua própria iniciativa, os gestos e os movimentos, fomentamos um modo de ser e de estar com ênfase na atividade autônoma da criança.

Percebemos, ao longo desse mesmo dia, outros momentos em que as crianças intencionalmente buscaram conquistar seus movimentos, o que implicou outras possibilidades complementando-se às vivências das crianças com o escorregador. Antes de as crianças irem ao escorregador, a Profa. Verônica levou-os para brincar na casinha de madeira que fica na área externa da instituição. Próxima à casinha de madeira, há uma rampa de terra bem íngreme onde todos puderam subir e descer (imagens 25 e 26). Danilo tentou subir a rampa junto com as outras crianças, porém, escorregou e caiu. Ele não chorou, continuou sentado e só conseguiu subir, quando a professora o levantou e o ajudou. No alto da rampa, Danilo andou bem lentamente, de um lado para o outro. Foi perceptível o movimento simultâneo de observar e escolher onde colocar os pés por parte de Danilo. Por ser uma rampa com vários obstáculos (inclinação, pedras, raízes das árvores, etc...), percebemos que, mesmo com as dificuldades, ou justamente em função dessas dificuldades, as crianças ficaram instigadas a subi-la. O ambiente propiciou a elas alguns desafios, instigando-as a persistir até conseguir subir, provocando seu desenvolvimento.

Figura 25: As crianças subindo a rampa **Figura 26:** A professora Verônica ajudando



Fonte: Banco de dados da pesquisa. Data da imagem: 04 de maio de 2018.

Assim como neste evento na rampa de terra, Coutinho e Vieira (2020) acompanharam o desenvolvimento psicomotor de Laura (dos 04 meses - entrada na creche - até a aquisição da marcha - 22 meses) observando o corpo da menina oscilar enquanto caminhava no terreno irregular do gramado. Isso se configurou como algo compartilhado com os pares e que compõe um repertório de possibilidades a serem experimentadas e conquistadas no tempo próprio de cada criança. Também percebemos que Danilo oscilava ao tentar subir a rampa, andava alguns passos e logo caía sentado. Essa tensão conjunta de querer subir e cair, levantar e tentar novamente e só conseguir com a ajuda do adulto o impulsiona querer tentar até conseguir alcançar o ponto mais alto da rampa, “sozinho”.

A Profa. Verônica alertou as crianças de que poderiam cair e se machucar, mas ela não as “impediu” de realizar o movimento, pelo contrário, ficou próxima apoiando e atenta a cada ação. Conforme salienta Falk (2011), com base na abordagem Pikler, não se confunde atividade autônoma com abandono. Quando o adulto está próximo e atento às ações das crianças, ele transmite segurança para que elas tenham confiança em seus movimentos e possam se movimentar com autonomia e liberdade. Se a criança puder explorar seus movimentos, poderá ampliar a autoconfiança em si mesma. Nesse sentido, as vivências nessa turma foram marcadas pela unidade dialética [autonomia/proteção] (CORTEZZI, 2020).

Passamos, a seguir, à análise do terceiro evento, “*Vai, Danilo*”, filmado pela coordenadora da pesquisa Vanessa Neves, no dia 11/09/2018, no turno da manhã, e que nos

permitiu compreender ainda mais esse processo. O evento se iniciou com a turma no escorregador e finalizando com a turma saindo dele para ir ao refeitório. Observamos que, neste evento, o escorregador (estrutura, altura, cores) é o mesmo que o do evento de 2019, “*A Alegria da Conquista*”, o que nos ajuda a compreender novas transformações dos movimentos das crianças.

Nesse dia, estavam presentes 10 crianças (Paulo, Danilo, Maria, Valéria, Isaura, Lúcia, Larissa, Simone, Yara e Bento). A manhã desse dia foi bem tranquila, já a tarde foi um pouco tumultuada devido à ausência da Auxiliar Fabiana. As crianças se alimentaram durante o dia, brincaram de faz de conta de bailarina; no tatame, tinham à disposição diversos brinquedos (bonecas, bolas, carrinhos, ursos etc.); foram ao escorregador do parquinho; caminharam na rampa de terra da casinha de madeira; desenharam no chão do parquinho com giz branco e manusearam instrumentos musicais que a Profa. Verônica distribuiu para todos no turno da tarde. A seguir, descrevemos o evento e o representamos na linha do tempo abaixo.

Evento 3: “Vai, Danilo”

Maria (29m e 5d), Danilo (27m e 2d), Lúcia (27m e 2d) e Bento (28m e 25d) estão em cima do escorregador. Próxima ao brinquedo, a Profa. Gabriela, com um olhar atento e direcionado para as crianças, disse: “*Brinca um pouquinho aí que daqui a pouco a gente vai pro almoço*”. Maria se sentou, se posicionou para descer, olhou para a Profa. Gabriela e com um impulso desceu o escorregador. Danilo estava sentado na parte superior do brinquedo ao lado de Maria. Ele se levantou, apoiou uma das mãos na parte azul do brinquedo, se sentou novamente e olhou para trás. Em seguida, olhou em direção à Profa. Gabriela e permaneceu sentado no mesmo lugar. Neste momento, a Profa. Gabriela, que continuava próxima ao escorregador, disse com o olhar direcionado para Lúcia: “*Desce, Lulu*”. Lúcia que estava em pé, na parte superior do brinquedo e ao lado de Danilo respondeu apenas balançando a cabeça que não. A Profa. Gabriela continuou dizendo: “*Então cuidado aí que o coleguinha quer subir*”, olhando em direção a Bento. Danilo, observando a interação de Lúcia com a Profa. Gabriela, se levantou, ajoelhou com as duas mãos apoiadas na rampa do escorregador, arrumou a sandália e se posicionou para descer. A Profa. Gabriela disse: “*Vai, Danilo*”. Larissa (27m e 17d) estava em pé na parte superior do escorregador, olhou para Danilo, encostou uma das mãos em suas costas e disse: “*Va::iii/Vai/Vai*”. Danilo se sentou na rampa e disse, olhando para a Profa. Gabriela: “*Paulo/Paulo*”. Em seguida, segurou firme com as duas mãos apoiadas em apenas uma das laterais da rampa do escorregador, virou o corpo todo de lado e desceu o escorregador. A Profa. Gabriela disse para Danilo: “*Paulo?/Cadê o Paulo?/Paulo, você está aí?*”. Danilo olhou para a Profa. Gabriela e respondeu: “*Hã?*”. Larissa e Lúcia desceram logo em seguida. Lúcia se direcionou para subir novamente. Enquanto Lúcia subia, Bento estava sentado no canto direito da parte superior do escorregador, abaixou bruscamente a cabeça de Lúcia com as mãos e a menina começou a chorar. A Profa. Gabriela se aproximou de Lúcia para ver o que era e perguntou: “*O que está aconteceu aí?*”. No mesmo instante em que a Profa. Gabriela acolheu Lúcia, Danilo subiu o escorregador pela parte de trás e se aproximou para descer. Yara (26m e 25d), percebendo que Lúcia estava chorando, se aproximou do escorregador e permaneceu com o olhar fixo em direção à menina. Neste momento, Maria desceu o escorregador e, logo em seguida, começou a subi-lo

novamente pela rampa e encontrou Danilo se posicionando para descer. Os dois se olharam e Maria acabou se desequilibrando e escorregando de barriga para baixo até encostar os pés no chão. Vendo que Maria estava descendo e Danilo se aproximando, a Profa. Gabriela olhou para Maria e encostou suavemente a mão em seu ombro dizendo: *“Deixa ele descer/ agora é o Danilo”*. Maria se levantou e permaneceu dois segundos com o corpo inclinado e com as duas mãos apoiadas na parte laranja do escorregador, olhando para Danilo. Em seguida, já no chão, ela se direcionou para o lado esquerdo do menino. Danilo se sentou novamente com as pernas cruzadas, apoiou as duas mãos nas laterais e permaneceu parado com o olhar fixo para frente. Maria estava no chão ao lado esquerdo, observando Danilo, em seguida com as duas mãos empurrou Danilo. O menino não chorou e desceu o escorregador assim como na primeira vez, com as duas mãos apoiadas em apenas uma das laterais da rampa do escorregador e com o corpo virado de lado. Em seguida, Danilo saiu correndo em direção ao outro lado do brinquedo, não aparecendo mais nas filmagens. Enquanto isso, Valéria (29m e 9d) e Lúcia estavam em pé na parte superior do escorregador. Lúcia observava Danilo descer e permaneceu em cima do brinquedo. Valéria, assim como Lúcia, continuou em cima do escorregador, com as mãos para o alto, apoiadas na lateral vermelha. (11 de setembro de 2018. Duração do evento: 10min e 25segundos).

Linha do Tempo 5: “Vai Danilo”



[00:00:09]

Danilo estava ajoelhado com as duas mãos apoiados na parte azul, observando *Maria* descer;
Maria havia descido o escorregador. Em seguida saiu em direção à parte lateral roxa;
Bento estava ao lado do escorregador com a cabeça baixa e arrumando sua sandália para subir o escorregador;
Larissa estava no fundo, agachada tentando subir a parte superior do brinquedo.

[00:00:15]

Danilo sentou e olhou em direção à Profa. *Gabriela*;
Lúcia estava em pé olhando para a Profa. *Gabriela*;
 A Profa. *Gabriela* estava em frente ao escorregador incentivando *Lúcia* descer;
Maria e Bento estavam no chão se direcionando para a parte roxa do escorregador.

[00:00:31]

Danilo sentou com as duas mãos apoiadas na rampa e se posicionou para descer;
Lúcia permaneceu na mesma posição;
Larissa estava em pé com a mão apoiada na parte vermelha do escorregador observando *Danilo*;
Maria e Bento estavam subindo o escorregador pela parte roxa.



[00:00:34]

Danilo desceu o escorregador com o corpo virado de lado e com as duas mãos apoiadas em apenas uma das laterais do escorregador;
Lúcia olhou para *Danilo* observando seu movimento;
 As demais crianças permaneceram na mesma posição.

[00:00:58]

Danilo estava à frente do escorregador se direcionando para a parte de trás do brinquedo;
Larissa desceu o escorregador e olhou para *Lúcia*;
Lúcia estava à direita com a mão na boca chorando pois *Bento* havia abaixado sua cabeça bruscamente;
Bento estava assustado, sentado e com as mãos apoiadas na parte laranja;
Maria subiu o escorregador e se posicionou à esquerda.

[00:01:22]

Danilo se direcionou para parte de trás do escorregador;
 A *Profa. Gabriela* estava próxima ao escorregador auxiliando *Lúcia*;
Bento estava se posicionando para descer o escorregador;
Yara estava próxima à parte roxa do brinquedo, ajudando *Paulo* a subir.



[00:01:36]

Danilo subiu outra vez o escorregador, sentou e olhou para *Maria*;
Maria subiu o escorregador pela parte laranja e olhou para *Danilo*;
Yara estava próxima à parte roxa do brinquedo olhando para cima;
 A *Profa. Gabriela* continuou auxiliando *Lúcia*.



[00:01:43]

Danilo levantou e apoiou uma das mãos na rampa do brinquedo;
Maria desequilibrou e acabou escorregando de barriga para baixo;
 A *Profa. Gabriela* e *Yara* permaneceram na mesma posição.



[00:01:57]

Maria se posicionou a esquerda de *Danilo* após descer o escorregador. Em seguida empurrou *Danilo* com uma das mãos;
Danilo não chorou com a ação de *Maria* e desceu o escorregador novamente com o corpo virado de lado.
Valéria subiu o escorregador e ficou em pé na parte superior a esquerda;
Lúcia estava à direita observando *Danilo* descer.

Ao longo das análises dos eventos, percebemos que os movimentos de Danilo, assim como das outras crianças, foram se transformando. Contrastando os diferentes eventos apresentados, observamos que, ao longo do tempo, as crianças foram apresentando domínio e segurança no movimento de subir e descer o escorregador. Maria, por exemplo, no evento “*Vai, Danilo*”, já subia o escorregador pela rampa onde se escorrega e Lúcia já descia o escorregador de joelhos ou de barriga para baixo. Essas transformações se relacionam com as oportunidades e as situações que as crianças têm de se desafiar a conquistar seus movimentos. Salientamos que as crianças, coletivamente, também desafiaram umas às outras, como bem observou a Profa. Rita: ao observarem as diferentes formas de subir e descer do escorregador, perceberam e tentaram realizar esses movimentos. O movimento de conquistar algo, corporal e cognitivamente, é individual e social.

Importante destacar que as vivências com o escorregador foram sendo construídas ao longo dos anos pela turma e se transformando à medida que as crianças exploraram, cada uma do seu jeito e no seu tempo, as diferentes maneiras de subir e descer o escorregador. Tais acontecimentos ampliaram as possibilidades de ação das crianças, possibilitando-lhes uma maior autonomia de seus movimentos. Segundo Oliveira (2016), a vivência em um contexto coletivo, em suas diversas práticas culturais, afeta o desenvolvimento orgânico do corpo humano. Assim como os/as bebês e as crianças vão desenvolvendo a fala e o pensamento, também vão construindo, ao longo do tempo, sua autonomia para se movimentar e locomover-se. Com isso, quanto maior a liberdade de locomoção, mais os/as bebês e as crianças ampliam suas vivências e interações, “possibilitando assim suas significações, à leitura de mundo e ao desenvolvimento cultural” (OLIVEIRA, 2016, p. 241).

Assim como as outras crianças, ao longo dos anos, Danilo foi conquistando cada vez mais a confiança em seus movimentos. No evento do início de 2018, “*Você quer voltar pra trás?*”, Danilo estava totalmente inseguro e bastante apavorado quando Simone o empurrou, uma vez que ele chorou e só desceu o escorregador com a ajuda da Auxiliar Fabiana. Já em setembro de 2018, no evento “*Vai, Danilo*”, ele desceu o escorregador com o corpo todo virado de lado e com as duas mãos firmes em apenas um dos lados do escorregador, não demonstrando estar totalmente seguro, porém, um pouco mais confiante que no evento “*Você quer voltar pra trás*”. Isso evidencia que Danilo ainda não estava totalmente seguro, possivelmente com medo de cair e de se machucar e, para que isso não acontecesse, precisou criar algumas estratégias apoiando-se para se sentir seguro e conseguir descer. Por fim, foi

possível perceber o auge dessa conquista, quando Danilo desceu o escorregador sozinho, com corpo virado para frente, dizendo com o olhar direcionado para a Profa. Rita: “*“Olha aqui/eu consegui!/Eu sou pequenininho e consegui”*”. Naquele momento, ficou marcante sua alegria, seu prazer de conquistar aquele movimento, algo que fez sentido e foi significativo para Danilo. E o fato de ele repetir o movimento por 25 minutos e 36 segundos lhe propiciou uma afirmação, talvez algo que tenha, de fato, confirmado sua conquista.

Tal qual nos eventos “*A Alegria da conquista*” e “*Você quer voltar pra trás?*”, no evento “*Vai, Danilo*”, ele parou, sentou, olhou ao redor, observou as crianças atrás dele e só depois desceu. É importante destacar que, no evento em 2019, as crianças subiam e desciam o escorregador com mais agilidade, isto é, os movimentos foram se transformando e, talvez por isso, Danilo tenha ficado incomodado pelo fato de as crianças subirem pela parte por onde ele desceria, fazendo com que ele recuasse várias vezes. Nos dois eventos de 2018, as crianças estavam se apropriando de seus movimentos no escorregador, ou seja, subiam e desciam com menos frequência e com menos agilidade.

Salientamos que, no terceiro evento, Danilo ainda sentia medo de cair do escorregador, pois, logo que desceu, tentou subir outras vezes e foi surpreendido por Bento. Os dois estavam em cima do brinquedo e Bento pressionou Danilo contra a parede. O menino ficou muito assustado, reagindo com gritos e choros: “*vou cair/vou cair*”. Percebemos que, quando Danilo se sentia ameaçado por alguma criança, talvez por ainda não conseguir controlar totalmente seus movimentos em cima do escorregador, Danilo reagia com gritos e olhando em direção à professora, para que ela o ajudasse. Identificamos o afeto sendo construído na relação dele com as professoras, a presença delas trazia para Danilo muita segurança, o que lhe permitia explorar de forma autônoma o escorregador.

Embora as vivências de Danilo com o escorregador no ano de 2018 ainda fossem marcadas por insegurança e medo, aos poucos, ele foi se apropriando dos movimentos de descer e subir o escorregador, o que foi ampliando suas conquistas e possibilitando uma maior autonomia. As crianças, juntamente com Danilo, estavam constituindo suas subjetividades em um contexto coletivo onde as professoras e auxiliares se esforçavam para atender às suas demandas. Em diálogo com Coutinho e Viera (2020, p. 19), entendemos que “aquilo que caracteriza os processos vivenciados pelos bebês e pelas crianças tem uma relação direta com seus interesses e seus modos de inserção no mundo, o que também influenciará suas apropriações e conquistas”.

Dessa forma, destacamos um ponto comum entre os três eventos, a relação afetiva das professoras com as crianças, as ações de proteção e cuidado sendo fortalecidas ao longo dos anos. Nota-se essa relação sendo fortalecida neste evento quando a Profa. Gabriela acolheu o choro de Lúcia. Ao mesmo tempo, Gabriela estava ali sempre presente incentivando Danilo, Lúcia, Maria e as demais crianças a descerem o escorregador.

Nesse sentido, ao longo da manhã, foi possível identificar, assim como nos eventos anteriores, situações em que as crianças vivenciaram desafios que perpassaram a conquista dos movimentos psicomotores. Assim como no evento *“Você quer voltar pra trás”*, antes de irem ao escorregador, novamente as crianças puderam brincar na casinha de madeira e explorar o espaço ao redor. Elas subiram e desceram a rampa de terra e isso provocou nelas novamente novos desafios de conseguirem subir e descer sem cair. Percebemos que, nesse dia, o tempo que as crianças brincaram na rampa possibilitou maior persistência no movimento. Conforme já salientamos, a rampa apresenta alguns obstáculos para as crianças (terreno íngreme, com níveis de terra mais altos em alguns pontos e mais baixos em outros e com raízes das árvores ao redor) desafiando a subida e a descida das crianças. Notamos que as vivências em diferentes momentos na rampa de terra foi algo que contribuiu no processo de desenvolvimento dessa turma.

Nesse dia, Danilo conseguiu subir a rampa sem que ninguém segurasse em sua mão, contudo, ainda com dificuldade. Subiu bem lentamente e com os joelhos dobrados, como se estivesse com medo de cair. Ao perceber que outras crianças também subiam logo atrás, Danilo não parou e continuou subindo. A despeito das dificuldades, Danilo procurou subir a rampa com algumas estratégias (abaixado e com as mãos no chão como se estivesse engatinhando, em passos lentos e bastante atentos aos seus movimentos). Mesmo que algumas vezes tenha desequilibrado e caído, Danilo persistiu até chegar no alto e encostar-se à grade. Logo que chegou ao alto, Danilo se sentou e permaneceu observando as outras crianças subirem³⁰.

³⁰ Não foi possível perceber na filmagem as expressões faciais de Danilo no momento em que ele chegou ao topo da rampa e encostou as mãos na grade, como, por exemplo, se ele expressou felicidade e alegria em ter conquistado esse movimento. O foco da filmagem ficou distante.

Figura 27: Danilo e as outras crianças subindo a rampa



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018). Data: 11 de setembro de 2018.

Figura 28: Danilo e Valéria no topo da rampa



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018). Data: 11 de setembro de 2018.

Em seguida, assim como no evento 1 “*A Alegria da Conquista*”, Danilo olhou para a Profa. Silvana, que acompanhava a turma antes de a Profa. Gabriela chegar, como se o fato de ela presenciar sua conquista fosse algo que a legitimasse, afirmando sua conquista. Ao perceber que Danilo, assim como as outras crianças, estava conseguindo subir a rampa, a Profa. Silvana demonstrou com sorrisos e palmas sua satisfação e alegria. Em diversos momentos, pronunciou palavras de incentivo para as crianças. As crianças reagiram com expressões de felicidade, sorriram e bateram palmas. Percebemos que tanto os incentivos da Profa. Silvana como os obstáculos que a própria rampa provocou nas crianças possibilitaram que elas se desafiassem a conquistar cada vez mais os movimentos de subida e descida.

Ao descer a rampa, Danilo começou a chorar, demonstrando que, naquela situação, ou seja, naquele contexto da rampa, ele ainda se sentia inseguro para descer sozinho, demonstrando muito medo. A Profa. Silvana percebeu seu choro e, ao ver que Maria estava próxima do menino, ajudando outras crianças a subir, incentivou Maria a ajudar Danilo. Os dois caminharam, de mãos dadas e bem lentamente, até chegarem a um ponto da rampa que Danilo se sentiu confiante e desceu sozinho, sem ajuda de Maria.

Figura 29: Danilo esticando a mão em direção à Maria



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018). Data: 11 de setembro de 2018.

Figura 30: Maria ajudando Danilo a descer



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018). Data: 11 de setembro de 2018.

Figura 31: Danilo descendo a rampa acompanhado de Maria.



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018). Data: 11 de setembro de 2018.

A menina desceu o final da rampa à frente de Danilo e isso evidenciou que sua presença o encorajou, fazendo com que o menino se sentisse seguro e prosseguisse com o movimento. A Profa. Silvana comentou com a pesquisadora que Danilo já conseguia subir, porém, ainda tinha bastante dificuldade em descer. É importante destacar que Maria também ajudou Simone na rampa, a menina estava com dificuldade para subir e, a partir do incentivo da Profa. Silvana, Maria se direcionou até Simone, pegou em sua mão e a ajudou subir.

Percebemos uma relação na ajuda de Maria com o fato de Danilo aceitar o “empurrão” da menina no escorregador, pois a ida das crianças na rampa foi antes de elas irem brincar no escorregador, ou seja, Maria já havia ajudado Danilo antes e estava fazendo o mesmo no escorregador. Provavelmente foi essa ajuda na rampa que fez com que Danilo interpretasse o movimento de Maria ao empurrá-lo no escorregador como uma ajuda. Essa prática era constante na turma, tanto as crianças se ajudavam como as professoras também ajudavam as crianças, algo que se constituía como um dos padrões culturais dessa turma. Assim, o movimento de empurrar em si pode ser interpretado de diferentes maneiras. O empurrão de Simone, no evento *“Você quer voltar pra trás?”*, pode ter sido interpretado por Danilo como uma ameaça, deixando-o assustado. Já no evento *“Vai, Danilo”*, o empurrão de Maria foi interpretado como um incentivo para que Danilo escorregasse pela rampa.

Enfatizamos que, ao longo dos três anos, Danilo e as outras crianças foram estabelecendo relações que também culminaram nas ações no escorregador. Essas vivências com a subida e a descida na rampa de terra, por exemplo, impulsionaram Danilo a persistir e conquistar seus movimentos no escorregador. Portanto, constatamos que essa tensão, esse desafio, no contexto coletivo, propiciaram a construção dessa persistência, dessa intencionalidade, dessa vontade em repetir e continuar até conquistar de fato algo que ele ainda não havia conquistado.

Desse modo, entendemos a unidade de análise [ação psicomotora/cognição social situada] como uma unidade mínima que move o desenvolvimento da conquista dos movimentos corporais, sendo a essência desse processo. Há, nesse processo de conquista, uma tensão, isto é, no instante em que Danilo se posicionou para escorregar, outras crianças o impediram e desceram à sua frente ou quiseram antecipar seu movimento. Isso provocou nele uma reação de medo (ele recua e se afasta da rampa do escorregador) ou um posicionamento de se afirmar (ele diz “*agora é eu/ para de empurrar*”). Tudo isso aconteceu de forma concomitante e tensa, pois uma coisa provocava a outra, desestabilizava aquilo que Danilo estava tentando fazer, ele tentava fazer e não conseguia, tentava de novo até conseguir. Ele pensou e agiu e, ao mesmo tempo, agiu e pensou algo diferente. Essa tensão é que impulsiona o desenvolvimento, é algo que acontece de forma dialética e em movimento, um contradizendo o outro. Não estamos entendendo a unidade [ação psicomotora/cognição social situada] como uma sequência linear, ou seja, a ação e depois o pensamento, pelo contrário, é a tensão dos dois juntos que provoca na criança a conquista do movimento.

A relação de Danilo com o escorregador não começou no evento em fevereiro de 2019. Foi possível perceber que essa relação teve início nas primeiras vivências em 2018. O evento-chave, em 2019, impulsionou nosso interesse em compreender essa historicidade e nos ajudou a pensar teoricamente no que os outros eventos poderiam constituir essa conquista dos movimentos psicomotores. Por isso, a seguir, trazemos o contraste entre os momentos importantes das conquistas de Danilo e, para isso, destacamos as expressões faciais, os movimentos corporais, a forma como as professoras o ajudaram e como ele desceu o escorregador nos três eventos analisados. Percebemos que todas essas dimensões foram se transformando ao longo de 2018 e 2019 a partir das suas vivências no escorregador.

Figura 32: Contraste das expressões faciais de Danilo



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018, 2019).

Podemos destacar em suas expressões faciais em maio de 2018, medo ao chorar e gritar, em setembro de 2018, desconfiança no olhar e, por fim, em fevereiro de 2019 uma satisfação e alegria ao conseguir descer o escorregador (figura 32).

Figura 33: Contraste das expressões corporais de Danilo

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018, 2019).

Em suas expressões corporais, Danilo não desceu o escorregador no início de 2018, uma vez que ele parou, virou o corpo e recuou, demonstrando estar inseguro. Já em setembro de 2018, Danilo desceu o escorregador com o corpo virado de lado segurando com as duas mãos em uma das laterais do brinquedo, demonstrando estar mais seguro em relação ao evento anterior. Por fim, em fevereiro de 2019, embora Danilo tenha encontrado alguns desafios, ele desceu o escorregador com o corpo virado para frente e com as mãos apoiadas cada uma de um lado do escorregador (figura 33).

Figura 34: Contraste do apoio das professoras/auxiliar a Danilo

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018, 2019).

Ao contrastarmos a participação das professoras nos três eventos, notamos que elas apoiaram Danilo de diferentes formas. No evento do dia 04/05/2018, a Auxiliar Fabiana o ajudou a descer e a Profa. Verônica, percebendo o incômodo e o medo de Danilo, pegou-o no colo, afastando-o para trás. Já no dia 11/09/2018, a Profa. Gabriela estava bem próxima incentivando Danilo a descer. Ela segurou uma das mãos de Danilo até o menino se posicionar para descer, porém, ele desceu sem que ela o segurasse. A Profa. Rita, no evento do dia 13/02/2019, também estava próxima e observou Danilo descer sem segurar em suas mãos, demonstrando estar muito feliz com sua conquista. Todas as professoras, nos três eventos, incentivaram as conquistas de Danilo e tiveram um papel fundamental em seu desenvolvimento (figura 34).

Figura 35: Contraste de como Danilo desceu o escorregador ao longo do tempo



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018, 2019).

Por fim, contrastamos como Danilo desceu o escorregador nos três eventos. Notamos que, primeiro, o menino estava muito inseguro, só desceu o escorregador com a ajuda da Auxiliar Fabiana que segurou seus braços e o conduziu até a parte de baixo. No segundo momento, Danilo desceu o escorregador com mais segurança, todavia, com algumas estratégias que possivelmente traziam mais conforto e confiança na descida, ele desceu com o corpo virado de lado e com as duas mãos apoiadas na parte lateral do brinquedo. Já no terceiro momento, observamos que Danilo desceu o escorregador com o corpo virado de frente, ainda mais confiante (figura 35).

A autonomia está permeada de significados construídos na relação com o meio sociocultural, principalmente pelas oportunidades oferecidas no contexto coletivo em que as crianças estão inseridas. Podemos afirmar, assim como Coutinho e Vieira (2020, p. 21), que “a autonomia dos movimentos psicomotores se sustenta como um princípio que orienta a ação adulta na mediação da liberdade de ação das crianças”. O adulto participa da significação de mundo do/a bebê e da criança, propiciando essa interação e reconhecendo a capacidade deles/as de agir com competência. “De modo singular, e pautado na observação atenta, cuidadosa e sistemática”, o fato de esse adulto acreditar na capacidade do bebê e da criança de agir com competência favorece todo esse processo de desenvolvimento da autonomia de seus movimentos. (COUTINHO; VIEIRA, 2020, p. 21).

A partir dessas conquistas, procuramos compreender também como foi o processo da conquista dos movimentos psicomotores de engatinhar, ficar em pé e andar de Danilo. No próximo capítulo, pensando na relação desses movimentos com a conquista de descer e subir o escorregador, apresentaremos uma discussão desse processo, traçando o que possibilitou a movimentação de Danilo.

4. OS MOVIMENTOS DE DANILU SE TRANSFORMANDO AO LONGO DO TEMPO: O COMPLEXO PROCESSO DA LOCOMOÇÃO

Um dia ele se equilibrou de pé
E soltou a minha mão
Então ele sentiu o bom que é
Andar solto pelo chão
Pra correr por toda grama
Sujando-se de lama
Catando taturana
Fazendo uma cabana
Agora ele só quer
Andar solto pelo chão.
(O explorador: Palavra Cantada)

O trecho da canção acima faz parte do trabalho cuidadoso de um grupo musical fundado, desde 1994, pelos músicos Sandra Peres e Paulo Tatit³¹. Ao criar suas melodias, o grupo pensou em letras e arranjos originais que tivessem um tom poético e que respeitassem a inteligência e a sensibilidade das crianças. A letra da música nos mostra alguns sinais do desenvolvimento psicomotor possíveis de serem notados por meio dos movimentos como ficar de pé, andar e correr, movimentos estes que são conquistas humanas.

À medida que o bebê e a criança percebem que são capazes e se sentem afetivamente seguros, eles se arriscam em novas aventuras e insistem em recorrentes tentativas até realizá-las. Segundo Costa (2016), a locomoção está dialeticamente relacionada aos processos cognitivos e sociais do bebê e da criança, representando um marco no desenvolvimento humano. Os movimentos não são reduzidos apenas às manifestações de relações entre bebê/criança e artefato ou adultos, também fazem parte de um processo complexo, dinâmico e em desenvolvimento, tendo em vista que são movimentos que entrelaçam dimensões biológicas, históricas e culturais.

De acordo com Vigotski (1932-1934/1996), nos primeiros meses de vida, ocorre uma transição da motricidade afetiva para uma sensório-motora. Os aspectos sensoriais e motores se articulam progressivamente, permitindo à criança expressar suas necessidades por meio de movimentos que, ao serem interpretados pelo Outro, como sinais dessas necessidades, se transformam em atos significativos. Com o passar do tempo, na transição entre a vida intrauterina e a social, o bebê começa a se interessar pelo mundo, começando a experimentar

³¹Palavra Cantada(Disponível em: <http://palavracantada.com.br/>)

novas condutas (atividades dos órgãos sensoriais), novos modos de comunicação social (alegria, prazer, espanto, dentre outras) atentando-se aos sons, aos estímulos sensoriais, aos seus movimentos etc. Nesse sentido, entendemos que o domínio do próprio corpo é fundamental no desenvolvimento humano e, por isso, à medida que o bebê começa a conquistar a autonomia resultante do domínio de seus movimentos (engatinhar, ficar de pé e andar), ampliam-se novas possibilidades de exploração do meio.

Assim sendo, neste capítulo, procuramos descrever e analisar o processo da conquista dos movimentos psicomotores (engatinhar, ficar em pé e andar) de Danilo e suas relações com a conquista dos movimentos no escorregador.

4.1 ENGATINHAR, FICAR DE PÉ E ANDAR: processos locomotores e interativos entre os bebês

Concordamos com Costa (2016, p.126) que, apesar de a locomoção apresentar “aspectos filogenéticos, dentro de um padrão ordenado e previsível, uma vez que os seres humanos se tornam bípedes”, esse complexo processo do desenvolvimento da locomoção vai muito além dos marcos motores, como nosso material empírico evidencia. A locomoção se constitui de pequenos movimentos a partir do desdobramento de ações em interação com o Outro, em exploração com o ambiente e em conjunto com a cognição, em que o intelecto e o afeto se constituem como uma unidade da pessoa agindo no meio. Essas habilidades motoras são consideradas por uma perspectiva maturacional do sistema nervoso, sendo preciso que o/a bebê esteja em uma relação contextualizada, dentro de processos de significação e de práticas discursivas.

Conforme salientam Silva e Lima (2020), após alguns dias de nascimento, devido à sua situação social de desenvolvimento, tudo é novo e pode atrair o/a bebê. Todavia, seu organismo consegue filtrar estas informações para aquilo que o/a afeta e, com isso, essa regulação (controle do próprio corpo) torna-se essencial, pois, ao mesmo tempo em que ativa, também inibe, afetando igualmente todas as sensações e atos motores.

Assim, após analisarmos os eventos no capítulo anterior, quando Danilo conquistou a autonomia dos movimentos de descer e subir o escorregador, procuramos compreender, neste capítulo, como se deu a gênese desse processo do desenvolvimento psicomotor. Assim, a partir das filmagens no banco de dados, desde a inserção de Danilo na EMEI Tupi no ano de 2017, selecionamos outros eventos que se destacaram em relação ao seu livre deslocamento.

Desse modo, foi possível compreender como, por que e em quais circunstâncias ocorreram as conquistas dos movimentos de Danilo em interação com todo o grupo de bebês e professoras, o que lhe possibilitou locomover-se livremente pelos espaços da instituição. Além disso, relacionamos os eventos do capítulo anterior (conquistar a autonomia de subir e descer o escorregador) com os eventos deste capítulo.

Apresentamos a seguir evento “*Gente! Ele já tá engatinhando?!*”, filmado pela pesquisadora do grupo Virgínia Souza Oliveira, no dia 12/05/2017, no período da manhã. O evento teve duração de 06min e 02seg, iniciando-se a partir da interação de Danilo com o brinquedo de botões e finalizando após a interação do menino com a pesquisadora, não sendo mais o foco das filmagens. Assim como nos eventos do capítulo anterior, neste capítulo, utilizamos uma seta de cor branca para sinalizar quem é o Danilo nos eventos.

Após tomarem a mamadeira, Danilo e os/as outros/as bebês estavam em sala, sentados/as no tatame com vários brinquedos disponíveis (bola de pelúcia, carrinhos, ursos, um brinquedo de botões com formato circular etc.). Na parede, estava pendurada a rotina das atividades que aconteceriam ao longo do dia e algumas camisetas coloridas com a imagem da Ivete Sangalo. Essas camisetas estavam penduradas por um cordão que atravessava a sala como se fosse uma cortina. A Profa. Telma trouxera de sua casa essas camisetas e nos contou, em entrevista, que eram blusas de carnaval de suas filhas e que geralmente ela levava para enfeitar a sala, pois os/as bebês adoravam brincar com elas de esconder. Além disso, havia alguns livros na prateleira no canto direito da sala que constantemente eram disponibilizados para as crianças.

Nesse dia, estavam presentes apenas quatro bebês (Danilo, Lúcia, Valéria e Paulo), pois alguns/algumas bebês estavam doentes. Os/As bebês se movimentaram o tempo todo, em diferentes posições e posturas, sentaram, engatinharam, colocaram-se de joelhos, arrastaram, levantaram etc. Observamos que, ao longo do dia, os/as bebês se alimentaram e brincaram no solário, permanecendo mais tempo sentados/as e brincando com os brinquedos (ursos, carrinhos, chocalhos etc.) do que se movimentando, talvez pelo fato de estarem próximos/as, brincando juntos/as e as professoras sempre presentes, ao lado deles/as. Notamos, ainda, que constantemente, durante o primeiro semestre no berçário, as professoras/auxiliar permaneciam mais tempo sentadas interagindo com os/as bebês, do que em pé, o que facilitava a interação entre todos, já que os/as bebês permaneciam sentados/as ou engatinhando.

A seguir, apresentamos a descrição do evento bem como a linha do tempo com as imagens chaves que contextualizam esta descrição.

Evento 4: “Gente! Ele já tá engatinhando?!”

Danilo (11m e 3d) estava ajoelhado no tatame, apertando um brinquedo em formato circular com vários “botões”. Ele estava vestido com um moletom de tons verde claro e sem capuz. Lúcia (11m e 3d) estava sentada de costas brincando com a cordinha de um bico, que, segundo a Profa. Soraia, era de Danilo. A menina estava vestida com um moletom de capuz de cor rosa. Valéria (13m e 10d) estava sentada próxima de Danilo e Paulo (12m e 14d), de frente para a câmera, brincando com um carretel de linha amarela. A menina estava vestida com uma fantasia de Mulher Maravilha. Paulo estava em pé, próximo ao espelho, de costas e vestido com um moletom de capuz em tons verde claro. A Profa. Soraia, com blusa branca, se aproximou das crianças e logo se sentou em frente à Lúcia e ao Danilo. A Profa. Telma, com blusa lilás, também se aproximou das crianças e ficou em pé conversando com a Profa. Soraia sobre algumas atividades que iriam realizar com os bebês naquele dia. Estavam penduradas por um barbante, de um canto ao outro da sala, algumas camisetas coloridas (rosa neon, vermelho e amarelo) com estampas da Ivete Sangalo. A Profa. Soraia pegou uma das blusas penduradas no varal e brincou com Danilo e Lúcia de esconder e achar o rosto. “*Cadê?/Cadê? Acho:::::u...(Risos)*”. Danilo, Lúcia e Valéria observaram atentamente as ações da Profa. Soraia. Valéria estava explorando um carretel de barbante amarelo. Paulo continuou em pé no espelho e, logo em seguida, se sentou. Valéria pegou o rolo de barbante e começou a desenrolá-lo. Paulo pegou um carrinho que estava dentro do armário e começou a brincar com ele. A Profa. Soraia colocou uma música (“*Vai abóbora, vai melão de melão faz melancia, faz jambo Sinhá, faz jambo Sinhá, faz doce de cocadinha. Quem quer aprender a dançar vai na casa do Juquinha, ele pula, ele dança, ele faz requebradinha*”) e começou a cantar e a bater palmas para os bebês. A Profa. Telma sentou-se no tatame entre Valéria e a Profa. Soraia. Em seguida, a Profa. Telma começou a escrever no caderno algumas anotações referentes aos acontecimentos do dia, como quem já havia tomado a mamadeira, feito cocô dentre outras. Danilo encontrou uma bolinha vermelha embaixo da almofada, olhou fixamente para ela e começou a jogar a bolinha longe de seu corpo para pegá-la. Valéria continuou com o rolo de barbante amarelo na mão observando Paulo brincar com o carrinho dentro do armário. A Profa. Soraia afastou um pouco Danilo de Lúcia, pois a menina havia pegado seu bico, dizendo: “*Lúcia/ você está com uma mania de pegar bico/ Lulu*”. Danilo pegou a bolinha novamente e a colocou na boca. A Profa. Soraia subiu a manga da blusa de Danilo e disse: “*Dani, deixa a Soraia te ajudar pra você ficar melhor/pro cê se mover/essa blusa sua não tá te ajudando*”. Neste momento, Danilo colocou a bolinha na boca. A Profa. Soraia percebeu que Valéria estava com o rolo de barbante de linha amarelo na mão e pediu a Profa. Telma, que estava mais próxima de Valéria, para guardá-la. A Profa. Telma então pegou o rolo de barbante amarelo da mão de Valéria, guardou-o dentro do armário e voltou a escrever em seu caderno. Enquanto isso, Valéria pegou o carrinho que estava na mão de Paulo e começou a manuseá-lo e, em seguida, esticou os braços fazendo um movimento de devolver o carrinho para Paulo, mas logo desistiu, permanecendo com o carrinho na mão. Paulo não chorou nem reagiu tomando o carrinho da mão de Valéria, apenas observou a menina manusear o carrinho. Danilo observava a ação da Profa. Telma e, ainda com a bolinha na mão, movimentou o braço para cima e para baixo, batendo a bolinha no chão e balbuciando alto: “*a:::::::::::aa*”. Em seguida, Danilo manuseou a bolinha, como se estivesse sentido a textura e o formato. Valéria jogou o carrinho que estava em sua mão no chão. O carrinho caiu um pouco afastado e a menina foi engatinhando até ele para pegá-lo. Em seguida, se sentou virada de frente para a Profa. Soraia que continuava cantando músicas (“*Coelhinho da páscoa que trazes pra mim/Um ovo/ dois ovos/ três ovos assim*”). A Profa. Telma entregou para Danilo o brinquedo com botões de apertar.

Danilo rapidamente pegou o brinquedo que a Profa. Telma havia lhe entregado e começou a apertar os botões. A Profa. Soraia continuou cantando e batendo palmas para Lúcia *“Coelhinho da páscoa que trazes pra mim/Um ovo/Dois ovos/Três ovos assim”*. Em seguida, elogiou a roupa de Valéria, dizendo: *“Que roupinha mais linda sua Valéria/De Mulher Maravilha!”* Valéria se aproximou da Profa. Soraia e Lúcia, levantando os braços para cima. A Profa. Telma jogou a bolinha vermelha que estava ao lado de Danilo, em direção a Valéria e disse: *“Pega a bola lá/Pega a bola lá/Pega, Paulo?”*. A bolinha rolou para longe. Paulo inclinou o corpo e começou a engatinhar, mas logo voltou e se sentou. Valéria continuou sentada olhando para a Profa. Soraia. Danilo, vendo que a Profa. Telma havia jogado a bolinha, deixou o brinquedo de botões de lado e tentou engatinhar até a bolinha: arrastou a perna esquerda com pouca firmeza, desequilibrou e caiu. Logo se sustentou e continuou o movimento atingindo uma determinada distância. Danilo engatinhou até a bolinha posicionando as duas mãos e os dois joelhos no chão (as vezes, posicionou a perna esquerda esticada). As duas professoras observaram os movimentos de Danilo e a Profa. Soraia disse: *“Isso, Danilo/ vai saindo do lugar”* A pesquisadora Virgínia também ficou surpresa ao ver Danilo engatinhando e disse: *“Gente:::::e!”/ Ele já tá engatinhando?!”* A Profa. Soraia comentou: *“Cê não tinha visto ainda não? Minha filha/ Ele tá indo longe”*. A pesquisadora Virgínia respondeu: *“Meu Deus do céu”*. A Profa. Soraia ainda comentou: *“Graças a Deus, né? A irmã dele estava dando um banho nele”*. Danilo engatinhou até o outro lado do tatame, próximo à pesquisadora Virgínia. Ele esticou e impulsionou uma das pernas contra o chão e continuou engatinhar com muita persistência. A Profa. Soraia disse: *“Fala assim ó [eu aprendi]”*. A pesquisadora Virgínia comentou surpresa: *“Olha:::::a”*. Danilo parou, sentou e olhou para a pesquisadora Virgínia. Ele compreendeu que as duas (pesquisadora e professora) estavam falando dele e por isso demonstrou satisfação sorrindo para elas. Em seguida, foi em sua direção sorrindo. A pesquisadora disse sorrindo: *“Gente:::::e...vem cá/ vem cá/ vem?”* A Profa. Telma disse: *“Vai, Dani/Dani:::::i?”* A pesquisadora completou: *“Ele tá rachando os bicos (risos)”*. Danilo se aproximou da pesquisadora Virgínia e pegou a bolinha vermelha. Durante a interação com a pesquisadora, Danilo estava com uma expressão de satisfação, sorrindo ao jogar a bolinha para cima e para baixo. A pesquisadora disse: *“Gente do céu/ olha pra você ver”*. A Profa. Soraia comentou: *“Não/ e olha que eles vão/ quando eles saem do lugar eles conseguem ver as coisas com mais clareza/ eles ficam até mais feliz/ né? porque ele ficava naquela “murrinha”/ tentando sair e não conseguia sair.”* A pesquisadora Virgínia concordou com a Profa. Soraia dizendo *“É:::::”* e continuou jogando a bolinha para Danilo por 12 vezes. O menino demonstrou muita alegria na interação com a pesquisadora esboçando um belo sorriso. Em seguida, ele engatinhou novamente atrás da bolinha, se afastando do quadro de filmagem (12 de maio de 2017. Duração: 06min e 02 segundos)

Linha do tempo 6: Análise “Gente! Ele já tá engatinhando?!”



[00:00:26]

Danilo estava ajoelhado no tatame, apertando um brinquedo de “botões”. Lúcia estava de costas à esquerda de Danilo manuseando o bico do menino. Valéria estava de frente e à direita de Danilo. A menina estava engatinhando em direção ao rolo de barbante amarelo próximo à almofada verde, no canto direito da sala. Paulo estava em pé de frente ao espelho observando sua imagem refletida.



[00:03:28]

Danilo olhou para a bolinha vermelha pegou-a e a colocou na boca. Valéria pegou o rolo de linha amarelo e começou a desenrolá-lo. Olhou para Paulo que estava brincando com um carrinho dentro do armário, mas logo desviou o olhar focando no rolo de linha amarela. A Profa. Soraia pegou o bico que estava na mão de Lúcia e o pendurou em sua blusa. A Profa. Telma estava escrevendo em um caderno algumas anotações referentes aos acontecimentos do dia.



[00:05:32]

A Profa. Telma jogou a bolinha vermelha longe de Danilo e ele engatinhou até ela, ainda com algumas limitações (arrastando em alguns momentos a perna esquerda e desequilibrando-se). Lúcia continuava de costas observando os movimentos da Profa. Soraia. Valéria estava com o carrinho na mão que havia pegado de Paulo. A menina olhou para a pesquisadora ao escutar sua fala “*Gente/ele (Danilo) já tá engatinhando*”. A Profa. Soraia estava contando para a pesquisadora que Danilo já estava engatinhando. A Profa. Telma continuou suas anotações, mas também se surpreendeu ao perceber a surpresa da pesquisadora presenciando a conquista de Danilo.



[00:05:41]

Danilo engatinhou atrás da bolinha vermelha. As professoras viram os movimentos de Danilo e Soraia disse: “*Isso, Danilo, vai saindo do lugar*”. A pesquisadora ficou surpresa ao ver Danilo engatinhando. Lúcia e Valéria estavam de costas atenta aos movimentos de Soraia.



[00:05:50]

Danilo continuou engatinhando até a pesquisadora. Ele esticou e impulsionou a perna esquerda contra o chão e continuou engatinhando. A Profa. Soraia sorriu observando Danilo engatinhar. Lúcia engatinhou até o colo da Profa. Soraia.



[00:07:34]

Danilo se aproximou da pesquisadora e pegou a bolinha vermelha. Durante a interação com a pesquisadora, Danilo estava bastante feliz, sorrindo ao ver a pesquisadora jogar a bolinha para cima e para baixo. Lúcia estava em pé ao lado da Profa. Soraia. Paulo que estava de costas se direcionou para a parte de trás das camisetas com estampa da Ivete Sangalo.

Bem como os/as outros/as bebês, Danilo também já se movimentava por toda a sala, conseguia engatinhar sem a ajuda “direta” das professoras, realizava os movimentos por sua própria iniciativa interagindo com os artefatos, professoras e outros/as bebês. O ambiente, por sua vez, não restringia os deslocamentos dos/as bebês, pelo contrário, pelo fato de eles/as permanecerem a maior parte do tempo no chão ou no tatame, deitados/as, sentados/as, engatinhando pelo ambiente, isso possibilitava com que eles/as se movimentassem livremente.

Entretanto, observamos que, ao engatinhar, Danilo ainda tinha algumas dificuldades que exigiam mais de seu esforço e persistência. Para engatinhar, ele mantinha uma das pernas esticadas e a outra dobrada, interrompendo o movimento e se sentando constantemente, como se estivesse descansando, o que tornava seu deslocamento mais lento. Ainda assim, notamos um domínio do espaço no deslocamento em direção a algum artefato. Aos poucos, Danilo foi ganhando mais confiança e se movimentando (sentando, deitando-se de barriga para cima e para baixo, rolando e arrastando-se) com mais agilidade.

A partir da autorregulação de seu corpo, os sutis atos psicmotores se articularam de modo sequencial, apesar de não linear, permitindo que Danilo se movimentasse. Por essa razão, a conquista de todos esses movimentos contribuiu para que Danilo, aos poucos, conseguisse engatinhar, uma vez que ele já se sentia seguro e confiante, conseguindo articular seu ato motor e seu pensamento (WALLON, 2015). Percebemos a unidade [ação psicomotora/cognição social situada] perpassando essa conquista de Danilo, pois ele precisou associar sua percepção (da bolinha, do espaço) com o ato de engatinhar para atingir seu objetivo (pegar a bolinha).

Em todas essas conquistas, percebemos que Danilo sempre persistia e se esforçava até conseguir sustentar seu corpo na posição desejada. Neste evento, por exemplo, mesmo com algumas dificuldades ao engatinhar em direção à bolinha (desequilibrando em alguns momentos, esticando a perna esquerda e arrastando-a), Danilo persistiu e continuou engatinhando. Antes de conquistar o movimento de engatinhar, observamos inúmeras tentativas em que ele tentou sustentar seu corpo em posição de engatinhar para se movimentar e se aproximar dos/as outros/as bebês e, após tentar incansavelmente e não conseguir, ele chorava e as professoras então o pegavam no colo.

Durante as análises, identificamos um alto grau de complexidade na ação de engatinhar, uma vez que demanda algumas habilidades para realizar essa ação, como a

coordenação entre os movimentos das mãos, braços, pernas (direita/o e esquerda/o) e dos músculos que impulsionam o corpo para frente ou para trás, envolvendo força no tronco, nos braços e pernas para manter o tronco longe do chão para que o/a bebê não se movimente apenas se arrastando. Além disso, observamos que, enquanto as mãos já têm várias funções adquiridas (manipulação, exploração, apoio), as pernas são mais fracas em termos de tônus muscular e coordenação motora (um exemplo: quando Danilo engatinhou até a pesquisadora esticando e arrastando a perna esquerda). No entanto, percebemos que, aos poucos, os/as bebês passam a autorregular seus movimentos com maior coordenação motora para se manterem com firmeza na posição de engatinhar.

Desse modo, pensando nas conquistas dos movimentos de Danilo ao tentar se locomover, um aspecto que consideramos importante durante as análises e que contribuiu para o desenvolvimento de Danilo foram os incentivos por parte das professoras, como, por exemplo, a fala da Profa. Soraia (*“isso, Danilo/ vai saindo do lugar”*) e a ação da Profa. Telma ao jogar a bolinha incentivando Danilo a engatinhar para pegá-la. A Profa. Telma, em entrevista, afirmou demonstrar alegria, aplaudir, abraçar, fazer festa, pedir aplausos dos/as outros/as bebês, professoras e auxiliar, sendo que a conquista de um/uma bebê era, para ela, uma conquista de todos: *“olha que/que fulano conseguiu/ olha que bacana/ olha como ele tá bacana/ olha vamos todo mundo fazer”*. A Profa. Verônica também nos contou que, ao ver os/as bebês conquistando algum movimento que ainda não conseguiam, ela também os/as incentivava diariamente: *“Agora é/ pra incentivar, né? é/ a gente sempre batia palminha/ sorria muito pra eles/ cantava parabéns/ quando eles conseguiam alcançar alguma coisa/ né? [...]”* (Entrevista realizada por mim, no dia 22/02/2021).

Ao acolherem os/as bebês com carinho, paciência e respeito ao tempo de conquista de cada bebê, agindo de acordo com suas necessidades, as professoras demonstram o afeto sendo construindo nessa relação. As falas das professoras no evento, por exemplo, *“isso Danilo/ vai saindo do lugar”*; *“Fala assim ó [eu aprendi]”*; evidenciam o incentivo delas para com os bebês, bem como o respeito ao tempo de cada um. A fala da Profa. Soraia: *“não/ e olha que eles vão/ quando eles saem do lugar eles conseguem ver as coisas com mais clareza/ eles ficam até mais feliz/ né? porque ele ficava naquela ‘murrinha’ / tentando sair e não conseguia sair”* evidencia o quanto as professoras reconheceram o esforço e as frustrações de Danilo em se apropriar do movimento de engatinhar.

A reação de alegria da pesquisadora Virgínia ao ver que Danilo conseguia engatinhar foi algo que também contribuiu para o seu deslocamento, pois, ao perceber a emoção de Virgínia no diálogo com as professoras Soraia e Telma, Danilo compreendeu que as três adultas estavam falando dele e demonstrou satisfação engatinhando até a pesquisadora. Danilo reagiu com expressões de alegria e satisfação ao alcançar a bolinha e também na relação com pesquisadora Virgínia. A satisfação se refere também a uma compreensão inicial dessa conquista, ele começa a compreender as relações de distância, do próprio movimento de engatinhar e das possibilidades do próprio corpo.

Assim se desenvolvem, entre o/a bebê e o adulto, uma intensa comunicação afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos, ou seja, o Outro não só acolhe e interpreta as reações dos/as bebês agindo de acordo com o significado que atribui a cada manifestação, como também se comunica com ele/a através dos sorrisos, olhares e diálogo. Aos poucos, essa relação entre os atos dos/as bebês e do ambiente permite que as reações se diversifiquem, tornando os atos dos/as bebês cada vez mais intencionais. Por isso, Vigotski argumenta que intelecto e afeto formam uma unidade.

Ao analisarmos os vídeos dos meses anteriores a maio, percebemos que os movimentos e a comunicação de Danilo foram se transformando. É importante situar o leitor como foi o processo de conquista do movimento de sentar de Danilo. No mês de fevereiro de 2017, nos primeiros contatos de Danilo (7m e 20d) com a EMEI Tupi, percebemos que ele ainda não sustentava seu corpo ereto. As professoras costumavam colocar os/as bebês sentados/as no tatame com alguns brinquedos e, ao posicionarem Danilo sentado, ele precisava sempre estar apoiando entre as almofadas, pois eram recorrentes os momentos em que se desequilibrava e inclinava todo o seu corpo para o lado. Tal como no tatame, percebemos também na piscina de bolinhas, outro artefato de que os/as bebês daquela turma se apropriavam com frequência no berçário (CORTEZZI, 2020), que Danilo também se desequilibrava, inclinando o corpo todo para o lado. Em alguns momentos, ele chorava demonstrando incômodo, quando seu corpo ia se inclinando até cair. Esse choro, provavelmente, se relacionava com um descompasso entre sua expectativa em ficar ereto e o controle corporal ainda em desenvolvimento.

Figuras 36 e 37: Danilo sentado e apoiado na almofada



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017). Data: 20 de fevereiro de 2017.

Ao interpretarem as manifestações de Danilo como algo que lhe causava incômodo, à medida em que ele ia escorregando, as professoras o retiravam daquela posição desconfortável, (re)posicionavam-no deixando-o confortável sentado entre almofadas. Nota-se, portanto, um cuidado das professoras perpassando o processo de conquista dos movimentos corporais. Os recursos expressivos e comunicativos de que os/as bebês dispõem, indicando seu interesse naquele momento, provocam a atenção e mobilizam o ato de cuidado do outro. As imagens a seguir nos mostra como o movimento de sentar-se de Danilo foi se transformando ao longo do tempo.

Figuras 38 e 39: Danilo sentado sem apoio



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017) . Data: 17 de abril de 2017.

Nesse sentido, percebemos que, conforme foram surgindo novas situações e com base nas ações e reações das professoras, o movimento e a comunicação de Danilo foram se

transformando e exigindo dele novas posturas, como apontar, gritar ou até mesmo morder, não bastando apenas chorar. Conforme aponta Costa (2016), ao analisarmos microgeneticamente esses processos relacionados ao contexto cultural e ao próprio desenvolvimento orgânico, percebemos que a locomoção pode permear diferentes dinâmicas interacionais. Essas transformações são mapeadas de diversos modos, ou seja, “diferentes funções podem ser exercidas, a destreza motora pode ser intensificada e mesmo o ritmo em que essas transformações ocorrem também pode ser variado” (COSTA, 2016, p. 60).

Retomando a análise do evento (*Gente! Ele já tá engatinhando!?*), consideramos que a disposição e a escolha das professoras pelos artefatos presentes no ambiente incentivaram Danilo a engatinhar. O tatame, conquanto não esteja presente em toda parte do chão da sala, contribuiu para a locomoção dos/as bebês, pois possibilita firmeza durante suas movimentações. Quando a Profa. Telma jogou a bolinha para Danilo e ele engatinhou para pegá-la, o fato de estar em uma superfície firme também facilitou com que a bolinha rolasse. Com base na abordagem Pikler, para que haja uma qualidade dos movimentos corporais, é importante que o chão seja de material firme, como é o caso do tatame, pois permite que o/a bebê tenha estabilidade e explore de forma autônoma seus movimentos. Em diálogo com a abordagem Pikler, Cortezzi (2020, p. 99) salienta que “o espaço adequado é aquele que potencializa o desenvolvimento [autônomo/seguro] dos bebês”, dimensão que se encontra presente nas vivências da turma com os diferentes artefatos disponibilizados no berçário.

Nesse sentido, compreendemos que a bolinha vermelha, artefato que compunha a organização física da sala, em conjunto com o ato da professora de jogá-la e pedir que Valéria e Paulo pegassem, motivou a movimentação e colocou Danilo e os/as outros/as bebês em atividade, provocando sua iniciativa em ir atrás da bolinha. Danilo foi afetado pelo conjunto [bolinha/professoras/outros/as bebês] e se colocou em movimento. Embora Danilo tenha engatinhando bem devagar e ainda com algumas limitações (parou em alguns momentos com uma das pernas dobradas e a outra esticada), conseguimos perceber sua intencionalidade em ir atrás da bolinha e se aproximar da pesquisadora, sinalizando seu envolvimento afetivo.

A Profa. Verônica, em entrevista, salientou que, nos primeiros meses, por estar inserido/a em um ambiente que possibilita a liberdade de movimentos, o/a bebê cria condições para se locomover. Conforme os estudos de Emmi Pikler, quando a motricidade livre é estimulada por um ambiente rico de oportunidades de interação (bebês/crianças e objetos, bebês/crianças e adultos ou entre os pares bebês/crianças) e motivada pelo interesse

dos/as bebês e das crianças, possibilita-se o desenvolvimento de uma consciência e de uma postura corporal autônoma garantindo movimentos harmônicos e seguros.

Verônica: O bebê começa/ eu acho que ele começa ser um ser pensante desde pequenininho/ sabe? eu acho que os bebês na verdade/ é::: são seres pensantes/ já bebezinhos/ mesmo não falando/ né? sei lá eu acho que/ a gente consegue/ é::: captar/ né? o que eles estão querendo/ eles estão pensando/ quando tem mais alguns mesesinhos/ a gente está falando de crianças de 6/ 7 meses pra frente/ e assim/ na verdade eu gosto de instigar as crianças/ pra/ pra eles desenvolver em suas habilidades motoras/ né?/ e a todo momento assim quando nós professores o chamamos né?/ e conversamos com eles/ a gente coloca eles pra se deslocar/ né?/ lá no ambiente/ se arrastando/ engatinhando/ segurando nos móveis/ paredes/ enfim. é/ faz parte/ do/do/ desenvolvimento deles/ né?

[...] Pra mim quando a criança começa ficar independente/ né::: ela escolhe o caminho/ela anda se arrasta pra conseguir o que quer/ isso pra mim é autonomia/né? é::: quando a gente tá lá no berçário/ a gente coloca o bebê/ que a gente coloca um brinquedo assim/ e vai chamando o bebê/ né? é:::essa conquista dele de se arrastar/ é:::/ engatinhar ou andar/se arrastar só com uma perninha/ pra alcançar esse brinquedo/ é uma questão de autonomia/ né? eu penso assim/então assim/ é:::/ na escola a gente promove isso pra eles/ e é legal como esses movimentos deles/ é:::vão se dando/né? a partir do momento que você coloca coisas pra eles/ é né,? na verdade é você instigar o tempo todo. (Entrevista realizada por mim, no dia 22/02/2021).

Percebemos, na fala expressa pela professora Verônica (*“o bebê começa/ eu acho que ele começa ser um ser pensante desde pequenininho/ sabe? eu acho que os bebês na verdade/ é:::/são seres pensantes/ já bebezinhos/ mesmo não falando/ né? sei lá eu acho que/ a gente consegue/ é::: captar/ né? o que eles estão querendo/ eles estão pensando/”*), uma concepção de infância com elementos tão ricos que nos mostra como ela compreende o/a bebê e suas singularidades. Ao incentivar que eles/as desenvolvam suas habilidades psicomotoras, que *escolham seu caminho*, ela está propiciando e participando de seu desenvolvimento.

De acordo com Wallon (2015, p. 18), “a inteligência intervém para suprir a insuficiência dos simples automatismos, quando os movimentos espontâneos e simples do animal não conseguem fazê-lo atingir seu objetivo”, isto é, do ato motor à representação há trocas nas relações entre o organismo e o meio físico, tornando-se uma sistematização mental. A evolução ocorrida entre o ato e o pensamento explica-se simultaneamente pelo oposto e pelo mesmo, pois é impossível considerar a evolução intelectual da criança individualmente, ou seja, ela necessita do coletivo.

Nesse mesmo dia, o momento da fruta nos chamou atenção. A cozinheira trouxe pratos com banana para as professoras amassarem. Elas, então, alimentaram os/as bebês, uns/umas sentados/as no chão e outros/as no carrinho. Nesse momento, ao perceber que a Profa. Telma pegara Lúcia no colo e começara a alimentá-la, Danilo balbuciou bem alto

(á:::::::::á). A pesquisadora Virgínia ficou surpresa em presenciar Danilo balbuciando tão alto. As professoras Soraia e Telma interpretaram os balbucios de Danilo como algo de manifestação por parte dele, por elas estarem alimentando primeiro Lúcia, sua irmã, e não ele. Elas comentaram com a pesquisadora Virgínia que Danilo estava balbuciando tão alto porque estava “faminto” e queria a banana também. A Profa. Telma disse, referindo-se ao que Danilo possivelmente estaria pensando: “*por que você está dando comida pra Lulu e não pra mim?*”. Em seguida, a Profa. Soraia disse para Danilo: “*já tô indo/ já tô indo/ eu já vou/ eu já vou*”. Danilo aguardou sentado olhando para a professora Soraia, bem aflito, balbuciando bem alto “á:::::::::á”, como se quisesse logo a banana. Em seguida, a Profa. Telma disse para Soraia que daria a banana para Danilo, dizendo para o menino: “*vem cá, Danilo/ que a Tê vai te dar*”. Mas, ao receber o prato da mão de Soraia, Paulo se aproximou da Profa. Telma antes mesmo de Danilo e, então, recebeu a banana. Danilo não chorou, apenas continuou sentado, balbuciando (é:::::::::é), observando a ação da Profa Telma e de Paulo. Soraia pegou outro prato e, enquanto estava amassando a banana, Danilo engatinhou até ela. Soraia deu a banana para Danilo.

Após terminar de comer a banana, Danilo se aproximou do carrinho onde estava Valéria e tentou ficar de pé, apoiando-se no carrinho. Valéria estava sentada no carrinho, pois a Profa. Soraia havia a colocado lá para receber a banana amassada. Com as mãos apoiadas no chão e as pernas esticadas, Danilo tentou sustentar o corpo equilibrando-se com bastante atenção no movimento, provando as potencialidades do próprio corpo e as sensações resultantes desse equilíbrio que alcançaria consigo e na relação com o meio. No entanto, Danilo não conseguiu ficar em pé e logo se sentou no chão.

Percebemos que, pelo fato de Danilo ter conquistado o movimento de engatinhar e conseguir se locomover, as novas possibilidades permitiram que ele perseguisse seus interesses, explorasse o meio, pegasse artefatos distantes, conseguisse interagir e se aproximar com mais facilidade dos/as outros/as bebês por iniciativa própria. Os/As bebês passam a ter um papel mais ativo e autônomo com relação à distância/proximidade quando se afastam para explorar o ambiente, quando veem algo interessante e se aproximam, quando sentem medo diante de situações desconhecidas etc. Com isso, uma nova mudança ocorre, ou seja, não só os objetos e as pessoas chegam até os/as bebês, como eles/as também se deslocam até os objetos e pessoas. A fala da Profa. Soraia (“*cê não tinha visto ainda não? minha filha/ ele tá indo longe/ não/ e olha que eles vão/ quando eles saem do lugar eles conseguem ver as coisas*”

com mais clareza/ eles ficam até mais feliz né? porque ele ficava naquela 'murrinha'/ tentando sair e não conseguia sair.”) evidencia essa mudança na relação de Danilo com o meio, bem como a consciência da professora sobre esse processo.

Do ponto de vista de Vigotski (1932/2018), o desenvolvimento humano não é compreendido como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas, sim, através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida, entre o indivíduo e meio. Desse modo, a atividade apoiada no Outro (regulação interpsicológica/interpessoal) passa a constituir-se em um processo voluntário (regulação intrapsicológica), ou seja, o desenvolvimento envolve processos constituídos mutuamente, de imersão na cultura e constituição da subjetividade.

Ao conquistar os movimentos de engatinhar, percebemos que Danilo teve um salto qualitativo, uma revolução em seu desenvolvimento. Podemos observar essa revolução no evento analisado a seguir, *“Danilo em pé se apoiando no pufe ”*, também filmado pela pesquisadora do grupo Virgínia Souza Oliveira, no dia 05/06/2017. O evento teve duração de 05min e 20seg, iniciando-se a partir do momento em que a pesquisadora focalizou a filmadora em Danilo e finalizando quando Danilo sai do foco da filmagem.

Os/As bebês (Danilo, Lúcia, Henrique, Valéria, Simone, Carlos, Isaura e Marcela), acompanhados/as pela Profa. Ivana e pela pesquisadora Virgínia, estavam brincando com carrinhos, bonecas, chocalhos, fantoches e ursos, no solário do berçário. Próximos aos brinquedos e aos bebês, estavam alguns carrinhos de passeio utilizados pelas professoras no berçário para auxiliar na alimentação, deslocamento e até na hora do sono. Também havia ao redor algumas cestas coloridas destinadas para guardar os brinquedos, um pufe e um tapete de plástico colorido. Danilo estava sentado no tapete colorido, brincando junto de Valéria, Lúcia e Simone. Ele engatinhou de um lado para o outro para pegar os brinquedos que estavam distantes de seu corpo e, ao engatinhar, percebemos que foi com mais desenvoltura (em relação ao evento anterior), com as duas mãos e os dois joelhos apoiados no chão, sem desequilibrar e esticar nenhuma perna.

Em outros momentos do dia, os/as bebês permaneceram boa parte do tempo em sala, manuseando alguns livros, brincando com os mesmos brinquedos do solário e explorando o ambiente, uns/umas já andando e outros/as apenas engatinhando.

A seguir, apresentamos a descrição e a linha do tempo com as imagens do evento “Danilo em pé se apoiando no pufe”.

Evento 5: “Danilo em pé se apoiando no pufe”

Danilo (12m e 26d) estava sentado no chão, próximo aos carrinhos onde os bebês deitavam. Valéria (14m e 3d) estava se levantando e se apoiou entre os joelhos da professora Ivana para ficar de pé. Simone (13m e 1d) estava engatinhando para pegar a mamadeira de suco que estava próxima ao pufe. Lúcia (12m e 26d) estava sentada brincando com uma cesta amarela próxima de Danilo e Valéria. A Profa. Ivana estava com Henrique (13m e 8d) no colo dando-lhe mamadeira com suco. Danilo continuou sentado, olhando para Valéria que se apoiava entre os joelhos da professora para ficar de pé. A Profa. Ivana disse: “*Não, Val, não! É dele*” (a mamadeira). Valéria que estava entre as pernas da Profa. Ivana passou para o outro lado, se posicionou ao lado esquerdo da professora e começou a mexer no pé de Henrique, em seguida se afastou para a parte de trás do pufe. Danilo impulsionou o corpo para frente, como se quisesse sair do lugar e se aproximar da Profa. Ivana e de Valéria, mas voltou em seguida para mesma posição (sentado). Danilo engatinhou até os pés da professora. Lúcia continuou próxima à Profa. Ivana, ao redor do tapete e de costas para Danilo, brincando com um brinquedo de botões. A Profa. Ivana ainda estava com Henrique no colo. Danilo ficou de pé se apoiando entre os joelhos da professora assim como Valéria havia feito anteriormente. A Profa. Ivana terminou de dar mamadeira para Henrique, tirou-a da boca do menino e colocou-a no chão, próxima ao pufe. Danilo se sentou e olhou para a mamadeira, em seguida pulou os pés da professora, assim como Valéria, e engatinhou até a mamadeira, colocando-a na boca. A Profa. Ivana tirou a mamadeira da boca de Danilo, colocou-a do outro lado do pufe e disse: “*Essa (mamadeira) não!*” Danilo, inicialmente, pareceu não gostar da ação da professora, pois ele tensionou a testa demonstrando insatisfação com a ação da professora, balançou o braço direito para um lado e para o outro e balbuciou “*huuuum*”. Em seguida, olhou para um lado, olhou para o outro, colocou a mão na boca e engatinhou até o pufe. Em seguida, com o olhar direcionado para a professora e para Henrique, ficou de pé apoiando-se no pufe. Danilo ficou em pé com mais firmeza, observando atentamente a professora ajeitar a cabeça de Henrique em cima do pufe. Em seguida, Danilo ajoelhou-se e se sentou. A pesquisadora Virgínia presenciou o momento em que Danilo ficou de pé e disse com tom de surpresa: “*Genteee! olha o Danilo que bonitinho ((Risos))*”. Danilo colocou a mão em cima da perna de Henrique. A Profa. Ivana disse: “*Faz carinho no neném/faz/pra ele sarar/ele está dodói*”. Danilo, rapidamente se levantou, apoiou-se no pufe e ficou em pé novamente, observando a Profa. Ivana acariciar Henrique. Em seguida, Danilo iniciou um movimento como se quisesse colocar a mão na cabeça de Henrique, mas logo a Profa. Ivana colocou Danilo sentado. Danilo se levantou imediatamente e se apoiou outra vez no pufe, próximo a Henrique. Danilo permaneceu apoiado no pufe observando Henrique aproximadamente 01min, até a Profa. Ivana pegar Henrique no colo e o levar para longe de Danilo. Após a Profa. Ivana levar Henrique, Danilo saiu do foco das filmagens. (05 de junho de 2017. Duração: 05min e 20 segundos)

Linha do tempo 7: Análise “Danilo em pé se apoiando no pufe”



[00:08:39]

Danilo estava sentado no chão próximo aos carrinhos de passeio, olhando em direção ao carrinho de brinquedo. Valéria estava subindo, se apoiou entre os joelhos da professora Ivana e ficou de pé. Simone estava engatinhando para pegar a mamadeira de suco. Lúcia estava sentada próxima a Valéria e Danilo, brincando com uma cesta amarela. A professora Ivana estava sentada no pufe com Henrique no colo dando-lhe mamadeira com suco.



[00:09:11]

Valéria pulou as pernas da Profa. Ivana, posicionou-se ao seu lado esquerdo e se afastou para a parte de trás do pufe. Danilo engatinhou até os pés da professora e ficou de pé entre os joelhos de Ivana. Lúcia deixou a cesta amarela de lado e pegou o brinquedo de botões. A Profa. Ivana continuou sentada no pufe dando mamadeira para Henrique.



[00:09:36]

Danilo ficou de pé apoiando-se entre os joelhos da professora assim como Valéria anteriormente. Lúcia permaneceu sentada, estando, dessa vez, com um fantoche nas mãos.



[00:10:27]

A Profa. Ivana terminou de dar mamadeira para Henrique e a colocou no chão, em cima do tapete colorido. Danilo sentou e olhou para a mamadeira próxima ao pufe. Lúcia novamente pegou o brinquedo de botões e o manuseou. Henrique estava deitado no colo da Profa. Ivana observando Danilo se movimentar.

[00:10:30]

Danilo pulou os pés da Profa. Ivana e engatinhou até a mamadeira. Pegou-a e colocou na boca. A Profa. Ivana tirou a mamadeira da boca de Danilo, colocou-a do outro lado do pufe e disse: “*Essa (mamadeira) não!*”.

[00:10:58]

Danilo ficou de pé apoiando-se no pufe e com o olhar direcionado para a Profa. Ivana e para Henrique que estava deitado em cima do pufe. A Profa. Ivana se levantou e colocou Henrique deitado no pufe. Lúcia permaneceu sentada e desta vez manuseando um pote amarelo.

Neste evento, “*Danilo em pé se apoiando no pufe*”, percebemos que Danilo já consegue se sustentar em pé apoiando-se em alguma superfície que lhe dê estabilidade, como, por exemplo, o pufe, além das tentativas de se sustentar em pé sem apoio, conforme o momento em que ele apoia as duas mãos no chão, estica os braços e as pernas e posiciona o bumbum para trás. Neste evento, Danilo estava sentado e, somente após observar Valéria se levantar, ficar de pé entre as pernas da Profa. Ivana e interagir com Henrique, engatinhou e também se aproximou deles. Danilo observou atentamente a ação da Profa. Ivana de dar mamadeira para Henrique e assim que a professora terminou e colocou a mamadeira no chão, Danilo se deslocou novamente e pegou a mamadeira, colocando-a na boca.

Ao mesmo tempo em que Danilo foi afetado pela ação de Valéria quando a menina se levantou e ficou de pé apoiada entre as pernas da Profa. Ivana, ele também se afetou pela ação da professora dando a mamadeira para Henrique. Notamos que o fato de Danilo ter sido mobilizado afetivamente por diferentes situações contribuiu para seu deslocamento, uma vez que ele ficou de pé apoiando-se entre as pernas da professora, imitando a ação de Valéria. Assim, percebeu a movimentação da professora ao colocar a mamadeira no chão, criou estratégias pulando a perna da professora até se aproximar da mamadeira e satisfazer sua curiosidade. Por fim, ele se levantou e ficou de pé apoiando-se novamente no pufe. Quando a Profa. Ivana tirou a mamadeira da boca de Danilo e a colocou atrás de Henrique, Danilo se levantou e ficou de pé apoiado novamente no pufe e de frente para Henrique, talvez para tentar pegar a mamadeira novamente ou apenas pelo interesse de ver o que a professora estava fazendo³². Após ficar de pé entre os joelhos da Profa. Ivana, apoiado no pufe, Danilo também ficou de pé apoiado na grade vermelha que dividia o espaço externo da instituição.

Nesse sentido, foi possível perceber uma tensão entre o instante em que Danilo se afetou pelas ações de Valéria e da professora, seguido da estratégia para chegar até a mamadeira e, por fim, pelo fato de não tê-la mais em sua boca e ter que se posicionar em pé apoiando-se no pufe. Percebemos que a unidade [ação psicomotora/cognição social situada] perpassou todas essas situações, isto é, esse tensionamento que exigiu de Danilo pensar em novas estratégias e ao mesmo tempo se mover até seu objetivo, criando zonas de desenvolvimento iminente.

³² Não foi possível observar totalmente o que aconteceu, pois a câmera não estava totalmente focalizada neste momento.

Assim como no solário, Danilo engatinhou por toda a sala e, em alguns momentos, observamos suas tentativas de ficar de pé (sem apoio), ao tentar se apoiar com as duas mãos no chão, posicionar o bumbum para trás e esticar os braços e as pernas. Em suas tentativas, percebemos os movimentos de Danilo se transformando, ou seja, ele se movimentava engatinhando, mas também tentava ficar de pé. Nesse sentido, compreendemos que a atividade principal no momento (engatinhar) não desaparece, ou seja, ela serve de base para o surgimento da próxima atividade (ficar de pé).

Figura 40: Danilo tentando ficar de pé sem apoio



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017). Data: 05 de junho de 2017.

Danilo passou a experimentar diferentes posições corporais, diferentes sensações decorrentes das novas posições, tensões e movimentos corporais. Curioso que, em algumas dessas situações, Danilo não estava próximo de nenhum apoio (parede, armário, grade, pufe, etc.), como mostra a imagem acima em que ele está tentando se sustentar em pé do lado oposto da cadeira, evidenciando aos poucos sua confiança em permanecer de pé sem se apoiar. Dessa maneira, compreendemos que o desenvolvimento psicomotor se produz mediante a autorregulação dos movimentos em função da maturação das funções psíquicas superiores, possibilitando que Danilo fique de pé sem apoio.

Diante disso, compreendemos que os/as bebês alcançam êxitos em seu desenvolvimento a partir de suas possibilidades e, em interação com o Outro, eles/as se movimentam. Os/As bebês, quando afetados/as, se movimentam em busca de satisfazer suas necessidades. Assim, argumentamos que o que propiciou Danilo ficar de pé foram os afetos

sendo construídos nas relações estabelecidas em todas as situações vivenciadas por ele. Novamente, a surpresa da pesquisadora Virgínia, ao acompanhar o desenvolvimento de Danilo, evidencia que ela também foi afetada pela transformação dos movimentos do menino.

Podemos caracterizar o processo do desenvolvimento psicomotor de Danilo, neste evento, pela conquista do seu entorno a partir de uma movimentação movida pela curiosidade diante das situações oferecidas, em uma atitude de observar os detalhes, explorar os artefatos, afetar-se pelo Outro, apropriar-se da autonomia de ficar em pé e de se expressar através de gestos e balbucios.

Nessa lógica, o evento seguinte filmado pela pesquisadora Isabela Costa Dominici, no dia 14/08/2017, indica novas transformações dos movimentos de Danilo ao longo do tempo, uma vez que, nessa ocasião, ele já estava andando, embora ainda apoiado na estrutura arquitetônica da sala (paredes e armários) e em artefatos, como cadeiras e almofadas. O evento analisado, *“Trocando de apoio”*, teve a duração de 09min e 48 segundos, iniciando-se também no momento em que a pesquisadora focalizou a filmadora em Danilo e finalizando após o menino se afastar da porta de vidro e explorar a embalagem vazia de desodorante.

A Profa. Telma, a Profa. Soraia e a auxiliar Samantha acompanhavam os/as sete bebês presentes nesse dia (Danilo, Lúcia, Henrique, Valéria, Simone, Maria e Isaura). Em sala, eles/as brincaram no tatame com alguns brinquedos, como dinossauros, instrumentos musicais, carrinhos, chocalhos etc. Além dos brinquedos, também havia no tatame algumas almofadas vazadas, de cor azul, amarela e vermelha e algumas cadeiras com que os/as bebês brincaram e exploraram durante o dia. Danilo, Henrique e Maria permaneceram mais tempo em contato com a almofada. Danilo e Henrique interagiram por certo tempo.

A seguir, apresentamos a descrição do evento, bem como uma linha do tempo com imagens representativas das interações das crianças.

Evento 6: “Trocando de apoio”

Danilo (14m e 5d) estava em pé, próximo à porta de vidro azul com a mão esquerda apoiada na porta e a direita mais alta, segurando uma garrafa de plástico. Na porta de vidro, havia algumas fotos dos bebês da turma. Danilo caminhou de um lado até o outro da porta até se aproximar de Henrique (15m e 18d). Enquanto isso, Henrique estava deitado na almofada vazada de cor azul, próximo a Danilo. Ao deixar a garrafa cair no chão, Danilo apoiou as duas mãos na porta e virou o corpo em direção ao lado de fora da porta. Em seguida, olhou para Henrique que estava deitado na almofada vazada. Danilo caminhou com passos curtos, bem lentamente, apoiando as duas mãos na porta. Ora andava para o lado direito, ora para o lado esquerdo. Em seguida, agachou-se, passou a mão na porta e logo se levantou. Ainda de pé e com as mãos apoiadas na porta, Danilo observou o lado de fora da sala e, em seguida, olhou em direção a Henrique que havia se levantado de dentro da almofada e deitado no chão. Ainda com as mãos apoiadas no vidro, Danilo movimentou o

corpo bem rapidamente para cima e para baixo, agachando e levantando e balbuciou: “ah ah ah ah”! Valéria (16m e 12d) se aproximou (andando) e agachou, pegou no chão um carrinho e um chocalho de encaixe em formato circular e se afastou. Henrique levantou-se do chão e se aproximou (andando) novamente em direção à almofada. Danilo virou seu corpo em direção à almofada azul, apoiou a mão esquerda na porta de vidro e levantou a mão direita para o alto. Em seguida, parou, olhou para a almofada e, com um movimento bem rápido, soltou a mão esquerda que estava na porta e segurou firme com as duas mãos na almofada. Danilo sorriu e, no mesmo instante, agachou, ajoelhou e olhou para baixo. Balbuciou bem alto: “áhhhhh”, demonstrando satisfação ao realizar o movimento da troca de apoios. Enquanto isso, Valéria se aproximou novamente com o chocalho na mão, mas se afastou em seguida. Danilo continuou ajoelhado e apoiando a cabeça na almofada. Henrique jogou o chocalho redondo no chão e o brinquedo rolou até a porta de vidro. Em seguida, andou até o brinquedo, agachando-se para pegá-lo. Danilo abaixou a cabeça novamente, mas logo se levantou para observar o brinquedo que Henrique estava na mão. Henrique se afastou. Em seguida, a Profa. Telma, que estava sentada no tatame próxima à Profa. Soraia, disse para Henrique: “*Traz aqui pra Tô Henrique/prá Tô jogar de novo.*” Assim que Henrique entregou o brinquedo para ela, a Profa. Telma jogou o chocalho próximo à porta de vidro. Em seguida, Henrique pegou o brinquedo no chão, duas vezes, e, em seguida, se afastou novamente. Danilo observou atentamente a ação de Henrique e, em seguida, engatinhou em sua direção, parou, sentou, pegou um dinossauro de plástico e o soltou em seguida. Danilo encontrou uma embalagem de desodorante vazia e engatinhou atrás dela. Ele rolou a embalagem para longe e engatinhou para pegá-la. Danilo permaneceu rolando e engatinhando para pegar a embalagem por 10 minutos. (14 de agosto de 2017. Duração do evento: 09min e 48 segundos).

Linha do tempo 8: Análise “Trocando de apoio”



[00:00:48]

Danilo estava em pé no centro da porta azul de vidro, com a mão esquerda apoiada na porta e a direita bem no alto, segurando uma garrafa de plástico. Ele andou apoiado na porta até chegar à almofada azul.



[00:01:12]

Danilo deixou a garrafa de plástico cair no chão e se apoiou com as duas mãos na porta de vidro. Em seguida, olhou para Henrique que estava entrando na almofada vazada.



[00:01:48]

Danilo olhou em direção a Henrique que havia se levantado de dentro da almofada e deitado no chão.



[00:02:04]

Danilo virou o corpo para o lado de fora da sala. Em seguida, com as mãos apoiadas no vidro, movimentou o corpo bem rapidamente, para cima e para baixo, agachando e levantando. Nesse momento, Danilo balbuciou: “ah ah ah ah”! Valéria se aproximou (andando), agachou, pegou dois brinquedos (um carrinho e um chocalho de encaixe de formato circular) que estavam no chão e se afastou. Henrique levantou-se do chão e se aproximou (andando) da almofada.



[00:02:26]

Danilo virou seu corpo em direção à almofada azul. Continuou apoiando a mão esquerda na porta de vidro e, com a outra, segurou a almofada.



[00:02:28]

Danilo soltou rapidamente a mão que estava na porta de vidro e em seguida segurou firme com as duas mãos na almofada. Valéria se aproximou novamente, com o brinquedo de encaixe circular na mão.



[00:02:33]

Danilo agachou, ajoelhou e olhou para baixo. Pareceu-me feliz ao realizar o movimento da troca de apoios. Balbuciou bem alto: “ahhhhhh”



[00:02:53]

Danilo continuou ajoelhado e apoiou a cabeça na almofada. Em seguida, levantou-a e sorriu. Henrique jogou um brinquedo redondo no chão, que rolou até a porta de vidro. Em seguida, andou até o brinquedo e se agachou para pegá-lo.



[00:03:20]

Danilo observou atentamente a ação de Henrique e engatinhou em sua direção. Em seguida, encontrou no chão uma embalagem vazia de desodorante e começou a jogar longe de seu corpo para engatinhar e pegá-la. Henrique jogou e pegou o brinquedo no chão por duas vezes e, em seguida, se afastou novamente.

Danilo observou atentamente os movimentos de Henrique ao se deslocar pela sala, uma vez que Henrique e os outros bebês também já haviam conquistado a marcha. Observamos que, do mesmo modo que no evento “*Danilo em pé se apoiando no pufe*”, neste evento, “*Trocando de apoio*”, Danilo tentou se sustentar de pé, no centro da sala, posicionando as duas mãos no chão, jogando o bumbum para trás e esticando as pernas. Novamente, percebemos que não havia nenhum apoio próximo de seu corpo e que, em suas tentativas, ele acabava sentando-se ou ajoelhando-se.

O evento “*Trocando de apoio*” foi atravessado pelo sentido de Danilo ter sido afetado pela ação de Henrique, que impulsionou o processo de desenvolvimento de Danilo. A interação entre os dois meninos, por meio da observação atenta em seus movimentos, seguida do interesse em se aproximar da almofada e trocar os apoios, constitui indício de uma produção conjunta de afetos, intencionalidades e uma produção de significados sendo construídos nessas relações. O processo de significação que Danilo atribuiu para a almofada vazada, ao soltar sua mão da porta de vidro e segurar firme na almofada, incluiu suas vivências anteriores com o pufe (no evento anterior), pois possibilitou sua aproximação e experimentação em descobrir o que aconteceria, se ele trocasse o apoio da porta para a almofada. O ato de Danilo de testar as possibilidades de seu corpo e sensações resultantes do equilíbrio que alcançaria na relação com o meio, entre o apoio na porta de vidro e a almofada, reitera sua iniciativa em autorregular os próprios movimentos, segundo sua capacidade de movimentação, mediante as possibilidades que favoreçam exercer sua autonomia.

Percebemos que as mãos de Danilo rapidamente se fixaram na almofada, visto que Danilo teve que se equilibrar entre o instante que soltou a mão esquerda da porta e segurou na almofada, ou seja, no intervalo em que uma das mãos não estava apoiada, compondo, assim, um repertório de possibilidades a serem experimentadas ao seu próprio tempo. Ainda que não conseguisse ficar de pé sem se apoiar, as imagens evidenciam o esforço no domínio do próprio corpo nessa situação e seu interesse em tentar ficar de pé sem se apoiar. Na sequência, Danilo deslocou-se engatinhando bem rapidamente pela sala atrás de uma embalagem de desodorante vazia, outro elemento que também serviu de apoio como mediador de seu deslocamento.

Essas evidências nos convidam a pensar as relações do ato ao pensamento. A ação de Danilo de tirar as mãos da porta de vidro e posicioná-las sobre a almofada equilibrando-se foi algo em conjunto com o pensamento e só foi possível “pelo simples fato de suas experiências

motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se às exigências múltiplas e instáveis do real”. (WALLON, 2015, p. 117).

Observamos que Danilo comemora suas conquistas com balbucios (aaaahhhhh) inicialmente e, ao se agachar, esboça um singelo sorriso em sua expressão, algo que possa ter significado uma satisfação em alcançar seu desejo. Neste evento, observamos que Danilo já tem mais segurança no movimento, anda com mais rapidez, embora ainda apoiado na porta e também se desafia com mais frequência, ao tirar as mãos da porta e segurar rapidamente na almofada. Dessa maneira, a Profa. Telma, em entrevista, nos ajuda a pensar que o fato de os bebês conseguirem ficar de pé é algo que facilita sua interação com o meio e com os outros sujeitos.

Telma: [...] eles engatinhando eles tinham um olhar/ eles tinham uma visão fragmentada, né? quando eles conseguiam, é::: usando o suporte dos móveis/ ou próprio dos colegas ou da professora pegando na perna da gente e levantando/ eles/ eles percebiam que o olhar deles/ é globalizava/ né? ficava mais/ mais nítido/ e aí eles lutavam por isso/ e foi uma das coisas que o Danilo fez/ ele foi um dos primeiros a::: mesmo com o jeitinho frágil dele/ ele ia segurando nas coisas/ ele ia levantando ele ia pegando aqui/ pegando ali/ na piscina de bolinhas contornando ela, no espelho/ e aí eles foram, é::: vendo/ que/ que no alto eles enxergavam/ eles abrangiam mais coisas pra eles verem/ então isso me chamava muita atenção nele/ aí ele independente de/ de já tá andando ele já tava andando e segurando/ é o que os bebês fazem né/ com seis/ sete meses/ eles já/ eles já começam/ aí tem uns que/ que/ que vão desbravando e começam andar/ e os outros desistem e voltam/ (interrupção no áudio travou a conexão). (Entrevista realizada por mim, no dia 19/02/2021)

Assim, o fato de Danilo já conseguir se sustentar de pé possibilita que ele, a partir de sua própria iniciativa, tenha uma ampla visão do entorno. Na representação da linha do tempo acima, por exemplo, nota-se que ele já conseguia ver o lado de fora da sala, algo que apenas engatinhando não seria possível.

A locomoção de Danilo passou a se dar de modo mais evidente a partir do segundo semestre de 2017 em situações de interação em que o contato corporal foi ainda mais significativo entre os bebês e os adultos, atrelado a questões afetivas e cognitivas. Assim, o evento analisado a seguir, “*Sorrisos ao ficar de pé sem apoio*”, filmado pela pesquisadora Virgínia Souza Oliveira, no dia 04/09/2017, nos mostra essa dinâmica transformando-se ao longo do tempo. Este evento teve duração de 08min e 35segundos, iniciando-se no momento em que Danilo se aproximou e entrou na piscina de bolinhas por iniciativa própria³³,

³³ Anteriormente, Danilo havia se aproximado da piscina apenas pelo lado de fora e, em outro momento, quando a Profa. Letícia o colocou dentro.

finalizando após o menino se afastar da piscina de bolinhas, engatinhando em direção à porta. A seguir, apresentaremos a descrição e o quadro de filmagens dos momentos-chaves para análise.

Evento 7: “Sorrisos ao ficar de pé sem apoio”

Danilo (14m e 25d) estava de pé, do lado de fora da piscina de bolinhas, andou ao redor da piscina com as mãos apoiadas na parte lateral. Lúcia (14m e 25d) e Simone (16m) estavam dentro da piscina brincando com as bolinhas. Danilo entrou na piscina de bolinhas, se sentou e engatinhou entre as bolinhas até o outro lado. Em seguida, pegou duas bolinhas, uma vermelha e a outra verde. Lúcia observou Danilo entrar na piscina. Simone estava de barriga para baixo, apoiada na parte lateral da piscina. A Auxiliar Samantha se aproximou da piscina, pegou Danilo em seus braços, sem o tirar de dentro e deu alguns beijos em seu rosto. Em seguida, colocou-o dentro da piscina novamente. Danilo explorou a piscina com as mãos, os pés e todo o corpo. Debruçou-se nas laterais da piscina, pegou uma bolinha amarela e jogou-a no chão. Rapidamente, se debruçou novamente na lateral da piscina para olhar onde a bolinha havia caído e, em seguida, repetiu a ação anterior. Danilo se movimentou até o outro lado da piscina, com a barriga virada para baixo, como se estivesse nadando. Simone estava com uma bolinha amarela na boca e Lúcia tentou pegar a bolinha da boca de Simone. Danilo estava apoiado na parte lateral da piscina, observando as bolinhas do lado de fora. Lúcia conseguiu pegar a bolinha segundos depois e se afastou de Simone. A Profa. Telma disse: *“A Lúcia com tanta bola/ vai pegar a dela/ Olha ela/ oh...”*. A pesquisadora Virgínia disse: *“Ela (Lúcia) vai vazar/ olha pro céu vê...”*. Simone pegou a bolinha de Lúcia e a colocou na boca. A Profa. Letícia se aproximou e pegou a bolinha da boca de Simone e, em seguida, devolveu para a Lúcia. Simone começou a chorar e a Profa. Letícia disse para Simone: *“Aqui... pera/ Aqui oh!/ Ela ((Lúcia)) pegou primeiro”*. Em seguida, Letícia entregou a bolinha para a Lúcia. A Profa. Telma disse: *“Foi a Simone que pegou primeiro”*. A Profa. Letícia então pegou a bolinha de Lúcia e entregou-a para Simone. A Profa. Letícia disse olhando para Lúcia: *“Ixi... Deixa ela ((Simone)) brincar primeiro/ Lúcia/ depois você pega”*. Danilo observou atentamente a relação de Simone e Lúcia com a bolinha, durante a intervenção da Profa. Letícia. Em seguida, Danilo fez carinho no rosto de Simone, logo que a menina começou a chorar. Simone estava chorando, pois Lúcia estava tomando a bolinha de sua mão. Isaura (12m e 26d) se aproximou da piscina, observou Simone e Lúcia e, em seguida, se afastou. A Profa. Telma disse: *“Lulu/ toma oh/ toma... Toma, Lulu/ toma, Lulu/ toma...”* e jogou uma bolinha azul dentro da piscina, tentando distrair a menina. Danilo sorriu e bateu palmas para a Profa. Telma. A Profa. Telma estava brincando com Danilo de apertar suavemente seu rosto. A Profa. Letícia brincou com a turma de jogar a bolinha para elas e, em seguida, ela jogava a bolinha dentro da piscina. Danilo pegou uma bolinha, levantou o braço e jogou-a do lado de fora, assim com a Profa. Letícia. Simone e Lúcia observaram a ação da Profa. Letícia pegando as bolinhas que estavam no chão e jogando dentro da piscina. Valéria (17m e 2d) se aproximou da piscina e ajudou a juntar as bolinhas do chão. Danilo apoiou as duas mãos no chão e saiu de dentro da piscina. Lúcia estava com uma bolinha amarela na boca e Simone estava apoiada na parte lateral da piscina. A Profa. Telma disse para Valéria: *“Vamos guardar?/ ajuda a Tê a guardar/aqui, Valéria/ ajuda a Tê guardar”*. A Profa. Letícia jogou algumas bolinhas dentro da piscina incentivando as crianças a guardarem. Em seguida, disse *“1,2,3...acerto:::ou”*. Danilo se sentou e colocou uma das mãos na boca, olhou para um lado e, em seguida, para o outro. Danilo apoiou com uma das mãos na lateral da piscina e olhou para a Profa. Letícia. Em seguida, ajoelhou em uma das pernas e a outra deixou esticada. Simone havia saído de dentro da piscina e entrou novamente. Lúcia estava de costas com uma bolinha na boca. A Profa. Telma continuou sentada próxima à

piscina. Com um impulso confiante, Danilo se sustentou de pé sem se apoiar na piscina, equilibrando-se por cerca de 2 segundos. No mesmo instante, Danilo sorriu e, logo em seguida, se desequilibrou e caiu sentado no chão. O bebê se levantou e logo caiu novamente. Em seguida, saiu engatinhando em direção à parede onde estava a pesquisadora. (04 de setembro de 2017. Duração: 08min e 35 segundos.)

Linha do tempo 9: Análise “Sorrisos ao ficar de pé sem apoio”



[00:31:34]

Danilo estava de pé, do lado de fora da piscina de bolinhas. Andou com as mãos apoiadas na parte lateral ao redor da piscina. Lúcia e Simone estavam dentro da piscina brincando com as bolinhas.



[00:31:45]

Danilo entrou na piscina de bolinhas. Lúcia observou Danilo entrar na piscina. Simone estava de barriga para baixo, apoiada na parte lateral da piscina, olhando em direção à porta de vidro azul.



[00:33:55]

Danilo estava apoiado na parte lateral da piscina, observando as bolinhas do lado de fora. Simone estava com uma bolinha amarela na mão, chorando, pois Lúcia estava tentando pegar a bolinha de sua mão. Lúcia pegou a bolinha da mão de Simone.



[00:37:25]

Danilo apoiou as duas mãos no chão e saiu de dentro da piscina. Lúcia estava com uma bolinha amarela na boca. Simone estava apoiada na parte lateral da piscina, observando a Profa. Letícia conversar com os bebês. A Profa. Telma estava sentada próxima à piscina de bolinhas interagindo com os bebês.

[00:38:01]

Danilo apoiou a mão direita na lateral da piscina e olhou para a Profa. Letícia. Em seguida, ajoelhou a perna direita, deixando a outra esticada. Simone havia saído de dentro da piscina e entrou novamente. Lúcia estava de costas com uma bolinha na boca. A Profa. Telma continuou sentada próxima à piscina.

[00:38:17]

Com um impulso confiante, Danilo se sustentou de pé sem se apoiar na piscina. Equilibrou-se por 02 segundos e sorriu imediatamente. Logo em seguida se desequilibrou e caiu sentado no chão. Danilo não chorou e saiu engatinhando em direção à parede onde estava a pesquisadora. Simone apenas se apoiou na parte lateral da piscina assim como na imagem anterior, pegou algumas bolinhas e as jogou para fora. Lúcia permaneceu com a bolinha amarela na boca. A Profa. Telma continuou na mesma posição

Neste dia, os/as bebês (Danilo, Lúcia, Valéria, Henrique, Simone, Isaura, Larissa) estavam em sala acompanhados/as pelas professoras Telma e Letícia³⁴ e também pela Auxiliar Samantha. Todos/as os/as bebês estavam brincando na piscina de bolinhas. As professoras jogaram algumas bolinhas dentro da piscina para que os/as bebês pudessem pegar e, em seguida, recebê-las de volta. Em pé, apoiando-se nas laterais, Danilo se aproximou da piscina e a contornou de um lado até o outro. Ele entrou, brincou com as bolinhas junto de Simone e Lúcia e, em seguida, saiu de dentro da piscina sozinho, sentando-se no chão. Com uma das mãos apoiadas na lateral da piscina, uma perna ajoelhada e a outra esticada, permaneceu por alguns segundos como se estivesse pensando e preparando para se levantar. Assim, com um impulso confiante, ele ficou de pé equilibrando-se, sem se apoiar em nada. Neste momento, Danilo esboçou um sorriso parecendo ter ficado muito feliz com sua conquista.

Danilo engatinhou por toda a sala e ficou de pé com muita facilidade, apoiando-se no armário da sala. A Auxiliar Samantha sentou no tatame, colocou Danilo em pé entre suas pernas, segurou suas mãos e o posicionou um pouco à frente possibilitando que ele pudesse dar alguns passos. Danilo tentou se equilibrar de pé sem se apoiar, mas acabou caindo nos braços de Samantha. É interessante destacar que, ao tentar se equilibrar, Danilo levantou as mãos para o alto, o que provavelmente tenha significado para ele uma segurança.

Durante as observações, percebemos uma relação afetuosa entre Danilo e a Auxiliar Samantha. Danilo sempre sorria e demonstrava muita alegria ao lado de Samantha. A grande maioria das vezes que a auxiliar não estava em sala e, em seguida, retornava, Danilo sorria e se aproximava imediatamente dela, que, por sua vez, retribuía a aproximação do bebê com abraços e beijos.

Ao longo do dia, além da piscina de bolinhas, os/as bebês também brincaram na sala do sono com diversos brinquedos (carrinhos, bolas, bonecas, chocalhos de garrafa pet embalados com TNT amarelo), pintaram a mão, andaram de velotrol no solário e escutaram músicas. As professoras e a auxiliar proporcionaram para os/as bebês diferentes vivências com momentos alegres e divertidos.

As análises das filmagens no turno da tarde nos mostraram que, embora Danilo tenha se desequilibrado e caído nos braços da Auxiliar Samantha, observamos que, neste mesmo

³⁴ Durante o segundo semestre, a partir do mês de setembro do ano de 2017, a Profa. Letícia substituiu a Profa. Soraia que havia pedido transferência para outra instituição.

dia, horas depois, Danilo deu alguns passos sem se apoiar. Ele e os/as outros/as bebês estavam sentados/as na sala do sono, acompanhados/as pela Profa. Ivana³⁵, brincando com diversos brinquedos coloridos (carrinhos, chocalhos, bonecas, embalagens vazia de shampoo etc.). Na sala do sono, havia um tapete colorido, almofadas vazadas, seis colchonetes empilhados no canto da sala em formato de cama, alguns carrinhos de passeio que as professoras utilizavam para dar comida e passear com os/as bebês, além de três berços.

Danilo estava próximo à almofada vazada de cor amarela observando a Profa. Ivana cantar para Henrique e Simone a música *“Meu pintinho amarelinho/ cabe aqui na minha mão, na minha mão [...]”*. Ao observar a interação da professora com os/as outros/as bebês, Danilo se levantou, segurou com uma mão na almofada e, em seguida, se equilibrou de pé, sem se apoiar na almofada, balbuciando bem alto *“é:::~::~:”*. A Profa. Ivana, que estava sentada próxima a Danilo, se surpreendeu ao ver o menino em pé e perguntou para a pesquisadora Isabela Costa Dominici, que filmava a turma no turno da tarde: *“Danilo tá em pé?/Olha, o Danilo tá em pé!”*. A pesquisadora respondeu: *“Tá/ tomando coragem ((risos))”*. A Profa. Ivana ainda comentou: *“Olha lá a alegria dele/ tá tomando coragem”*. Em seguida, ela bateu palmas e disse para Danilo: *“Eh Dandan/que lindo, DanDan/ tá em pe!”*. Danilo demonstrou muita felicidade, sorriu e balbuciou novamente bem alto: *“é:::~::~:”*. A seguir, ele se apoiou na almofada vazada, se agachou e pegou um brinquedo parecido com um chocalho e permaneceu ali brincando.

Nota-se que, no mesmo dia, Danilo ficou de pé sem se apoiar duas vezes (na piscina de bolinhas e na almofada vazada na sala do sono) e sua felicidade ao conquistar o movimento de ficar em pé sem se apoiar, demonstrada por sorrisos e balbucios, evidencia o prazer dessa conquista. Na fala de incentivo da Profa. Ivana, ao se surpreender em ver Danilo em pé sem se apoiar, reconhece seu esforço e afirma suas conquistas e isso o motiva a permanecer em pé por 25seg, provando novas possibilidades de seu corpo.

Após a conquista de Danilo, a Profa. Ivana começou a brincar de “serra, serra, serrador” com Henrique. Ela o colocou em seu colo, segurou em suas mãos e balançou o menino para cima e para baixo. Danilo e Simone, que estavam próximos, observaram atentamente a ação da professora em interação com Henrique. Parece-me que Henrique estava muito feliz com a brincadeira, pois o menino estava muito sorridente. Simone, que estava próxima, em pé, esticou os braços em direção à Ivana e aproximou-se caminhando até ela. Em

³⁵ A Profa. Ivana acompanhava os bebês no turno da tarde.

seguida, a Profa. Ivana pegou Simone e repetiu a brincadeira de Henrique com a menina. Danilo permaneceu atento às ações de Ivana e Simone e engatinhou até as duas. A Profa. Ivana chamou Danilo para brincar, mas ele rapidamente engatinhou até os carrinhos de passeio que estavam próximos, se levantou e ficou de pé apoiando-se em um carrinho por 21seg. Enquanto isso, a Profa. Ivana chamou Lúcia para brincar, mas a menina apenas olhou para a professora e permaneceu sentada observando-a. Então, a professora olhou para Danilo que estava em pé, apoiado nos carrinhos, pegou-o em seu braço e o ajudou a caminhar até ela. Ele, por sua vez, se sentou no colo da professora e os dois brincaram de “serra, serra, serrador”. Em seguida, Danilo se levantou e, novamente com a ajuda da Profa. Ivana, retornou próximo ao carrinho de passeio.

Danilo se afetou pela brincadeira da Profa. Ivana com os/as outros/as bebês e também com o fato de Henrique e Simone estarem participando, o que provocou sua locomoção até ele/a. Ao mesmo tempo em que Danilo foi afetado pela ação dos/as bebês e da professora, ele percebeu o que estava acontecendo naquele momento e se locomoveu até a professora e os/as outros/as bebês. Novamente, percebemos que o ato psicomotor esteve intimamente relacionado ao afeto, à percepção e pensamento, que aconteceram concomitantemente, uma função provocando a outra e propiciando o desenvolvimento de Danilo.

Logo depois, ao ver que a professora havia se afastado em direção à porta, Danilo engatinhou até ela e, em seguida, os dois voltaram para a sala do sono, Danilo caminhando e a Profa. Ivana segurando uma de suas mãos. Ela, por sua vez, soltou a mão de Danilo e próxima dele, em alguns momentos segurando sua blusa disse: “*Dandan/Dandan/dá passinho vai/ fala [Dandan] / isso, Dandan, que lindeza Dandan/vai lá/ vai/ olha o pépé (o pé) /vai pepé/ vai/ vai, Danilo/ vai/ Vamos!*”. Danilo deu alguns passos sem que a professora o segurasse e logo se ajoelhou, engatinhando por toda a sala. Ele estava muito alegre ao dar os primeiros passos, sorriu e repetiu algumas palavras que a Profa. Ivana havia pronunciado: “*DanDan*”. Consideramos importante destacar que este foi o primeiro momento registrado no banco de dados em que Danilo ficou de pé sem se apoiar e deu os primeiros passos, ou seja, ele já poderia ter realizado esses movimentos em outros contextos.

A Profa. Ivana estava sempre próxima de Danilo. Ao mesmo tempo em que ela soltava sua mão, estava atenta aos movimentos do menino e, à medida que ele se desequilibrava, ela o incentivava cada vez mais para que ele não caísse. Observamos também que, nos momentos em que Danilo ficou de pé apoiando-se no carrinho de passeio, ele engatinhou até os carrinhos

com mais agilidade e se levantou rapidamente, mantendo-se com mais facilidade nos apoios. Além disso, ao se apoiar, Danilo andou bem mais rápido do que em relação ao evento “*Trocando de apoio*”, em que ele também já estava andando segurando na porta de vidro azul, porém, em passos lentos. Isso evidencia que Danilo aos poucos foi conquistando a autonomia de seus movimentos, pois estava mais seguro neste momento do que em relação aos eventos anteriores.

Outro aspecto importante para análise é o fato de Danilo ter pronunciando algumas palavras como “*DanDan*”, um apelido com o qual a Profa. Ivana se referia ele. A fala estava se constituindo e, junto com o pensamento e com o movimento de andar, apoiou a conquista de Danilo. Ao dizer para ele “*vai lá/ vai/ olha o pépé (o pé) /vai pépé*”, Ivana estava se referindo ao pé de Danilo, mostrando-o como forma de incentivá-lo a olhar seu pé e prosseguir com sua ação. Notamos ainda que Danilo segurava apenas uma das mãos da Profa. Ivana. Mais uma vez, isso nos mostra como a segurança no adulto contribuiu para a atividade autônoma da criança. O vínculo afetivo, de confiança, entre professora e bebê, sustenta seu desenvolvimento.

Figura 41: Danilo próximo à almofada em pé sem apoio.



Figura 42: Danilo dando os primeiros passos com apoio.



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017). Data: 04 de setembro de 2017.

Figura 43: Danilo dando os primeiros passos sem apoio.



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018). Data: 04 de setembro de 2017.

Os incentivos das professoras em segurar na mão de Danilo, convidando-o a andar, era algo recorrente no berçário. Sempre que as professoras percebiam o interesse dele em dar os primeiros passos, elas pegavam sua mão e o ajudavam e Danilo, por sua vez, demonstrava muita confiança e alegria. Nesse sentido, novamente percebemos que os incentivos das professoras e auxiliar contribuíram para que Danilo desse seu primeiro passo na sala do sono.

Observamos que, em todas essas situações, Danilo demonstrou felicidade em conquistar algo que ele ainda não conseguia. Em vista disso, ficou claro que assim como os movimentos vão se transformando ao longo do tempo, a relação com os/as outros/as bebês e com os/as adultos/as vão se transformando também, pois, conforme vão conquistando seus movimentos, novos interesses, novas estratégias e novas manifestações vão surgindo. Esse processo torna visível uma evolução, uma involução e uma revolução em seus movimentos, a partir do momento em que começa a andar, uma vez que a atividade que anteriormente era principal (engatinhar), passou a ocupar uma “linha” secundária, dando espaço para novas conquistas (ficar de pé).

Em entrevista com as Professoras Telma e Verônica, perguntamos como elas perceberam o desenvolvimento dos/as bebês no berçário. Telma nos contou que um dos momentos mais marcantes para ela do desenvolvimento dos/as bebês foi quando eles/as começaram a andar.

Telma: Ah:::/ eu assim apaixonei quando eles começaram a andar [...] o ANDAR deles foi o que mais marcou para mim/ a gente vendo eles/ do engatinhar/ até ter a visão deles do horizonte/ do todo assim:::/ era fantástico. (Entrevista realizada pela pesquisadora Viviane Tolentino da Silva, no dia 17/12/2020)

Além disso, perguntamos como Telma percebera especificamente o desenvolvimento de Danilo e em quais situações e oportunidades ele tinha sido desafiado a conquistar algum movimento psicomotor. Para ela, a piscina de bolinhas foi algo importante e que se destacou propiciando seu desenvolvimento.

Telma: o Danilo/ ele levantava muito na piscina de bolinhas/ é::: às vezes/ é::: aquilo que a gente levantava por levantar/ depois ficava em pé sozinho e isso foi dando força pra ele poder saber que ele/ depois ele podia sair. (Entrevista realizada por mim, no dia 19/02/2021)

A Profa. Verônica também citou a piscina de bolinhas como algo que contribuiu no desenvolvimento de Danilo e dos/as outros/as bebês.

Verônica: eles eram be::::em bebezinhos/ né?[...] eu me lembro que Danilo demorou a andar/ né? a gente sempre incentivada ele/ batia palmas, né? pra ele/ dava parabéns/ a gente sempre fazia uns AUÊ assim a cada conquista dele/ e ele tinha assim é::: muito medo de se arriscar/ de fazer as coisas/ mas com o tempo ele foi ganhando atitude/ é::: e passou a desenvolver melhor.

[...]

Ai/ eu me lembro de um dia que ele tentou entrar na piscina de bolinhas/ né? que não deixava de ser um obstáculo pra eles conseguir pular/ apesar da piscina daquele tamaninho/ né? mas era um obstáculo de entrar na piscina sem se machucar/ né? sem cair/ então eu me lembro de um dia que ele tava entrando na piscina de bolinhas ((silêncio)) a carinha dele/ né? quando ele conseguiu entrar/ quando ele olhou pra mim assim e eu falei [olha viu Danilo/ parabéns!/ você consegue/ que lindo e tal]. Eu acho que incentivo é tudo/ sabe/ né? existe sim um processo natural dos bebês/ né? de começar a engatinhar/ a se arrastar/ de andar/ de segurar nas coisas/ mas quando ta na escola/que tem esse incentivo da gente/ né? eles desenvolvem mais rápidos.(Entrevista realizada por mim, no dia 22/02/2021)

Verônica ainda nos contou que, ao conversar com os pais de Danilo e Lúcia (irmãos gêmeos), eles relataram que os filhos nasceram prematuros devido à gestação bem complicada e por isso o desenvolvimento dos dois aconteceu bem lentamente. Na entrevista realizada em 2017 pela pesquisadora Virgínia Souza Oliveira, foi possível compreender um pouco dessa gestação:

[...] quando eles nasceram:::/ eles ficaram dois:: meses na UTI [...] por eles já terem essa:::/ dificuldade:::/ já nascerem bem:: antes da hora::/ mas os problemas que a gente teve mais de saúde:: e de fisioterapia/ foi com ele::/ ((Danilo)) eu tive que::/ eu ganhei eles antes::/ por causa dele::/ ele tava recebendo pouco nutriente::/ depois ele nasceu ele:::tinha esse problema pra virar no bercinho::/ a gente fez

fisioterapia::[...]. (Entrevista realizada por Virgínia Souza Oliveira, no dia 29/11/2017)

Comprendemos, com as falas das Profas. Telma e Verônica, que a relação de Danilo com a piscina de bolinhas foi algo que provocou seu desenvolvimento, ou seja, a piscina de bolinhas foi uma das situações e oportunidades que Danilo vivenciou e que o desafiou a conquistar seus movimentos. Ao analisar também o relato dos pais durante a entrevista com Virgínia, percebemos que eles associaram o desenvolvimento mais lento dos filhos ao fato de terem nascido prematuros, talvez pelo tempo menor de gestação, demandando mais tempo de internação na UTI.

Vigotiski (1932/2018) concebe o ser homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. Nesse sentido, novamente a unidade [ação psicomotora/cognição social situada] perpassa esse processo, pois é possível perceber que houve uma tensão atribuída às intenções dos/as bebês e o que o contexto propiciou para aquele desenvolvimento. Ou seja, uma tensão naquilo que Danilo está fazendo (ele levanta, senta, explora a piscina, joga as bolinhas para o lado de fora, levanta novamente, observa a professora) que o impulsiona e o provoca a novas possibilidades. À medida que novas situações vão surgindo, desafiam-no para que ele pense e refaça suas estratégias para conseguir sair da piscina. Isso não significa que, primeiro, ele pensou e, depois, conseguiu sair da piscina e ficar de pé, pelo contrário, esse processo foi acontecendo simultaneamente. E, ao realizar o movimento de forma diferente, ele modificou sua compreensão do que estava acontecendo.

Todo o tempo, os/as bebês encontram essas tensões, esses desafios. Nesse sentido, a abordagem Pikler nos mostra que é interessante que os/as bebês e as crianças se movimentem da maneira como eles/as querem, para que possam explorar o meio, experimentar os movimentos e se desafiar no seu desenvolvimento psicomotor (motricidade, afetividade e pensamento).

Quando a professora Verônica menciona que Danilo *“tinha muito medo de se arriscar, de fazer as coisas, mas com o tempo ele foi ganhando atitude e passou a desenvolver melhor”*, entendemos que o medo de arriscar também é uma dimensão da unidade [ação psicomotora/cognição social situada], assim como *“ganhar atitude e se desenvolver melhor”*. O medo foi algo que o fazia recuar e, ao mesmo tempo, tentar novamente de forma diferente. Novas situações e oportunidades permitiram que ele

enfrentasse novos desafios cognitivos (compreender o processo de levantar e sair da piscina), corporais (realizar os movimentos) e afetivos (enfrentar sua insegurança).

De acordo com Silva e Lima (2020), com base em Lúria (1981), o cérebro apresenta três unidades morfuncionais: a unidade do tônus do córtex cerebral, a unidade receptora e a unidade efetora. Essas unidades funcionais estão localizadas de forma hierárquica em três zonas corticais: primária, secundária e terciária que orientará o bebê em suas primeiras relações com o Outro e com o meio. Essas três zonas podem ser descritas como “uma unidade para regular o tônus ou a vigília, uma unidade para obter, processar e armazenar as informações que chegam do mundo exterior e uma unidade para programar, regular e verificar a atividade mental” (LÚRIA, 1981, p. 27). Na mesma perspectiva de Lúria, Vigotski (1931/1995) entende que as estruturas que mantêm o estado de vigília do tônus se desenvolvem em relação dupla com o córtex e ambos se influenciam pela própria regulação que exercem.

Assim, para que o bebê alcance uma maturidade psíquica, ele traz consigo alguns aspectos biológicos (mecanismos de reflexos de sucção, preensão, impulso etc) necessários para sua sobrevivência. No entanto, Vigotski (1931/1995) ressalta que esses fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais apenas no início da vida, já que, aos poucos, as interações com os grupos sociais e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento, possibilitando que o cérebro continue se desenvolvendo.

Nessa perspectiva, devido às mudanças que ocorrem na passagem de uma etapa estável do desenvolvimento para a outra, o domínio da marcha constitui o primeiro marco da crise do primeiro ano, conforme aponta Vigotski (1932-1934/1996). Esses períodos de crises, conforme já mencionamos no capítulo 1, se configuram em pontos críticos, de virada no desenvolvimento, afirmando, mais uma vez, que o desenvolvimento é um processo dialético e que não se realiza por via exclusivamente evolutiva, mas, sim, revolucionária. No início de cada período, a relação que se estabelece entre o/a bebê/criança e o meio que o/a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica e única para essa idade. Assim, Vigotski entende que o desenvolvimento humano é marcado por mudanças qualitativas das vivências entre os sujeitos e entre os sujeitos e os objetos sociais.

Dessa forma, fica evidente que os movimentos, as relações com o Outro e o contexto se transformaram ao longo do tempo e, por isso, pensando nas conquistas de Danilo, qual o

sentido e o significado atribuído ao fato de ele começar a se mover e a andar? O que mudou após suas conquistas?

A história dos eventos analisados ao longo do tempo e ao longo do dia compõe uma mesma história. Dessa maneira, o fato de Danilo ter conquistado a marcha (andar) propiciou a ele agir diferente, pensar diferente e isso o transformou, pois, no chão, Danilo tinha acesso a algumas coisas e, ao andar, ele pôde ampliar as possibilidades de fazer outras coisas a partir de sua própria iniciativa, como, por exemplo, escorregar, balançar, pular, correr, que antes ele não conseguiria, se estivesse apenas sentado ou engatinhando.

Logo, compreendemos que o meio também se transformou, visto que, a partir do segundo semestre, as crianças estavam diferentes, movimentando-se mais, algumas ficando de pé, outras começando a andar. Isso significa que a turma do berçário do início do ano já não era a mesma e, mesmo em 2018, com todas as crianças andando, a sala fisicamente não era mais uma sala do espaço do berçário. A disposição dos móveis e a organização dos brinquedos mudaram e até mesmo os adultos não se comportavam corporalmente como no início do ano. De acordo com Amorim e Rossetti-Ferreira (2008), nessa relação dinâmica e dialética com o meio e com os outros há um percurso em que diferentes habilidades vão sendo apropriadas em função dos significados que vão sendo construídos.

Quando os/as bebês estavam engatinhando, as professoras ficavam a maioria do tempo sentadas, interagindo com os/as bebês, pois eles/as estavam no chão, sentados/as, deitados/as ou engatinhando. Percebemos que, após a conquista da marcha, a postura corporal das professoras também mudou ao longo do tempo: elas já não se posicionavam corporalmente como antes, ou seja, a partir da transformação dos movimentos dos/as bebês, elas começaram a se levantar, a andar pela sala e a se movimentar de acordo com a movimentação dos/as bebês.

Em vista disso, uma relação entre o fato de Danilo conquistar a autonomia dos movimentos de marcha o apoiou na conquista de descer e subir o escorregador. O andar provoca na criança uma relação diferente com o meio, com o contexto. O fato de a criança andar faz com que ela se posicione corporal e socialmente de uma forma diferente naquele meio e isso, por sua vez, propicia e faz ligação com os eventos do escorregador. Os eventos não estão separados, eles estão conectados por esse desenvolvimento corporal de todos (das crianças e dos adultos) e também pelos artefatos que os adultos disponibilizam para as crianças. Isso nos ajuda a compreender as vivências que o Danilo teve nessa unidade pessoa-

meio, ou seja, não é só ele que muda, a mudança dele provoca mudanças no contexto, provoca mudanças nas professoras, na auxiliar, provoca mudanças naquilo que é ofertado para ele como um todo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.

(João Guimarães Rosa, 1956/2019)

De que modo posso traduzir em palavras o vivenciado, o observado e o registrado nesses últimos anos? Certamente o trecho acima traduz de forma singela e profunda meus pensamentos, sentimentos e movimentos em relação ao estudo realizado. Percebi, durante meu percurso, o quão a vida tem seus altos e baixos, ela esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta, mas, apesar disso, a vida quer da gente coragem. Coragem para enfrentar desafios, obstáculos, inseguranças, medos e, principalmente, nossas fraquezas.

Aparentemente, no final de 2019, “tudo” corria normalmente até o surgimento do coronavírus SARS-CoV-2, um vírus que se espalhou e alavancou uma crise mundial. Ficamos e continuamos isolados refletindo sobre tudo o que está acontecendo e procurando antever o que ainda virá. Quantas coisas aconteceram até hoje, milhares de mortes, famílias desamparadas e em situação de vulnerabilidade, desemprego, fome e um mundo totalmente diferente, onde quase não se vê empatia, sensibilidade, amor e respeito pelo outro. E, em meio a tantos acontecimentos, com tantas reviravoltas, finalmente consegui, com ajuda e apoio de tantas pessoas, finalizar esta pesquisa.

Ao falar sobre as minhas vivências, expectativas durante todo o meu percurso, considerando também esse contexto de pandemia, desde a aprovação, inserção em campo, o fato de termos nos afastado da escola, lugar este que sempre me trouxe motivos para sorrir, o processo de escrita, enfim, toda a minha trajetória, foi afetada por sentimentos de alegria e também de tristeza. Apesar disso e de todos os percalços, de muitas vezes me sentir solitária, também vivi momentos bons durante esse caminho. Pude contar com o acolhimento e diálogos dos grupos Enlacei e Gepssa, tanto presencial quanto remoto, desabafar minhas angústias e incertezas com alguns amigos, receber o carinho das professoras, funcionários e crianças da EMEI Tupi, encontrar nas leituras um aconchego que me fortaleceu até aqui,

descobrir-me compreensível, aberta ao novo, ao diferente, às várias possibilidades da vida, acreditar na minha capacidade enquanto pessoa, profissional e pesquisadora e enxergar em mim essa coragem que a vida nos pede. Tudo que aprendi ao longo desses anos me transformou e (re)significou totalmente o meu processo. E, por isso, concluo este trabalho com um sentimento de satisfação, de ALEGRIA, talvez aquela mesma alegria que deu início a esta pesquisa (*“A Alegria da Conquista”*) e que significou tanto para o Danilo, assim como para mim, pois foi uma das mais belas conquistas que vivenciei nesses últimos anos.

Nesse sentido, a fim de elucidar o processo de apropriação da autonomia dos movimentos psicomotores, tecerei algumas conclusões. Com o intuito de compreender todo esse processo, analisamos, durante todo esse percurso, em quais situações e oportunidades as crianças foram desafiadas a conquistar determinados movimentos, contrastamos os diferentes momentos, identificamos e analisamos as tensões nesse processo. Para isso, apoiamos-nos na Psicologia Histórico-Cultural e na Etnografia em Educação como abordagem teórico-metodológica, que nos ajudaram a compreender os/as bebês e as crianças em seus processos de desenvolvimento sem fragmentá-los.

Em nossas análises, percebemos que o corpo emerge como um elemento central, não apenas numa perspectiva biológica, mas enquanto corporeidade. O corpo não representa algo individual, uma vez que ele não existe primeiro e, depois, interage com o mundo externo, ao contrário, está intimamente conectado ao mundo em um processo relacional (AMORIM e ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

Esta pesquisa nos mostrou os movimentos realizados pelos/as bebês e pelas crianças na EMEI Tupi como sinais de uma situação social de desenvolvimento, conforme salienta Vigotski. Entretanto, não seriam movimentos mecanicamente realizados, mas sim movimentos ligados à psique, já que um ato não é apenas motor é sempre psicomotor, pois está atrelado às emoções e ao pensamento (WALLON, 2015). Dessa maneira, percebemos a complexidade e dialética do processo da apropriação da autonomia dos movimentos. Por um lado, há a necessidade do entrelaçamento da criança em relação ao outro, o que lhe abre a possibilidade de apreender/expressar modos culturais de ser e se desenvolver no mundo.

A partir das análises, afirmamos que o fato de os/as bebês/crianças estarem juntos/as no contexto coletivo da creche, em um ambiente acolhedor e constituído por um vínculo afetivo, de segurança emocional, possibilitou com que eles/as vivenciassem situações e oportunidades que os/as desafiaram a conquistar determinados movimentos, como engatinhar,

ficar de pé, andar, subir e descer o escorregador. Algumas dessas situações foram presenciadas nos eventos analisados como, por exemplo, nas salas de atividades (berçário, turma de 1 e 2 anos), no solário, no parquinho do escorregador e na rampa da casinha de madeira onde os brinquedos (bolinhas, ursos, carrinhos, bonecas, instrumentos musicais, embalagens vazia, piscina de bolinhas etc.), os móveis (almofada vazada, cadeira, mesa, armário, pufe), os incentivos das professoras e auxiliares, bem como a confiança na capacidade e autonomia das crianças permitiram que elas, por meio de seus atos, vivenciassem sua competência em todas essas situações e oportunidades. Ao planejarem uma rotina, priorizarem um contato de qualidade e garantirem a organização do ambiente seguro e instigante, as professoras e auxiliares propiciaram momentos de prazer, alegrias e descobertas para as crianças.

Ao contrastarmos os diferentes momentos vivenciados por Danilo na EMEI Tupi, em interação com seus pares e adultos, destacamos sua persistência, desde suas primeiras conquistas (engatinhando, ficando de pé e andando) para se locomover e conseguir sair do lugar enxergando novas possibilidades de interagir com o meio, até conseguir descer e subir o escorregador. Ao analisarmos as vivências de Danilo, percebemos algumas tensões que provocaram seu desenvolvimento, como, por exemplo, o fato de ele tentar controlar os movimentos do corpo para se manter sentado ereto, engatinhar, ficar de pé e andar; o medo de descer, cair e se machucar no escorregador e, ao mesmo tempo, a curiosidade de vivenciar o prazer de conquistar esse movimento, assim como as outras crianças; os obstáculos que ele enfrentou ao subir a rampa de terra; o empurrão de Simone e o fato de outras crianças subirem, “impossibilitando-o” de descer.

O desenvolvimento apresenta, conforme aponta Vigotski, uma periodização marcada por atividades principais que guiam as revoluções psíquicas. Isso diz respeito ao modo único de como os/as bebês e as crianças se relacionam com o meio, ou seja, representa as conquistas de suas estruturas internas conquistadas socialmente. O movimento aparece como uma manifestação externa direcionando aquilo que os/as afeta, necessitando, assim, do outro, da cultura, dos objetos, do meio, para satisfazer suas necessidades internas. Sem essa relação, os órgãos orientadores e o próprio cérebro não se desenvolvem adequadamente, não há processo de humanização, evidenciando, então, que o desenvolvimento humano é dependente da cultura (SILVA, 2017).

Dentre os principais movimentos realizados por Danilo ao longo dos três anos, tais como sentar, engatinhar, ficar de pé sem apoio e com apoio, caminhar com apoio, caminhar sem apoio, correr, subir e descer o escorregador, identificamos que os maiores interesses nessa movimentação se deram em direção aos objetos, aos adultos e aos seus pares, ou seja, uma atividade em conjunto. Por isso, constatamos a importância das interações, do meio, da organização do espaço e disponibilização de objetos e da presença dos adultos como fontes de desenvolvimento. O adulto aparece como aquele que direciona o aprendizado, que organiza os espaços, disponibiliza os objetos, possibilita as ações de exploração, senta próximo e dialoga, brinca, incentiva, ou seja, participa ativamente desse desenvolvimento.

A mediação é sempre semiótica, acontece por meio dos signos que possibilitam a produção de sentidos da própria locomoção de Danilo – alegrar-se a cada conquista, demonstrar esta alegria por meio de sua expressão facial e corporal, assim como por meio de balbucios e fala. Através das relações estabelecidas com o outro, com os objetos e com o meio, possibilita-se que as crianças conquistem seus movimentos caminhando em direção à sua humanização. Dessa forma, a atenção conjunta, a expressividade emocional atrelada à movimentação corporal e a interação com os objetos, com os pares e adultos, propiciaram o deslocamento de Danilo.

Assim, foi possível evidenciar a relação com o Outro (objetos, adultos e pares) como principal fonte de interesse dos/as bebês. A compreensão desses elementos nos possibilitou identificar a unidade de análise [ação psicomotora/cognição social situada] que direciona o desenvolvimento psicomotor dos/as bebês e das crianças. A unidade de análise nos ajuda a entender esse processo, no qual os movimentos vão se transformando ao longo do tempo, uma vez que, ao realizar os movimentos, o ato está inteiramente vinculado às emoções e ao pensamento propiciando o desenvolvimento psicomotor.

Desse modo, o meio provoca mudanças no desenvolvimento, ao passo que o desenvolvimento também provoca mudanças no meio. Podemos dar como exemplo, no contexto do berçário, a postura corporal das professoras/auxiliar, uma vez que elas permaneciam boa parte do tempo sentadas em interação com os/as bebês. Já no segundo semestre, a relação foi se transformando, bem como a postura corporal mudou, à medida que os/as bebês começaram a engatinhar, ficar de pé e andar. Além da postura corporal, outro aspecto fundamental é a organização da sala, os brinquedos, os objetos, os móveis, ou seja, à

medida que os/as bebês e as crianças foram se desenvolvendo, o meio também foi se modificando e também provocando mudanças.

Nesse sentido, a ação dos/as bebês e das crianças, no seu processo de conquista dos movimentos, nos permite avançar na compreensão da ideia de autonomia, uma vez que, assim como pontuam Coutinho e Vieira (2020), não se trata de submeter os/as bebês e as crianças a normas sociais baseadas em valores morais, mas, sim, de criar espaços de vivências interativas que propiciem aos/às bebês e às crianças significarem os espaços, os tempos, o seu corpo, os seus movimentos, as interações com o outro, de modo a se sentirem provocados/as a realizar novas descobertas. Por isso, a conquista dos movimentos também pode se constituir um elemento fundamental vinculado às práticas das professoras e auxiliares, vez que orienta a ação do adulto na mediação da liberdade de ação dos pequenos, ao respeitar seus ritmos, instigar a curiosidade de modo singular, pautada na observação atenta, cuidadosa e sistemática.

Ao final deste trabalho, diante das minhas dificuldades na escrita e atenta aos meus limites, percebi que, de fato, ainda há muito que aprender com e sobre os/as bebês e seus processos de desenvolvimento. Sei que ainda tenho um longo caminho pela frente, que as possibilidades de análises acerca dos processos de conquista dos movimentos psicomotores e, principalmente, o complexo processo de desenvolvimento do cérebro não se esgotam de maneira alguma. Por isso, penso que, a partir desta pesquisa, ainda existem outros temas relevantes que dialogam com esta temática e que talvez valha a pena aprofundá-los futuramente, como, por exemplo, qual a relação da conquista dos movimentos psicomotores com a apropriação da linguagem oral e escrita? Qual o papel da avaliação na Educação Infantil em relação ao desenvolvimento psicomotor dos/as bebês e das crianças? E qual a relação da conquista dos movimentos na constituição da subjetividade das crianças? Assim, o desejo é que esta investigação enriqueça as discussões acerca do campo de Estudos da Infância subsidiando futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, vol. 60, núm. 1, pp. 67-81, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, jul, p. 51-64, 2001, ISSN 1980-5314, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. de. Pesquisa em educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 43-57, dez. 2006, ISSN 2177-580X.

BAKER, W. D.; GREEN, J.; SKUKAUSKAITE, A. Video-enabled ethnographic research: a microethnographic perspective. In: WALFORD, G. (ed.) **How to do educational ethnography**, 2008. p. 77-114.

BEBER, I. C. R. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2014.

BONFIM, P. V. **Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche**. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação. Niterói, RJ, 2020.

BLOOME, D.; BEAUCHEMIN, F. Classroom ethnography. **The International Encyclopedia of Anthropology**, p. 1-9, 2012.

BRASIL. Lei nº 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. CEB, 2009.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: Discursos e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale e Autêntica Editora, 2004.

CASTANHEIRA, M. L.; YEAGER, B. V.; GREEN, J. L. **Chapter 6: Tracing opportunities for learning across times, events, and configurations of participants: Interactional Ethnography as a logic of inquiry**. Data Analysis, Interpretation, and Theory in Literacy Studies Research: A How-To Guide Michele Knobel, Judy Kalman & Colin Lankshear Gotham, Maine: Meyers Publishing, 2009.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, 2005.

CORSARO, W. **A Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J.: Ablex, 1985.

CORTEZZI, L. de P. **As vivências no currículo do berçário: As possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

COSTA, N. M. S. da. **O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto – SP, 2016.

COUTINHO, A. M. S. O corpo e a ação social de bebês na creche. **Poiésis**, UNISUL: Tubarão, v.4, n.8, p.221-233, jul./dez., 2011

COUTINHO, A. M. S.; DALLEDONE, G. C. **As contribuições da abordagem Pikler para a constituição de uma pedagogia para os bebês: uma análise dos princípios orientadores**. Universidade de Santa Catarina - Zero-a-seis, Florianópolis, v. 22, nº 41, p. 47-72, jan./julho 2020.

COUTINHO, A. M. S.; VIEIRA, D. M. Uma perspectiva para acompanhar o processo dos bebês de conquista da autonomia na creche. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, nº 2, p. 602-626, mai./ago.2020.

CURY, C. R. J. Alguns apontamentos legais em torno da ética na pesquisa. **História e Perspectiva**. Uberlândia, nº 52, p. 39-50, jan/jul. 2015.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. de (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DOMINICI, I. C. **Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades**. 2021. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

FALK, J. “Lóczy” e sua história. In: FALK, J. (org). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Pikler-Lóczy**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011/2021.

FALK, J.. **Abordagem Pikler, Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FEDER, A. S. **Uma Mirada adulta sobre El niño en acción** – El sentido Del movimiento em La protoinfancia. Buenos Aires: Cinco, 2014.

FILHO, N. F. de A. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento**, vol. 19, nº 1, p. 55-71, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire**: uma história de vida. 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**: documentando as ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma bibliografia. Brasília: Unesco, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALVÃO, I. Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, supl.4, p. 15-31, 2001.

GATTI, B. A. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 139-151, jun. 2005, ISSN 2175-3520.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBP AE**, v. 28, n. 1. jan/abr, p. 13-34. 2012, ISSN 2447-4193.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, 2000.

GOMES, M. de F. C.; DIAS, M. T. de Melo; VARGAS, P. G. **Entre textos e pretextos**: A produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GOMES, M. de F. C.; NEVES, V. F. A. Afeto/Cognição Social Situada/Culturas/Linguagens Em Uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2021, no prelo.

GOMES, M. de F. C. **Memorial [manuscrito]**: trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da psicologia histórico-cultural e da etnografia em educação. Belo Horizonte, 2020.

GOULART, M. I. M. **Psicologia da aprendizagem I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GOUVÊA, M. C. S. de. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 36, no. 2, p. 547-567, 2011.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, 2005.

GREEN, J. L.; SKUKAUSKAITE, A.; BAKER, D. W. **Ethnography as epistemology**: An introduction to educational ethnography. *Research methodologies and methods in education*. 309-321, out/2011.

GREEN, J. L.; CAMILLI, G. ; ELMORE, P. B. (Ed.). **Handbook of complementary methods in education research**. Routledge, 2012.

KATZ, L.; NEVES, V.; ZURMEHLY, D.; SANDERSON, M. **Making Visible Acts of Caring Among Infants and Toddlers**. *Pedagogies: An International Journal*. 2020.

KLIMASZEWSKI, F. **Autonomia na Educação Infantil**: conceitos e reflexões pedagógicas. (Trabalho de conclusão de curso de graduação). Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Erechim, 2018.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 116, p.41-59, jul., 2002.

LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Piaget; Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

LURIA A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. - Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

MACÁRIO, A. de P. **Descortinando as vivências dos bebês na creche**: a relação com os artefatos culturais. (Texto de Qualificação de Doutorado). Belo Horizonte, 2020.

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. **Ética na Pesquisa**: princípios gerais. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MARCHI, R. A criança como ator social- críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Aheadof Print, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017.

MARTÍNEZ-MORENO, A.; GIMÉNEZ, S. I.; SUÁREZ, A. D. **The Psychomotor Profile of Pupils in Early Childhood Education**, *Sustainability*, 2020.

MAS, M.; JIMÉNEZ, L.; RIERA, C. Systematization of the Psychomotor Activity and Cognitive Development. **Psicología Educativa**, nº 24, p. 38-41, 2018.

MEDEIROS, M. F. de. **A dimensão da afetividade na construção da autonomia infantil: uma das interações entre crianças e professoras na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação, João Pessoa- PB, 2015.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso.** 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: MG, 2010.

NEVES, V. F. A.; KATZ, L., GOULART, M. I. M. GOMES, M. de F. C. **Dancing with the pacifiers: infant's perzhivanya in a Brazilian early childhood education centre.** Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil; The Ohio State University, Columbus, OH, USA, 2018.

NEVES; V. F. A.; MUELLER, F. **Ética no encontro com bebês e seus/as cuidadores/as.** Belo Horizonte, 2021, no prelo.

OLIVEIRA, L. da S. de. **Um *Locus* de constituição do humano: vivências e afecções de bebês e educadoras na creche.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, V. S. **O processo de inserção de bebês em uma escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte.** 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2019.

PINAZZA, M. A.; GOBBI, M. A. **Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia.** In: *Infância e suas linguagens* [S.l: s.n.]. Livro, editora Cortez. 2014.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.

PINO, A. L. B. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Revista Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 2, p. 31-40, maio/ago, 1995.

PINO, A. L. B. O social e o cultural na perspectiva de Vigotski. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71. p. 45-78, jul. 2000b.

PINO, A. L. B. **As marcas do humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PIKLER, E. **Moverse en libertad: desarrollo de La motricidad global.** Madrid: Narcea, 2010 a.

PIKLER, E. Prólogo. In: APPELL, G.; DAVID, M. **Lóczy, una insólita atención personal.** Barcelona: Octaedro, 2010 b.

PEIXOTO, S. M. P.; SILVEIRA, A. A. T. da; OLIVEIRA, F. S. de; DIAS, M. A. **Corpo para que te quero? Uma interface com as sensações, texturas, cores, sons e movimento com bebês.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação. Proposta Pedagógica. Natal, 2019.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2010a.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**, v. 9, nº 1, p. 101-135, 2011.

QVORTRUP, J. A Infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36º, nº 2, p. 231-643, mai/ago. 2010.

REIS, D. B.; RIBEIRO, F. A. F.; MATOS, C. T. **Que Bagunça é Essa?**. In: CONGRESSO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA: politizações e estesias, n. 2, 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2019, p. 353-360.

REIS, D. B. dos. **O Processo de Construção da Imitação de uma bebê ao longo do seu primeiro ano na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas.** Editora : Companhia das Letras; 22º edição. 1956/2019

SABEL, S. C. **A Psicologia de Vigotski e o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels:** relações arqueológicas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, 2006.

SALVI, L. R. B. **O sujeito autônomo em Freire:** contribuições à Educação Infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2018.

SALVI, L. R. B.; ALVES, S. M. **Autonomia na Educação Infantil:** discussões tecidas entre os documentos nacionais e a pedagogia freireana. E-book Amplamente: Educação na contemporaneidade. 1º Ed. Vol.02. Recife-PE, 2020.

SANTOS, A. P. da S.; PASUCH, J. O desenvolvimento corporal na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 2, p. 16 – 25, ago./dez, 2011.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (org). **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SARMENTO, M Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago.2005.

SARMENTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.** Porto. Asa, 2004.

SARMENTO, M. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. Pinto de; VILELA, R. A. T. (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição), 2011. p. 137-179.

SILVA, E. de B. T.; NEVES, V. F. A. Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 239-258, jul./ago. 2019.

SILVA, E. de B. T.; NEVES, V. F. A. **Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil.** Educação Unisinos – v.24, 2020.

SILVA, E. de B. T. **Atos de Criação:** as origens culturais da brincadeira dos bebês. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

SILVA, V. T. da. **As Vivências dos Bebês no Berçário de uma Escola Municipal De Educação Infantil de Belo Horizonte:** processos interacionais e a construção de sentidos em suas aproximações. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte, 2018.

SILVA, J. R. **O movimento do bebê na creche:** indício orientador do trabalho docente. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2017.

SILVA, J. R; LIMA, J. M. de. O movimento do bebê na creche: sinais orientadores para o trabalho docente. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará. **Revista Cocar**, v.15, nº 31, p.1-20. Belém- PA, 2021.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos.** Livro, editora Omnisciência, 2017.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

TARDOS, A. Autonomía y/o dependência. In: FALK, J. (org). **Lóczy, educación infantil.** Barcelona: Octaedro, 2008a.

TARDOS, A. Autonomia e/ou dependencia. In: FALK, . (org). **Abordagem Pikler, educação infantil:** São Paulo: Octaedro, 2010.

TARDOS, A. **Deixe os bebês também brincar por si mesmo.** Entrevista ao jornal The firsts year: Ngã Tau Tuatahi – New Zaland Journal of Infant and Toodler Education, volume 14. Noa Zelândia, 2012.

TEBET, G. (org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia.** São Carlos: Pedro & João Editores, 631p. 2019.

- TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.
- VASCONCELLOS, V. M. R. Infância e psicologia. In: GOUVEA, M. C. S.; SARMENTO, M. (orgs.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VASCONCELLOS, V. M. R.; VALSINER, J. **A perspectiva co-construtivista em psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: Uma Síntese. São Paulo: Loyola/Unimarco, 2001.
- VIGODSKAIA, G. L.; LIFANOVA, T. M. **Lev Semionovitch Vigotski**: zhizn, deiatelnost, chtrirri k portretu. Moscou: Smisl i Smisl, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente** (trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche). São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. Pensamiento y Palabra. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: Tomo II. Problemas de Psicología en General, Madrid, Aprendizaje: Visor, 1996, p.287-348. (Original, 1934).
- VIGOTSKI, L. S. Análisis de las Funciones Psíquicas Superiores. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: Tomo III. Problemas del Desarrollo de la Psique, Madrid: Aprendizaje: Visor, 1995a, p.97-120. (Original, 1931).
- VIGOTSKI, L. S. Método de Investigación. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: Tomo III. Problemas del Desarrollo de la Psique, Madrid: Aprendizaje: Visor, 1995b, p.47-96. (Original, 1931).
- VIGOTSKI, L. S. Psicologia Infantil. El problema de la edad y la dinámica del desarrollo, p. 265 – 273. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: Tomo IV. Madrid: Visor Distribuciones. 1996. p. 265-273. (Trabalho original publicado entre 1932-1933)
- VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia** (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes. p.203-417. (Texto original 1927), 1996.
- VIGOTSKI, L. S. O Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. Caderno **Cedes, Educação e Sociedade**, Campinas, n.71, 2000. Edição Especial (Original, 1929).
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaios psicológicos. Tradução e

revisão PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth – 1.ed- São Paulo: Expressão Popular, 2018, 128p. [original 1932].

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander. Romanovitch. **Estudos sobre a história do comportamento**: Símios, Homem Primitivo e Criança. Porto Alegre; Artes Médicas, 1995 (Original, 1931).

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia. Orgs. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, Rio de Janeiro, E-papers. **Segunda aula**: A definição do Método da Pedologia. (Trabalho original publicado entre 1933-1934), 2018.

VIGOTSKI, L. S . Sete aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia. **Quarta aula**: O problema do meio na pedologia. Orgs. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, Rio de Janeiro, E-papers. (Trabalho original publicado entre 1933-1934), 2010/2018.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia. Orgs. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, Rio de Janeiro, E-papers. **Quinta aula**: Leis Gerais do Desenvolvimento Psicológico da criança. (Trabalho original publicado entre 1933-1934), 2018.

VILLAÇA, A. A. **Diferentes vivências**: uma análise das possibilidades criativas de alunos ditos com “Dificuldades de Aprendizagem”. (Texto de Qualificação de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte (MG), 2020.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1941/1968.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Trad. Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2015.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa. 1975.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

ZANELLA, A. V. **Vygotski**: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Memorial. Itajaí: Univali, 2001. 129 p.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v.9, n.1, pp127-135, 2004.

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C. dos; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. R. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, ago. 2007.