



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS NA TRANSIÇÃO DE BEBÊS PARA CRIANÇAS**

**BEM PEQUENAS EM CRECHE**

**Caio de Melo e Silva**

**Brasília, dezembro de 2023**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS NA TRANSIÇÃO DE BEBÊS PARA CRIANÇAS  
BEM PEQUENAS EM CRECHE**

Caio de Melo e Silva

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de  
Psicologia da Universidade de Brasília, como  
requisito parcial para obtenção do título de Mestre  
em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Área de  
concentração: Desenvolvimento Humano e  
Educação.**

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Sousa de Melo Mietto

Brasília, dezembro de 2023

Esta dissertação recebeu apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Sousa de Melo Mietto - Presidente

Universidade de Brasília

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cintia Rodriguez Garrido - Membro

Universidad Autónoma de Madrid

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisele Toassa - Membro

Universidade Federal de Goiás

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Suplente

Universidade de Brasília

Brasília, dezembro de 2023

“Todo jardim começa com um sonho de amor.  
Antes que qualquer árvore seja plantada  
ou qualquer lago seja construído,  
é preciso que as árvores e os lagos  
tenham nascido dentro da alma.

Quem não tem jardins por dentro,  
não planta jardins por fora  
e nem passeia por eles...”

- Rubem Alves

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, sem os quais a vida não seria possível.

Nasci em Brasília, no hospital Santa Luzia, em 22 de outubro de 1990. Com 10 anos de idade, acompanhando a virada do século, mudei-me com minha mãe para o Rio de Janeiro. Cidade Maravilhosa para o resto do Brasil, nunca me senti realmente partícipe de sua cultura tão peculiar, o que me levou a ingressar no Instituto de Psicologia da UFRJ em 2010, motivado em responder uma pergunta problema: o que faz um ser humano ser capaz de fazer mal a outro? Eu queria descobrir as origens da violência, e como todo jovem sonhador, encontrar uma solução.

Agradeço ao Rio de Janeiro por, de maneira duvidosa, ter despertado a semente do meu propósito.

Acreditava que a Psicologia era o caminho, em uma perspectiva que a violência social começava no âmago do indivíduo, pelo qual mergulhei de cabeça, desde o início, nos ramos da educação e do desenvolvimento infantil. Eu queria entender a psicogênese. Os 4 anos de formação foram marcados por uma atividade intensa de pesquisa e trabalho: grupos de educação social, grupos de pesquisa, escolas públicas e privadas, aulas, monitorias... toda sorte de experiências. Uma pessoa em especial permitiu que esta formação abrangente, marcada pela responsabilidade social, fosse possível.

Agradeço à Maria Cecília de Mello e Souza, que tão carinhosamente me orientou ao longo da minha graduação e me recordou que a ciência precisa de sensibilidade.

No final de 2014, aceitei um convite de trabalho em Madri, em um instituto que havia me formado ainda no Rio de Janeiro. A Espanha me deu uma filha, uma especialização em psicologia perinatal e uma experiência vasta com famílias e escolas de todo o tipo, desde pequenas iniciativas rurais autogeridas comunitariamente, até grandes colégios do centro.

Desta experiência, percebi que o ser humano, em suas diferenças e individualidades, possui de fato uma alma muito parecida. Ganhei esperança.

Também aprendi que, a todos os lugares, levamos o que temos dentro, as angústias, os medos, os sonhos e as inquietudes, e nem sempre sabemos quando transformamos ou quando o lugar nos transforma, mas que são as pessoas que fazem toda a diferença e que é possível ter encontros interoceânicos regados pelo grande mistério.

Agradeço a Rebecca Lebrón Galán pela amizade incondicional e companheirismo.

A pandemia não passou despercebida. Lembro-me do exército nas ruas e dos vizinhos pendurados nas janelas, em prontidão para denunciar o primeiro desavisado que ousasse sair de casa. Lembro-me de esconder-me em caminhos crus, arborizados, para chegar até a minha filha e poder vê-la, já que esta não era uma justificativa aceita para sair de casa. Lembro-me de ver minha conta bancária se esvaziando, minha saúde fragilizada e minha mente na fronteira do colapso. O resultado, tão inevitável quanto inesperado, foi uma internação de emergência que, após alguns dias, colocou-me como condição de alta voltar ao meu país.

Foi assim que, em setembro de 2020, me vi diante do desafio de reestruturar-me e recomeçar a vida, com a sorte de poder fazê-lo acompanhando minha querida vó.

Agradeço à Bisabi, mulher forte, destemida, corajosa, que sempre tem um quarto em sua casa para quem precise.

A primeira grande conquista no retorno a Brasília foi a aprovação no mestrado; um verdadeiro pilar divisor de águas devido às pessoas e, mais uma vez, experiências que me proporcionou.

Agradeço a Gabriela Mietto, por sua orientação tão cuidadosa, atenciosa, afetiva e compreensiva, sem a qual esta dissertação não seria possível.

Agradeço a Cristiane Faiad, pela presença carinhosa, grande oportunidade de ser parte da incrível equipe do CEPATS, outro divisor de águas na minha reconstrução pessoal e profissional em Brasília.

O primeiro colégio a abrir-me as portas em Brasília foi o Projeção, cujas memórias guardo com especial carinho pela confiança e receptividade. Agradeço a toda a equipe e alunos queridos que fizeram desta passagem um momento único.

Agradeço ao colégio Everest por confiar no meu trabalho e abrir-me portas a um projeto entusiástico que abraço com muita alegria.

Agradeço a todas as famílias que ao longo de 10 anos de profissão depositaram sua confiança em mim para acompanhá-las em seus lindos processos de vida.

O tempo é implacável, nos leva todo o efêmero e tudo o que não nos pertence. Agradeço aos amigos que se mantiveram e resistiram às provações do tempo, em especial a Jonas de Brito, Danilo Lima, Analice, Ana Cláudia, Karyn e Paulo Tiago.

Agradeço a Alessandro Boto, que me ensinou o verdadeiro sentido do Kung-Fu, o esforço e disciplina incansáveis em qualquer atividade da vida, que só é possível com valores sólidos. Com Alessandro aprendi a me fortalecer diante da dor e enfrentar com coragem os desafios.

Se me permitem, quero retroceder no tempo por um momento. 2017 foi um ano muito especial, onde residi em Teresópolis, serra carioca, e promovi o projeto Vida Significativa, para ensinar sobre desenvolvimento infantil às famílias e profissionais da educação. Gizele Aguiar me abriu as portas de sua casa, a Casa Vida, e gostaria de agradecer-lá pelo seu abraço apertado, bem como a Erika Neves, duas queridas amigas de jornada.

Muito acompanhamento clínico a famílias, não posso deixar de falar da minha que, confesso, aprendi a valorizar com o tempo, mas que sorte que este tempo chegou.

Agradeço a Tu, meu irmãozinho, que conserva em sua memória em meios às horas infindáveis de estudo e livros espalhados pelo quarto, que sempre encontrávamos um momento para jogar no fim da noite e fazer massagem antes de dormir.

Agradeço à minha Lari, *Little Sunshine*, minha companheira de vida, que agarrou minha mão quando mais precisei e nunca mais soltou, pela sua bondade, amor e compreensão infinitas.

Agradeço a meus filhos, Luli e Beni, por me ensinarem a ser pai, por me mostrarem o maior, mais poderoso e mais transformador amor que jamais pensei existir; por serem luz em um caminho tão sinuoso, não me deixarem desistir em nenhum momento e pela alegria de olhar para frente, com a cabeça erguida, lutando sempre para ser a minha melhor versão.

Aproveito para lançar um desejo ousado. Espero, de coração, que este trabalho contribua com o seu grãozinho de areia à construção de um mundo mais fraterno, o que exige revisitar a maneira como cuidamos de nossos bebês.

Por fim, agradeço ao mistério da vida, ao sopro que nos atravessa e conduz pelas sendas do desconhecido.

“Vossos filhos não são vossos filhos.

São os filhos e as filhas da ânsia da vida por si mesma.

Vêm através de vós, mas não de vós.

E embora vivam convosco, não vos pertencem.

Podeis outorgar-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos,

Porque eles têm seus próprios pensamentos.

Podeis abrigar seus corpos, mas não suas almas;

Pois suas almas moram na mansão do amanhã,

Que vós não podeis visitar nem mesmo em sonho.

Podeis esforçar-vos por ser como eles, mas não procureis fazê-los como vós,

Porque a vida não anda para trás e não se demora com os dias passados.

Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas vivas.

O arqueiro mira o alvo na senda do infinito e vos estica com toda a sua força

Para que suas flechas se projetem, rápidas e para longe.

Que vosso encurvamento na mão do arqueiro seja vossa alegria:

Pois assim como ele ama a flecha que voa,

Ama também o arco que permanece estável.”

- Khalil Gibran

## RESUMO

O desenvolvimento socioemocional dos bebês nas instituições de Educação Infantil representa a garantia de um direito, devido ao seu impacto no desenvolvimento, aprendizagem e formação humana, e vem sendo cada vez mais estudado pela Psicologia. Pesquisas recentes constataam, no entanto, dificuldade quanto à intencionalidade pedagógica e responsividade com relação ao aspecto emocional dos infantes. O presente estudo analisa de forma longitudinal as manifestações emocionais de bebês em transição para crianças bem pequenas em ambiente de relações cotidianas da creche na qual frequentam, em uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, com as contribuições da Teoria da Pragmática do Objeto, que considera como unidade de análise as relações triádicas entre sujeito-objeto-sujeito. Dessa maneira, o objetivo principal é identificar e entender como as manifestações emocionais aparecem, os contextos e motivos envolvidos, a fim de construir conhecimento e ferramentas eficazes de apoio aos docentes. Para tanto, foram realizadas seis videograuações, de uma hora de duração cada, em dias correntes de uma sala de Berçário. As gravações foram separadas em dez episódios que evidenciavam ciclos afetivos a partir de relações triádicas, provocativos de manifestações emocionais observáveis. Os dez episódios foram analisados microgeneticamente, resultando na criação de categorias emergentes da observação, bem como na identificação de vivências. No total, 29 expressões foram consideradas emocionais, sendo as de maior duração olhar, chorar, sorrir, caminhar/correr, entrelaçar mãos e franzir cenho. A proporção entre manifestações vocais, faciais e com os membros do corpo apresentou grande variabilidade em cada episódio, bem como a diversidade de vivências (perejivânia), como expectativa, disputa, satisfação, incômodo, raiva, tristeza, serenidade, conforto e alegria. Reforça-se a necessidade de formação contínua específica para os docentes e mais pesquisas na área.

**Palavras-chave:** Bebê. Emoção. Expressão. Manifestação. Creche.

## ABSTRACT

The socio-emotional development of babies in Early Childhood Education institutions represents a right guarantee due to its impact on human development, learning and human formation, and has been increasingly studied by Psychology. Recent research finds, however, difficulties regarding pedagogical intentionality and responsiveness in relation to the emotional aspect of infants. The present study longitudinally analyzes the emotional manifestations of babies transitioning to very young children in the naturalistic environment of the daycare center they attend, from a perspective of Historical-Cultural Psychology, with the contributions of the Object Pragmatic Theory, which considers as a unit of analysis the triadic relationships between subject-object-subject. In this way, the main objective is to identify and understand how emotional manifestations appear, the contexts and reasons involved, in order to build knowledge and effective tools to support teachers. To this end, 6 video recordings were made, each lasting 1 hour, on regular days in a nursery room. The recordings were separated into 10 episodes that showed affective cycles based on triadic relationships, provocative of observable emotional manifestations. The 10 episodes were analyzed microgenetically, resulting in the creation of categories emerging from observation, as well as the identification of subjective experiences. In total, 29 expressions were considered emotional, the longest lasting being looking, crying, smiling, walking/running, clasping hands and frowning. The proportion between vocal, facial and limb manifestations showed great variability in each episode, as well as the diversity of experiences (*perezhivania*), such as expectation, dispute, satisfaction, discomfort, anger, sadness, serenity, comfort and joy. Therefore, this reinforces the need for specific ongoing training for teachers and more research in the area.

**Keywords:** Baby. Emotion. Expression. Manifestation. Nursery.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL DE BEBÊS SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	5
2.1 Intencionalidade, Movimento e Comunicação.....	6
2.2 Aspectos Ideacional e Corporal das Emoções.....	14
2.3 Gênese das Emoções e Vivências .....	17
2.4 A Doutrina dos Afetos de Baruch Espinosa.....	27
3. SINGULARIDADES DA PRÁTICA DOCENTE COM BEBÊS .....	33
3.1 Cisão entre cuidar e educar .....	38
3.2 Responsividade docente .....	40
4. OBJETIVOS.....	47
4.1 Objetivo Geral.....	47
4.2 Objetivos Específicos.....	47
5. PERCURSO METODOLÓGICO .....	48
5.1 Contexto da Pesquisa .....	49
5.2 Participantes .....	49
5.3 Instrumentos e Materiais .....	49
5.4 Procedimentos Éticos .....	50
5.5 Procedimentos de Construção das Informações.....	51
5.6 Procedimentos de Análise dos Dados .....	51

6. RESULTADOS E ANÁLISE.....	53
6.1 Episódio 1: Esperando o copo de água (60s) .....	55
6.2 Episódio 2: Pote e Puxão de Cabelo (35s) .....	60
6.3 Episódio 3: Golpes com a caneca (137s) .....	65
6.4 Episódio 4: Colo de Sabrina (110s).....	72
6.5 Episódio 5: Corrida com a Sandália (80s).....	77
6.6 Episódio 6: Bola azul (99s) .....	81
6.7 Episódio 7: Bola de melancia (94s).....	86
6.8 Episódio 8: Sede (90s).....	91
6.9 Episódio 9: Boneco de cachorro (49s) .....	94
6.10 Episódio 10: Aviãozinho (88s).....	98
6.11 Análise Geral.....	103
7. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	108
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
APÊNDICES.....	126
A. Parecer Consubstanciado do CEP .....	126
B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsáveis.....	128
C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Cuidadoras .....	130
D. Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz (TAUIS) – Responsáveis .....	132

E. Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz (TAUIS) –  
Cuidadoras..... 133

F. Aceite Institucional..... 134

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Episódio 1. Classificação das Expressões e Duração (s). .....	60
Tabela 2. Episódio 2. Classificação das Expressões e Duração (s). .....	64
Tabela 3. Episódio 3. Classificação das Expressões e Duração (s). .....	72
Tabela 4. Episódio 4. Classificação das Expressões e Duração (s). .....	77
Tabela 5. Episódio 5. Classificação das Expressões e Duração (s). .....	81
Tabela 6. Episódio 6. Classificação das Expressões e Duração (s). .....	86
Tabela 7. Episódio 7. Classificação das Expressões e Duração (s). .....	90
Tabela 8. Episódio 8. Classificação das Expressões e Duração (s). .....	94
Tabela 9. Episódio 9. Classificação das Expressões e Duração (s). .....	97
Tabela 10. Episódio 10. Classificação das Expressões e Duração (s). .....	102
Tabela 11. Análise Geral. Classificação das Expressões e Duração (s). .....	104

**LISTA DE FIGURAS**

LISTA DE FIGURAS .....	xvii
Figura 1. Episódio 1. Fotos.....	58
Figura 2. Episódio 1. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.....	59
Figura 3. Episódio 2. Fotos.....	62
Figura 4. Episódio 2. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.....	64
Figura 5. Episódio 3. Fotos.....	69
Figura 6. Episódio 3. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.....	71
Figura 7. Episódio 4. Fotos.....	75
Figura 8. Episódio 4. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.....	76
Figura 9. Episódio 5. Fotos.....	79
Figura 10. Episódio 5. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.....	80
Figura 11. Episódio 6. Fotos.....	84
Figura 12. Episódio 6. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.....	85
Figura 13. Episódio 7. Fotos.....	89
Figura 14. Episódio 7. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.....	90
Figura 15. Episódio 8. Fotos.....	92
Figura 16. Episódio 8. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.....	93
Figura 17. Episódio 9. Fotos.....	96
Figura 18. Episódio 9. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.....	97
Figura 19. Episódio 10. Fotos.....	101
Figura 20. Episódio 10. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.....	102
Figura 21. Análise Geral. Expressões emocionais e complexos estruturais.....	103

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996): “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (p.11). Também conhecido como LDB 9394/96, o documento é referenciado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e prevê o desenvolvimento das dimensões socioemocionais nos componentes curriculares da Educação Básica.

No Brasil, devido à atual conjuntura socioeconômica nacional, à grande diversidade de configurações familiares e à escassa licença-maternidade, bebês frequentam instituições educativas coletivas muito cedo, com poucos meses de vida (Dentz & Amorim, 2019). A Educação Infantil é um direito das crianças desde a Constituição de 1988 e as creches já são reconhecidas como parte do ensino oficial desde 1996 (LDB, 1996), o que reforça sua importância para a sociedade brasileira e o impacto para o desenvolvimento infantil. Evidencia-se, também, uma preocupação latente sobre o desenvolvimento das crianças pequenas em seus múltiplos aspectos e, mais especificamente, em seu caráter emocional. Além disso, estima-se que, em 2022, 36% das crianças brasileiras até 3 anos de idade estavam matriculadas em creches, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2023), um total aproximado de 3,9 milhões, o que representa um aumento de quase 9% comparado a 2018. O objetivo do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005, 2014) é atender 50% desta população até 2024, o que representaria em média 5 milhões de bebês e crianças bem pequenas. Vale destacar, no tocante à nomenclatura, que a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018) considera bebês sujeitos até os 18 meses de idade e crianças bem pequenas sujeitos dos 19 meses aos 3 anos e 11 meses de vida.

As creches, no entanto, enfrentam diversos desafios no tocante à intencionalidade pedagógica, com relação ao planejamento das aulas (Monção, 2017), responsividade docente às emoções dos bebês (Marques & Luz, 2022) e confusão entre as funções de cuidar e educar (Guimarães & Arenari, 2018), por exemplo. Tais dificuldades colocam em questão se, de fato, algumas creches estão propiciando um desenvolvimento integral aos bebês, principalmente no tocante ao seu aspecto socioemocional (BNCC, 2018), o que alerta para algumas necessidades urgentes, como a formação continuada de docentes capacitados a trabalhar com o tema das emoções (Monção, 2017).

Por muito tempo bebês e crianças bem pequenas foram desacreditadas quanto às suas habilidades comunicativas de interação e intencionalidade, sendo as atitudes cooperativas, por exemplo, consideradas casualidade em idades inferiores a 2 ou 3 anos (Brownell, Ramani & Zerwas, 2006). A perspectiva na qual a criança é agente protagonista de sua própria formação é relativamente nova. Atualmente muitas pesquisas sugerem que bebês e crianças bem pequenas são capazes de se relacionar com intencionalidade a partir de vocalizações, expressões faciais, posturas e gestos, e que tais manifestações são essencialmente emocionais (Monção, 2017; Lazaretti & Mello, 2018; Guimarães & Arenari, 2018; Dentz & Amorim, 2019; Tolocka et al., 2019; Gomes & Neves, 2021; Marques & Luz, 2022; Brito, 2022).

Os estudos de Wallon (1971, 1986, 2017) contribuíram para as perspectivas mais atuais, uma vez que consideravam os processos afetivos como anteriores a qualquer outro tipo de comportamento, encontrando nas emoções um veículo de expressão e agente mediador intersubjetivo. Dessa maneira, todo contato social entre a criança e seu meio seria produzido e mediado por emoções. O meio, por sua vez, assume fundamentalmente duas funções: a de contexto de aplicação de condutas e a de recurso de desenvolvimento (Wallon, 1986).

Bebês e crianças bem pequenas estabelecem contato com seu entorno através da linguagem corporal (Pereira, 2009), através da qual se comunicam antes de adquirir a linguagem verbal e, ao mesmo tempo, aparece como condição para o desenvolvimento das funções psíquicas, evidenciando o papel *sine qua non* das emoções como elemento central para a socialização e desenvolvimento das capacidades de interação com o ambiente.

Quando falamos de interação, vale ressaltar o aspecto intersubjetivo das expressões emocionais. Para a Psicologia Histórico-Cultural, às expressões das crianças pequenas são atribuídos diferentes significados pelas pessoas ao seu redor, o que influenciará sua próxima (re)ação, constituindo um fluxo de comunicação entre sujeito e meio que desencadeia em emoções mais definidas e diferenciadas ao longo do tempo (Dentz & Amorim, 2019), podendo haver abertura ou fechamento na relação com o outro a depender deste dinâmico fluxo de comunicação.

Expressões emocionais provocam um contágio afetivo (Wallon, 2015, 2017; Guimarães & Cony, 2018) que levam o outro a atribuir significados, resultando em ações junto à criança pequena. Ou seja, o estudo das emoções não se limita a observar a criança pequena, mas as relações que este estabelece com as demais pessoas e com o seu meio. Na presente pesquisa, trabalhamos com a perspectiva Histórico-Cultural considerando os avanços possibilitados pela Teoria da Pragmática do Objeto (Rodríguez, 2022; Guevara; Moreno-Lanos & Rodríguez, 2020; Palacios; Rodríguez & Méndez-Sánchez, 2018; Moreno-Núñez; Rodríguez & Olmo, 2017; Rodríguez; Estrada; Moreno-Llanos & Reyes, 2017; Basilio & Rodríguez, 2016; Rodríguez; Moreno-Núñez; Basilio & Sosa, 2015; Rodríguez & Moro, 2008, 2002, 1999), que discorre sobre as relações triádicas estabelecidas entre sujeito – objeto – sujeito, alegando que os objetos possuem materialidades específicas no contexto cultural em que são inseridos, afetando, portanto, a constituição da subjetividade e a

mediação semiótica com os infantes. A tríade pode ser considerada entre criança-objeto-adulto ou criança objeto-criança, nas análises entre pares.

As expressões emocionais possibilitam, portanto, comunicação, e parte do desafio atual das pesquisas é entender o sistema de emoções como meio privilegiado de desenvolvimento no campo das interações afetivas, uma vez que estas interações são responsáveis pela constituição da subjetividade e desenvolvimento da própria emoção, bem como de sua percepção e regulação (Mendes & Moura, 2009), evidenciando um campo interacional sistêmico e complexo.

Dessa maneira, as emoções não são entendidas como uma “coisa” ou um estado, mas processos que ocorrem simultaneamente em nossa dimensão subjetiva e fisiológica (Souza, 2019), dimensões que co-existem em um processo autopoiético de modulação mútua entre a fisiologia e as interações com o meio (Maturana, 2001).

Vigotski (1999e) chegou a comentar que o tema das emoções deveria ser o capítulo principal dos livros de Psicologia. O bielo-russo trabalhou o tema de forma inacabada devido ao seu precoce falecimento, mas deixou claro o seu interesse, dada a importância das emoções para a constituição do sujeito, além de contribuições valiosas (Toassa, 2009, 2012, 2014, 2019). Na presente pesquisa, trabalhamos principalmente a noção de vivência em Vigotski, experiência subjetiva com intensidade emocional experimentada pelo sujeito em determinadas circunstâncias (Toassa, 2009, 2012), bem como sua aproximação à Doutrina dos Afetos de Espinosa (2008), para quem a mobilização do pensar e do agir decorria de afecções da vida cotidiana, constituindo-se em afetos, proporcionando a vivência emocional a depender de sua variação.

Dada a importância das emoções para o desenvolvimento humano e, em especial, o infantil (Wallon, 2017), a presente pesquisa pretende avançar na compreensão das manifestações emocionais de bebês em situação de educação formalizada, tema ainda pouco

explorado pela literatura científica (Dentiz & Amorim, 2019) e de grande relevância social, visto o impacto das creches no atual cenário socioeconômico brasileiro.

## **2. EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL DE BEBÊS SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

O estudo das emoções pela Psicologia vem crescendo consideravelmente nas últimas décadas, sendo cada vez mais o foco de diversas pesquisas pelo reconhecimento do impacto que causam no desenvolvimento humano como um todo. Não existe, porém, consenso na literatura sobre o que é emoção, como se expressam e desenvolvem. As primeiras teorias aprofundaram em seu aspecto orgânico, caracterizando as emoções como reações fisiológicas, como a teoria James-Lange, cuja máxima é a afirmação de que não choramos porque estamos tristes, mas nos sentimos tristes porque choramos (Vigotski, 2010). As emoções ganharam seu próprio campo de estudo na Psicologia há poucas décadas, o que se deve, em parte, pelo aumento do interesse na abordagem das emoções discretas (do inglês, *discrete emotions*), que serviam a categorias úteis de análise, como raiva, medo, ansiedade, culpa, vergonha, prazer e amor, em contrapartida à análise dimensional (Lazarus, 2006).

A comunidade científica foi perdendo interesse pela análise dimensional das emoções devido ao reducionismo de aspectos qualitativos em poucas dimensões quantitativas, o que podemos observar na clássica análise de Wundt (1905), na qual as emoções eram entendidas, por exemplo, como prazer-desprazer, relaxamento-tensão, calma- excitação, demonstrando-se insuficiente para abordar a complexidade das emoções. Através da análise fatorial, buscava-se identificar o menor número possível de dimensões, normalmente duas ou três, capazes de abranger o máximo de variação de resposta emocional (Lazarus, 2006). Apesar de útil para alguns propósitos, a redução dos aspectos qualitativos das emoções a poucas

dimensões simplifica muito sua dinâmica psicossocial, uma prática conduzida pela Psicologia por muito tempo com o intento de imitar as “ciências duras”.

Em uma perspectiva histórico-cultural, começaremos entendendo as emoções como reações complexas do sujeito que envolvem componentes orgânicos e psíquicos, cujo desenvolvimento ocorre a partir da história sociocultural de cada indivíduo, ao invés de determinado fisiologicamente. Tal abordagem contribui para o entendimento de que não se trata de potenciais inatos, tendências ou predisposições, mas dos diálogos e relacionamentos que travamos com o mundo desde a mais tenra idade. Mesmo a estrutura orgânica do sujeito depende da cultura para se atualizar, uma vez que somos organicamente sociais (Wallon, 2017).

Assim, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é dinâmico, não linear, e acontece a partir de emaranhados biológicos, sociais e culturais (Vigotski, 1996, 2007 & Wallon, 1971, 1986). Entendido de forma integrada, engloba simultaneamente todos os campos funcionais dos quais se distribui a atividade: afetivo, cognitivo e motor (Wallon, 2015), sendo que as relações assumem um papel chave na construção do conhecimento de si, do outro e do mundo.

A seguir, nos aprofundamos em como os bebês se comunicam intencionalmente através de diferentes movimentos e posturas corporais.

## **2.1 Intencionalidade, Movimento e Comunicação**

Por muito tempo os bebês foram desacreditados quanto às suas habilidades comunicativas de interação e intencionalidade (Dentz & Amorim, 2019), e a perspectiva na qual a criança é agente protagonista de sua própria formação relativamente nova. Atualmente muitas pesquisas sugerem que os bebês são capazes de se comunicar e relacionar com intencionalidade a partir de vocalizações, expressões faciais, posturas e gestos, manifestações

que são essencialmente emocionais (Monção, 2017; Lazaretti & Mello, 2018; Guimarães & Arenari, 2018; Dentz & Amorim, 2019; Tolocka et al., 2019; Gomes & Neves, 2021; Marques & Luz, 2022; Brito, 2022). Assim, é possível observar uma riqueza de expressividades emocionais presentes já no primeiro ano de vida dos bebês (Dentz & Amorim, 2019), cuja variedade é proporcional às relações mais frequentes e variadas que seu meio lhe proporciona (Wallon, 1971), e se manifestam nas relações com adultos e entre pares de idade através de um diálogo não verbal, fundamentalmente corporal (Brito, 2022).

Tal diálogo recebe distintas nomenclaturas como motricidade emocional ou diálogo tônico, e consiste na linguagem corporal pela qual a criança pequena se comunica antes de adquirir a linguagem verbal (Wallon, 1995, 2015, 2017; Dantas, 2019), expressando seus pensamentos e sentimentos através de distintos movimentos com o corpo.

Em sua obra, Wallon (2015) distingue os movimentos reflexos, os involuntários e os voluntários. Entre os involuntários estão os expressivos e os subsidiários dos funcionais, como balançar os braços ao caminhar, por exemplo. Os diferentes tipos de movimentos aparecem de baixo para cima, em uma sequência psicogenética que acompanha o ritmo de amadurecimento das estruturas nervosas. No recém-nascido, a motricidade consiste fundamentalmente nos atos reflexos e movimentos impulsivos, incoordenados, normalmente ignorados por sua ineficácia prática. É a partir deles, no entanto, que evoluirão a primeira forma mediada de comunicação, os movimentos expressivos ou comunicativos, à medida em que sinalizam estados de bem-estar ou desconforto e são interpretados pelo ambiente como sinais de necessidades a serem atendidas (Dantas, 2019). Quando os movimentos impulsivos se tornam expressivos, até o final do primeiro ano de vida, as relações do bebê com o ambiente são principalmente de natureza afetiva. Nesse período, todos os estímulos, como auditivos, visuais e táteis, não despertam reações exploratórias, mas afetivas, como surpresa, alegria e medo. Ainda sobre a importância dos movimentos:

O ponto de partida do longo desenvolvimento que conduzirá ao pensamento categorial e à personalidade diferenciada são os movimentos reflexos (como é universalmente reconhecido) e os impulsivos. Ter dado ênfase a estes últimos é contribuição original de Wallon; seu caráter global, incoordenado, ineficaz, sempre os tornou negligenciados pelos observadores. (Dantas, 2019, p.102)

A etapa impulsiva do bebê dura em média 3 meses, e até o final do primeiro ano de vida, o amadurecimento das estruturas mesoencefálicas do sistema extrapiramidal, em conjunto com as respostas sociais do ambiente, que interpretam os significados dos movimentos (bem-estar ou mal-estar), introduzem a fase expressivo-emocional. Nesta fase, grande parte das manifestações motoras será composta por gestos dirigidos às outras pessoas, expressões com nuances de alegria, surpresa, expectativa, desapontamento etc. (Dantas, 2019). A predominância de gestos instrumentais começa a partir do segundo semestre de vida, consolidando-se no final do primeiro ano, “quando os sistemas utilizados na exploração direta da realidade estão aptos devido ao amadurecimento cortical, como o caminhar, a preensão e a capacidade de investigação ocular sistemática” (Dantas, 2019, p. 43).

Conforme vai desenvolvendo mais competência para explorar o mundo físico, como um acompanhamento com o olhar mais prolongado, uma preensão mais eficiente, a complementariedade das mãos e o caminhar, o interesse pela realidade externa aumenta e, com isso, sua exploração (Dantas, 2019). A contribuição walloniana para esta nova fase, conhecida como sensório-motora, é seu caráter projetivo, de exteriorização do processo ideativo. Nessa fase, a função simbólica ou projetiva ainda depende das manifestações motoras. Assim, ainda são os gestos e a fala que conduzem a intenção e o pensamento, o que tende a se inverter ao longo do desenvolvimento (Wallon, 2015).

Como os laços afetivos são criados através do intercâmbio social, as emoções, ao possibilitarem a comunicação, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento da atividade

simbólica (Camargo, 1999). A interação social comunicativa permitida pela expressão emocional conduz à vivência de uma mediação semiótica pré-linguística, levando posteriormente a criança pequena ao aprendizado da linguagem, cuja aquisição implica em uma reorganização de todos os seus processos básicos mentais. A palavra aperfeiçoa o reflexo da realidade e cria novas formas de atenção, memória, imaginação, pensamento e ação (Camargo, 1999).

As emoções são consideradas funções psicológicas (Vigotski, 2004); nenhuma função psicológica ou ação humana está isenta de emoção, e inicialmente a emoção é dominante nas nossas expressões (Wallon, 2017). Com o tempo, nossas maneiras de interagir sofrem influência de nexos complexos entre as funções psicológicas e as emoções, relações que, por sua vez, também são dinâmicas e sofrem mutações incessantes advindas das relações (Camargo, 1999). As emoções se transformam ao longo da vida, entram em relação com outras funções psicológicas e passam a se expressar junto ou através delas. Funções como memória, atenção, percepção, atividade sensório-motora, linguagem e pensamento funcionam indistintamente implicadas com as emoções, mesmo que, às vezes, estas estejam encobertas e seja difícil reconhecê-las (Camargo, 1999).

Na obra de Vigotski, as emoções têm características próprias e são vistas em um contexto dialético, com um apagamento das fronteiras conceituais. Dessa maneira, uma função adjetiva a outra: o pensamento é emocional; a emoção é pensante e a sensação é emotiva, por exemplo, representando estruturas que se organizam dinamicamente na vivência e na ação (Toassa, 2009, 2012). Wallon (2017) destaca que os processos afetivos são anteriores a qualquer tipo de comportamento, de modo que todo contato social entre a criança e seu meio é produzido e mediado por emoções. As emoções se constituem como primeiro veículo comunicante do humano, e em sua diversidade de manifestações, permitem o relacionamento com o outro.

Diversas competências sociais, como a capacidade de compartilhar estados subjetivos, são possíveis graças ao contato afetivo intersubjetivo (Brazão, 2015), colocando o afeto como elemento central para a socialização e desenvolvimento das capacidades de interação. Ao longo dos processos de interação, as expressões dos bebês são significadas de diferentes maneiras pelas pessoas ao seu redor, o que influenciará sua próxima (re)ação (Marques & Luz, 2022), o que constitui um fluxo de comunicação entre sujeitos que desencadeia emoções mais definidas e diferenciadas ao longo do tempo (Dentz & Amorim, 2019), podendo haver abertura ou fechamento na relação com o outro por ambas partes, uma vez que a (re)ação da pessoa com quem se relaciona também influencia a próxima re(ação) do bebê.

Vale ressaltar que as relações estabelecidas pelas crianças são fundamentalmente triádicas, como observam Rodríguez e Moro (1999). As autoras argumentam que os objetos não aparecem por acaso no universo infantil, mas são introduzidos por adultos em um contexto sociocultural específico, com usos próprios de sua cultura, possuindo, portanto, materialidade. Esta é uma das premissas que leva ao desenvolvimento da perspectiva teórica denominada Pragmática do Objeto. Segundo esta perspectiva, a subjetividade infantil seria desenvolvida, portanto, através dos processos de apropriação e objetificação de signos e instrumentos possibilitados ao longo das relações triádicas (Rodríguez, 2022; Guevara; Moreno-Lanos & Rodríguez, 2020; Palacios; Rodríguez & Méndez-Sánchez, 2018; Moreno-Núñez; Rodríguez & Olmo, 2017; Rodríguez; Estrada; Moreno-Llanos & Reyes, 2017; Basilio & Rodríguez, 2016; Rodríguez; Moreno-Núñez; Basilio & Sosa, 2015; Rodríguez & Moro, 2008, 2002, 1999).

Em uma das primeiras obras que fundamentam a Teoria da Pragmática do Objeto, *El mágico número tres* (Rodríguez & Moro, 1999), as autoras observam a relação entre o balançar de braços e a expressão emocional de bebês. Constatam que aos 7 meses de idade o bebê pode expressar as emoções sacudindo os braços, por exemplo, o que coincide com o uso

dos objetos muito primitivos e indiferenciados, já que, se balançam os braços, não podem utilizar os objetos de uma maneira muito elaborada, pois não conseguem fazer ambas as coisas ao mesmo tempo. Em sua pesquisa, observam que, normalmente, os bebês balançam os braços depois do adulto realizar uma demonstração com um objeto. A expressão das emoções através do balanço dos braços, de caráter não canônico, se transforma em algo mais complexo quando olhamos para o uso do objeto. A reação de sacudir os braços segurando objetos com as mãos depois de observar a ação de outra pessoa indica, pois, uma expressão emocional.

Ainda, constata-se que a ação do adulto com o objeto não deixa os bebês indiferentes: atrai fortemente sua atenção, fazendo-os expressarem suas emoções energeticamente em um ponto de encontro com o adulto e com o objeto. Supõem que é possível, nas primeiras formas de interação entre adultos e bebês, que as emoções sejam organizadores privilegiados, o que contribuiria para romper o argumento circular da mediação semiótica como origem de si mesma. Esta noção nos lembra do conceito de diálogo tônico de Wallon (2017), através do qual os bebês se comunicam com os adultos, estabelecendo uma mediação semiótica pré-verbal.

No capítulo dedicado às emoções, Rodríguez e Moro (1999) finalizam afirmando que sem emoções não haveria desenvolvimento cognitivo, e que seu interesse na obra é ressaltar a evolução do balanço dos braços, pois esta forma de expressar as emoções praticamente desaparece aos 13 meses de idade, como se o interesse espontâneo aos objetos dos bebês cedesse lugar, ao longo do desenvolvimento, a outro interesse mais canalizado. Constatam que aos 10 meses de idade o balançar dos braços ainda é a principal via de expressão emocional, mas os bebês balançam menos, não porque as emoções desapareçam, mas a forma como eles se expressam muda. Até então, depois de balançar os braços, os bebês chegavam a manipular o objeto ou a jogar os braços na direção do adulto que interagira com eles. Aos 10

meses, porém, quando param de balançar os braços, os bebês alcançam níveis mais altos de uso. Rodríguez e Moro (1999) ressaltam que o balançar de braços indica interesse emocional pelo que o adulto está fazendo.

Aos 13 meses de idade, os bebês quase não expressam as emoções balançando os braços. Quando as expressam, o que antes era com relação à ação do adulto, agora é com relação à sua própria ação com o objeto. Outra diferença é que em todos os casos observados, depois de balançar os braços, os bebês realizam usos canônicos dos objetos. O balançar dos braços pode indicar, inclusive, uma ação própria finalizada (Rodríguez & Moro, 1999).

Nas últimas duas décadas, a Teoria da Pragmática do Objeto demonstrou avanços consideráveis na área do desenvolvimento infantil (Rodríguez, 2022; Guevara; Moreno-Lanos & Rodríguez, 2020; Palacios; Rodríguez & Méndez-Sánchez, 2018; Moreno-Núñez; Rodríguez & Olmo, 2017; Rodríguez; Estrada; Moreno-Llanos & Reyes, 2017; Basilio & Rodríguez, 2016; Rodríguez; Moreno-Núñez; Basilio & Sosa, 2015; Rodríguez & Moro, 2008, 2002, 1999). Apesar de não ter as emoções como objeto principal de estudo, as expressões emocionais de bebês são analisadas em diversas pesquisas, demonstrando-se como parte fundamental no estabelecimento da comunicação com adultos e da autorregulação (Guevara; Moreno-Lanos & Rodríguez, 2020; Palacios; Rodríguez & Méndez-Sánchez, 2018; Moreno-Núñez; Rodríguez & Olmo, 2017; Rodríguez; Estrada; Moreno-Llanos & Reyes, 2017).

Observou-se, por exemplo, expressões emocionais diante de demonstrações simbólicas e gestos ostensivos, como sorriso, gargalhada, movimentos do corpo (como manifestação de estar muito feliz) e aplausos para demarcar o cumprimento de um objetivo de usar o objeto simbolicamente (Palacios; Rodríguez & Méndez-Sánchez, 2018). Nesta pesquisa, a maior porcentagem de expressões emocionais foi encontrada em bebês com 9 meses de idade, e conforme a idade avançava, a porcentagem diminuía, no caso de

demonstrações simbólicas distantes. O oposto foi observado nas manifestações simbólicas imediatas, a porcentagem de reações emocionais aumentava com a idade. Com relação aos gestos ostensivos, em geral, os bebês mostraram sinais de emoção com mais frequência quando os adultos ofereciam objetos do que quando apenas os mostravam (Palacios; Rodríguez & Méndez-Sánchez, 2018).

Em outra pesquisa, Moreno-Núñez, Rodríguez e Olmo (2017) analisam diferentes iniciativas de estabelecer comunicação por parte dos adultos e as respostas dos bebês. Para tanto, determinaram padrões de resposta dos bebês à interação iniciada pelo adulto, sendo um deles expressões emocionais, indicadas por sorriso, gargalhada e agitação corporal. Constataram que as expressões emocionais dos bebês influenciavam a interação do adulto. Também já foi observado que expressões emocionais dos adultos direcionadas aos bebês permite um direcionamento mais explícito e assertivo, facilitando a comunicação (Moreno-Lanos & Rodríguez, 2020).

Tais observações corroboram com as ideias de Wallon (2017), para quem, no primeiro ano de vida, as manifestações dos bebês são fundamentalmente emocionais, fazendo com que a afetividade seja o guia condutor das relações. O contágio afetivo propiciado pelas expressões emocionais leva o outro a atribuir significados, devido à sintonia empática estabelecida entre dois sujeitos (Wallon, 2015, 2017), o que resulta em ações. Essas interações são responsáveis pela constituição da subjetividade e desenvolvimento das próprias emoções, bem como de sua percepção e regulação (Mendes & Moura, 2009), evidenciando um campo interacional complexo e sistêmico. Entende-se que as emoções não são “coisas” ou “estados”, mas processos que ocorrem simultaneamente em nossa dimensão subjetiva e fisiológica (Souza, 2019), que coexistem em um processo autopoiético de modulação mútua entre a fisiologia e as interações com o meio (Maturana, 2002).

Para Vigotski, a emoção é vista como energia (positiva ou negativa, satisfatória ou não) de natureza biológico-social e de dupla expressão, ideacional e corporal, o que é tratado em sua *lei da dupla expressão dos sentimentos* (Vigotski, 1987, 2001b, 2001c), onde explica que estados de ânimo como as emoções se constituem tanto por manifestações corporais observáveis quanto por representações, ideias, pensamentos, mesmo que muitas vezes não saibamos como nos sentimos. Nesse sentido, os estados de ânimo podem comandar nossos pensamentos sem dar-nos conta.

Aprofundamo-nos no caráter psicofísico das emoções, sua dupla expressão, no tópico a seguir.

## **2.2 Aspectos Ideacional e Corporal das Emoções**

Vigotski (1987; 2001b; 2001c) discorre sobre o caráter ideacional das emoções em sua *Lei da dupla expressão das emoções*, na qual explica que toda emoção tem uma expressão ideacional e outra corporal. Portanto, os estados de ânimo se constituem tanto por manifestações corporais observáveis quanto por ideias, pensamentos e representações; além de afirmar que sentimentos e estados de ânimo podem comandar nossos pensamentos mesmo sem sermos conscientes. Na releitura vigotskiana proporcionada por Toassa (2009), a autora cria o conceito de complexos estruturais para compreender as distintas manifestações emocionais no que corresponde à análise estrutural e funcional das emoções, uma vez que:

(...) não são puramente subjetivas nem objetivas: produzem um e outro tipo de manifestação (vocabulário específico, entonação, gestualidade, mímica, ritmo; pontuação, descrição verbal, versificação e outros recursos escritos); dependem das circunstâncias de sua produção, influenciando a dinâmica de poder em diversas formas de relação social (de trabalho, namoro, amizade etc). Esses elementos implicam em modos como um complexo de manifestações emocionais diferentes será

selecionado ou descartado em cada cultura e tipo de relação social. (Toassa, 2009, p.310)

Vigotski e Toassa não especificam, no entanto, como o aspecto ideacional, no âmbito das vivências, acontece nos bebês. Apesar disso, o paralelo com a teoria walloniana é clara: os três falam dos aspectos ideativos e corporais das expressões emocionais. Wallon (2017) reforça que, no bebê, a corporeidade assume protagonismo e o pensamento ainda está fusionado com a emoção, apostando que, em idades mais avançadas, pensamento e emoção se dissociam, mas continuam se influenciando mutuamente.

A entrada no período definido como sensório-motor por Wallon (2017) é marcada pelo andar, que complementa as funcionalidades práticas de exploração do meio. Quase ao mesmo tempo, o amadurecimento da região temporal do córtex, aliado à influência ambiental, dá lugar à fase simbólica e semiótica:

Ao lado dos movimentos instrumentais, assiste-se à entrada em cena de movimentos de natureza diversa, veiculadores de imagens: são os movimentos simbólicos ou ideomovimentos, expressão peculiar a Wallon – indica que se trata de movimentos que contêm ideias, assim como a dependência inicial destas em relação àqueles. O processo ideativo é inicialmente projetivo (...). Isto é, exterioriza-se, projeta-se em atos, sejam eles mímicos, na fala, ou mesmo nos gestos da escrita. (Dantas, 2019, p.45)

Dessa forma, o pensamento é inicialmente desencadeado e conduzido pelo movimento. Para Wallon (2017), a imitação realiza a passagem do sensório-motor ao mental; a reprodução dos gestos do outro implica numa atitude postural, o que posteriormente se virtualizará em imagem mental (Dantas, 2019). Wallon (2017) destaca o simulacro como representação de um objeto sem o seu substituto, mímica na qual o significante é o próprio gesto. Sobre a imitação, explica que “(...) dá lugar à representação que lhe fará antagonismo:

na condição de ato motor, ela tenderá a ser reduzida e desorganizada pela interferência do ato mental” (Dantas, 2019, p.45).

Aprofundando no aspecto corporal, Wallon (2017) identifica duas funções na atividade muscular: cinética/clônica e postural/tônica. A atividade cinética corresponde ao músculo em movimento, o movimento visível, a mudança de posição do corpo ou de segmentos do corpo no espaço. A atividade postural corresponde ao músculo parado, à manutenção da posição/atitude e à mímica. A função postural é substrato da função cinética. Aqui vemos uma atividade muscular arcaica, presente nos bebês mais novos, antes mesmo que a motricidade seja eficaz, atuante na imobilidade. “Presente na emoção, cujas flutuações acompanha e modula, residual quando a função simbólica vem a internalizar o ato motor” (Dantas, 2019).

O relevo que Wallon (2017) dá à função tônica é de especial importância para o estudo das emoções em bebês, uma vez que, mesmo apresentando movimentos ineficazes do ponto de vista prático de alteração do mundo físico, já são expressivos do ponto de vista social, permitindo que os outros infiram o seu estado subjetivo, o que lhe garante sobrevivência, dado sua condição dependente. Assim, vemos que a motricidade humana, para Wallon (2017), começa atuando no meio social antes de atuar sobre o meio físico. O contato com este, portanto, sempre é mediado pela interpessoalidade e a cultura.

Supõe-se que toda alteração emocional é acompanhada de uma flutuação tônica, o que nos leva a compreender alguns elementos necessários para entender as condições subjacentes à ativação ou redução da afetividade: controles cerebrais (natureza química, central), antagonismo com a atividade cognitiva (natureza abstrata, representacional) e a atuação mecânica periférica (natureza mecânico-muscular, periférica) (Dantas, 2019).

Wallon (2017) utiliza o papel do tônus para classificar as emoções em hipotônicas e hipertônicas. As emoções hipotônicas reduzem o tônus, como o medo. As emoções

hipertônicas geram tónus, como a cólera e a ansiedade. A concentração de tónus sem escoamento é vista como muito penosa. As situações afetivas no qual se forma um fluxo tônico geram prazer pela elevação e seguinte escoamento através dos movimentos expressivos, como na alegria. Esta perspectiva encontra respaldo, também, na “lei do consumo unipolar de energia”, na qual Vigotski discorre sobre as emoções como um fenômeno psicofísico com diversas manifestações (Vigotski, 2001b; Toassa, 2009).

A seguir, nos aprofundamos em tópicos relacionados à gênese das emoções e vivências.

### **2.3 Gênese das Emoções e Vivências**

Vigotski (1995) considera que a infância é um momento privilegiado para o estudo ontogenético, uma vez que neste período cultura e biologia se tensionam de forma muito peculiar, ao longo de um processo complexo no qual as funções psíquicas se formam sucessivamente, onde a cultura se apoia na biologia e a transforma (Toassa, 2009). Rodríguez e Moro (1999) observam que a noção de funções psicológicas superiores já mostra indícios nos bebês - período específico que Vigotski não teve a oportunidade de estudar empiricamente -, uma das razões pelas quais argumentam a favor de não dicotomizar as funções psíquicas entre superiores e inferiores.

Para compreender esta diferenciação, em Vigotski (1995) podemos entender as funções psíquicas em dois níveis principais: as de nível inferior e as culturizadas. As culturizadas, por sua vez, subdividem-se em primitivas e superiores. As funções primitivas apresentam um funcionamento voluntário incipiente, sendo relacionadas a povos iletrados. Apesar de apresentarem meios culturais de domínio do próprio comportamento, seu funcionamento ainda é somente relativamente mediato, sem a sofisticação dos meios culturais que a arte, a matemática e os idiomas modernos, por exemplo, proporcionam (Toassa, 2009).

As funções psíquicas se constroem mutuamente, e as formas culturizadas se constituem por processos que preservam parte das características de funcionamento das funções inferiores. É possível se socializar de diferentes maneiras a partir da vontade e do domínio da própria conduta, e as emoções, relacionadas a impulsos e necessidades, continuam sendo uma das bases motivacionais da conduta (Toassa, 2009, 2014).

A vontade ou domínio da própria conduta é possível com a conquista dos meios culturais: ferramentas, objetos para intervir em outros objetos, que medeiam a relação entre homem e natureza; e signos, que medeiam as relações intra e interpessoal. Essas mediações constituem novas formas de estimulação, ajudando o sujeito a dominar o próprio comportamento e o processo de satisfação do instinto, levando o debate sobre a gênese de instintos, vivências e emoções a um patamar mais complexo (Toassa, 2009). Wallon (2017) também aponta a importância do manuseio eficaz das ferramentas culturais no desenvolvimento do infante, a começar com o seu próprio corpo, que lhe permitem explorar o mundo externo e dissociar a inteligência da emoção. Sobre o manuseio de objetos, a Teoria da Pragmática do Objeto observa que os objetos são introduzidos intencionalmente, em contextos culturais específicos, configurando relações triádicas (Rodríguez, 2022; Basilio & Rodríguez, 2016; Rodríguez; Moreno-Núñez; Basilio & Sosa, 2015; Rodríguez & Moro, 2008, 2002, 1999).

Vigotski trabalha sobre a ontogênese da emoção e da vivência, dois conceitos chave em sua teoria, cujo desenvolvimento ficou comprometido devido à sua morte precoce (Toassa, 2009), mas chegou a afirmar que o estudo das emoções deveria ser o foco central da psicologia (Vigotski, 1999e). O conceito vigotskiano de emoção vem sendo estudado no Brasil principalmente desde a década de 90 (Camargo, 1999; Toassa, 2009), enquanto o primeiro texto identificado que trata sobre o conceito de vivência foi publicado em 2006 (Smolka). Sobre a complexidade e abrangência das emoções em sua tese:

(...) apesar da enorme variedade linguística do vocabulário que se refere às emoções, em todas as línguas há palavras para elas, evidenciando tanto a diversidade de condições delas criadoras, como também a sua relativa universalidade na vida humana, nos cérebros considerados próximos do normal para nossa espécie. Sua presença nas línguas é também indício de um fenômeno social, partilhado coletivamente, para além de sua condição caprichosa, indescritível e/ou idiossincrática, misturada com o pensamento, a memória, a percepção e apresentando-se de forma marcante na face interna de nossas vivências. (Toassa, 2009, p.23)

Oriundo da palavra russa *pereživânie*, “vivência” é um termo de difícil tradução, mas já aparece como central na primeira obra de Vigotski, “A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca” (1999f). Para Toassa (2009, 2012), o conceito trata de uma experiência acompanhada por sentimentos e comoções vividos, a experiência de um sentimento, uma impressão. Ainda, com base na tradução de Teresa Prout do texto “*The Problem of the Environment*” (Vigotski, 1994b), “vivência” pode ser entendida como a ideia de que uma situação objetiva pode ser interpretada, percebida, vivida ou experimentada de diferentes maneiras por sujeitos distintos, de modo que nem o aspecto afetivo nem o racional, sozinhos, explicam o conceito, representando uma unidade sistêmica ou dinâmica da consciência.

A vivência é entreposto do funcionamento psíquico concreto, inicialmente qualificando a relação imediata, antepredicativa, anterior a qualquer estruturação de um sistema psicológico, entre criança e meio; posteriormente, é unidade de uma consciência operante num concerto de funções psicológicas em permanente movimento e irreduzível às emoções. (Toassa, 2009, p. 27)

A vivência pode se estender ao passado e ao futuro, presentificando elementos importantes na orientação das ações (Vigotski, 1999f). Devemos levar isto em consideração ao analisarmos as manifestações emocionais dos bebês, lembrando que estas podem ocorrer por

relações ausentes no ambiente (afeto é uma afecção do corpo e sua ideia), mas presentes na experiência subjetiva, como a falta de alguém ou a expectativa de receber um objeto ou que alguém chegue.

Além disso, as vivências podem ser permeadas por qualidades variadas, como “vivências estéticas”, “vivências complexas”, “vivências de si” etc., trazendo consigo uma intensidade emocional expressiva (Toassa, 2009). Assim, envolvem qualidades emocionais e diversas sensações e percepções, implicando em ver o sujeito como parte do mundo e influenciado por este. A vivência é processo psicológico implicado na própria existência, encaixando na visão dialética de psiquismo histórico-cultural, razão pela qual Vigotski escolheu este termo como unidade no método de análise das unidades do desenvolvimento infantil (Toassa, 2009). O conceito de vivência designa tanto a apreensão e participação no mundo externo quanto a do próprio mundo interno do sujeito, sua realidade psíquica, indicando ser passível de simbolização e tomada de consciência (Toassa, 2009). Apesar de Vigotski não ter discorrido especificamente sobre bebês, assumimos que estes possuem um mundo interno rico e diversificado, em processo de construção junto às experiências concretas, uma vez que Wallon (2107) defende o conceito de ideomovimento, isto é, movimentos que expressam ideias; diálogo tônico, a linguagem corporal que permite expressar pensamentos e sentimentos (Wallon, 2015, 2017; Dantas, 2019); e considerando também os avanços oriundos das pesquisas embasadas na Teoria da Pragmática do Objeto, de embasamento histórico-cultural, que observaram participação efetiva de bebês em experiências como a leitura compartilhada (Dias, 2019), uso intencional de objetos (Rodríguez & Moro, 1999, 2008), a pragmática da ação e dos gestos na construção da função executiva (Rodríguez, 2022), o fenômeno da atenção compartilhada (Rodríguez, Moreno-Núñez, Basilio, Sosa, 2015) e evidência de autorregulação cognitiva em bebês:

Em resumo, nosso estudo mostrou como crianças de 14 a 18 meses de idade podem usar gestos como uma ferramenta de autorregulação, oferecendo um mecanismo de desenvolvimento claro pelo qual os primeiros gestos e a linguagem predizem funções executivas e autorregulação posteriores (...). Uma análise do repertório dos tipos e funções dos gestos infantis revelou que mesmo aos 14 meses de idade, as crianças são capazes de usar com flexibilidade ferramentas comunicativas para fins de autorregulação. Além disso, observamos o uso de gestos privados pelas crianças.

(Basilio & Rodríguez, 2016, p. 13, tradução nossa)

Ainda sobre a reação afetiva, para Vigotski (1999e), é importante combinar seus aspectos objetivos e subjetivos. Durante uma vivência emocional, o organismo se movimenta em seus sistemas nervoso central e periférico. Do central surgem as classificações culturais como medo, alegria e raiva. As sensações periféricas de emoções não costumam desencadear vivências emocionais, sendo apenas parte destas (Toassa, 2009, 2012, 2019). Sentimentos, representações e percepções de estímulos externos se unificam nas vivências e na atividade (Toassa, 2009). A atividade, por sua vez, retroage nas vivências, fazendo-nos considerar a estrutura um todo dinâmico, em oposição às relações estáticas do estudo do psiquismo visto pelo paradigma do binômio estímulo-resposta (Vigotski, 1995). Dessa maneira, no processo investigativo, o sujeito não deve ser separado do mundo do qual faz parte.

As emoções, por sua vez, são funções mentais com uma base biológica animal que engloba componentes especificamente humanos e se transformam em algo qualitativamente novo ao longo do desenvolvimento. Assim, os sistemas psicológicos socializados criam as manifestações da vida emocional (Toassa, 2009).

Assim, as emoções são consideradas processos flexíveis de resposta a demandas adaptativas, úteis ou inúteis para o organismo culturizado, dependentes das capacidades cognitivas através da avaliação do impacto de um evento para o bem-estar de uma pessoa à

luz de suas metas pessoais (Vigotski, 1999e; Rocha & Kastrup, 2009). Ao contrário de irracional, parecem um processo altamente dependente da razão, reflexão e lógica, evidenciando quando as experiências são vividas contra ou a nosso favor, o que justifica por que as manifestações emotivas não se resumem a reações fisiológicas (Moors et al., 2013), remetendo-nos ao conceito de funções psicológicas superiores, uma vez que são culturais e mutáveis (Vigotski, 1999e). Existe, portanto, um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual (Piaget, 1998). Além disso, para alguns autores, todo o sistema racional também está fundamentado sobre disposições afetivo-emocionais que orientam as coordenações de ações (Maturana, 2002; Maturana & Varela, 1984). Supõe-se assim que as premissas que balizam as ações sociais de um ser humano, incluindo suas tendências políticas, profissionais e intelectuais, sejam influenciadas, primeiramente, pelos seus estados afetivo-emocionais.

A dimensão emocional do ser humano é diversificada de muitas maneiras, apresentando uma dupla expressão ideacional e corporal (Vigotski, 2001b; Toassa, 2009). Vigotski (1996) afirma que os fenômenos psíquicos são materiais e objetivos, condição que nos permite estudá-los. Dessa maneira, cérebro e consciência estão submetidos às mesmas leis da natureza, e a investigação deve se guiar não pela alegria como pura consciência de se estar alegre, mas como fenômeno existente e determinado. Para estudá-las sob uma perspectiva histórico-cultural, portanto, é preciso ir além do discurso sobre elas, como ideias isoladas, e inseri-las em um panorama mais abrangente dentro de uma rede de conceitos (Toassa, 2009). Devemos partir, pois, da materialidade para inferir estados emocionais. No entanto, não é possível universalizá-los a partir das reações fisiológicas e dos tipos de manifestação, aqui tratadas como corporais, vocais ou faciais. É necessário compreender o contexto específico da manifestação para inferir a sua vivência. Um sorriso, por exemplo, pode significar alegria ou agonia a depender do contexto.

Vigotski criticava a psicologia de sua época por tratar de forma dicotômica experiência subjetiva com reações musculares, por exemplo, a antiga cisão entre espírito e corpo, experiência ou comportamento. “Quando uma pessoa dança, será que de um lado se encontra a soma dos movimentos musculares e do outro a alegria e o entusiasmo? Um e outro estão estruturalmente próximos” (Vigotski, 1996, p.356).

Com base em Vigotski, Toassa (2009) explica que os sentidos atribuídos às emoções se desenvolvem a partir da apropriação dos significados da língua e da sua relação com a nossa formação de conceitos. Dessa maneira, podemos pensar que os bebês constroem dinâmicas emocionais especificamente humanas ao longo do seu desenvolvimento, à medida que vão criando ideias sobre si, os outros e os objetos. Toassa (2009) sinaliza ainda que a raiz das emoções é instintiva, primitiva e elementar.

Vigotski (2010) postulava em sua teoria uma construção progressiva das funções cerebrais, constando de nível primário, representado pela atenção e percepção imediatas; nível secundário, onde atenção, memória e percepção são mediadas pelos meios culturais e nível terciário, com personalidade, consciência e autoconsciência; o último rege os demais, com possibilidades de regulação criadas culturalmente (Toassa, 2009).

Encontramos um paralelo entre a concepção de um nível primário do desenvolvimento baseado na atenção e percepção imediatas, posteriormente mediadas até se tornarem atos de personalidade e consciência com a teoria de Wallon e sua relação com a psicomotricidade. Para Wallon (2017), no primeiro ano de vida, a vivência do bebê é conduzida principalmente por sensações internas (o que exige do adulto ainda mais sensibilidade e atenção para percebê-las), pois a exploração do mundo externo só é possível quando o olho e a mão são capazes de agir de forma práxica (Dantas, 2019). A preensão, por exemplo, começa de forma rudimentar, palmar, com a mão toda se fechando no objeto, e só por volta dos 9 meses aparece a preensão em pinça, na qual polegar e indicador se

complementam. A competência do uso da mão só está completa, no entanto, no final do primeiro ano, quando se forma a bilateralidade, com as duas mãos atuando de forma complementar (Wallon, 2017).

No primeiro ano de vida, o funcionamento cognitivo está latente e indiferenciado da atividade afetiva, e consiste em preparar as condições sensório-motoras como olhar, pegar e andar que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, explorar de forma mais intensa e sistemática o ambiente (Dantas, 2019).

Ao longo do primeiro ano de vida, as manifestações fisiológicas da emoção são a base da afetividade e constituem o ponto de partida do psiquismo (Dantas, 2019). Wallon, inspirado em Darwin, vê as emoções como ferramenta de sobrevivência humana, dada sua condição de reduzida prole e prolongado período de dependência (Dantas, 2019). As emoções, ao mobilizarem o ambiente para o cuidado, devido à sua alta contagiosidade, garantem a sobrevivência do bebê. Por isso, Wallon considera a emoção como fundamentalmente social, ao permitir um primeiro intenso vínculo entre sujeitos (Dantas, 2019).

Vigotski também acompanha a Darwin, que defendia a relação de expressão entre estados d'alma e movimentos opostos do corpo, o que mobilizava todo o organismo, o que justifica uma das razões para termos dificuldade de descrever os sentimentos. Em 1872, Darwin descreveu gestos e expressões usadas involuntariamente por humanos e animais influenciados por emoções e sensações (aqui, ambas são consideradas sentimentos, mas as sensações podem ser localizadas corporalmente). Ainda para Darwin, mudanças ou movimentos em qualquer parte do corpo podem servir à sua expressão, pois existe uma unidade entre estados mentais e movimentos habituais. “O movimento é, para o biólogo, uma espécie de descarga de energia desencadeada a partir de uma irritação dos sentidos” (Toassa, 2009, p. 101).

A relação entre corpo, afeto e estados mentais é chave na teoria walloniana (2015, 2017). Para o autor, a atividade emocional é simultaneamente social e biológica em sua natureza, responsável pela transição entre o orgânico e o cognitivo, possível através da mediação cultural. O psiquismo emerge da vida orgânica pela consciência afetiva, sendo esta sua primeira manifestação. Ao permitir interagir com o ambiente, possibilita acesso ao simbolismo cultural, construído ao longo da história humana. Ou seja, a consciência afetiva permite aprender os instrumentos com os quais a atividade cognitiva trabalha, dando-lhe origem:

Sendo esses seres essencialmente emotivos, e trazendo à sua emoção a tendência forte, porque funcional, a se propagar, resulta daí que os adultos, no convívio com elas, estão permanentemente expostos ao contágio emocional. Isso pode ocorrer na direção da produção de uma emoção análoga ou complementar. A ansiedade infantil, por exemplo, pode produzir no adulto próximo também angústia ou irritação. Resistir a essa forte tendência implica conhecê-la, isto é, corticalizá-la, condição essencial para reverter o processo. (Dantas, 2019, p.97)

O caráter social das emoções também faz com que a presença de outras pessoas sirva de nutrição para o bebê, que se motiva a manifestar-se pelo contato. O inverso também acontece: sozinho, suas manifestações tendem a se extinguir mais rapidamente, o que costuma ser ignorado no trato cotidiano (Dantas, 2019).

Para Vigotski, para entender a natureza da expressão emocional, devemos considerar que “as relações estruturais entre funções psíquicas se constituem quando elas se integram na vida social” (Toassa, 2009, p. 35), evidenciando nossa natureza social e histórica. Pensamos que, com os bebês, vemos a integração na vida social entre as funções psíquicas através da linguagem não verbal, apesar de Vigotski ter assinalado em sua obra a importância da fala para esta constituição.

A transição natureza-cultura na criança segue uma lógica dialética, não-linear, onde a cultura é modificação da própria natureza, conforme explica Toassa (2009). Por um lado, está a acumulação de pequenas alterações que reorganizam a relação da criança com os estímulos; por outro, saltos qualitativos advindos das alterações acumuladas. A partir da incorporação de estruturas inferiores, ocorre a destruição de suas reações de caráter elementarista e imediato e, posteriormente, a passagem às formas funcionais superiores e complexas. Sobre os primeiros anos de vida:

Os impulsos afetivos são os acompanhantes permanentes de cada nova etapa no desenvolvimento da criança, da inferior até a mais superior. Deve-se dizer que o afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e esse processo se encerra, culminando assim todo o desenvolvimento da personalidade (...) o afeto é o (...) primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico. (Vigotski, 1996, p.299, tradução nossa)

Com “afeto”, Vigotski (1996) se refere a um impulso sem qualidade especificamente emocional. Seguindo o autor, “afeto” e “instinto” são processos que se sobrepõem no início da vida, mas que se separam e culturizam ao longo do desenvolvimento. As emoções se diferenciam e se tornam mais complexas, com maior participação do córtex, enquanto os instintos regridem, por serem comportamentos da espécie que estão preparados para situação prototípicas. Já os impulsos se sofisticam e tendem a se enquadrar na vida emocional.

Vigotski (2004) apostava no monismo como substituto do dualismo cartesiano, o que torna a doutrina espinosana dos afetos uma fundamentação filosófica interessante. A gênese de todas as emoções deveria ser explicada, pois, pela mesma teoria: “Em vez de opor uma categoria de emoção a outra, devemos admitir que cada emoção pode assumir diferentes formas, tão diferentes como, por exemplo, a raiva de um animal e uma indignação bem fundamentada” (Vigotski, 2004, p. 138). As emoções são vistas, portanto, como processos do

organismo humano tornados funções da personalidade, culturalmente e historicamente contingentes.

Considerando a relevância da obra do filósofo Baruch Espinosa para o tema, dedicamos o tópico seguinte a nos aprofundar em sua Doutrina dos Afetos.

#### **2.4 A Doutrina dos Afetos de Baruch Espinosa**

Vigotski (2004) se baseia, em parte, na filosofia espinosana para explicar como os processos afetivos se constituem. Espinosa (2008) entende o afeto como uma afecção do corpo que altera sua potência de agir, aumentando-a ou diminuindo-a, estimulando ou retraindo, ao mesmo tempo em que altera as ideias sobre essas afecções. Ou seja, é quando o corpo é *afectado* por algo que provoca estímulo ou inibição para a ação ao mesmo tempo em que criamos uma ideia sobre tal afecção. Definimos afeto, portanto, como aquilo que nos mobiliza depois de sermos afetados (Gomes & Mello, 2010).

De fundamentação monista, a relação entre afeto e pensamento é vista como unidade indissociável (Espinosa, 2008; Toassa, 2009), e o afeto já contém ideia (pensamento), remetendo-nos ao conceito de consciência. Uma afecção, ao representar os efeitos das ações de outros corpos e ideias sobre nós, possibilita-nos o conhecimento de primeiro gênero. A consciência aparece, pois, como um sistema de conhecimentos que depende das afecções – ou de como somos afetados, “atravessados” e percebemos os objetos, fenômenos, ideias e pessoas que se relacionam conosco.

Quando vivenciamos um afeto, nossa potência de pensar e de agir muda, mobilizando-nos de diferentes maneiras em direção ao objeto, fenômeno ou pessoa, dependendo de como tenhamos sido afetados. Toda mudança de potência implica, também, uma associação da mente. A vivência do afeto – mobilizar-nos em direção ao que nos atravessou – depende, pois, de como tenhamos sido afetados. É importante notar que o processo cognitivo está

presente nos dois momentos dos quais discorreremos: a maneira como somos atravessados depende da avaliação que fazemos da experiência; ao mesmo tempo, a potência do pensar se vê alterada depois de sermos afetados, influenciando a ação. Compreendemos, dessa maneira, como o pensar e o sentir existem e funcionam como uma unidade a partir da experiência com o meio, não existindo de forma pré-determinada, mas como consequência da atividade humana (Toassa, 2009).

O afeto difere de uma simples afecção do corpo, pois implica em uma mudança de potência, inexistente em muitas das afecções e na ideia desta mudança. Modificações em uma ou outra dimensão definem afetos diferentes. Aqui, a ação não deve ser entendida no sentido convencional, como “algo que se faz”, qualquer movimento do corpo, mas em ação como afeto. Para Espinosa, podemos fazer algo por paixão ou por ação, a depender se é uma causa adequada (suficiente) ou inadequada (Toassa, 2009).

As transições de potência representam a mudança do desejo, enquanto referido ao corpo e à mente, como apetite consciente; ou vontade, quando referido apenas à mente; ou ainda apetite, quando referido apenas ao corpo. Para ser considerada afeto, uma afecção deve implicar a essência desejanter do sujeito e uma correspondente mudança de potência na sua relação com o restante da natureza. Podemos considerar o desejo como essência humana por excelência, por ser impulso vital consciente de si. Enquanto determinada por uma afecção, agirá de determinada maneira (Espinosa, 2008): variações da potência como tristeza e alegria evidenciam insatisfação ou satisfação de um ou mais desejos. No afeto de alegria, a mente passaria a uma potência maior; já na tristeza, a uma potência menor: “A alegria e a tristeza são o próprio desejo ou apetite, enquanto ele é aumentado ou diminuído, estimulado ou refreado por causas exteriores” (Espinosa, 2008, p.233).

Afetos simultâneos na mente podem, no futuro, ser repetidos caso o corpo tenha sido afetado por um deles. Algo também pode causar afetos de alegria ou tristeza acidentalmente,

se nos defrontamos com ela enquanto afetados por outra. Ou seja, um afeto pode ser transferido de sua causa original a outra causa, caso ocorram simultaneamente, o que nos leva a considerar as circunstâncias em que o afeto acontece. “Além disso, as semelhanças de algo ou alguém com o objeto-causa de um afeto causam-nos antipatia ou simpatia, podendo não ter, pois, qualquer relação com a causa original pela qual somos afetados.” (Toassa, 2009, p. 187)

Esta ideia é semelhante à Lei do Signo Emocional Comum de Vigotski (1987; 1999b), que trata da influência dos sentimentos na imaginação. Segundo esta lei, que faz referência à vida emocional humana, há uma tendência do sentimento se manifestar em determinadas imagens concordantes com ele, associando impressões e ideias. Nossas representações condizem com nosso estado de ânimo em determinado momento – o sentimento matiza a percepção dos objetos externos. A imaginação também influi nos sentimentos, uma vez que todo seu material sempre é extraído da realidade externa. Esta, por sua vez, constitui origem do material semiótico da imaginação e sentimento.

Não há, portanto, criação pura, mas imaginação reprodutiva e criadora. A imaginação criadora se fundamenta na reprodutiva. Nossos sentimentos são provocados pela interação com a realidade externa. Com base em Ribot (1900), amor, ódio, orgulho podem ser centros de atração que agrupam representações ou eventos: Vigotski (2001b) denominou-os *signos emocionais da realidade*. Assim, Vigotski propõe que a dimensão emocional esteja impregnada de processos como imaginação e memória, “irredutíveis, pois, à relação externa, protocolar, entre significante, significado e representação, à lógica exterior das próprias imagens – mas sim à lógica dos sentimentos” (Toassa, 2009, p.112). Vemos, pois, a plasticidade imaginativa do impulso afetivo: quando surge na forma de uma emoção, associa inúmeras imagens partindo da similaridade do efeito emocional.

Os signos emocionais podem derivar, pois, de qualquer imagem, representação ou ideia. O signo, por outro lado, não se relaciona a um domínio ativo: as implicações derivadas das emoções com os demais processos psicológicos seguem um curso involuntário. O signo emocional aglutina elementos heterogêneos, como marcas das emoções que vivenciamos, “um traço mnêmico, um híbrido de memória e afeto” (Toassa, 2009, p.115). Aqui cabe-nos uma pergunta investigativa: as relações triádicas se dão também pelos sujeitos e objetos ausentes no mundo externo, mas presentes no mundo subjetivo? Quando são lembrados ou quando sua falta é sentida, por exemplo?

Seguindo com Vigotski (2001c), em outros momentos o bielo-russo atribui ao sujeito um papel mais ativo, quando aprende a manifestar exteriormente o seu estado de ânimo através de símbolos, por exemplo. Ainda sobre a Lei do Signo Emocional Comum:

O processo psicológico aí descrito é claro, evidenciando uma concepção na qual os indivíduos não apenas criam um mundo e impressões e efeitos emocionais, mas também são criados por eles; não só os manobram, mas são por eles manobrados. Vigotski ressalta a mobilidade desse processo, considerando, através dele, o afeto como uma das fontes da construção dos signos pessoais e da criação de cultura. (Toassa, 2009, p.116)

Na leitura de Vigotski (1996, 1997) a Espinosa, com relação à esfera emocional, o bielo-russo supunha que o sujeito inteligente era capaz de dominar as próprias emoções, mostrando um caminho para a regulação da vida emocional, da passividade à atividade dos estados psíquicos, e à liberdade como processo dependente do desenvolvimento do pensamento. Este, no âmbito de raciocinar e resolver problemas, por sua vez, é influenciado pelos afetos (Vigotski, 1997, 2004).

A mente percebe tudo que acontece no corpo, mesmo quando não rotula a experiência. Não é possível um estado emocional sem efeitos corporais e mentais, pois não existe afeto

puramente físico ou mental. Mesmo as sonoridades do cotidiano e as relações exercem efeitos no bem-estar do sujeito (Toassa, 2009).

Para Espinosa (2008), o corpo humano é um todo composto de muitos indivíduos, os quais, por sua vez, compõem-se de corpos mais simples. O próprio corpo é um ente coletivo: “é composto de um grande número de indivíduos de natureza diferente, e pode, portanto, ser afetado de muitas e diferentes maneiras por um só e mesmo corpo” (2008, p.185). Dessa forma, podemos ser afetados de muitas maneiras e ainda conservar nossa natureza. Espinosa vai além, afirmando que “O corpo humano tem necessidade, para conservar-se, de muitos outros corpos, pelos quais ele é como que continuamente regenerado” (2008, p.105). Ou seja, nosso corpo também afeta (modifica, altera) os corpos externos a si. Dessa maneira, a capacidade de afetar e ser afetado são indissociáveis, bem como sua propriedade imaginativa, como explica Toassa:

A mente é a idéia do seu corpo existente em ato: a idéia de uma afecção (mudança decorrente da relação com outro corpo) do corpo persiste enquanto este for afetado. E, posteriormente, a mente pode considerar presentes os corpos exteriores pelos quais o corpo humano, do qual constitui a idéia, foi antes afetado, conservando deles as idéias imaginativas enquanto durar a afecção correspondente. (Toassa, 2009, p.180)

Dessa maneira, como propriedade da nossa imaginação, é possível considerar como se estivessem presentes coisas que não existem. A imaginação pode ser considerada uma forma adequada de conhecimento do estado do corpo em ação, mas inadequada quanto a suas relações com outros corpos, pois são ideias confusas, conclusões sem premissas. É através da imaginação que a mente conhece a si mesma enquanto percebe as ideias das afecções do corpo. Vale lembrar que, no século XVII, “imaginação” significa sensação, percepção, memória; não fantasia criadora (Chauí, 2005, p.32). Imaginação é, portanto, o conhecimento sensorial que produz imagens das coisas em nossos sentidos, “(...) uma idéia pela qual a mente considera uma coisa como presente” (Espinosa, 2008, p.277).

Assim como o corpo é composto de muitas partes, a mente também é uma ideia composta: como são muitas afecções, também são muitas as imaginações, por exemplo as sensações de calor, frio, fome, sede e suas respectivas ideias, pelas quais podemos imaginar um aquecedor, arroz com feijão, água etc. Quando nos sentimos satisfeitos, é provável que a afecção pare e deixemos de imaginar, o que depende de nossa natureza individual e das circunstâncias que envolvem a afecção (Toassa, 2009). Espinosa, no entanto, não escreveu sobre as diferenças desse processo entre adultos e crianças. Sobre a memória, o filósofo diz ser uma concatenação de ideias que envolve a natureza das coisas exteriores segundo a ordem e o encadeamento das afecções do corpo humano, assim, dependente do hábito ou experiências pregressas de quem imagina.

Uma das dificuldades para a mente formar um conhecimento adequado das afecções reside em sua dinâmica e variedade. A mente não compreende as concordâncias, diferenças e oposições entre todas as coisas, levando-nos a compreender a imaginação como processo corporal (Toassa, 2009). Para Espinosa (2008), mesmo as faculdades de amar, desejar ou compreender não são transcendentais e abstratas. Em sua doutrina dos afetos, a vontade não subordina o desejo, a vontade é o próprio desejo enquanto faz referência à mente. Podemos transportar esta premissa aos bebês, vinculando os desejos às necessidades, já seja no caráter fisiológico, como alimentação, ou psíquico, como sentir-se amado e seguro. A doutrina dos afetos de Espinosa é, portanto, atenta às especificidades do humano e coloca o desejo e a singularidade do sujeito desejante no plano central da compreensão da vida afetiva (Toassa, 2009).

Contextualizando esta concepção para o desenvolvimento infantil, quando uma criança se depara com um objeto, pessoa ou situação que lhe parece interessante, mobiliza as funções psicológicas já desenvolvidas em suas experiências anteriores para lidar com a nova experiência. No caso de um objeto, percebê-lo, manipulá-lo e então compreendê-lo,

lembrando que os objetos são inseridos na vida da criança por um adulto, com usos e em um contexto sociocultural específicos, configurando uma relação triádica (Rodríguez & Moro, 1999).

As flutuações das potências do agir e pensar, ocasionadas pelo afeto, podem se elevar ou diminuir. Espinosa (2008) entendia que as flutuações dependem da relação sujeito-objeto. Neste trabalho procuraremos entender como esses processos ocorrem na relação triádica estabelecida entre criança, objeto e adulto (ou a pessoa que lhe apresenta o objeto), conforme a Teoria da Pragmática do Objeto (Rodríguez & Moro, 1999). Neste ponto, podemos começar a compreender o desenvolvimento do aspecto emocional, entendendo, por exemplo, que a elevação das potências de pensar e agir configuram um estado de alegria, enquanto sua diminuição, um estado de tristeza. Segundo esta perspectiva, supomos, portanto, que o estado emocional depende de como as relações triádicas afetam o bebê, o que por sua vez seria influenciado pela mediação semiótica pré-linguística e suas experiências prévias.

Ao trabalhar o tema das emoções na Educação Infantil, parece-nos importante destacar suas especificidades nesse contexto, a começar pelas singularidades do trabalho pedagógico com bebês.

### **3. SINGULARIDADES DA PRÁTICA DOCENTE COM BEBÊS**

Primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é direito das crianças desde a Constituição de 1988, com a finalidade de proporcionar, em conjunto com suas famílias e a comunidade, o desenvolvimento integral de bebês e crianças até 5 anos de idade (Lei 9.394/96). O termo “integral” consiste em proporcionar uma diversidade de experiências que envolvem as relações, o brincar, a expressão emocional e a inserção na cultura (BNCC, 2018), e aparece referenciado como uma importante meta a ser atingida na prática escolar em pesquisas atuais, a partir de uma compreensão das singularidades da docência na

primeiríssima infância (Marques & Luz, 2022; Brito, 2022; Gomes & Neves, 2021; Dentz & Amorim, 2019; Tolocka et al., 2019; Monção, 2017).

Dessa forma, a brincadeira e os relacionamentos são eixos norteadores legais das práticas pedagógicas (BNCC, 2018), o que exige uma organização do espaço e do tempo e a consideração de diversas dimensões do desenvolvimento, tais como expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural. Assim, os bebês são vistos como sujeitos ativos do seu processo de desenvolvimento.

Não existe consenso na literatura científica sobre os impactos da institucionalização precoce de crianças pequenas para o seu desenvolvimento global. Alguns países valorizam o cuidado da criança pequena pela mãe no domicílio, questionando a creche como lugar adequado para o seu cuidado (Belsky, 2009), definindo perspectivas sobre como seria o cuidado ideal das crianças pequenas que se materializam nas políticas públicas (Rutanen, Amorim, Colus & Piattoeva, 2014). Dessa maneira, na Finlândia, por exemplo, discutem como melhor desenvolver a atenção domiciliar com apoio financeiro do Estado, uma vez que consideram o cuidado domiciliar como o mais adequado para a criança de 0 a 3 anos de idade (Dentz & Amorim, 2019).

No Brasil, por outro lado, as preocupações estão relacionadas ao aumento da assistência e do cuidado da criança pequena por meio de instituições de educação infantil, onde poderão receber desde muito cedo uma educação formal com propostas pedagógicas intencionais adaptadas à sua faixa etária, além da experiência de se incorporarem em uma situação de socialização estruturada (BNCC, 2018). Em ambas as perspectivas se evidencia uma preocupação latente sobre o desenvolvimento dos bebês e crianças em seus múltiplos aspectos, incluindo explicitamente seu caráter emocional.

Os direitos fundamentais das crianças devem ser o alicerce das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior dessas instituições, das políticas públicas destinadas à primeira

infância e dos tratos cotidianos nas relações sociais com a população em geral (Lei 8.069/90). Para tanto, faz-se necessário compreender que o infante é sujeito ativo do seu próprio processo de formação desde a mais tenra idade, exigindo uma escuta permanente e ativa de suas expressões e manifestações (Monção, 2017; Lazaretti & Mello, 2018; Guimarães & Arenari, 2018; Dentz & Amorim, 2019; Tolocka et al., 2019; Gomes & Neves, 2021; Marques & Luz, 2022; Brito, 2022).

Apesar de mais pesquisas sobre a especificidade do trabalho docente na primeiríssima infância serem produzidas (Marques & Luz, 2022), ainda existe necessidade de ampliação em diversos temas específicos, como a indissociabilidade entre cuidar e educar (Marques & Luz, 2022; Brito, 2022; Guimarães & Arenari, 2018; Lazaretti & Mello, 2018; Monção, 2017), as formas de comunicação, fundamentalmente expressões emocionais e corporais (Marques & Luz, 2022) e as interações entre pares de idade (Dentz & Amorim, 2019).

Através das interações, os bebês constroem sentidos e linguagens. O contato com o outro lhe mostra distintas possibilidades (Barbosa, 2010). Através da comunicação emocional, são capazes de se relacionar, significar as experiências e, assim, constituir-se como sujeito ativo no seu desenvolvimento (Wallon, 1971, 2017; Vigotski, 1996, 2007), com capacidades, potencialidades e grande diversidade de expressão. Assim, a reação e significação das professoras às suas expressões podem ou não contribuir para o seu desenvolvimento integral. Um dos principais desafios na relação docente-bebê, por exemplo, é o fato de que as práticas nas creches ainda parecem alicerçadas no cumprimento das necessidades básicas como higiene, alimentação e sono, sem uma reflexão crítica sobre a postura do adulto enquanto realiza tais atividades e sem levar em consideração os potenciais de aprendizagem do bebê mesmo no primeiro ano de vida (Monção, 2017; Lazaretti & Mello, 2018; Guimarães & Arenari, 2018). No que tange a questões pedagógicas, as práticas

direcionadas aos bebês, no Brasil, carregam forte inspiração em atividades voltadas ao Ensino Fundamental (Nascimento-Dias, P.; Mietto, G., & Rengifo-Herrera, F., no prelo).

A prática pedagógica com bebês envolve especificidades que devem ser levadas em consideração se o objetivo é garantir uma educação de qualidade, colaborativa ao seu desenvolvimento integral e ao cumprimento dos seus direitos fundamentais (Monção, 2017; Lazaretti & Mello, 2018; Guimarães & Arenari, 2018; Dentz & Amorim, 2019; Tolocka et al., 2019; Gomes & Neves, 2021; Marques & Luz, 2022; Brito, 2022).

Alguns autores já vêm trabalhando sobre essas especificidades, seus desafios e caminhos para solucioná-los. Gomes e Neves (2021), por exemplo, propõem que a sala de atividades deve ser vista como uma totalidade indivisível, baseada no conceito de unidade de análise de Vigotski (1995), onde a totalidade seria composta pelas seguintes dimensões indissociáveis: afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (Gomes, 2020). Como as emoções são o ponto de partida do desenvolvimento infantil (Wallon, 2015), as primeiras relações são fundamentalmente emocionais e estão situadas em um contexto social de desenvolvimento. Assim, o bebê é capaz de comunicar-se com o outro, com o mundo e compartilhar significados (Oliveira, 2016), uma vez que a linguagem humana não se constitui apenas na oralidade, mas também em outras manifestações como gestos, expressões faciais e movimentos corporais, colocando os afetos como essência do ser humano, a partir de onde desenvolvemos a cognição e a capacidade de produzir cultura, através da mediação semiótica, em diferentes situações sociais (Gomes & Neves, 2021).

Os bebês aprendem, pois, a partir das relações, que por sua vez são dialógicas e afetivas, de modo que não há “transmissão” de conhecimento, mas construção mediante encorajamentos, diálogos corporais e verbais, trocas, observações, propostas etc. Idealmente, esse processo construtivo faz parte de diferentes modos de intencionalidade pedagógica respeitosa e coerente com as características particulares da primeira infância (Guimarães &

Arenari, 2018). Vemos, assim, que a experiência pedagógica com bebês implica sensibilidade e sutileza nas ações cotidianas por meio dos gestos, do toque, do olhar, no tom de voz, na espera atenta ao momento do outro, na postura, na presença não invasiva, no encorajamento a experimentar o mundo e a construir autoconfiança; sendo preciso buscar caminhos de relação com as crianças que considerem a dimensão afetiva e dialógica no seu desenvolvimento e proporcionem uma experiência de educação promotora de criatividade, autonomia, segurança e alegria (Guimarães & Arenari, 2018). Também se faz evidente a necessidade de uma grande disposição emocional e corporal compromissada (Marques & Luz, 2022; Barbosa, 2010), uma vez que o vínculo com os bebês envolve muitas emoções, sentimentos e sentidos (Guimarães, 2011).

Além disso, as ações que integram a organização temporal precisam ser flexíveis e intencionais. O bebê precisa ser atendido e compreendido em todas suas manifestações, num processo de respeito com olhar atento e cuidadoso. A organização do tempo e dos espaços, com seus objetos e recursos, atuam diretamente no desenvolvimento sensorial do bebê enquanto função psíquica. Aprender a se orientar no espaço está relacionado à formação das primeiras representações sobre as direções da criança a partir do próprio corpo, assim como as relações espaciais entre os objetos e a habilidade de determiná-las (Lazaretti & Mello, 2018).

Vemos que ajudar a criança a se localizar no tempo e no espaço é uma tarefa transversal a toda a educação infantil, formada pelas ações diárias realizadas com e pela criança nas atividades conjuntas e compartilhadas. É necessário um olhar sensível e individualizado a cada criança para elaborar ações cotidianas eficazes, que não sejam rígidas ou improvisadas e contribuam efetivamente para o seu desenvolvimento psíquico, não sendo apenas cumprimento de rotina centrada em necessidades de organização institucional.

Pesquisas atuais sugerem que:

Persiste e prevalece a estrutura do adulto, a partir das demandas institucionais, estipulando hora do sono, hora da troca, hora da alimentação, desconsiderando as particularidades e necessidades individuais dos bebês. (...) Importante destacar que nessas ações de cuidado, podemos encontrar, inclusive, um *malcuidado*, ou seja, são ações que se repetem de forma mecânica, aligeirada, num ritual exaustivo, desprovido de relação afetiva positiva com os bebês, que envolvesse, de fato, a satisfação de suas necessidades e a produção de novas necessidades e interesses. (Lazaretti & Mello, 2018, p.72)

Assim, apesar da indissociabilidade entre cuidar e educar, uma vez que o cuidado é indispensável ao desenvolvimento integral e, inclusive, à sobrevivência, nem todas as instituições de educação infantil logram, de fato, abordá-lo como pedagógico, além de haver ainda muita confusão sobre o seu papel no ambiente escolar. Dedicamos o próximo tópico a explorar mais a fundo este tema.

### **3.1 Cisão entre cuidar e educar**

Em algumas instituições a criança ainda é tida como objeto de tutela e não como sujeito de direitos, pese os avanços legais e as produções acadêmicas sobre a primeira infância (Monção, 2017). Mesmo após a inserção das creches no sistema oficial de educação, a perspectiva sobre o cuidado ainda se pauta principalmente em sua dimensão instrumental, como forma de tomar conta e zelar (Marques & Luz, 2022; Brito, 2022; Guimarães & Arenari, 2018; Lazaretti & Mello, 2018; Monção, 2017), sendo fundamental resgatar sua dimensão ética e agir com sensibilidade para reconhecer que o bebê precisa de afeto e atenção em seu processo educativo (Monção, 2017).

É necessário, pois, entender a educação em sua integralidade, sem dissociar cuidado e processo educativo. No entanto, a dualidade entre cuidar e ensinar é antiga e denuncia a

ausência de compreensão sobre as especificidades da prática pedagógica com os bebês (Lazaretti & Mello, 2018). Nesta etapa da vida, as relações dialógicas entre adultos e bebês e a integração entre cuidado e educação são essenciais para uma educação infantil de qualidade, tornando-se condição *sine qua non* para garantia dos seus direitos fundamentais.

A sobrevivência física e subjetiva dos bebês depende do cuidado (Marques & Luz, 2022). O cuidado é o cerne da relação e precisa ser pensado em uma esfera mais ampla enquanto dimensão humana (Gonçalves & Rocha, 2017), não como uma ação meramente técnica, mas um conceito abrangente que deriva de uma construção social, envolvendo diversas formas de organização (Guimarães, Hirata & Sugita, 2011; Molinier & Paperman, 2015). O cuidar não pode ser simplesmente um fazer; se considerarmos o seu papel fundamental desde o início da vida, desde o prático e fundamental para a sobrevivência até os saltos qualitativos do desenvolvimento que potencialmente ele propicia, podemos percebê-lo como a essência do humano (Teixeira-Silva, 2017), e não pode, portanto, ser regido pela lógica da intervenção e dominação (Marques & Luz, 2022). O cuidado envolve modos de ser, de estar e de se relacionar.

O desafio para construir o entendimento do cuidado como pedagógico nas creches é grande. O cargo de auxiliar de educação, por exemplo, parece confundir a docente com relação a esta suposta dicotomia entre cuidar e educar, uma vez que as auxiliares tradicionalmente assumem a responsabilidade de cuidar, enquanto as professoras, do que é considerado educativo (Marques & Luz, 2022). Além disso, é comum presenciarmos, na hora do planejamento, uma separação entre “momento do cuidado” e “momento pedagógico”, como se o cuidado não fosse educativo. O que a literatura vem reforçando, no entanto, é que o pedagógico não está nas atividades em si, como pintar ou ouvir histórias, mas na postura do professor em conduzir todas as ações do dia com clareza de sua intencionalidade. Assim, o olhar, o gesto e o toque, por exemplo, carregam consigo uma qualidade educativa que pode

ser intencional e afetar positivamente a formação humana. Ao se comunicar, no sentido amplo de comunicação, com todas as suas possibilidades e meios, a professora incita reações emocionais e afetivas que são base para o desenvolvimento psíquico do bebê (Larazetti & Mello, 2018).

Vemos, pois, que a condição dependente do bebê permite, através dos cuidados, o desenvolvimento de novas relações e ações com o mundo, permeadas de emoções e afeto, em uma dimensão que entendemos como educativa. É pela comunicação com o mundo que a atividade nervosa superior do bebê é reorganizada, possibilitando o surgimento dos reflexos condicionados (Lazaretti & Mello, 2018). Com o tempo, os relacionamentos do bebê permitem que suas necessidades não sejam apenas fisiológicas, mas também sociais, o que provoca um salto qualitativo importante em seu desenvolvimento psíquico, que acontece, como percebido, a partir dos cuidados do adulto, tornando-os inevitavelmente pedagógicos.

A postura pedagógica, que inclui o cuidar, permite estimular novos interesses que promovam transformações qualitativas nos processos psíquicos do bebê. As emoções são fundamentais nesse processo, uma vez que o vínculo com o adulto é mediado por relações emocionais-afetivas através de expressões como gestos, olhar, expressões faciais, balbucio, choro, grito, choramingo e toques (Lazaretti & Mello, 2018).

Considerando a multiplicidade de posturas pedagógicas possíveis em aula, parece-nos importante nos aprofundar no tema da responsividade docente frente às manifestações emocionais dos bebês, que trabalhamos a seguir.

### **3.2 Responsividade docente**

Pesquisas recentes demonstram diferentes emoções manifestadas pelos bebês e responsabilidades distintas com relação a essas expressões, algumas coerentes com a visão do bebê como um sujeito de direitos, ativo no seu processo de desenvolvimento; outras ainda

pautadas em uma visão passiva do bebê, onde a praticidade das ações e a organização institucional assumem protagonismo, podendo, inclusive, ferir seus direitos.

Há relatos de professoras responsivas às manifestações emocionais dos bebês na maior parte do tempo, principalmente com relação ao choro (Brito, 2022), fazendo correlação com a natureza social das emoções (Wallon, 2017). Como ainda se encontram em fase pré-verbal, explica que estabeleciam comunicação através do diálogo corporal (Pereira, 2009), no qual manifestações como a inclinação do corpo para baixo indica vontade de sair do colo. Nesta perspectiva, a afetividade se relaciona “(...) às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo” (Dantas, 2019, p.101) e o corpo aparece como elemento central na relação dos bebês entre pares, com suas professoras e com os materiais. Através da linguagem corporal eram capazes de dialogar com os outros, expressando seus afetos, alegrias, tristezas, angústias e necessidades. Além disso, os bebês se envolveram ativamente em descobertas e explorações corporalmente, explorando sensações, movimentos, sons e percepções diversas (Brito, 2022). Sobre as interações, alguns bebês não estabeleceram contato entre si e se relacionaram principalmente com as professoras, o que foi interpretado pela pesquisadora como busca por consolo através do colo pela falta das mães, comportamento que costumava ser acompanhado por choro contínuo.

Brito (2022) também observou que a relação das professoras com os bebês era muito afetiva, fornecendo aconchego e consolo quando choravam e buscavam acalento. Não apenas ofereciam colo, como conversavam e os estimulavam a não depender tanto delas, afirmando que estariam sempre por perto e que poderiam se acalmar. A autora destacou a centralidade do corpo no estabelecimento das interações, pois frequentemente os bebês buscavam no contato corporal com as professoras consolo, acalento e atenção. Concordando com Buss-Simão (2019), afirma que “o contato corporal, o toque, os beijos, os abraços, os afagos e o colo das professoras os acalmava” (p.2).

O choro dos bebês foi o tema central da pesquisa realizada por Marques e Luz (2022), que defendem a importância de entender melhor esse fenômeno no ambiente escolar. Em sua pesquisa, observaram que as professoras reagiam ao choro na maioria das vezes. Em geral, aproximavam-se dos bebês, acolhiam, conversavam e tentavam entender a razão, representando práticas condizentes com o reconhecimento dos bebês como sujeitos ativos de direitos e capazes nas interações. Também observaram que o choro costumava ser desencadeado pela disputa de objetos (mesmo quando há objetos suficientes para todos) ou desejo de aproximação e interação entre pares, embora foi frequente a interpretação das professoras de que se tratava de necessidades fisiológicas (como fome, sono ou incômodo da fralda) ou como “birra”, “manha”, “pirraça”. Nesta ocasião, chegavam inclusive, a se distanciar dos bebês em alguns momentos, como se dita expressão não tivesse importância.

As autoras (Marques & Luz, 2022) problematizam interpretar o choro de forma pejorativa como “birra”, uma vez que desconsidera poder estar expressando outras necessidades, argumentando que mesmo a “birra”, com sua finalidade de chamar atenção, é um importante evento comunicativo que exige uma resposta acolhedora emocionalmente, quando pensamos no desenvolvimento integral dos bebês, no sentido de buscar entender o que o choro está tentando comunicar de maneira pacífica, respeitosa, dando-lhe lugar de expressão. Com relação às situações de conflito por disputa de objetos, os intentos resolutivos das educadoras muitas vezes foram ineficazes, pois tendiam a retirá-los da situação ou oferecer mais objetos aos envolvidos, primando resolver a situação ao invés de compreender a causa do choro. Com base em Amorim et al. (2012), explicam que apesar de os objetos serem atrativos, o comportamento do bebê também é afetado pelas ações que os outros bebês ou as professoras exercem com esses objetos e os usos que fazem deles; ou seja, não se trata dos objetos em si, mas dos significados que assumem através das relações.

Ainda em sua pesquisa, Marques e Luz (2022) perceberam que em alguns momentos de acolhimento do choro, as professoras levavam os bebês a compreenderem seus próprios sentimentos e comportamentos, por exemplo, quando ofereciam um objeto de acalento. Nestas circunstâncias, o choro não foi compreendido necessariamente como algo negativo, mas como uma forma de expressão mais abrangente. Chama especial atenção uma atividade que consistia em colocar tinta e água em um copinho e levá-lo à geladeira, na qual os bebês não podiam tocar, o que desencadeou choro em alguns. Cabe-nos refletir se é adequada uma atividade que produz atração nos bebês sem permiti-los interação manual.

A nível conclusivo, as autoras (Marques & Luz, 2022) identificaram quatro formas diferentes de re(ações) das professoras diante do choro dos bebês: 1. Re(agiram) diante do choro, aproximando-se e conversando; 2. Verificaram suas necessidades físicas; 3. Guardaram ou ofereceram um objeto; 4. Distanciaram-se ou não se aproximaram dos bebês. As reações, por sua vez, foram agrupadas em duas categorias: 1. Re(ações) que revelaram momentos de sintonia entre as reflexões teóricas e as interações na creche, atentas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos bebês; e 2. Re(ações) que revelaram momentos de tensões e contradições nas interações na creche, desconsiderando, em alguma medida, as necessidades dos bebês, o que se distancia da finalidade da Educação Infantil. De modo geral, as professoras agiram de modo acolhedor, atento e responsivo, primando pelo bem-estar dos bebês. Nesse sentido, Marques e Luz (2022) destacam elementos que influenciaram a maneira como as docentes cuidavam e educavam os bebês, assim como respondiam às suas manifestações: a proposta político-pedagógica da instituição, a organização do ambiente, as condições de trabalho, a formação inicial e continuada e as concepções sobre os bebês e seus choros de forma mais específica.

Com um objetivo mais amplo de entender como os bebês levam à cabo relações dialógicas e se expressam, a pesquisa etnográfica realizada por Guimarães e Arenari (2018)

em uma creche pública da região sudeste sinalizou que as emoções se expressam de diferentes maneiras através de manifestações corporais e verbais, e que o contágio emocional auxilia a significação das ações dos bebês por parte das professoras. As autoras também ressaltam a importância dos momentos de refeição, banho e sono para as trocas afetivas, diálogo e desenvolvimento, pela importância que os adultos atribuem a estas atividades e o tempo empreendido nelas. Observaram como o trabalho afetivamente disponível e atento com os bebês é exigente e delicado, e que a aprendizagem acontece ao longo das relações dialógicas e afetivas, fora de um modelo transmissivo de “dar” conhecimento. Nesse sentido, propõem verbos mais indicados para a ação pedagógica com bebês como trocar, oferecer, dialogar (com o corpo e com as vocalizações), esperar, propor, garantir, encorajar e observar, por exprimirem uma intencionalidade educativa respeitosa e com conhecimento das especificidades desse período.

O movimento das professoras com os bebês que acordavam e choravam durante o descanso evidenciou uma dinâmica corporal e verbal atenta às suas necessidades emocionais, visto que para além de fazer dormir, as professoras estavam atentas às demandas emocionais dos bebês. É relevante destacar que a creche foi intencionalmente escolhida por apresentar condições favoráveis de ensino, como uma proporção adequada entre adultos e bebês, com média de 5 a 6 bebês por adulto, e uma proposta pedagógica coerente com as orientações nacionais curriculares (Guimarães & Arenari, 2018).

Com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos bebês através da música e do movimento, a pesquisa-ação liderada por Tolocka et al. (2019) identificou, ao longo das aulas extraescolares semanais de música, emoções como raiva, alegria, medo e surpresa. As autoras criaram suas próprias categorias para identificar as emoções, apesar de utilizarem como principais referências sobre o desenvolvimento emocional Vigotski (2007) e Winnicott (1997). Dessa maneira, por exemplo, a alegria foi percebida através de “expressões faciais,

risos e bater de palmas, saltos, meneios de cabeça e ou tronco, flexões de membros superiores e inferiores” (Tolocka et al., 2019), a surpresa através de expressões faciais e a raiva através do choro quando o bebê não era atendido prontamente ou era contrariado. O medo não foi especificado.

Tolocka et al. (2019) concluíram que as demonstrações de alegria e o envolvimento espontâneo nas atividades são indícios de uma experiência agradável para os bebês, e supõem, com base em Hallam (2010), que possa-lhes ter trazido contribuições a nível intelectual, social e pessoal. Além disso, citam Rauscher et al. (1997) para afirmar que um acompanhamento a longo prazo permitiria identificar um possível aprimoramento de habilidades espaço-temporais. Como a experiência foi tida, de forma geral, como agradável, justificam as manifestações de raiva e choro sob a hipótese de que os bebês poderiam ter excedido o limite do prazer a ponto de resultar em desconforto físico, com base em Winnicott (1997).

Em pesquisa etnográfica realizada em um Centro de Educação Infantil público de São Paulo, Monção (2017) observou que as emoções expressas pelas crianças, principalmente nos momentos das refeições e descanso, em grande medida foram desconsideradas pelas professoras, além de constatar contradições entre as proposições de integração entre cuidado e educação do projeto pedagógico e os discursos e práticas das professoras efetivadas junto às crianças:

É realmente espantosa a facilidade com que as professoras repreendem e ameaçam as crianças. Parece não haver uma preocupação em tentar compreender as manifestações infantis. Todas as ações concentram-se no controle e revelam uma compreensão de que situações de transgressões das crianças – nesse caso, não desejar dormir – devem ser resolvidas por meio de punições. (Monção, 2016, p.170)

Os direitos fundamentais das crianças com relação aos seus ritmos biológicos não eram respeitados em muitos momentos da rotina. Por exemplo, as crianças deveriam dormir no mesmo horário, tendo sono ou não. Entendemos, pois, que o não respeito aos ritmos biológicos também é considerado um desrespeito às suas emoções, por não considerar os afetos e necessidades do infante naquela situação, que acabam por ser forçosamente normatizados em detrimento da organização institucional, sequer havendo um acompanhamento acolhedor e atento para a construção de um novo hábito.

Para Lazaretti e Mello (2018) existem duas circunstâncias que tornam o desenvolvimento e sociabilidade dos bebês peculiares. Primeiro, sua inabilidade plena para cuidar de si mesmo, para atender às suas necessidades fisiológicas mais básicas, fazendo com que os cuidados de um adulto sejam necessários para sua sobrevivência. Os cuidados, por sua vez, invariavelmente vão inserir o bebê na cultura, já que são marcados por traços culturais específicos, a depender da regionalidade, hábitos, crenças etc. A segunda circunstância peculiar é que mesmo não apresentando comunicação oral, o bebê se comunica com o adulto de forma totalmente peculiar (Vigotski, 1996), através de expressões faciais, gestos, balbucios, gritos, choro, choramingos, manifestações que com o tempo são reconhecidas pelos seus cuidadores para atenderem às suas demandas. Nesse processo, o adulto se dirige ao bebê buscando ser compreendido, utilizando-se também de diferentes manifestações como a fala, gestos e carícias, e mesmo que o bebê não demonstre nenhum gesto de compreensão nem realize uma comunicação explícita, já vai intermediando a comunicação do bebê com o mundo objetivo. Vemos, pois, que através das relações emocionais, o bebê pode adquirir inúmeras conquistas no vínculo com o adulto.

As autoras (Lazaretti & Mello, 2018) ainda ressaltam que o primeiro ano de vida do bebê é marcado pela formação dos sistemas sensoriais, implicitamente ligados à relação com os adultos que o cuidam. Percebemos nos pequenos detalhes que o bebê demonstra interesse

pela fixação do olhar, pela maneira como o adulto se inclina, olha, acaricia, lhe mostra objetos etc. O intenso processo de vinculação afetiva entre adulto e bebê origina, com o tempo, a comunicação emocional direta, atividade que guiará todo o desenvolvimento psíquico do bebê ao longo do primeiro ano de vida (Rios & Rossler, 2017), devendo ser considerada também a relação entre pares de idade (Dentz & Amorim, 2019).

Frente ao crescente número de bebês matriculados em creche, às especificidades da docência nesta faixa-etária e ao fundamental papel que as emoções exercem no desenvolvimento infantil de forma geral e para as relações e a aprendizagem em específico, somado ao escasso número de publicações sobre o tema, a presente pesquisa busca avançar na compreensão das manifestações emocionais de bebês em transição para crianças bem pequenas em creche para orientar profissionais da educação a garantirem o respeito aos seus direitos e promoverem práticas eficazes de desenvolvimento integral.

Com isso, apresentamos, a seguir, os objetivos geral e específicos da presente pesquisa.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1 Objetivo Geral**

Analisar os processos de manifestações emocionais de bebês em transição para crianças bem pequenas em situação de escolarização formal (creche) a partir das relações triádicas entre pares (bebê-objeto-bebê) e entre bebê e adulto (bebê-objeto-adulto).

### **4.2 Objetivos Específicos**

- Identificar e analisar ciclos afetivos que propiciam manifestações emocionais;
- Identificar e analisar os tipos de manifestações emocionais e como se expressam;
- Identificar e analisar as vivências dos bebês a partir de suas manifestações emocionais;

- Avançar na compreensão das manifestações emocionais de bebês em transição para crianças bem pequenas em creche.

## **5. PERCURSO METODOLÓGICO**

Com o objetivo principal de analisar os processos de manifestações emocionais de bebês em transição para crianças bem pequenas em situação de escolarização formal (creche) a partir das relações triádicas entre pares (bebê-objeto-bebê) e entre bebê e adulto (bebê-objeto-adulto), sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o método qualitativo pareceu-nos o mais adequado por ser capaz de acompanhar processos, identificar elementos relevantes do contexto e possibilitar uma análise de ditas expressões de forma dinâmica, não padronizada, observando os bebês em ambiente de relações cotidianas.

O ambiente natural como base da pesquisa, o maior foco no processo quando comparado aos resultados e os significados que emergem dos contextos estudados são algumas das principais características da pesquisa qualitativa (Ludke & André, 1986) que auxiliam no presente estudo. Além disso, ressalta-se a importância da singularidade e especificidade do contexto estudado na construção do conhecimento (Taglialegna, 2022).

Dentro da perspectiva qualitativa, optamos por recorte longitudinal e análise microgenética, que compreende uma perspectiva aprofundada e detalhada da realidade observada (Góes, 2000) sob uma ótica da Pragmática do Objeto (Rodríguez, 2022; Basilio & Rodríguez, 2016; Rodríguez; Moreno-Núñez; Basilio & Sosa, 2015; Rodríguez & Moro, 2008, 2002, 1999), entendendo como unidade de análise a relação entre bebê – objeto – sujeito. O presente conjunto metodológico se mostra adequado e consistente para o estudo das transformações subjacentes ao desenvolvimento infantil e seus processos dinâmicos e naturais (Taglialegna, 2022). Os episódios investigados ao longo do período observado

ofereceram recursos do ponto de vista qualitativo (Branco & Rocha, 2012) sobre as manifestações emocionais dos bebês.

### **5.1 Contexto da Pesquisa**

A instituição está localizada em uma região administrativa do Distrito Federal-DF e foi escolhida por ser uma referência nacional no acolhimento de bebês e crianças pequenas em situação de vulnerabilidade social, oferecendo, dentre outros serviços, um espaço de educação infantil, um trabalho de notável representatividade que atende a um público com grandes necessidades de todos os tipos. No período da pesquisa, o local contava com 4 turmas e atendia crianças em idades entre 6 meses e 4 anos. Cada turma contava com uma média de 10 crianças, que eram supervisionadas por 2 monitoras. As monitoras não tinham nenhuma formação específica. Devido às dificuldades financeiras, a creche contava apenas com uma pedagoga que supervisionava as 4 turmas, em um total de 40 crianças e 8 monitoras.

### **5.2 Participantes**

Participaram das videograções os alunos correntes do Berçário I, composto por um total de 8 bebês na faixa etária entre 10 e 19 meses no primeiro dia de gravação. Dentre eles, elegeu-se uma bebê focal, do sexo feminino, nomeada neste trabalho como Joana. A idade de Joana era de 18 meses no primeiro e segundo dia de gravação; 19 meses no terceiro dia de gravação e 20 meses nos dias quatro, cinco e seis de gravação. A sala era supervisionada por 2 monitoras com idades de 20 e 50 anos, sem formação específica.

### **5.3 Instrumentos e Materiais**

O único instrumento utilizado foi a videogração em ambiente de relações cotidianas. Os materiais foram um telefone celular, devidamente protegido contra *vírus* e

possíveis vazamentos de informação, bem como tripé para sustentá-lo. Após cada gravação, o arquivo era armazenado em local seguro utilizando-se unidade de armazenamento externo. Posteriormente, para análise, foi utilizado notebook e *software* de vídeo *Wondershare Filmora* (versão 12.3.7), que permite o avanço e retrocesso dos quadros em uma taxa de milissegundos, além da opção da ferramenta *zoom* para se aproximar da cena desejada.

#### **5.4 Procedimentos Éticos**

A presente pesquisa teve início após aprovação do Comitê de Ética de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP-CHS), que pertence ao sistema CEP/CONEP do Ministério da Saúde, visando atender às normas de pesquisa com seres humanos no Brasil. O projeto teve registro CAAE 61585522.0.0000.5540 e parecer favorável de número 5.604.741 (Apêndice A). O contato com os responsáveis foi iniciado após aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP-CHS.

Os responsáveis e as educadoras dos bebês do Berçário I foram notificados do projeto de pesquisa e convidados para uma reunião onde foi explicado detalhadamente todo o procedimento da pesquisa. A participação foi voluntária e lhes foi explicado que poderiam desistir a qualquer momento, conforme explicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndices B e C). Tanto o TCLE quanto o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz – TAUIS (Apêndices D e E) foram lidos em conjunto com os responsáveis e as educadoras. Após assinarem, os documentos foram entregues ao pesquisador e todos os assinantes ficaram com uma cópia. Todos os responsáveis e educadoras presentes assinaram o TCLE e o TAUIS. Neste trabalho, as pessoas são identificadas por nomes fictícios.

### **5.5 Procedimentos de Construção das Informações**

Optou-se por realizar as videograções na sala do Berçário I, em dias correntes de classe, sem qualquer intervenção, valorizando o ambiente de relações cotidianas onde estavam os bebês de menor faixa-etária, atendendo aos objetivos da pesquisa.

Assim, as informações foram construídas em recorte longitudinal, ao longo de 3 meses foram realizadas 6 videograções, com captação de som e imagem, em intervalos de 7 a 15 dias, do Berçário I. Cada videogração teve a duração média de 60 minutos, totalizando 6 horas de gravação. As gravações foram realizadas com aparelho celular sustentado por um tripé na janela, do lado de fora da sala. Foram observados dias correntes de aula dos bebês.

### **5.6 Procedimentos de Análise dos Dados**

As videograções foram transcritas e analisadas microgeneticamente. Para isto, o pesquisador inicialmente assistiu às videograções incontáveis vezes visando identificar episódios de interações triádicas relacionadas ao objetivo do trabalho. Foram feitos recortes de 10 episódios relevantes para o objetivo principal, onde foi possível identificar o início e fim das expressões emocionais, bem como a afecção que as estimulou. Cada episódio recebe o nome da experiência afetiva central que gerou as expressões emocionais, ou seja, que gerou variação na potência de sentir e agir, segundo Espinosa (2008). Chamamos, pois, de ciclo afetivo as expressões emocionais que aparecem derivadas de um mesmo afeto principal, podendo ser identificado seu início, meio e fim, quando o bebê muda sua atenção e atitudes a outro foco afetivo.

Cada ciclo afetivo foi analisado microgeneticamente com o auxílio do programa *Wondershare Filmora* (versão 12.3.7), que permite o avanço e retrocesso dos quadros em uma taxa de milissegundos, além da opção da ferramenta *zoom* para se aproximar da cena desejada, o que permite analisar minuciosamente cada movimento e expressão dos bebês.

Ao longo das 6h de gravação uma rica e vasta variedade de manifestações emocionais pôde ser observada, oferecendo diferentes possibilidades de análise. Optamos por eleger um bebê foco e selecionar diferentes episódios de suas manifestações emocionais, pelas seguintes razões: 1) A escolha de um bebê foco nos permite entender com mais clareza o contexto temporal em que suas manifestações ocorrem; 2) Tratando-se de bebês, o intervalo de 3 meses entre a primeira e a última gravação nos permite acompanhá-lo de forma longitudinal, uma vez que 3 meses representa uma passagem de tempo importante para esta faixa-etária quanto à aquisição de novas habilidades, por exemplo; 3) a escolha de um bebê foco não negligencia os demais, uma vez que as manifestações são entendidas como relacionais, mais especificamente em relações triádicas, núcleo da nossa análise.

Escolheu-se o bebê focal, aqui chamada pelo nome fantasia de Joana, atendendo aos seguintes critérios: 1) Apareceu nas 6 videograções; 2) Apresentou manifestações emocionais expressivas em interações triádicas ao longo das 6 videograções; 3) Idade dentro da faixa etária considerada bebê pela BNCC (2018) no primeiro dia de gravação.

A unidade de análise de cada ciclo afetivo foi considerada a tríade bebê – objeto – sujeito (podendo ser outro bebê ou um adulto), baseado na Teoria da Pragmática do Objeto (Rodríguez, 2022; Basilio & Rodríguez, 2016; Rodríguez; Moreno-Núñez; Basilio & Sosa, 2015; Rodríguez & Moro, 2008, 2002, 1999). Assim, descrevemos cada ciclo afetivo objetivamente e, depois, fazemos uma análise considerando:

- 1) A experiência afetiva central, geradora das expressões emocionais, tendo como unidade de análise a tríade entre bebê-objeto-bebê ou bebê-objeto-adulto;
- 2) As expressões emocionais;
- 3) As vivências.

Os três autores principais que conduziram a análise foram Wallon (1971, 1986, 2015, 2017), Vigotski (1987, 1996, 2005, 2010) e Espinosa (2008). Não foram estabelecidas

categorias prévias para as vivências e as manifestações emocionais, respeitando a noção da abordagem Histórico-Cultural do dinamismo e singularidade das emoções. Dessa maneira, nomeou-se as expressões e as vivências de acordo com a observação, levando em consideração seu processo no contexto de surgimento.

Para analisar as expressões emocionais, nos baseamos nas noções wallonianas (1971, 1986, 2015, 2017) de linguagem corporal, tipologia dos movimentos (reflexos, involuntários e voluntários), contágio afetivo, tipologia da atividade muscular (cinética ou tônica), tipologia das emoções com relação ao tônus (hipotônicas / hipertônicas), o conceito de vivência em Vigotski (1987, 1995, 2010) e a Doutrina dos Afetos de Espinosa (2008).

Parece-nos importante dar visibilidade ao tempo de duração das expressões, uma vez que, segundo relatos, tendem a passar despercebidas. Faz-nos perceber como expressões relevantes para a comunicação com o bebê podem apresentar uma grande variabilidade de duração. Assim, para a contabilização da duração de cada expressão, repetia-se a cena em questão integralmente com um cronômetro que media o início e o fim da expressão cada vez que ela aparecia, garantindo grande precisão para cada expressão. O mesmo foi feito para as vivências.

## **6. RESULTADOS E ANÁLISE**

Abaixo enumeramos em tópicos como apresentamos os resultados e análise de cada episódio selecionado. Todas as medições de tempo foram realizadas em segundos (s).

- 1) Descrição do episódio
- 2) Análise
- 3) Gráfico das expressões emocionais observadas e sua duração (s)
- 4) Gráfico dos complexos estruturais e sua duração (s)
- 5) Gráfico das vivências e sua duração (s)

6) Tabela com a lista de expressões agrupadas de acordo ao complexo estrutural

7) Imagens do episódio

Os gráficos que representam as expressões emocionais visíveis têm por objetivo evidenciar a diversidade de manifestações corporais em um episódio de motivação emocional, que foi visto como necessário pela literatura mais atual. Separamos o entendimento da corporeidade em 3 aspectos, que denominamos de complexos estruturais, de acordo à proposta de Toassa (2009): Corpo (pés, pernas, quadril, tronco, ombros, braços, mãos, pescoço), Face (expressões faciais) e Voz (vocalizações, palavras, balbucios). Os gráficos que identificam as vivências visam facilitar a compreensão do aspecto ideacional ou psicológico das emoções.

Abaixo apresentamos a ordem em que os episódios aparecem, com seu título (criado de acordo ao afeto central observado) e tempo de duração (em segundos).

- 1) Episódio 1: Esperando o copo de água (60s)
- 2) Episódio 2: Pote e puxão de cabelo (35s)
- 3) Episódio 3: Golpes com a caneca (137s)
- 4) Episódio 4: Colo de Sabrina (110s)
- 5) Episódio 5: Corrida com a Sandália (80s)
- 6) Episódio 6: Bola azul (99s)
- 7) Episódio 7: Bola de melancia (94s)
- 8) Episódio 8: Sede (90s)
- 9) Episódio 9: Boneco de cachorro (49s)
- 10) Episódio 10: Aviãozinho (88s)

## **6.1 Episódio 1: Esperando o copo de água (60s)**

### **6.1.1 Descrição**

Joana e Gabriel estão em pé perto da estante, enquanto a monitora Maria está agachada à sua frente. Joana observa atentamente a monitora Maria manusear uma mochila e tirar uma fralda de dentro dela. Joana caminha colocando o seu corpo à frente de Gabriel, de forma a ficar de costas para ele e permanecer observando a monitora, que manuseia a estante sem ser possível ver o que está tocando. Joana depois gira o corpo para trás e empurra Gabriel, de modo que o menino encosta na parede mais próxima. Gabriel volta a se aproximar de Joana caminhando, e Joana o empurra de novo, usando apenas uma mão. A cena se repete uma terceira vez, agora com Joana balbuciando “dádá”. Após empurrar Gabriel, Joana volta o seu olhar atento novamente para a monitora, que continua de frente à estante, sem ser possível ver o que manuseia. “Toma Joana a água”, diz a monitora Maria, enquanto entrega um copo de água para a menina, que levanta os braços para pegá-lo e começa a beber, parada. Gabriel está justo ao seu lado com os braços levantados para a monitora. Joana permanece bebendo sua água no copo. Gabriel recebe sua água em outro copo e Joana o observa, mas o olhar dura pouco, logo volta para a monitora. Joana dá a volta e caminha com seu copo na mão, bebendo e depois balançando-o.

### **6.1.2 Análise**

No episódio relatado, o afeto central, que provoca a variância da ação de Joana, é o desejo pelo copo de água, pela água ou a sede, uma vez que seu movimento começou com a proximidade da monitora à estante, lugar onde os copos estão guardados, ao longo do episódio demonstra esperá-lo e desejá-lo mantendo o olhar fixo, o corpo próximo e empurrando a Gabriel em sinal de disputa. A espera e desejo de Joana pelo copo só se torna

evidente ao final quando, com o copo em mãos, se demonstra satisfeita, não se incomoda com Gabriel e se afasta. Assim, o ciclo afetivo se inicia com a tríade Joana – copo – Sabrina.

Joana se aproximou e observou atentamente os movimentos da monitora enquanto aguardava o copo de água, criando expectativa, demonstrando interesse e capacidade de antecipação, uma vez que pensa o objeto ainda ausente, o que Espinosa (2008) chamaria de imaginação. Gabriel também estava atento aos movimentos da monitora e se aproximou.

Ao empurrar Gabriel e, em seguida, colocar-se à sua frente com relação à monitora, dois movimentos intencionais e voluntários, Joana parece demonstrar estar incomodada com sua proximidade, como se fosse uma ameaça ao seu objetivo principal: conseguir o copo de água. Gabriel insiste em se aproximar e o empurrão de Joana se repete 4 vezes, podendo ser percebido um significativo aumento de intensidade em suas expressões faciais e velocidade do movimento, além de que o último empurrão foi acompanhado por um balbucio “dadá”, que entendemos ser uma afirmação de seu desejo, como se dissesse “afasta”, ou “sai daqui”, ou “este lugar é meu”, ou “eu primeiro”. Nesse sentido, podemos considerar o empurrão como um ideomovimento (Dantas, 2019), uma vez que expressa uma ideia, a vontade de Joana de estar à frente de Gabriel para atingir seu objetivo com o objeto.

Após receber o copo de água, Joana se afasta caminhando. Além do copo como objeto de interesse, vemos o elemento água como saciamento de uma necessidade biológica, o que reforça a noção de que, em bebês (e para o ser humano em geral), as necessidades são uma das bases do desejo, que será determinante para que uma afecção se torne um afeto e mobilize sua potência de pensar e agir. Com o copo em mãos e distanciando-se, Joana parece já não se incomodar pelos movimentos ou a proximidade de Gabriel.

Neste episódio, podemos observar duas tríades: Joana – Gabriel – Copo e Joana – Monitora – Copo que se iniciam antes mesmo do copo estar visível, isto é, enquanto ainda era apenas uma ideia. Sua expectativa em recebê-lo faz inicialmente uma tríade com a monitora,

e a disputa “imaginária” por ele faz a tríada com Gabriel. Imaginária porque não houve disputa de fato e havia copos para todos, mas Joana vivencia a situação como real.

Inicialmente, a vivência de Joana parece de excitação ao esperar pelo copo, misturando-se com incomodidade e irritabilidade ao imaginar uma disputa com Gabriel, e finalmente de satisfação ao beber água com o copo em mãos, sendo possível observar diferentes manifestações emocionais no ciclo afetivo protagonizado pelo copo de água, que se inicia com a proximidade da monitora à estante, lugar onde o copo está armazenado, e se encerra quando Joana tem o copo em mãos e bebe água. O copo assume seu uso canônico, e não chamamos o episódio de “sede” porque seu desfecho não foi apenas ao beber água, mas em possuir e manusear o copo também.

A seguir, apresentamos fotos do episódio analisado (Figura 1), que permitem visualizar seus principais momentos. Apesar de imprescindíveis para a análise das expressões emocionais, os rostos foram censurados para preservar a identidade dos participantes.

**Figura 1.** Episódio 1. Fotos.



*A. Joana colocando-se à frente de Gabriel*



*B. Joana empurrando Gabriel*

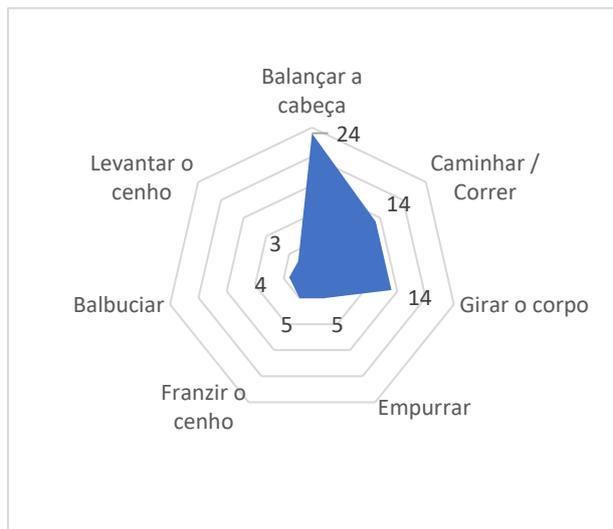


*C. Joana com o copo de água*

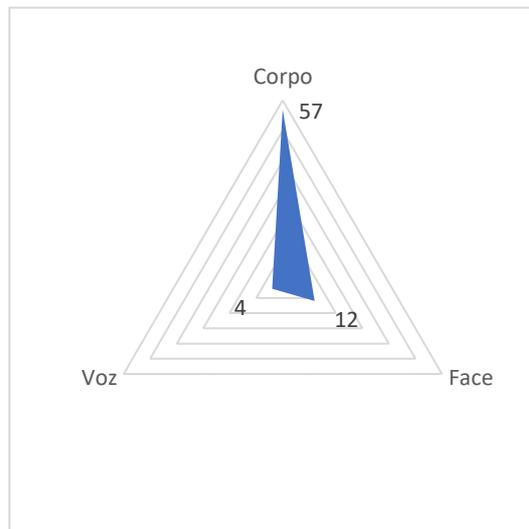
Abaixo, a Figura 2 especifica as expressões emocionais e as vivências identificadas no Episódio 1 (Itens A e C). No item B, as expressões foram classificadas entre 3 categorias: Corpo (pés, pernas, quadril, tronco, ombros, braços, mãos, pescoço) e Voz (vocalizações, palavras, balbucios) e Face (expressões faciais). Os itens A e B permitem visualizar com mais clareza a proporção entre as manifestações dentro de um mesmo ciclo afetivo, no que se refere ao tempo de duração, em segundos. O item C, por sua vez, permite visualizar a proporção entre vivências. A tabela 1 mostra quais expressões fazem parte de cada categoria.

**Figura 2.** Episódio 1. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.

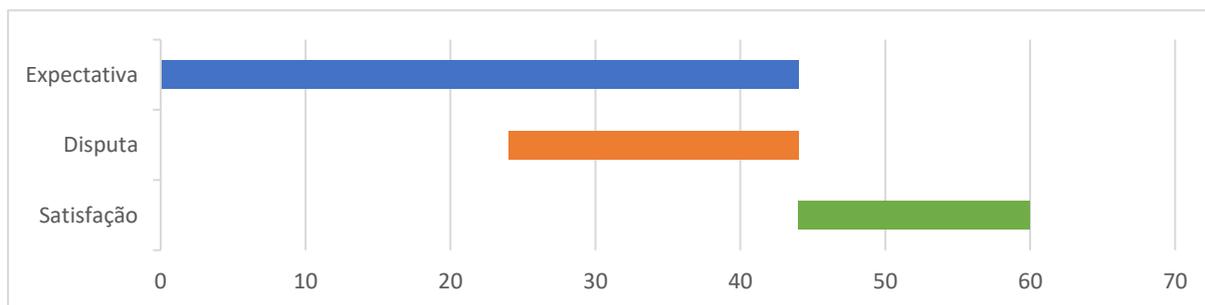
A. Expressões Emocionais e Duração (s)



B. Complexos Estruturais e Duração (s)



C. Vivências e Duração (s)



**Tabela 1.** Episódio 1. Classificação das Expressões e Duração (s).

<b>CORPO</b>	<b>DURAÇÃO (s)</b>	<b>FACE</b>	<b>DURAÇÃO (s)</b>	<b>VOZ</b>	<b>DURAÇÃO (s)</b>
Balançar a cabeça	24	Franzir o cenho	5	Balbuciar	4
Caminhar	14	Balbuciar	4		
Girar o corpo	14	Levantar o cenho	3		
Empurrar	5				
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>

## 6.2 Episódio 2: Pote e Puxão de Cabelo (35s)

### 6.2.1 Descrição

A monitora Sabrina, em frente à estante, abaixou e deixou Joana tocar em um pote fechado. Ela deu uma batida leve com a mão, sorriu, depois a monitora voltou a levantá-lo. Gabriel olha para o pote na mão da monitora, que continua de pé, se aproxima por trás de Joana, lhe dá um tapa leve na cabeça, fazendo sua mão escorrer pelo cabelo, ao que a menina reage inclinando o corpo levemente para a frente e olhando para trás. Rapidamente, em seguida, Gabriel puxa o cabelo de Joana com força, ao que a menina se agacha e tem que apoiar as mãos no chão. Joana se levanta prontamente agarrando a camiseta de Gabriel, puxando-o para si e mordendo o seu peito, seguido de empurrá-lo, ao que o menino grita. Imediatamente a monitora Sabrina diz “não, titia”, separando Joana de Gabriel. Os dois dão uns passos em direção à monitora e continuam observando-a. A tampa do pote cai, Gabriel a segura na mão, mas a monitora o pega de volta e guarda. Em seguida, pega Joana pela mão e a leva ao banheiro. Gabriel as segue e dá meia volta quando a porta do banheiro é fechada diante dele.

### 6.2.2 Análise

O episódio mostra a reação de Joana a um evento agressivo de dor provocado intencionalmente por um companheiro. O afeto é produzido pelo interesse no pote, que Joana

apenas pode tocar por poucos segundos. Sua atenção está focada em saber o que acontecerá com ele, acompanhando a monitora com o olhar e movimento de cabeça. O movimento voluntário de Gabriel em relação à Joana, puxando seu cabelo, se dá após a menina tocar o pote, o que indica que Gabriel compartilhava do mesmo interesse. Neste caso, não apenas o pote afetou Gabriel, mas o fato de Joana tê-lo tocado e ele não.

Sua primeira aproximação à Joana poderia ser confundida com carinho, uma vez que o toque em sua cabeça foi leve, mas em seguida o movimento abrupto de puxá-la a cabeça com força é um indicativo de insatisfação do garoto, uma manifestação de um sentimento raivoso, desconfortável, que se dá para a remoção de um obstáculo. A reação de Joana também demonstrou ferocidade, mas diferente do menino, que tinha a expressão facial serena e balbuciava enquanto puxava seu cabelo, Joana franziu o cenho e manteve uma expressão raivosa enquanto o agarrava, mordida e empurrava.

Depois, nenhum dos dois sentiu necessidade de seguir com a disputa. Em parte, entendemos que isso se deu pela intervenção da monitora Sabrina, que disse “titia, não”, e os conduziu pelos braços. No entanto, nenhum dos dois ofereceu resistência e se mantiveram fisicamente próximos. Entendemos, pela falta de reatividade adicional, que houve escoamento suficiente do tônus muscular, após seu aumento dado uma reação de base emocional hipertônica (Wallon, 2017), para gerar tranquilidade nos bebês. O escoamento é possível através dos movimentos expressivos, que no caso foram feitos, por parte de Joana, com a expressão facial e todo o movimento corporal implicado no agarrar, empurrar e morder. O afeto central provocador do episódio, o pote, se torna evidente ainda no final, quando ambos continuam acompanhando com o olhar os movimentos da monitora Sabrina, que manipula o pote com as mãos, e com o agarre de Gabriel quando a tampa cai.

Não houve, por parte da monitora, conversa ou reflexão sobre o ocorrido, no sentido de falar sobre a vivência dos bebês, o que cada um poderia estar sentido naquela situação e a

atitude de ambos, que foi simplesmente criticada com a frase “titia, não”. Esta atitude demonstra uma falta de entendimento na capacidade de compreensão dos bebês para com seus atos e sentimentos, além de impedir uma resolução pedagógica mais clara.

Observou-se também movimento involuntário de mãos de Joana enquanto observava o pote, antes e após a ação de Gabriel. A ação de Gabriel também afetou Joana, e sua reação ao puxão de cabelo aparentemente não se deu apenas por tirá-la de seu foco principal – o pote -, mas também pela dor que lhe ocasionou. No episódio relatado, observamos três tríades: Joana – pote – Sabrina, Gabriel – pote – Sabrina e Joana – pote – Gabriel.

Sobre as vivências de Joana, inferimos que, a princípio, estava expectante com relação ao pote. Ao primeiro toque de Gabriel, Joana olhou para trás expressando confusão, incômodo, desnorreamento, que tomou lugar a uma vivência de raiva após ter seu cabelo puxado com força. A mudança de expressão, o retorno à expectativa, foi bastante rápido, logo após a intervenção da monitora Sabrina, e termina com o foco afetivo já não sendo o pote, uma vez que vão ao banheiro juntas, encerrando o ciclo afetivo anterior.

A seguir, apresentamos fotos do episódio analisado (Figura 3), que permitem visualizar seus principais momentos. Apesar de imprescindíveis para a análise das expressões emocionais, os rostos foram censurados para preservar a identidade dos participantes.

**Figura 3.** Episódio 2. Fotos.



*A. Gabriel puxando o cabelo de Joana*



*B. Joana mordendo Gabriel*

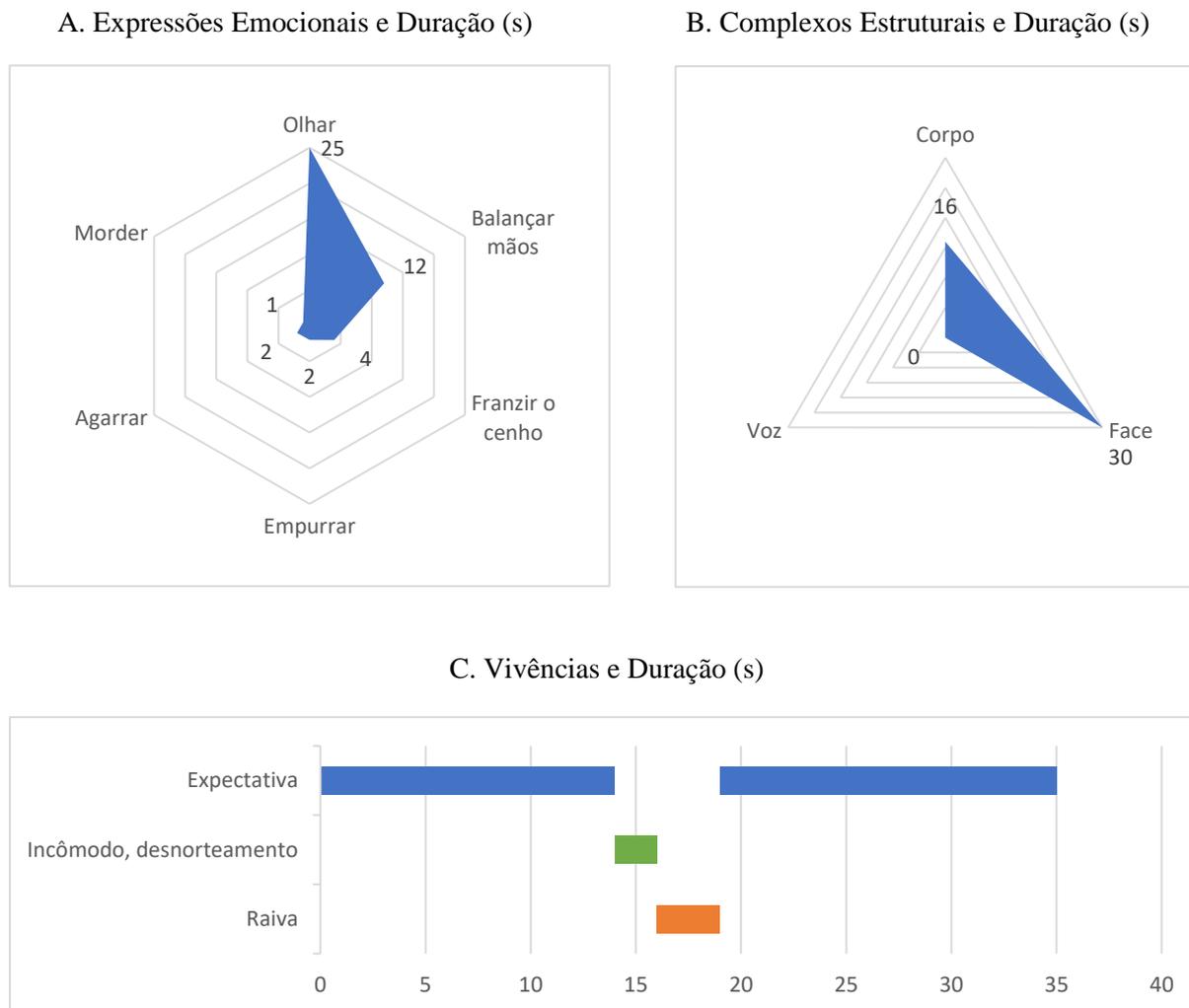


*C. Monitora Sabrina intervindo*



*D. Joana e Gabriel lado a lado após o ocorrido*

Abaixo, a Figura 4 especifica as expressões emocionais e as vivências identificadas no Episódio 2 (Itens A e C). No item B, as expressões foram classificadas entre 3 categorias: Corpo (pés, pernas, quadril, tronco, ombros, braços, mãos, pescoço) e Voz (vocalizações, palavras, balbucios) e Face (expressões faciais). Os itens A e B permitem visualizar com mais clareza a proporção entre as manifestações dentro de um mesmo ciclo afetivo, no que se refere ao tempo de duração, em segundos. O item C, por sua vez, permite visualizar a proporção entre vivências. A tabela 2 mostra quais expressões fazem parte de cada categoria.

**Figura 4.** Episódio 2. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.**Tabela 2.** Episódio 2. Classificação das Expressões e Duração (s).

CORPO	DURAÇÃO (s)	FACE	DURAÇÃO (s)	VOZ	DURAÇÃO (s)
Balançar mãos	12	Olhar	25		
Empurrar	2	Franzir o cenho	4		
Agarrar	2	Morder	1		
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>TOTAL</b>	<b>0</b>

### 6.3 Episódio 3: Golpes com a caneca (137s)

#### 6.3.1 Descrição

A monitora Sabrina abre a porta do banheiro e coloca Joana para fora, ao mesmo tempo em que puxa Eduardo pelos braços para entrar. Joana, com roupas e penteado novo, recém banhada, se vira e balança ambos os braços no ar, dando passos em direção à porta, que se fecha diante dela. Dá meia volta e observa a sala, imóvel. Gabriel se aproxima com um brinquedo de caneca na mão, balançando-o no ar, desfere 2 golpes na cabeça de Joana, um golpe no ar e lança o brinquedo longe no quarto movimento. Após seu terceiro movimento, antes que jogasse o brinquedo longe, Joana grita, agarra-o e morde-o no peito, empurrando de forma que ambos caem no chão. A monitora Sara levanta Joana pelos braços, que está chorando. Gabriel observa sentado no chão. “O que foi que ele fez com você?”, pergunta a monitora Sara. Joana continua chorando. Sara lhe oferece um brinquedo de peixinho azul, mas Joana o rejeita segurando-o brevemente e jogando-o no chão com força. Depois, oferece uma bola vermelha, que também é rejeitada por Joana ao bater na bola e fazendo-a cair no chão. A monitora Sara então se distancia. Joana olha para o alto da estante e por um momento para de chorar. Depois observa a monitora Sara, que pega a bola vermelha e a guarda na estante. Gabriel continua sentado no mesmo lugar observando os movimentos de Joana e Sara. Sara então oferece a Joana uma bola verde, e a menina, que antes estava apenas observando em silêncio, começa a chorar de novo. Sara a puxa pelas mãos aproximando-a da estante, pega um copo de água branco e lhe oferece diretamente na boca. Joana toma água em duas goladas, a primeira mais longa, para de chorar e dá meia volta, caminha em direção a Gabriel, que continua sentado, e lhe dá um tapa leve na cabeça. Depois vira-se para Sara, que está de joelhos no chão, movimenta os lábios e balbucia enquanto corre em sua direção, jogando-se em seus braços. Sara lhe abraça e começa ajeitar sua roupa, blusa e bermuda. Joana se vira, ainda de pé nos braços de Sara, e observa Júnior brincando do outro lado da

sala. Gabriel passa por ela caminhando, Joana se levanta e caminha também, em direção ao tapete, paralelo a Gabriel. Gabriel segue caminho e Joana dá meia volta, caminhando em direção contrária.

### **6.3.2 Análise**

Ao ser colocada para fora do banheiro, o balançar de braços no ar de Joana e seus passos em direção à porta indicam seu desejo de voltar. Enquanto está parada observando a sala, Gabriel se aproxima e realiza um gesto não canônico do brinquedo da caneca, ao utilizá-lo como instrumento de golpe em um movimento voluntário intencional. Joana reage de uma maneira similar ao episódio anterior (Pote e Puxão de Cabelo), demonstrando irritabilidade e desconforto. Neste momento, inicia-se o ciclo afetivo da tríade Joana – caneca – Gabriel.

O primeiro afeto de Joana foi ter sido colocada para fora do banheiro, que lhe produziu aumento de ação de forma a buscar voltar para dentro. Não está claro se o seu desejo era repetir a experiência do banho, brincar com algum objeto ou se manter próxima à monitora Sabrina.

Depois, o afeto deriva dos golpes desferidos por Gabriel. Após caírem no chão, o choro de Joana começa apenas depois que a monitora a pega pelos braços e coloca-a de pé um pouco afastada de Gabriel, e pergunta “O que foi que aconteceu, titia?”. Apesar de que a pergunta não foi aprofundada, saindo quase de forma automática sem de fato uma intencionalidade para entender e resolver a situação, além de que rapidamente Sara engajou em outra atividade, é provável que o contato afetivo intersubjetivo provocado (Wallon, 2017) pela aproximação da monitora tenha facilitado o desenrolar da situação, e o início do escoamento da tensão através do choro.

Aqui percebemos uma vivência de Joana de insatisfação pela recente situação ocorrida, expressa através do choro intenso, expressão facial de visível irritabilidade ou dor,

com cenhos bem franzidos e boca bem aberta, e uma atividade muscular tônica, mediante manutenção prolongada de uma postura com os braços paralelos encurvados para frente. A rejeição ao primeiro brinquedo, o peixinho azul, é clara, uma vez que Joana o segura brevemente e em seguida o atira no chão com força. O mesmo ocorre com o segundo brinquedo, a bola vermelha, mas aqui uma diferença: no momento em que a bola cai no chão, Joana a observa sem chorar, com atenção. Depois chora brevemente, observa o alto da estante e para de chorar novamente.

O choro intercalado e a mudança de sua atitude muscular para cinética, com movimentos visíveis de quadril, cabeça e braço, indicam que as tentativas da monitora Sara estão captando a atenção de Joana, afetando-a de modo a produzir mudanças de atitude, com consequente diminuição gradual do choro e alternância de expressões faciais entre cenho franzido e levantado, acompanhadas do movimento da boca que alterna entre muito aberta (do choro) e pouco aberta (que, junto ao olhar fixo, vemos como parte do processo de atenção). Ou seja, o fluxo de comunicação entre Joana e Sara está produzindo abertura relacional por parte de Joana através do contágio afetivo (Wallon, 2015, 2017). Observamos igualmente a alternância entre uma emoção hipertônica, com aumento do tônus muscular mediante choro e irritabilidade, e uma emoção hipotônica, baseada no interesse pelas novidades que traz Sara, acompanhada de relaxamento muscular.

Interessante notar uma possível associação que Joana faz entre a bola vermelha e a estante, uma vez que, logo após observar a bola vermelha caída, dirige seu olhar atento à estante. Percebemos, pois, que foi a tríade Joana – bola vermelha – Sara que iniciou a alternância entre dois tipos de emoções distintas (hipertônica e hipotônica).

Quando Sara lhe oferece um brinquedo verde de pé, à distância, Joana volta a chorar. É possível observar que o fluxo de comunicação, aqui, permitiu a abertura na relação (Dentz & Amorim, 2019), através do contato afetivo intersubjetivo, fazendo Joana retomar o choro

como forma de comunicação. Ao ver que Joana continua a chorar, Sara a conduz pelas mãos até a estante. Observamos que, neste momento, Joana está tensa, mantém a postura tônica, apertada e entrelaça os dedos, além de chorar com intensidade. Quando começa a beber água sua expressão relaxa, o choro cessa e a postura tônica dá lugar aos poucos há movimentos suaves de quadril e braços, indicando escoamento da tensão. Após o segundo gole e ao terminar de beber água já não há indícios de tensão. Acreditamos que a água tenha sido parte do processo de escoamento da tensão por representar presença, proteção, cuidado, não saciamento da sede, assumindo uma espécie de simulacro, em conjunto com os demais fatores observados. A tríade Joana – copo de água – Sara encerrou o choro.

Mesmo aparentemente confortável, Joana caminha até Gabriel e lhe dá um tapa leve na cabeça, realizando uma imitação do que lhe havia acontecido há pouco tempo atrás. Vale notar que no episódio anterior, com características similares a esta (Pote e Puxão de Cabelo), Joana não tentou reproduzir a cena do puxão de cabelo. Aqui, após a reprodução, Joana olha imediatamente para Sara, correndo para os seus braços pouco depois, o que nos proporciona dois caminhos possíveis de interpretação: por um lado, Joana parece querer mostrar a Sara o que Gabriel fez com ela; por outro, parece buscar aconchego e proteção no seu colo. O movimento voluntário intencional de Joana ao desferir o tapa em Gabriel pode ser considerado um e ideomovimento, uma vez que representou uma ideia, como quem diz “você fez isso comigo”. Após receber o tapa, Gabriel permanece sentado, observando os movimentos de Joana.

Posteriormente, a ação de caminhar de Joana seguindo Gabriel mostra que os movimentos do menino ainda lhe afetam, mas desta vez Joana tem a expressão facial leve, o corpo descontraído e um balançar de braços como ato involuntário residual do expressivo (Wallon, 2015), fazendo com que sua intenção pareça ser de brincar. Percebemos que o foco afetivo de Joana muda quando ela dá meia volta, caminha na direção oposta e se entretém

com outra coisa, no caso, a parede, encerrando o ciclo que, do ponto de vista do foco afetivo, começou com os golpes de Gabriel em sua cabeça.

Vale ressaltar como dentro de um ciclo afetivo amplo, provocado pelos golpes de Gabriel, apareceram vários ciclos afetivos de menor duração que compuseram as diferentes manifestações de Joana até o seu encerramento, incentivados pela mediação da monitora Sara.

A seguir, apresentamos fotos do episódio analisado (Figura 5), que permitem visualizar seus principais momentos. Apesar de imprescindíveis para a análise das expressões emocionais, os rostos foram censurados para preservar a identidade dos participantes.

**Figura 5.** Episódio 3. Fotos.



*A. Joana balançando os braços para a porta do banheiro*



*B. Gabriel batendo na cabeça de Joana*



*C. Joana agarrando Gabriel*



*D. Joana chorando após a monitora movimentá-la*



*E. Joana observando a estante*



*F. Joana bebendo água*



*G. Joana dando um tapa na cabeça de Gabriel*



*H. Joana correndo para os braços de Sara*



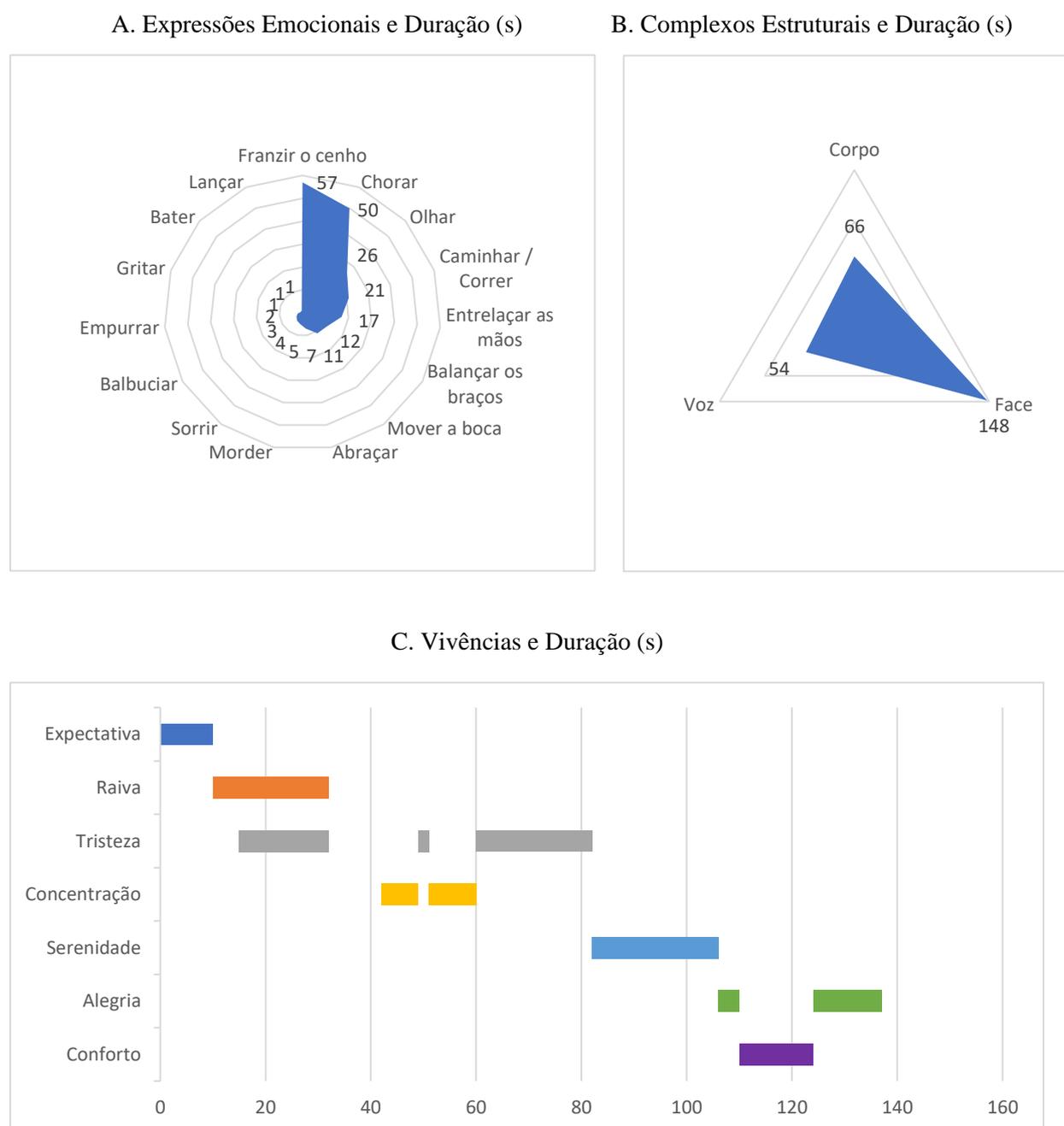
*I. Joana acompanhando Gabriel, caminhando*



*J. Joana caminhando para outra direção da sala*

Abaixo, a Figura 6 especifica as expressões emocionais e as vivências identificadas no Episódio 3 (Itens A e C). No item B, as expressões foram classificadas entre 3 categorias: Corpo (pés, pernas, quadril, tronco, ombros, braços, mãos, pescoço) e Voz (vocalizações, palavras, balbucios) e Face (expressões faciais). Os itens A e B permitem visualizar com mais clareza a proporção entre as manifestações dentro de um mesmo ciclo afetivo, no que se refere ao tempo de duração, em segundos. O item C, por sua vez, permite visualizar a proporção entre vivências. A tabela 3 mostra quais expressões fazem parte de cada categoria.

**Figura 6.** Episódio 3. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.



**Tabela 3.** Episódio 3. Classificação das Expressões e Duração (s).

<b>CORPO</b>	<b>DURAÇÃO (s)</b>	<b>FACE</b>	<b>DURAÇÃO (s)</b>	<b>VOZ</b>	<b>DURAÇÃO (s)</b>
Caminhar / Correr	21	Franzir cenho	57	Chorar	50
Entrelaçar mãos	17	Chorar	50	Balbuciar	3
Balançar braços	12	Olhar	26	Gritar	1
Abraçar	7	Mover a boca	11		
Morder	5	Sorrir	4		
Empurrar	2				
Bater	1				
Lançar	1				
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>TOTAL</b>	<b>148</b>	<b>TOTAL</b>	<b>54</b>

#### **6.4 Episódio 4: Colo de Sabrina (110s)**

##### **6.4.1 Descrição**

A monitora Sabrina está sentada no chão com a perna estirada. Joana está sentada sobre sua perna. Sabrina bate palmas e Joana imita o seu gesto, batendo palmas também, enquanto observa com atenção as mãos de Sabrina. Joana olha para a direita e vê Lucas manuseando uma cenoura de brinquedo. Em seguida, se ajoelha no colo de Sabrina e estira a mão direita na direção de Lucas, que agora está mordendo o brinquedo. Estira a mão mais uma vez, mas não alcança Lucas, então se levanta e se aproxima do menino. Lucas lança a cenoura no chão, ao lado da estante. Joana olha para o lado, Lucas estica a mão para o rosto de Sabrina, que a pega e puxa o menino para perto dela. Imediatamente Joana volta a se sentar nas pernas de Sabrina, que agora está olhando para Lucas e aproximando sua cabeça do seu peito. Sabrina aperta carinhosamente a bochecha de Lucas e o menino encosta sua cabeça nela. Sabrina corresponde, deixando sua cabeça repousar sobre ele. Joana observa e repousa sua cabeça sobre Sabrina também. Quando Lucas afasta sua cabeça, Joana também o faz, olha para Sabrina, que está observando Lucas, e puxa seu cabelo. Sabrina olha para

Joana, franze o cenho e diz não enquanto balança o dedo indicador na sua frente de um lado para o outro, em sinal negativo. Joana tenta bater no rosto de Sabrina diferentes vezes com a mão. Sabrina segura a mão de Joana e repete “parou, Joana, parou”, até que Joana joga o seu corpo pro lado, se apoia no chão com ambas as mãos e sai do colo de Sabrina. Em seguida se levanta e encosta as duas mãos na monitora, aproximando-se. Sabrina está conversando com Lucas, fazendo caretas, Joana se afasta e Sabrina abraça Lucas sorrindo. Joana avista uma boneca no chão, caminha em sua direção e depois de pegá-la volta para perto de Sabrina, que está abraçada com Lucas. Joana então lança a boneca no braço de Sabrina, que desfaz o abraço e continua olhando para Lucas. Joana repete o movimento, desta vez lançando a boneca no colo de Sabrina. Sabrina continua olhando fixamente para Lucas, depois olha para a boneca, que caiu ao seu lado, e então olha para Joana. Neste momento, Joana agarra Sabrina com ambas as mãos e senta em suas pernas. Sabrina olha para a menina e começa a cantar. Joana então deita em seu colo e sorri. Depois coloca-se de pé sobre as pernas de Sabrina e gira o rosto, primeiro observando a estante, e depois atenta a Karyn dançando com o início de uma nova música.

#### **6.4.2 Análise**

Joana parece à vontade e cômoda nas pernas de Sabrina, mas a cenoura de brinquedo que Lucas está brincando chama sua atenção o suficiente para afetá-la, fazendo-a tentar pegar a cenoura primeiro esticando os braços, depois se aproximando de Lucas, consolidando a configuração da tríade Joana – brinquedo de cenoura – Lucas.

O desenrolar dos eventos, no entanto, parece incomodá-la: não apenas não conseguiu a cenoura como perdeu seu espaço de aconchego com Sabrina, que agora direciona mais atenção a Lucas. Joana mostra de diferentes maneiras que quer a atenção de Sabrina, primeiro repousando a cabeça sobre seu colo, depois puxando o seu cabelo, ao ver que o gesto

carinhoso não tinha funcionado. O movimento de repousar a cabeça sobre Sabrina parece voluntário e com uma intencionalidade clara: conseguir sua atenção. O mesmo acontece com o puxão de cabelo. Apesar da intencionalidade ser a mesma, podemos identificar que a vivência de Joana seja substancialmente diferente, uma vez que o gesto de repousar a cabeça é suave, delicado e carinhoso, enquanto o puxão de cabelo é brusco e provoca dor. É possível que Joana seja consciente da dor provocada pelo puxão de cabelo, uma vez que já teve seu cabelo puxado em episódios anteriores, como relatado em “Pote e Puxão de Cabelo”.

Desta forma, o desejo pela atenção, promotor primário da ação, foi expresso primeiro com uma expressão de vivência mais suave e, frente ao insucesso, deu lugar a uma expressão de vivência mais raivosa e intensa. A repreensão de Sabrina não parece ter efeito, visto que as próximas atitudes de Joana seguem a mesma linha irascível: tenta estapear a monitora com as mãos, insistindo em comunicar seu desejo que não foi acatado. Sem sucesso, a desistência de Joana é apenas aparente: rapidamente elabora uma nova estratégia para alcançar seu objetivo. É interessante como Joana avista no objeto mais próximo, uma boneca, uma ferramenta para ajudá-la.

A primeira tentativa de lançamento da boneca foi falida, mas a segunda surtiu efeito: ao cair ao seu lado, Sabrina olha para a boneca e, em seguida, para Joana. A menina aproveita a troca de olhares para agarrar Sabrina e consolidar seu espaço. O olhar serviu como contágio afetivo intersubjetivo (Wallon, 2017) de abertura ao fluxo de comunicação (Dantas, 2019) através do diálogo corporal (Pereira, 2009), com a aproximação de Joana, que avistou aí uma oportunidade de saciar seu desejo de contato e atenção, o que de fato acontece, uma vez que Sabrina manteve o olhar e começou a cantar para Joana. Joana sorri de satisfação, feliz, relaxada, com a cabeça repousando no colo de Sabrina.

Assim, o ciclo afetivo cujo foco central era a atenção da monitora Sabrina se iniciou a partir da tríade Joana – brinquedo de cenoura – Lucas, que desencadeou a disputa pela

atenção. O fechamento do ciclo afetivo se evidencia quando Joana é atraída primeiramente pela estante e posteriormente por Karyn dançando, mudando seu foco atencional, o que represente uma mudança no afeto base de sua variância de potência de ação.

A seguir, apresentamos fotos do episódio analisado (Figura 7), que permitem visualizar seus principais momentos. Apesar de imprescindíveis para a análise das expressões emocionais, os rostos foram censurados para preservar a identidade dos participantes.

**Figura 7.** Episódio 4. Fotos.



*A. Joana batendo palmas com Sabrina*



*B. Joana tentando pegar o brinquedo de cenoura*



*C. Joana puxando o cabelo de Sabrina.*



*D. Joana tentando bater em Sabrina.*



E. Joana jogando a boneca em Sabrina.



F. Joana sorrindo no colo de Sabrina

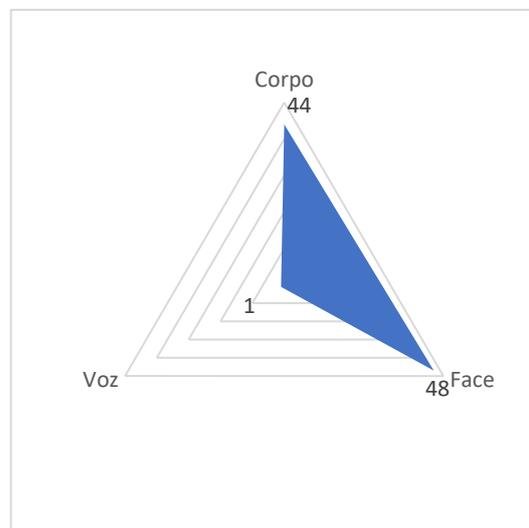
Abaixo, a Figura 8 especifica as expressões emocionais e as vivências identificadas no Episódio 4 (Itens A e C). No item B, as expressões foram classificadas entre 3 categorias: Corpo (pés, pernas, quadril, tronco, ombros, braços, mãos, pescoço) e Voz (vocalizações, palavras, balbucios) e Face (expressões faciais). Os itens A e B permitem visualizar com mais clareza a proporção entre as manifestações dentro de um mesmo ciclo afetivo, no que se refere ao tempo de duração, em segundos. O item C, por sua vez, permite visualizar a proporção entre vivências. A tabela 4 mostra quais expressões fazem parte de cada categoria.

**Figura 8.** Episódio 4. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.

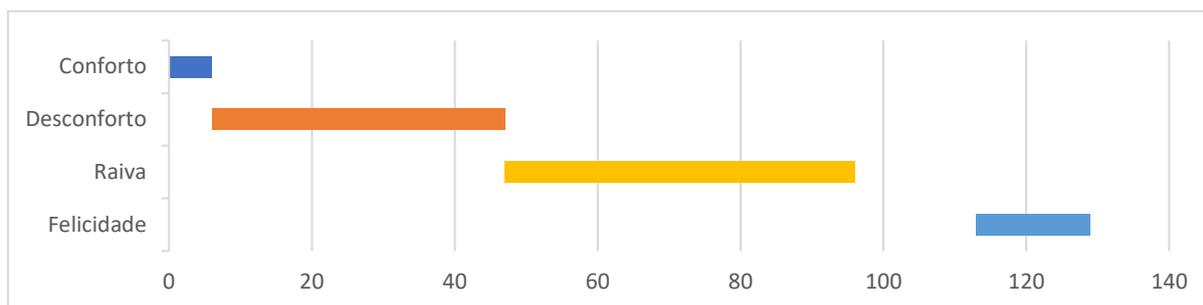
A. Expressões Emocionais e Duração (s)



B. Complexos Estruturais e Duração (s)



## C. Vivências e Duração (s)

**Tabela 4.** Episódio 4. Classificação das Expressões e Duração (s).

CORPO	DURAÇÃO (s)	FACE	DURAÇÃO (s)	VOZ	DURAÇÃO (s)
Bater	11	Olhar	43	Gritar	1
Esticar braço	10	Sorrir	4		
Deitar	6	Gritar	1		
Agarrar	5				
Puxar cabelo	4				
Bater Palmas	3				
Saltar	3				
Lançar	2				
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

**6.5 Episódio 5: Corrida com a Sandália (80s)****6.5.1 Descrição**

Joana corre com uma sandália na mão para a esquina da sala. Olha para trás e vê Karyn, que após seu olhar corre atrás dela. Quando Karyn se aproxima, Joana corre para outra direção, sorrindo. Após alguns passos para, olha pra trás e, ao ver que Karyn está perto, continua correndo. As duas vão correndo até outra esquina da sala, sorrindo, dão meia volta e continuam correndo. Joana sempre a frente de Karyn, balançando a sandália com a mão. Ao chegar em outra esquina, Joana olha para trás e percebe que Karyn deu meia volta e correu na direção contrária. Joana observa a menina chegar até o outro canto da sala, depois olha para a

sandália que tem em mãos e a manuseia. Karyn olha para Joana e corre em sua direção. Joana corre em uma direção diferente, perpendicular à Karyn, que a segue gritando. Joana sem querer esbarra em Helena, cai no chão e a sandália sai de sua mão, sendo arremessada para longe. Joana dá uma volta completa sobre o próprio eixo, avista a sandália e vai buscá-la. Com a sandália em mãos novamente, olha para Karyn, que já está do outro lado da sala, depois corre para um dos cantos da sala e grita, batendo na parede. Karyn observa e vai correndo em sua direção. Ao se aproximar, Joana se mantém no mesmo lugar, fazendo um movimento rítmico com o tronco, acompanhando a música. Karyn então observa a monitora Sara, que está no centro da sala. Joana morde a sandália e sai correndo para o outro canto da sala, passando na frente de Karyn. Karyn caminha em direção à monitora Sara, no meio da sala, de costas para Joana, que está encostada na parede manuseando a sandália com as mãos.

### **6.5.2 Análise**

A tríade formada por Joana – sandália – Karyn dá lugar a uma brincadeira de correr. O jeito de correr descontraído de Joana, com os braços fazendo movimentos involuntários leves de balançar e o sorriso no rosto são indícios de uma vivência de bem-estar, alegria. Em diferentes momentos ela olha para trás, para conferir que Karyn está acompanhando a brincadeira. Nos momentos em que Karyn está longe, Joana manuseia a sandália com as mãos. Esta atitude, somada à busca pela sandália imediatamente após perdê-la na queda, quando esbarra com Helena sem querer, mostram que possuir a sandália em mãos é muito importante para Joana, elemento fundamental para o seu bem-estar no episódio. Joana também demonstra certa apreensão buscando a sandália após a queda, rodando sobre o próprio corpo e, ao avistá-la, ir correndo em sua direção.

Ao ver que Karyn está longe, correr para o canto e bater na parede foi o modo de Joana convidá-la para voltar à brincadeira. Karyn entendeu a mensagem e correu na direção

de Joana. Ao chegar, no entanto, Joana parece entretida com a música, fazendo movimentos rítmicos com o tronco. Karyn também muda o seu foco de atenção ao observar a monitora Sara. Joana parece querer voltar à brincadeira ao passar correndo à frente de Karyn, mas ambas se atêm a um novo foco de atenção. Karyn caminha para a monitora, enquanto Joana manuseia a sandália encostada na parede.

Observamos no episódio que Joana e Karyn compartilham o afeto pela brincadeira e são responsivas uma à outra. O desfecho também permite identificar o escoamento necessário de energia para produzir bem-estar, no qual a mudança de atividade apresenta intensidade muscular menos elevada comparada ao correr. Dessa maneira, o fluxo tônico passa da hipertonia da alegria para a hipotonia de um estado tranquilo. A mudança de afeto de ambas termina de delimitar o fim do ciclo afetivo.

A seguir, apresentamos fotos do episódio analisado (Figura 9), que permitem visualizar seus principais momentos. Apesar de imprescindíveis para a análise das expressões emocionais, os rostos foram censurados para preservar a identidade dos participantes.

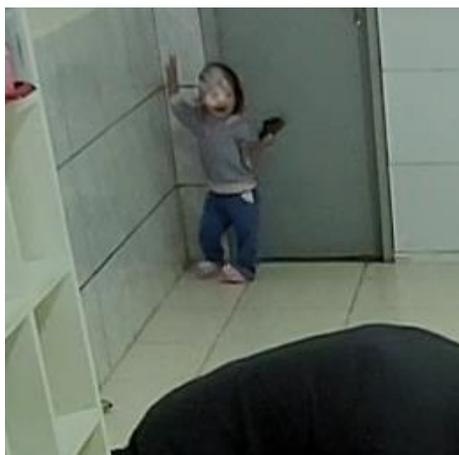
**Figura 9.** Episódio 5. Fotos.



*A. Joana e Karyn correndo*



*B. Joana buscando a sandália*



C. Joana chamando Karyn, olhando, batendo na parede e gritando

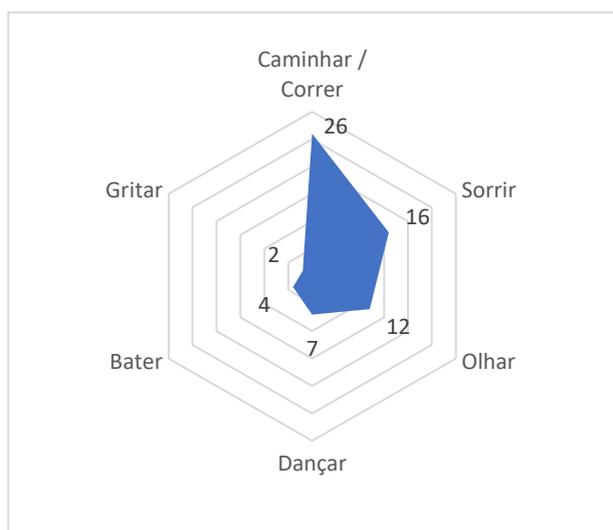


D. Karyn caminha em direção à Sara enquanto Joana se entretém com a Sandália

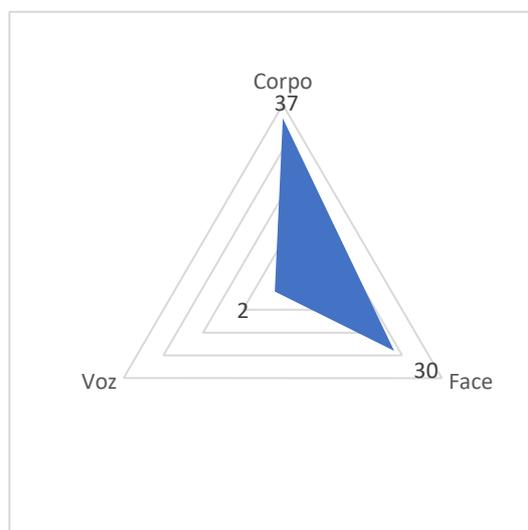
Abaixo, a Figura 10 especifica as expressões emocionais e as vivências identificadas no Episódio 5 (Itens A e C). No item B, as expressões foram classificadas entre 3 categorias: Corpo (pés, pernas, quadril, tronco, ombros, braços, mãos, pescoço) e Voz (vocalizações, palavras, balbucios) e Face (expressões faciais). Os itens A e B permitem visualizar com mais clareza a proporção entre as manifestações dentro de um mesmo ciclo afetivo, no que se refere ao tempo de duração, em segundos. O item C, por sua vez, permite visualizar a proporção entre vivências. A tabela 5 mostra quais expressões fazem parte de cada categoria.

**Figura 10.** Episódio 5. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.

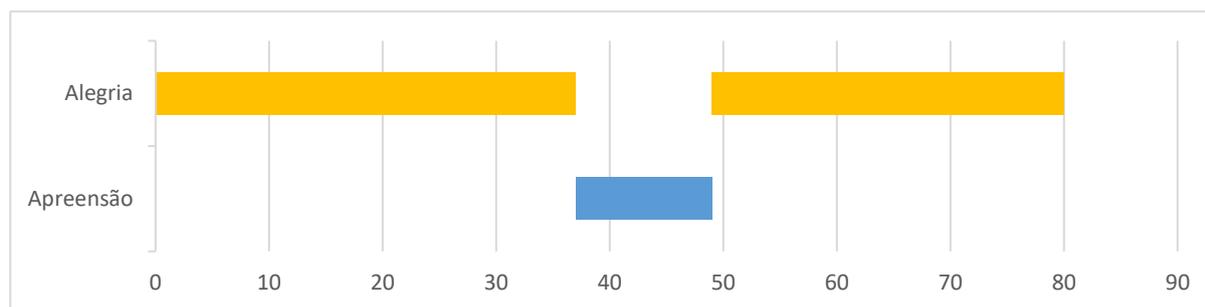
A. Expressões Emocionais e Duração (s)



B. Complexos Estruturais e Duração (s)



## C. Vivências e Duração (s)

**Tabela 5.** Episódio 5. Classificação das Expressões e Duração (s).

CORPO	DURAÇÃO (s)	FACE	DURAÇÃO (s)	VOZ	DURAÇÃO (s)
Caminhar/ Correr	26	Sorrir	16	Gritar	2
Dançar	7	Olhar	12		
Bater	4	Gritar	2		
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

**6.6 Episódio 6: Bola azul (99s)****6.6.1 Descrição**

Victor entrega a bola azul à monitora Sabrina, que a atira na parede em tom de brincadeira, para que ela quique e volte. Sabrina está sentada no chão, Joana está em uma de suas pernas. Quando a monitora faz um movimento de balançar com as mãos, dizendo “um, dois, três e...” antes de jogar a bola, Joana começa a observar os movimentos de seus braços. Depois, vê-se o percurso da bolinha indo até a parede e voltando.

A bola cai perto de Joana, que se vira e dá uns passos para pegá-la. Victor corre e vai atrás da bolinha também, ficando ao lado de Joana. Ambos se agacham para pegá-la. Joana consegue e quando se levanta, Sabrina pede a bola “Dá, titia”. Joana estica o braço com a bola na direção de Victor, que passa por ela, que tenta pegá-la de sua mão, mas a bola cai no chão.

Mais uma vez, os dois vão buscá-la. Na corrida curta até a bolinha, Victor está tão perto da parede que não há espaço para Joana passar. Ao não conseguir correr entre Victor e a parede para alcançar a bola, Joana dá meia volta e corre em direção à Sabrina. Começa a chorar quando chega perto. Victor alcança a bola, também dá meia volta e a entrega a Sabrina. A monitora diz “não, Joana, olha aqui a bola, Joana, olha”. Ao final da frase, Joana já parou de chorar. E segue rapidamente com “um, dois, três e já!”, fazendo o movimento de ida e volta com o braço, simulando que vai jogá-la, até efetivamente jogar a bola no “já!”. Joana observa atenta.

Quando a bola é lançada à parede, acompanha seu movimento. A bola retorna para a monitora Sabrina, que repete a ação de movimentar o braço simulando lançá-la enquanto diz “um dois, três e já!” e lança a bolinha novamente. No “três”, Joana abaixa a cabeça e olha para suas mãos. Quando Sabrina repete a ação novamente, após a bola retornar, Joana a observa. “Um, dois três e uhu!” enquanto faz o movimento de simular até lança a bola. Joana diz “já!” quando a bolinha retorna, e Sabrina repete, olhando pra ela, “já!”.

A cena se repete mais uma vez “um, dois, três e já!”, com os movimentos de simulação antecedendo o lançamento da bola. Joana observa. Quando a bola retorna, cai um pouco longe da monitora, ao que ela pede “Pega lá, Victor!”. Neste momento, Joana vira o rosto e deixa de acompanhar o movimento da bola. Depois olha novamente para a bola, que foi apanhada por Karyn, observa Karyn devolvendo-a à monitora, a bola rola pelo chão para o outro canto da sala. “Ui,ui,ui”, diz Sabrina, enquanto a bola rola. Karyn a busca e devolve para a monitora novamente, que recomeça a brincadeira. “Um, dois, três e já!”, lançando a bola na parede. Desta vez, no entanto, Joana já não observa a bola, mas Carlos que está sentado do outro lado da sala. Depois, senta e se acomoda ao lado da monitora, encostando seu corpo no de Sabrina.

### 6.6.2 Análise

A bola captou a atenção de Joana, configurando-se como objeto de afeto, uma vez que Joana a observou com atenção, acompanhando seus movimentos e demonstrando interesse. Vemos a formação da tríade Joana – bola – Sabrina. O olhar atento que denota concentração dá lugar à excitação e um entusiasmo mais evidente quando a bola cai perto de Joana e a menina vai pegá-la correndo e sorrindo. Oferecer a bola a Victor, ao invés de devolvê-la à monitora, parece ser um convite à brincadeira entre pares, ou Joana estava delegando a Victor a função de devolver a bola. Ambos são surpreendidos, no entanto, quando ela cai no chão, e vão correndo para buscá-la. Joana se mostra frustrada ao não conseguir alcançá-la, o que se nota pela sua desistência de ir até o final e seu retorno chorando à Sabrina. A monitora consegue acalmá-la rapidamente mostrando a bola. O escoamento da tensão, que começou com a fala calmante de Sabrina, continua com a brincadeira de lançar a bola na parede, que Joana observa com atenção. O entrelaçar de mãos seguido da repetição da palavra “Já!” são indícios do interesse de Joana pela brincadeira e demonstram entusiasmo. O entrelaçar de mão pode ser visto, também, como um escoamento de tensão, mas desta vez provocada por uma sensação de alegria com a brincadeira.

A atenção pela bola começa a diminuir quando ela cai longe e Victor a leva de volta para Sabrina, o que é indicado pelos olhares de Joana, que agora alternam entre a bola e outros fatores. A atenção é retomada um pouco com Karyn, que possivelmente aparece como elemento novo, de potencial interesse. A tríade Joana-bola-Karyn dura poucos segundos. Em pouco tempo a bola deixa de afetar Joana, que para de observar a brincadeira para se sentar encostada em Sabrina. Esta aproximação corporal de Sabrina, de forma serena, parece saciar uma necessidade de contato sentimental, marcando o encerramento do ciclo afetivo iniciado pela tríade Joana-bola-Sabrina.

A seguir, apresentamos fotos do episódio analisado (Figura 11), que permitem visualizar seus principais momentos. Apesar de imprescindíveis para a análise das expressões emocionais, os rostos foram censurados para preservar a identidade dos participantes.

**Figura 11.** Episódio 6. Fotos.



*A. Joana atenta ao movimento de Sabrina*



*B. Joana e Victor correndo atrás da bola*



*C. Joana oferecendo a bola à Victor*

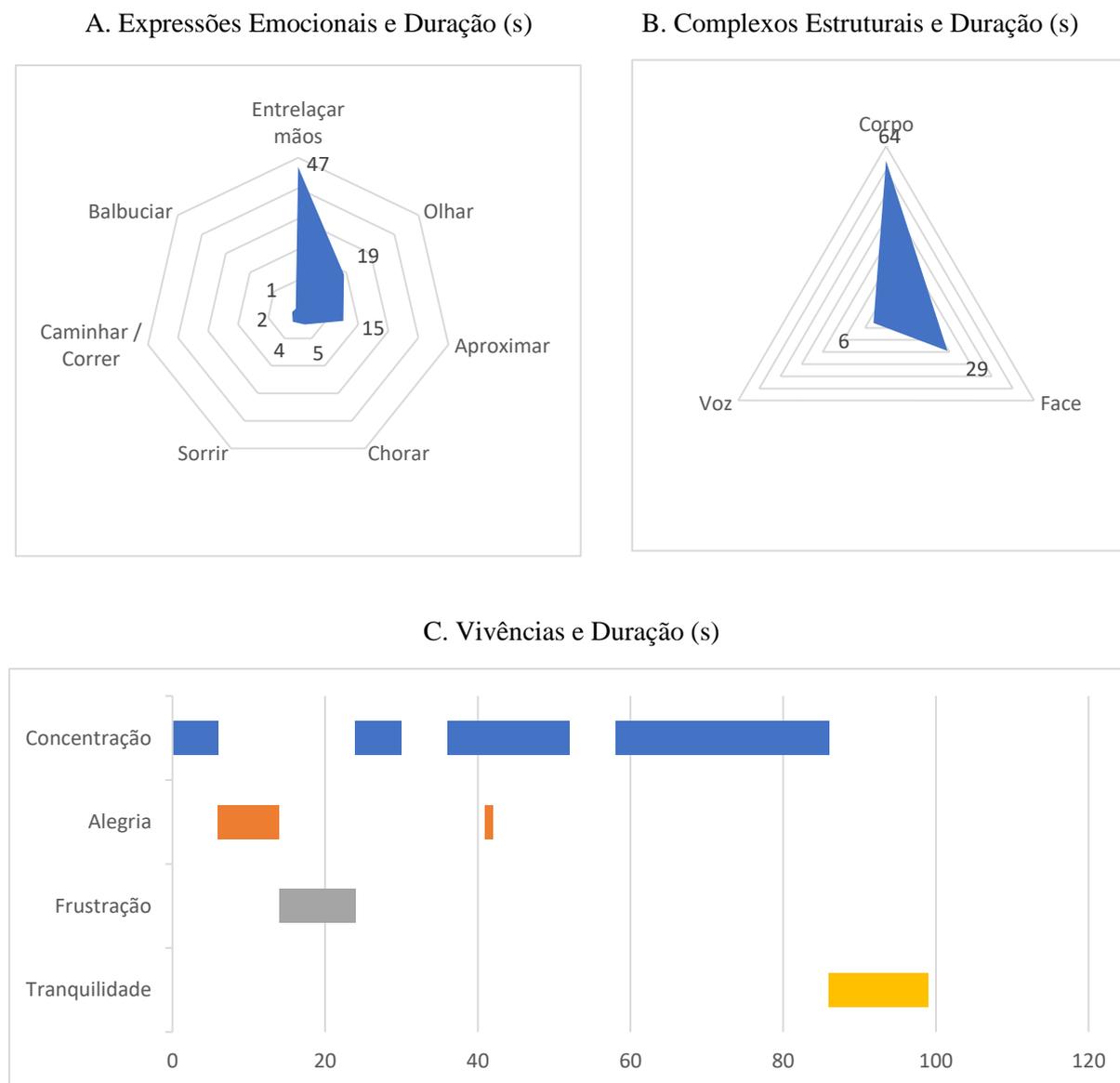


*D. Joana buscando contato físico com Sabrina*

Abaixo, a Figura 12 especifica as expressões emocionais e as vivências identificadas no Episódio 6 (Itens A e C). No item B, as expressões foram classificadas entre 3 categorias: Corpo (pés, pernas, quadril, tronco, ombros, braços, mãos, pescoço) e Voz (vocalizações, palavras, balbucios) e Face (expressões faciais). Os itens A e B permitem visualizar com mais

claridade a proporção entre as manifestações dentro de um mesmo ciclo afetivo, no que se refere ao tempo de duração, em segundos. O item C, por sua vez, permite visualizar a proporção entre vivências. A tabela 6 mostra quais expressões fazem parte de cada categoria.

**Figura 12.** Episódio 6. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.



**Tabela 6.** Episódio 6. Classificação das Expressões e Duração (s).

<b>CORPO</b>	<b>DURAÇÃO (s)</b>	<b>FACE</b>	<b>DURAÇÃO (s)</b>	<b>VOZ</b>	<b>DURAÇÃO (s)</b>
Entrelaçar mãos	47	Olhar	19	Chorar	5
Aproximar	15	Chorar	5	Balbuciar	1
Caminhar / Correr	2	Sorrir	4		
		Balbuciar	1		
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>

## 6.7 Episódio 7: Bola de melancia (94s)

### 6.7.1 Descrição

A monitora Sara lança a bola que imita melancia ao fundo da sala. Joana, que estava mexendo na estante, vira e corre atrás da bola, seguida por Victor. Os dois seguram a bola ao mesmo tempo e tentam puxá-la para si. Victor consegue o domínio da bola e sai correndo. Joana chora e tenta tirá-la da sua mão, mas Victor continua correndo tendo posse da bola. Joana então cai no chão chorando.

A monitora Sabrina, sentada do outro lado da sala, pergunta “O que foi, Joana?” e em seguida “Pega a bola, Joana!”. Victor tinha devolvido a bola para a monitora Sara, que neste momento a lança na direção de Joana. Joana para de chorar depois de ouvir “Pega a bola” e ver a bola vindo em sua direção. A bola acaba rolando à sua direita e Gabriel vem correndo em sua direção para pegá-la, possuindo já uma grande bola azul em mãos. Joana observa em silêncio Gabriel correndo atrás da bola de melancia. Quando consegue pegá-la, a monitora Sara diz “Deixa ela pegar, deixa. Dá a bola pra ela”, referindo-se à Joana. Gabriel observa a monitora, depois gira no sentido oposto e balança o braço com a bola em mãos, até que a bola escapa e sai rolando. Joana, ainda sentada no chão, acompanha em silêncio os movimentos da bola de melancia.

Quando a bola passa rolando à sua frente, Victor a pega e entrega imediatamente a Joana, que a segura forte com ambas as mãos. Joana sacode a bola com as mãos e depois se

levanta, ainda segurando-a. Ao levantar-se, Victor se aproxima e segura a bola com ambas as mãos também. Os dois tentam puxar a bola para si, Joana solta e Victor consegue levá-la.

Imediatamente Gabriel chega por trás de Joana e puxa seu cabelo com força, fazendo-a cair no chão sentada, chorando. Joana se vira e agarra Gabriel, fazendo-o cair também. Com o menino no chão, Joana agarra sua camisa, mas Gabriel rapidamente se levanta e sai correndo. Joana permanece no chão, com joelhos e mãos apoiados, cabeça baixa, chorando. Depois se senta, ainda chorando, ao que a monitora Sabrina, sentada do outro lado da sala, diz “Aqui Joana, oh!”, e lhe lança a bola grande azul. Joana para de chorar enquanto observa a grande bola azul se aproximar.

### **6.7.2 Análise**

O lançamento da bola de melancia por Sara é convidativo para Joana, que se vê afetada pelo movimento e corre atrás dela com entusiasmo, o que se nota pelo foco ocular e a velocidade da corrida. A interação inicial é estabelecida pela tríade Sara – bola – Joana. Após a disputa da bola com Victor, Joana parece triste e frustrada, o que é expresso pelo choro imediato e tentativa de recuperar a bola. No chão, faz suaves movimentos com ambas as mãos, uma no joelho e outra no chão, que parecem ajudá-la no escoamento da tensão.

Tanto o movimento de correr atrás da bola quanto a disputa e o choro de perdê-la podem ser classificados como hipertônicos, com aumento do tônus muscular. No entanto, as vivências são essencialmente distintas, uma vez que, no primeiro momento, Joana parece sentir entusiasmo, passando pela tensão da disputa, com movimentos de retenção da bola, e finalmente chegando à frustração e tristeza da perda, com choro e tentativa de recuperá-la. Se separarmos estas três vivências em dois momentos distintos, o primeiro de bem-estar e o segundo de desconforto, observamos que a tríade inicial Joana – bola – Sara proporcionou a

experiência de bem-estar, quando a segunda tríade formada entre Joana – bola – Victor, as experiências de desconforto.

É a mesma tríade inicial (Joana – bola – Sara) que volta a proporcionar uma experiência de bem-estar, quando Sara lança novamente a bola para Joana. Joana acompanha os movimentos da bola com a cabeça, indicando expectativa em tê-la em mãos, sem fazer, no entanto, nenhum movimento voluntário para buscá-la.

Uma mudança evidente de vivência acontece quando Victor entrega a bola nas mãos de Joana, que a balança com os braços e depois se levanta. A expectativa transformou-se em satisfação ao tê-la. A nova disputa com Victor pela bola não tem efeitos claros nos movimentos expressivos de Joana, além do de soltá-la intencionalmente. É possível que sua reação a este fenômeno não tenha tido tempo de aparecer, uma vez que imediatamente Gabriel puxa seus cabelos, trazendo um novo foco afetivo para Joana, que expressa sua irritabilidade chorando e agarrando Gabriel e, depois que o menino saiu correndo, permanecendo chorando até ser afetada por outra experiência: a bola azul lançada pela monitora Sabrina.

O afeto central deste episódio foram as experiências provocadas pela bola melancia, que se configuraram em duas tríades principais: Joana – bola melancia – Sara e Joana – bola melancia – Victor, estabelecendo o final do seu ciclo afetivo quando Gabriel lhe puxou o cabelo, sendo a experiência que mudou a atenção principal de Joana e, depois, na tríade Joana – grande bola azul – Sabrina, que permitiu o escoamento da tensão do choro e estabelecimento de nova vivência de tranquilidade.

A seguir, apresentamos fotos do episódio analisado (Figura 13), que permitem visualizar seus principais momentos. Apesar de imprescindíveis para a análise das expressões emocionais, os rostos foram censurados para preservar a identidade dos participantes.

**Figura 13.** Episódio 7. Fotos.



*A. Joana correndo para pegar a bola*



*B. Disputa da bola entre Joana e Victor*

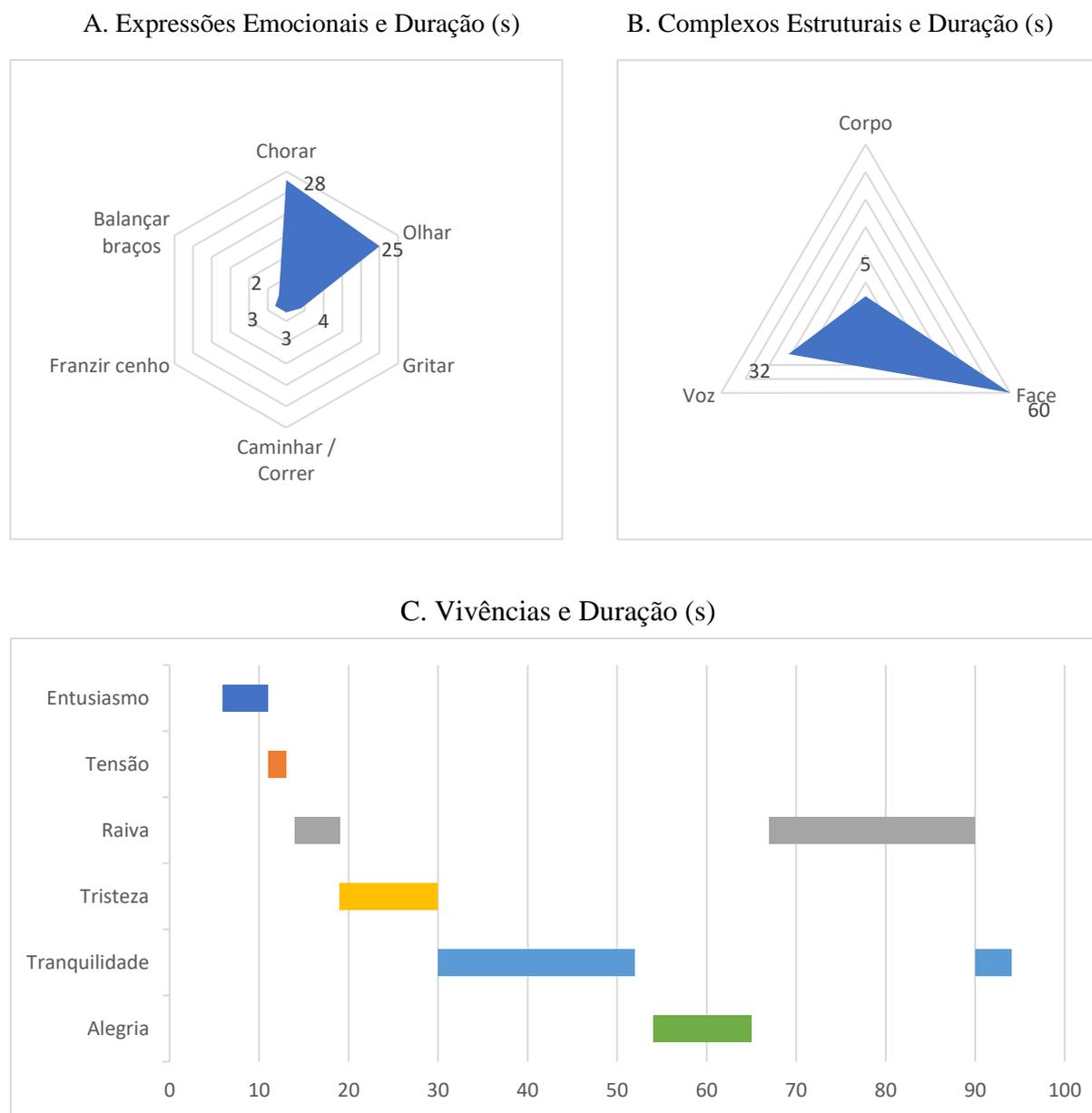


*C. Joana balançando a bola, sentada no chão*



*D. Joana indo agarrar Gabriel, após cair por ter o cabelo puxado*

Abaixo, a Figura 14 especifica as expressões emocionais e as vivências identificadas no Episódio 7 (Itens A e C). No item B, as expressões foram classificadas entre 3 categorias: Corpo (pés, pernas, quadril, tronco, ombros, braços, mãos, pescoço) e Voz (vocalizações, palavras, balbucios) e Face (expressões faciais). Os itens A e B permitem visualizar com mais clareza a proporção entre as manifestações dentro de um mesmo ciclo afetivo, no que se refere ao tempo de duração, em segundos. O item C, por sua vez, permite visualizar a proporção entre vivências. A tabela 7 mostra quais expressões fazem parte de cada categoria.

**Figura 14.** Episódio 7. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.**Tabela 7.** Episódio 7. Classificação das Expressões e Duração (s).

CORPO	DURAÇÃO (s)	FACE	DURAÇÃO (s)	VOZ	DURAÇÃO (s)
Caminhar / Correr	3	Chorar	28	Chorar	28
Balançar braços	2	Olhar	25	Gritar	4
		Gritar	4		
		Franzir cenho	3		
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>TOTAL</b>	<b>32</b>

## **6.8 Episódio 8: Sede (90s)**

### **6.8.1 Descrição**

Joana caminha até colocar-se em frente à estante branca e começa a apontar para ela, balbuciando “dada”. Em pouco tempo começa a fazer um movimento rápido de pernas, pisoteando o chão, buscando a monitora Sara com o olhar. Continua apontando para o alto da estante e se aproxima com passos curtos. Quando a monitora Sara se aproxima da estante, levando Hermano com uma mão, Joana baixa o seu braço que antes estava apontando. A monitora pega um lenço e limpa Hermano. Ao vê-lo, Joana bate os pés no chão, gira a cabeça e chora. Depois aponta novamente para o alto da estante. Sara estica o braço na mesma direção, mas apenas guarda o lenço. Enquanto observa atentamente o movimento de Sara, Joana mantém os braços abaixados. Com Sara ainda próxima à estante, Joana se aproxima dela e aponta o alto da estante novamente, gritando. Sara então lhe dá um copo de água direto na boca, ao que Joana se acalma enquanto bebe. Sara lhe faz carinho na cabeça. Quando termina de beber, Joana abraça uma das pernas de Sara e olha para o lado, movendo a boca e com a expressão tranquila.

### **6.8.2 Análise**

O presente episódio é impulsionado pelo desejo do saciamento de uma necessidade fisiológica, no caso, beber água. Visto a impossibilidade de obtê-la sozinha, forma-se a tríade Joana – copo de água – Sara. Joana recorre a Sara para ajuda-la com o copo de água utilizando-se de gestos, como o apontar, e diferentes expressões emocionais como o grito, o choro e o bater de pernas no chão. A linguagem corporal, aqui, é evidente: na falta de palavras, a mediação semiótica pré-linguística acontece mediante os membros do corpo, a expressão facial e a voz. A necessidade por água afeta Joana, que mobiliza sua ação para consegui-la. O tempo de espera gera desconforto, tensão, raiva, o que se vê por movimentos

corporais mais bruscos, como o bater de pernas intenso no chão, o balançar breve porém intenso de braços no ar e o balbucio alto. Observamos também uma expectativa frustrada, visto que esses movimentos acontecem após a monitora pegar algo da estante que não era o copo de água.

Por fim, vemos o encerramento do ciclo afetivo quando seu desejo é saciado: Joana demonstra tranquilidade ao beber água, mantendo o corpo em uma postura tônica, não como tensão, mas o contrário, escoamento desta. A mudança afetiva – enquanto o que lhe afeta – e emocional fica clara quando, ao terminar de bebê água, Joana faz um movimento carinhoso voluntário intencional, abraçando a perna da monitora, enquanto olha para a sala, observando outros elementos, mantendo o rosto com uma expressão serena, com pequenos movimentos de lábio sentindo o frescor da água recém tomada. Suas expressões indicam gratidão pelo gesto carinhoso e felicidade, no sentido espinosano, de ter a o desejo atendido, o que produz um aumento de potência da mente com vivência de bem-estar (Espinosa, 2008).

A seguir, apresentamos fotos do episódio analisado (Figura 15), que permitem visualizar seus principais momentos. Apesar de imprescindíveis para a análise das expressões emocionais, os rostos foram censurados para preservar a identidade dos participantes.

**Figura 15.** Episódio 8. Fotos.



*A. Joana apontando para o alto da estante*



*B. Joana batendo os pés no chão*



C. Joana chorando

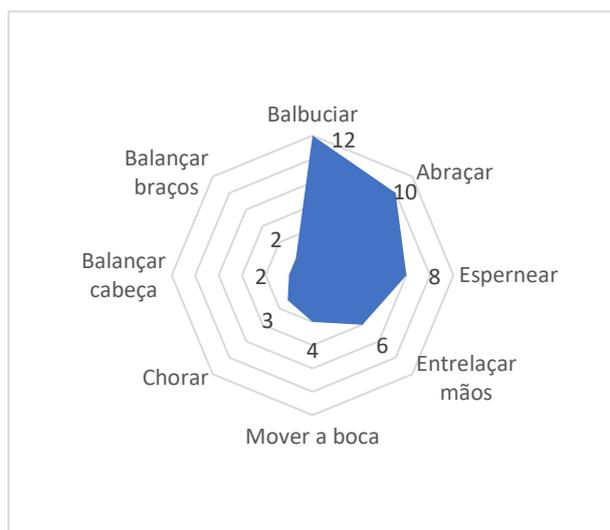


D. Joana abraçando a perna de Sara

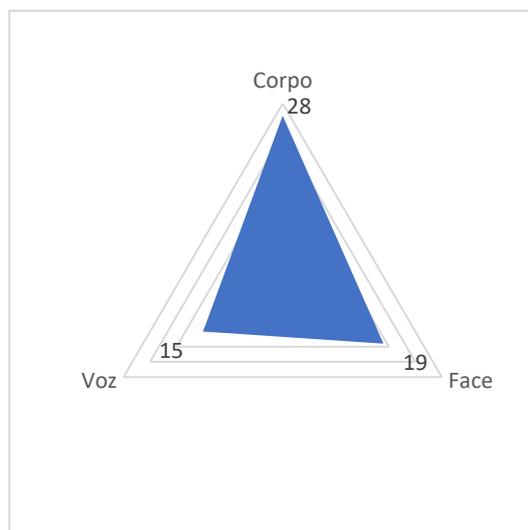
Abaixo, a Figura 16 especifica as expressões emocionais e as vivências identificadas no Episódio 8 (Itens A e C). No item B, as expressões foram classificadas entre 3 categorias: Corpo (pés, pernas, quadril, tronco, ombros, braços, mãos, pescoço) e Voz (vocalizações, palavras, balbucios) e Face (expressões faciais). Os itens A e B permitem visualizar com mais clareza a proporção entre as manifestações dentro de um mesmo ciclo afetivo, no que se refere ao tempo de duração, em segundos. O item C, por sua vez, permite visualizar a proporção entre vivências. A tabela 8 mostra quais expressões fazem parte de cada categoria.

**Figura 16.** Episódio 8. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.

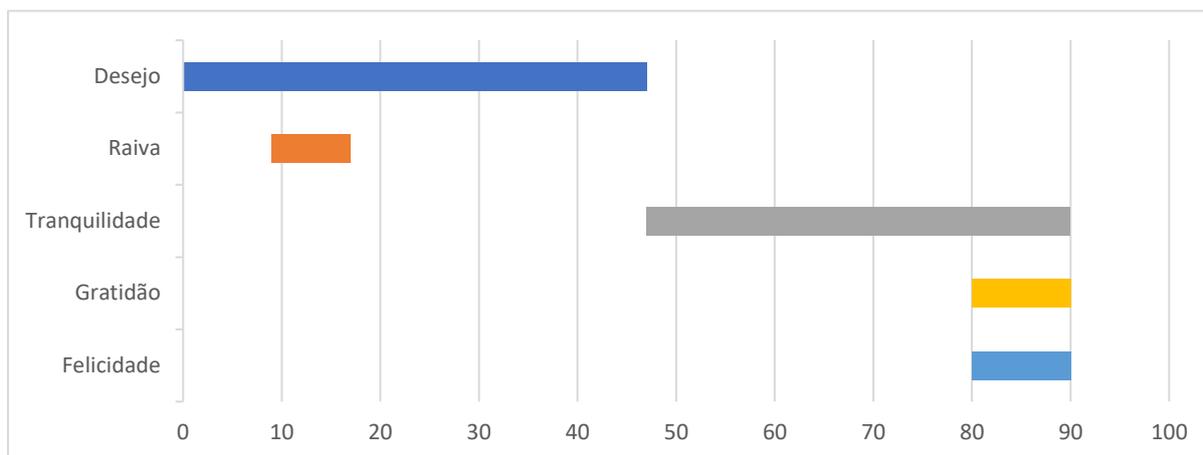
A. Expressões Emocionais e Duração (s)



B. Complexos Estruturais e Duração (s)



## C. Vivências e Duração (s)

**Tabela 8.** Episódio 8. Classificação das Expressões e Duração (s).

CORPO	DURAÇÃO(s)	FACE	DURAÇÃO (s)	VOZ	DURAÇÃO (s)
Abraçar	10	Balbuciar	12	Balbuciar	12
Espernear	8	Mover a boca	4	Chorar	3
Entrelaçar mãos	6	Chorar	3		
Balançar cabeça	2				
Balançar braços	2				
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>

**6.9 Episódio 9: Boneco de cachorro (49s)****6.9.1. Descrição**

A monitora Sabrina mostra para Karyn um pequeno boneco de cachorro, depois estica seu braço balançando o boneco na barriga de Karyn, fazendo movimentos rápidos com as mãos. Karyn gargalha. Joana, que está ao lado das duas, observa o movimento sorrindo. Em seguida, Sabrina repete o mesmo movimento com Joana: estica o cachorro em sua barriga e faz movimentos rápidos com a mão. Joana gargalha. Sabrina repete o movimento com Karyn. Joana observa atenta, sorrindo. Em seguida, Sabrina repete o movimento com Hermano, que

está sentado próximo, e com Mateus, ao seu lado. Joana continua observando atenta, sorrindo. Sabrina então sustenta o cachorro no ar, na direção de Karyn, faz curtos movimentos com a mão e depois estica o braço mais uma vez, encostando-o em sua barriga. Karyn gargalha e Joana observa, sorrindo. Sabrina repete o movimento com Mateus, Joana e Karyn, com mais velocidade. Quando encosta na barriga de Joana, a menina estava distraída movendo um brinquedo em sua mão, mas sorri imediatamente e volta seu olhar para Sabrina. O movimento se repete mais uma vez com Karyn, Joana e Hermano. Em seguida, Sabrina acomoda Mateus no colo e abaixa o cachorro. Joana se afasta com seu brinquedo amarelo na mão e se agacha próximo a Hermano.

### **6.9.2 Análise**

O episódio retrata uma brincadeira intencional iniciada pela monitora Sabrina. Observamos que a experiência do conjunto da brincadeira, envolvendo o cachorro de brinquedo e os movimentos, afetam Joana e lhe mobilizam a expressões emocionais, protagonizadas pelo sorriso, que se mantém constante em quase todo o episódio com diferentes níveis de intensidade.

Nota-se que as demais tríades formadas com a brincadeira, entre Sabrina, o boneco e cada criança, também divertem Joana, que observa atentamente sustentando o sorriso. Quando a brincadeira é com ela diretamente, o sorriso aumenta de intensidade, chegando a gargalhar em algumas ocasiões (sorrir com a boca aberta, emitindo sons vocais).

Joana está segurando outro brinquedo na mão, que ganha sua atenção por breves momentos, mas aparece como decisivo ao final do ciclo afetivo, que só acontece, de fato, quando Sabrina interrompe a brincadeira guardando o boneco de cachorro. Com o brinquedo amarelo em mãos, Joana senta próximo a Hermano e consolida o fim do ciclo afetivo com a brincadeira de Sabrina, demonstrando curiosidade pelo que Hermano está fazendo.

O episódio propicia, de forma geral, uma vivência de alegria, percebida pelo sorriso constante, gargalhada e olhar atento de Joana, mesmo quando a brincadeira não é com ela. Para Espinosa, a alegria é uma experiência de aumento de potência do pensar e agir. Sua postura corporal é de caráter tônico, por manter a mesma posição, e a experiência emocional, hipertônica, por elevar o tônus muscular. O escoamento da concentração do tônus parece iniciar quando o ciclo afetivo muda.

A seguir, apresentamos fotos do episódio analisado (Figura 17), que permitem visualizar seus principais momentos. Apesar de imprescindíveis para a análise das expressões emocionais, os rostos foram censurados para preservar a identidade dos participantes.

**Figura 17.** Episódio 9. Fotos.



*A. Joana sorrindo para Sabrina*

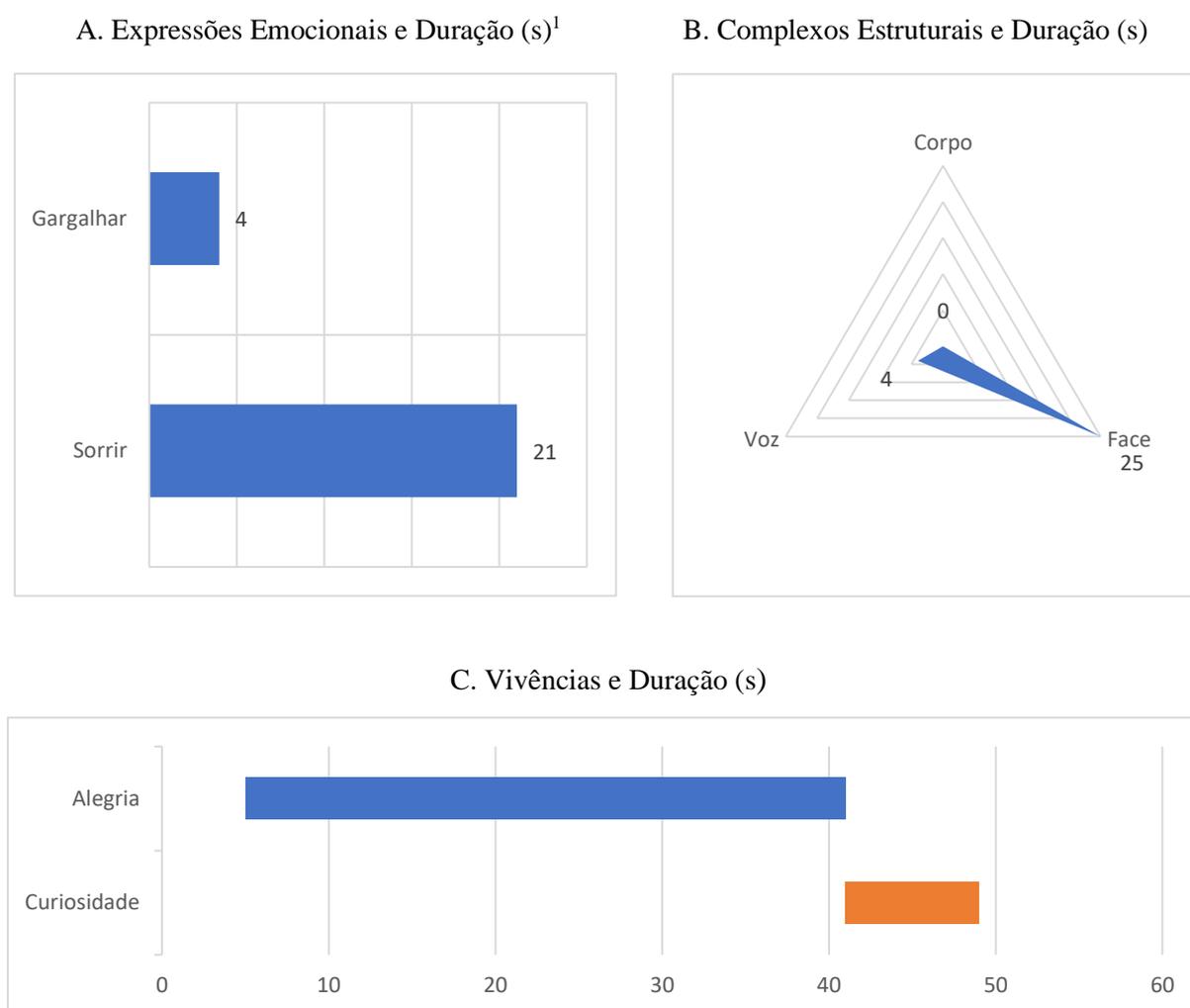


*B. Joana gargalhando com a brincadeira de Sabrina*

Abaixo, a Figura 18 especifica as expressões emocionais e as vivências identificadas no Episódio 9 (Itens A e C). No item B, as expressões foram classificadas entre 3 categorias: Corpo (pés, pernas, quadril, tronco, ombros, braços, mãos, pescoço) e Voz (vocalizações, palavras, balbucios) e Face (expressões faciais). Os itens A e B permitem visualizar com mais clareza a proporção entre as manifestações dentro de um mesmo ciclo afetivo, no que se

refere ao tempo de duração, em segundos. O item C permite visualizar a proporção entre vivências. A tabela 9 mostra quais expressões fazem parte de cada categoria.

**Figura 18.** Episódio 9. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.



**Tabela 9.** Episódio 9. Classificação das Expressões e Duração (s).

CORPO	DURAÇÃO (s)	FACE	DURAÇÃO (s)	VOZ	DURAÇÃO (s)
		Sorrir	21	Gargalhar	4
		Gargalhar	4		
<b>TOTAL</b>		<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>

<sup>1</sup> Diferentemente dos gráficos anteriores, apresentados em formato de polígono, o item A é apresentado em barras, pois, ao apresentar apenas 2 expressões, facilita sua visualização.

## 6.10 Episódio 10: Aviãozinho (88s)

### 6.10.1 Descrição

Joana observa um aviãozinho de brinquedo perto de Karyn, se aproxima e o pega. Em seguida, caminha em direção à monitora Sara, que está ajoelhada no meio da sala. Ao se aproximar, oferece o aviãozinho à Sara, que o pega e começa a simular que está voando. Joana observa com atenção.

Quando Sara encosta o aviãozinho nela, simulando o som de um beijo, “muac”, a menina dá alguns passos pra trás e balança os braços, com um sorriso. Sara então pega a mão de Karyn, que estava próxima, e começa a mexer em seus dedos. Joana observa, atenta. Quando Karyn vai embora, Sara mostra o aviãozinho a Joana, que observa sem se mover.

Sara então acaricia a cabeça de Joana com uma mão e com a outra brinca fingindo que o aviãozinho está voando. Joana observa, dá alguns passos para trás e esboça um sorriso suave. Quando Sara encosta o aviãozinho em seu corpo, como parte da brincadeira, Joana abre um sorriso maior, balança o braço e pisoteia o chão com os pés.

Sara continua com a brincadeira de fingir que o aviãozinho está voando, Joana se agacha, abre um longo sorriso com uma breve gargalhada (emitindo som vocal) e faz um amplo movimento de braços estendidos para pegar o aviãozinho. O retém por um momento com ambas as mãos em seu peito, depois o solta na mão de Sara, que desta vez encosta o aviãozinho na testa de Joana, ao que a menina dá um passo para trás sorrindo, fazendo um amplo movimento com os braços. Quando Sara continua a brincadeira de simular o voo, Joana apanha o aviãozinho com ambas as mãos com uma pequena gargalhada, e em seguida o devolve à monitora.

Sara lhe mostra o aviãozinho e o balança levemente com a mão. Joana observa, desvia o olhar para trás, depois volta e esperneia. Em seguida, Sara levanta o aviãozinho e simula voo novamente, ao que Joana observa entre risos e gargalhadas, dando passos para frente e

para trás. Toca no aviãozinho e se distancia, sorrindo. Depois se aproxima e o toca de novo, voltando a se afastar em seguida.

Aponta para Karyn, que vem em sua direção engatinhando, e em seguida pega uma tartaruga verde de brinquedo que estava no chão, mostrando-a para a monitora.

### **6.10.2 Análise**

O episódio retrata uma brincadeira utilizando um aviãozinho de brinquedo, formada pela tríade Joana – aviãozinho – Monitora Sara. O tom geral retratado é de divertimento, espontaneidade e alegria, com uma ampla diversidade de movimentos.

A brincadeira começa graças à busca intencional de Joana ao aviãozinho. Quando Sara o recebe, entende como um convite à brincadeira. Vemos, aqui, como o ato de entregar o aviãozinho possibilitou uma comunicação intersubjetiva não verbal entre Sara e Joana. Esta comunicação só foi possível graças, também, à materialidade do objeto em questão, o aviãozinho, cujo uso corrente é a brincadeira. Este elemento é fundamental para a interpretação de Sara ao pedido de Joana.

Quando a monitora Sara começa a brincadeira, simulando o vôo do avião, Joana não tem nenhuma reação aparente, e mantém uma atividade muscular tônica – mantém a mesma postura enquanto observa. Apenas quando Sara encosta o aviãozinho nela Joana expressa uma reação mais evidente: o passo para trás pode se dar por um ato reflexo pela proximidade do avião, mas o sorriso concomitante a um amplo balançar de braços aparecem como um sinal de receptividade, divertimento, bem-estar, que podemos interpretar como uma vivência de alegria. A excitação de potência e a consequência elevação tônica se mostram mais evidentes aqui.

Joana mantém sua observação atenta até a monitora voltar a simular o vôo do avião, quanto repte uma atitude parecida à anterior: um passo pra trás e um sorriso. Voltar a se

aproximar de Sara indica um desejo de continuidade da brincadeira. É notável como o contato corporal provoca reações mais expressivas de Joana. Quando Sara encosta o aviãozinho no peito de Joana, seu sorriso se amplia, ela pisoteia o chão e balança os braços com veemência.

A continuação da brincadeira provoca gargalhadas em Joana (sorriso com emissão de sonoridade vocal), um movimento de agachamento e a tentativa de pegar o aviãozinho. Entendemos que este conjunto de movimentos também sinaliza uma vivência de alegria, elevação da potência de ação, abertura do fluxo comunicativo com Sara e elevação do tônus muscular. Devolver o aviãozinho à Sara demonstra o interesse de Joana em continuar a brincadeira.

Apenas segurar o aviãozinho diante de Joana parece não ser suficiente para entretê-la. A menina olha pra trás e, ao voltar o olhar para Sara, esperneia, desta vez na tentativa de que a brincadeira volte como estava antes: com mais movimento. Sara então volta a simular o voo, o que volta a produzir expressões mais evidentes em Joana: os passos para frente e para trás, tocando o avião, os sorrisos e gargalhadas demonstram a continuação da vivência de alegria. Os movimentos mais amplos são a maneira de escoamento da elevação do tônus produzido pela elevação da potência da ação, o que, para Espinosa (2008), produz o bem-estar de uma experiência afetiva.

Olhar para Karyn, pegar um novo brinquedo – a tartaruga – e mostrá-lo à monitora demonstram um novo afeto de Joana, dando fechamento ao ciclo vivido pela experiência de afeto anterior, a experiência de brincar possibilitada pela tríade Joana – aviãozinho – Sara.

A seguir, apresentamos fotos do episódio analisado (Figura 19), que permitem visualizar seus principais momentos. Apesar de imprescindíveis para a análise das expressões emocionais, os rostos foram censurados para preservar a identidade dos participantes.

**Figura 19.** Episódio 10. Fotos.



*A. Joana sorrindo, movendo braços e esperneando*



*B. Joana movendo braços e esperneando*

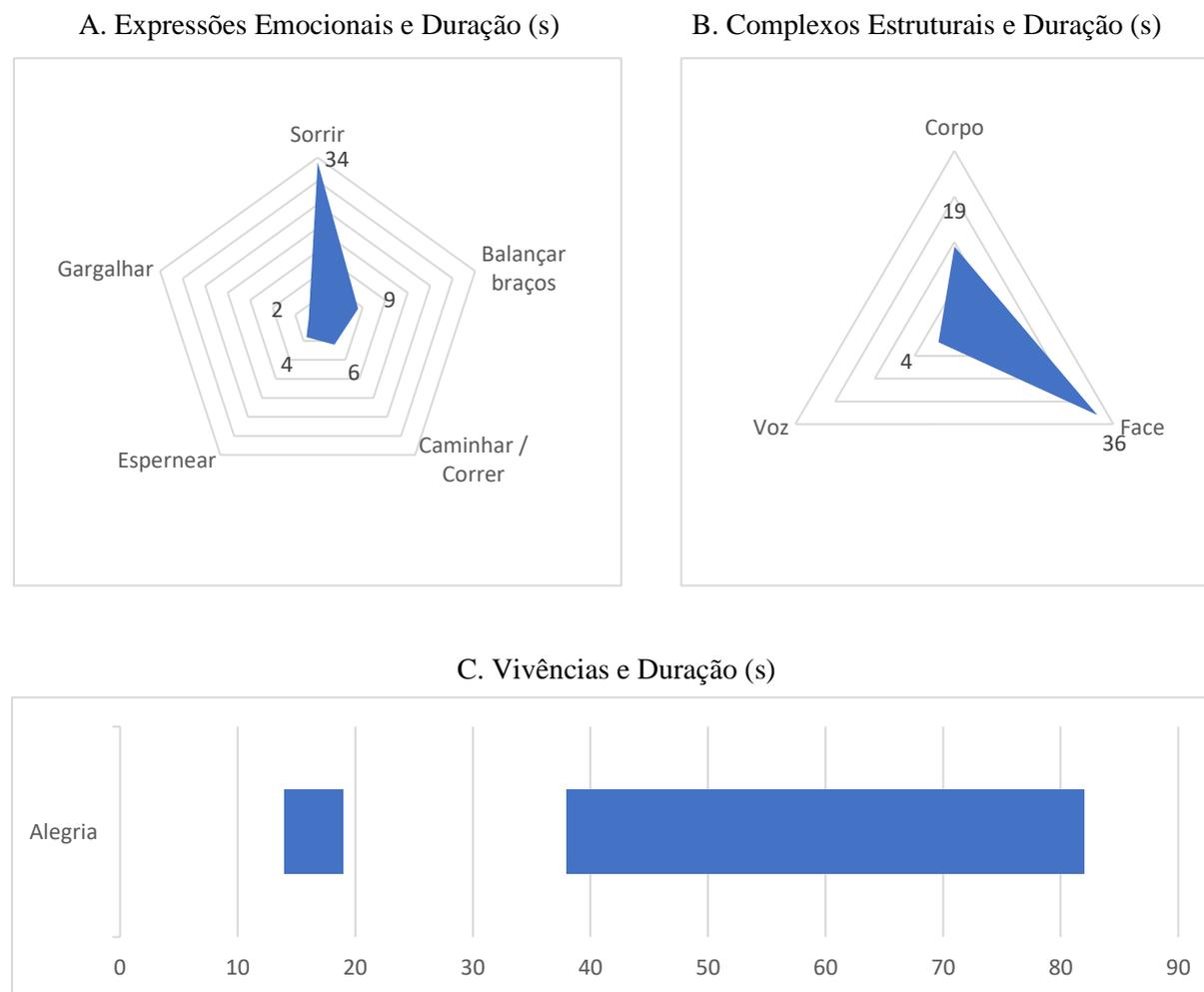


*C. Joana gargalhando e movendo os braços*



*D. Joana caminhando, gargalhando e movendo braços*

Abaixo, a Figura 20 especifica as expressões emocionais e as vivências identificadas no Episódio 10 (Itens A e C). No item B, as expressões foram classificadas entre 3 categorias: Corpo (pés, pernas, quadril, tronco, ombros, braços, mãos, pescoço) e Voz (vocalizações, palavras, balbucios) e Face (expressões faciais). Os itens A e B permitem visualizar com mais clareza a proporção entre as manifestações dentro de um mesmo ciclo afetivo, no que se refere ao tempo de duração, em segundos. O item C permite visualizar a proporção entre vivências. A tabela 10 mostra quais expressões fazem parte de cada categoria.

**Figura 20.** Episódio 10. Expressões emocionais, complexos estruturais e vivências.**Tabela 10.** Episódio 10. Classificação das Expressões e Duração (s).

CORPO	DURAÇÃO (s)	FACE	DURAÇÃO (s)	VOZ	DURAÇÃO (s)
Balançar braços	9	Sorrir	34	Gargalhar	2
Caminhar/Correr	6	Gargalhar	2		
Espernear	4				
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

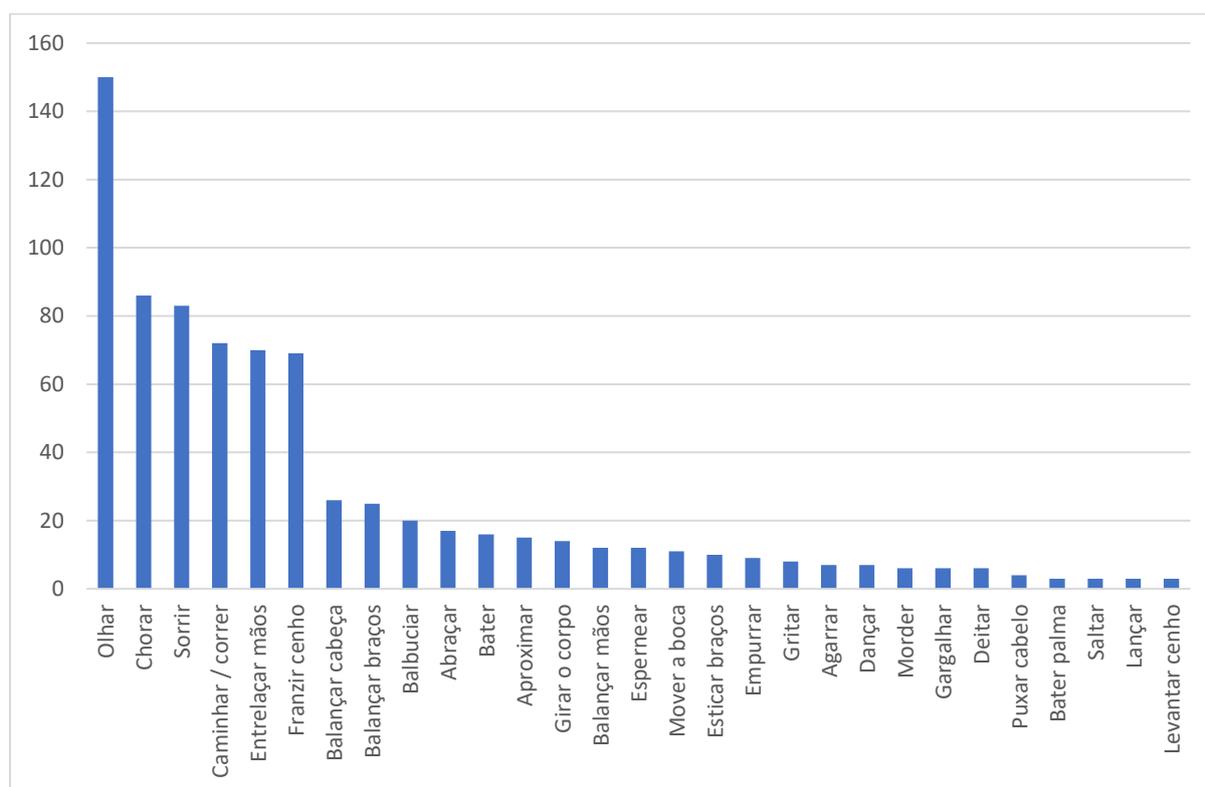
## 6.11 Análise Geral

No total, foram analisados 893 segundos de gravação, aproximadamente 15 minutos, ao longo dos 10 episódios. De todas as expressões observadas, 29 foram consideradas emocionais, de acordo com os contextos analisados já apresentados anteriormente.

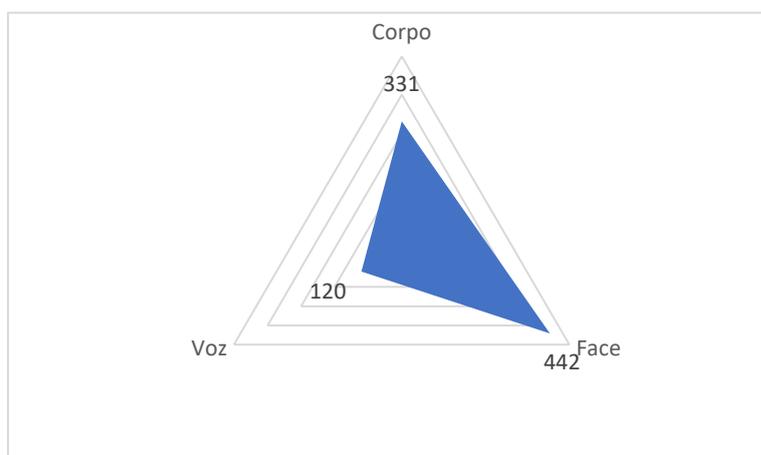
Apresentamos abaixo dados relativos à totalidade do tempo analisada. A Figura 21 nos permite comparar o tempo de duração total entre as 29 expressões, trazendo-nos uma ideia clara das expressões que foram mais utilizadas por Joana, bem como a proporção total entre Corpo, Face e Voz.

**Figura 21.** Análise Geral. Expressões emocionais e complexos estruturais.

### A. Expressões Emocionais e Duração (s)



## B. Complexos Estruturais e Duração (s)

**Tabela 11.** Análise Geral. Classificação das Expressões e Duração (s).

<b>CORPO</b>	<b>DURAÇÃO(s)</b>	<b>FACE</b>	<b>DURAÇÃO(s)</b>	<b>VOZ</b>	<b>DURAÇÃO(s)</b>
Caminhar/correr	72	Olhar	150	Chorar	86
Entrelaçar mãos	70	Chorar	86	Balbuciar	20
Balançar cabeça	26	Sorrir	83	Gritar	8
Balançar braços	25	Franzir cenho	69	Gargalhar	6
Abraçar	17	Balbuciar	20		
Bater	16	Mover a boca	11		
Aproximar	15	Gritar	8		
Girar o corpo	14	Morder	6		
Balançar mãos	12	Gargalhar	6		
Espernear	12	Levantar cenho	3		
Estica braços	10				
Empurrar	9				
Agarrar	7				
Dançar	7				
Deitar	6				
Puxar cabelo	4				
Bater palma	3				
Saltar	3				
Lançar	3				
<b>TOTAL</b>	331		442		120

A duração de uma expressão não é proporcional à sua intensidade. No entanto, nos permite ter mais clareza sobre como as expressões se desenvolvem e facilitam sua visualização no convívio com o bebê. Todas as expressões relatadas foram consideradas expressivas pelos contextos em que apareceram, descritos e justificados na sessão “análise” de cada episódio (tópico 5). Ditas expressões, isoladas, não representam por si mesmas expressões emocionais.

As descrições foram realizadas conforme observadas nas gravações, não representando categorias fixas extrapoláveis a outros contextos. Algumas categorias são entrelaçadas, como deitar e aproximar, uma vez que deitar é, também, se aproximar de alguém. Optamos, no entanto, por descrições com o maior nível de detalhamento possível, para trazê-las visibilidade, ao mesmo tempo em que criamos 3 categorias centrais para uma visão mais ampla: corpo, face e voz.

Assim, consideramos “corpo” os movimentos relacionados aos membros: pés, pernas, quadril, tórax, ombros, braços, mãos e pescoço; “face” os movimentos do rosto, tais como boca, bochecha, sobrancelha, testa; e “voz” toda emissão sonora realizada com a boca. Algumas expressões combinam diferentes categorias, como a gargalhada, que une a emissão sonora com o movimento da boca, e o choro, que apresenta movimentos concomitantes de face como boca e sobrancelha e de emissão sonora.

### 6.11.1 Expressividades Observadas e suas Definições

Abaixo detalhamos a lista de toda as expressões consideradas emocionais devido ao contexto em que apareceram e como definimos cada uma. Todas são colocadas em forma verbal propositadamente, pois representam ações dos bebês.

1. **Olhar:** Direcionar os olhos para um objeto ou pessoa, de forma breve ou continuada.
2. **Chorar:** O choro pode ocorrer com diferentes intensidades e com diferentes expressões simultâneas, como franzir o cenho e vocalizações. O som produzido pelo choro é diferente do som do grito.
3. **Sorrir:** Movimento da boca arcada para cima, aberta ou fechada, sem emissão sonora.
4. **Caminhar / Correr:** Dar passos com uma direção definida, ou sem direção, por conta própria (sem ser guiado por outra pessoa).
5. **Entrelaçar mãos:** Mover as mãos enquanto estão encostadas uma na outra.
6. **Franzir o cenho:** Sobrancelhas arcadas para baixo, com testa enrugada.
7. **Balançar cabeça:** Movimento do pescoço que movimenta a cabeça para qualquer direção.
8. **Balançar os braços:** Movimentar um ou ambos os braços em qualquer direção, com diferentes níveis de intensidade.
9. **Balbuciar:** Emitir sons com a própria voz, movendo a boca, tentando proferir palavras ou explorando diferentes sons, com diferentes tonalidades e intensidades.
10. **Abraçar:** Envolver uma pessoa ou objeto entre os braços.
11. **Bater:** Utilizar uma parte do corpo ou um objeto para acertar outra pessoa ou um objeto intencionalmente.
12. **Aproximar:** Aproximar o corpo do corpo de outra pessoa buscando proximidade física.
13. **Girar o corpo:** Fazer um giro completo ou parcial sobre o próprio eixo, para qualquer direção.

14. **Balançar mãos:** Movimentar as mãos no ar, livres ou segurando um objeto, sem mover os braços e sem entrelaçá-las.
15. **Espernear:** Bater com força os pés no chão.
16. **Movimentar a boca:** Realizar diferentes movimentos com a boca, como abrir, fechar, torcer os lábios, sem emitir som. Quando há emissão de som vocal, a categoria passa a ser balbucio, grito ou choro, a depender do contexto.
17. **Esticar braço:** Esticar o braço com o objetivo de alcançar um objeto ou pessoa.
18. **Empurrar:** Utilizar uma parte do corpo para deslocar outra pessoa com intencionalidade.
19. **Gritar:** Som intenso produzido pela boca sem intenção de pronunciar palavra. O som produzido pelo choro não é considerado grito.
20. **Agarrar:** Segurar alguém ou um objeto com uma ou ambas as mãos.
21. **Dançar:** Movimentar o corpo, ou partes dele, de forma rítmica, acompanhado de música.
22. **Morder:** Morder a si mesmo, outra pessoa ou um objeto.
23. **Gargalhar:** Sorrir emitindo som vocal.
24. **Deitar:** Repousar o corpo sobre alguém ou um objeto.
25. **Puxar cabelo:** Puxar o cabelo de outra pessoa intencionalmente.
26. **Bater palma:** Bater palma usando ambas as mãos.
27. **Saltar:** Movimento repetitivo de elevação do corpo ou quadril quando se está de pé ou sentado.
28. **Lançar:** Ter em mãos um objeto e lançá-lo intencionalmente com o objetivo de afastá-lo de si.
29. **Levantar cenho:** Levantar as sobrancelhas.

## 7. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Pode-se perceber uma grande variedade de expressões emocionais que Joana foi capaz de manifestar. O conceito de vivência em Vigotski (2001b, 2005; Toassa, 2009), a base walloniana sobre as emoções na infância (1971, 1986, 2015, 2017), a Doutrina dos Afetos de Espinosa (2008) e as contribuições da Teoria da Pragmática do Objeto (Guevara; Moreno-Llanos & Rodríguez, 2020; Palacios; Rodríguez & Méndez-Sánchez, 2018; Moreno-Núñez; Rodríguez & Olmo, 2017; Rodríguez; Estrada; Moreno-Llanos & Reyes, 2017) se demonstraram pertinentes para a identificação e análise de expressões emocionais de bebês em transição para crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil, o que nos dá subsídios para pensar em formações específicas a essas profissionais.

Segundo os dados demonstrados, aproximadamente 49% das expressões emocionais observadas foram faciais, 37% foram corporais (pés, pernas, quadril, tronco, ombros, braços, mãos, pescoço) e 14%, vocais (vocalizações, palavras, balbucios). É importante salientar que para uma comunicação efetiva e um entendimento respeitoso das emoções, todos os tipos de manifestação devem ser considerados. Destas, olhar, chorar, sorrir, caminhar/correr, entrelaçar as mãos e franzir o cenho foram as mais utilizadas por Joana. Sua maior extensão de tempo nos leva a entender, hipoteticamente, que sejam mais facilmente identificadas pelas docentes. Tal constatação, no entanto, deveria ser comprovada por pesquisas futuras.

A grande riqueza de manifestações emocionais identificadas, 29 no total, nos ajuda a desenvolver ferramentas de capacitação docente para uma responsividade adequada às emoções dos infantes, ampliando a percepção com relação ao seu propósito comunicativo. Do mesmo modo, percebemos que uma mesma manifestação pode estar relacionada a diferentes vivências, sendo necessário um olhar ampliado e sensível ao contexto em que se apresenta. Expressões como movimentar a boca, girar o corpo e balançar as mãos, por exemplo, podem

assumir diferentes nuances, não podendo ser correlacionadas, a priori e fora de contexto, a uma vivência emocional específica.

Evidenciou-se, também, como as relações triádicas entre bebê-objeto-bebê e bebê-objeto-adulto são potencialmente propulsoras de vivências emocionais, sendo possível identificar ciclos afetivos com início, meio e fim, o que pode auxiliar em propostas pedagógicas com relação ao desenvolvimento socioemocional, trazendo maior clareza ao que provoca as reações emocionais, como elas se manifestam ao longo do tempo e meios eficazes do escoamento da tensão que, devido ao caráter psicofísico das emoções, será simultaneamente psíquico e muscular.

Os resultados também demonstraram como diferentes situações de relações triádicas proporcionaram experiências afetivas de onde derivaram diferentes expressões e vivências emocionais. Em alguns casos, ao longo da própria tríade formada; em outros, a tríade serviu como início da experiência de onde derivariam as emoções. Vemos, pois, que a materialidade com que os objetos são inseridos na rotina escolar dos bebês, bem como os gestos utilizados, influenciam na experiência afetiva, podendo servir para ampliar a exploração e bem-estar dos bebês, ou mesmo para retrá-los, a depender da mediação do adulto e das diferentes (re)atividades dos sujeitos envolvidos.

Partindo do princípio espinosano de que afeto é uma afecção do corpo que altera sua potência de agir, aumentando-a ou diminuindo-a, estimulando ou restando, ao mesmo tempo, a ideia dessas afecções (Espinosa, 2008), estabelecemos a noção de “ciclo afetivo” para nos referirmos às manifestações derivadas da variação de potência da ação que tem como origem um afeto central. Isso nos permitiu delimitar um marco de início, meio e fim das manifestações emocionais que são derivadas por um mesmo afeto. Constatamos, não obstante, que dentro de um ciclo afetivo, com a identificação de um afeto central, ocorrem diversos outros afetos

derivados que compõem o cenário, ressaltando a dinamicidade e complexidade das relações entre bebês e entre bebês e adultos.

A constatação de múltiplos ciclos afetivos derivados de um central nos permite observar os bebês com mais acuidade e precisão, evitando simplificações que acabam por negligenciar suas expressões e, conseqüentemente, dificultar a comunicação. Vemos, com isso, que é preciso atenção ao ciclo principal, considerando seus múltiplos ciclos internos, para uma compreensão mais acurada da comunicação do bebê, o que facilita em seu acompanhamento pedagógico.

Por se tratarem de relações triádicas, com dois sujeitos e um objeto envolvidos, o diálogo corporal, através da motricidade emocional (Wallon, 2017), evidenciou-se como principal veículo de comunicação, possibilitando a comunicação tanto entre pares como entre infante e adulto, através das 29 manifestações supracitadas. Os principais movimentos identificados foram os involuntários expressivos, voluntários e ideomovimentos (Dantas, 2019), com gestos cobertos de nuances direcionados ao outro, caracterizando o contato afetivo intersubjetivo (Wallon, 2017).

Também pôde-se observar as atividades musculares cinética e tônica (Dantas, 2019) como partes das manifestações, ambas importantes para o seu processo expressivo, bem como vivências emocionais de caráter hipotônico e hipertônica, com identificação do fluxo de escoamento da tensão muscular. A relação entre vivência e atividade corporal ressalta a noção de Vigotski (2010) de que as emoções têm duas facetas: a ideacional e a corporal. Da mesma forma, a noção de vivência em Vigotski foi fundamental para identificar as experiências subjetivas de Joana.

Os episódios analisados também apontam para interações verbais curtas por parte das monitoras, fazendo-nos observar que seria possível, através de frases mais longas, uma interação linguística maior. Por fim, pese que o significado das expressões emocionais não

possa ser universalizado, sendo necessário sempre observar o contexto em seus mínimos detalhes e relações, o percurso teórico-metodológico apresentado se mostra eficaz para identificá-lo em diferentes situações, podendo ser replicado para pesquisas futuras. Ou seja, o percurso teórico-metodológico pode ser replicado para identificar a vivência de bebês em outros contextos, bem como o significado de suas expressões emocionais, facilitando a comunicação.

Seguimos adiante com as considerações finais.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A produção acadêmica sobre o tema das manifestações emocionais de bebês em situação de educação formal reforça os princípios adotados pela BNCC (2018) ao ver o bebê como agente ativo do seu próprio desenvolvimento, bem como sujeito de direitos. Ao observarmos a trajetória histórica da Educação Infantil, recentemente integrada ao sistema educacional, percebemos que o trabalho com crianças pequenas se confundiu com o papel de cuidador principal, buscando muitas vezes substituí-lo. Dessa forma, algumas instituições e suas práticas parecem ainda estar fortemente vinculadas ao modelo de funcionamento doméstico familiar.

Está em construção o rompimento com a postura assistencialista, reconhecendo a creche como um contexto educativo em que a atuação das professoras requer conhecimentos científicos e planejamento, o que promove ainda incertezas e dúvidas quanto ao caráter educacional de algumas instituições. Não ajuda, também, a escassez de políticas públicas que consideram a especificidade do trabalho com a primeira infância e promovam acompanhamento adequado ao trabalho pedagógico, além da falta de condições de trabalho favoráveis, acentuando a desvalorização da profissão.

Considerar o cuidado como pedagógico e a implicação das emoções no processo de desenvolvimento são aspectos fundamentais e serem levados em conta para a constituição das propostas pedagógicas da Educação Infantil. Da mesma forma, a definição das políticas públicas educativas não pode desconsiderar esses aspectos que compõem o cotidiano das relações entre bebês e adultos.

A literatura científica mostra diferentes responsabilidades frente às expressões emocionais dos bebês. Em algumas escolas, são comuns ações docentes que desconsideram as emoções dos bebês e as particularidades da sua fase de desenvolvimento, às vezes inclusive desqualificando suas capacidades e potenciais, além da falta de embasamento pedagógico claro. Outras se mostram mais preparadas, mesmo apresentando alguns pontos a serem melhorados, o que reforça a necessidade da formação continuada para as profissionais. Os momentos de cuidado corporal se mostraram especialmente importantes para as possibilidades dialógicas afetivas. Trocas de atenção, olho no olho e respostas aos movimentos expressivos fazem parte do desenvolvimento do bebê e podem ser colocadas como ações docentes intencionais, além de já fazerem parte do cotidiano da creche. De forma geral, o acolhimento, essencial para o desenvolvimento integral do bebê, é entendido como responder adequadamente a uma expressão emocional, de modo a entendê-la, acolhê-la e lhe dar espaço de manifestação.

Em uma perspectiva Histórico-Cultural, não há um sistema de categorização comum para nomear e definir as emoções, bem como seus distintos modos de manifestação. Em parte, isso ocorre por serem vistas como processos contextualizados e derivados de materialidades específicas, devendo, portanto, serem analisadas e observadas em cada contexto. Apesar disso, parece haver alguns consensos, como a necessidade de respeitar o tempo dos afetos e das emoções, não apressá-las, considerar o outro-bebê como parceiro ativo na interação, propiciar o escoamento da tensão emocional e dar tempo e espaço para

que se desenvolvam e expressem, pois é a capacidade de afetar e ser afetado que nos torna humanos. O trabalho com bebês exige dos adultos uma abertura emocional que deve ser considerada como temática pedagógica prioritária.

No primeiro ano de vida, a prática educativa apresenta desafios para consolidar uma finalidade que seja representativa, de maneira intencional e sistemática. É necessário compreender quem é o bebê e como ele se relaciona com o mundo para garantir o seu desenvolvimento integral; uma relação que é permeada de emoções e ações, já que toda sua comunicação se faz mediante relações afetivas com os que lhe cuidam. Esse cuidado é singular, próprio desse período e, ao mesmo tempo, propulsor de novas possibilidades de experiências do bebê com o meio circundante.

O trabalho pedagógico nas creches necessita ser visualizado desde sua complexidade, considerando o desenvolvimento integral do bebê, o que invariavelmente nos levará a compreender suas manifestações emocionais, o que torna necessário mais pesquisas sobre o tema, incluindo a responsividade docente. Cabe ressaltar a impossibilidade de se estudar as expressões emocionais de forma isolada, uma vez que ocorrem em um contexto com múltiplas variáveis e implicações, constituindo-se como fundamentalmente relacionais, em experiências de interação do sujeito com o ambiente.

É importante destacar dois aspectos importantes no que diz respeito ao conceito de vivência: primeiro, a priori, a vivência de um sujeito apenas poderia ser compreendida e identificada partindo do relato subjetivo do mesmo. Aqui encontramos uma limitação metodológica no que diz respeito ao nosso sujeito de estudo, os bebês, dos quais não é possível obter tal relato, restando-nos a possibilidade de realizar observações minuciosas, atentas, ricas em detalhes tanto quanto possível, proposta da presente pesquisa; Segundo, as vivências não são apenas emocionais. Ao tratar-se de um estudo exploratório, entende-se que o conceito deva ser aprofundado e desenvolvido para pesquisas futuras. Com relação a como

se mostra identificado nos gráficos, caberia também a noção de “afeto”, mas mantemos “vivência” por acreditarmos que se aproxima mais das experiências subjetivas relatadas, de acordo à teoria previamente explicada.

Os gráficos apresentados nesta pesquisa que representam as expressões emocionais visíveis têm por objetivo evidenciar a diversidade de manifestações corporais em um episódio de motivação emocional, que foi visto como necessário pela literatura mais atual, além de facilitar aos docentes sua identificação em sala, o que proporcionaria mediações mais efetivas, compreensivas e respeitosas. Ressaltamos que diante de extenso levantamento teórico realizado para embasamento desta dissertação, compreendemos “ciclo afetivo” como um construto teórico inédito, construído ao longo deste trabalho, que surgiu a partir da necessidade de entender as emoções com a maior acuidade possível, ajudando na compreensão de sua complexidade e facilitando operacionalizar em uma pesquisa empírica o embasamento teórico proposto.

Nesse sentido, a presente pesquisa oferece subsídios de entendimentos sobre as múltiplas possibilidades de expressões emocionais em contexto de educação escolarizada, considerando as relações triádicas estabelecidas entre bebê-objeto-sujeito, bem como ferramentas para identificá-las e compreendê-las. Do mesmo modo, visa ampliar possibilidades de pesquisa na área.

Também se faz fundamental melhorar a qualidade da formação inicial dos profissionais de educação de forma geral e proporcionar-lhes formação continuada, de modo a prepará-los para lidar de forma eficaz e promotora de saúde no tocante às emoções dos infantes, respeitando seus direitos e possibilitando com eficácia práticas propulsoras de um desenvolvimento integral. Tal perspectiva nos leva a refletir sobre a tríade de organização tempo-espaço-materialidade, além de condições de trabalho dignas que permitam os necessários momentos reflexivos de qualidade.

Por fim, gostaríamos de salientar que a presença da universidade neste contexto de estudo trouxe visibilidade à causa de acolhimento e educação familiar da instituição pesquisada e permitiu o desenvolvimento de um projeto de extensão que durou 3 semestres, no qual alunos de graduação da psicologia compareceram semanalmente na creche para oferecer assistência no ensino e cuidado com os bebês e crianças bem pequenas, aprendendo na prática o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para este público. Desta maneira, universidade e instituição se beneficiaram mutuamente do projeto. A presença da universidade não ocorreu de forma autoritária, como detenta de um saber especial, mas o contrário: foi perguntando quais eram as necessidades da instituição, o que poderíamos fazer para ajudar e enturmando-nos para entender o melhor possível seus modos e paradigmas que a parceria foi estabelecida com êxito, com educadoras, alunos de graduação e familiares se relacionando como iguais e contribuindo com o seu melhor para um objetivo em comum: oferecer acolhimento e uma experiência pedagógica de qualidade aos bebês e crianças.

Dessa maneira, esperamos que este estudo contribua para práticas respeitadas e de responsividade afetiva acolhedora no ambiente da Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento integral preconizado por lei e tão necessário à saúde das crianças, além de incentivar mais pesquisas sobre o tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, K., Anjos, A., & Rossetti-Ferreira, M. (2012). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 378-389.  
<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722012000200020>
- Assis, M., & Siqueira-Batista, R. (2008). Neurobiologia das emoções. *Archives of Clinical Psychiatry*, 35(2), 55-65. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-60832008000200003>
- Aydogdu, A. (2020). Saúde mental das crianças durante a pandemia causada pelo novo coronavírus: revisão integrativa. *Journal Health Npeps*, 5(2), 1-17.  
<http://dx.doi.org/10.30681/252610104891>
- Balda, R., Almeida, M., Peres, C., & Guinsburg, R. (2009). Fatores que interferem no reconhecimento por adultos da expressão facial de dor no recém-nascido. *Revista Paulista de Pediatria*, 27(2), 160-167. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-05822009000200007>
- Barbosa, M. (2010). Especificidades da ação pedagógica com os bebês. Trabalho apresentado no I Seminário Nacional do Currículo em Movimento, Ministério da Educação, Belo Horizonte, Brasil.
- Belsky, J. (2009). Early day care and infant-mother attachment security. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6. <https://www.child-encyclopedia.com/attachment/according-experts/early-day-care-and-infant-mother-attachment-security>
- Base Nacional Comum Curricular de 2018 (17 de dezembro), pelo qual se explicitam os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário oficial núm. 242 1.  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Basilio, M., & Rodríguez, C. (2016). How toddlers think with their hands: social and

private gestures as evidence of cognitive self-regulation in guided play with objects. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1-17.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1202944>

Branco, A., & Rocha, R. (2012). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(3), 251-258.

Brito, I. (2022). A centralidade do corpo no estabelecimento das relações dos bebês na educação infantil: uma experiência de estágio com bebês. *Zero-A-Seis*, 24(46), 1480-1497. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e87200>

Brazão, J. (2015). A Implicação do Afeto na Psicologia do Desenvolvimento: uma Perspectiva Contemporânea. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 342-358. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370302222013>

Brownell, C., Ramani, G., & Zerwas, S. (2006). Becoming a Social Partner with Peers: cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child Development*, 77(4), 803-821. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00904.x>

Buss-Simão, M. (2019). Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. In Moro, C., & Vieira, D. (Eds.), *Leituras em Educação Infantil: contribuições para a formação docente* (pp.53-88). NEPIE/UFPR.

Camargo, D. (1999). Emoção, Primeira Forma de Comunicação. *Interação*, 3, 09-20.

Chauí, M. (2005) *Espinosa: uma filosofia da liberdade* (2a ed.). Moderna.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (5 de outubro). Diário oficial núm. 191-A 1. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Coutinho, A. (2010). A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche [tese de Doutorado, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/11336>

Dantas, H. (2019). A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In La

- Taille, Y. (Ed.), Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão (28 ed., pp. 94-109). Summus Editorial.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. John Murray.
- Dentz, M., & Amorim, K. (2019). Expressões emocionais entre bebês na creche: revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Revista*, 25(1), 133-154.  
<http://dx.doi.org/10.5752/p.1678-9563.2019v25n1p133-154>
- Dias, P. (2019). *O Desenvolvimento Cultural do Bebê: O Uso do Livro como Objeto Mediador* [dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório UnB.  
[https://pgpde.unb.br/images/Documentos/Teses\\_e\\_Dissertacoes/2019/Dissertacao\\_Versao\\_Final\\_Priscilla\\_Dias\\_2019.pdf](https://pgpde.unb.br/images/Documentos/Teses_e_Dissertacoes/2019/Dissertacao_Versao_Final_Priscilla_Dias_2019.pdf)
- Espinosa, B. (2008). *Ética* (2ª ed.). Autêntica.
- Góes, M. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 20(50), 9-25.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>
- Gomes, M., & Neves, A. (2021). Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (accl) como unidade de análise do desenvolvimento humano. *Educação em Revista*, 37, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469826560>
- Gomes, M. (2020). *Memorial: trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da psicologia histórico-cultural e da etnografia em educação*. Brazil Publishing.
- Gomes, C., & Mello, S. (2010). Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural. *Perspectiva*, 28(2), 677–694.  
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p677>
- Gomes, M., & Neves, A. (2021). Afeto/Cognição Social Situada/Culturas/Linguagens em uso (ACCL) como Unidade de Análise do Desenvolvimento Humano. *Educação em Revista*, 37, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469826560>

- Gonçalves, F., & Rocha, E. (2017). Indicativos da produção científica para a educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil. *Zero-a-seis*, 19(36), 397-410. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p397>
- Guevara, I., Moreno-Lanos, I., & Rodríguez, C. (2020). The emergence of gestures in the first year of life in the Infant School classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 265–287. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00444-6>
- Guimarães, D. (2011). Relações entre adultos e bebês na creche: o cuidado como ética. Cortez.
- Guimarães, N., Hirata, H., & Sugita, K. (2011). Cuidado e Cuidadoras: O Trabalho do Care no Brasil, França e Japão. *Sociologia & Antropologia*, 1(1), 151 – 180. <https://doi.org/10.1590/2238-38752011v117>
- Guimarães, D., & Arenari, R. (2018). Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. *Educação em Revista*, 34, 1-19. <https://doi.org/10.1590/0102-4698186909>
- Guimarães, D., & Cony, C. (2018). Os Bebês e a Dança na Educação Infantil: Entre Convites Sensíveis e Contágios Corporais-Afetivos. *RevistAleph*, 31, 509-524. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i31.39283>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761410370658>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2023). Censo Escolar 2022. Ministério da Educação. [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf)
- Lazaretti, L., & Mello, M. (2018). Entre ações e emoções: o primeiro ano de vida do bebê e a

singularidade da prática educativa. *Nuances: Estudos sobre educação*, 28(3), 64-82.

<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v28i3.5149>

Lazarus, R. (2006). Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered

Conceptualization of Emotions and Coping, *Journal of Personality*, 74(1), 9-46.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>

Lei 8.069 de 1990 (13 de julho), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

*Diário oficial núm. 1 13563*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)

Lei 9.394 de 1996. (20 de dezembro), pela qual se estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial núm. 248 27833*.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

Lei 13.005 de 2014 (25 de junho), pela qual se aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.

*Diário Oficial núm. 1 1*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.

Marques, F., & Luz, I. (2022). O Choro dos Bebês e a Docência na Creche. *Educação em Revista*, 38, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469826836>

Maturana, H. (2001). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. UFMG.

Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política* (3ª ed.). UFMG.

Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitária.

Magiolino, L. (2010). *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski* [tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Unicamp.

<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2010.773362>

Mendes, D., & Moura, M. (2009). *O sorriso humano: aspectos universais, inatos e os*

- determinantes culturais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(1), 109-120.
- Molinier, P., & Paperman, P. (2015). Descompartmentar a noção de cuidado? *Revista Brasileira de Ciência Política*, 18, 43-57. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151802>
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Olmo, M. (2017). Rhythmic ostensive gestures: How adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions. *Infant Behavior and Development*, 49, 168-181. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.003>
- Monção, M. (2017). Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 162-176. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201608147080>
- Moors, A., Ellsworth, P., Scherer, K., & Frijda, N. (2013). Appraisal Theories of Emotion: state of the art and future development. *Emotion Review*, 5(2), 119-124. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073912468165>
- Moura, G., Souza, G., & Amorim, K. (2020). Infants' peer interaction in institutional foster care service. *Journal Of Human Growth and Development*, 30(1), 09-23. <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.v30.9975>
- Nascimento-Dias, P.; Mietto, G., & Rengifo-Herrera, F. (no prelo). Dinâmicas de Interação em Situações de Leitura Compartilhada com Bebês. *Paideia*.
- Oliveira, L. (2016). Um locus de constituição do humano: vivências e afecções de bebês e educadoras na creche [tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG. [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARSFHB/1/tese\\_corrigida\\_final\\_luciana\\_da\\_silva\\_de\\_oliveira\\_27\\_10\\_16.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARSFHB/1/tese_corrigida_final_luciana_da_silva_de_oliveira_27_10_16.pdf)
- Palacios, P., Rodríguez, C., & Méndez-Sánchez, C. (2018). Communicative Mediation by Adults in the Construction of Symbolic Uses by Infants. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 52(2), 209–227. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9422-1>

- Pereira, A. (2009). Linguagem Corporal. In Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (Ed.), *Proposições Curriculares da Educação Infantil* (pp. 63-105). SMED.
- Piaget, J. (1998). A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho. Guanabara Koogan.
- Rauscher, F., Shaw, G., Levine, L., Wright, E., Dennis, W., & Newcomb, R. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19(1), 2-8.  
<https://doi.org/10.1080/01616412.1997.11740765>
- Ribot, T. (1900) Essai sur l'imagination créatrice. In Binet, A. (Ed.), *L'année psychologique* (vol.7, pp. 617-623). Félix Alcan. [http://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_1900\\_num\\_7\\_1\\_3263](http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1900_num_7_1_3263)
- Rios, C., & Rossler, J. (2017). Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), pp. 30-41.
- Rocha, J. & Kastrup, V. (2009). Cognição e emoção na dinâmica da dobra afetiva. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 385-394.
- Rodríguez, C. (2022). The Construction of Executive Function in Early Development: The Pragmatics of Action and Gestures. *Human Development*, 66 (4-5), 239–259.  
<https://doi.org/10.1159/000526340>
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). El mágico número três: Cuando los niños aún no hablan. Paidós.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23(3), 323-338.  
<http://dx.doi.org/10.1174/021093902762224416>

- Rodríguez, C., & Moro, C. (2008). Coming to agreement: Object use by infants and adults. In Zlatev, J.; Racine, T., Sinha, C., & Itkonen, E. (Eds.), *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity* (pp. 89-114). John Benjamins Publishing Company.  
<https://doi.org/10.1075/ceclr.12.07rod>
- Rodríguez, C., Moreno-Núñez, A., Basilio, M., & Sosa, N. (2015). Ostensive gestures come first: Their role in the beginning of shared reference. *Cognitive Development*, 36, 142–149. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.09.005>
- Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno-Llanos, I., & Reyes, J. (2017). Executive Functions and educational actions in an infant school: private uses and gestures at the end of the first year. *Studies in Psychology*, 38(2), 385-423. <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1305061>
- Roth, W., & Jornet, A. (2017). *Understanding Educational Psychology: A Late Vygotskian, Spinozist Approach* (1ª ed). Springer International Publishing Switzerland.
- Rutanen, N., Amorim, K., Colus, K., & Piattoeva, N. (2014). What is best for the child? Early childhood education and care for children under 3 years of age in brazil and in finland. *International Journal of Early Childhood*, 46, 123-141.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-013-0095-0>
- Smolka, A. (2006). Experiência e discurso como lugares de memória. In S. Z. da Ros, K. Maheirie, & A. V. Zanella (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp. 117-130). Florianópolis: NUP/CED/UFSC
- Souza, F. (2019). *Compensação e emoções de pessoas com deficiência intelectual em posições valorizadas socialmente* [tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório UnB. [https://repositorio.unb.br/handle/10482/35288?locale=pt\\_BR](https://repositorio.unb.br/handle/10482/35288?locale=pt_BR)
- Taglialegna, M. (2022). *Transtorno do Espectro do Autismo: Funções Executivas e Cuidado*

- Parental [dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório UnB.  
<http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/43738>
- Teixeira-Silva, E. (2017). Do sentido filosófico à significação pedagógica do cuidado. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(25), 469-485.  
<https://doi.org/10.20500/rce.v12i25.3665>
- Toassa, G. (2009). Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural [tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://doi.org/10.11606/T.47.2009.tde-19032009-100357>
- Toassa, G. (2012). Vigotski Contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. *Psicologia USP*, 23(1), 91-110. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000100005>
- Toassa, G. (2014). Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. *Cadernos Espinosanos*, 30, 49-66. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2014.83774>
- Toassa, G. (2019). Muito além dos padrões: as emoções como objeto interdisciplinar. In Alves, M. (Ed.), *Cognição, emoções e ação* (vol.84, pp. 335-357). Cultura Acadêmica. <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-019-1.p335-358>
- Tolocka, R., Siqueira, K., Mendes, R., & Lima, M. (2019). Música e Movimento no Berçário: Potencializando o Desenvolvimento Integral. *Pensar a Prática*, 22, 1-14.  
<https://doi.org/10.5216/rpp.v22.51622>
- Valderramas, C. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 509-518. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722013000300012>
- Vasconcellos, V., & Valsiner, J. (1995). Perspectiva co-constitutivista na psicologia e na educação. *Artes Médicas*.

- Vigotski, L. (1987) La imaginación y el arte en la infancia. Hispanica.
- Vigotski, L. (1994b) The problem of the environment. In Valsiner, J. (Ed.), *The Vygotsky Reader* (pp.338-354). Blackwell Publishers.
- Vigotski, L. (1995). *Obras Escogidas: Problemas del Desarrollo de la Psique* (Vol. 3). Visor.
- Vigotski, L. (1996). *Obras Escogidas: Psicología Infantil* (Vol. 4). Visor.
- Vigotski, L. (1999b) *Imaginación y creación en la edad infantil* (2ª ed.). Pueblo y Educación.
- Vigotski, L. (1999e). The teaching about emotions. Historical-psychological studies. In *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 6, pp.71-235). Kluwer.
- Vigotski, L. (1999f). *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. (1997). *Obras Escogidas* (Vol. 5). Visor.
- Vigotski, L. (2001b) *Psicologia da Arte*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. (2001c) *Psicologia Pedagógica*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. (2004) *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Akal.
- Vigotski, L. (2007) In Memory of L.S. Vygotsky (1896–1934). *L.S. Vygotsky: Letters to Students and Colleagues. Journal of Russian and East European Psychology*, 45 (2), 11–60.
- Vigotski, L. (2010). *A construção do pensamento e da linguagem*. WMF.
- Wallon, H. (1971). *As origens do caráter na criança*. Difel.
- Wallon, H. (1986). *As origens do pensamento na criança*. Manole.
- Wallon, H. (2015). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada* (2ª ed.). Vozes.
- Wallon, H. (2017). *A Evolução Psicológica da Criança* (3ª ed.). Edições 70.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago.

## APÊNDICES

### A. Parecer Consubstanciado do CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS DE CRIANÇAS PEQUENAS EM CRECHE COMUNITÁRIA DO DF

**Pesquisador:** Caio de Melo

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 61585522.0.0000.5540

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia -UNB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.604.741

##### Apresentação do Projeto:

O estudo investiga as manifestações de crianças pequenas em creche comunitária do DF. As transformações socioeconômicas no trabalho e diferentes movimentos populares nas últimas décadas mudaram consideravelmente as dinâmicas familiares, trazendo novas configurações de cuidados e de ambientes de interação social. Uma das consequências diretas para a infância é a institucionalização precoce e o aumento de espaços coletivos de cuidado alternativo para as crianças pequenas, como as creches. As novas configurações de vida para as crianças pequenas decorrentes destes espaços afetam diretamente o seu desenvolvimento; no entanto, a Psicologia, enquanto amplo campo de estudo, diverge com relação aos efeitos da ida precoce à creche, considerando fatores como as novas dinâmicas relacionais - que se dão mais entre seus pares de idade do que com um adulto - e a separação precoce da mãe.

##### Objetivo da Pesquisa:

###### OBJETIVO GERAL

Analisar a expressividade emocional a partir das interações de crianças pequenas (entre 6 meses e 2 anos de idade) com cuidadoras e entre pares.

###### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Não há detalhamento dos objetivos secundários.

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 5.604.741

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/08/2022 20:53:45	Caio de Melo	Aceito
----------------	--------------------	------------------------	--------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 25 de Agosto de 2022

---

**Assinado por:**

**MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

## **B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsáveis**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE RESPONSÁVEL**

Você e seu/sua filho/a estão sendo convidados/as a participar da pesquisa “Manifestações emocionais de crianças pequenas em creche comunitária do DF”, de responsabilidade de Caio de Melo e Silva, Psicólogo e estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender como as crianças pequenas se expressam afetivamente na creche para auxiliar em práticas pedagógicas de saúde e bem-estar emocional. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome e o do/a seu/sua filho/a não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los/as. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável em equipamento seguro e restrito.

A coleta de informações será realizada por meio de (1) um estudo exploratório de uma semana para o pesquisador se familiarizar com o contexto da instituição, fazendo observações livres, com registro escrito; (2) uma entrevista semiestruturada com as cuidadoras regentes e com as mães das crianças; e (3) videogravações de momentos de interação e expressividade emocional das crianças pequenas na creche, bem como da mediação das cuidadoras nessas situações, com frequência de uma vez a cada quinze dias, com duração de uma hora, ao longo de três meses. Não serão feitos outros procedimentos além dos descritos acima. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar e a autorizar a participação de seu/sua filho/a.

Sua participação e a dele/a na pesquisa não implicam em nenhum risco e estarei à disposição para tirar qualquer dúvida ou tomar providências caso tenha algum incômodo.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para um avanço teórico-metodológico para investigações científicas, aprimorando o entendimento sobre como as crianças pequenas se expressam emocionalmente e interagem afetivamente. Desta forma, podemos aprimorar práticas pedagógicas e interativas familiares que auxiliem na saúde e no bem-estar global das

crianças que frequentam a creche, proporcionando um ambiente mais acolhedor. Esperamos, assim, apoiar famílias e educadores nos cuidados da primeiríssima infância.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você e seu/sua filho/a são livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do e-mail [caiodems@gmail.com](mailto:caiodems@gmail.com).

O pesquisador garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório às mães, às cuidadoras regentes e à direção da Associação, além de uma reunião/aula explicativa e detalhada. Os resultados construídos podem ser publicados posteriormente na comunidade científica, sem identificar os participantes, mantendo o rigoroso sigilo.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, sob o parecer número 5.604.741. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do pesquisador

---

Assinatura do/a participante

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### **C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Cuidadoras**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE CUIDADORAS**

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa “Manifestações emocionais de crianças pequenas em creche comunitária do DF”, de responsabilidade de Caio de Melo e Silva, Psicólogo e estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender como as crianças pequenas se expressam afetivamente na creche para auxiliar em práticas pedagógicas de saúde e bem-estar emocional. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável em equipamento seguro e restrito.

A coleta de informações será realizada por meio de (1) um estudo exploratório de uma semana para o pesquisador se familiarizar com o contexto da instituição, fazendo observações livres, com registro escrito; (2) uma entrevista semiestruturada com as cuidadoras regentes e com as mães das crianças; e (3) videograções de momentos de interação e expressividade emocional das crianças pequenas na creche, bem como da mediação das cuidadoras nessas situações, com frequência de uma vez a cada quinze dias, com duração de uma hora, ao longo de três meses. Não serão feitos outros procedimentos além dos descritos acima. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação não implica em nenhum risco e estarei à disposição para tirar qualquer dúvida ou tomar providências caso tenha algum incômodo.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para um avanço teórico-metodológico para investigações científicas, aprimorando o entendimento sobre como as crianças pequenas se expressam emocionalmente e interagem afetivamente. Desta forma, podemos aprimorar práticas pedagógicas e interativas familiares que auxiliem na saúde e no bem-estar global das crianças que frequentam a creche, proporcionando um ambiente mais acolhedor. Esperamos, assim, apoiar famílias e educadores nos cuidados da primeiríssima infância.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a

qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do e-mail [caiodems@gmail.com](mailto:caiodems@gmail.com).

O pesquisador garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório às mães, às cuidadoras regentes e à direção da Associação, além de uma reunião/aula explicativa e detalhada. Os resultados construídos podem ser publicados posteriormente na comunidade científica, sem identificar os participantes, mantendo o rigoroso sigilo.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, sob o parecer número 5.604.741. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do pesquisador

---

Assinatura do/a participante

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**D. Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz (TAUIS) – Responsáveis**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TAUIS) PARA FINS DE PESQUISA AOS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da imagem e som de voz de meu/minha filho/a, na qualidade de participante, no projeto de pesquisa intitulado “Manifestações emocionais de crianças pequenas em creche comunitária do DF”, sob responsabilidade de Caio de Melo e Silva, vinculado à Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar..

A imagem e som de voz de meu/minha filho/a podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem dele(a) nem do som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz de meu/minha filho/a.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o/a responsável do/a menor.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a responsável

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**E. Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz (TAUIS) –  
Cuidadoras**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ  
(TAUIS) PARA FINS DE PESQUISA ÀS CUIDADORAS**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização de minha imagem e som de voz, na qualidade de participante e entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “Manifestações emocionais de crianças pequenas em creche comunitária do DF”, sob responsabilidade de Caio de Melo e Silva, vinculado à Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.

A minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o/a participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## F. Aceite Institucional<sup>2</sup>

### ACEITE INSTITUCIONAL

O Sr. Presidente/Gestor da “Associação Estudada”, está de acordo com a realização da pesquisa “Manifestações emocionais de crianças pequenas em creche comunitária do DF”, de responsabilidade do pesquisador Caio de Melo e Silva, estudante de mestrado no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE - da Universidade de Brasília - UnB, realizada sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Sousa de Melo Mietto, a ser realizada após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de (1) um estudo exploratório de uma semana para o pesquisador se familiarizar com o contexto da Associação, fazendo observações livres, com registro escrito; (2) uma entrevista semiestruturada com as cuidadoras regentes, uma entrevista com as mães das crianças pequenas a serem estudadas e, caso seja necessário aprofundar algum tema ou tirar alguma dúvida, será solicitada mais uma outra entrevista com esses participantes; e (3) videografações das crianças pequenas em sala de aula, com frequência de duas vezes por semana, com duração de duas horas, ao longo de três meses. Não serão feitos outros procedimentos além dos descritos acima. Os participantes serão (1) quatro crianças pequenas da creche com idade entre 6 meses e 2 anos; (2) as mães dessas crianças pequenas e suas cuidadoras regentes; e (3) os colegas da turma das crianças. A pesquisa terá a duração de 3 meses, com previsão de início em outubro/2022 e término em janeiro/2023.

Eu, Presidente/Gestor da “Associação Estudada”, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 09 de agosto de 2022.

---

<sup>2</sup> O nome do presidente e da Associação foram retirados para preservar sua identidade.