

OBSERVANDO CRIANÇAS E REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO MOVIMENTO NA COMUNICAÇÃO



Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

KARINE MARIA PORPINO VIANA

OBSERVANDO CRIANÇAS E REFLETINDO SOBRE
O PAPEL DO MOVIMENTO NA COMUNICAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

Recife
2008

Viana, Karine Maria Porpino

Observando crianças e refletindo sobre o papel do movimento na comunicação / Karine Maria Porpino. – O Autor, 2008.

178 folhas. : il., fotos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia. Recife, 2008

Inclui : bibliografia

1. Psicologia. 2. Interação social. 3. Movimento. 4. Pensamento 5. Comunicação. 6. Crianças. I. Título.

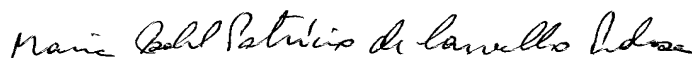
**159.9
150**

**CDU (2. ed.) UFPE
CDD (22. ed.) BCFCH2008/17**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

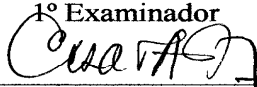
**OBSERVANDO CRIANÇAS E REFLETINDO SOBRE
O PAPEL DO MOVIMENTO NA COMUNICAÇÃO**

Comissão Examinadora



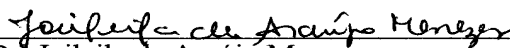
Prof^ª Dr^ª Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

1^º Examinador



Prof. Dr. César Ades

2^º Examinador



Prof^ª Dr^ª Jaileila de Araújo Menezes

3^º Examinador

Recife, 22 de fevereiro de 2008

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não é o resultado de um trabalho individual, mas o fruto de muitos encontros com diferentes pessoas que, de maneira singular, participaram da consolidação dessa jornada. É por isso que as próximas linhas serão utilizadas para expressar meus agradecimentos às pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão desta etapa.

A Isabel Pedrosa (Bel), minha eterna orientadora, obrigada por todos os ensinamentos que permitiram o aprimoramento do meu olhar de pesquisadora e me fizeram crescer enquanto pessoa. Esses cinco anos de parceria alimentaram em mim o desejo de construir uma prática científica mais ética e mais compromissada. Não importa aonde meus próximos passos me levem, tenho certeza que continuaremos trilhando esse caminho juntas. Obrigada por me lançar em vãos tão altos e por me mostrar que eu sempre poderei contar com você, como orientadora e como amiga, em cada momento importante da minha vida.

A meus pais, Bira e Katia, pelos 25 anos de amor incondicional e investimento na qualidade da minha formação pessoal e profissional. Vocês são a base de todo esse trabalho, minha inspiração maior na busca de um bom desempenho profissional. Esta dissertação representa um pouco do agradecimento pela luta de vocês em proporcionar uma educação de qualidade para suas filhas.

A minha irmã, Taty, pela presença constante mesmo estando tão distante fisicamente. Seu carinho e eterna torcida pelas minhas conquistas sempre me deram força para continuar acreditando nos meus sonhos. Minha sobrinha/afilhada que está a caminho terá um grande exemplo de mãe e mulher guerreira.

A Léo, meu amor, meu companheiro, meu amigo, meu parceiro, por estar ao meu lado ao longo de toda essa jornada, ensinando-me sempre a enfrentar os desafios com coragem e tranquilidade. Você esteve presente em cada momento deste trabalho: discutindo idéias, compartilhando inquietações, revisando texto, ajudando-me na parte gráfica desta dissertação e, principalmente, ensinando-me a não ter medo de sonhar cada vez mais alto. Este trabalho é mais uma prova de que nossas cabeças pensam melhor juntas do que separadas. Temos muitos outros sonhos para construir e realizar juntos. Amo você!

A todos os meus familiares que sempre estiveram na torcida pelas minhas conquistas. Agradecimento especial a tio Beto, pelo entusiasmo e pela confiança que sempre demonstra ter

naquilo que me disponho a fazer; a tia Bici, por ter sempre acompanhado meu crescimento profissional e pessoal, desde a época em que eu nem sonhava em ser psicóloga; a tia Jussara e tio Alfredinho, por vivenciarem cada vitória minha como se fosse a de uma filha. Serei sempre grata pela fidelidade e amor que vocês demonstram por mim.

Em memória, agradeço aos meus avós, pelos momentos que pudemos compartilhar e que tiveram reflexos na pessoa que me tornei hoje. Em momentos como este, a saudade fica sempre maior.

A Paulo Cunha e Mônica Bandeira, pelo carinho e pelo incentivo na minha vida profissional, sempre mostrando que é preciso arriscar e investir em nossos objetivos.

A Maria do Carmo Sobral, por me contagiar com seu otimismo e me iluminar com sua serenidade. Obrigada também por participar de perto da construção dos meus próximos passos após a conclusão do meu mestrado. Seu incentivo tem sido essencial para eu superar meus medos e enfrentar com coragem novas experiências.

Aos professores da Graduação do curso de Psicologia da UFPE que me fizeram, durante cinco anos, construir e desconstruir saberes. Em especial àqueles que me inspiraram a enveredar pelo caminho da pesquisa e da educação: Bel Pedrosa, Fátima Santos e Zélia Higino.

A Alda e Bruno, funcionários do Departamento de Psicologia, pela disponibilidade e a simpatia com que sempre receberam minhas dúvidas e dificuldades, mostrando-se solícitos nos momentos em que precisei de orientação.

Aos professores e colegas do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, por me proporcionarem momentos de aprendizagem e enriquecimento pessoal e profissional. Em especial, aos colegas Karina, Berg, Edna, Erika, Michelle e Thaís pelas trocas de idéias e desabafos tão essenciais ao longo desse percurso.

À professora Jaileila Menezes, pela oportunidade de realizar meu Estágio à Docência na disciplina do curso de Pedagogia da UFPE. Obrigada pela confiança e pelos ensinamentos didáticos e éticos. Nossa parceria foi uma experiência inspiradora para meu desejo de exercer a docência.

Agradecimento especial à minha parceira de trabalho, Karina. Juntas na graduação, nos estágios, no mestrado e na vida, nossas semelhanças vão muito além dos nossos nomes. Identificamo-nos nas trajetórias que escolhemos traçar e nos medos que tivemos que superar. Estaremos sempre juntas, mesmo se um dia estivermos longe uma da outra. Sou sua fã e você

sempre será um modelo de olhos e ouvidos aguçados para a pesquisa científica. Obrigada pelos ensinamentos profissionais e, principalmente, por me ensinar, a cada dia, que viver é ter histórias pra contar.

A toda minha turma da Graduação, pelos momentos de alegrias e aprendizados durante e depois da nossa formação. Em especial a Karina, Marina, Thaís, Mariana, Marisa, Gabi, Cláudia, Sabrina e Cyntia. Vocês tiveram um papel fundamental em minha formação profissional e pessoal.

A Marina, um agradecimento especial por ter estado presente em minha vida, compartilhando alegrias e dificuldades, mesmo estando tão longe fisicamente. Mesmo lá do outro lado do oceano, você me ajudou a superar obstáculos e a realizar sonhos, proporcionando-me reflexões que foram essenciais na construção de minha trajetória pessoal e profissional. O que eu sou hoje se deve muito a você.

Agradecimento especial também à minha amiga Thaís, pela lealdade durante todos esses anos de amizade e, em particular, pelo apoio constante nesse último ano do mestrado.

A equipe do Labint (Laboratório de Interação Social Humana), Renatinha, Laila, Juliana, Pedro, Clarissa, Raíssa e Ana Nery, pelas tardes de trocas de experiências e boas risadas. Nossas reuniões não foram apenas reuniões de trabalho, foram encontros em que laços de amizade foram construídos. Àqueles que participaram ativamente da coleta de dados desta pesquisa, um agradecimento ainda mais especial. Vocês são parte essencial do resultado deste trabalho.

Agradecimento especial a Laila e Renatinha pela presença tão constante em meu dia-a-dia. O caminho da faculdade ficava curto para as histórias que queríamos compartilhar. Ter vocês ao meu lado foi essencial para a conclusão desta etapa.

A Tacyana Ramos, pela disponibilidade em sempre ouvir minhas dúvidas e confiar nas minhas idéias e no meu trabalho. Serei sempre grata pelas oportunidades que me foram concedidas.

A todos os meus amigos que, de alguma forma, participaram comigo desta conquista. Mesmo não sendo possível citar o nome de todos, agradeço a felicidade de ter construído amizades que superam o tempo e a distância. Um agradecimento especial àqueles que, de alguma forma, estão sempre presentes em momentos de alegria como este: Mary, Vernon, Julia, Luciana, Thiago e Raquel.

Um agradecimento especial a todos os meus amigos do Geo que compõem uma das melhores fases da minha vida: a saudosa época do colégio. Principalmente àqueles que, em dez anos de amizade, estiveram fortemente ao meu lado nesses dois últimos anos de trabalho: Aninha e Carol, pela fidelidade e amizade incondicional, sempre dispostas a ouvir minhas angústias e compartilhar minhas alegrias; Higo, por acompanhar meu trabalho, mesmo de tão longe, sempre me apoiando e celebrando comigo minhas vitórias; Marcelo, pelos desabafos no MSN nos momentos de exaustão do trabalho; Rodolfo, Henrique e Gustavo, por, cada um a sua maneira, proporcionar-me sempre conversas enriquecedoras e momentos de boas risadas; Patrícia, por consegui diminuir a distância entre Pernambuco e o Rio Grande do Sul, com palavras que sempre me faziam pensar e sorrir.

Agradecimento também especial aos amigos de Minas e Rio de Janeiro que compartilharam comigo uma das etapas mais importantes da minha vida: o momento em que decidi ser psicóloga. Em especial a Lílian, Carla, Brunno Carnevalle, Bruno César, Tikkarlin, Guilherme (Cenoura), Cristiano, Klaus e Gustavo Dornas (em memória) que, mesmo distantes, estiveram sempre participando das minhas conquistas.

Agradeço também a melhor equipe de viagem de todos os tempos: Léo, André Wilson, Juliana, Carol, Fernando e Gabriela. Vocês não imaginam como foram importantes os momentos que compartilhamos pouco tempo antes da conclusão deste trabalho. As histórias que pudemos construir fortificaram nossa amizade e renovaram minhas energias nessa reta final de elaboração da dissertação.

A CAPES, pelo financiamento deste trabalho.

A Prefeitura do Recife, pela possibilidade de realizar a pesquisa na creche vinculada à rede municipal.

Agradecimento especial às crianças e à educadora participantes dessa pesquisa, por inspirarem as idéias defendidas neste trabalho. Observá-las foi um rico momento de aprendizado sobre o desenvolvimento infantil.

A Deus, que me iluminou durante cada etapa desta jornada, dando-me coragem para sempre seguir em frente com serenidade e persistência.

As palavras jamais serão suficientes para expressar o quanto sou feliz por poder contar com o apoio de vocês, inclusive daqueles que os nomes não foram mencionados diretamente. São

as pessoas com quem convivemos que nos impulsionam a sempre continuarmos sonhando e que nos dão coragem para transformá-los em realidade.

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”

José Saramago, Ensaio Sobre a Cegueira

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1. Materiais disponibilizados às crianças para a situação de brincadeira livre	68
Foto 2. Expressão da Educadora ao abrir a caixa.....	80
Foto 3. Reação de Adel à reação da Educadora	81
Foto 4. Movimentos de Olavo e Line	83
Foto 5. Reação de Olavo, Isaías e Gelma.	84
Foto 6. Grupo observando a educadora diante da caixa.	85
Foto 7. Revelação do que tem dentro da caixa.	87
Foto 8. Grupo pedalando	88
Foto 9. Mexendo a cintura.....	91
Foto 10. Mexendo as mãos.	92
Foto 11. Crianças próximas à Educadora	94
Foto 12. Olavo movimentando os braços para cima e para os lados.....	97
Foto 13. Movimentos de Gelma e Cora.....	99
Foto 14. Seqüência de movimentos executada por Line.	101
Foto 15. Nova seqüência de movimentos de Line.....	103
Foto 16. Movimento de Chico.....	105
Foto 17. Movimentos de Line e Mark (borboleta)	106
Foto 18. Movimentos de Line e Nonato (cobra)	107
Foto 19. Movimento de Cora (cobra)	108
Foto 20. Movimentos de Cora (cobra e sapo)	110
Foto 21. Movimento de Isaías (sapo)	111
Foto 22. Movimentos de Adel e Olavo (sapo).....	111
Foto 23. Mark e Cora de braços (cobra).....	112
Foto 24. Keka passando ‘perfume’ em Mark	117
Foto 25. Nina dando o ‘mingau’	119
Foto 26. Olavo tomando banho	123
Foto 27. Dirlo apontando para o rosto de Nina	138
Foto 28. Everson mudando a direção do seu gesto.....	140
Foto 29. Ginástica (1).....	145

Foto 30. Ginástica (2).....	146
Foto 31. Movimento de Mark (macaco).....	149
Foto 32. Preparação e imitação de Isa e Dílson.....	152

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	A abordagem etológica do desenvolvimento.....	21
2.1.1	O desenvolvimento humano sob um ponto de vista filogenético	23
2.1.1.1	A transmissão da cultura em primatas não-humanos	26
2.1.1.2	O modo exclusivamente humano de transmitir cultura	31
2.2	Uma abordagem sociointeracionista de desenvolvimento: uma articulação possível entre Wallon e Tomasello	33
2.2.1	A criança como um ser biologicamente social e cultural	35
2.2.1.1	O papel das emoções e do movimento na ontogênese.....	37
2.3	Corpo, linguagem e pensamento.....	45
2.3.1	O gesto de apontar: componente do pensamento e da comunicação.....	45
2.3.2	Dos gestos à linguagem	49
2.3.3	Do movimento ao pensamento	53
2.3.3.1	Os gestos rituais: primórdios da função de representação.....	53
2.3.3.2	Os gestos ideomotivos e as brincadeiras de faz-de-conta.....	54
2.3.3.3	As condutas imitativas: o caminho que leva à representação.....	58
2.3.3.4	A disciplina mental	62
3.	OBJETIVOS	65
4.	MÉTODO.....	66
4.1	O ambiente de estudo.....	66
4.2	O grupo observado.....	67
4.3	Os recursos materiais utilizados	68
4.4	O passo a passo do procedimento de coleta.....	69
4.5	Procedimentos de Análise.....	74
5.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	78
5.1	Movimento e emoção: indícios da coesão grupal.....	79
5.2	Movimento e Pensamento.....	96
5.2.1	Corpo como instrumento de representação.....	96

5.2.2	O gesto de apontar: componente do pensamento e da comunicação.....	126
5.2.3	O (não) controle do movimento.....	144
6.	CONCLUSÃO	157
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	169
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA	170
	ANEXO C – TABELA DE MINUTAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA RODINHA	172
	ANEXO D – TABELA DE MINUTAÇÃO DOS EPISÓDIOS DOS TRIOS.....	173
	ANEXO E – TABELA DAS IDADES DAS CRIANÇAS NA RODINHA.....	178

RESUMO

Este trabalho procura compreender as relações entre corpo, pensamento e comunicação partindo do pressuposto de que o ser humano é biologicamente social. É pelo corpo que o recém-nascido expressa suas emoções as quais, pelo seu poder de contágio, possibilitam um intercâmbio entre a criança e o adulto. Wallon enfatiza que se é por meio do corpo que a criança expressa, inicialmente, suas disposições e seus estados afetivos e, posteriormente, suas idéias, a mímica está mais próxima da representação do que da ação. Assim, o ato mental é constituído a partir do ato motor. Impedir a criança de se movimentar é, muitas vezes, impedi-la de pensar. Tomasello, ao enfatizar a funcionalidade do gesto de apontar, explicita a relação íntima entre o corpo e o pensamento. Esse e outros movimentos, analisados dentro de uma cena de atenção conjunta, podem ter a função de influenciar o comportamento do outro (gesto imperativo), fazer com que o outro compartilhe a atenção em relação a uma terceira entidade (gesto declarativo) ou oferecer ajuda ao co-específico em relação a um objeto perdido (gesto informativo). As teorias de Wallon e Tomasello trazem como ponto comum a idéia de ser o gesto um recurso comunicativo pré-verbal que possui íntima relação com a construção e a expressão do pensamento da criança. Diante dessas considerações, o objetivo do presente trabalho foi explicitar, por meio da observação de crianças interagindo, o papel de seus movimentos na constituição da atividade mental. Foram videogravadas 19 crianças entre 39 e 51 meses, pertencentes a uma creche pública da cidade do Recife, durante duas situações interacionais distintas. Na primeira, o grupo foi filmado duas vezes, durante trinta minutos em média, no momento da atividade pedagógica reservada para a 'conversa' - educadora e crianças discutem assuntos específicos previamente selecionados. Na segunda situação, as crianças, em grupos de três, foram videogravadas durante 20 minutos brincando livremente em uma sala organizada com materiais que supostamente estimulavam o faz-de-conta. A partir da observação desses registros, foram recortados 66 episódios (55 da situação de trio e 11 da situação da 'conversa') que indicavam como a criança fazia uso do movimento para conferir presença ao pensamento e assim se comunicar com o parceiro. A análise desses episódios conduziu à reflexão de quatro aspectos: (1) movimento e emoção: indícios da coesão grupal; (2) corpo como instrumento de representação; (3) o gesto de apontar: componente do pensamento e da comunicação; (4) o não controle do movimento. Embora a criança faça uso da linguagem verbal, a análise traz indícios relevantes que fortalecem a hipótese de que o corpo é instrumento para expressar idéias e se comunicar com o parceiro. E mais, assim como a linguagem verbal, o movimento que se ajusta às idéias para explicitá-las, segmentando-as e seqüenciando-as, é constitutivo do pensamento. Os achados sinalizam a impossibilidade de se conceber a mente como algo segregado do corpo: orgânico e psíquico desdobram-se mutuamente, portanto, constroem-se por exigências do interagir. Em decorrência, lança-se um olhar sobre os sistemas disciplinares de instituições educacionais infantis: a dificuldade de as crianças conterem o movimento durante a interação contraria a concepção corrente de que para pensar é preciso estar imóvel. Conclui-se que compreender o pensamento da criança implica compreender a sua corporeidade, reconhecendo o movimento como um veículo de expressividade e comunicação.

Palavras-chave: movimento, pensamento, comunicação, interação social.

ABSTRACT

This work aims to understand the relationships body, thinking and communication, considering that the human is biologically social. It's by the body that the newborn expresses its emotions, which by its power of contagious, allow an interchange between the child and the adult. Wallon emphasizes that if children express, through their bodies, initially, their dispositions and affective's states and, further, their ideas, the mimics is closer to the representation than to the action. Hence, the mental act is constituted from the motor act. Sometimes, preventing a child from moving is preventing it from thinking. Tomasello, by emphasizing the role of the pointing gesture, explicits the close relationship between body and thinking. This and other movements, analyzed in a scene of joint attention, may have the meaning of influencing the other's behaviour (imperative point), of making the other share attention to a third entity (declarative point) or of offering help to the co-specific regarding a lost object (informative point). The theories of Wallon and Tomasello have the common idea that the gesture is a pre-verbal communication resource which has a strong relation to the construction and to the expression of the child's thinking. Thus the objective of this work is to explicit the role of children's movements in the constitution of their mental activity, by observing the interaction among them. 19 children, from 39 to 51 months old, frequenting in a public daycare center in the city of Recife, were video recorded during two distinct interactional situations. In the first, the group was filmed twice, thirty minutes each, during the pedagogical activity 'conversation', in which the teacher and the children discuss specific chosen topics. In the second situation, the children, in groups of three, were video recorded for 20 minutes while playing freely in a room organized with objects the should stimulate make-believe games. From the observation of these recordings, 66 episodes were clipped (55 in trio situation and 11 in the 'conversation' situation), indicating how children make use of their movements to express their thoughts and, therefore, communicate to their partner. The analysis of these episodes conducted to a reflexion of four aspects: (1) movement and emotion: indicatives of grupal cohesion; (2) body as representation instrument; (3) the gesture of pointing: component of thinking and communication; (4) the non control of movement. Despite the usage of verbal language by children, this analysis brings relevant indicatives supporting the hypothesis that the children's body is an instrument to express their ideas and communicate to their partners. Moreover, like the verbal language, the movement that adjusts to the ideas in order to express them, segmenting and sorting them, is part of the thought. The findings of this work indicate the impossibility of conceiving the mind as something segregated from the body: organic and psychic unfold together, building up by necessities of the interacting. As a result, a reflection on the disciplinary systems of children's educational institutions arises: the difficulty that children have to hold back their movement during interaction contradicts the current conception that it is necessary to be still to be able to think. As a conclusion of this work, to comprehend the thinking of a child, it is necessary to understand its corporal language, recognizing the movement as a means of expression and communication.

Keywords: movement, thinking, communication, social interaction.

1. Introdução

A Psicologia enquanto ciência surgiu há menos de duzentos anos. Uma ciência nova, mas que possui raízes bastante remotas, afinal, seus primórdios podem ser encontrados desde a Antiguidade, com os filósofos gregos. Foi na Grécia, com Sócrates, que, pela primeira vez, o homem foi colocado como objeto de reflexão; mais particularmente, naquela época procurou-se refletir sobre aquilo que definia o homem enquanto tal e o que o diferenciava das outras espécies animais: a razão. O pensamento humano foi, de certa forma, o primeiro objeto de estudo daqueles que se interessaram pelos fenômenos psicológicos.

A partir de Sócrates travou-se um debate sobre a constituição da racionalidade humana, surgindo uma discussão acerca da relação entre mente e corpo. Se para alguns, como Platão e Descartes, a alma e o corpo são instâncias dissociáveis, para outros, como Aristóteles, essa segregação é impossível. O fato é que esse entrave extrapolou o âmbito da Filosofia e, mesmo depois de a Psicologia ter se constituído como ciência no século XIX, o mesmo ainda não foi de todo encerrado. Isto se evidencia nas diferentes explicações que se pode encontrar atualmente acerca de como funciona a mente humana e sobre como o homem desenvolve seu pensamento: teorias inatistas, mecanicistas, sociohistórica, perspectiva neuropsicológica, etc.. Cada uma delas oferece ênfases distintas a essa problemática, e o debate, iniciado com a Filosofia no mundo grego e ainda presente no século XXI, indica o quão atual se faz essa discussão. Afinal, que relação existe entre o corpo e o pensamento?

É essa questão que a presente dissertação de mestrado toma como ponto de partida. Uma questão de raízes históricas remotas, mas ainda presente no debate contemporâneo. Todavia, afora a relevância histórica dessa temática, por que a mesma foi tomada como interesse de pesquisa?

O interesse por esse tema de investigação surgiu, inicialmente, da motivação em estudar o corpo, mais particularmente da seguinte indagação: qual a importância do movimento no desenvolvimento da criança? Esse questionamento emergiu de uma experiência de estágio numa escola pública municipal da cidade do Recife na qual as crianças eram isentas de atividade recreativa. Além disso, havia nesta instituição muita queixa por parte das professoras em relação a comportamentos indisciplinados e hiperatividade. Dessa forma, primeiramente, houve um

interesse em investigar sobre as repercussões da contenção motora no desenvolvimento da criança, motivação que conduziu à leitura da teoria de Henri Wallon.

O acesso ao referencial teórico walloniano ocorreu, a princípio, enquanto aluna de iniciação científica. Apesar de o ato motor não ter sido o foco de interesse naquele período de prática de pesquisa, era de conhecimento que Wallon estudava o desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva integrada na qual os aspectos cognitivos, afetivos e motores eram considerados de forma inter-relacionada.

Wallon elaborou sua teoria acerca da psicogênese da pessoa numa época marcada por muitos conflitos e instabilidade social, chegando ele a se vincular, antes da Primeira Guerra Mundial, ao partido socialista francês. Nessa conjuntura, sofreu forte influência das idéias de Marx, uma influência que diz respeito menos ao sistema de governo do que à corrente filosófica; Wallon reconheceu em seu método de análise o materialismo dialético. Dentro dessa perspectiva, busca-se “a compreensão dos fenômenos a partir dos vários conjuntos dos quais participa e admitindo a contradição como constitutiva do sujeito e do objeto” (GALVÃO, 2000, p. 30). Wallon postulou, assim, uma psicologia que considera o desenvolvimento humano como resultado de uma série de conflitos e da articulação de diferentes fatores: social e orgânico; mente e corpo; afetividade, cognição e motricidade. Sem isolar um único aspecto do desenvolvimento, sua proposta era elaborar uma teoria referente à psicogênese da pessoa completa.

Diante de uma perspectiva dialética de desenvolvimento, Wallon concebeu o sujeito a partir de uma ótica cujos fatores biológicos e sociais encontram-se inexoravelmente indissociáveis. Sendo assim, esta teoria se mostrava pertinente para a indagação inicial acerca do papel do movimento na ontogênese humana.

Tendo como base, então, a teoria de Henri Wallon, procurou-se realizar um levantamento bibliográfico sobre trabalhos referentes a essa abordagem teórica assim como à temática proposta, qual seja, o movimento. Nesse momento inicial, a pesquisa bibliográfica centrou-se em estudos que tratavam do movimento enquanto expansão motora e sobre como a escola lidava com o aspecto motor dentro da instituição educacional.

Os resultados dessa primeira consulta bibliográfica indicam inicialmente um dado bastante curioso: a carência de pesquisas no campo da Psicologia a respeito do movimento. Consultando os bancos de dados do Scielo e do Portal da Capes, e acessando os periódicos de Psicologia disponíveis nos mesmos, foram encontrados apenas quatro artigos sobre o tema em

questão. Ainda assim, esses trabalhos possuíam um caráter predominantemente teórico, não dizendo respeito a pesquisas de campo. A única pesquisa encontrada (GALVÃO, 1992, 1996) era referente à área de educação na qual a problemática central girava em torno das inadequações das propostas pedagógicas às condições psicomotoras da criança. Essa pesquisa revelou, por um lado, como a pré-escola preza pela contenção motora partindo do pressuposto de que o aluno só aprende se estiver imóvel; por outro, que as crianças possuem uma grande dificuldade para conter sua expressão corporal.

Assim como o trabalho de Galvão (op. cit.), os outros materiais lidos apresentavam uma preocupação em comum: o enfoque na prática pedagógica. Este aspecto deve-se, muito provavelmente, à formação de seus autores, em sua maioria, pedagogos ou graduados em educação física. Em sendo assim, apesar de embasarem seus trabalhos em literatura sobre o desenvolvimento infantil, suas problemáticas e as questões levantadas giravam em torno da atuação pedagógica, como a relevância da educação física na educação infantil (AYOUB, 2001) e a utilização do corpo durante a brincadeira (KISHIMOTO, 2001).

Em linhas gerais, os trabalhos consultados (AYOUB, 2001; DIAS, 1996; GALVÃO, 1996, 2001; MOGILKA, 1999; KISHIMOTO, 2001; CARVALHO, E.M.R., 2003; LORDELO; CARVALHO, 2003) adotavam uma concepção de sujeito e de criança baseada no princípio da integralidade. Além disso, defendiam uma postura teórica que considera as dimensões afetivas, cognitivas e motoras do desenvolvimento humano, de modo a abordá-lo de maneira complexa. Partindo dessa perspectiva, há uma grande crítica à escola no sentido de esta ainda segmentar mente e corpo, relegando este último aos espaços extraclasse (FOUCAULT, 1986; AYOUB, 2001; KISHIMOTO, 2001).

Considerando então essa primeira consulta bibliográfica, determinadas lacunas foram identificadas, o que suscitou alguns questionamentos. Um deles diz respeito ao fato de os trabalhos lidos mencionarem a necessidade de se adotar uma perspectiva integrada de sujeito, mas os seus estudos centrarem-se ainda no movimento em momentos extraclasse. *Não teria o corpo lugar também em sala de aula?* Outra lacuna relaciona-se à carência de pesquisas empíricas que também enfoquem a criança e não apenas a prática pedagógica, ou seja, trabalhos de campo que pudessem contribuir para a compreensão do desenvolvimento infantil em termos de ato motor. *Qual a função do movimento na ontogênese?* E ainda, considerando

especificamente a pesquisa de Galvão (1992, 1996) sobre a contenção motora, *por que é difícil para as crianças até os cinco anos de idade controlarem seus movimentos?*

Essas três novas questões indicaram a necessidade de retomar a teoria walloniana com mais afinco uma vez que ela busca oferecer uma explicação acerca da funcionalidade do movimento na ontogênese. A releitura das idéias de Wallon indicou que uma de suas grandes contribuições diz respeito a um novo olhar sobre o ato motor, na medida em que sua concepção de movimento não se limita à função de expansão/contenção motora, mas relaciona-se, sobretudo, ao papel da função postural na interação com o outro, no desenvolvimento da função de representação e na expressão do pensamento.

Percebeu-se, assim, que estudar essa funcionalidade do ato motor poderia se configurar como uma grande contribuição da Psicologia acerca da temática do movimento, o que traria implicações tanto para a compreensão do desenvolvimento infantil como para as práticas educativas. O foco da dissertação, então, passou da contenção/expansão motora para a função postural como suporte para o pensamento e recurso comunicativo.

Tendo sido delimitado o foco de estudo deste trabalho a partir da teoria de Wallon, buscou-se também conhecer como teóricos contemporâneos poderiam contribuir para essa discussão. Nesse intuito, percebeu-se a relevância dos estudos recentes de Michael Tomasello. Assim como Wallon, Tomasello também possui um olhar integrado a respeito da relação natureza/cultura. Com um enfoque nos aspectos cognitivos, ele discute basicamente sobre o modo exclusivamente humano de transmitir cultura, enfatizando o desenvolvimento da linguagem na primeira infância. Este autor realizou interessantes estudos com chimpanzés e crianças, os quais oferecem rico material para aprimorar a discussão aqui proposta, principalmente no que tange à relação entre gesto e linguagem.

Apoiando-se nas idéias de Tomasello, foi possível ter acesso a um maior número de pesquisas de campo, tal como será demonstrado no decorrer deste trabalho. Ainda assim, destaca-se que, a carência de trabalhos na área, faz com que a questão central da presente pesquisa baseie-se fortemente em postulações teóricas que ainda parecem precisar de evidências empíricas.

Sendo assim, a explicitação mais conspícua das bases teóricas deste trabalho, realizada a seguir, é de extrema importância para se compreender com clareza os objetivos desta pesquisa, a

qual, retomando um debate clássico da Psicologia, procura oferecer uma compressão dialética da relação corpo e mente e de sua importância no desenvolvimento infantil.

2. Fundamentação Teórica

Ao falar em psicologia do desenvolvimento, é comum encontrar na literatura uma concepção na qual essa é tomada como o estudo da criança e do adolescente. Nesta perspectiva, está implícita a idéia de que o ser humano se desenvolve apenas até uma determinada idade, de modo que essa área de pesquisa seria limitada a algumas faixas etárias. Contrariando esse pressuposto, o presente trabalho compartilha das idéias de Carvalho (1987, p. 01) quando esta afirma que “o estudo do desenvolvimento não se define [...] pelo tipo de sujeito focalizado – criança ou adulto - nem pelo objeto específico de atenção – este ou aquele comportamento ou processo psicológico. Define-se, antes, pela natureza das questões formuladas”.

Partindo dessas idéias, as questões oriundas da psicologia do desenvolvimento dizem respeito às mudanças e às transformações que ocorrem ao longo de toda vida, o porquê dessas alterações e os processos subjacentes a ela. Sob esse ponto de vista, é possível estudar o desenvolvimento em qualquer faixa etária, contanto que suas pesquisas centrem-se em como se processam determinados fenômenos psicológicos. No caso deste trabalho, focaliza-se o desenvolvimento da criança, em particular, os processos envolvidos na relação entre corpo, pensamento e comunicação.

É preciso enfatizar também que o desenvolvimento da criança pode ser estudado de diferentes maneiras, e com foco em diferentes aspectos, conforme o pressuposto teórico que se tome como ponto de partida. Estudar desenvolvimento infantil significa tomar como referencial uma determinada concepção acerca do ser humano e de seu processo ontogenético, implícita ou explicitamente, e, então, perscrutar um processo em curso, objeto de interesse do estudo.

A perspectiva aqui adotada baseia-se em dois pilares chaves: o enfoque etológico e a abordagem sociointeracionista, ressaltando-se o fato de que o enfoque etológico é um enfoque sociointeracionista. Esses dois posicionamentos teórico-metodológicos são bastante ricos na medida em que, de forma conjunta, podem oferecer uma compreensão do desenvolvimento humano que abarque seus aspectos filogenéticos e ontogenéticos, biológicos e socioculturais. Dessa forma, serão apresentados a seguir alguns pressupostos básicos dessas duas abordagens, de modo que o trabalho aqui proposto possa ser mais bem compreendido.

2.1 A abordagem etológica do desenvolvimento

A Etologia se caracteriza como uma abordagem do estudo do comportamento cujo enfoque é biológico (CARVALHO, 1998). Essa definição, por sua vez, muitas vezes leva a alguns equívocos, como o fato de os etólogos serem caracterizados como inatistas por enfocarem seus estudos na determinação ou no controle genético do comportamento. Todavia, como afirma Carvalho (p. 199), “o próprio progresso na compreensão do comportamento animal esvaziou a oposição inato-adquirido, conduzindo a um enfoque interacionista e sistêmico sobre a relação organismo-ambiente”.

Estudar o comportamento a partir de um enfoque biológico significa adotar a seguinte premissa: o comportamento é produto e instrumento do processo de evolução por meio da seleção natural (CARVALHO, op. cit.). Deve-se ressaltar que, na teoria proposta por Darwin, o termo evolução não é tomado no sentido de uma espécie ser inferior ou superior à outra, mas baseia-se na idéia de que algumas espécies possuem certas características que permitem uma melhor adaptação a determinados tipos de ambiente.

Na época de Darwin não se tinha clareza sobre os mecanismos que provocavam as transformações e permitiam as adaptações. Posteriormente, Mendel, revelando os mecanismos de mutação e recombinação gênica, contribuiu com esse conhecimento. Assim, a seleção não é responsável pelas variações genéticas, ela apenas seleciona características mais relevantes para uma determinada espécie se adaptar ao meio (CARVALHO, em elaboração). Portanto, o pressuposto da teoria darwinista é que a espécie não surge espontaneamente, mas ao longo de uma história evolucionária que selecionou características de acordo com sua função adaptativa. A Etologia está preocupada então com os significados funcionais do comportamento em termos de adaptação típica da espécie (CARVALHO; PEDROSA, 2003).

Dentro desse contexto, adaptação é definida por “uma característica física ou comportamental que um organismo apresenta por ser portador de uma carga genética que a determina direta ou indiretamente” (CARVALHO, 1998, p. 198). Nesse caso, tal característica permite a sobrevivência da espécie, fazendo com que o gene em questão persista em seus descendentes.

Desse modo, na medida em que a seleção natural atua selecionando genes, há envolvido algum controle genético do comportamento. Esse controle, contudo, não implica desconsiderar os

efeitos da experiência. A Etologia considera que o fenótipo sofre influência tanto dos genes quanto do ambiente.

A complexidade dessa forma darwinista de pensar é expressa pelas palavras de Tomasello (2003, p. 67) quando este enfatiza que

embora haja processos invariantes como a variação genética e a seleção natural, se perguntarmos como determinada espécie vai ser o que é agora, a resposta é uma narrativa que se desenrola no tempo com vários processos funcionando de diferentes maneiras em diferentes pontos ao longo do trajeto.

Além disso, sob o ponto de vista metodológico, a separação entre genes e ambiente torna-se impossível, uma vez que não há como medir de forma separada o tanto que um dado comportamento é influenciado pela carga genética e pelo meio. É possível acrescentar ainda que não apenas é impossível realizar essa medição, como a mesma é impertinente na medida em que a informação química contida no gene é traduzida dentro de um ambiente específico. Assim, gene e ambiente são componentes inseparáveis e a evolução “apenas seleciona uma parte desses componentes – os genes; aquela parte que, tal como evidenciado pelo sucesso reprodutivo, interage melhor com os fatores ambientais presentes em cada momento” (CARVALHO, 1998, p. 200).

Diante do exposto, é possível afirmar que utilizar o conceito de controle genético aplicado pela Etologia implica considerar que toda espécie tem uma história, de modo que os comportamentos não surgem de maneira arbitrária. É como se nossa organização biológica filtrasse os efeitos do ambiente. A metáfora proposta por Ribeiro, Bussab e Otta (2004, p. 235) ilustra bem esse princípio: “a contribuição genética é a argila a partir da qual o ambiente (principalmente por meio de processos de aprendizagem) esculpe o desenvolvimento psicológico”.

Isso significa que para compreender a ontogênese do homem, isto é, o seu desenvolvimento enquanto indivíduo, é necessário compreender a sua filogênese, ou seja, o seu desenvolvimento enquanto espécie. Nesse sentido, a Etologia se preocupa em conhecer a especificidade de cada espécie por meio de estudos comparativos que enfoquem as semelhanças e diferenças inter-espécies. Em suma, “na perspectiva da Etologia, a compreensão do comportamento não se esgota na compreensão de sua ocorrência no indivíduo, mas envolve o

conhecimento de seu significado funcional e de sua história evolutiva ao nível da espécie” (CARVALHO, 1998, p. 201).

Esse modo de compreender o comportamento animal traz algumas contribuições: (a) o conhecimento sobre o ser humano pode ser complementado e/ou aprofundado por meio dos resultados obtidos em estudos de comportamento animal; (b) os recursos metodológicos utilizados com animais – observação, descrição, experimentação e análise – podem e têm sido utilizados em estudos do comportamento humano; (c) a perspectiva etológica pode então ser aplicada ao estudo da espécie humana (CARVALHO, 1998).

A Psicologia, dessa forma, é uma ciência que vem cada vez mais se apoiando na Etologia para a compreensão dos fenômenos humanos, haja vista os processos psicológicos também estarem sujeitos à seleção natural. Como afirma Carvalho (em elaboração, s/p),

conhecer a história da evolução humana é uma forma de obter pistas sobre as pressões seletivas que contribuíram para a constituição das bases biológicas dos processos psicológicos humanos e sobre a natureza e função desses processos.

Sendo assim, vejamos então na seção seguinte como o homem tem sido compreendido à luz da Etologia.

2.1.1 O desenvolvimento humano sob um ponto de vista filogenético

Considerando, como explicitado na seção anterior, que o enfoque etológico procura realizar análises comparativas entre as espécies, o estudo do comportamento humano tem sido efetivado principalmente a partir da compreensão e comparação com outros primatas. Isto porque, uma vez que a espécie humana faz parte da ordem dos primatas, possuindo a mesma estrutura física e cerebral básicas, compreender evolucionariamente o homem, significa também compreender o modo de funcionamento de outros primatas (TOMASELLO, 2003). Como não é intenção deste trabalho esgotar todos os achados comparativos, alguns pontos relevantes para o entendimento da realização desta pesquisa serão enfocados. Terão destaques os fatores relacionados às diferenciações cognitivas, comunicativas e ao modo exclusivamente humano de transmitir cultura.

Os primeiros primatas possuíam uma adaptação à vida arbórea, o que exigia deles uma série de características que levaram a certas conseqüências na evolução humana. Carvalho (em elaboração) indica algumas dessas características: as mãos e os pés preênses, que aumentavam a capacidade de manipular objetos; a visão binocular, decorrente do posicionamento dos olhos na frente da cabeça; expansão do córtex e da caixa craniana, permitida pela redução da região olfativa do cérebro e o encurtamento do focinho; e o aumento da inteligência, em decorrência da expansão cerebral, o que também conferia mais curiosidade e atividade ao animal. Segundo a autora, “a evolução das mãos, dos olhos e do cérebro são três aspectos básicos da evolução primata que vai conduzir ao homem” (s/p).

Nesse período, há 20 milhões de anos, houve uma mudança climática que acarretou na diminuição das árvores e no surgimento de uma vegetação rasteira. Essa nova configuração ambiental fez com que os primatas competissem pelas florestas ou se adaptassem a um novo modo de vida. O modo de viver no chão exigia uma visão e uma audição mais apurada na luta contra predadores, o que também passou a exigir um modo de vida social mais sofisticado. A evolução social é outro aspecto básico, e talvez o mais essencial, que irá conduzir ao homem.

Carvalho (1998, p. 206) define vida social “como alguma forma ou grau de regulação mútua entre organismos da mesma espécie”. Por essa definição é possível afirmar que existem muitos animais sociais na natureza, isto é, espécies que apresentam a característica de sociabilidade, concebida como a qualidade de regular e ser regulado pelo co-específico. Entretanto, a sociabilidade humana, marcada por fortes interações cooperativas, parece ser de um nível de complexidade único na natureza. Do ponto de vista ontogenético, as características dessa sociabilidade serão mais bem explicitadas na seção 2.2 deste trabalho. Por hora, considerando uma perspectiva filogenética, torna-se necessário compreender algumas transformações que ocorreram ao longo da evolução, as quais estão intimamente relacionadas à sociabilidade tipicamente humana.

A hipótese atual é a de que houve duas linhagens de primatas não-arbóreos: os simiídeos - como babuíns e antropóides - e os hominídeos. Estes por sua vez desenvolveram soluções de sobrevivência diferentes dos simiídeos: tornaram-se bípedes; aperfeiçoaram a mão como órgão manipulador; desenvolveram o cérebro; e criaram uma vida social mais complexa (CARVALHO, em elaboração). O interessante disso tudo é pensar: o que mudou primeiro? Carvalho responde que uma mudança afetou a outra. Por exemplo, não foi a forma de nossa mão hoje que permitiu

uma melhor manipulação, mas foi a necessidade de manipular coisas mais complexas que exigiu que nossa mão fosse modificada, o que acaba sendo uma característica submetida à seleção natural. Isso mostra como o controle genético não implica desconsiderar o ambiente: foi exatamente a alteração ambiental que culminou em tais mudanças. A diferença é que a Etologia não considera apenas o meio do indivíduo, mas os diferentes meios pelos quais passou a espécie.

Nesse contexto, a hipótese é de que a evolução da vida social esteja fortemente ligada ao modelo de caça e coleta. Como dito anteriormente, nossos primatas mais próximos eram vegetarianos, não necessitando de uma alimentação em grupo ou partilha de alimentos. Com o modelo caçador-coletor, houve uma divisão de trabalho entre homens e mulheres que levou à seguinte organização: eles se responsabilizavam pela caça, e elas pela coleta e o cuidado das crianças. Dessa forma, no modelo caçador-coletor ocorre uma maior complexidade na forma como são estruturadas as relações sociais.

As mudanças ocorridas na vida social ainda possuem, segundo Tomasello (2003), fortes relações com alterações significativas ocorridas na cognição dos primatas, o que por sua vez influenciou na forma atual da cognição humana. A evolução cognitiva estaria, portanto, diretamente relacionada a mudanças na vida social e no modo de transmitir cultura.

De forma resumida, o autor descreve que, há seis milhões de anos, um grupo de macacos se isolou, evoluiu e deu origem a quatro espécies de macacos bípedes do gênero *Australopithecus*. Dessas novas espécies, apenas uma sobreviveu, e suas mudanças foram tamanhas que ganhou uma nova designação de gênero, *Homo*, que possuía um cérebro maior e fazia ferramentas de pedra. Essa população deixou descendentes conhecidos como *Homo Sapiens*. Além das características físicas diferentes de outros animais, essa espécie era dotada de novas habilidades cognitivas: produziam novas ferramentas de pedra adaptadas a fins específicos; comunicavam-se por meio de símbolos lingüísticos, estruturando a vida social de uma maneira muito complexa; iniciaram novas práticas e organizações sociais (TOMASELLO, 2003).

Levando-se em conta tais mudanças ocorridas ao longo da evolução da espécie, Tomasello (op. cit.) lança uma questão: como em seis milhões de anos o *homo sapiens* se tornou tão diferente de outras espécies? Esta pergunta é pertinente na medida em que, do ponto de vista da evolução, seis milhões de anos é um tempo muito curto e, além disso, 99% do material genético humano são semelhantes ao material genético dos chimpanzés. Sendo assim, não houve tempo para que ocorresse o mecanismo biológico de variação genética capaz de possibilitar

habilidades para todas essas mudanças. Para Tomasello, houve então um mecanismo biológico denominado de transmissão social ou cultural, que ocorre num espaço de tempo bastante inferior às alterações orgânicas.

A consideração de um mecanismo biológico denominado de transmissão cultural culminou na elaboração da Teoria da Herança Dual (Dual Inheritance Theory) (BOYD; RICHERSON¹, 1985; DURHAM², 1991, Apud TOMASELLO, 2003). Segundo essa teoria, “os fenótipos maduros de muitas espécies dependem do que herdaram de seus antepassados tanto biológica como culturalmente” (Tomasello, op. cit., p. 18).

Tomasello (2003) destaca que a espécie humana seria o principal exemplo para a Teoria da Herança Dual. Isto porque, apesar de o mecanismo de transmissão cultural estar presente em outros animais, como os chimpanzés que aprendem a usar ferramentas com os adultos que convivem, as inúmeras habilidades cognitivas do homem moderno possibilitam um modo de transmitir cultura exclusivo da espécie humana. Assim, para compreender a especificidade pela qual o homem transmite cultura, faz-se mister descrever, brevemente, como esse mecanismo ocorre em outros mamíferos e, principalmente, em outros primatas.

2.1.1.1 A transmissão da cultura em primatas não-humanos

Ressaltando as características cognitivas dos mamíferos, Tomasello (2003) afirma que a maioria representa cognitivamente relações categoriais e quantitativas de objetos. Isto significa, por exemplo, que eles os categorizam baseando-se na similaridade perceptual; seguem seus movimentos; e possuem capacidade para resolver problemas de maneira criativa e perspicaz. Essas habilidades implicam considerar que eles podem tirar proveito da experiência pessoal por meio da memória e da categorização. Em suma, eles possuem uma representação sensório-motora do ambiente.

Do ponto de vista social, os mamíferos são capazes de estabelecer relações verticais (dominação) e horizontais (associativas) com seus co-específicos; predizer o comportamento de outros indivíduos baseando-se, por exemplo, no estado emocional deles; e usar vários tipos de estratégias comunicativas, envolvendo-se em várias formas de aprendizagem social.

¹ BOYD, R.; RICHERSON, P. *Culture and Evolutionary Process*. Chicago: University of Chicago Press, 1985

² DURHAM, W. *Coevolution: Genes, Culture and Human Diversity*. Stanford: Stanford University Press, 1991

Os primatas, enquanto mamíferos, além das habilidades mencionadas acima, ainda possuem outra característica que os diferenciam: eles compreendem as relações entre terceiros que se estabelecem entre outros indivíduos, ou seja, eles compreendem outras relações das quais eles não fazem parte. Além disso, no que concerne à habilidade para lidar com categorias relacionais de objetos, foi percebido que, em situação de laboratório, eles são competentes para indicar que um determinado par de objetos possui a mesma relação que outro par apresentado pelo experimentador (THOMAS³, 1986, Apud TOMASELLO, 2003).

Focando então na compreensão que os primatas não-humanos possuem das relações entre terceiros, Tomasello (op. cit.) destaca que muitos estudos experimentais e naturalistas tentaram provar que eles compreendem a intencionalidade dos parceiros da espécie e a causalidade dos acontecimentos. O autor, entretanto, vai de encontro a essa afirmação e, analisando tais pesquisas (ver TOMASELLO, 2003), chega à seguinte conclusão: apesar de os primatas não-humanos serem seres intencionais, eles não compreendem o mundo em termos intencionais e causais.

Buscando desenvolver seu argumento, Tomasello (op. cit.) menciona alguns comportamentos sociais que não podem ser observados em primatas não-humanos quando estes se encontram em seus ambientes naturais: eles não apontam com o intuito de indicar objetos externos para os outros; não exibem objetos para mostrá-los aos outros; não estendem as mãos para oferecer objetos ativamente para os parceiros; não ensinam, de forma intencional, comportamentos novos aos co-específicos.

Para o autor, a ausência desses comportamentos indica que, apesar de os primatas não-humanos compreenderem o parceiro da espécie como um ser animado, eles não percebem que o outro possui estados intencionais. Isto quer dizer que eles podem inferir, baseados em experiência passada, que o outro se comporte de uma determinada maneira em uma dada situação, e pode até interferir em tal comportamento. Porém, não podem interferir nos estados intencionais dos co-específicos. Como resume Tomasello (op. cit., p. 31),

a compreensão da intencionalidade e da causalidade exige que o indivíduo entenda as forças mediadoras nesses eventos externos que explicam ‘por que’ uma determinada seqüência antecedente-conseqüente ocorre como ocorre – e essas forças mediadoras, por definição, não são observáveis de maneira direta. Essa compreensão parece ser exclusiva dos humanos.

³ THOMAS, R.K. Vertebrate intelligence: a review of the laboratory research. In: HOAGE, R.J.; GOLDMAN, L. (eds). *Animal Intelligence: Insights into the Animal Mind*. Washington: Smithsonian Institute Press, 1986, p. 37-56.

Essa diferença entre humanos e primatas não-humanos, no que concerne à capacidade de compreenderem os outros como agentes intencionais iguais a si mesmos, leva a diferentes formas de aprendizagem social e transmissão cultural. Por exemplo, Tomasello⁴ (1996), revisando todos os estudos experimentais realizados com chimpanzés sobre aprendizagem do uso de ferramentas, concluiu que esses primatas podem descobrir as potencialidades de um determinado objeto observando como seus parceiros o manipulam. Por outro lado, eles não conseguem aprender uma nova estratégia comportamental (Apud TOMASELLO, 2003).

Com isso, Tomasello (2003) quer dizer que os primatas não-humanos aprendem por emulação, ou seja, eles não tratam os fins e os meios de uma ação de forma separada. Diferentemente, os humanos aprendem prioritariamente por imitação. Nesta, eles levam em conta os objetivos e a intenção do demonstrador, de modo que eles percebem que o mesmo fim pode ser alcançado por diferentes meios comportamentais. A diferença crucial entre esses dois tipos de aprendizagem é a seguinte: na emulação, o primata focaliza nas potencialidades do objeto, enquanto na imitação, o foco está na ação do co-específico (TOMASELLO; CARPENTER; CALL; BEHNE; MOLL, 2005).

Outro aspecto que levou Tomasello (2003) a afirmar que os primatas não-humanos não compreendem os outros como agentes intencionais foi a análise da expressão gestual em chimpanzés. Este ponto discutido pelo autor conduz a uma reflexão sobre os processos comunicativos anteriores à linguagem verbal. Quanto a isso é interessante fazer referência às idéias de Carvalho e Pedrosa (2003) acerca dos precursores filogenéticos da linguagem. Essas autoras afirmam que a comunicação é um fenômeno característico dos sistemas vivos, embora o sistema comunicativo humano ocorra de uma forma ímpar em relação a outras espécies animais. Procurando compreender os contextos funcionais da comunicação, elas destacam a análise de algumas situações sob um ponto de vista evolucionário.

Em um primeiro momento é discutida a função da comunicação no processo de negociação; como exemplo, citam as situações de acasalamento em que é possível perceber rituais que foram adquiridos ao longo da filogênese. Outra função destacada é a de sobrevivência, na qual se observam, por exemplo, trocas de informação a respeito de recursos do ambiente. Nesse caso, haveria não apenas uma comunicação expressiva, na qual o animal comunicaria

⁴ TOMASELLO, M. Do apes ape? In: GALEF Jr, B. G.; Heyes, C. M. (eds). *Social Learning in Animals: the roots of culture*. Nova York: Academic Press, 1996, p. 319-346.

disposições comportamentais, mas também uma comunicação referencial, na medida em que seria comunicado algo a respeito do ambiente físico e social. Segundo Carvalho e Pedrosa (2003), seria possível dizer que na comunicação referencial alguns sinais representam determinados aspectos do mundo externo.

Ainda de acordo com as autoras, a passagem de uma comunicação expressiva para uma comunicação referencial ocorre por meio dos processos de ritualização filogenética. Segundo Carvalho (1998), o termo ritualização está intimamente ligado à idéia de rito, possuindo, portanto, uma conotação de algo rígido e estereotipado. A ritualização seria o

processo filogenético através do qual certos animais vêm a apresentar comportamentos de topografia estereotipada, simplificada e repetitiva, cujas funções/motivações originais de locomoção, alimentação, defesa, etc. se separam, ao longo da filogênese, do ato em si, adquirindo este, substitutivamente, valor de sinal – um precursor ou pelo menos um análogo do símbolo na comunicação não-humana (CARVALHO ; PEDROSA, 2003, p. 223-224).

O caráter repetitivo do comportamento ritualizado facilita a comunicação na medida em que reduz as possibilidades de ambigüidade em sua interpretação. Tendo isso em vista, é possível compreender porque determinadas danças são facilmente reconhecidas em algumas espécies animais como sinal, por exemplo, de cortejamento. Assim, o comportamento ritualizado evoca uma situação e comunica uma disposição ao co-específico. Evocar uma situação significa que o gesto ritualizado pode não ocorrer em uma situação igual àquela em que o mesmo se originou, ele passa não apenas a expressar uma motivação/disposição, mas também a representá-las (CARVALHO, 1998).

O processo filogenético de ritualização também possui um análogo ontogenético, o qual será explicitado nas seções 2.2.1 e 2.3.3.1 deste trabalho. Antes de explicar como o processo de ritualização ocorre ao longo da ontogênese humana, faz-se necessário destacar que ele tem um grande papel durante a ontogênese de outros primatas.

Tomasello (2003) afirma que esse deve ser o processo pelo qual os chimpanzés adquirem gestos comunicativos. Isto quer dizer que, analogamente ao processo filogenético de ritualização, no qual sinais comunicativos são criados ao longo da história da espécie, durante a ontogênese dos chimpanzés, um sinal comunicativo é criado por dois indivíduos que, durante repetidas

situações de interação social, acabam modelando o comportamento do outro. Nesse caso não haveria imitação, mas sim o efeito da repetição de uma interação social que acaba levando ao estabelecimento de um sinal comunicativo, de modo que não é uma reprodução das estratégias comportamentais dos outros.

Sintetizando, nem a aprendizagem por emulação nem a ritualização ontogenética necessita que o animal compreenda o parceiro da espécie como um agente intencional, reforçando o argumento de que esta é uma capacidade exclusivamente humana (TOMASELLO, 2003; TOMASELLO et. al., 2005). Ainda de acordo com o autor, haveria uma hipótese evolutiva para o surgimento dessa habilidade exclusivamente humana de perceber o outro como um agente intencional igual a si mesmo.

Segundo ele, há 150.000 mil anos, os indivíduos que puderam colaborar mais efetivamente em atividades sociais tiveram uma vantagem seletiva. A hipótese é de que, para agir colaborativamente, membros do gênero *Homo* desenvolveram habilidades complexas para ler intenções no contexto da aprendizagem imitativa. O processo seletivo teria funcionado para aqueles indivíduos que já eram adaptados para discernir a estrutura intencional da ação.

Assim, o substrato cognitivo essencial para agir em colaboração é a habilidade de ler mentes, habilidade que não está presente, por exemplo, nas situações de competição, característica de outros primatas. Na competição, os participantes têm os mesmos objetivos, e por isso, um deles tenta antecipar o que o outro vai fazer em seguida. No caso da colaboração, característica da espécie humana, um participante tem objetivos sobre os estados intencionais dos outros no intuito de elaborar objetivos e planos compartilhados. Essa atividade, portanto, requer um alto nível de negociação, coordenação e comunicação sobre os planos.

Dessa forma, essa diferenciação entre os primatas humanos e não-humanos resultou numa forma única e exclusivamente humana de transmitir cultura.

2.1.1.2 O modo exclusivamente humano de transmitir cultura

A capacidade do homem de compreender o parceiro da espécie como um ser igual a ele, com vida intencional igual a dele, possibilitou que a transmissão cultural humana ocorresse de uma maneira única se comparada a forma como essa transmissão acontece em outras espécies, tal como mostrado na seção anterior.

Segundo Tomasello (2003), o que faz a transmissão cultural humana ser única é o fato de as tradições e de os artefatos culturais do homem acumularem-se por meio de um processo denominado de evolução cultural cumulativa. De acordo com o autor,

o processo de evolução cultural cumulativa exige não só invenção criativa mas também, e de modo igualmente importante, transmissão social confiável que possa funcionar como uma catraca para impedir o resvalo para trás (TOMASELLO, 2003, p. 06).

Assim, quando o homem se depara com um artefato ou um símbolo lingüístico, ele procura entender o significado intencional da ferramenta colocando-se no lugar daquele que possivelmente a inventou. Isto conseqüentemente faz com que as criações humanas persistam e se aperfeiçoem no tempo, de modo que as inovações não são perdidas, sendo constantemente transmitidas e recriadas. Como exemplo é possível citar algumas ferramentas, como o martelo, que se aperfeiçoou no transcurso do tempo; e também alguns ritos, como o rito religioso que, visando atender a novas necessidades sociais, modificou-se ao longo da história.

Desenvolvendo seu argumento sobre a evolução cultural cumulativa, Tomasello (2003) afirma que a habilidade para ler mentes, isto é, para compreender o outro como agente intencional, possibilitou formas de aprendizagem social diferentes daquelas utilizadas pelos primatas, o que, por sua vez, permitiu o efeito catraca da evolução cultural. Para ele, esse efeito é possível devido principalmente à aprendizagem por imitação.

Reforçando o que foi dito na seção anterior, na aprendizagem por imitação há uma focalização no comportamento do parceiro, de modo que o homem tenta se colocar na 'pele cognitiva' do outro para aprender uma nova estratégia comportamental diante de um objetivo específico. Imitar puramente por motivação social, isto é, para ser igual aos outros, é o

componente chave da transmissão cultural humana (TOMASELLO et. al., 2005). Assim, Tomasello (2003, p. 54) resume que

a metáfora da catraca nesse contexto pretende dar conta do fato de que a aprendizagem por imitação (com ou sem instrução ativa) propicia o tipo de transmissão fiel necessária para manter a nova variante dentro do grupo, proporcionando assim uma plataforma para as futuras inovações – com as próprias inovações variando em função de elas serem individuais ou sociais/cooperativas.

Dentro desse contexto, a espécie humana possui uma forma muito complexa de inventividade colaborativa ou sociogênese, na qual algo novo não pode ser criado de maneira individual, mas sim por meio da interação cooperativa de dois ou mais indivíduos. Essa cooperação pode ocorrer sem os indivíduos estarem interagindo um diretamente com o outro, como é o caso de quando um deles tenta supor a intencionalidade do inventor ao se deparar com uma ferramenta ou prática cultural nova. Nesse caso, o indivíduo, fazendo essa suposição, tenta relacionar a intencionalidade do inventor com a situação em que ele se encontra no momento, podendo realizar então uma modificação no artefato. Em outras situações, pode ocorrer uma colaboração simultânea na qual os indivíduos tentam resolver conjuntamente um problema. Em ambos os casos, o processo de sociogênese envolve uma compreensão e compartilhamento de intencionalidades.

Essa exposição sobre um olhar filogenético acerca do desenvolvimento humano sinaliza como natureza e cultura encontram-se inexoravelmente imbricados. Ser cultural e, mais ainda, ser cultural de um modo único no reino animal, é também uma consequência de nossa história evolutiva enquanto primatas da espécie *Homo Sapiens*. As palavras de Carvalho (em elaboração, s/p) quanto a essa relação resumem muito bem a perspectiva aqui adotada:

Não é o homem, na sua forma física atual, que de repente se liberta da natureza e, com sua inteligência, cria a linguagem, a sociedade, a cultura, a técnica. Ao contrário, são a natureza, a sociedade, a cultura, a inteligência, a linguagem e a técnica que gradativamente criam o homem ao longo de um processo de milhares de anos de seleção natural e cultural. A cultura é parte do processo de evolução biológica do homem e vice-versa; ao longo da evolução, ela criou o cérebro que a cria.

Em suma, considera-se então que, filogeneticamente, ou seja, a partir da evolução da espécie, o homem chega ao mundo com uma herança que irá permitir que ele desenvolva inúmeras habilidades. Uma dessas heranças, como demonstrada nesta seção, é sua característica de ser um ser social. Assim, é num contexto marcado pela interação social que seu processo ontogenético, isto é, seu desenvolvimento enquanto indivíduo, irá se efetivar. É nesse sentido que se torna necessário articular um olhar etológico a uma perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento.

2.2 Uma abordagem sociointeracionista de desenvolvimento: uma articulação possível entre Wallon e Tomasello

A abordagem sociointeracionista considera que o homem se desenvolve quando este se encontra inserido em um contexto no qual são efetivadas trocas com os parceiros da espécie. Para compreender melhor esse pressuposto é preciso esclarecer o que se concebe como interação social.

O presente trabalho faz uso da definição utilizada por Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996, p. 22) na qual interação é concebida como um

processo efetivo ou potencial de trânsito de informação em um campo cuja natureza é definida pela natureza de seus componentes e dos princípios que descrevem suas relações; os componentes constituem o campo, e são simultaneamente constituídos pela efetivação do processo interacional. Interação é um estado potencial e um processo.

Subjacente a essa definição está a idéia de que as características do indivíduo não podem ser limitadas às suas propriedades individuais, uma vez que elas se dão num processo construído pela dinâmica de regulação que existe entre os parceiros da espécie (CARVALHO, 1998). Interagir implica ser regulado pelo co-específico.

É interessante destacar que, do ponto de vista do estudo dos fenômenos sociais, de fato o que se observa é o comportamento do indivíduo, todavia, diante de uma abordagem sociointeracionista, a compreensão desse comportamento só pode ocorrer na medida em que se

observam os demais componentes que formam o campo interacional. Nessa perspectiva, o comportamento é produto da interação (CARVALHO, 1998).

Dentro dessa concepção, reconhece-se a característica humana de ser um ser social, ou seja, de ter sociabilidade. Como já explicitado anteriormente neste trabalho, ser social não é uma qualidade exclusivamente humana, muito embora a sociabilidade do homem ocorra de uma maneira única na natureza.

Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996) definem três princípios de sociabilidade que caracterizam a espécie humana. O primeiro foi denominado de *orientação da atenção*, de modo que, em um ambiente composto por diferentes estímulos, em que a criança precisa realizar um processo seletivo, ocorre, prioritariamente, uma orientação da atenção para o parceiro da espécie. Isto equivale a dizer que o outro social tem atenção privilegiada em detrimento das estimulações físicas do ambiente.

O segundo princípio de sociabilidade diz respeito à *atribuição de significado*, de forma que não apenas as crianças possuíam uma atenção primordial ao co-específico, mas estariam, constantemente, imprimindo significações às ações dos parceiros. Tal fator é decorrente da gama de possibilidades de sentidos que as ações humanas podem oferecer, de forma a se tornar necessário essa atribuição de significado para que os parceiros possam, por exemplo, agir coordenadamente. Segundo as autoras, tal feito é denominado de regulação recíproca ou co-regulação na medida em que “as ações individuais ajustam-se de forma a comporem atividades conjuntas (compartilhadas)” (op. cit., p. 11).

A co-regulação pode acarretar ainda um outro processo denominado correlação, o qual se caracteriza por uma condensação da informação, ou seja, uma abreviação da mesma. Tal fator irá configurar o terceiro princípio de sociabilidade: *a persistência de significado*. Dessa forma, por exemplo, uma brincadeira realizada previamente pode ser evocada mais tarde, visto que, através de um atrator, há uma abreviação da informação, a qual permite que o significado da ação persista (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1996).

Esses três princípios de sociabilidade levam ao reconhecimento de que é preciso compreender a criança em seus contextos de interação, não só com adultos, mas também com coetâneos. Mais ainda, leva ao reconhecimento de que o ser humano nasce social e com capacidade e motivação para construir e compartilhar significados.

Muitas teorias reconhecem essas características da sociabilidade humana e procuram, a partir delas, desenvolver seus argumentos a respeito da ontogênese do homem. Sendo assim, e levando em conta também o aspecto psicoetológico do desenvolvimento, a presente pesquisa tem como pilares teóricos o trabalho de dois autores: Tomasello - cujas idéias acerca da filogênese humana foram explicitadas na seção anterior, mas que também foca suas investigações na ontogênese - e Wallon - que centrou seus estudos nos processos ontogenéticos do homem, estudos que apresentam grande compatibilidade com a perspectiva etológica.

Este trabalho irá procurar articular essas duas teorias na medida em que muitos dos pressupostos da teoria walloniana, principalmente no que concerne à sua concepção de sujeito e de desenvolvimento, podem ser vistos nas entrelinhas dos trabalhos do atual pesquisador Michael Tomasello. Diz-se nas entrelinhas porque em nenhum momento Tomasello cita diretamente a obra de Wallon. Na realidade, eles possuem como grande divergência o fato de a ênfase de Tomasello centrar-se nos aspectos cognitivos do desenvolvimento, diferentemente de Wallon que, propondo-se a uma psicogênese da pessoa, enfatiza os componentes socioafetivos da ontogênese humana.

Apesar de tais divergências, o enfoque etológico e com ênfase na interação social - presente na teoria de Tomasello - e sua preocupação constante em integrar o biológico e o cultural, incita-nos a perceber como sua teoria contemporânea pode ser articulada à teoria clássica de Wallon.

É principalmente na busca por articular natureza e cultura que é possível reconhecer na obra de Wallon compatibilidades com a perspectiva etológica, bem como suas relações com as idéias de Tomasello.

2.2.1 A criança como um ser biologicamente social e cultural

A máxima walloniana acerca de sua concepção de sujeito indica que o homem é um ser biologicamente social. Esta aparente contradição, coerente com uma perspectiva dialética de desenvolvimento, pôde ser demonstrada por Wallon quando ele partiu para o estudo da criança, em particular, para a observação da primeira infância.

Observando o comportamento do recém-nascido, percebeu-se que a condição biológica do bebê é de total dependência do outro. Devido a sua incapacidade motora para atuar no mundo

físico, a criança pequena precisa de um parceiro que lhe atenda em suas necessidades básicas vitais. Essa constatação levou Wallon (1938/1986a)⁵ a questionar sobre como a criança estaria funcionalmente adaptada à sua condição de ser dependente do outro. Sobre isso, ele afirma que o ser humano nasce com uma predisposição a interagir com seu co-específico, ou seja, “sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” (DANTAS, 1992a, p. 36).

Ao se preocupar com a adaptação funcional do ser humano a uma dada situação, e ao afirmar que o recém-nascido possui uma predisposição à interação, tem-se evidência da proximidade da teoria de Wallon com a Etologia. Essa afirmação contém, implicitamente, a idéia de que o ser humano herda, ao longo de sua história filogenética, uma capacidade para interagir com o seu co-específico. As palavras do próprio Wallon deixam essa idéia mais evidente: “o indivíduo, se ele se apreende como tal, é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente” (WALLON, 1946/1986b, p. 164-165).

Tomasello (2003) parece compartilhar com a idéia do ser humano precisar do outro para se desenvolver ao afirmar que nossa herança biológica, adquirida por meio da seleção natural, depende da interação do organismo com o meio para se efetivar. Ele acrescenta ainda que o período longo de imaturidade da espécie, e a conseqüente dependência de seus provedores, têm uma vantagem adaptativa na medida em que possibilita uma variada gama de aprendizagens significativas. O prolongamento da infância, ao permitir um maior tempo de contato e interação com os integrantes do grupo social do qual a criança faz parte, viabiliza uma flexibilidade comportamental típica da espécie humana (RIBEIRO; BUSSAB; OTTA, 2004).

Apesar de Tomasello não usar o termo biologicamente social, suas palavras parecem trazer implicitamente essa concepção acerca do ser humano:

pelo fato de o modo humano de organização cultural ser tão peculiar quando comparado com o de outras espécies animais, pelo fato de que a criação de animais não-humanos num contexto cultural não os transforma magicamente em seres culturais semelhantes aos humanos [...], a conclusão inelutável é que cada ser humano possui uma capacidade biologicamente herdada de viver culturalmente (TOMASELLO, 2003, p. 73, grifo meu).

⁵ Considerando que a teoria de Wallon não é uma teoria recente, sempre que sua obra for mencionada nesta dissertação a primeira data indicada irá corresponder ao ano da obra original e a segunda ao ano da obra consultada. Dessa forma, o leitor pode melhor contextualizar as idéias do autor.

Para ele, o nicho ontogenético típico e exclusivo da espécie que possibilita o desenvolvimento humano é a cultura. Ademais, a forma como ele demonstra essa relação entre biologia e cultura parece se coadunar às postulações wallonianas, as quais defendem que nossa predisposição a interagir com o outro depende, sobretudo, das emoções e do movimento.

2.2.1.1 O papel das emoções e do movimento na ontogênese

Embora o recém-nascido seja imaturo para agir sobre a realidade física e material, Wallon destaca que ele é competente socialmente, o que se deve, sobretudo, às emoções e ao movimento, mais especificamente, à função postural.

Tradicionalmente, é possível encontrar duas concepções a respeito das emoções: uma delas afirma que as reações emocionais teriam como principal característica seu poder desorganizador e nocivo à ação do homem. Nesta perspectiva, as emoções seriam uma atividade puramente vegetativa que atrapalharia a atividade consciente do indivíduo. Em contrapartida, uma outra abordagem reconhece nas emoções um caráter de utilidade à ação humana, uma vez que elas possibilitam o aumento de disponibilidades energéticas. Nesse caso, por exemplo, uma reação emocional como o medo, ao provocar aumento de adrenalina e de glicose no sangue, mobiliza o indivíduo para uma ação de ataque ou fuga (WALLON, 1938/1986a).

A teoria walloniana vai de encontro às perspectivas unilaterais acerca das emoções procurando mostrar sua natureza paradoxal. Inicialmente, cabe destacar que Wallon (op. cit.) enfatiza que as emoções possuem seus centros no encéfalo, sendo, portanto, reações organizadas. Assim, ele procurou apreender sua funcionalidade no desenvolvimento acreditando que, uma vez que as mesmas possuem um correspondente cerebral, elas não devem ser desnecessárias ao sujeito. O antagonismo inerente à emoção é condizente com suas funções no desenvolvimento uma vez que ela é “a matéria dos sentimentos eletivos, mas é também, e em primeiro lugar, sensibilidade sincrética, contágio, confusão” (ZAZZO, 1978, p. 39).

A característica de contágio das emoções e o fato de possuírem centros reguladores no sistema nervoso fizeram com que Wallon (1934/1971a, p. 75) questionasse: “que utilidade (as emoções) têm no comportamento da espécie ou pelo menos que papel desempenharam durante a evolução da espécie?”. Baseando-se na teoria de Darwin, ele responde que as emoções tiveram uma participação fundamental na evolução e na história do homem, uma vez que o componente

emocional estava fortemente presente em práticas e ritos de populações primitivas. Segundo ele, era exatamente a atmosfera emocional imersa, por exemplo, nas cerimônias e nas danças que permitia que os integrantes do grupo realizassem os mesmos ritmos, os mesmos gestos, as mesmas atitudes. Em seu pensamento, a emoção provoca identidade de reações e comunhão entre os integrantes de um grupo.

Galvão (2000), sob a ótica walloniana, também destaca essa funcionalidade da emoção ao afirmar que sua característica de contágio provoca a diluição dos contornos da personalidade. Essa diluição, por sua vez, faz com que a atmosfera emocional domine eventos onde se encontra um grande número de pessoas. Segundo a autora, as emoções funcionariam como um oxigênio social na medida em que suas reações funcionam como combustível para as suas manifestações.

É nesse sentido que Wallon (1934/1971b) afirma que a emoção possui um fim social: pelo seu poder de contágio, ela une os indivíduos permitindo a coesão grupal, ou seja, estabelece uma comunhão imediata que independe da relação intelectual. Graças a esse poder de contágio das emoções, “o grupo, organizado diretamente a partir dos organismos de cada um de seus elementos, torna-se por sua vez algo de orgânico e real” (p. 91). Assim, a emoção, por meio do estabelecimento de atividades ritualizadas, teve um papel fundamental na constituição dos grupos humanos.

Do mesmo modo que a emoção permitiu a formação de grupos coesos ao longo da história humana, é ela quem igualmente irá permitir a comunicação da criança pequena com os outros parceiros da espécie. Nesse sentido, no início da vida, a função da emoção é o estabelecimento de intercâmbio com *outrem*, funcionalidade que se relaciona à sobrevivência do indivíduo, na medida em que é por meio dela que a criança consegue se comunicar com o outro e ser atendida em seus cuidados básicos vitais. “Se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, no sentido do atendimento de suas necessidades, o bebê humano pereceria” (DANTAS, 1992b, p. 85).

É pelas emoções então que o bebê fica imerso em um estado inicial de simbiose com o meio; e é pelo seu poder de contágio que elas provocam reações naqueles que a presenciam, de forma que a mímica corporal, substrato orgânico da emoção, exerce uma função de atração sobre o outro.

Ademais, as manifestações emocionais da criança transformam-se em gestos expressivos e comunicativos no momento em que, contagiados por elas, os adultos atribuem sentidos a tais

comportamentos, permitindo que a criança possa especificar as suas próprias disposições (WALLON, 1934/1971c). Essa especificação ocorre por um mecanismo análogo ao dos reflexos condicionados: as crianças começam a associar que suas manifestações emocionais provocam uma reação no ambiente e “o efeito obtido torna cada vez mais claramente intencional a manifestação emotiva” (WALLON, 1946/1986b, p. 161).

Ao ser estabelecida, portanto, uma relação entre as necessidades da criança e a intervenção do meio, o bebê sai de um estado de impulsividade pura e adentra no estágio emocional, o que ocorre nos primeiros seis meses de vida da criança (DANTAS, 1992a). Assim, de uma forma dialética, a emoção, por meio de suas reações orgânicas, une os indivíduos, fazendo com que o biológico incite o social. Zazzo (1978, p. 41) afirma que, no momento em que a emoção, enquanto expressão, provoca reações no meio que efetivam uma comunicação, é porque “o social captou o fisiológico para torná-lo psíquico”.

A citação acima conduz à idéia a respeito da qual o desenvolvimento humano ocorre por meio de um processo de individuação. Isto quer dizer que, ao contrário do que afirmam algumas teorias clássicas da Psicologia, o homem não se torna social, ele nasce social e se individualiza a partir da interação com os diferentes outros que compõem os diferentes meios aos quais ele pertence. “É, pois, pelas relações de sociabilidade que a vida da criança necessariamente principia” (WALLON, 1938/1986a, p. 141-142).

As palavras do próprio Wallon (1938/1986a, p. 161-162) são muito eloquentes para resumir suas idéias a respeito da função social das emoções:

há uma espécie de mimetismo emocional que explica quanto as emoções são comunicativas, contagiosas e como se traduzem facilmente nas massas, por impulsos gregários e pela supressão em cada indivíduo de seu ponto de vista pessoal, de seu autocontrole [...]. É uma espécie de participação em que se apagam de maneira mais ou menos acentuada as delimitações que os indivíduos são às vezes tão zelosos em determinar e em manter entre si. Ela corresponde a um estágio psíquico mais primitivo que a tomada de consciência pela qual a pessoa afirma sua autonomia. É nestes encadeamentos passionais, em que cada um se distingue mal dos outros e da situação total à qual seus apetites, desejos, medo se confundem, que o indivíduo começa a apreender-se.

Ora, nesse caso, uma vez que nesses primeiros meses de vida a criança possuiria uma imperícia motora, que relações haveria entre as emoções e o movimento? É nesse sentido que a complexa concepção walloniana de movimento torna-se extremamente pertinente.

É por meio das reações orgânicas associadas à emoção que Wallon descreve como esta se encontra fortemente atrelada à dimensão motora. Esta relação entre o ato motor e as emoções indica que o movimento tem uma importância que se encontra além de sua função de locomoção. A concepção walloniana do movimento implica considerar sua função clônica (deslocamento dos membros) e sua função tônica (nível de tensão do músculo), sendo esta segunda associada diretamente à expressividade e à efetivação da interação social.

A função tônica não estaria, portanto, vinculada apenas ao papel de conferir estabilidade à realização do movimento, mas às posturas e às atitudes que dizem respeito à acomodação perceptiva e à vida afetiva. Isto quer dizer que, para além de uma motricidade de realização, que permite o sujeito agir no mundo físico, considera-se uma motricidade de relação, caracterizada, principalmente, pelo diálogo tônico-corporal. Dessa forma, no início da vida, seria por meio da função postural, através de alterações da mímica facial, por exemplo, que a criança comunicaria seus estados afetivos internos. Segundo Wallon (1959/1979a, p. 73), antes de adquirir a palavra, “para se fazer entender, a criança não tem senão gestos, ou seja, movimentos em relação com suas necessidades, ou o seu humor ...”. O movimento é, desse modo, a emoção exteriorizada e diz respeito à estrutura da vida psíquica (ZAZZO, 1978).

Essa concepção da emoção e do gesto como primeiros recursos comunicativos - que permitem que a criança interaja com os outros mesmo antes de ter adquirido a linguagem verbal - também pode ser encontrada na obra de Tomasello (2003) e Tomasello et. al. (2005). Para explicitar as idéias desse autor, é pertinente destacar um teórico que é bastante citado em seus estudos: Trevarthen.

O argumento central de Trevarthen (2006) gira em torno da habilidade inata do homem de interagir com o outro. Segundo ele, as crianças da espécie humana são, desde o nascimento, extremamente responsivas ao co-específico. Elas se engajam em trocas face-a-face com o adulto nas quais emitem uma coordenação de expressões vocais, orais e gestuais.

Tomasello (2003) e Tomasello et. al. (2005) compartilham das idéias de Trevarthen afirmando que, até os nove meses de idade, a criança se envolveria exclusivamente num tipo de interação que se caracterizaria por um engajamento diádico. Este diz respeito a uma relação direta

entre a criança e o adulto na qual é possível perceber um compartilhamento de emoções e comportamentos. Segundo os autores, a responsividade ao co-específico pode ser vista poucas horas depois do nascimento, quando as crianças orientam sua atenção preferencialmente para rostos humanos, reconhecendo as outras pessoas como seres animados (TOMASELLO, 2003). Essa sensibilidade às contingências sociais parece ser congruente com o primeiro princípio de sociabilidade apresentado por Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996), o qual considera que o ser humano tem uma atenção primordial ao co-específico.

Diante disso, assim como Wallon, para Trevarthen (2006) e Tomasello (2003), os bebês humanos são seres sociais. Ademais, os três autores defendem que é pela emoção que as crianças inicialmente “dialogam” com o parceiro. Se por um lado Wallon fala de diálogos tônico-corporais para nomear e caracterizar essas primeiras interações sociais, Trevarthen e Tomasello utilizam o conceito de protoconversações.

Nas protoconversações há um padrão colaborativo alternado no qual as mães pronunciam sentenças breves e as crianças respondem com murmúrios (TREVARTHEN, 2006). Além disso, há um compartilhamento de expressões e emoções em que os componentes da díade olham, trocam, sorriem um ao outro dentro de uma seqüência de turnos. É por essa característica que Tomasello (2003) chega a afirmar que os bebês humanos são seres “ultra-sociais”.

Tomasello et. al. (2005) destacam ainda que essa capacidade de estabelecer protoconversações logo no início da vida seria uma característica universal da espécie que requer que a criança reconheça o seu co-específico como ser animado e com motivação e habilidade para compartilhar emoções com o outro. Nesse sentido, uma motivação e uma habilidade para compartilhar emoções com o outro não poderiam ser pensadas como uma predisposição para interagir com o parceiro da espécie? Parece ser possível pensar que nas entrelinhas das idéias de Tomasello está a concepção do homem como um ser biologicamente social.

Empiricamente, Trevarthen (2006) traz evidências da co-regulação entre a criança e o adulto demonstrando as trocas mútuas de olhares e sorrisos entre eles, assim como a reação de aflição que as crianças revelam quando o adulto, no momento da interação, conversa com outra pessoa. Assim, para Trevarthen e Tomasello (2003), as emoções são expressões que regulam contatos e relações com os outros, ou seja, tal como Wallon, é possível afirmar que eles consideram que as emoções têm um fim social.

É mister salientar ainda que, para Trevarthen (2006), a ocorrência dessas co-regulações indica que, para se comunicar, as crianças precisam adaptar sua subjetividade à subjetividade do outro, de forma que as protoconversações revelariam uma intersubjetividade primária. Quanto a esse ponto, há uma divergência em relação a Tomasello (2003) que afirma que as protoconversações ainda não poderiam ser consideradas como intersubjetivas na medida em que a criança não reconhece o outro como sujeito da experiência. Isso significa que ela ainda não se percebe como diferente do outro, nem reconhece que esse outro é um ser intencional. É apenas com esse reconhecimento que, para Tomasello, as protoconversações se tornariam uma interação intersubjetiva.

Apesar de Wallon não fazer uso do termo “intersubjetividade”, é possível reconhecer que nessas idéias de Tomasello (op. cit.) está contido um pressuposto semelhante à teoria walloniana: o eu (ou a subjetividade) vai se constituindo a partir da interação com o outro, a qual ocorre, inicialmente, por diálogos tônico-corporais (ou protoconversações) que se baseiam em compartilhamentos de emoções.

Para que as protoconversações sejam efetivadas, é necessária uma ritmicidade que permita uma intercoordenação entre os envolvidos na interação (TREVARTHEN, 2006). Essas primeiras interações envolvem, portanto, uma coordenação rítmica (“rhythmic timing”) e uma equivalência de movimentos que permitem uma afinidade mimética (“mimetic sympathy”). Ele cita como exemplo a frequência de brincadeiras ocorridas entre os adultos e as crianças nas quais a diversão está ligada a uma ritmicidade corporal. As crianças teriam uma forte sensibilidade aos jogos musicais que possuiriam uma característica bastante ritualizada.

A importância da musicalidade e do ritmo nas primeiras interações sociais remete à idéia walloniana a respeito do papel dos ritos, que envolviam danças e canções, no estabelecimento da coesão grupal. Nas idéias de Trevarthen (2006) parece está contido o pressuposto walloniano de que o ritmo, imerso em uma atmosfera emocional, provoca um acordo psicomotor que culmina em uma sintonia de movimentos, ou afinidade mimética, como disse esse autor. Essa afinidade, por sua vez, revela como a ritmicidade facilita a interação social. Portanto, a ritmicidade seria algo de crucial para a dinâmica interativa na medida em que, retomando as idéias de Carvalho e Pedrosa (2003), o ritmo envolve uma estrutura estereotipada e ritualizada que facilita a comunicação.

Tomasello (2003) também chama a atenção para a importância do caráter ritualizado das primeiras interações. Nas protoconversações, sinais comunicativos são criados entre o adulto e a criança por meio de interações sociais repetitivas. O autor cita como exemplo o fato de as crianças aprenderem que esticar os braços para cima é um pedido para os adultos lhe colocarem no colo. Inicialmente, a criança tenta subir diretamente no colo do adulto, como este, em interações repetidas, antecipa os desejos da criança, o gesto abrevia-se e ritualiza-se, tornando-se facilmente reconhecível pelos participantes da interação. Assim como na ritualização filogenética, esses gestos possuem função essencialmente comunicativa. Nesse caso, permite uma comunicação direta entre o adulto e a criança.

Dessa forma, durante as protoconversações, o adulto estaria constantemente imprimindo significado às ações da criança na tentativa de estabelecer uma comunicação com ela. Ao interpretar, o adulto transforma ações em gestos e depois em símbolos, permitindo o estabelecimento de uma linguagem convencional entre os indivíduos (TREVARTHEN, 2006).

Tomasello et. al. (2005), assim como Wallon, também evidenciam o papel do adulto na atribuição de sentido às ações da criança. Ele reconhece que é a partir dessa atividade interpretativa que a criança desenvolve sua habilidade herdada de compreender os outros como agentes intencionais. Neste ponto, a congruência entre uma perspectiva etológica e sociointeracionista fica bem evidente uma vez que Tomasello reconhece que é necessário um tipo de interação específica para que uma habilidade herdada seja desenvolvida, qual seja, os adultos precisam tratar as crianças como seres intencionais para que elas possam compreender o mundo em termos intencionais.

Se por um lado, para Wallon, é da atividade interpretativa sobre as emoções e os movimentos que o bebê tem acesso às suas próprias disposições, é possível afirmar que, para Tomasello et. al. (2005), essa atribuição de sentido permite que o bebê tenha acesso a sua própria intencionalidade.

As palavras de Wallon descritas a seguir evidenciam como essa forma de conceber as emoções e o movimento implica a superação de uma dicotomia clássica na Psicologia que segrega cognição e afetividade:

A vida intelectual supõe a vida social. Seus instrumentos indispensáveis entre os quais se encontra em primeira linha a linguagem, implicam a existência de um meio humano onde eles necessariamente tiveram que se elaborar para serem comuns a todos. Entre suas condições iniciais figura a vida emocional, primeiro terreno das relações interindividuais de consciência (WALLON, 1938/1986a, p. 146).

Isto equivale a dizer que, se é pelas emoções que inicialmente o homem interage com o co-específico, e se é apenas no contexto da interação que ele desenvolve a função simbólica, dentre elas, a linguagem, é pelas emoções que tem início o desenvolvimento cognitivo humano. A natureza paradoxal das emoções, explicitada na teoria walloniana, se expressaria exatamente pelo fato de a emoção estar na origem da atividade intelectual e ao mesmo tempo estar em constante antagonismo com esta. As situações em que a elevação da temperatura emocional afeta a reflexão objetiva é um exemplo dessa relação antagônica. Essa relação dialética entre cognição e afetividade fica bem evidente nas palavras de Dantas (1992b, p. 86): “a razão nasce da emoção e vive da sua morte”.

Pensando a respeito das idéias de Tomasello (2003) e Tomasello et. al. (2005), a relação entre emoção e cognição também pode ser realçada. Bussab, Ribeiro e Otta (2004) afirmam, por exemplo, que a capacidade humana de assumir a perspectiva do outro “não é cognitiva em seu sentido mais restrito; revela-se num pacote que pode envolver impregnação, sensibilização e contágio” (p. 258). Sem as emoções e o corpo não seria possível a construção da forma de pensar típica da espécie humana.

Sendo assim, e considerando a temática do presente trabalho, na seção seguinte serão explicitadas as idéias de Wallon e Tomasello a respeito das relações entre expressão gestual, construção do pensamento e a comunicação ao longo do desenvolvimento infantil.

2.3 Corpo, linguagem e pensamento

2.3.1 O gesto de apontar: componente do pensamento e da comunicação

Como mostrado na primeira seção desta dissertação, a teoria de Tomasello (2003) centra-se em estudos sobre o desenvolvimento da habilidade exclusivamente humana de compreender o outro como agente intencional igual a si mesmo. Quanto a isso, já foram explicitadas neste trabalho suas hipóteses filogenéticas (TOMASELLO, op. cit.; TOMASELLO et. al., 2005). A hipótese ontogenética, descrita a seguir, ajuda a compreender como o autor percebe a importância da expressão gestual na comunicação e no pensamento da criança e, mais do que isso, na transmissão da cultura.

Retomando a seção anterior, Tomasello et. al. (2005) afirmam que inicialmente a criança interage com o outro de forma diádica. Neste tipo de engajamento, a criança expressa e compartilha emoções, as quais ocorrem principalmente pelo corpo. Do ponto de vista cognitivo, em torno dos seis meses de idade, a criança não compreende que o outro age com objetivos. Apesar disso, ela já é capaz de distinguir uma ação animada de uma inanimada e de prever o que o outro irá fazer em situações familiares. Nesse sentido, no engajamento diádico, talvez seja possível reconhecer o que Carvalho e Pedrosa (2003) denominaram de comunicação expressiva. As crianças, pelas emoções, expressam suas disposições internas, não fazendo referências a terceiros. Nesse período, o corpo está a serviço de uma interação direta adulto-criança ou criança-criança.

Entre os nove e os doze meses a criança torna-se capaz de se envolver em um engajamento triádico, surgindo comportamentos de coordenação entre pessoas e objetos. Emerge então uma interação na qual estão envolvidos o adulto, a criança e uma terceira entidade externa, constituindo o que foi denominado de percepção conjunta (TOMASELLO, 2003; TOMASELLO et. al., 2005). Nesse momento, a criança não apenas compreende que os outros são seres animados, mas também que são seres orientados para atingir objetivos. É quando ela passa a diferenciar ações acidentais de ações propositais, surgindo comportamentos como acompanhamento do olhar na direção para onde o adulto está olhando.

Entre os doze e os quinze meses de idade essa compreensão se complexifica, havendo mudanças significativas na forma como ocorre o engajamento triádico. Segundo Tomasello et. al. (2005), de um engajamento conjunto passivo, tal como descrito anteriormente, emerge um engajamento conjunto coordenado e colaborativo no qual a criança não apenas percebe que o outro tem objetivos, mas também que o outro escolhe planos de ação para agir intencionalmente. Nesse momento surge o que Tomasello (2003) denominou de atenção conjunta.

Nas cenas de atenção conjunta a criança age de forma mais ativa para direcionar a atenção do adulto e, como ela compreende o outro como agente intencional, passa a coordenar suas intenções com as dos outros de forma a compartilhar papéis coordenados, lê-se, coordenar e negociar intencionalidades. Isto implica comunicação sobre planos, negociação e coordenação o que, por sua vez, requer motivação para compartilhar sentimentos, experiências e atividades com outras pessoas. Para isso, a criança precisa compreender o seu próprio papel na interação sob um ponto de vista externo, ‘como se ela estivesse vendo a cena de cima’ (TOMASELLO, op. cit.).

Tomasello (2003) enfatiza a ocorrência de papéis coordenados durante a interação adulto-criança, mas outras pesquisas também têm salientado como as crianças se engajam em interações coordenadas com seus coetâneos. Eckerman e Peterman (2001), num artigo de revisão, analisaram diferentes pesquisas que enfocam crianças em situação de brincadeira. Nessa análise, elas destacam como as crianças se envolvem em um tipo de jogo o qual foi denominado de ações cooperativas coordenadas. Nessas brincadeiras é possível visualizar o que Tomasello et. al (2005) chamaram de engajamento colaborativo.

Segundo as autoras, as ações cooperativas coordenadas são brincadeiras que, além de indicarem a existência de uma influência social mútua, implicam o engajamento das crianças em um mesmo tema de brincadeira. Quanto à influência social mútua, Eckerman e Peterman (op. cit.) afirmam que crianças de seis meses, que ainda não apresentam capacidade locomotora, já são capazes de se influenciarem mutuamente, de forma que a ação de uma criança tende a ser influenciada pela ação da outra. Idéia semelhante à apresentada por Tomasello et. al. (2005): nessa faixa etária, as crianças são sensíveis às contingências sociais, sendo possível uma responsividade mútua entre o adulto e a criança.

A influência social mútua, todavia, não necessariamente implica uma ação cooperativa coordenada, uma vez que, para a efetivação desta, faz-se necessário que as crianças ajam conjuntamente sobre um tema comum de brincadeira. O estabelecimento de uma temática

compartilhada de brincadeira entre coetâneos parece implicar, utilizando as palavras de Tomasello et. al. (2005), um engajamento conjunto coordenado. As crianças então seriam capazes de, dentro de uma cena de atenção conjunta, negociar com o parceiro um tema de jogo e assim estabelecer um compartilhamento de intencionalidades.

Eckerman e Peterman (2001) citam como exemplo de jogo coordenado a clássica brincadeira de pega-pega, na qual uma criança precisa compreender a intencionalidade da outra para agir de forma coordenada e juntas executarem a atividade. É importante frisar que essa negociação pode ser feita por meios não verbais, a exemplo da imitação, ou pela comunicação verbal. Os estudos de Eckerman e Peterman contribuem para que as idéias de Tomasello sejam estendidas à interação criança-criança.

Analisando especificamente como se formam as interações coordenadas, Tomasello (2003) descreve algumas habilidades que indicam a ocorrência de cenas de atenção conjunta: (a) acompanhamento do olhar, em que as crianças começam a olhar de forma confiável na direção para onde os adultos estão olhando; (b) envolvimento conjunto, que se caracteriza por longas interações sociais mediadas por objetos; (c) referência social, na qual os adultos são tomados como ponto de referência; (d) aprendizagem por imitação, em que as crianças agem com os objetos tal qual fazem os adultos; (e) direção ativa da atenção e comportamento do adulto para uma terceira entidade por meio de gestos triádicos – apontar ou segurar um objeto para mostrá-lo a outro. Como é de interesse deste trabalho, será descrito mais detalhadamente a respeito dos gestos triádicos.

Inicialmente os gestos triádicos podem indicar dois tipos de motivação. No primeiro, denominado de gesto imperativo, a criança aponta para um determinado referente no intuito de que o adulto faça alguma coisa para ela, como lhe entregar algo, por exemplo. Posteriormente, a criança também faz uso do apontar para que o adulto apenas preste atenção a um determinado objeto ou evento. Neste caso, denominam-se gestos declarativos; eles possuem uma importância fundamental na compreensão do outro como agente intencional.

Tomasello (2003) argumenta que o gesto declarativo reflete uma compreensão da organização mental do outro uma vez que a criança não aponta para influenciar o comportamento do adulto, como no caso do gesto imperativo, mas para direcionar sua atenção e assim compartilhar psicologicamente uma experiência com ele. Assim, o apontar declarativamente revela uma habilidade cognitiva social para dirigir a atenção do outro. Como afirma Tomasello

(2003, p. 87), “o simples ato de apontar para um objeto para alguém, com o único objetivo de compartilhar a atenção dedicada a ele, é um comportamento comunicativo exclusivamente humano”.

Cruz e Smolka (1995) também realizaram uma análise acerca do gesto de apontar ao observarem os jogos interativos que ocorriam no berçário de uma creche. Utilizando o recurso da videogravação, elas estavam interessadas em discutir a produção de significados procurando compreender como palavras, gestos e objetos vão se constituindo. Resumidamente, o episódio analisado por elas diz respeito a uma interação em torno de um patinho (com rodas) trazido pela professora. Ao colocar o objeto no chão, ela diz: “ó o patinho, ó ó”. Uma das crianças aponta para o brinquedo e a educadora complementa: “é o patinho”. A criança continua a apontar e fala: “ó lá”.

Na análise da situação descrita acima, Cruz e Smolka (1995) indicam que, ao nomear o brinquedo que a criança aponta, o adulto interpreta esse gesto como se o mesmo estivesse se referindo ao patinho, como se o gesto indagasse algo sobre o objeto. Baseando-se em Vygotsky e Bakhtin, as autoras refletem como “o gesto de apontar é justamente o precursor dessa capacidade de referir-se a algo objetivo por meio da fala” (CRUZ; SMOLKA, op. cit., p. 78).

Ao refletirem sobre essa funcionalidade do gesto de apontar, implicitamente as autoras destacam como o mesmo tem o intuito de fazer com que os envolvidos na interação compartilhem o interesse em uma entidade externa. Ademais, elas deixam explícito como o gesto antecede à palavra em sua função de referência objetual.

Em uma outra pesquisa realizada com 32 crianças (16 com 12 meses de idade e 16 com 18 meses de idade), Liskowski, Carpenter, Striano e Tomasello (2006) tentaram ainda registrar a ocorrência de um outro tipo de gesto que, de acordo com eles, teria como motivação básica um comportamento de ajuda ao outro: o gesto informativo. Em uma situação experimental, um adulto (experimentador) manipulava diferentes objetos em cima de uma mesa e, no decorrer de seis tarefas, ele deixava um dos objetos cair no chão. Posteriormente, começava a expressar comportamentos de busca sem mencionar o nome do objeto ou questionar sobre a localização dele. Em seguida, caso a criança não reagisse à situação, expressões verbais como “onde está X?” eram empregadas.

Percebeu-se que, em ambas as idades, as crianças apontavam para onde estava o objeto, sugerindo que elas direcionavam a atenção do adulto para informá-lo a respeito da localização de

um referente pelo qual ele estava procurando. Liszkowski et. al. (op.cit.) enfatizam que esse foi o primeiro estudo que mostrou que as crianças apontam de forma comunicativa por motivos diferentes de compartilhar a atenção (gesto declarativo) e solicitar que o adulto realize alguma ação (gesto imperativo). A inferência de que a motivação do gesto é fornecer informação ao co-específico é salientada pelo fato de as crianças não acompanharem o gesto com algum comportamento que indicasse que elas estavam pedindo o objeto. Além disso, elas apontavam antes de o experimentador questionar verbalmente pelo brinquedo “perdido”.

Do ponto de vista cognitivo, isto implica considerar que as crianças possuem uma habilidade para detectar qual informação é relevante para o adulto; e compreender que o outro precisa de informação significa compreender que esse outro é um agente intencional. Ao apontar de maneira informativa, a criança ajuda o parceiro a completar uma intenção não executada e, diferentemente do gesto declarativo, quem aponta procura direcionar a atenção do adulto devido à relação desse adulto com o objeto apontado.

Considerando então as postulações de Tomasello (2003), Tomasello et. al. (2005) e a pesquisa de Liszkowski et. al. (2006) acerca do gesto de apontar presente em cenas de atenção conjunta, pode-se refletir sobre como Tomasello pensa a relação entre gesto e linguagem verbal.

2.3.2 Dos gestos à linguagem

É possível afirmar que Tomasello (2003) reconhece os gestos, inseridos numa cena de atenção conjunta, como precursores da linguagem verbal quando ele diz que “a linguagem natural é uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes” (p. 132). As atividades de atenção conjunta que envolvem gestos possibilitam que a criança desenvolva habilidades sociocognitivas, particularmente a habilidade para compreender e compartilhar intenções, que são essenciais para a aquisição da linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é uma derivação daquilo que é próprio do humano: a habilidade de compreender os outros como agentes intencionais. Nas interações triádicas não verbais a criança passa a compreender um tipo particular de intenção: as intenções comunicativas.

Eckerman e Didow (1996) também salientam a importância das interações coordenadas não verbais para a aquisição da linguagem verbal. A hipótese levantada pelas autoras apóia-se na

seguinte idéia: uma vez que as ações imitativas não verbais possibilitam que os infantes passem a compreender o que eles estão fazendo juntos, tal atividade não verbal os instigaria a fazer uso da fala para se referir à brincadeira realizada no momento.

Discutindo, então, sobre as características da linguagem verbal presente em jogos coordenados, Eckerman e Didow (op. cit.), a partir da observação de crianças em situações de brincadeira, afirmam que as falas, freqüentemente, dizem respeito à regulação da atividade do parceiro, protestos verbais, reivindicação de posse de objeto ou indicação da própria atividade. Estes tipos de fala revelam, então, uma continuidade da ação não verbal.

Esse estudo ressalta, portanto, como a interação criança-criança, na qual há um envolvimento em cenas de atenção conjunta iniciadas de maneira não verbal, oferece um campo propício para a criança fazer uso da fala. Nas entrelinhas do trabalho de Eckerman e Didow (1996) está a idéia de que, ao compartilhar intencionalidade de maneira não verbal, as crianças são instigadas à linguagem oral.

Tomasello (2003) procura esmiuçar esse processo analisando as cenas de atenção conjunta que ocorrem entre a criança e o adulto. Segundo ele, para aprender símbolos lingüísticos, a criança precisa alçar da cena um subconjunto de coisas que são referenciadas pela linguagem do adulto. “Sons tornam-se linguagem para crianças pequenas quando, e somente quando, elas entendem que o adulto está fazendo aquele som com a intenção de que prestem atenção a algo” (TOMASELLO, 2003, p. 141). Isto implica considerar a natureza social e intersubjetiva do símbolo lingüístico uma vez que o usuário produz, entende e entende que os outros entendem.

Além disso, para a aquisição do símbolo se efetivar é necessária uma aprendizagem por imitação com inversão de papéis. Isto equivale a dizer que a criança não apenas precisa repetir a palavra dita pelo adulto, mas precisa colocá-lo como alvo do ato intencional. Esse intercâmbio de papéis é possível exatamente pelo fato de a criança “ver” a cena de cima, sob um ponto de vista externo. Nessas interações ela passa a compreender que adquiriu um símbolo que é socialmente compartilhado.

Segundo Tomasello (2003, p. 165), “símbolos lingüísticos são convenções sociais para induzir os outros a interpretar uma situação experiencial ou assumir uma perspectiva em relação a ela”. Isto significa que uma mesma entidade pode apresentar diferentes sentidos de acordo com os propósitos comunicativos de uma cena de atenção conjunta específica. A criança passa a

compreender que uma mesma situação pode ser percebida de modos diferentes e que é necessário escolher um modo específico para simbolizar o que está sendo referenciado na cena. Em outras palavras, os símbolos lingüísticos não estão presos às situações perceptuais, eles representam um modo particular de interpretar as coisas.

Considerando as características expostas acima, não seriam os gestos também símbolos lingüísticos não verbais? Os gestos também não seriam perspectivos na medida em que são interpretados dentro de uma cena de atenção conjunta específica?

Além disso, é preciso considerar que a aprendizagem de palavras ocorre inicialmente pelos gestos. É pelos gestos que a criança passa a compreender sua intencionalidade, é por eles que ela começa a se comunicar e é por eles que ela adquire a linguagem verbal. A criança aprende primeiro a usar convencionalmente os gestos, como o de apontar, para depois aprender a usar convencionalmente as palavras. Assim, é possível dizer que os gestos se configuram como prelúdio da função de representação e, conseqüentemente, da linguagem verbal.

É mister destacar ainda que é necessário que essas cenas de atenção conjunta, nas quais a criança adquire a linguagem, ocorram de maneira repetida. A criança, principalmente até os 18 meses, precisa ter uma certa recorrência da mesma atividade com as mesmas palavras para que a aprendizagem seja efetivada. Talvez o princípio presente nessa afirmação seja o mesmo das atividades ritualizadas, nas quais a repetição e a estereotipia são elementos necessários para a instauração de um símbolo comunicativo. As palavras de Carvalho (1998, p. 219) parecem ser pertinentes para essa questão:

qualquer sistema comunicativo, por mais plástico e arbitrário que pareça, requer um compromisso dinâmico entre plasticidade e rigidez, inovação e conservadorismo: um certo grau de rigidez ou estabilidade é necessário para assegurar o compartilhamento, e portanto a função comunicativa do sistema.

Entre os 18 e 24 meses, as crianças passam a aprender novas palavras em uma ampla variedade de situações interacionais mais complexas, de modo que o caráter previsível da atividade torna-se menos necessário.

A aquisição dos símbolos lingüísticos provoca então uma profunda mudança na representação cognitiva da espécie humana.

A criança representa cognitivamente não apenas os aspectos perceptuais ou motores de uma situação mas também uma das maneiras, entre as outras que conhece, de 'nós', os usuários daquele símbolo, interpretarmos a situação presente com nossa atenção (TOMASELLO, 2003, p. 176).

Diferentemente das representações cognitivas sensório-motoras, que são privadas, os símbolos lingüísticos precisam ter uma materialidade para que sejam compartilhados com os outros, permitindo que sejam construídas categorias e construções lingüísticas abstratas. Além disso, ao contrário das representações sensório-motoras, os símbolos lingüísticos não representam o mundo de forma direta, eles são usados para fazer com que as pessoas interpretem e prestem atenção a certas situações de uma maneira específica. Nesse contexto, a linguagem irá complexificar ainda mais as interações triádicas, na medida em que durante a conversação existe um objetivo conjunto de reorientar a intenção e a atenção do ouvinte para que estas se alinhem às do falante (TOMASELLO et. al., 2005).

Diante do exposto, é relevante questionar: como ocorreria então a formação dessa função de representação exclusiva da espécie humana? Tomasello et. al. (2005) utilizam o conceito de internalização para responder a essa pergunta. Eles afirmam que quando as crianças e os adultos formulam conjuntamente objetivos e intenções, eles criam juntos uma realidade compartilhada. Essas interações colaborativas são então internalizadas dando origem a uma representação cognitiva dialógica. Esta forma de representação inclui as pessoas e suas ações intencionais, ou seja, as intenções conjuntas. A representação cognitiva dialógica é necessária, portanto, para criar e usar artefatos culturais, como a linguagem e outros símbolos socialmente construídos.

Essa perspectiva de Tomasello a respeito da relação entre gesto e linguagem possui algumas semelhanças e divergências com a teoria de Wallon. As idéias deste autor a respeito do movimento, do pensamento e da linguagem serão explicitadas a seguir procurando ampliar a discussão aqui proposta.

2.3.3 Do movimento ao pensamento

2.3.3.1 Os gestos rituais: primórdios da função de representação

As idéias de Wallon a respeito da relação entre gesto e pensamento representam uma das grandes contribuições de sua teoria na medida em que promovem uma reflexão que permite romper com as dicotomias entre o interno e o externo, o corpo e a mente.

Na teoria walloniana, a relação entre o gesto e a função de representação começa logo no início da vida por meio das ações ritualizadas. O conceito de rito para Wallon é equivalente àquele já explicitado no decorrer deste trabalho. Nesse sentido, há uma semelhança com as formulações de Tomasello (2003) que defendem que em interações sociais repetitivas e estereotipadas entre o adulto e a criança, sinais comunicativos são criados. A diferença entre os autores reside no fato de Wallon (1942/1979b, p. 172) deixar explícito que “o rito introduz a representação”, isto é, introduz o pensamento discursivo que posteriormente será baseado na linguagem verbal.

Segundo ele, haveria duas formas de inteligência que coexistem nos primeiros meses de vida: a inteligência prática e a inteligência discursiva. Na primeira seria possível observar a ocorrência de gestos inventivos, isto é, movimentos que agem sobre o meio visando obter um efeito desejado. Assim, por intuição plástica, a criança utiliza as propriedades das coisas com o intuito de chegar a uma consequência que é imediatamente visível. A inteligência prática “esgota-se completamente nas circunstâncias que utiliza e nos resultados que produz” (WALLON, 1942/1979b, p. 171).

Por outro lado, a inteligência discursiva envolve gestos rituais e estereotipados que não se limitam à situação perceptual presente, ou seja, à manipulação concreta das coisas. É nesse sentido que Wallon (op. cit.) afirma que o rito é a figuração de um ato. Isto significa, como já descrito neste trabalho, que o comportamento ritualizado evoca uma situação, e evocar uma situação implica a possibilidade de o gesto não ocorrer em uma situação igual àquela em que o mesmo se originou; ele passa não apenas a expressar uma motivação/disposição, mas também a representá-las (CARVALHO, 1998).

Considerar a diferença entre a inteligência prática e a inteligência discursiva implica também distinguir ato de ação. Para Wallon, ao agir sobre a realidade perceptual para obter um

efeito desejado, a criança realizaria uma ação relacionada à realidade presente. Por outro lado, ao realizar um rito e evocar uma situação, a criança executaria um ato. Isto equivale a dizer que um mesmo ato pode sinalizar diferentes significados conforme a interação estabelecida. O ato evoca, comunica, representa.

O exemplo mencionado anteriormente neste trabalho, a respeito do esticar os braços para ser colocado no colo (TOMASELLO, 2003), ilustra como um gesto se ritualizou e passou a representar algo: esticar o braço não implica agir sobre uma realidade perceptual, mas implica, sim, evocar uma situação anterior na qual aquele mesmo gesto foi realizado. O gesto representa um desejo, “ir para o colo”, que, devido ao seu caráter estereotipado, é compreendido pelos participantes da interação. Essa função pode ser mais bem compreendida se se pensa que esse gesto poderia ser substituído por uma expressão lingüística: “me põe no colo”. Essa possibilidade leva ao reconhecimento de que o gesto ritual antecede a função da palavra, o que significa considerar que o primeiro instrumento de representação simbólica é o movimento, ou seja, o corpo. Isso não implica supor uma continuidade estrutural, mas uma continuidade funcional. A palavra passa a substituir o gesto em sua função.

É nesse contexto que o gesto ritual é um prelúdio da função de representação, a qual, em momentos posteriores do desenvolvimento, terá como instrumento principal, a linguagem verbal. Nesse caso, apesar de Tomasello (2003) não ter explicitado como Wallon a relação entre as ações ritualizadas e a função de representação simbólica, o modo como ele define o gesto ritual permite inferir essa relação.

A relação entre o corpo e a função de representação também foi explorada por Wallon no que concerne aos gestos ideomotivos, os quais aparecem em um momento posterior do desenvolvimento, tal como explicitado a seguir.

2.3.3.2 Os gestos ideomotivos e as brincadeiras de faz-de-conta

A idéia do gesto como estando mais próximo da representação do que da ação também pode ser evidenciada, segundo Wallon, durante o período do estágio projetivo, o qual corresponde à faixa etária entre dois e três anos de idade. Nesse momento do desenvolvimento, observa-se o uso recorrente do corpo como expressão das idéias, surgindo o que Wallon denominou de movimento simbólico ou ideomotivo. Neste, o pensamento é construído e

exteriorizado por meio do ato motor, como por exemplo, quando as crianças utilizam os braços para indicar o tamanho dos objetos, assim como nas situações em que o corpo é utilizado nas brincadeiras de faz-de-conta. “Imobilize-se uma criança de dois anos que fala e gesticula e atrofia-se o seu fluxo mental” (DANTAS, 1992a, p. 41).

Compreender esse modo de funcionamento implica refletir sobre como se caracteriza o pensamento da criança nessa fase do desenvolvimento. Entre os dois e três anos de idade, seu pensamento é sincrético. Isto significa que as idéias encontram-se fundidas, misturadas: fundem-se o sujeito e o objeto e os objetos entre si.

No sincretismo, tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (idéias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal (GALVÃO, 2000, p. 81).

É por isso que, nessa fase, duas coisas podem ser, ao mesmo tempo, similares e opostas, de forma que os critérios afetivos prevalecem sobre os critérios objetivos.

O pensamento sincrético é também reflexo de um eu ainda sincrético, não diferenciado do outro. Conseqüentemente, o processo de individuação e de constituição do eu serão essenciais para a superação do sincretismo no plano do pensamento e a emergência de um pensamento denominado categorial (DANTAS, 1992a).

A função categorial relaciona-se à “capacidade de formar categorias, ou seja, de organizar o real em séries, classes, apoiadas sobre um fundo simbólico estável” (GALVÃO, 2000, p. 84). Isto equivale a dizer que no pensamento categorial os significados convencionais prevalecem sobre as referências pessoais, de modo que a criança passa a representar a realidade de forma mais objetiva permitindo a generalização e a comparação.

A superação do sincretismo, que permite a construção de uma função de representação apoiada na linguagem e no compartilhamento de categorias lingüísticas, pode ser facilitada pelas brincadeiras de faz-de-conta. O funcionamento psicológico da criança entre dois e três anos de idade é propício para a ocorrência do jogo simbólico. Para compreender essa relação é necessário pensar nas características desse tipo de jogo.

Segundo Coelho e Pedrosa (1995), no jogo simbólico as crianças tornam presente algo que se encontra ausente. Ao brincar de faz-de-conta, a criança: (a) transforma objetos em algo diferente do que eles são na realidade (ex. um carro vira um pente); (b) transforma partes do

ambiente físico conforme a atividade que está sendo desenvolvida (ex. a criança delimita com colchonetes um espaço como se fosse uma casa); (c) representa personagens de acordo com um roteiro baseado em regras (ex. brincar de mãe e filha); (d) representa animais por meio do corpo (ex. posicionar-se de quatro como um cachorro); (e) trata objetos inanimados como animados (ex. ninar a boneca).

As crianças podem realizar brincadeiras de faz-de-conta, como as descritas acima, utilizando diferentes recursos: (a) gestos, que permitem a criança manusear objetos para evocar uma situação; (b) posturas, em que o próprio corpo evoca personagens ausentes; (c) som, que faz com que determinadas vocalizações remetam a alguns animais ou objetos; (d) palavras, que sinalizam alguma situação; (e) frases, que indicam papéis a serem desempenhados na brincadeira ou que remetam aos significados dos objetos e aos cantos do ambiente físico (COELHO; PEDROSA, 1995).

Em suma, a criança faz uso de diferentes recursos, que envolvem sobretudo a utilização do corpo, para representar os mais variados papéis e situações. Como afirmam Coelho e Pedrosa (1995), no faz-de-conta, “a criança experimenta as diferentes representações que tem das ‘coisas’ e dos outros que a cercam, o que, em última instância, contribui para discriminar essas representações entre si” (p. 58). É nesse sentido que o jogo simbólico contribui para que a criança passe de um pensamento sincrético e indiferenciado para uma forma de pensar baseado em categorias.

Além disso, considerando principalmente os gestos e as posturas envolvidas nas brincadeiras de faz-de-conta, estas se tornam uma forte evidência empírica do componente corporal da função de representação, uma vez que o corpo torna presente algo que se encontra ausente. De acordo com Wallon (1942/1979b, p. 180), “resulta daqui uma figuração motriz que, destacando-se da ação propriamente dita, poderá tomar cada vez mais o aspecto de um simulacro”.

Coelho e Pedrosa (1995) analisaram jogos simbólicos a partir da videogravação de 15 crianças entre dois e três anos de idade de uma creche que atende famílias de baixa renda. Semanalmente, durante três meses, elas registraram as crianças brincando livremente com seus parceiros. Recortaram 32 episódios de faz-de-conta que foram analisados buscando compreender a importância desse tipo de jogo no desenvolvimento da criança.

A análise evidencia a construção e compartilhamento de significados envolvidos nas brincadeiras, em que o corpo se configura como instrumento de comunicação. Pelas posturas que assumem e os gestos que executam, as crianças expressam o pensamento e acabam negociando um tema de brincadeira mesmo quando ainda não há utilização da linguagem verbal de maneira recorrente. Outras vezes, as crianças combinam diferentes recursos para fazer emergir um significado de jogo. Como afirmam Coelho e Pedrosa (1995, p. 55), as crianças “criam elos entre objetos e situações, entre expressões do próprio corpo (mímicas, vocalizações) e personagens e/ou situações já vividas ou apenas observadas por elas”.

A afirmação acima conduz à seguinte reflexão: a importância do gesto nas brincadeiras de faz-de-conta que utilizam objetos se revela quando o significado da ação é compreendido por meio da observação dos diferentes componentes da cena: o objeto, a ação executada em torno dele e, por vezes, as palavras que acompanham o movimento. Por exemplo, uma peça de encaixe que vira um telefone quando a criança a coloca no ouvido e diz: “alô”. Nesse caso, não é apenas o objeto em si que evoca uma situação, mas uma ação em torno dele que é reforçada pela palavra. Essa conjugação de elementos permite que a criança represente então uma situação. É nesse sentido que Wallon fala que o movimento é ideomotivo, na medida em que ele expressa uma idéia.

Na pesquisa de Coelho e Pedrosa (1995, p. 61), a análise indicou como as brincadeiras de faz-de-conta implicam a função de representação: “transformar uma ‘coisa’ em outra, apresentar uma ‘coisa’ por meio de outra, tratar uma ‘coisa’ como se fosse outra são expressões de um mesmo fenômeno psicológico: o de representar”.

Tomasello (2003) também destaca a relação entre o jogo símbolo e a função de representação ao afirmar que ele possui similaridade com a aquisição e o uso de símbolos lingüísticos. As crianças, ao usarem objetos para representar algo ausente, aprendem a funcionalidade envolvida no uso das palavras. Utilizar símbolos lúdicos implica fazer com que os outros interpretem as coisas de uma maneira específica, o que se assemelha à função da fala. Nesse caso, considerando que no jogo simbólico as crianças também utilizam o corpo como símbolo lúdico, utilizar o gesto e as posturas para representar algo também significa fazer com que o outro interprete a situação de uma determinada maneira. Assim, gestos e posturas se configuram como precursores da linguagem verbal.

Retomando a pesquisa de Cruz e Smolka (1995), descrita na seção anterior, é possível refletir sobre os diferentes sentidos que o gesto pode assumir. Baseando-se na perspectiva de Vygotsky e Bakhtin, elas reconhecem que as palavras podem adquirir diferentes significações conforme a dinâmica interativa instaurada. No intuito de estender essa premissa para a comunicação gestual, elas analisam crianças interagindo entre si e com a educadora, chegando à seguinte conclusão: o gesto ganha sentido dentro de um contexto específico. Essa afirmação tanto se coaduna à perspectiva de Tomasello (2003) de que os significados emergem em cenas de atenção conjunta, como às postulações de Wallon a respeito do ato poder representar diferentes significados de acordo com a dinâmica interacional.

Naquele episódio, no qual a educadora traz o patinho para a sala de aula, em um dado momento ela passa a empurrá-lo emitindo um barulho de carro e uma buzina: “õõõ! Bi-bi!” (CRUZ; SMOLKA, 1995). A ação em torno de um objeto, aliada a uma vocalização específica, faz emergir um novo significado para o brinquedo: é pelo gesto e som emitido que o pato se transforma em um carro, é por eles que a educadora evoca algo que não está presente, ou seja, representa.

Ao considerar que o corpo é o primeiro recurso de construção e projeção do pensamento, Wallon afirma que a atividade intelectual constitui-se da atividade postural. Pensa-se primeiro com o corpo e é a partir dele que, em situação de interação social, a função de representação se consolida. Mas, como se daria esta passagem do ato motor ao ato mental?

2.3.3.3 As condutas imitativas: o caminho que leva à representação

Para compreender como ocorre o processo que vai do ato motor ao ato mental é necessário deixar explícito como Wallon concebe a função de representação. Para ele, a representação é

a passagem que se opera desde a sua fusão com a situação ou o objeto por meio de suas constelações perceptivo-motoras ou da sua plasticidade perceptivo-postural até ao momento em que lhes pode ser dado um equivalente feito de imagens, de símbolos, de proposições, isto é, de partes articuladas no tempo e gradualmente melhor decomponíveis nos seus elementos individuais (WALLON, 1942/1979c, p. 212).

Segundo a perspectiva walloniana, são as condutas imitativas as responsáveis por essa passagem que leva à atividade intelectual, de forma que a imitação ganha papel central na compreensão da função de representação. Isso implica considerar que a imagem é algo posterior ao movimento e que esse possui suas origens na percepção.

Partindo desse pressuposto, Wallon (1942/1979c) vai de encontro a duas formas freqüentes de se conceituar a imitação. Na primeira, a imitação seria compreendida como um ato que reproduz um modelo. Wallon discorda dessa definição afirmando que a mesma implicaria considerar o ato imitativo como posterior à capacidade de representação, o que não condiz com os dados empíricos de crianças imitando em idades bastante precoces, quando ainda não demonstram formular mentalmente um modelo. Na segunda conceituação, a imitação é compreendida como a semelhança entre dois atores que se observam mutuamente, mas esta definição não daria conta de diferenciar fenômenos que não seriam imitação, tais como a semelhança de comportamentos de predadores diante de uma presa, em que é a própria presa que motiva um comportamento semelhante entre dois animais e não a observação destes entre si.

Segundo Wallon (1942/1979c, p. 183-184):

O seu interesse (da imitação) reside na contradição que ela obriga a resolver entre sua definição, em que está incluída forçosamente a imagem dum modelo, e o seu aparecimento efectivo desde uma idade em que a criança seria incapaz de regular, num simples espetáculo exterior a si própria, os seus movimentos [...]. As etapas sucessivas da imitação correspondem, pois, muito exactamente ao momento em que a representação que não existia, deve chegar a formular-se.

Haveria, segundo ele, dois tipos de imitação: a espontânea e a inteligente. A primeira ocorre por uma espécie de impregnação psicomotora na qual o sujeito é impelido a imitar; nesse caso, o modelo parece-lhe íntimo e não exterior a si. Isso implica considerar que toda estrutura perceptiva possui equivalentes motores. A imitação, nesse caso, resulta de uma associação direta entre percepção e movimento.

Na segunda forma, há uma decisão por parte do sujeito em relação a imitar ou não algo que é percebido como exterior a si próprio. A imitação inteligente propicia, então, o plano da representação na medida em que esta forma de imitação possibilita uma diferenciação entre o que é percebido e imaginado daquilo que é efetuado. O processo de imitação é visto, então, como um estado de fusão e diferenciação entre o sujeito e o outro (WALLON, 1942/1979c).

Esse processo de fusão e diferenciação explicitado por Wallon vai oferecer indícios da influência da imitação sobre o processo de representação. Segundo ele, no momento em que a criança observa uma cena, há uma tendência dela se unir aos componentes dessa cena numa espécie de impregnação perceptivo-motriz. Nessa fase perceptiva, a imitação é, ao mesmo tempo, resistência ao movimento e acomodação ao objeto. Isso equivale a dizer que a função tônica pode inicialmente substituir o movimento pela imobilidade; nesse caso, o movimento até pode ser adiado, mas a atividade postural não está extinta e é a partir dela que a imitação pode surgir.

Repetidas vezes ocorre que o garotinho se absorve em olhar aquilo que o interessa como se nisso estivesse incorporado. [...] Dir-se-ia tratar-se de uma impregnação postural resolvida num gesto de imitação. [...] O movimento é então o desabrochar de uma espécie de formulação íntima (WALLON, 1934/1971d, p. 229-230).

Essa forma de perceber a relação entre percepção e movimento implica considerar que, ao observar uma cena cativante, a criança não assume uma posição passiva. O estado de impregnação perceptivo-motriz revela como o movimento está além de sua função cinética: ao contemplar um espetáculo, a musculatura da criança está trabalhando intensamente por meio de sua função tônica, resultando em “ensaios de reprodução mais ou menos tímidos, mais ou menos bem sucedidos” (WALLON, 1942/1979c, p. 205). A imitação aproxima-se da representação exatamente quando há um período de incubação antes da reprodução. Quando ocorre esse intervalo, para imitar, o modelo torna-se independente das influências perceptivas.

Assim, diante de uma dada situação, a criança obtém uma imagem global da cena observada e precisa desdobrar essa imagem em termos sucessivos através do ato imitativo. Este ato corresponde a um momento de fusão entre o imitador e o imitado; fusão que possibilita a comparação dos dois exemplares e, ao mesmo tempo, essa comparação possibilita a diferenciação. Segundo Wallon (1942/1979c), o momento de comparação implica o processo de desdobramento, o qual indica um prelúdio da representação, na medida em que surge a noção de semelhança, uma qualidade que permite, a despeito das diferenças, unir os objetos sob um ponto de vista comum, tendo, portanto, um caráter simbólico.

Nesse âmbito, assim como nos jogos de faz-de-conta, novamente percebe-se a relação entre a diferenciação eu-outro e o pensamento categorial, o qual implica a capacidade de diferenciar e comparar. Pela imitação, a criança experiencia um processo de diferenciação e

comparação indispensável para a formação do seu eu, que por sua vez, como dito anteriormente, contribui para que seu pensamento também trabalhe com as noções de diferenciação, semelhança e categorias, essenciais para a utilização dos símbolos lingüísticos verbais.

Nota-se, portanto, que o processo imitativo guarda uma analogia com a linguagem verbal uma vez que, para imitar, a criança procura “transformar uma fórmula íntima, resultado de uma condensação de impressões e experiências diversas, em termos sucessivos, devendo, portanto, ser dimensionada no tempo” (CARVALHO; PEDROSA, 2003, p. 230). A linguagem, por sua vez, permite segmentar e ordenar o pensamento, uma vez que as idéias condensadas em um só momento do pensar, para serem transmitidas ao outro, se desdobram em frases, palavras e sons, ou seja, em seus termos sucessivos. Os trabalhos de segmentação e ordenação no tempo são, portanto, análogos: um no plano da ação (imitação), outro no plano do pensamento (a linguagem oral).

Essa compreensão acerca de como se forma a função de representação possui uma diferença crucial em relação à teoria de Tomasello. Como explicitado na seção 2.3.2, este autor considera que essa função se formaria por meio de um processo de *internalização* de interações colaborativas. As idéias de Wallon, por sua vez, não implicam considerar um processo de fora para dentro. Se é por meio do corpo, durante interações sociais, que ocorre um desdobramento semelhante ao que se processa no plano mental, existe um processo de constituição mútua entre o interno e o externo, o orgânico e o psíquico.

Ademais, novamente revelando uma perspectiva não-linear de desenvolvimento, na teoria walloniana está contida a idéia de que “a imitação dá lugar à representação que lhe fará antagonismo: enquanto ato motor, ela tenderá a ser reduzida e desorganizada pela interferência do ato mental” (DANTAS, 1992a, p. 41). Sendo assim, no momento em que o ato mental vai se constituindo em termos imagéticos e lingüísticos, os movimentos ideomotivos, ou seja, aqueles que projetam as idéias vão sendo gradativamente reduzidos. A princípio, portanto, o movimento conduz o pensamento, e a idéia vai passar a controlar o gesto apenas ao longo do desenvolvimento, quando a motricidade exterior é reduzida.

2.3.3.4 A disciplina mental

O controle do sujeito sobre os seus atos e a subsequente redução da motricidade são processos que ocorrem de maneira lenta, estando relacionado tanto à maturação dos centros de inibição localizados no córtex cerebral quanto a fatores de aprendizagem e do contato com a cultura. Este controle do sujeito sobre suas próprias ações foi denominado por Wallon de disciplina mental

Antes dos seis anos, “a possibilidade de a criança controlar voluntariamente suas ações é pequena. Isso se reflete, por exemplo, na dificuldade em permanecer numa mesma posição ou fixar a atenção sobre um foco” (GALVÃO, 2000, p. 76). Em sendo assim, seria comum encontrar instabilidade (reação indiscriminada aos estímulos externos) e perseveração (fixação em um único ponto que leva ao alheamento aos demais estímulos do ambiente).

Em ambos os casos, as atitudes do sujeito não são por ele controladas, mas pelos estímulos aos quais está exposto, ou seja, ocorreria uma acomodação perceptiva que

reflete-se na mímica que acompanha os nossos estados psíquicos, traduz-se pelas nossas atitudes, que são uma preparação para atos determinados e que não deixam de ter influência sobre o curso de nossos pensamentos ou dos nossos sentimentos (WALLON, 1959/1979d, p. 360).

Nessa perspectiva, Wallon destaca que a atenção envolve duas dimensões: o conteúdo atual do pensamento, isto é, a *capacidade de estar atento*; e a atenção propriamente dita, que envolve o *ato de estar atento* e suas condições dinâmicas. Dentro desta temática, seria comum os estudos direcionados aos atos de desatenção, uma vez que esta acaba se revelando como uma experiência concreta da qual o educador procura constantemente se afastar. Segundo Wallon (1959/1979d, p. 358), estaria nesse fato o grande paradoxo do ensino: “desviar a criança da sua experiência imediata e espontânea para a interessar naquilo que não tem laço direto com as suas necessidades ou apetites atuais”.

A atenção estaria, portanto, fortemente vinculada ao interesse. Quanto mais nova for a criança, mais difícil de ela se desprender de suas atividades espontâneas e intrinsecamente motivadas para se direcionar a tarefas propostas por *outrem*, o que diz respeito à capacidade de a

criança voluntariamente controlar suas atitudes corporais, ou seja, à disciplina mental (GALVÃO, 2000).

A grande contribuição walloniana relaciona-se ao fato de ele não tomar essa redução da motricidade exterior, decorrente do desenvolvimento das disciplinas mentais e do pensamento discursivo, como anulação da atividade motora, uma vez que esta continua a existir por meio da função tônica. Nessa perspectiva, mesmo imóvel, a criança estaria em intensa atividade muscular.

Wallon encontra nela (função tônica) a mais arcaica atividade muscular, presente antes de a motricidade adquirir sua eficácia, atuando durante a imobilidade, que é vista não como negatividade, mas como sede de uma atividade tônica que pode ser intensa (DANTAS, 1992a, p. 38)

Uma questão interessante surge em meio a essa discussão: estariam os ambientes educacionais reconhecendo o papel do movimento na comunicação e na expressão do pensamento da criança? A pesquisa de Galvão (1992, 1996), cujo objetivo era analisar o movimento dentro do cotidiano de uma pré-escola, indica que muito ainda precisa ser refletido a respeito dessa temática.

Utilizando-se de uma metodologia etnográfica, por meio da qual observou a rotina de uma instituição educacional em São Paulo, a autora procurou relacionar as propostas do meio escolar às possibilidades psicomotoras da criança. Constatou que a escola prezava por atividades que envolviam contenção motora, ou seja, os alunos eram solicitados a permanecer constantemente sentados e parados como forma de poderem se concentrar e, conseqüentemente, aprender.

Galvão (1992, 1996) discute que as professoras parecem conceber qualquer atitude corporal como desorganizadora da atividade, o que vai de encontro à idéia walloniana que afirma que o movimento pode possibilitar o fluxo do pensamento. A autora descreve, por exemplo, situações nas quais se observou que era a mudança da atitude postural que possibilitava uma melhor realização da tarefa, como por exemplo, o aluno que se levanta e apóia o joelho na carteira para executar uma atividade de recorte. Esses tipos de atitudes eram seguidos freqüentemente de coerção por parte da educadora que exigia que o aluno permanecesse sentado para se concentrar na tarefa. De acordo com Mogilka (1999, p. 63), “é próprio à natureza da coerção, segundo o significado do termo, impedir, obstruir, bloquear a manifestação de um fenômeno”. As professoras pareciam querer, então, obstruir a movimentação corporal das crianças com vistas a alcançar a atenção delas na tarefa a ser realizada.

Baseando-se na teoria walloniana, Galvão (1992, 1996) discute, a partir dos resultados de seu estudo, que as professoras parecem não tomar a consolidação das disciplinas mentais como um processo lento que requer não apenas maturação, mas também aprendizagem. De acordo com as educadoras, a atenção seria tomada como um pré-requisito para a aquisição de conhecimento e poderia ser concretizada pela imobilidade dos alunos: estar atento significa estar parado. Estaria ocorrendo, neste caso, uma incompatibilidade entre as exigências da equipe pedagógica e as possibilidades atuais das crianças.

Pesquisas como a de Galvão (1992, 1996) refletem a necessidade de estudos que, focando na criança, procurem evidenciar empiricamente a funcionalidade do movimento no desenvolvimento, permitindo expandir os estudos aqui mencionados em questões como: por que é importante considerar a dimensão motora do desenvolvimento? De que forma o corpo e a mente estão integrados? Como os gestos e as posturas funcionam como recursos comunicativos? Por que é tão difícil para as crianças da educação infantil controlarem seus movimentos? Procurando contribuir na superação de dicotomias entre o corpo e a mente, o orgânico e o psíquico, são essas perguntas que o presente estudo se propõe a responder observando crianças no contexto da creche.

3. Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é compreender a relação entre o corpo e o pensamento, destacando-se as relações entre gesto e linguagem. Procura-se assim compreender como o movimento é constitutivo da atividade mental.

Partindo do pressuposto de que a ontogênese se processa na interação com o co-específico, torna-se imprescindível procurar compreender essa relação a partir da observação de situações interacionais. Nesse sentido, este trabalho irá procurar atender, especificamente, aos seguintes objetivos:

- Aprender como crianças entre 39 e 51 meses utilizam o movimento na construção e expressão de seu pensamento em interação com a professora e com outras crianças do grupo, no momento da conversa da “Rodinha” (situação dirigida), e em interação com parceiros de idade, em contexto de brincadeira na ausência da educadora (situação livre).

- Evidenciar a relação entre as emoções e o movimento no momento da interação, enfatizando o papel da emoção na coesão grupal.

- Discutir a função do gesto como recurso comunicativo.

- Analisar o contexto de interação como instigador do movimento. Nesse ponto, busca-se discutir diferenças em relação ao ato motor quando a atividade é dirigida pela educadora e quando ela ocorre entre coetâneos, numa situação estruturada com brinquedos.

Tem-se a expectativa de que os resultados analisados e discutidos neste trabalho darão suporte à reflexão sobre o movimento, reconhecendo o corpo como recurso comunicativo e instrumento constitutivo do pensamento da criança.

4. Método

4.1 O ambiente de estudo

O estudo aqui proposto foi realizado no ambiente coletivo da creche. A creche é uma instituição de ensino que corresponde à primeira etapa da educação básica, tendo como público alvo crianças de zero a seis anos. Estudar o desenvolvimento em contexto educativo é uma escolha condizente com o referencial teórico adotado. Partindo-se de uma perspectiva sociointeracionista, a instituição de ensino torna-se um lugar privilegiado de observação para estudos sobre a infância, uma vez que é nas instituições educacionais que se encontra uma maior dinâmica interacional criança-adulto e criança-criança. Além disso, coerente com o referencial etológico, a creche corresponde a um espaço que faz parte da rotina das crianças, podendo ser considerado um ambiente ecologicamente relevante para se analisar fenômenos que ocorrem na interação (Ades, 1986).

É importante destacar também que o presente trabalho compartilha das idéias de Wallon a respeito da relevância de se estudar o desenvolvimento em ambientes educacionais. Como afirma Galvão (1996, p. 38), “pesquisas que enfocam a criança no contexto escolar podem trazer contribuições tanto no plano psicológico quanto pedagógico, esse último referindo-se às possibilidades que oferecem para uma reflexão crítica sobre a prática educativa”.

Apesar de as práticas pedagógicas não serem o enfoque desta dissertação, o presente estudo tem repercussões na educação infantil, podendo gerar trabalhos futuros a respeito dessa temática.

No que concerne às características da creche onde ocorreu a coleta dessa pesquisa, destaca-se que ela faz parte da rede pública municipal da cidade do Recife e atende crianças de baixa renda. Conta com quatro agrupamentos etários: uma sala de berçário (primeiro ano de vida), uma sala do Grupo I (segundo ano de vida), uma sala do Grupo II (terceiro ano de vida) e duas salas do Grupo III (quarto ano de vida).

O estudo aqui proposto centrou-se na análise de uma das turmas do Grupo III, o qual foi um dos agrupamentos examinados no projeto integrado de pesquisa intitulado *Examinando a compreensão social e comunicação de crianças pequenas*, coordenado pela orientadora do

presente trabalho, prof^a. Maria Isabel Pedrosa. Esse projeto integrado examina as habilidades socioafetivas, comunicativas e cognitivas das crianças com o objetivo de traçar uma possível seqüência ontogenética da compreensão social e comunicativa da criança pequena. Nesse sentido, os dados coletados para o presente trabalho dizem respeito a uma parte de uma coleta mais ampla que envolveu todos os grupos da creche, com exceção do berçário.

Destaca-se que a escolha da creche baseou-se em alguns fatores: (a) sua localização, sendo eleita uma creche cuja localidade era mais acessível para os pesquisadores envolvidos no processo de coleta de dados; (b) o ambiente da instituição, que era propício para realizar as videograções: as salas de atividades tinham espaço suficiente para alocar o material de filmagem e a creche continha uma salinha que estaria disponível para filmar as crianças no momento de brincadeira livre; (c) a disponibilidade da equipe pedagógica para participar e/ou contribuir com o trabalho de pesquisa a ser realizado.

4.2 O grupo observado

O Grupo III da creche, observado para os objetivos desta pesquisa, possuía um total de 19 crianças com faixa etária entre 39 e 51 meses no início da coleta de dados. As idades variaram ao longo das videograções na medida em que esta durou cinco meses. Dessa forma, a faixa etária aqui apresentada corresponde à idade da criança mais nova e mais velha no início da coleta (julho/2006).

Destaca-se ainda que essa faixa etária foi escolhida por dois motivos principais. Primeiramente pelo fato de a linguagem verbal já se fazer presente, o que torna maior o controle sobre a análise do que a criança está pretendendo comunicar. Esse controle é viabilizado na medida em que a expressão gestual pode ser associada às comunicações verbais. Segundo, por oferecer uma reflexão sobre como o movimento ainda é premente na comunicação de crianças que já possuem uma linguagem verbal relativamente fluente. Este último motivo emerge principalmente do interesse em expandir os estudos que enfocam a comunicação por gestos, uma vez que é comum esse enfoque prevalecer em faixas etárias em que ainda não ocorre linguagem falada.

É interessante mencionar também que, em uma das situações de filmagem (Rodinha), estavam presentes a educadora e duas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI)⁶. Obviamente, de acordo com o referencial teórico aqui adotado, foram registradas as interações que ocorriam entre as crianças e os adultos, mas é importante ter em mente que o foco de análise estava nos processos de construção do pensamento e de comunicação da criança, e não na prática pedagógica.

4.3 Os recursos materiais utilizados

Nas duas situações de coleta fez-se uso de câmera de Vídeo-DVD, tripé para o apoio da câmera e mídias para registro e cópia das sessões videogravadas. A situação de brincadeira, em que a criança interagia com parceiros de idade, contou ainda com um material lúdico específico que continha sucatas e miniaturas do tipo: tampas plásticas de latas, potes, boneca, carrinhos, pentes, batons, etc., os quais, supostamente, suscitariam brincadeiras de faz-de-conta (Foto 1).

É importante frisar que a escolha desse material estava relacionada com o objetivo do projeto integrado de pesquisa do qual o presente estudo faz parte. Assim, justifica-se aqui não a escolha desses objetos, mas a pertinência em usar esses dados. Observar as brincadeiras de faz-de-conta é relevante uma vez que, assim como demonstrado no Capítulo 2 desta dissertação, elas são adequadas a um estudo que busca compreender a construção da função de representação, em particular nesta pesquisa, a utilização do corpo para representar o que se encontra ausente.



Foto 1. Materiais disponibilizados às crianças para a situação de brincadeira livre

⁶ O Auxiliar de Desenvolvimento Infantil auxilia a professora nas atividades diárias, tendo também uma função educativa na creche. Na sala observada, a professora contava com duas auxiliares

4.4 O passo a passo do procedimento de coleta

Para a consecução da pesquisa, inicialmente foi necessário obter consentimento da Secretaria de Educação da cidade do Recife para realizar o processo investigativo nas instituições da rede municipal. Com a autorização do Comitê de Ética (Anexo A) em seguida, foi necessária a autorização por parte da diretora e das professoras da creche escolhida para que assim se iniciasse o trabalho de coleta. Adquirindo o aval destas, foi necessário ir em busca do consentimento dos pais das crianças, uma vez que estas, tendo uma autonomia condicionada, não poderiam se responsabilizar por sua participação.

Aproveitou-se um momento de reunião com os pais, oferecido pela própria creche, para se ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) conjuntamente com os responsáveis pelas crianças, visando esclarecer dúvidas sobre o procedimento da pesquisa. Considerando que nem todos os pais estavam presentes na reunião, foi preciso freqüentar a creche por uns dias com o intuito de conversar com os outros responsáveis e assim obter o consentimento da participação de todas as crianças durante o processo investigativo. Destaca-se que, embora coubesse aos pais autorizar ou não a participação do seu filho no estudo a ser realizado, a criança poderia não participar caso fosse seu desejo. Procurava-se assim conversar com ela informando-a sobre as situações das quais ela participaria ou a razão de se estar ali presente com a câmera. Buscava-se, portanto, sua adesão, mesmo que a formalidade e a autorização primeira fossem de responsabilidade dos pais.

Antes de iniciar a coleta propriamente dita, houve ainda um tempo destinado ao reconhecimento institucional. Assim, num período de dois meses, a pesquisadora vivenciou as mais diversas atividades da creche para que as crianças se familiarizassem com sua presença e para que ela própria conhecesse melhor a rotina da instituição. Procurava-se, desse modo, diminuir a sua interferência no cotidiano da creche, fazendo-se conhecer pelas crianças.

Passadas essas etapas, teve início a coleta de dados propriamente dita. Quanto a isso, faz-se necessário destacar a noção de método subjacente a essa coleta. Apoiando-se nas idéias de Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1999, p. 295), “método é um pensamento sistemático que se constitui na imbricação entre teoria e dados”. Isso implica considerar que o método procura articular as questões levantadas no estudo com os procedimentos metodológicos a serem adotados. Novamente, destaca-se que as justificativas dadas a seguir a respeito desses

procedimentos são importantes para se compreender a pertinência em utilizar os dados já coletados pelo projeto integrado de pesquisa “Examinando a compreensão social e a comunicação de crianças pequenas”, na medida em que este se baseia também nos referenciais etológico e sociointeracionista.

Desse modo, coerente com esses referenciais, a coleta se baseou na observação das crianças em situação de interação. Para os etologistas, é importante descrever e analisar os comportamentos dentro de seu contexto cotidiano, o que é permitido pelo método observacional (CARVALHO, 1998). Num enfoque também sociointeracionista acrescenta-se que essa observação deve centrar-se na interação, de forma que o comportamento dos indivíduos deve ser analisado dentro de suas relações com os outros componentes do campo interacional (Ades, 1986).

Quanto a isso, Wallon destaca a importância da observação. Segundo ele, a criança deve ser estudada qualitativamente a partir de uma análise genética, ou seja, uma análise que objetive a compreensão da gênese, do desenvolvimento (DANTAS, 1992a). Esta compreensão tornar-se-ia possível por meio da observação, na medida em que esta

permite o acesso à atividade da criança, e seus contextos, condição para que se compreenda o real significado de cada uma de suas manifestações: só podemos entender as atitudes da criança se entendemos a trama do ambiente no qual está inserida (GALVÃO, 2000, p. 36).

Ademais, a observação contou ainda com o recurso da videogravação. Segundo Carvalho et. al. (1996), a observação sistemática envolve a necessidade de repetição para permitir uma maior precisão e coerência através das quais o pesquisador possa melhor apreender o fenômeno. Por meio da videogravação, permite-se

a exposição repetida do observador à mesma ocorrência do observado [...] ela amplifica a possibilidade de o observador repensar o observado, ou seja, amplifica sua capacidade de análise [...] a videogravação economiza tempo de coleta de dados e propicia mais tempo de reflexão (op. cit., p. 262).

Assim, identificar as estratégias sociais utilizadas pelas crianças – objetivo central do projeto integrado de pesquisa - e compreender o fenômeno do movimento e sua relação com o pensamento e a comunicação – objetivo específico desta dissertação - envolvem dados muitas

vezes incipientes e efêmeros. Nesses casos, a videogravação torna-se um instrumento fecundo para a coleta de dados realizada. O acesso repetido às mesmas cenas possibilitou uma melhor compreensão dos fenômenos a serem investigado.

O projeto integrado de pesquisa realizou o registro videográfico de diferentes situações interacionais. Dentre essas, duas foram selecionadas como sendo mais pertinentes para a consecução dos objetivos propostos nesta dissertação. Em uma dessas situações, a criança interagia com o adulto/educador e parceiros da sala, enquanto na outra ocorria interação de coetâneos num momento de brincadeira. A seguir, serão descritas mais detalhadamente cada uma das situações observadas.

Situação 1:

O Grupo III da creche foi videogravado duas vezes no momento em que a educadora realizava uma atividade comumente denominada de “Rodinha”. Esse é um momento comum na educação infantil no qual a professora se reúne com a turma e conversa com as crianças, por exemplo, sobre as atividades do dia, sobre o clima, conta histórias ou faz o momento da novidade, em que a própria professora ou uma criança pode falar de algo que considera interessante.

Na primeira sessão videogravada (25/08/2006) estavam presentes 18 crianças, a educadora, uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e dois estudantes de pedagogia que haviam ido observar as atividades da creche para a realização de um trabalho acadêmico. A segunda sessão (27/10/2006) contava com a presença da educadora, duas auxiliares e um total de 16 crianças. Cada “Rodinha” durou em média 30 minutos.

Destaca-se ainda que, no momento da gravação dessa atividade, a pesquisadora não interferia no que era proposto pela educadora, estando na sala apenas para registrar o momento da interação.

A escolha dessa situação para compor o conjunto de dados do presente trabalho pode ser justificada por alguns fatores importantes:

- 1) O fato de a situação envolver uma interação de um grande número de crianças permite observar com mais clareza o fenômeno da emoção e suas relações com o movimento e com a coesão grupal.

- 2) A ausência de objetos, numa atividade em que é instigado o diálogo, abre vias para a utilização do corpo como recurso comunicativo. A atividade permite uma melhor visualização de como o movimento emerge para expressar o pensamento.

Situação 2:

As crianças foram convidadas para uma sala previamente organizada com materiais lúdicos como bonecas, carrinhos, pentes, potes, etc. e, em situação de brincadeira na ausência da educadora, foram videogravadas em trio, pela pesquisadora.

Inicialmente, entravam duas crianças na sala e, após dez minutos de filmagem, uma terceira criança era introduzida no ambiente, sendo filmado o trio por mais dez minutos, totalizando vinte minutos de sessão videogravada⁷. Os trios foram compostos sem um conhecimento prévio acerca das crianças de modo a não influenciar a decisão de como elas seriam agrupadas. Mas não houve sorteio para a sua composição uma vez que se queria garantir que não existissem trios iguais e que todas as crianças entrassem pelo menos uma vez como terceira criança.

Essa organização fez com que cada criança fosse filmada pelo menos três vezes: duas vezes entrando como dupla e uma como a terceira criança, o que contabilizou um total de 30 trios videogravados. Considerando o limite de tempo para a realização da presente pesquisa, foram analisados 11 trios. Esse recorte ocorreu de modo que cada criança da sala fosse observada pelo menos uma vez no momento em que entrava em dupla. Isso permitia o controle de que todas as crianças fossem observadas pelo menos durante 20 minutos. Obviamente, para que todas pudessem ser vistas, algumas delas estavam presentes em mais de um trio.

A não ser a influência provocada pela organização prévia da sala e escolha do material deixado à disposição, considera-se a situação como livre. Isto porque as brincadeiras surgidas são decorrentes da própria interação das crianças, não sendo orientadas por nenhum adulto, nem mesmo pela pesquisadora que estava na sala para monitorar a câmera e captar a movimentação das crianças durante o brincar.

⁷ Esse arranjo, no qual primeiro eram filmadas duas crianças para em seguida entrar em cena a terceira criança, justifica-se pelo fato de a coleta de dados, como já explicitado anteriormente, fazer parte de um projeto integrado de pesquisa. Este projeto objetivava apreender a compreensão social entre os parceiros, por meio, por exemplo, de renegociação de papéis, o que seria facilitado pela entrada de uma criança após as outras já terem dado início à interação. Embora esse não seja o foco do presente trabalho, tal configuração não inviabiliza a análise em torno da relação entre movimento, pensamento e comunicação.

Fatores que justificam a observação dessa situação:

- 1) Uma análise da interação de coetâneos permite ampliar os estudos que enfocam a temática do gesto na relação adulto-criança. Possibilitar uma situação em que não há direcionamento da atividade por parte do adulto nem o suporte fornecido por ele com uma estrutura lingüística a ser completada permite uma melhor apreensão de como ocorre a relação entre gesto, pensamento e linguagem na interação criança-criança.
- 2) A situação de brincadeira é considerada como altamente propícia para analisar fenômenos que ocorrem na interação criança-criança, uma vez que se considera o brincar como uma atividade de alta prioridade motivacional (PEREIRA; CARVALHO, 2003). Dentro de uma perspectiva etológica, uma vez que o brincar é uma atividade intrinsecamente motivada, ela torna-se um contexto ecologicamente relevante (Ades, 1986) para observar os fenômenos que ocorrem na interação.
- 3) Um grupo reduzido de crianças permite uma melhor captação dos diálogos e expressões comunicativas que ocorrem entre os parceiros.
- 4) Uma situação que envolve objetos permite que a expressão gestual ocorra de forma distinta daquela presente na situação da Rodinha, na qual não há materiais lúdicos, a não ser o que é usado pela educadora para provocar o diálogo. Disponibilizar brinquedos que possibilitem faz-de-conta permite analisar como essa brincadeira pode estar relacionada à função de representação. Além disso, a presença de brinquedos pode instigar o uso dos gestos triádicos, ou seja, os gestos que se referem aos objetos, permitindo uma análise da função destes na comunicação entre parceiros de idade.

4.5 Procedimentos de Análise

As sessões videogravadas foram observadas a partir de uma análise qualitativa que considera a existência de uma interação constante entre investigador e dado. Isto significa que este último é construído pelo olhar teórico-metodológico daquele que observa (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1999). Por tal motivo, torna-se fundamental a explicitação dos critérios sobre os quais a análise se apóia, visando um maior controle desta por outros investigadores que busquem uma reflexão sobre os mesmos dados coletados.

As videografações eram, inicialmente, assistidas integralmente durante repetidas vezes. Nesse processo, o objetivo da pesquisa, ancorado nos referenciais teóricos utilizados, conduzia a seleção de episódios. Partindo da concepção de Pedrosa e Carvalho (2005), episódio diz respeito a um segmento, ou seja, a um recorte realizado dentro de um registro videogravado, o qual é delimitado a partir daquilo que um determinado estudo se propõe a investigar. Desta forma, considerando os objetivos desta pesquisa, tanto as situações da Rodinha como o momento de brincadeira livre foram observados visando selecionar trechos do fluxo interacional que indicavam a utilização do corpo como expressão do pensamento e recurso comunicativo. É nesse sentido que o fenômeno observado ascendia à categoria de dado por meio do olhar teórico-metodológico do pesquisador.

Assim, o objetivo da pesquisa conduziu a alguns parâmetros, descritos a seguir, que norteavam o recorte de episódios:

- Brincadeiras de faz-de-conta
- Corpo como instrumento de representação de personagens e/ou situações.
- Movimentos que permitiam a comunicação entre as crianças
- Condutas imitativas
- Gestos de apontar
- Indícios da influência da atmosfera emocional no engajamento das crianças no grupo.

É importante deixar claro que, considerando a perspectiva de análise qualitativa aqui adotada, esses parâmetros foram sendo sempre ajustados de acordo com o contato do pesquisador com o dado. Eles não eram categorias de análise pré-formuladas, eram apenas um norte para a

realização do recorte de episódios, ou seja, para a seleção daquelas situações interacionais que eram percebidas como relevantes para a pesquisa em questão.

Quanto ao recorte dos episódios, ainda cabe responder a uma pergunta: como delimitar o início e o fim deles? Ao ser identificado um trecho interacional relevante para o objetivo da presente pesquisa, procurou-se demarcar quando tinha início a temática da brincadeira ou da atividade na qual o fenômeno destacado ocorria. Assim, o movimento/expressão gestual era analisado dentro do contexto de interação no qual o mesmo estava inserido, de modo a ser traçada uma análise contextualizada do fenômeno.

Algumas vezes, o fim do episódio ocorria não porque a temática havia sido encerrada, mas por outros motivos como: fim da sessão, mudança de foco da câmera ou mesmo quando, apesar de o tema persistir, não havia elementos pertinentes para o objetivo da pesquisa.

Quando a temática da atividade/brincadeira era muito extensa, o episódio foi recortado em diferentes momentos visando facilitar a compreensão do leitor. Essa divisão ocorria baseada em alguns critérios, como: entrada de uma nova criança na interação; mudança de configuração espacial; novo objeto trazido para a brincadeira; novos elementos acrescentados à temática original da brincadeira/atividade; interrupção da brincadeira e retomada da mesma em um momento posterior.

Uma vez recortados e transcritos, duas tabelas de minutação foram elaboradas: uma tabela para os episódios da Rodinha (Anexo C) e uma tabela para os episódios dos trios (Anexo D). Essas tabelas indicam o trecho do vídeo (em minutos) onde está cada episódio recortado, bem como a sessão a que pertence. A elaboração dessas tabelas permitiu facilitar o retorno aos dados, o que é uma prática constante durante todo período de análise.

Diante do conjunto de episódios recortados e transcritos, percebeu-se que eles poderiam ser agrupados de acordo com alguns aspectos relevantes para se argumentar sobre a relação entre corpo, pensamento e comunicação. Esse agrupamento de episódios permitia otimizar a forma como os dados seriam apresentados e discutidos. Isto significa, como já comentado anteriormente, que os aspectos a serem realçados na análise foram surgindo a partir do contato do pesquisador com os dados. Eles visavam delimitar blocos de discussão que conduzissem à defesa do argumento aqui proposto, qual seja, a relação entre pensamento, movimento e comunicação.

Assim, os seguintes grupos de discussão foram elaborados:

1. Movimento e emoção: indícios da coesão grupal
2. Corpo como instrumento de representação
 - Na ausência de objetos
 - Na presença de objetos
3. O gesto de apontar: componente do pensamento e da comunicação:
 - Gesto imperativo
 - Gesto declarativo
 - Gesto informativo
4. O (não) controle do movimento

Considerando a perspectiva teórica aqui adotada, o agrupamento dos episódios em diferentes blocos de discussão visa apenas facilitar a compreensão do leitor, não tendo a intenção de conceber esses diferentes aspectos como fatores separados. Dessa forma, um mesmo episódio pode estar presente em diferentes grupos de análise. Além disso, eles serão apresentados e discutidos de forma inter-relacionada

Como cada agrupamento englobava um determinado número de episódios que revelavam evidências empíricas sobre um ponto específico a ser debatido, no decorrer da apresentação dos resultados será feita uma análise geral acerca do que foi observado nos episódios que compõem determinado grupo, e alguns deles serão utilizados como mote de discussão. Devido à extensão de algumas seqüências interacionais, serão apresentados apenas os trechos mais relevantes para a compreensão do fenômeno a ser analisado. Cada episódio descrito constará de um cabeçalho inicial com o título do episódio, as crianças envolvidas, sendo utilizados nomes fictícios, e suas respectivas idades, assim como uma síntese do que ocorreu durante a interação. Como os episódios da Rodinha contavam com um grande número de crianças, suas idades, nos dois dias de videogravação, em vez de serem apresentadas no cabeçalho do episódio, estão detalhadas em anexo (Anexo E).

A descrição mais detalhada do que caracteriza cada um dos agrupamentos de episódios será explicitada no capítulo seguinte a respeito dos resultados e discussão sobre os dados empíricos, os quais visam argumentar sobre como a criança faz uso do movimento para conferir presença ao pensamento e se comunicar com os seus parceiros.

5. Resultados e Discussão

Inicialmente, embora a análise tenha um foco qualitativo, é pertinente demonstrar um quantitativo acerca dos dados coletados, ou seja, o número de episódios recortados nas diferentes situações observadas.

Situação de Observação	Quantidade de Episódios recortados
Situação de brincadeira livre apenas entre coetâneos (Trios)	55 Episódios
Situação de interação com a educadora e os parceiros de idade (Rodinha)	11 Episódios
TOTAL	66 Episódios

Tabela 1. Quantitativo de episódios recortados

Diante desse quantitativo de episódios, fica evidente a impossibilidade de todos serem descritos nesta dissertação. Esse fato indica a necessidade de agrupá-los de acordo com aspectos relevantes para o objetivo da pesquisa. Esse agrupamento procura otimizar a forma como os dados podem ser trabalhados.

Assim, em cada grupo de análise que será explicitado a seguir, alguns episódios serão utilizados como mote de discussão sobre o ponto a ser debatido. Procurar-se-á também mostrar algumas relações entre os diferentes aspectos discutidos, assim como ressaltar, sempre que necessário, pontos de comparação entre as duas situações observadas: a interação na Rodinha e a interação durante a atividade lúdica.

5.1 Movimento e emoção: indícios da coesão grupal

Os episódios referentes a este grupo de análise visam discutir a relação entre o corpo e as emoções, mais particularmente, como em uma interação marcada por um forte clima afetivo as crianças são impelidas a expressarem-se pelo movimento. Será destacada também a importância da atividade ritmada em interações que envolvem um grande número de crianças, discutindo-se como a atmosfera emocional contribui para a sintonia entre os integrantes do grupo. Procurar-se-á com isso refletir sobre as relações entre corpo, afetividade e coesão grupal.

Para ressaltar essa relação, serão utilizados como exemplos empíricos episódios que ocorreram na Rodinha. Uma vez que essa situação interacional contava com um grupo grande de crianças, foi possível observar mais claramente as relações entre as emoções, o movimento e o fenômeno de grupo.

De uma forma geral, os 11 episódios recortados da Rodinha indicam como um ambiente afetivo, marcado por um clima de expectativa, entusiasmo e por situações de caráter imaginativo, impele as crianças a se expressarem por meio do corpo. Além disso, mostram como a atmosfera emocional facilita a permanência e o engajamento em uma dada atividade.

A observação dessas 11 seqüências interacionais mostra como o tom de voz da educadora, suas expressões faciais e posturas corporais contagiam as crianças fazendo com que estas se mostrem interessadas na temática da atividade. Esse interesse é, por sua vez, demonstrado primordialmente pelas atitudes posturais assumidas, isto é, pelo corpo e pelo movimento.

Para ilustrar mais claramente os pontos relatados acima, serão utilizados três episódios como mote de discussão. Os dois últimos a serem apresentados trazem uma especificidade: a utilização de músicas. Nestes procurar-se-á refletir sobre como as atividades musicais se assemelham ao que Wallon denominou de ritos e como elas facilitam a sintonia e a coesão do grupo.

Episódio: Assim, Ó!

Situação de observação: Rodinha

Data da sessão: 27/10/06

Crianças envolvidas no episódio: todas as crianças presentes na Sessão 2 da Rodinha.

Síntese do episódio: as crianças precisavam descobrir o que havia dentro de uma caixa bastante ornamentada trazida pela educadora. Não foi registrado se ela menciona a que categoria pertencia o objeto que estava dentro da caixa, mas desde o início as crianças começam a mencionar nomes de animais. Dentro de um forte clima de expectativa e suspense, o episódio, com duração de 15 minutos, gira em torno de descobrir qual é esse objeto.

O episódio tem início com ela (a educadora) abrindo a caixa, fechando-a rapidamente e fazendo cara de espanto e surpresa. Nesse momento ela exclama, direcionando-se para as crianças: ai, Meu Deus!!!

As crianças, então, tentando adivinhar o que tem dentro da caixa, começam a mencionar diferentes nomes de animais, até que Nina fala: “é uma borboleta!”

(...)

Ed.: (...) então ela não ta gostando de ficar aqui não. Mas, deixa eu ver então...

Nonato (com cara de impaciência): vai, tia, mostra!

A educadora abre apenas a brecha da caixa, olha para dentro dela fazendo expressão de susto e em seguida fecha rapidamente.



Educadora

Foto 2. Expressão da Educadora ao abrir a caixa

Adel, em reação à expressão de susto da professora, faz cara de espanto. Ele, encolhendo os braços junto do corpo, fala: “ai, mamãe!”. Algumas crianças riem da situação.



Foto 3. Reação de Adel à reação da Educadora

Esse primeiro momento da atividade ilustra o clima afetivo instaurado pela educadora. O modo como ela abre a caixa e reage com surpresa ao que vê expressa para as crianças um momento de expectativa. É possível notar a emoção exteriorizada no corpo tanto na reação da educadora (Foto 2), como na reação de Adel à expressão do adulto. A criança abre a boca e encolhe os braços junto ao corpo (Foto 3).

Retomando a concepção de Wallon (1934/1971a) a respeito da qual a emoção caracteriza-se pela contagiosidade, é possível perceber como a expectativa da educadora contagia os alunos, como por exemplo, no momento em que Adel faz expressão de susto mesmo sem ver o que tem dentro da caixa. O que parece ficar claro é que as crianças estão envolvidas na atmosfera emocional criada pela educadora, o que é expresso por suas alterações posturais que se coadunam à postura e à expressão adotada pelo adulto. Nesse caso, o movimento das crianças, expresso por sua tonicidade postural, parece indicar o quão elas estão engajadas na atividade em consequência do poder de contágio das emoções expressas pela educadora.

Vejamos mais alguns trechos desse mesmo episódio que ilustram como a educadora proporciona um clima afetivo de suspense e expectativa que envolve o grupo.

(...)

Depois que as crianças passam algum tempo mencionando nomes de animais, parece haver um pequeno momento de dispersão. Elas começam a conversar mais entre si. Um menino conversa algo com a educadora, mas não é possível compreender a conversa. Fica um barulho grande na sala até que a educadora comenta:

Ed.: (...) Olha só! Psiu. Silêncio agora que eu vou abrir. Abre essa roda, abre!

A educadora fala isso com bastante entusiasmo e expectativa. As crianças, que estavam um pouco dispersas, rapidamente voltam a se orientar para a atividade e, rindo, começam a abrir a roda. Algumas crianças dão um gritinho e outras falam “ai”.

Esse momento parece indicar como a mudança de entonação da voz, recuperando o clima de suspense e expectativa que havia sido interrompido por um momento de dispersão, possibilita que as crianças voltem novamente a se engajar na atividade. O engajamento parece ser evidenciado pelo fato não apenas de as crianças abrirem a roda - já que elas poderiam realizar esta ação apenas como conseqüência da ordem de um adulto que mantém uma posição hierárquica superior – mas também pelo fato de elas expressarem suas expectativas por meio de expressões faciais como o riso e também por meio de vocalizações.

Ainda é interessante destacar que esse envolvimento das crianças parece então se contrapor à idéia de uma concepção de ensino tradicional que defende que a criança presta atenção e aprende apenas quando se encontra sentada e parada. Os trechos apresentados a seguir parecem confrontar essa concepção.

(...)

Depois que as crianças abrem a roda, a educadora mantém o suspense e não abre a caixa. Ela recupera os nomes dos animais que foram ditos pelas crianças e então comenta:

Ed.: mas deixa eu ver se é um leão.

Rapidamente a educadora abre um pouco a caixa, faz um grunhido (simulando um leão) e a fecha instantaneamente fazendo cara de susto.

Algumas crianças, em reação ao comportamento da educadora, dão um pulo para trás e sorriem. Isaías encolhe os braços perto do corpo.

Ed.: Vixe Maria, parece que é um leão! Vocês ouviram?

Mark, Dílson e Chico fecham mais a roda se aproximando da educadora. Dílson tenta abrir a caixa.

Dílson: ai, é um bicho! (tom de susto e expectativa).

Ed.: parece que é um leão mesmo. Vocês ouviram?

Olavo responde positivamente com a cabeça e em seguida baixa a cabeça até as pernas (como se quisesse se esconder) e levanta sorrindo. Line faz o mesmo. Isa fica de joelhos e estica o pescoço tentando ver melhor a caixa.



Foto 4. Movimentos de Olavo e Line

(...)

As crianças olham para a caixa, sorriem, emitem uns “gritinhos”, mexem-se bastante (esticando as pernas, encolhendo o corpo). Elas parecem muito excitadas com a situação.

(...)

Ed.: (...) Mas deixa eu ver, pera aí, psiu!.

Nina (levanta e fica de joelhos): tia, minha mãe...

Ed. (dirigindo-se para Nina em tom de suspense e falando baixinho): silêncio! Pode ser que ele esteja dormindo.

A educadora começa a abrir a brecha da caixa. Dílson, que está ao seu lado, levanta-se inclinando o corpo na direção da caixa. Olavo também se inclina, sentando sobre uma perna e deixando a outra com o pé no chão e o joelho dobrado.

(...)

Ed. (falando baixo em tom de suspense e dirigindo-se para Dílson): psiu, senta direito, rapaz. E se for um bicho?

A educadora aproxima o rosto da caixa, abre apenas uma pequena brecha (as crianças olham atentamente seu movimento – algumas sorriem) e fecha rapidamente fazendo cara de medo e olhando para as crianças.

Olavo, que está praticamente de frente para a educadora, fica de joelhos e arregala os olhos para ela; em seguida, cai para trás, sentando no chão e sorrindo.

Isaías, que ainda está de joelhos, emite um gritinho, treme os braços que estão um pouco levantados para frente e depois sorri. Em seguida deixa os braços abertos enrijecidos.

Gelma coloca a mão na boca como se quisesse segurar sua reação.

As outras crianças estão olhando fixamente para a caixa e sorriem.

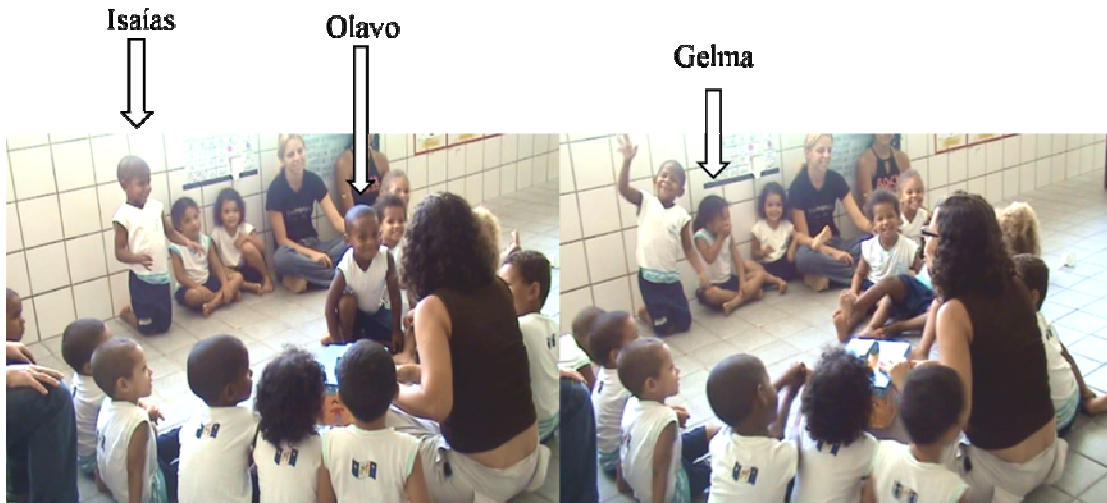


Foto 5. Reação de Olavo, Isaías e Gelma.

Esse momento da interação parece deixar ainda mais evidente como a atmosfera emocional envolveu as crianças na atividade. Além disso, a cena ilustra como esse envolvimento se expressa pelo movimento, demonstrando a estreita relação entre corpo e afetividade. Novamente, a expressão de susto da educadora diante do que havia dentro da caixa impele as crianças a pularem para trás, encolherem os braços junto do corpo e emitirem gritinhos, num conjunto de expressões coerentes àquela expressa pelo adulto.

Em seguida, os movimentos de Mark, Dílson e Chico que se aproximam da educadora expressam o nível de curiosidade e engajamento das crianças naquele momento de suspense. Dílson ainda revela isso por meio da fala ao dizer em tom de susto: *“ai, é um bicho”*. A expressão verbal parece reforçar ainda mais as emoções das crianças que estão sendo expressas pelo corpo.

As movimentações realizadas posteriormente pelas crianças - Olavo e Line que abaixam a cabeça até as pernas quando a educadora pergunta se eles ouviram o leão (Foto 4), Isaías que enrijece os braços, Olavo que arregala os olhos e Gelma que procura segurar o riso (Foto 5) – são interpretadas aqui, à luz do referencial teórico utilizado, como um movimento expressivo. O corpo, nesse momento, expressa a disposição e o engajamento das crianças diante da atividade; expressa entusiasmo, expectativa, medo diante do desconhecido, ou seja, movimentar-se parece exatamente indicar o quanto as crianças estão atentas e engajadas na temática proposta.

O envolvimento das crianças fica também evidente pelo fato de todo o episódio durar 15 minutos, terminando no momento em que elas descobrem o que estava dentro da caixa. A extensão da atividade parece ser possível exatamente pela atmosfera emocional criada pela educadora e compartilhada pelas crianças. O trecho a seguir, ocorrido no final da atividade, demonstra como elas continuam engajadas na temática proposta tempos depois de seu início. Além disso, reforça ainda mais o argumento aqui defendido, qual seja, como as crianças utilizam o corpo para expressar suas disposições e emoções.



Foto 6. Grupo observando a educadora diante da caixa.

(...)

Ela (a educadora) coloca a caixa no centro e se posiciona de joelhos bem distante da caixa, esticando o braço para alcançá-la.

Ed.: vou abrir. Afasta!

(...)

As crianças olham atentamente para caixa. Line sorri e Everson faz cara de medo (Foto 6).

A educadora espera um tempo deixando um clima “tenso”. De repente, ela abre um pouco a caixa e fecha novamente.

As crianças dão gritinhos e pulam para trás. Depois sorriem.

Nina levanta e vai até a caixa como se fosse abri-la. A educadora segura sua mão.

Ed. (referindo-se a Nina com tom de suspense): não, não. Senta, senta. Eu tô com medo.

Quem é corajoso aqui?

Várias crianças dizem “eeuuu”.

(...)

Ed.: então eu vou dar pra Isaías abrir. Ele é corajoso!

A educadora aproxima a caixa de Isaías mas deixa sua mão apoiada na ponta da caixa. Isaías tenta abri-la segurando pelo meio. Quando a criança começa a abrir, a educadora empurra a tampa da caixa e emite uma vocalização: “ops”. Isaías solta a tampa da caixa e pula para trás.

Ed.: oxe, por que tu pulasse? Tu não é corajoso?

(...)

As crianças se aproximam dela gritando: eu, eu, eu!

Ed.: todo mundo é? Então pera aí, já que todo mundo é... todo mundo é corajoso, então ninguém vai ter medo. Acabou! Eu também não tô com medo mais não.

(...)

Ed.: abre a roda...

As crianças ficam gritando “eu, eu”.

Ed.: todo mundo me protege aqui. Se ele for brabo, vocês me protegem? Vamos lá. Vamos contar de um até três.

Ela coloca de novo a caixa no centro do círculo.

Ed.: abre, abre. Abre a roda.

As crianças começam a contar “um, dois, três...”

Ed.: dois... ai, vou colocar minha mão aqui dentro.

Ela abre a caixa o suficiente para colocar sua mão dentro sem as crianças verem ainda o bicho. Fica em silêncio por um tempo. As crianças olham para ela atentamente.

Ed.: três! Ui!

Ao falar “três”, ela joga para fora um macaquinho de pelúcia que estava dentro da caixa.

As crianças permanecem imóveis e ficam com o olhar concentrado no macaco.

Chico pega o bichinho.

Nina (com tom de espanto): pôxa!!

A educadora pega o macaco que está na mão de Chico.

Ed.: quem é ele?

Dílson: é o macaco!

Ed.: senta, pra vê se ele é o macaco mesmo.

A partir daí tem início uma outra atividade.



Foto 7. Revelação do que tem dentro da caixa.

Nota-se nesse trecho do episódio que mesmo as advertências da educadora são realizadas dentro do faz-de-conta e do clima de suspense que persiste ao longo de toda a interação. O esforço que ela realiza para manter a atmosfera emocional de expectativa por meio de suas expressões e de suas falas parece ter relação direta com o nível de engajamento e participação das crianças na atividade. Retomando as idéias de Galvão (2000) a respeito da teoria walloniana, o contágio emocional funciona como um oxigênio para a realização da atividade.

É interessante destacar também um momento do trecho acima que reforça a idéia do movimento como estando muito além de sua função de locomoção. Quando a educadora revela o que tem dentro da caixa, as crianças respondem com imobilidade e atenção concentrada no “bichinho” que acabou de ser descoberto (Foto 7). Dentro do referencial teórico walloniano, essa imobilidade reflete uma expressão diante da “revelação”. O não se mexer, nesse caso, não indica ausência de movimento na medida em que este ocorre por meio da função postural: o corpo reage diante da percepção da surpresa revelada. A euforia dos movimentos de ficar de joelhos, esconder a cabeça, movimentar as pernas, cede lugar a uma imobilidade que está carregada de afetividade: ao estar parado o músculo está trabalhando intensamente. Em ambos os casos, o corpo expressa emoções, coaduna-se aos estímulos do ambiente e indica o envolvimento das crianças na atividade.

Assim sendo, o movimento revela-se em sua função de expressividade, contrapondo-se à idéia de que se movimentar é apenas deslocar-se e, mais ainda, que em sala de aula o movimento atrapalha a atividade. Nessa interação, é exatamente ele quem mais fala do engajamento das crianças e de sua atenção ao que foi proposto pela educadora. A atmosfera emocional instaurada durante a interação expressa-se pelo corpo e contribui então para a coesão do grupo.

O episódio descrito a seguir reforça o argumento aqui apresentado ressaltando o papel da musicalidade na coesão grupal. Visa-se assim tornar mais clara a função das emoções e o papel do ritmo e dos ritos nas atividades de grupo.

Episódio: Pedalando, pedalando, pedalando.

Situação de observação: Rodinha

Data da sessão: 25/08/06

Crianças envolvidas no episódio: todas as crianças presentes na Sessão 1 da Rodinha, exceto Dirlo.

Síntese do episódio: a atividade, com duração de 80 segundos, mostra as crianças fingindo que estão pedalando no ritmo de uma música cantada pela educadora.



Foto 8. Grupo pedalando

A educadora está sentada no chão com as crianças formando um círculo. Ela começa a sugerir uma nova atividade para as crianças, indicando como as mesmas devem se posicionar.

Ed.: Agora, psiu, a gente vai fazer assim.

(...)

Ed.: 1, 2, 3 e psiuuu... assim, assim. Faz assim, encosta o cotovelo aqui no chão.

A educadora inclina o tronco para trás deixando os cotovelos apoiados no chão e as pernas dobradas.

As crianças tentam imitar a professora, mas muitas não apóiam o cotovelo, deixando todo corpo deitado no chão e apenas as pernas dobradas.

(...)

Ed.: o que é que a gente vai fazer agora?

Criança (está fora da imagem e não permite a identificação): ‘biqueta’.

Ed.: ah, vai andar de bicicleta. Então vamos andar de bicicleta.

Assim que a criança fala “biqueta”, as outras já começam a pedalar com as pernas no ar.

Ed.: bora, todo mundo!

Nesse momento, todas as crianças estão pedalando. (...) Elas sorriem e parecem se divertir com a brincadeira.

A educadora começa a cantar oferecendo um ritmo à pedalada.

Ed.: pedalando, pedalando, pedalando com a Caloi. Pedalando, pedalando, a poupança nunca dói. Pedalando, pedalando, pedalando com a Caloi. Pedalando, pedalando, a poupança nunca dói.

Durante a música as crianças sorriem cada vez mais alto e pedalam de forma ritmada com a educadora (Foto 8).

Expandindo a discussão iniciada no episódio anterior sobre o papel das emoções nas atividades grupais, a seqüência interacional descrita acima permite uma reflexão sobre o papel dos ritos na coesão do grupo. Essa atividade possui características ritualísticas por dois motivos.

Primeiramente, logo no início do episódio, percebe-se que a brincadeira parece ser de fácil reconhecimento para as crianças. Ao inclinar o tronco para trás colocando os cotovelos no chão, a educadora pergunta: “*o que é que a gente vai fazer agora?*”, e rapidamente uma criança responde: “*biqueta*”. A posição da educadora parece funcionar, nos termos usados por Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996), como um atrator, isto é, como um sinal que evoca uma situação já conhecida pelo grupo: posicionar-se daquele jeito indica que elas vão fingir que estão pedalando na bicicleta. Nas palavras de Wallon (1942/1979b), seria um gesto ritual, um ato que não atua sobre a realidade perceptiva atual, mas que representa uma determinada situação, nesse caso, andar de bicicleta. Esse aspecto reforça a idéia da relação entre uma ação ritualizada e a função de representação: o ato evoca algo que não está presente.

O rápido reconhecimento pelas crianças do que a professora pretendia fazer ao se posicionar daquela maneira parece ficar evidente quando elas começam a pedalar mesmo antes de a educadora iniciar o movimento. O sinal, expresso pela postura adotada pelo corpo, provoca uma reação comum nas crianças, possibilitando uma atividade em que elas se engajam com facilidade. A postura assumida pelo adulto tem, portanto, valor de sinal comunicativo.

Além disso, o episódio acima pode ser associado a uma atividade ritualizada pela utilização da música. A música introduz um ritmo que, por sua vez, introduz um rito. O compasso musical permite que as crianças sintonizem seus movimentos umas com as outras. Ademais, percebe-se que a essência da música está no seu caráter repetitivo, preservando uma estrutura rimada e ritmada. Quanto a isso, é interessante notar que a letra da música é pobremente elaborada; o que parece promover a sintonia entre os integrantes do grupo é exatamente a estrutura repetitiva e estereotipada da canção.

Destaca-se ainda a atmosfera emocional que perpassa toda a brincadeira e contagia o grupo. Essa atmosfera é percebida pelos sorrisos e gargalhadas que acompanham os movimentos das crianças e se intensificam no decorrer da atividade. Novamente fazendo referência às idéias de Galvão (2000), a cena traz à tona como as emoções funcionam como um combustível para sua manifestação. É exatamente a atmosfera emocional imersa, por exemplo, nas cerimônias e nas danças que permite que os integrantes do grupo realizem os mesmos ritmos, os mesmos gestos, as mesmas atitudes (WALLON, 1934/1971b). A música seria então um excelente recurso que possibilita a instauração de uma rica atmosfera emocional, permitindo a realização de movimentos sincronizados e o estabelecimento da coesão grupal.

Vejamos outro episódio em que é possível reforçar o argumento a respeito da relação entre o ritmo, o movimento e o grupo.

Episódio: No ritmo da música

Situação de observação: Rodinha

Data da sessão: 25/08/06

Crianças envolvidas no episódio: todas as crianças presentes na Sessão 1 da Rodinha.

Síntese do episódio: a educadora utiliza três músicas diferentes ao longo da atividade que dura cerca de cinco minutos. Ao cantar, ela expressa com o corpo o que propõe as letras das músicas. Em círculo, as crianças cantam e imitam os movimentos da educadora no decorrer das canções. Elas parecem ter conhecimento acerca das músicas sugeridas na atividade.

A seguir, será analisada uma das músicas utilizadas pela educadora.

Ed.: e agora a música da X (não é possível compreender o que a educadora diz)

(...)

Ed. (cantando): eu tenho uma tia, a tia vem brincar, e quando vai às compras, só brinca ô, lá, lá. As crianças começam a cantar junto com a educadora batendo palmas no ritmo da música. Line, Olavo, Emile, Chico e Dílson além de baterem palmas ficam dando pulinhos e riem bastante.

Ed.: assim, ó.

A educadora continua a cantar a música.

Ed. (cantando): assim mexe a boquinha, a boquinha mexe assim. Vai mexe (esse trecho não é cantado). Assim mexe a boquinha, a boquinha mexe assim.

A imagem não registra o movimento da educadora, mas as crianças ficam olhando para ela, rindo e mexendo a boca de diferentes maneiras: para o lado, abrindo a boca, fazendo bico.

Ed. (cantando): eu tenho uma tia, a tia vem brincar, e quando vai às compras, só brinca ô, lá, lá. As crianças continuam batendo palmas e cantando a música junto com a educadora. Elas riem bastante, parecendo muito entusiasmadas com a brincadeira.

Ed. (continuando a música): assim mexe a cintura, a cintura mexe assim. Assim mexe a cintura, a cintura mexe assim.

As crianças, que pelo olhar concentrando na direção da educadora parecem estar imitando-a, começam a rebolar e continuam rindo muito (Foto 9).



Foto 9. Mexendo a cintura

(...)

Ed. (cantando): eu tenho uma tia, a tia vem brincar, e quando vai às compras, só brinca ô, lá, lá.

(...)

Ed. (cantando): assim mexe a mãozinha, a mãozinha mexe assim. Assim mexe a mãozinha, a mãozinha mexe assim.

A educadora e as crianças levantam as mãos mais ou menos na altura do queixo e ficam girando os punhos para dentro e para fora. Dílson, além de mexer as mãos, também fica mexendo os quadris rebolando no ritmo da música.



Foto 10. Mexendo as mãos.

A forma como a educadora inicia a música sinaliza que as crianças já a conhecem. Ao falar “*agora a música da X*”, mesmo não sendo possível entender o nome exato da música, fica implícito que as crianças já sabem do que trata a canção. Isso fica evidente quando rapidamente elas começam a cantá-la junto com a educadora.

Assim como no episódio anterior, a letra da música não é bem elaborada, por outro lado, a presença de uma rima e seu caráter repetitivo fazem com que as crianças se engajem rapidamente e de forma sincrônica na atividade proposta pela educadora. A importância do ritmo também pode ser evidenciada pelas palmas que acompanham a canção. As palmas acabam tendo uma função de marcar o compasso da música, conferindo harmonia aos movimentos dos integrantes do grupo.

Esse tipo de atividade, assim como a exposta no episódio “pedalando, pedalando, pedalando”, apresenta similaridades com algumas brincadeiras e cantigas muito comuns entre bebês e cuidadores. Nestas, a estrutura ritmada e rimada atrai a atenção dos bebês num momento em que eles nem mesmo compreendem as letras das músicas. Trevarthen (2006), por exemplo, fala que nesses jogos musicais ocorre uma coordenação rítmica que permite uma afinidade mimética. Perceber a eficácia da musicalidade na afinidade mimética e na coesão do grupo de

crianças mais velhas reforça o argumento de que as interações repetitivas e ritmadas são essenciais para o estabelecimento da comunicação e da interação social. Quanto a esse aspecto, as palavras de Carvalho (1998, p. 219) cabem muito bem para a análise do episódio aqui descrito:

qualquer sistema comunicativo, por mais plástico e arbitrário que pareça, requer um compromisso dinâmico entre plasticidade e rigidez, inovação e conservadorismo: um certo grau de rigidez ou estabilidade é necessário para assegurar a função comunicativa do sistema.

Além disso, assim como no episódio anterior, esse tipo de atividade de caráter repetitivo precisa estar imerso em uma rica atmosfera emocional. Isto significa dizer que o tom de voz utilizado pela educadora, a disposição que demonstra e as posturas que assume ao cantar a canção são essenciais para envolver as crianças na atividade. No episódio aqui relatado, essa atmosfera emocional, expressa pelos risos e pelos pulos constantes, conjuntamente com uma atividade ritmada, possibilitou o engajamento das crianças na atividade.

É nesse sentido que Wallon (1934/1971b) afirma que a emoção possui um fim social: pelo seu poder de contágio, ela une os indivíduos permitindo a coesão grupal, ou seja, estabelece uma comunhão imediata que independe da relação intelectual. A comunhão ocorre primordialmente pelo ritmo que é expresso pelo movimento, muito mais do que qualquer compreensão racional a respeito da letra da música.

Esse aspecto pode ser evidenciado por um momento do episódio em que a letra da música diz: “*assim mexe a mãozinha, a mãozinha mexe assim*”, e Dílson, além de mexer as mãos, também rebola no ritmo da música (Foto 10). O rebolar havia ocorrido no momento anterior em que se cantou “*assim mexe a cintura, a cintura mexe assim*” (Foto 9). É como se o ritmo fizesse mexer todo o corpo, como se o movimento anterior impregnasse a atividade da criança de forma tal que, mesmo que a letra da música diga para mexer as mãos, a criança mexe a cintura. Os aspectos de contágio e sincretismo, próprios da emoção e dos ritos, superam os aspectos intelectuais na hora da realização da ação. Isso leva à afirmação de que emoção, ritmo e movimento encontram-se indubitavelmente indissociáveis.

A parte final do episódio, descrita a seguir, reforça o argumento aqui proposto.

A educadora inclina o ombro para frente e recomeça a cantar bem baixinho, quase sussurrando, e depois vai aumentando o tom de voz.

Ed. (cantando): eu tenho uma tia, a tia vem brincar, e quando vai às compras, só brinca ô, lá, lá.

As crianças fecham mais o círculo procurando ficar mais próximas dela (educadora); dessa vez não pulam nem batem palmas, provavelmente pelo tom de voz da educadora.



Foto 11. Crianças próximas à Educadora

Line fica cantando a música bem baixinho também. Dílson fica olhando concentrado para a educadora e mexe o quadril no ritmo da música. Quando a educadora aumenta o tom de voz, Dílson, Emile e Taíssa começam a pular.

Ed. (continuando a música): assim mexe a cabeça, a cabeça mexe assim. Assim mexe a cabeça, a cabeça mexe assim.

As crianças começam a movimentar a cabeça de uma forma circular rindo bastante.

Esse último trecho da brincadeira volta a reforçar o quanto a atmosfera emocional contagia o grupo e interfere nas posturas e atitudes de seus integrantes. Quando a educadora começa a cantar a música quase sussurrando, ela inclina o ombro para frente como se procurasse ficar com a altura mais nivelada a das crianças (Foto 11). Essa nova postura e a mudança em seu tom de voz fazem com que as crianças não mais batam palmas ou pulem durante a canção, elas se aproximam da educadora como se procurassem escutar o que ela está dizendo. Não houve um pedido para que as crianças parassem de bater palmas, mas é como se a atitude postural e o tom

de voz do adulto contagiassem as crianças de modo que elas se ajustaram corporalmente à nova situação perceptiva.

Esse ajustamento corporal é percebido, inclusive, quando Dílson, observando a educadora, começa a mexer o quadril no ritmo da música. O ritmo e a sonoridade refletidos no tom de voz da educadora parecem impregnar as atitudes posturais das crianças. O momento posterior reforça esse argumento na medida em que, ao voltar a cantar em tom alto e acelerado, as crianças rapidamente voltam a pular e a bater palmas.

Há, portanto, um ajustamento constante entre percepção e movimento que permite, diante de uma atmosfera emocional contagiante, que o grupo mantenha a sintonia da atividade. Graças a esse poder de contágio das emoções, “o grupo, organizado diretamente a partir dos organismos de cada um de seus elementos, torna-se por sua vez algo de orgânico e real” (WALLON, 1934/1971b, p. 91).

Sintetizando o que foi discutido nos três episódios referentes ao aspecto “movimento e emoção: indícios da coesão grupal”, percebe-se como o corpo expressa disposições e comunica sobre os estados afetivos. As posturas assumidas e o tom de voz adotado pela educadora contagiam o grupo permitindo uma sintonia de movimentos e gestos, fazendo com que as crianças se engajem efetivamente na atividade. Essa sintonia parece ser facilitada por atividades de caráter repetitivo, como as músicas utilizadas no decorrer dos dois episódios anteriores. Assim, defende-se a idéia de que as emoções e as atividades ritualizadas são componentes essenciais da coesão do grupo.

Evidenciar essa relação entre as emoções e a interação social permite também reforçar o argumento walloniano a respeito das emoções encontrarem-se na origem da atividade de representação, haja vista ser por meio delas que a criança, imersa no grupo social, tem acesso aos universais simbólicos de sua cultura.

Procurando ampliar a discussão acerca da formação da função de representação, os episódios explicitados na seção seguinte irão discutir as relações entre corpo e pensamento.

5.2 Movimento e Pensamento

Esta seção dedica-se a discutir as possíveis relações entre movimento e pensamento. A análise do conjunto de episódios transcritos permitiu destacar três aspectos relevantes: (1) a participação do corpo na constituição da função de representação; (2) o gesto de apontar; (3) o (não) controle do movimento por parte das crianças. Nesse sentido, buscar-se-á refletir sobre o corpo como um elemento essencial do pensamento e da comunicação.

5.2.1 Corpo como instrumento de representação

Os episódios discutidos nesta seção visam elucidar as relações entre movimento, pensamento e comunicação enfocando os seguintes aspectos:

- O movimento antecede a fala.
- O movimento acompanha a fala da educadora.
- A criança utiliza o gesto no momento em que também utiliza a linguagem verbal.
- O corpo é utilizado para representar personagens e situações.

Busca-se, assim, pensar na função do gesto como precursor da função de representação e da linguagem verbal. Com esse intuito, serão utilizados episódios tanto da Rodinha como das situações de brincadeira em trio, procurando-se ressaltar as diferenças no que concerne à presença ou não de objetos no decorrer da interação.

Interações na ausência de objetos

As interações que ocorreram na Rodinha são extremamente relevantes para a discussão a respeito da utilização do corpo em atividades que não fizeram uso de objetos. Nessa situação, os 11 episódios recortados apresentam evidências da participação do corpo na constituição da função de representação.

Uma análise geral dessas 11 seqüências interacionais indica que as crianças freqüentemente utilizavam o corpo para representar personagens e/ou situações. Essa representação, evidenciada pelo movimento, exteriorizava um pensamento permitindo a comunicação entre os parceiros da interação. Os episódios indicam que o gesto emerge em

substituição à fala, como também acompanhando a linguagem verbal, de modo que as crianças dessa idade ainda parecem precisar do corpo para construir e expressar seu pensamento.

Durante a observação dos trios, apesar dessa situação deixar objetos à disposição das crianças, também foi possível recortar um episódio em que uma criança utilizava o movimento expressivo para comunicar seu pensamento sem fazer uso de nenhum objeto.

Assim, por ser mais simples e sucinto, o episódio ocorrido na situação dos trios será apresentado primeiro. Em seguida, serão descritos e analisados trechos de mais dois episódios da Rodinha que, por ser uma interação mais duradoura entre um grupo grande de crianças, apresenta um maior nível de complexidade, evidenciando o corpo como recurso comunicativo e suporte para o pensamento. Ao longo dos três episódios analisados procurar-se-á demonstrar evidências empíricas da relação entre movimento, pensamento e linguagem.

Episódio: Grande assim, ó!

Situação de observação: brincadeira livre entre coetâneos (Trio)

Trio observado: Olavo (52m), Lucila (53m) e Nina (56m)

Data da sessão: 12/12/06

Crianças envolvidas no episódio: Olavo (52m) e Lucila (53m)

Síntese do episódio: as crianças começam a dialogar em torno do batom que está sendo utilizado por Lucila. Olavo, fazendo referência ao gênero, comenta em tom irônico para a menina colocar o batom já que ela é mulher e ele é homem. Ao comunicar isso à parceira, ele faz uso de movimentos expressivos.



Foto 12. Olavo movimentando os braços para cima e para os lados.

Lucila está se olhando no espelho enquanto Olavo brinca com os carrinhos. Lucila então diz: “me dá o batom aí, Olavo”. Ela fala mais alguma coisa que não se compreende. Ela mesma pega o batom que está na mesa e Olavo questiona: “o quê?”. Ela diz, já abrindo o batom: “vou botar na minha boca”. Olavo pergunta: “teu o quê?”. Ela responde: “batom”, e começa a passar o batom na boca. Olavo interroga novamente: “o quê?” A menina não responde nada e continua passando o batom na boca. Olavo ri e comenta: “bote, você vai ser mulé bem grande”. Quando ele diz isso, ele estica o braço até o alto, querendo indicar que ela seria grande. Olavo acrescenta: “e eu vou ser um homem bem grande assim”. Ele abre os dois braços para as laterais, indicando uma coisa grande, e faz cara de brabo. O menino ainda fala mais alguma coisa que não é possível compreender. Lucila ainda passa o dedo melado de batom na boca da boneca e comenta alguma coisa que não se entende. Ela e Olavo riem. Lucila volta a se orientar para o espelho e Olavo para os carrinhos.

Esse episódio evidencia como o movimento expressa o pensamento da criança mesmo quando este já é exteriorizado por meio da fala. Ao dizer “*bote, você vai ser mulé bem grande*”, Olavo estica o braço até o alto (primeira imagem da Foto 12). Baseando-se na teoria walloniana, esse movimento é interpretado aqui como um componente do pensamento: o adjetivo grande é representado pelo gesto, ou seja, a fala se corporifica no movimento da criança.

Essa situação se repete quando logo em seguida, ao afirmar “*e eu vou ser um homem bem grande assim*”, Olavo abre os braços para as laterais (segunda imagem da Foto 12). Além disso, esse movimento, que reforça a idéia de que ele será grande, vem acompanhado de uma alteração da expressão facial. Uma possibilidade de interpretação é que essa expressão exterioriza a idéia de um homem grande, um homem forte. A mímica facial parece também acompanhar a idéia comunicada pela fala de Olavo.

Lançar esse olhar sobre o gesto e a expressão facial da criança implica expandir a noção de movimento. Aqui, interpreta-se que, mesmo sem se deslocar nem atuar sobre o mundo físico, a criança se movimenta. Esse movimento emerge em sua função de expressividade e não de mobilidade; ele acompanha o pensamento da criança e se torna um componente da comunicação de suas idéias.

O episódio descrito a seguir, visando reforçar o argumento aqui proposto, a saber, que o movimento tem uma função na construção do pensamento e na comunicação entre pares, mostra uma interação ocorrida na Rodinha em que a criança não apenas se utiliza um movimento, mas uma seqüência complexa de movimentos para representar uma situação.

Episódio: Comendo banana

Situação de observação: Rodinha

Data da sessão: 27/10/06

Crianças envolvidas no episódio: todas as crianças presentes na Sessão 2 da Rodinha.

Síntese do episódio: a educadora havia trazido um macaquinho de pelúcia para a sala de aula. Ela então começa a conversar sobre o macaco perguntando para as crianças o que ele gosta de comer. Em seguida propõe um faz-de-conta, que dura cerca de um minuto e meio, em que o grupo finge comer banana. A partir daí as crianças passam a utilizar o corpo de diferentes maneiras para representar essa situação.



Foto 13. Movimentos de Gelma e Cora

Ed.: Quem sabe me dizer o que é que o macaco gosta de comer?

Gelma: banana

Gelma fecha a mão e coloca-a na sua frente como se estivesse segurando uma banana.

Cora faz um movimento de abrir e fechar as mãos perto da boca, como se estivesse comendo algo.

Line: cachorro quente.

Ed.: e é? Tu acha que é cachorro quente, é? Tu já visse macaco comendo cachorro quente? Ele gosta de comer banana.

(...)

Ed.: Faz de conta que ta todo mundo com a banana aí na mão. Segura a banana, bora. Cadê a banana de vocês? Cadê?

Nesse momento, Everson, Gelma, Cora, Mark, Chico, Isa e Keka já estão com a mão fechada na frente do rosto, como se segurasse uma banana. As crianças que estão do lado direito da educadora não estão visíveis para a pesquisadora.

A proposta da educadora é a realização de um faz-de-conta: fingir que estão comendo banana. O desenrolar dessa atividade mostra como essas brincadeiras simbólicas implicam a função de representar (COELHO; PEDROSA, 1995). Durante a seqüência interativa, as crianças adotam posturas que tornam presente algo que está ausente, de modo que o corpo expressa um pensamento e comunica algo aos parceiros.

No início da atividade, a educadora pergunta às crianças o que o macaco gosta de comer. A resposta de Gelma permite uma reflexão sobre como o movimento acompanha a fala da criança, sendo um componente do pensamento e da comunicação. Ao dizer “*banana*”, a criança posiciona sua mão como se estivesse segurando uma banana (primeira imagem da Foto 13). Ela utiliza o movimento para representar o que também está sendo representado por sua fala, corroborando a idéia de Wallon (1942/1979b) de que o gesto está mais próximo da representação do que da ação: as idéias projetam-se em atos motores.

Esse dado é interpretado aqui como uma evidência de que o corpo é um suporte para a construção e expressão do pensamento da criança. E, mais ainda, que nessa faixa etária, em que ela já usa a linguagem verbal de maneira regular, o suporte corporal ainda se faz necessário. É como se a criança fosse impelida a utilizar o corpo no momento de comunicar as suas idéias. Dantas (1992a, p. 41) afirma: “imobilize-se uma criança de dois anos que fala e gesticula e atrofia-se o seu fluxo mental”. Essa afirmação também é passível de ser aplicada para as crianças da faixa etária aqui analisada, como pode ser percebido nesse episódio, no episódio anterior e nos que serão demonstrados posteriormente.

Destaca-se também que a concomitância do gesto e da palavra representando a mesma coisa – banana – reforça a idéia do movimento como um recurso comunicativo não-verbal. A situação descrita indica, portanto, como a comunicação verbal não implica a anulação da comunicação gestual, sendo o gesto também um componente da comunicação.

O movimento de Cora de abrir e fechar a mão perto da boca (segunda imagem da Foto 13), como se estivesse comendo algo, reforça ainda mais o argumento acima. Sabe-se, por outras situações em que a menina esteve presente, que ela também já possui uma linguagem verbal bastante eficiente. Ainda assim, nessa seqüência interativa, ela faz uso apenas do movimento para comunicar seu pensamento. Ela representa com o corpo uma situação de estar comendo algo, que devido à cena de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003; TOMASELLO et. al., 2005) em que ela se encontra, é interpretado como sendo uma banana. É como se a fala da educadora ao

perguntar “*o que é que o macaco gosta de comer?*” lhe suscitasse uma imagem concretizada no movimento. É um conjunto de atitudes corporais que responde à pergunta da educadora.

Isso implica considerar que, ontogeneticamente, a fala não surge do nada, ela emerge em um contexto no qual uma comunicação pré-lingüística, baseada no corpo, já se faz presente. Poder observar esse fenômeno em crianças mais velhas – que já possuem linguagem verbal – reforça o argumento de alguns autores (WALLON, 1959/1979a; TOMASELLO, 2003; TOMASELLO et. al., 2005; TREVARTHEN, 2006) a respeito do qual os gestos e expressões faciais se configuram como um primeiro recurso comunicativo dos bebês. Wallon (op.cit., p. 73), por exemplo, afirma: “para se fazer entender, a criança não tem senão gestos, ou seja, movimentos em relação com suas necessidades, ou o seu humor”. Os dados aqui apresentados permitem afirmar que, para se fazer entender, crianças que já possuem linguagem verbal ainda precisam do movimento para comunicar seu pensamento.

Vejamos o trecho a seguir em que é possível perceber de forma mais conspícua como a criança vai construindo seu pensamento pelo corpo.

Line



Foto 14. Seqüência de movimentos executada por Line.

(...)

Ed.: cadê a banana?

(...)

Line, que está de pé no meio do círculo, olha para cima e começa a movimentar os braços como se estivesse puxando alguma coisa que está localizada em um lugar mais alto. De repente, olha para o chão, se abaixa e finge pegar alguma coisa que imediatamente leva à boca e começa a mastigar.

O trecho descrito acima é bastante interessante para evidenciar empiricamente o argumento aqui defendido. A seqüência de movimentos expressa por Line, após a pergunta da educadora sobre onde está a banana, reforça a idéia da relação entre gesto e representação.

Novamente, é todo o corpo que responde à pergunta feita, dessa vez de uma maneira ainda mais complexa, na medida em que a menina representa uma situação a partir de um encadeamento de diferentes movimentos (Foto 14). Pergunta-se: como ter certeza de que a seqüência de movimentos representa que Line está pegando uma banana e “comendo-a”? Para responder a essa questão é pertinente recorrer às idéias de Tomasello (2003) e Tomasello et. al. (2005) para esmiuçar a seqüência acima.

Inicialmente, cabe destacar que a criança, em momentos anteriores do episódio, está olhando para a educadora e orientada para a atividade. É ela a criança quem responde que o macaco gosta de comer cachorro-quente. Sendo assim, existem indícios empíricos de que Line está com a atenção orientada para o que foi proposto pela educadora, compartilhando uma cena de atenção conjunta com ela e com os outros parceiros de idade. Partindo desse indicativo, espera-se que seus comportamentos tenham sentido dentro do que está se desenrolando na interação.

Desse modo, o movimento da criança é interpretado levando-se em conta a cena de atenção conjunta na qual ela está inserida. Assim, baseando-se na idéia de Tomasello (2003) sobre a natureza perspectiva da palavra, o gesto também é percebido aqui como perspectivo, uma vez que ele ganha sentido dentro do contexto do qual faz parte. Além de o contexto permitir a inferência a respeito do que significa o comportamento de Line, é possível estar atento a alguns indícios presentes na seqüência de movimentos apresentada por ela.

Observem que, após movimentar os braços para cima (primeira foto da seqüência), a criança pára por um momento e olha para o chão antes de se abaixar e fingir pegar algo (segunda foto da seqüência). Esse olhar para baixo, relacionado ao momento anterior de puxar algo de cima, pode ser interpretado como algo que caiu no chão. Ademais, logo em seguida, a criança se abaixa e movimenta as mãos como se pegasse alguma coisa que leva à boca e em seguida mastiga (terceira e quarta fotos da seqüência). Essa cena final não deixa dúvidas de que os movimentos da seqüência estão encadeados e representam uma situação. A interpretação de que esse algo que ela pega é uma banana surge do fato de ela está orientada para uma cena de atenção conjunta em que as outras crianças e a educadora fingem comer banana.

Não se pode dizer se ela finge tirar a banana de uma bananeira ou de um armário alto, por exemplo. Todavia, é possível inferir que essa situação, representada pelo corpo, tenha influência

de alguma situação já vista ou experienciada pela criança. De alguma forma, Line, por meio de uma seqüência de movimentos, torna presente algo que se encontra ausente, isto é, representa.

A interpretação de que os movimentos de Line apresentam relação com o fazer de conta que come banana pode ser corroborada pelo momento subsequente do episódio:

Ed.: como é que a gente vai comer a banana?

(...)

Mark, Gelma e Everson começam a dar mordidas perto da mão que “segura a banana” e em seguida fingem mastigar.

A educadora, que estava olhando para Mark, faz cara de espanto.

Ed.: e tu (referindo-se a Mark) vai comer com casca e tudo, é?

Mark (sorrindo): Não! Assim!

Mark usa a outra mão e simula que está descascando a banana.

Ed.: ah, então vamos tirar a casca. Tira a casca, bora.

Nesse momento, Line está observando a educadora. A criança novamente se abaixa e finge pegar algo do chão. Dessa vez, entretanto, não leva a mão direto à boca, mas começa a “descascar sua banana”, assim como faz a educadora e os colegas.



Foto 15. Nova seqüência de movimentos de Line

No trecho descrito acima, o comportamento de Line é ajustado à observação da educadora, o que mostra que ela está orientada para a atividade. Ela repete a seqüência de movimentos realizada anteriormente, mas agora, em vez de levar a “banana” direto à boca, ela finge descascar, assim como faz a educadora e os demais colegas (Foto 15). Ela responde

corporalmente a uma mudança perceptiva e ideativa (sugestão que a educadora fez a Mark para descascar a banana), reforçando a idéia de que no momento anterior ela estava utilizando uma seqüência de movimentos para representar seu pensamento: como o macaco come a banana. Essa suposição é fortalecida porque Line repete a sua ação anterior, acrescentando-lhe o gesto de descascar, tal como fizeram a educadora e Mark.

Esses movimentos encadeados e modificados de acordo com o que ocorre na interação contribuem para se rever uma dicotomia clássica na Psicologia entre o interno e o externo. A cena de Line ilustra como seu pensamento vai se construindo, se modificando e se desdobrando pelo movimento. Assim, sob a ótica walloniana, não é possível utilizar o termo internalização para dar conta do fenômeno da representação. Esta ganha seus primeiros contornos no corpo, na biologia do indivíduo. Ela não é resultado de um processo que ocorre de fora para dentro, mas que se desdobra no movimento no decurso das interações sociais.

A análise aqui empreendida leva, portanto, a reflexões sobre o papel do movimento no desenvolvimento da criança. Um olhar superficial sobre o comportamento de Line poderia levar à seguinte conclusão: em pé, no centro do círculo, a menina só poderia estar desatenta à atividade, de modo que seu movimento seria visto como algo que atrapalhasse aquele momento. Um olhar baseado na perspectiva teórica aqui adotada não percebe o movimento como perturbador, mas como essencial para que a criança construa e expresse seu pensamento.

Nesse episódio, assim como naqueles referentes às emoções, é justamente o movimento que indica o quão engajada está a criança na atividade proposta pela educadora. Essa reflexão ajuda a compreender, por exemplo, porque as crianças antes dos seis anos de idade, como as analisadas na pesquisa de Galvão (1992, 1996), têm dificuldades em conter seu movimento: é porque seus movimentos são componentes do seu pensamento. Impedi-las de se movimentar é também impedi-las de pensar.

O episódio descrito a seguir, o qual também foi observado na Rodinha, permite ampliar a discussão aqui realizada. Ele já teve alguns de seus trechos apresentados anteriormente quando se discutiu a respeito das emoções. Agora, serão analisados outros momentos em que é possível destacar mais claramente a relação entre movimento e linguagem verbal, enfatizando como, ao expressar suas idéias por meio do corpo, as crianças podem aprender novas palavras no fluxo das interações sociais.

Episódio: Assim, Ó!

Situação de observação: Rodinha

Data da sessão: 27/10/06

Crianças envolvidas no episódio: todas as crianças presentes na Sessão 2 da Rodinha

Síntese do episódio: as crianças precisavam descobrir o que havia dentro de uma caixa bastante ornamentada trazida pela educadora. Não foi registrado se ela menciona a que categoria pertencia o objeto que estava dentro da caixa, mas desde o início as crianças começam a mencionar nomes de animais. Dentro de um forte clima de expectativa e suspense, o episódio, com duração de 15 minutos, gira em torno de descobrir qual é esse objeto.

(...)

As crianças ficam tentando adivinhar o que tem dentro da caixa mencionando diferentes nomes de animais.

Dílson: uma “balata”.

Ed.: a barata cabe aqui?

Dílson balança a cabeça positivamente.

Cora também balança a cabeça indicando que sim.

Ed.: por que a barata cabe aqui?

(...)

Chico: ela é pequena!

Enquanto fala, Chico, com a palma da mão virada pra baixo, aproxima-a do chão, parecendo indicar o tamanho da barata.



↑
Chico

Foto 16. Movimento de Chico

Nesse primeiro momento, o episódio indica uma situação semelhante àquela descrita no episódio “Grande assim, ó!”. Nessa seqüência interacional, a criança também faz uso do movimento para indicar um adjetivo expresso pela fala. Chico deixa sua palma da mão virada para baixo delimitando um espaço pequeno até o chão ao mesmo tempo em que diz: “*ela é pequena*” (Foto 16). Assim como no caso de Olavo (episódio: “Grande assim, ó!”), que abria os braços lateralmente ao falar que ele era grande, Chico expressa sua idéia não apenas pela linguagem verbal, mas também pelo movimento. Seu gesto acompanha o fluxo de sua fala e torna-se um componente da comunicação.

Vejam os como no decorrer deste episódio as crianças utilizam o corpo não apenas para representar uma qualidade, mas também para representar um personagem.

Nina: é uma borboleta!

Ed.: eita, uma borboleta. Então ela ta triste, porque a borboleta gosta de ficar como?

Line: voando

Enquanto fala, Line balança os braços fazendo ação de asas em movimento.

Mark: assim!

Nesse momento, Mark também balança os braços fazendo o mesmo movimento.



Foto 17. Movimentos de Line e Mark (borboleta)

Nina também se movimenta: abre os braços mexendo-os em um movimento semelhante a uma onda.

Ed: voando, né? Então ela não ta gostando de ficar aqui não. Mas, deixa eu ver então...

(...)

Isaías: uma cobra, Tia!

A educadora vira-se para o grupo, faz cara de susto e diz:

Ed: uma cobra? Será que é uma cobra?

(...)

Ed.: e como é que a cobra vai sair daqui de dentro? Vai sair voando, é?

Crianças: não!!!

Ed: vai sair como?

Line e Nonato: assim, ó!

Line coloca o braço no chão e faz um movimento em ziguezague. Nonato faz o mesmo gesto, mas com os dois braços suspensos no ar (Foto 18).



Foto 18. Movimentos de Line e Nonato (cobra)

Ed: vai sair como, a cobra?

Line e Adel: andando!

Line fala, mas continua com o braço no chão mexendo em ziguezague.

Cora também coloca os dois braços suspensos no ar e os movimenta em ziguezague (Foto 19).



Foto 19. Movimento de Cora (cobra)

Esse momento do episódio é bastante rico para se argumentar a respeito do substrato corporal da função de representação. No início desse trecho, a educadora pergunta como a borboleta iria sair da caixa. Três crianças respondem a esse questionamento: Line, Mark e Nina. Line realiza um movimento que acompanha a sua fala: ao dizer “voando”, ela mexe os braços como se fossem asas (Foto 17). A comunicação verbal é aliada a uma comunicação gestual que, por meio de um movimento expressivo, corporifica uma imagem de como a borboleta voa.

Responder corretamente utilizando a fala indica que a criança até poderia ter se limitado a responder de forma verbal. Não restam dúvidas de que ela sabe que a borboleta sairia dali voando. Contudo, reforçando a idéia walloniana e o argumento aqui defendido, a criança nessa idade parece ainda precisar do corpo para se expressar. Seu pensamento, ao ser comunicado ao outro, desdobra-se não apenas em palavras, mas também em atos motores que corporificam a imagem do que ela pretende comunicar. É como se seu fluxo mental precisasse do movimento para se efetivar.

Nina, por sua vez, não verbaliza. Todo seu pensamento é desdobrado em seu movimento. Ela apenas representa com o corpo uma imagem reconhecida como sendo o movimento de asas. É interessante destacar que o gesto de Nina, apesar de poder ser reconhecido como o balançar de asas, não foi igual ao gesto realizado por Line, indicando que as crianças possuem uma rica variabilidade postural e que, neste caso, não se trata de um gesto imitativo; cada criança reage ao instigamento da educadora, ‘realizando’ seu pensamento pelo corpo, a seu modo.

Mark, ao contrário de Line, não responde verbalmente à pergunta da educadora, mas também não fica totalmente calado como Nina. Ele apenas diz “*assim*” e realiza o mesmo movimento da colega (Foto 17). É interessante refletir sobre o fato de o menino usar a palavra “*assim*”. Ao fazer uso dessa expressão e movimentar os braços como se fossem asas, ele torna evidente para o interlocutor que seu pensamento será expresso por gestos. É uma espécie de convite para que o outro observe seu corpo que irá representar como é que a borboleta voa: é seu corpo quem fala e comunica sua idéia por meio de movimentos ideomotivos (DANTAS, 1992a).

Esse aspecto pode também ser percebido no momento seguinte do episódio. Quando a educadora pergunta como é que a cobra faz, Line e Nonato respondem: “*assim, ó*”. A presença da expressão “*ó*” reforça a idéia de como as crianças querem que o adulto olhe para seus movimentos. Mexendo os braços em ziguezague eles respondem como é que a cobra faz.

Novamente, a variabilidade postural se faz notar quando Line movimenta os braços em ziguezague no chão e Nonato movimenta-os no ar (Foto 18). Quanto a esse aspecto, cabe uma reflexão mais minuciosa a respeito da relação entre gesto e linguagem verbal. Tanto o gesto de Nina pode ser interpretado como indicando a idéia “voar”, como os de Line e os de Nonato indicam o movimento de uma cobra, devido à cena de atenção conjunta na qual as crianças estão inseridas. O gesto ganha sentido dentro de um contexto em que há uma determinada temática em pauta. A cena de atenção conjunta possibilita que, mesmo não sendo um gesto ritualizado – que seria de mais rápido reconhecimento –, o movimento seja interpretado de uma maneira específica.

Por outro lado, exatamente por não ser algo convencionalmente compartilhado como a linguagem verbal, a forma como o movimento é expresso apresenta-se com algumas idiosincrasias. A criança utiliza o corpo para se comunicar e vai aprendendo, no fluxo das interações sociais, como sua comunicação pode ocorrer de maneira mais rápida e com menor risco de ambigüidade ao usar símbolos socialmente convencionados como a palavra.

No trecho a seguir é possível discutir sobre como a criança, utilizando o corpo durante a interação, vai aprendendo novas palavras.

(...)

Ed.: a cobra não tem perna não. Como é que a cobra anda?

Enquanto fala, a própria educadora, segurando a caixa, movimenta os braços em ziguezague.

Mark: assim!

Line: andando.

As duas crianças, enquanto falam, movimentam os braços em ziguezague: Line com os braços no chão, Mark com os braços no ar.

Cora não fala, mas também faz ziguezague com os braços no ar.

Ed: e o que é fazer assim?

A educadora faz o mesmo gesto das crianças: um ziguezague no ar com uma das mãos.

Cora, que estava fazendo ziguezague com o braço suspenso no ar, arrasta o braço no chão.

(...)

Ed.: como é que a gente diz que ela faz assim (movimenta um dos braços em ziguezague)? Ela tá fazendo o que?

Cora e Mark continuam movimentando os braços em ziguezague no ar.

(...)

Isaías: tia, é um sapo!

Ed: e o sapo faz assim também, é?

Enquanto fala, a educadora movimenta o braço em ziguezague.

Cora rapidamente muda o movimento que estava fazendo de ziguezague e, mesmo sem se levantar, movimenta os braços para cima e para baixo como se fizesse o pulo do sapo apenas com as mãos.

Cora



Foto 20. Movimentos de Cora (cobra e sapo)

Isaías apóia os braços no chão e começa a pular como um sapo.



Foto 21. Movimento de Isaías (sapo)

Ed: e o que é isso? Fazer assim é o quê? Ele ta fazendo o quê?

Adel: assim, ó.

Adel começa a pular como Isaías. Olavo faz o mesmo. Os três ficam no meio do círculo imitando o sapo.



Foto 22. Movimentos de Adel e Olavo (sapo)

Ed.: e como é que ele ta fazendo? Ele está...

Isa: passeando!

Ed: como é que ele ta passeando? Olavo, senta, Olavo. Pra ele passear ele tem que fazer o quê?

Ele pu...

Crianças: ...la.

Ed.: e a cobra, ela pula?

Dílson: ele pula assim, ó!

Dílson põe as mãos no chão e começa a pular como um sapo.

Ed.: a cobra pula?

Mark recomeça a fazer o movimento de ziguezague com as mãos suspensas no ar.

Crianças: não!!

Mark: a cobra... assim, ó...

Mark se coloca de bruços e começa a se arrastar.

Ed.: ela faz o quê, a cobra?

Cora faz o mesmo que Mark: começa a se arrastar de bruços (Foto 23).



Foto 23. Mark e Cora de bruços (cobra)

(...)

Ed: ah, eu sei que ela faz assim (referindo-se a Mark e Cora), mas eu queria saber o nome. Como é o nome disso que ela faz?

(...)

Ed.: como será o nome? Eu acho que ela ras... espera um pouco mas nenhuma criança complementa...te-ja.

Esse momento do episódio deixa bem evidente como para cada gesto realizado pelas crianças existe um componente lingüístico. Durante esse momento da interação, a educadora procura mostrar que as crianças podem usar o recurso da palavra para comunicar o que elas estão expressando pelo corpo.

Ao questionar como é que a cobra anda, novamente Mark, Line e Cora movimentam os braços em ziguezague. A educadora procura estimular a linguagem verbal das crianças perguntando: “e o que é fazer assim? Como é que a gente diz que ela faz assim?”. Essa pergunta sinaliza que o gesto possui um correspondente lingüístico. Como a palavra “rastejar” não é tão

comum quanto à palavra “voar”, que foi falada quando se mencionou que o bicho era uma borboleta, as crianças continuam respondendo à educadora pelo movimento: permanecem movimentando os braços em ziguezague. Não tendo uma palavra que possa comunicar suas idéias, é pelo corpo que as crianças as comunicam. Essa cena é forte indício empírico de como o gesto funciona como um precursor da linguagem verbal.

Logo em seguida, quando Isaías menciona “*tia, é um sapo*”, a educadora procura usar a analogia para que as crianças tentem dizer o que é que a cobra faz. Ela mexe os braços em ziguezague e pergunta se o sapo faz assim também. As crianças novamente respondem pelo movimento: Isaías começa a pular como um sapo (Foto 21), e Adel, fazendo uso da expressão “*assim, ó*”, “*convida*” o interlocutor a olhar para o seu corpo e ver como é que o sapo faz (Foto 22).

Destaca-se também o movimento de Cora que estava mexendo os braços em ziguezague e, ao ouvir a educadora falar do sapo, começa a movimentar os braços para cima e para baixo como se fosse o pulo do animal (Foto 20). Seu movimento acompanha então a fala da educadora. Essa cena traz reflexões sobre como ao ouvir uma idéia expressa por *outrem*, a criança parece ter necessidade de expressá-la pelo corpo. Apoiando-se na teoria walloniana, argumenta-se que, ouvir algo remete a pensar sobre esse algo, o que nas crianças parece se refletir no movimento. Cora ouvia sobre a cobra e realizava movimentos de ziguezague, ao ouvir sobre o sapo passou a realizar gestos que indicavam pulos.

A necessidade de a criança utilizar o corpo para se comunicar fica bastante evidente quando logo depois a educadora pergunta: “*pra passear ele (o sapo) tem que fazer o quê? Ele pu...*” e as crianças complementam: “*la*”. Essa cena indica que as crianças conhecem a palavra “pula” e sabem expressá-la verbalmente. Ainda assim, utilizam o corpo para representar o que seria pular. Isso reforça o argumento já apresentado aqui de que não apenas o gesto funciona como precursor da linguagem verbal – no sentido de vir antes de a criança poder usar a palavra – mas também que ele está presente mesmo quando já é possível se expressar pela fala. Novamente justifica-se que a criança nessa idade ainda precisa fortemente do movimento para construir e expressar seu pensamento.

O final do episódio reforça a idéia já apresentada aqui sobre como a criança pode aprender novas palavras no fluxo da interação social. A educadora novamente utiliza a analogia para indicar que o movimento de ziguezague das crianças possui um correspondente verbal. Ela

pergunta: “*cobra pula?*”. Ao fazer este questionamento, está implícita a seguinte idéia: se o movimento que simula um sapo pode ser expresso pela palavra pular, então o movimento de ziguezague também possui uma palavra correspondente.

Nesse caso, provavelmente por não conhecerem a nomenclatura correta, as crianças continuam dizendo “*assim, ó*” e expressando suas idéias pelo corpo. É como se elas respondessem que sabem o que a cobra faz, mas desconhecem a palavra para expressar o seu movimento. A educadora insiste que as crianças associem o gesto à palavra quando afirma: “*ah, eu sei que ela faz assim, mas eu queria saber o nome. Como é o nome disso que ela faz? (...) Eu acho que ela ras... espera um pouco mas nenhuma criança complementa... te-ja*”.

Nesse momento, a educadora possibilita que as crianças tenham acesso a uma nova palavra. Palavra que ganha sentido por estar associada a um gesto que faz parte de uma cena de atenção conjunta. Como afirma Tomasello (2003, p. 141), “sons tornam-se linguagens para crianças pequenas quando, e somente quando, elas entendem que o adulto está fazendo aquele som com a intenção de que prestem atenção a algo”. No caso da cena descrita, o adulto mostra que aquele som tem o sentido do gesto expresso pelas crianças.

É interessante destacar que, para que a aprendizagem seja efetivada, é necessário que as crianças escutem a nova palavra, repetidas vezes, em cenas de atenção conjunta. De qualquer forma, foi possível notar como a associação entre o gesto e a palavra surtiu algum efeito na aprendizagem das crianças. Em um momento posterior do episódio, quando a educadora retoma os animais que haviam sido mencionados no decorrer da atividade, Isa complementa a palavra que havia sido pronunciada pela educadora momentos antes, tal como mostra o diálogo abaixo:

(...)

Ed.: e a cobra ia sair como?

Gelma, Cora e Isa fazem o movimento em ziguezague com os braços. Olavo, sem tocar no chão, mexe os braços como se estivesse cavando algo.

Ed.: raste... (faz uma pausa esperando alguma criança complementar)

Isa (complementando a fala da educadora): ... jaaa!!!

Assim, de uma forma geral, os episódios analisados neste subitem trazem elementos bastante conspícuos para ilustrar a participação do corpo na constituição da função de representação. O corpo aparece como um recurso de expressão do pensamento e comunicação

das idéias; o movimento, assim como na consideração anterior a respeito das emoções, mostra-se em sua função de expressividade e não apenas de mobilidade. Essa reflexão reforça o argumento de que corpo e mente são instâncias indissociáveis e que, muitas vezes, movimentar-se, ao contrário do que afirmam algumas teorias, não significa atrapalhar o pensamento, mas fazer dele algo de concreto e possível, nessa idade.

O subitem descrito a seguir, ainda procurando refletir sobre as relações entre movimento e função de representação, incita perceber que essa relação não ocorre apenas quando a interação não faz uso de objetos. Mesmo na presença deles, é muitas vezes o movimento que permite a expressão e a comunicação de um pensamento.

Interações que envolviam a utilização de objetos

Pensar nas relações entre movimento, pensamento e comunicação no decurso de interações que envolvem objetos permite ampliar o argumento defendido até então. Inicialmente, destaca-se que, dos 55 episódios recortados da situação de brincadeira entre coetâneos, 24 evidenciam como o movimento representa personagens e situações. Isto significa que foram encontrados 24 episódios de faz-de-conta.

Dessas 24 brincadeiras de faz-de-conta, 16 giravam em torno de uma mesma temática: cuidar do “bebê” (boneca). Nesses jogos, as crianças brincavam de dar banho, fazer comida, colocar para dormir, pentear o cabelo, colocar batom. A frequência dessa temática deve-se, muito provavelmente, aos tipos de objetos deixados à disposição: boneca, pente, batom, sabão, tampinhas de plástico (que serviam de panelinha), garrafas, sal grosso (que servia de comidinha), etc.

A influência do objeto também se fez notar em outras cinco brincadeiras. Nessas, as crianças, mesmo sem fazer alusão à boneca/bebê, utilizavam o sal para fazer de comidinha, o sabão para passar no próprio corpo, os frasquinhos como se fossem perfumes. Apenas em três brincadeiras é que os objetos foram transformados em algo não-canônico ou em alguma ação não habitual, como o pente que foi utilizado para pentear o carro.

Esses dados, inicialmente, levam à reflexão de que a presença de determinados objetos, por si só, já sugere não apenas que as crianças brinquem com eles, mas também do que elas podem brincar. Além disso, os dados indicam que brincar com objetos não significa apenas manipulá-los, mas usá-los como recurso para representar personagens e situações.

A princípio, poder-se-ia pensar que, tendo o recurso material dos brinquedos, as crianças não precisariam fazer uso do corpo para representar e realizar uma brincadeira de faz-de-conta. Os dados analisados aqui, por sua vez, corroboram as idéias de Coelho e Pedrosa (1995, p. 55) a respeito da qual as crianças “criam elos entre objetos e situações, entre expressões do próprio corpo (mímicas, vocalizações) e personagens e/ou situações já vividas ou apenas observadas por elas”.

Sendo assim, as brincadeiras de faz-de-conta analisadas aqui indicam que mesmo recorrendo aos objetos, é a ação da criança em torno deles que faz emergir um significado. Na medida em que se compreende o sentido da brincadeira analisando não apenas o objeto, mas também os gestos das crianças em relação a eles, o movimento passa a ter uma função expressiva.

Visando destrinchar esse argumento, serão apresentados a seguir trechos de quatro episódios de faz-de-conta.

Episódio: Passando perfume

Situação de observação: brincadeira livre entre coetâneos (Trios)

Trio observado: Keka (51m), Mark (53m) e Lucila (53m)

Data da sessão: 18/12/06

Crianças envolvidas no episódio: Keka (51m) e Mark (53m)

Síntese do episódio: manipulando um frasquinho em miniatura, Keka começa a fingir que derrama algo dele em sua mão e depois espalha pelo corpo de Mark. O parceiro interpreta essa ação como sendo “passar perfume” e realiza o mesmo gesto com a boneca.

Keka está em pé, de costas para a câmera, manipulando um frasquinho, enquanto Mark está do outro lado da mesa, em pé na cadeira, manipulando uma caixa de pó de maquiagem vazia. Keka fica cheirando o frasquinho e depois balança-o sobre a palma da sua mão, como se quisesse derramar o que tem dentro dele. Mark pula da cadeira e, ao fazer isso, a esponjinha que estava dentro da caixa de pó cai no chão. Nesse momento, Keka se encaminha para junto do colega dizendo: “Mark, cheira aí”. Ela fala mais alguma coisa que não se compreende e fica colocando o frasco perto do nariz do menino. Ele se esquivava um pouco, mas ela insiste. Ele cheira o frasco e ela cheira novamente. Mark então começa a passar a esponjinha no corpo da boneca. Enquanto isso, Keka finge novamente derramar algo do frasco para a sua mão e em seguida passa a mão no corpo de Mark, como se estivesse passando perfume. Ela novamente “derrama” na sua mão e espalha no corpo do menino. Mark parece não gostar e se afasta, levando a esponjinha, mas deixando a boneca em cima da mesa. Keka põe o frasco em cima da mesa. Mark então larga a esponjinha e diz: “me dá aí o perfume”, pegando o frasquinho que Keka acabara de deixar em cima da mesa. Keka fala algo que não se compreende e vai para o outro lado da mesa. Agora é Mark quem finge derramar “perfume” na sua mão. Depois ele vira o frasco diretamente sobre a boneca. Em seguida ele se afasta e vai manipular outros objetos



Foto 24. Keka passando ‘perfume’ em Mark

O episódio descrito acima indica como as características do objeto, aliadas à ação da criança em torno dele, fazem emergir um significado para a brincadeira. Inicialmente, Keka apenas balança o frasquinho e o vira sobre a palma da sua mão. Esse gesto isolado não permite concluir que a criança está realizando um faz-de-conta, uma vez que sua ação poderia se esgotar na curiosidade em descobrir se há algo dentro do frasco, ou seja, poderia ser apenas um movimento exploratório. De fato, esse primeiro momento parece se caracterizar como uma motricidade de realização na medida em que a menina, além de virar o frasquinho, cheira-o e depois pede para o colega cheirar, revelando comportamentos de exploração da realidade física.

O mesmo gesto de virar o frasquinho sobre a palma da mão se repete em um momento subsequente do episódio, mas nesse parece ter uma função que está além de um movimento exploratório. Essa inferência torna-se possível considerando-se que logo depois de virar o frasquinho sobre sua mão Keka a passa no corpo de Mark (Foto 24). O faz-de-conta parece emergir na medida em que não há nada dentro do frasquinho que ela pudesse espalhar no corpo do colega: sua ação simula uma situação. Utilizando as palavras do próprio Wallon (1942/1979b, p. 180), “resulta daí uma figuração motriz que, destacando-se da ação propriamente dita, poderá tomar cada vez mais o aspecto de um simulacro”.

Essas palavras de Wallon, aliadas ao dado empírico aqui apresentado, corroboram a ideia de que a *ação* se distingue do *ato*. Se no primeiro momento do episódio a ação da menina parecia estar voltada para a exploração da realidade física, nesse segundo momento o ato parece estar muito mais próximo da representação do que da ação. Isso implica considerar que uma mesma ação, dentro de contextos diferentes, faz com que surjam distintos significados. O contexto em

que pela primeira vez surge a ação de virar o frasquinho leva à inferência de que se trata de um movimento exploratório; o contexto em que emerge a mesma ação no momento seguinte do episódio indica que se trata de um movimento expressivo, ou seja, um movimento que expressa uma idéia e representa algo que está além da realidade concreta.

Essa interpretação torna-se pertinente se é levado em consideração que o próprio parceiro da brincadeira interpreta a ação de Keka como sendo um ato de passar perfume. Ao deixar o frasquinho sobre a mesa, Mark afirma: “*me dá aí o perfume*”. Primeiramente, destaca-se que o frasquinho em si não é um frasco de perfume, ou seja, a fala do garoto não implica uma correspondência direta com o objeto. Em segundo lugar, em nenhum momento Keka deixa explícito de maneira verbal que está passando perfume em Mark. Diante disso, é possível afirmar que a fala do menino indica uma interpretação sobre a ação da parceira, o que implica considerar que o gesto evoca uma situação que permite a emergência de um significado.

A interpretação que Mark realiza sobre o movimento da parceira reforça o papel do gesto como recurso comunicativo. A função do adulto de interpretar as posturas e atitudes do bebê, tal como afirmam Wallon (1934/1971c), Trevarthen (2006) e Tomasello et. al. (2005), também são vistas na interação de coetâneos que já possuem linguagem verbal. Na ótica de Tomasello, ao interpretar, o adulto trata a criança como um ser intencional. No caso do episódio descrito, quando Mark afirma que o frasco utilizado por Keka era um frasco de perfume está implícita a idéia de que ele atribuiu uma intencionalidade à ação da colega. O gesto em torno do objeto expressa uma intenção que é comunicada ao co-específico.

Essa reflexão conduz às idéias de Tomasello (2003) que defende que ao utilizar símbolos lúdicos as crianças fazem com que os outros interpretem as coisas de uma maneira específica. Isso equivale a considerar que, tal como a fala, os gestos possuem uma natureza perspectiva: eles só podem ser compreendidos dentro de uma cena de atenção conjunta. É pertinente supor que o gesto de virar o frasquinho sobre a mão e em seguida espalhar, o que supostamente caiu, sobre o corpo de Mark fez com que o menino interpretasse que o frasco utilizado era um perfume. Essa interpretação até mesmo conduziu o garoto a realizar a mesma ação de Keka, mas agora em relação à boneca.

Tentando reforçar o argumento a respeito da natureza perspectiva do gesto, será utilizado um trecho de um outro episódio no qual o mesmo frasquinho⁸ é usado de uma maneira distinta da apresentada aqui, dando origem a uma outra possibilidade interpretativa.

Episódio: Penteando o cabelo e dando o mingau

Situação de observação: brincadeira livre entre coetâneos (Trios)

Trio observado: Olavo (52m), Lucila (53m) e Nina (56m)

Data da sessão: 12/12/06

Crianças envolvidas no episódio: Lucila (53m) e Nina (56m)

Síntese do episódio: a brincadeira tem início com Lucila querendo pentear o cabelo de Nina. Após resistir um pouco, esta aceita a proposta da colega. Lucila finge passar algo na sua mão, espalha na cabeça de Nina e em seguida penteia seu cabelo. Depois de um tempo, Lucila entrega a boneca para Nina dizendo para esta pentear o cabelo da sua “filha” e em seguida entrega uma garrafa dizendo para dar o mingau. É aí que se configura uma cena em que Lucila penteia o cabelo de Nina e esta faz-de-conta que dar comida à boneca.

Lucila pega o pente, um frasquinho e a tampa da garrafa grande que estavam na mesa. Ela volta para junto de Nina e fala: “toma o mingau dela, Nina”. Lucila deixa os objetos na frente da colega (...). Nina continua com a boneca no colo e fica tentando abrir um frasquinho com a boca. Ao abri-lo, ela vira o frasquinho na boca da boneca, como se fosse uma mamadeira, e comenta: “toma, filhotinha”.



Foto 25. Nina dando o ‘mingau’

⁸ Diz-se que o frasquinho é igual na medida em que sua diferença reside apenas na cor (um é branco e o outro é azul), mas o formato e o tamanho deles são os mesmos.

Nesse episódio, um frasco igual ao da brincadeira anterior é utilizado de maneira diferente: ele é virado não sobre a mão, mas sobre a boca da boneca. Novamente, a interpretação sobre o que significa esse gesto só é possível mediante a análise do contexto, isto é, da cena de atenção conjunta na qual se encontram as crianças.

A cena de atenção conjunta desse episódio possui mais elementos verbais do que o episódio anterior. Antes da ação realizada por Nina, Lucila, ao deixar o frasquinho, a tampa da garrafa e o pente em cima da mesa, afirma: “*toma o mingau dela, Nina*”. Essa fala explicita claramente uma temática, indicando que aqueles objetos podem ser utilizados para brincar do tema proposto. Nesse caso, parece haver uma influência do objeto na medida em que Nina escolhe aquele que mais se assemelha a um recipiente (o frasquinho), ou seja, o objeto que parece mais adequado para conter um mingau.

O seu gesto de virar o frasquinho na boca da boneca pode ser interpretado como uma simulação de que a criança está dando mingau à filha tanto pela fala anterior de Lucila, como pela própria fala de Nina que afirma: “*toma, filhotinha*”. Isto é, o gesto ganha sentido dentro de uma cena de atenção conjunta. Além disso, ele, associado à linguagem de Nina, indica que ela compartilha a temática de brincadeira proposta pela parceira.

Assim, esses dois episódios indicam que nas brincadeiras de faz-de-conta não é o objeto em si que carrega o significado, mas os gestos em torno deles que, dentro de uma cena de atenção conjunta, representam uma situação. O frasquinho pode ser perfume e pode ser mingau de acordo com os gestos executados e, no segundo caso, também de acordo com as palavras enunciadas.

Essa discussão reforça a idéia de que o movimento possui uma dimensão expressiva e representativa na medida em que presentifica algo que se encontra ausente. A análise também aponta indícios do que foi discutido nos episódios em que as interações não faziam uso de objetos: as crianças nessa idade parecem precisar do corpo para expressar e comunicar o pensamento, mesmo quando já são capazes de fazer uso da linguagem verbal. O episódio a seguir permite endossar essa afirmação.

Episódio: Meu bebê!

Situação de observação: brincadeira livre entre coetâneos (Trios)

Trio observado: Cora (45m), Gelma (55m) e Everson (45m)

Data da sessão: 29/11/06

Crianças envolvidas no episódio: Cora (45m) e Gelma (55m)

Síntese do episódio: durante cerca de dez minutos, Cora e Gelma brincam de cuidar do bebê (boneca). Elas brincam de passar batom, fazer o remédio do bebê, passar perfume nele e pentear seu cabelo. A seguir será descrito o trecho em que Cora faz-de-conta que passa perfume na boneca.

Cora (que está com uma boneca no colo) pega um frasquinho e diz: “olha o perfume dela”. Gelma fala algo que não se compreende. Cora parece fazer algo com o frasquinho, mas como ela está de costas não é possível ver sua ação. Depois ela vira o corpo na direção da câmera e é possível perceber que ela está tentando abrir o frasco. Com não obtém sucesso em sua ação, ela vê um frasquinho aberto sobre a mesa e o pega. Ao pegar o novo “perfume”, ela repete: “ó o perfume dela”. Ela então “derrama” o frasquinho sobre a boneca e depois emite uma gargalhada, derrubando no chão o frasquinho que estava na sua mão. Nesse momento, Gelma está na cadeira que está no centro da mesa e também passa a manipular alguns frasquinhos. Cora pega outro frasquinho que está aberto sobre a mesa e “derrama” sobre a boneca. Ela fala algo que não se compreende e fica balançando a boneca como se estivesse ninando um bebê.

Essa seqüência interacional evidencia como mesmo utilizando objetos e fazendo uso da fala a criança ainda precisa do corpo para expressar seu pensamento. Cora anuncia verbalmente sua intenção de fazer do frasquinho um perfume. Ela pega o objeto e comunica: “*olha o perfume dela*”. Todavia, logo em seguida, ela tenta, sem sucesso, abrir o frasco. Quando ela avista um frasco aberto, ela repete a frase mencionada anteriormente e realiza um gesto que simula derramar algo do frasquinho na cabeça da boneca.

Dentro do referencial teórico aqui utilizado, e considerando os dados empíricos discutidos até então, essa cena sugere como a criança precisa do movimento para concretizar uma intenção. Ao trocar o frasco fechado pelo aberto, a criança demonstra que quer realizar a ação que simula que ela derrama o perfume na boneca. Tem-se a impressão que até o fato de ela repetir a frase “*olha o perfume dela*”, depois de ter pego o frasco aberto, indica que ela está reiniciando a brincadeira. E, para brincar, ela precisa ir além de dizer que o perfume é da boneca, ela precisa corporificar essa idéia.

Por fim, será analisado mais um episódio referente a esse subitem que mostra um faz-de-conta envolvendo uma seqüência mais longa de movimentos. Ademais, permite ilustrar mais uma

vez o caráter expressivo do gesto no momento em que a criança usa um objeto com uma função diferente daquela permitida por suas potencialidades físicas.

Episódio: Tomando banho

Situação de observação: brincadeira livre entre coetâneos (Trios)

Trio observado: Olavo (52m), Lucila (53m) e Nina (56m)

Data da sessão: 12/12/06

Crianças envolvidas no episódio: Olavo (52m) e Lucila (53m)

Síntese do episódio: a brincadeira, que dura cerca de um minuto, gira em torno de fazer de conta que se toma banho. Primeiro é Lucila quem começa a passar o sabonete pelo seu corpo realizando gestos e vocalizações que indicam que ela está tomando banho. Olavo depois faz a mesma coisa que a colega.

Lucila diz: “vou botar perfume em mim”. Ela começa a fazer de conta que derrama algo do frasquinho para sua mão e passa no corpo. Ela então pega um outro frasquinho e fala: “agora vou botar o perfume da neném”. Novamente ela faz de conta que derrama algo na mão e passa no corpo. Depois ela pergunta para o colega: “Olavo, quer botar perfume?”. Nesse momento, ela pega o sabonete.

Esse trecho do episódio permite reforçar a idéia sobre como a criança utiliza diferentes recursos para construir uma brincadeira de faz-de-conta. Nessa primeira parte, Lucila representa uma situação de passar perfume pelo corpo que envolve a utilização de um objeto e uma frase que deixa explícito o seu propósito.

Por meio da fala, a criança deixa claro o enredo da sua brincadeira. Por meio dela é possível saber o que Lucila passa no corpo, um perfume. A linguagem oral fornece até mesmo a informação de que há um frasquinho específico que é o “perfume da neném”.

Embora a utilização da linguagem verbal seja a fonte mais fiel para se conhecer as especificidades da ação da criança, é pelo corpo e pelos gestos com o objeto que Lucila torna presente a cena de “passar perfume”. Ao dizer “*vou passar perfume*”, ela comunica uma intenção e uma idéia que são em seguida expressas pelo movimento. Nesse caso, o movimento ideomotivo, ou seja, aquele que expressa uma idéia, faz uso de um objeto para corporificar uma imagem.

A continuação desse episódio reforça esse argumento.

(...)

Lucila diz: “vou tomar banho”. Ela fica em pé um pouco afastada da mesa e começa a passar o sabonete no corpo. Enquanto se ensaboa ela faz uma vocalização que parece indicar barulho de água caindo: “xiiii, xiiii”. Olavo fica observando a colega e comenta: “eu vou tomar banho”. Lucila pára de se ensaboar e deixa o sabonete em cima da mesa. Ela diz: “pronto. Já lavei”, e novamente faz a vocalização: “xiii”. (...) Olavo pega o sabonete deixado pela menina e se levanta. (...) Ele então vai até a parede, encosta sua mão nela e faz um giro, emitindo uma vocalização: “xiii”, como se abrisse um chuveiro. Em seguida, fica passando o sabonete na cabeça e pulando. Lucila observa a ação do colega e sorri. Olavo também sorri, agora passando o sabonete pelo resto do corpo. Ele então levanta o braço e faz uma vocalização: “tchon”, voltando para o seu lugar. Tem-se a impressão que o gesto e a vocalização parecem indicar que ele desligou o chuveiro. Chegando no seu lugar, ele pega um carrinho e balança o objeto em cima da sua cabeça fazendo um barulho: “tchi, tchi”. Depois faz a mesma coisa com o outro carrinho e diz: “perfume”.



Foto 26. Olavo tomando banho

Após fingir passar perfume, Lucila anuncia que vai tomar banho. Novamente ela expressa essa idéia pelo movimento ao pegar um sabonete e ficar passando pelo corpo. Nesse momento ela faz uso ainda de outro recurso: a vocalização. Ela emite o barulho “xiii” ao mesmo tempo em que passa o sabonete. A natureza perspectiva do símbolo lingüístico (TOMASELLO, 2003) fica evidenciada na medida em que se infere, pelo contexto da brincadeira, que esse barulho diz respeito a um chuveiro.

Assim como nos episódios anteriores, fica evidenciada a necessidade de se conectar todos os elementos envolvidos na cena para que se compreenda o significado de cada um deles. Por exemplo, a vocalização “xiii” poderia ter outro sentido caso a criança tivesse dito e/ou se posicionado como se estivesse fazendo xixi. É a fala da criança juntamente com seu movimento e a vocalização que permitem uma interpretação de que ela simula tomar banho. Essa cena remete mais uma vez à afirmação de Coelho e Pedrosa (1995, p. 55) de que, para fazer emergir um significado nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças “criam elos entre objetos e situações,

entre expressões do próprio corpo (mímicas, vocalizações) e personagens e/ou situações já vividas ou apenas observadas por elas”.

Ainda retomando o estudo de Coelho e Pedrosa (1995), as crianças do episódio aqui analisado também demonstram compartilhamento de significados por meio da brincadeira de faz-de-conta. É possível falar que Olavo imita a ação de Lucila na medida em que ele, após ter observado a ação da colega, pega o objeto que havia sido usado por ela. A imitação, nesse caso, funciona como um recurso que comunica ao parceiro uma intenção de compartilhar um mesmo tema de brincadeira. Apesar de existirem linguagens verbais durante o episódio, o compartilhamento é evidenciado também pelas ações das crianças.

É interessante destacar como nessa situação fica claro que imitar não necessariamente significa duplicar literalmente o comportamento do outro, mas também acrescentar novos elementos à ação. No caso de Olavo, ao simular que está tomando banho, ele inicialmente realiza um movimento, não feito por Lucila, que, dentro do contexto da interação, indica que ele está abrindo um chuveiro (primeira imagem da Foto 26). Em seguida, semelhante à ação da parceira, ele passa o sabonete pelo corpo como se estivesse tomando banho (segunda e terceira fotos da seqüência). As vocalizações novamente se fazem presentes na medida em que o menino emite a mesma sonorização de Lucila no momento de tomar banho. Ele depois realiza uma outra vocalização (“tchon”) parecendo indicar que está desligando o chuveiro.

O final do episódio traz um elemento de discussão que não havia ocorrido nos episódios descritos anteriormente: a transformação da funcionalidade do objeto. Olavo, ao chegar à mesa, pega o carrinho e balança o objeto sobre a sua cabeça ao mesmo tempo em que emite a vocalização “*tchi, tchi*”, que remete a idéia de que ele está derramando algo (quarta imagem da Foto 26). Essa inferência torna-se possível analisando-se a cena de atenção conjunta na qual se encontra esse gesto. Além disso, após tomar banho, é comum passar perfume ou algum outro produto no cabelo ou no corpo. A confirmação dessa idéia surge logo em seguida quando, ao pegar o outro carro, Olavo diz: “*perfume*”.

Essa cena reforça o argumento de que na brincadeira de faz-de-conta o gesto é um elemento essencial para a criança representar um personagem ou uma situação, os quais não se encontram presos às características perceptuais do objeto. A situação de transformar o carrinho em perfume apóia a idéia aqui defendida de que não é o objeto em si que delimita o significado

da brincadeira, mas os gestos que são realizados com ele dentro de uma cena de atenção conjunta específica.

De uma forma geral, os episódios referentes a esse subitem indicam, portanto, que a presença de objetos durante a brincadeira não exclui a utilização de movimentos expressivos. De fato, fazendo uma comparação entre as situações de brincadeira em trio e os episódios que ocorreram na Rodinha, sem a utilização de objetos pelas crianças, é possível perceber que elas, nesta situação, acabam fazendo uso de movimentos mais variados na medida em que não há algo concreto em que possam se apoiar. Nas situações do trio, os objetos, na maioria das vezes, influenciavam nos tipos de movimentos a serem realizados. Por isso houve uma grande repetição de movimentos similares que indicavam uma mesma situação, como fazer comida, passar perfume, tomar banho, etc. Apesar dessa diferença, em ambas as situações os seguintes aspectos podem ser destacados:

- A criança, nessa idade, parece fazer uso recorrente do movimento ideomotivo, ou seja, movimentos que não se esgotam em atuar sobre a realidade perceptiva, mas que possuem a função de expressar uma idéia.

- Ao expressar uma idéia, o movimento mostra sua relação com a função de representação: o pensamento da criança é fortemente corpóreo.

- Em sua função representativa, o movimento também têm uma função comunicativa. Ele permite a expressão de um pensamento e o compartilhamento de significados entre os integrantes de um grupo.

- Para compartilhar significados por meio do corpo, o gesto assume uma natureza perspectiva tal como a palavra. Isso significa que os sentidos de uma ação dependem do contexto no qual esta ação encontra-se inserida.

- Fazer uso da fala não implica a anulação da comunicação gestual. O gesto não apenas é um precursor da linguagem verbal, mas também seu recurso auxiliar: o movimento é um componente do pensamento e da comunicação.

Diante desses aspectos observados durante as interações na Rodinha e nas situações de brincadeiras entre coetâneos, o tópico a ser descrito a seguir visa refletir sobre um tipo particular de gesto: o gesto de apontar. A discussão irá permitir aprofundar a idéia a respeito da qual o gesto é elemento essencial para expressão do pensamento e da comunicação.

5.2.2 O gesto de apontar: componente do pensamento e da comunicação

Esse item de análise visa discutir o papel do gesto de apontar na expressão do pensamento e na comunicação. A análise será baseada principalmente nas concepções de Tomasello (2003), Tomasello et. al. (2005) e na pesquisa de Liskowski et. al. (2006) a respeito dos significados funcionais desse gesto. Assim, propõem-se três subcategorias de análise: gesto imperativo, gesto declarativo e gesto informativo. Uma vez que a utilização desses gestos envolve uma referência a alguma entidade externa, a discussão realizada a seguir irá apoiar-se nos episódios de brincadeira recortados da observação dos trios, haja vista essa situação contar com a presença de objetos disponíveis às crianças.

Gesto imperativo: apontar para influenciar o comportamento do outro

Como já explicitado no decorrer deste trabalho, o gesto imperativo está presente desde os primeiros meses de vida, quando a criança aponta para que o adulto faça alguma coisa para ela. Apesar de Tomasello (2003) e Liskowski et. al. (2006) enfatizarem a frequência desse gesto quando a criança não possui linguagem verbal, foi possível, no decorrer da análise realizada no presente estudo, identificar como as crianças entre 39 e 51 meses – que já recorrem à fala - fazem uso do gesto imperativo no decurso de interações lúdicas com parceiros de idade.

Foram registrados 15 episódios em que ocorreu a utilização desse tipo de gesto. De uma forma geral, nessas 15 situações, a criança apontava com o intuito de solicitar que o parceiro realizasse alguma ação específica. Em 11 dessas solicitações, a criança apontava com o objetivo de obter algum objeto; nas outras situações, o apontar indicava onde o parceiro deveria sentar ou colocar um determinado material.

Destaca-se que em três episódios foi possível conceituar como gesto imperativo movimentos que não se restringiam à utilização do dedo indicador para apontar para algo. Nesses, a criança apenas abria a mão ou a movimentava como se estivesse chamando alguém. Essas variações do gesto de apontar, entretanto, mantinham a função de solicitar que a outra criança entregasse o objeto pedido.

Em todos os episódios o gesto imperativo era utilizado concomitantemente à linguagem verbal. Em alguns casos, a criança mencionava o nome do objeto e em outros mencionava apenas

expressões como “pega ali”, “me dá aí”, “sente ali”. Assim, esse fato reflete que, mesmo podendo fazer uso da fala, a criança utiliza o gesto para expressar seu desejo e se comunicar com o parceiro.

Vejamos alguns trechos de episódios que evidenciam essa funcionalidade do gesto de apontar.

Episódio: Me dá o batom!

Situação de observação: brincadeira livre entre coetâneos (Trios)

Trio observado: Everson (45m), Alter (54m) e Dílson (44m)

Data da sessão: 20/12/06

Crianças envolvidas no episódio: Alter (54) e Everson (45m)

Síntese do episódio: Alter passa batom em sua boca e em seguida deixa o objeto sobre a mesa. Everson então pede o batom apontando-o. Alter resiste e as crianças então se orientam para outros materiais.

Alter está sentado na cadeira do centro, enquanto Everson aparece no lado direito do vídeo. Alter passa batom na boca e depois fica passando a mão no lábio, espalhando o batom. Everson observa a ação do colega e sorri. Alter coloca o batom na mesa e fala alguma coisa que não se compreende. Everson então aponta para o batom e fala: “cadê o batom? Me dá o batom aí”. Alter por sua vez responde: “dou não”, segurando o batom novamente. Ele fala mais alguma coisa que não é possível compreender. Everson fala em tom irônico e provocativo: “hummm, ele botou batom na boca”. Alter responde: “isso é de mulé mas é de homi”. Everson ainda provoca: “eitaaa”. Alter se orienta para as sementes que estão sobre a mesa e as crianças não fazem mais referência ao batom.

Esse episódio demonstra de maneira sucinta e direta o que Tomasello (2003) e Liszkowski et. al. (2006) denominaram de gesto imperativo. Depois de passar o batom, Alter deixa o objeto sobre a mesa. Everson, que estava observando a ação de Alter, pede o objeto deixado pelo colega. Esse pedido envolve tanto uma comunicação gestual como uma comunicação verbal na medida em que ele aponta para o referente desejado e verbaliza: “*me dá o batom aí*”.

O fato de a criança deixar verbalmente explicitado o objeto que ela deseja possibilita ter acesso à função desempenhada pelo seu gesto de apontar: solicitação do objeto. Além disso, uma vez que o gesto acompanha a fala da criança, ele assume uma função de recurso comunicativo. Tomasello (2003) argumenta que nos primeiros meses de vida a criança constantemente aponta para um objeto com o intuito de que o adulto o entregue. Perceber esta mesma intencionalidade, numa faixa etária em que a linguagem verbal não deixa dúvida sobre o sentido da ação, reforça

como essa significação do gesto de apontar pode estar presente em períodos mais precoces do desenvolvimento.

O episódio descrito a seguir permite ampliar essa discussão demonstrando uma situação em que a criança procura influenciar o comportamento do parceiro com uma intenção diferente daquela de solicitar objetos.

Episódio: Olha aqui!

Situação de observação: brincadeira livre entre coetâneos (Trios)

Trio observado: Taíssa (50m), Nonato (48m) e Cora (41m)

Data da sessão: 19/07/06

Crianças envolvidas no episódio: Nonato (48m) e Cora (41m)

Síntese do episódio: Cora havia entrado na sala há pouco tempo. Taíssa e Nonato tentam chamar a atenção da colega para alguns objetos que estão sobre a mesa. Em um dado momento, Cora se levanta na intenção de pegar um objeto oferecido por Taíssa e esta, indicando com o gesto de apontar, manda Cora ficar sentada.

Cora, Taíssa e Nonato estão cada um em suas cadeiras manipulando diferentes objetos que estão na mesa. Cora pega a boneca que está a sua frente, mexe um pouco na tiara que tem na cabeça dela, depois começa a colocá-la sentada. Taíssa tenta atrair a atenção da nova parceira dizendo: “toma o carro, Cora”, enquanto mostra o carrinho para a colega. Ela fala mais alguma coisa que não se compreende. Nonato, por sua vez, também tenta chamar sua atenção mostrando o espelho e falando: “olha, Cora, o espelho”. Cora olha para o espelho na mão de Nonato. Taíssa insiste: “toma, Cora”, pegando a caixa de pó de maquiagem. Cora se levanta como se fosse pegá-la, mas Taíssa fala apontando para a cadeira onde Cora estava sentada: “não, eu vou te dar. Sente ali que eu vou te dar”. Cora retorna para o seu lugar.

Inicialmente, é pertinente destacar que Cora havia acabado de entrar na sala após Taíssa e Nonato já terem brincado durante dez minutos. Nesse sentido, os comportamentos dessas duas crianças de oferecer os objetos configuram-se como uma espécie de estratégia acolhedora em relação à criança que acabara de entrar na sala. As atitudes de Taíssa e de Nonato de estender a mão com o carro e mostrar o espelho, respectivamente, são tomadas como uma tentativa de chamar a atenção de Cora e compartilhar uma cena de atenção conjunta com ela.

Quando Taíssa oferece a caixa de pó de maquiagem, Cora, que está do outro lado da mesa, levanta-se na intenção de pegar o objeto. É nesse momento que Taíssa utiliza o gesto de apontar para ordenar que Cora permaneça em seu lugar. Ela aponta para a cadeira e afirma: “não, eu vou te dar. Sente ali que eu vou te dar”. O apontar tem o sentido de influenciar o comportamento do outro: o gesto, juntamente com a fala, emite uma ordem à parceira. De acordo

com essa interpretação, e desde que Cora aquiesce, instaura-se uma relação ‘vertical’, criada entre os parceiros, na qual Taíssa detém o controle dos objetos e os mostra à colega.

Dessa forma, este episódio indica a utilização de um gesto imperativo que não se limita à solicitação de objetos. É provável supor que a ênfase de Tomasello (2003) na utilização do gesto imperativo com a função de solicitar objetos deva-se à faixa etária das crianças por ele pesquisadas. No presente estudo, pelo fato de as crianças possuírem uma linguagem verbal relativamente fluente, a criança acaba por usar o gesto para ordenar outros comportamentos além da solicitação de objetos.

Ainda assim, mesmo fazendo uso da fala, o gesto de Taíssa também reforça a idéia de que o movimento possui uma função comunicativa. A menina não diz exatamente que é para a criança sentar na cadeira, ela diz: “*sente ali*”. Esse “ali” só é compreendido porque existe um gesto que aponta para uma localização. Assim, a comunicação só é bem sucedida porque também houve um gesto que complementou a ordem dada verbalmente ao parceiro

O papel do gesto imperativo na comunicação pode ser ainda reforçado analisando-se o episódio abaixo, quando sua não realização dificulta a compreensão do que a criança pretende comunicar.

Episódio: Cuidando do bebê

Situação de observação: brincadeira livre entre coetâneos (Trios)

Trio observado: Isa (43m), Emile (46m) e Nina (52m)

Data da sessão: 07/08/06

Crianças envolvidas no episódio: Emile (46m) e Nina (52m)

Síntese do episódio: durante 20 minutos, as crianças brincam de cuidar da boneca: passam batom, fingem passar “creme” no cabelo dela, preparam remédio, fingem dar banho, preparam a comidinha e manipulam os objetos dizendo que estão arrumando a casa. No final do episódio mencionam que o nome do bebê é Jaqueline.

O trecho descrito a seguir aconteceu no momento em que Nina manipulava o sal que elas haviam chamado de comida.

Emile se levanta da cadeira e fala: “vou pegar o meu... minha...”. Ela não complementa a frase. Ela pega a garrafa e pede: “me dá aí, Nina”. Apesar de Nina está mexendo num potinho, não se sabe exatamente a que Emile se refere. Nina fala algo que não se compreende e manipula o batom, sem atender ao pedido da colega. Emile começa então a derramar o sal em cima do espelho.

O trecho acima endossa a idéia de como o gesto de apontar exerce um papel na comunicação. A fala de Emile quando diz “*me dá aí, Nina*” parece estar carente de informação, o

que provavelmente fez com que a parceira não atendesse ao pedido da colega. Até mesmo para a pesquisadora não fica claro o que Emile está solicitando.

Quanto a isso, fica evidente que, caso Emile tivesse falado o nome do objeto requisitado, não haveria dúvidas a que ela se referia. Além disso, levanta-se a seguinte hipótese: caso Emile, mesmo sem falar o nome do objeto, tivesse apontado para ele, a comunicação também não teria sido mais bem sucedida? Levando-se em conta os exemplos dos outros episódios descritos é possível pensar que sim.

Essa idéia novamente leva à reflexão da relação entre gesto e linguagem verbal: quando não há fala, o gesto pode precedê-la e permitir a comunicação; quando ela se faz presente, o gesto pode reforçar o que se pretende comunicar. A ambos cabe a função de referência objetal, o que reforça a idéia de Cruz e Smolka (1995, p. 78) de que “o gesto de apontar é justamente o precursor dessa capacidade de referir-se a algo objetivo por meio da fala”. Se Emile tivesse usado um ou ambos os recursos talvez tivesse sido mais evidente o que ela pretendia comunicar.

A análise desses três episódios traz, portanto, indícios empíricos que reforçam a idéia de Tomasello (2003) e Liszkowski et. al. (2006) a respeito da qual o gesto de apontar pode assumir a função de influenciar o comportamento do outro. Na análise aqui empreendida, foi possível ainda vislumbrar que, ao direcionar o comportamento do outro, o gesto pode ter outras intenções que não se limitam à solicitação de objetos. Além disso, expande essa idéia para interação de coetâneos reforçando o pressuposto walloniano de que, mesmo adquirindo a linguagem verbal, a criança nessa idade ainda faz uso recorrente do movimento expressivo para comunicar suas idéias.

Vejamos uma outra função do gesto de apontar que reforça esse argumento.

Gesto declarativo: apontar para compartilhar a atenção com o outro

Como já demonstrado neste trabalho, o gesto declarativo caracteriza-se como um gesto cuja função não se esgota em fazer com que o outro atenda a um pedido, mas sim com que o outro compartilhe a atenção para uma determinada entidade (TOMASELLO, 2003; TOMASELLO et. al., 2005; LISZKOWSKI et. al., 2006). A utilização desse gesto envolve então uma habilidade cognitiva para dirigir a atenção do co-específico e, baseando-se nos estudos desses autores, as crianças da faixa etária aqui analisada já possuiriam essa capacidade. Talvez

por isso esse tipo de gesto foi o mais encontrado durante a interação entre pares, podendo ser visto em 36 episódios. Destaca-se que em alguns deles era possível identificar a ocorrência desse tipo de gesto por mais de uma vez.

A alta incidência do gesto declarativo pode ser indicativa de dois aspectos a respeito da ontogênese da criança:

1. As crianças da faixa etária analisada parecem apresentar uma alta motivação para compartilhar experiência com os outros. Isto significa que as crianças procuram constantemente orientar a atenção dos parceiros no intuito de se engajarem com eles em uma cena de atenção conjunta. Esse dado corrobora os estudos de Tomasello (2003), Tomasello et. al. (2005) e Liszkowski et. al. (2006) e evidencia como os gestos triádicos estão presentes também na interação criança-criança;
2. Para compartilhar uma experiência psicológica e se engajar em uma cena de atenção conjunta com o co-específico, as crianças, mesmo utilizando linguagem verbal, ainda fazem uso recorrente do gesto. Isto reforça o argumento aqui defendido de que o movimento é um componente essencial do pensamento e da comunicação.

Destaca-se que o que foi denominado aqui de gesto declarativo não se restringiu ao apontar, mas a qualquer movimento que tivesse como intenção deixar evidenciado para o parceiro da interação algum objeto ou situação. Assim, dos 36 episódios referentes a gestos declarativos, 19 utilizavam outros gestos que não o apontar. Nesses, as crianças erguiam o objeto ou esticavam o braço para mostrá-lo ao parceiro.

Levanta-se a hipótese de que esses diferentes movimentos tenham ocorrido em alta frequência provavelmente pelo fato de as crianças analisadas estarem perto dos objetos - podendo manuseá-los com facilidade -, e também por possuírem uma habilidade motora mais sofisticada que as crianças mais novas analisadas por Tomasello (2003), Tomasello et. al. (2005) e por Liszkowski et. al. (2006), o que as capacitava a fazerem uso de outros movimentos para chamar a atenção do parceiro. Ainda assim, é o corpo que participa da expressão de uma intenção e do compartilhamento de estados psicológicos com o outro.

Como as crianças da presente pesquisa já possuíam uma linguagem verbal relativamente fluente, os gestos eram constantemente acompanhados da fala. Esse achado mostra um dado

interessante que complementa os estudos dos autores mencionados anteriormente: na medida em que o gesto acompanha a fala parece ficar explicitada sua função como recurso comunicativo. Além disso, nos episódios aqui analisados, essa conjugação entre movimento e linguagem verbal ocorreu de determinadas maneiras que permitem conceber o gesto como um componente da comunicação:

- A criança usava a linguagem verbal apenas para mencionar o nome do parceiro e em seguida utilizava o gesto para orientar sua atenção em direção a uma terceira entidade.

- A criança orientava a atenção do outro por meio do gesto ao mesmo tempo em que fazia um comentário a respeito do objeto ou da situação indicada. Esse comentário normalmente dizia respeito ao nome do referente (ex. “ó o pente”); a quem possuía o objeto (ex. “esse é meu pente”); ou a alguma informação mais específica relacionada a uma ação realizada ou à temática da brincadeira que estava ocorrendo no momento (ex. “ó, ele botou batom”).

A idéia do movimento como componente da comunicação fica bastante evidenciada quando se percebe que, ao utilizar o gesto nessas situações, a criança parecia “economizar” palavras. Isto significa que, para compreender o que a criança pretendia comunicar ao parceiro, a análise de sua expressão gestual era imprescindível.

Vejamos então trechos de alguns episódios que deixam mais clara a análise aqui empreendida.

Episódio: Olha a esponja!

Situação de observação: brincadeira livre entre coetâneos (Trios)

Trio observado: Olavo (52m), Lucila (53m) e Nina (56m)

Data da sessão: 12/12/06

Crianças envolvidas no episódio: Lucila (53m) e Olavo (52m)

Síntese do episódio: Lucila está manipulando uma esponja e tenta atrair a atenção de Olavo para o objeto. Ela chama o nome do colega ao mesmo tempo em que ergue o material referido. Durante um tempo, as crianças compartilham a atenção em torno da esponja cheirando o objeto.

Lucila termina de brincar de dar banho na boneca. Ela (...) pega a caixa de pó de maquiagem e abre. Retira a esponjinha que está dentro dela, levanta-a e diz: “Olavo”, e fica com a esponja erguida, como se quisesse lhe mostrar. Olavo, a princípio, não se orienta para a colega (...). Lucila repete, mantendo a esponjinha erguida: “Olavo”. Olavo ainda não se orienta para a parceira. Lucila insiste: “Olavo”. Ele agora olha para o objeto, sorri e diz: “oxe”. Lucila guarda a esponja dentro da caixa e vira a abertura da caixa na direção de Olavo, como se quisesse mostrar que a esponja estava ali dentro. Olavo continua olhando para o objeto. Ela então vira a abertura da caixa para baixo e deixa a esponjinha cair na mesa. Olavo, orientado para a ação da parceira, fala: “ta fedendo”. Lucila cheira a esponjinha e Olavo vai até onde

está a colega dizendo: “deixa eu ver”. Lucila, estendendo a esponja na direção do menino, fala: “cheira pra tu vê”. Olavo pega o objeto dizendo: “deixa eu ver”. Ele cheira e joga a esponjinha na mesa esticando seu corpo para trás, como se estivesse com nojo. Lucila ri. Olavo volta correndo para a sua cadeira e comenta: “eca”. As crianças se orientam para outros objetos.

A seqüência interacional acima evidencia a motivação da criança para compartilhar a atenção com o parceiro em relação a uma terceira entidade. Diferentemente dos episódios apresentados acerca do gesto imperativo, Lucila não se direciona para o colega no intuito de que ele realize alguma ação específica, ela apenas deseja que ele direcione sua atenção para a esponja.

Essa motivação fica evidente analisando-se alguns elementos que emergem no decorrer da interação. Inicialmente, a menina levanta a esponja e diz: “*Olavo*”. Essa cena ilustra uma das formas mencionadas anteriormente de como a criança direciona a atenção do outro: fala o nome do colega e evidencia o objeto por meio do movimento. É nesse sentido que o gesto de erguer o objeto parece ter uma função semelhante ao gesto de apontar: o movimento visa deixar evidenciada uma determinada entidade.

A motivação para compartilhar a atenção em relação ao objeto pode ser notada nos momentos subseqüentes do episódio na medida em que Lucila continua chamando o nome do colega com a esponja erguida em sua mão. Além disso, após Olavo direcionar sua atenção para o objeto, ela coloca a esponja dentro da caixinha e mostra para ele. Esse comportamento deixa evidente que sua intenção não era solicitar algo, mas apenas compartilhar a atenção com o parceiro em relação ao objeto mostrado.

Tentando deixar mais claro como o gesto permite a expressão dessa intenção, levanta-se uma suposição: caso Lucila apenas se restringisse a falar “*Olavo*”, sem realizar mais nenhum movimento concomitante a essa fala, o que se poderia inferir a respeito do que ela estava querendo comunicar ao parceiro? O que parece ficar explicitado nessa seqüência interacional é que a intenção comunicativa de Lucila, qual seja, compartilhar a atenção com o parceiro acerca da esponja, só pode ser entendida se o gesto é tomado como um recurso expressivo e comunicativo. Nesse caso, o gesto “fala”. Levantar a esponja, dentro desse contexto, não se esgota em manipular concretamente o objeto. Para além de um gesto instrumental, o erguer o objeto é um movimento expressivo. Para visualizar melhor esta afirmação basta imaginar que o gesto complementa a palavra de Lucila: “*Olavo, olha a esponja*”.

Um contra-argumento poderia ainda emergir: a menina poderia não ter utilizado o gesto já que demonstra habilidade lingüística para expressar oralmente a frase “*Olavo, olha a esponja*”.

Sim, ela poderia. O fato de ela usar o gesto reforça, entretanto, os pressupostos teóricos aqui utilizados:

- O corpo é concebido como precursor da linguagem verbal. Utilizá-lo mesmo quando já se é capaz de recorrer à fala parece indicar resquícios de um recurso utilizado quando a linguagem ainda não se fazia presente. O dado reforça, portanto, os achados de outros estudos que mostram como o gesto é um recurso comunicativo essencial na interação dos recém-nascidos com o adulto (WALLON, 1946/1986b; TOMASELLO, 2003; TOMASELLO et. al., 2005; TREVARTHEN, 2006).

- Usar o corpo mesmo podendo fazer uso da fala também indica que a criança nessa faixa etária ainda precisa do movimento para expressar e comunicar o seu pensamento.

O episódio descrito a seguir permanece nessa linha de argumentação.

Episódio: Ó aí. Ó aqui. Ó a minha.

Situação de observação: brincadeira livre entre coetâneos (Trios)

Trio observado: Line (45m), Adel (51m) e Olavo (47m)

Data da sessão: 19/07/06

Crianças envolvidas no episódio: Line (45m) e Adel (51m)

Síntese do episódio: Adel e Line acabaram de entrar na sala e estão explorando o ambiente. Nessa atividade exploratória, Adel procura orientar a atenção de Line para os diferentes objetos que estão na mesa fornecendo algumas informações sobre eles.

Adel pega um objeto que parece uma mesa em miniatura e exclama: “ó uma mesa”. Line fala: “é pra boneca”, enquanto segura a tampa que contém sal. Adel depois aponta para a outra mesa em miniatura e dirige-se para a parceira falando: “ó a mesa”. Depois se refere novamente ao objeto que está na sua mão, erguendo-o: “olha minha mesa”. Adel passa a erguer com a mão outros objetos para mostrar Line: “ó o sabão. Dois sabão, dois sabão”. Ele passa a oferecer o sabão à parceira: “toma uma”. Mas, ao esticar o braço, o sabão cai no centro da mesa e nem ele nem Line pega o objeto. A menina coloca a tampa com sal mais perto de si, enquanto Adel pega o batom e diz: “ó o batom, Line. Ó o batom” (...). Adel entrega o batom a Line dizendo: “Line, toma”. Depois joga o sabão para perto da parceira afirmando: “ó o teu sabão”.

O episódio acima indica uma seqüência mais complexa que a anterior na medida em que Adel procura orientar a atenção de Line para diferentes objetos. Além disso, diferentemente do episódio “olha a esponja!”, ele utiliza a linguagem verbal para reforçar a identidade do referente e também para informar sobre a quem pertence o objeto indicado.

Ao evidenciar as mesinhas em miniatura, Adel tanto aponta para uma delas, como ergue o objeto falando seu nome e dizendo que ele é seu. Os gestos, juntamente com a linguagem verbal, procuram fazer com que Line preste atenção ao brinquedo indicado. Essa motivação fica evidente

não apenas por ele apontar e falar da mesa repetidas vezes, como também pelo fato de ele não realizar nenhuma ação específica com esse objeto depois de mostrá-lo à parceira. O fato também de ele erguer e apontar para outros objetos no decorrer da interação mostra como sua intenção parece ser apenas a de compartilhar a atenção com a colega sobre os variados objetos dispostos na mesa. É possível supor que essa seqüência longa em que Adel fica mostrando diferentes objetos à parceira esteja relacionada ao fato de as crianças terem acabado de entrar na sala. Tem-se a impressão, portanto, que Adel quer conhecer e compartilhar com Line os objetos que eles estão começando a ter contato, e o movimento mostra-se como componente essencial desse processo de compartilhar experiência psicológica com o outro.

A conjugação entre fala e gesto realizada por Adel reforça novamente a relação entre movimento e linguagem verbal. Nesse caso, diferentemente do episódio anterior, a criança deixa explícito pela fala que ela quer que a criança olhe para um determinado objeto: “*ó a mesa*”, “*ó o sabão*”, “*ó o batom*”. Assim, o gesto que acompanha a fala parece ter uma função de reforçar a respeito de qual objeto Adel deseja compartilhar a atenção de Line. O gesto de apontar, por sua função de referência objetal, assemelha-se à fala, e quando usados em conjunto facilitam a comunicação entre as crianças.

Gesto e palavras também se mesclam quando Adel utiliza a linguagem verbal para indicar posse dizendo quais objetos são dele e quais são de Line. O movimento faz parte de uma comunicação que visa estabelecer uma certa partilha de brinquedos: Line só pode saber quais são os seus objetos e quais são os do colega se ela se orientar para onde Adel está indicando por meio do gesto. É o apontar quem fornece essa informação.

O episódio analisado a seguir também evidencia essa relação entre gesto e linguagem verbal.

Episódio: Olha o bicho (1)!

Situação de observação: brincadeira livre entre coetâneos (Trios)

Trio observado: Line (45m), Adel (51m) e Olavo (47m)

Data da sessão: 19/07/06

Crianças envolvidas no episódio: Line (45m) e Adel (51m)

Síntese do episódio: durante quase um minuto, Adel tenta atrair a atenção de Line para os bichos que estão desenhados e colados na parede. Para isso, ele utiliza tanto da linguagem verbal como do gesto de apontar.

Line está de joelhos em sua cadeira brincando de dar comida para a boneca, enquanto Adel está sentado do outro lado da mesa segurando os dois carrinhos e observando os bichos que estão desenhados e colados na parede da sala. Após passar um tempo observando-os, Adel estica o braço apontando para a parede que está atrás de Line e afirma: “ó o sapo”. Line olha para a parede que está a sua frente. Adel tenta orientar a parceira continuando a apontar e dizendo: “ali, ó,”. Line continua olhando para a parede que está a sua frente e pergunta: “cadê?”. Adel responde esticando um pouco a cabeça na direção do sapo: “ali na parede”. Line passa a procurar na parede que está na sua lateral. Adel levanta, vai até onde está o sapo, aponta para ele e diz: “ó aqui o sapo”. Line olha para o bicho e volta a se orientar para a boneca. Adel observa a parceira e tenta chamar sua atenção novamente dizendo e apontando para a figura que está na parede do lado de Line: “o leão, aqui”. Line, sem soltar a boneca, olha para onde o colega está apontando e diz: “é o leão”. Adel continua andando e apontando para os bichos: “ó, o macaco”, indicando o bicho que está na parede atrás de Line. Ela vira o corpo, olha para onde o parceiro está indicando e repete: “é o macaco”. Adel agora aponta para flor que está ao lado do macaco e afirma: “ó a flor”. Line vira mais o corpo para acompanhar o parceiro e diz: “ó, o flor”. Agora é ela quem aponta para o bicho que está do outro lado do macaco dizendo: “e ó o, o...”. Adel complementa: “a cobra”. Ela repete: “a cobra”. Em seguida, Line diz: “o sapo, ó...” Adel faz uma vocalização como se sugasse algo. Line deixa os braços erguidos e faz uma careta. Adel retorna para a sua cadeira e eles começam a manipular os objetos dando início a outra brincadeira.

Primeiramente, cabe justificar porque o nome desse episódio é “olha os bichos (1)”. Dentre os 36 episódios em que pôde ser observada a ocorrência de gestos declarativos, quatro deles giravam em torno dos bichos que estavam desenhados e colados na parede da sala. Preservou-se o mesmo nome nos quatro episódios exatamente por eles envolverem uma interação similar: uma das crianças começava a apontar para os bichos demonstrando a intenção de compartilhar a atenção em relação a eles com o colega que estava na sala.

No caso do episódio acima, é possível inferir a intenção de Adel de compartilhar a atenção com Line na medida em que não há indícios, por exemplo, de que o garoto aponte para obter o objeto. O fato de ele mudar de “bicho” logo após Line ter olhado para onde ele queria, parece corroborar com a idéia de que seu objetivo é simplesmente compartilhar a atenção dela para uma terceira entidade.

Ancorando-se nas idéias de Tomasello (2003), o gesto no episódio acima expressa uma intencionalidade que, por sua vez, reflete uma compreensão acerca da organização mental do outro. Ao apontar para compartilhar a atenção, Adel compreende que a parceira é um agente intencional que pode compartilhar estados psicológicos com ele. Em outras palavras, o gesto declarativo é revelador de uma forma tipicamente humana de organização mental, indicando a forte relação existente entre movimento e pensamento (TOMASELLO et. al., 2005).

A utilização do gesto declarativo nesse episódio permite ainda visualizar com mais clareza a relação entre gesto e linguagem verbal. Inicialmente, fica novamente evidenciado como o gesto de apontar pode ter uma função de referência objetal, tal como a palavra. Se nos estudos com crianças mais novas o gesto antecede à fala, no presente trabalho esse gesto acompanha a fala da criança. Mais uma vez essa concomitância entre gesto e palavra no momento de se referir ao objeto, tal como ocorre ao longo de todo episódio - “*ó o sapo*”, “*ó o leão*”, “*ó a cobra*” -, reforça seu papel enquanto recurso comunicativo.

Quanto a esse aspecto, é interessante destacar o momento em que Line fica apontando para a cobra enquanto fala: “*e ó o, o...*” sem complementar a frase. Baseando-se no gesto de apontar de Line, Adel complementa: “*a cobra*”. O gesto foi suficiente para o menino compreender a que a colega se referia, deixando evidente que o recurso gestual possui um correspondente lingüístico e que ambos podem ser utilizados para se referir a alguma entidade externa. Essa relação entre gesto e linguagem verbal ainda pode ser observada em um outro momento do episódio.

No início da seqüência interacional, Line não localiza onde está o sapo que Adel está apontando. O menino, por sua vez, insiste no gesto de apontar e fala: “*ali, ó*”, parecendo imprimir ao gesto uma função de indicar a localização. Uma vez que a menina continua olhando na direção errada, ele continua utilizando a linguagem verbal e o gesto para afirmar com mais precisão: “*ali na parede*”. Line ainda não se orienta para a direção desejada pelo parceiro e olha para a parede errada. Adel, por sua vez, não usa uma linguagem mais precisa como: “na parede atrás de você”, o que seria possível considerando o seu repertório lingüístico. Por outro lado, ele vai até a parede, toca o objeto e diz: “*ó aqui o sapo*”. Percebe-se, pois, que mesmo possuindo uma linguagem verbal bastante desenvolvida, a criança faz uso do movimento, nesse caso do gesto de apontar, para comunicar ao outro sua intencionalidade. O gesto no episódio analisado é recurso fundamental para expressar a intenção e comunicar-se com o parceiro.

O episódio seguinte reforça a função comunicativa do gesto ao demonstrar como ele pode suprir a utilização da palavra.

Episódio: Olha ela!

Situação de observação: brincadeira livre entre coetâneos (Trios)

Trio observado: Dirlo (52m), Chico (45m) e Nina (54m)

Data da sessão: 25/10/06

Crianças envolvidas no episódio: Dirlo (52m) e Nina (54m)

Síntese do episódio: Dirlo brinca de melar o rosto de Nina com o batom. Fazendo bolinhas, ele explicita verbalmente que deseja pintar a colega como um palhaço. Depois, utilizando a fala e o gesto de apontar, tenta fazer com que a pesquisadora olhe para o rosto de Nina.

Dirlo inicia a uma atividade de pintar o rosto de Nina com batom. Ele faz uma bolinha no rosto da colega e comenta: “assim, ó. Igual palhaço”. Ele se afasta um pouco da colega e depois volta: “vem, Nina, fazer em tu igual palhaço”. A menina senta e ele passa um tempo pintando seu rosto. Em um dado momento, Nina pega a garrafa que está em cima da mesa e vai até a pesquisadora. Ela fica fora da imagem, mas é possível ouvir quando ela pede para a pesquisadora abrir a garrafa. Dirlo fica gritando e olhando para seu dedo melado de batom: “vem, Nina. Vem, Nina.”. Dirlo então fala para a pesquisadora enquanto aponta para Nina: “Tia, tia, olha pra Nina aí, pra Nina”. Ele se aproxima da câmera e Nina volta a aparecer na imagem. A garrafa agora está aberta. Ela vira o rosto para câmera sorrindo, como se estivesse mostrando seu rosto para a pesquisadora. As duas crianças se aproximam da mesa e Dirlo insiste: “vem, Nina. Vem, Nina, pra eu fazer outro”, tentando passar seu dedo no rosto da garota. Nina esquiva-se para trás, tentando evitar a ação do garoto e pegando uma tampinha que está cheia de sal. Ela derrama o sal dentro da garrafa, mas fica com o rosto virado na direção de Dirlo, permitindo que ele continue lhe pintando. Dirlo fala alguma coisa para Nina que não é possível compreender. Ele continua pintando o rosto da garota e diz: “ó o cabelo, visse Nina, pra tu... fecha o olho”. Em seguida ele diz: “mostra à tia, Nina”. Ela olha para a pesquisadora. Ele aponta para a pesquisadora e diz: “ó lá”. Dirlo aponta então para o rosto de Nina e diz: “tia!” e olha para Nina e para a pesquisadora de modo alternado. Ele sorri, volta a pintar o rosto da menina e fala algo que não se compreende. Depois pára de pintar a colega porque se orienta para Chico que chega lhe mostrando um objeto que ele havia colocado em seu dedo. Dirlo ainda tenta voltar a pintar Nina, chamando-a: “vem, Nina. Vem, Nina”. Nina começa a passar a esponja do pó de maquiagem em seu braço e se afasta de Dirlo. As crianças saem do campo de imagem.

Dirlo



Foto 27. Dirlo apontando para o rosto de Nina

Inicialmente, cabe destacar que, assim como nos outros episódios descritos nesse item, é possível perceber que o apontar de Dirlo parece ter nitidamente uma função de chamar a atenção do adulto para uma terceira entidade, nesse caso, o rosto pintado de Nina. A fala de Dirlo parece não deixar dúvidas quanto a essa intenção: *“Tia, tia, olha pra Nina aí, pra Nina”*. Mais uma vez reforça-se o argumento de que a expressão dessa intenção pela fala não implica a anulação da expressão gestual, na medida em que o apontar ocorre concomitante ao pedido verbal, ou seja, o gesto caracteriza-se como um componente da comunicação.

Ainda é relevante destacar, mais uma vez, a natureza perspectiva do gesto na medida em que ele ganha sentido dentro de uma cena de atenção conjunta. Após Dirlo ter expressado claramente sua intenção de compartilhar a atenção com a pesquisadora a respeito do rosto de Nina, ele reduz a sua fala e diz apontando para a pesquisadora e olhando para a colega: *“ó lá”*. Essa simples fala, junto com o gesto de apontar, permite que ela seja interpretada como algo do tipo: *“olhe para a tia para ela ver seu rosto”*.

Essa interpretação torna-se possível na medida em que o gesto e a fala são componentes de uma mesma cena de atenção conjunta, ou seja, o contexto anterior de ações e falas dos envolvidos na cena permite uma atribuição de sentido ao gesto e ao *“ó lá”* falado por Dirlo. Nesse ínterim, o gesto dentro de uma cena referencial compartilhada permite que a fala seja reduzida, demonstrando a funcionalidade do movimento como um recurso comunicativo extremamente eficaz.

A eficácia do gesto enquanto recurso comunicativo parece ser reforçada quando logo em seguida Dirlo aponta para o rosto de Nina e diz: *“tia!”*, olhando para Nina e para a pesquisadora de modo alternado (Foto 27). Novamente, o gesto de apontar parece complementar a fala do garoto, como se ele dissesse: *“tia, olha o rosto de Nina”*. Mais uma vez fica explícito como o gesto acompanha o pensamento da criança e comunica algo ao seu interlocutor.

O trecho do episódio apresentado a seguir também permite visualizar como o gesto permite uma *“economia”* da linguagem verbal.

Episódio: Olha ele!

Situação de observação: brincadeira livre entre coetâneos (Trios)

Trio observado: Everson (45m), Alter (54m) e Dílson (44m)

Data da sessão: 20/12/06

Crianças envolvidas no episódio: Everson (45m), Alter (54m) e Dílson (44m)

Síntese do episódio: as crianças se divertem em passar batom em suas bocas. Nessa brincadeira, um aponta para o outro dizendo que o outro é mulher.

Everson está sentado passando batom em sua boca, Alter está do lado oposto de costas para a câmera e Dílson está à direita do vídeo manipulando alguns objetos. Everson aponta para Alter e diz: “ele é ‘mulé’ que ta aí”. Dílson fala: “eu sou ‘mulé’ também”. Everson novamente aponta para Alter e rapidamente muda a direção do gesto para a sua própria boca dizendo: “ele é ‘mulé’ também”.



Foto 28. Everson mudando a direção do seu gesto

Assim como nos episódios anteriores, o gesto de Everson tem a intenção de fazer com que a outra criança preste atenção a uma terceira entidade, nesse caso Alter, um dos parceiros da interação. Isto significa que o gesto evidencia uma motivação para compartilhar uma experiência com o outro. Além disso, Everson fornece um comentário específico acerca de Alter, o alvo de sua atenção. Esse comentário, embora seja verbal, só é plenamente compreendido quando o gesto também é tomado como um componente da comunicação.

A última fala de Everson, “*ele é ‘mulé’ também*”, acompanhada do gesto que aponta primeiro para Alter e depois para a sua própria boca (Foto 28), é mais um exemplo de como o gesto, dentro de uma cena de atenção conjunta, comunica algo ao outro a ponto de fazer com que a criança não utilize as palavras, mesmo sendo capaz de usá-las.

Para compreender a função da expressão gestual de Everson é preciso então destacar o que se passa na cena de atenção conjunta da qual ele faz parte. Um tempo antes da ocorrência da situação descrita acima, já existiam no grupo comentários acerca de que passar batom é coisa de

menina. O próprio Alter já havia passado batom em sua própria boca. Quando Everson diz “*ele é ‘mulé’ também*”, a criança realiza um gesto de apontar que muda de direção no decorrer da frase. Ao falar “*ele*”, o seu dedo direciona-se para Alter, ou seja, nesse caso o apontar possui uma função de referência objetal. Quando complementa a frase dizendo “*é ‘mulé’ também*”, ele aponta para sua boca que está melada de batom.

O gesto de Everson só pode ser compreendido levando-se em consideração o contexto da interação. Uma vez que as crianças haviam falado que batom era coisa de mulher, interpreta-se que, ao apontar para a boca, Everson pretende dizer: “ele é ‘mulé’ também porque colocou batom”. A função comunicativa do gesto novamente fica evidenciada quando se percebe que sua utilização permite que a criança economize palavras sem causar prejuízos ao entendimento da mensagem.

Assim, nesse episódio, a criança procura compartilhar a atenção para Alter explicitando pelo gesto e pela fala uma informação sobre o referente indicado. O referente nesse caso é Alter, e a informação transmitida é: ele é mulher porque colocou batom. O gesto é recurso para o estabelecimento de uma cena de atenção conjunta e uma troca de informações a respeito da cena.

Refletindo, portanto, sobre a análise aqui empreendida acerca do gesto declarativo, é possível perceber em que medida este se relaciona à vida mental da criança:

- Segundo Tomasello (2003), Tomasello et. al. (2005) e Liskowski et. al. (2006), a utilização desse gesto reflete uma compreensão da organização mental do outro e um desejo por parte da criança de compartilhar estados psicológicos com os parceiros.

- Na medida em que o gesto expressa uma intenção e uma compreensão acerca de estados mentais, movimento e pensamento parecem estar relacionados: o gesto declarativo revela uma habilidade cognitiva social para dirigir a atenção do outro.

- Os autores mencionados anteriormente enfatizam a presença de tal gesto na relação adulto-criança e quando esta última ainda não possui a linguagem verbal consolidada. Nos episódios aqui analisados é possível observar o gesto declarativo na interação de coetâneos numa idade em que as crianças já fazem uso da linguagem verbal de maneira recorrente.

- Diferentemente das crianças do estudo de Tomasello et. al. (2005) e Liskowski et. al. (2006), por estarem mais aptas a utilizar a fala, as crianças do presente estudo, no momento em que dirigiam a atenção do outro, costumavam acrescentar informação a respeito do referente indicado. Essas informações muitas vezes eram compreendidas não apenas pela utilização da

linguagem verbal, mas também por variações gestuais, como no caso do episódio “Olha ele!”, em que a mudança de direção do apontar, dentro de um contexto específico, era suficiente para se compreender a intenção comunicativa da criança.

- É possível mais uma vez reafirmar os pressupostos da teoria walloniana a respeito de como o movimento acompanha a linguagem verbal da criança, continuando a ser necessário para expressar seu pensamento e se comunicar com o co-específico.

Gesto informativo: apontar para ajudar o outro.

Esta subcategoria baseia-se na definição do que Liskowski et. al. (2006) denominaram de gesto informativo. Foram encontrados cinco episódios em que a criança apontava para fornecer uma informação que visava ajudar o outro a localizar um determinado objeto. Quanto a isso, é pertinente traçar algumas comparações com os dados obtidos no estudo de Liskowski et. al.

Como já mencionado neste trabalho, o plano de pesquisa desse autor era uma situação experimental em que o pesquisador simulava a perda do objeto. Nesse caso, maximizava-se a possibilidade de a criança fazer uso do gesto informativo. No caso da presente pesquisa, esse gesto poderia ou não aparecer na medida em que não existia a elaboração prévia de uma situação em que algum objeto era perdido. Talvez por isso, e pelo fato de todos os objetos estarem à disposição de todas as crianças, houve uma baixa incidência desse tipo de apontar. Ainda assim, aconteceram cinco situações em que, por algum motivo, a criança não encontrava um brinquedo e perguntava por ele, de forma que uma outra criança, fazendo o uso do gesto de apontar, indicava a localização do material procurado.

Um episódio que ilustra a utilização desse tipo de gesto é descrito a seguir.

Episódio: Cadê a ‘culé’?

Situação observada: brincadeira livre entre coetâneos (Trios)

Trio observado: Dílson (39m), Emile (45m) e Isa (42m)

Data da sessão: 19/07/06

Crianças envolvidas no episódio: Dílson (39m) e Emile (45m)

Síntese do episódio: Emile havia se afastado da mesa e, ao retornar para o seu lugar, ela questiona sobre onde está a colher. Dílson, auxiliando a parceira, indica com o gesto de apontar a localização do objeto procurado.

Emile estava fora do campo de imagem enquanto Isa manipula o batom e Dílson mexe nos potinhos. Ao voltar para a sua cadeira, Emile observa Dílson. Em seguida, pergunta: “cadê a ‘culé’?”. Dílson aponta para o centro da mesa e diz: “ó aqui”. Emile, mesmo já tendo pego uma outra colher que estava próxima a ela, olha na direção indicada pelo parceiro. Dílson, ao ver a colher na mão de Emile, aponta para ela e diz: “ó aí ela. Na tua mão”. Emile estica o braço na direção de Dílson e diz: “me dá duas”. Ele repete: “ó aí na tua mão”. Ela fala “ta” e começa a abrir a garrafa grande.

Nessa seqüência interacional, Emile expressa verbalmente que está procurando um objeto: a colher. Dílson utiliza o gesto e a linguagem verbal para indicar onde está o material que Emile procura. É interessante destacar mais uma vez a função comunicativa do gesto na medida em que a fala de Dílson não é suficiente para saber onde está a colher. É o seu movimento que complementa e fornece essa informação a Emile. Como afirmam Liskowski et. al. (2006), ao apontar de maneira informativa, a criança ajuda o parceiro a completar uma ação não executada. A utilização desse gesto envolve a compreensão de que o outro é um agente intencional.

O movimento mais uma vez reflete a compreensão que a criança possui da organização mental do parceiro. Conseqüentemente, o movimento reflete o seu próprio modo de funcionamento mental, qual seja, a habilidade tipicamente humana de ler mentes e se colocar no lugar do outro.

Antes de passar para o último tópico da análise aqui proposta, torna-se pertinente refletir sobre as implicações de se observar essas diferentes funcionalidades do gesto de apontar:

- Os dados aqui analisados reforçam as funções do gesto de apontar atribuídas por Tomasello (2003), Tomasello et. al. (2005) e Liskowski et. al. (2006), vislumbrando outras possibilidades de gesto imperativo que não se restringem à solicitação de objetos.

- Reforça-se a idéia já discutida nos itens anteriores a respeito da natureza perspectiva do gesto: seu sentido surge em meio a cenas de atenção conjunta da qual ele faz parte. Assim, apontar para um objeto pode, em diferentes contextos, significar que o parceiro realize alguma ação específica – como entregar um objeto ou sentar em um determinado lugar -, auxílio ao parceiro para localizar algo, ou simplesmente compartilhamento da atenção com o outro.

- O gesto de apontar, seja qual for sua funcionalidade, mostra-se como um recurso comunicativo altamente eficaz. Muitas vezes ele reforça uma informação já explicitada, enquanto outras vezes ele complementa a mensagem que deseja ser transmitida ao interlocutor.

- A presença desse recurso comunicativo em crianças que já possuem domínio da linguagem verbal novamente endossa a idéia de que a fala não implica a anulação da comunicação gestual.

- A freqüência constante dos gestos de apontar sinaliza também que as crianças ainda precisam fortemente do corpo e do movimento para expressar com clareza o seu pensamento.

- A relação entre movimento e pensamento também fica explicitada considerando-se que esses movimentos refletem uma organização mental que compreende o outro como agente intencional igual a si mesmo. Em outras palavras, os gestos de apontar concretizam um modo de funcionamento cognitivo típico da espécie humana.

5.2.3 O (não) controle do movimento

Este último tópico de discussão possui estreita relação com aqueles analisados anteriormente. Isso porque implica a seguinte consideração: por todas as funcionalidades do ato motor indicadas nas discussões anteriores, é possível confirmar a idéia de Wallon de que é muito difícil para as crianças, antes dos seis anos de idade, controlarem seus movimentos. Elas precisam do corpo para se expressar e se comunicar com o outro.

Sendo assim, esse tópico visa elucidar mais claramente situações que indicam como muitas vezes as crianças não controlam seus movimentos. Busca-se, assim, demonstrar a relação entre percepção e movimento e entre imitação e pensamento.

Foram recortados cinco episódios da situação da Rodinha e um episódio da situação de brincadeira em trios em que pôde ser mais evidenciado como uma cena relevante para a criança torna-se impregnante para ela de modo que esse contágio expressa-se pelo corpo.

O maior número de episódios na Rodinha deve-se provavelmente ao fato desta contar com uma interação de um grupo grande de crianças. Isto fazia com que muitas vezes a educadora exigisse que elas esperassem sua vez para falar ou para realizar algo específico dentro da atividade proposta. Esta tentativa de controle parecia ter o intuito de preservar a ordem dentro do grupo. Nesse esforço, era nítido como as crianças tinham dificuldade para controlar o seu movimento. Nas palavras de Wallon (1934/1979d), a disciplina mental parecia ainda estar em processo de consolidação, de modo que não era uma tarefa fácil para as crianças controlarem voluntariamente o seu corpo.

Sendo assim, serão apresentados e discutidos a seguir dois episódios da situação da Rodinha com vistas a tornar mais clara as idéias aqui expostas.

Episódio: Ginástica

Situação de observação: Rodinha

Data da sessão: 27/10/06

Crianças envolvidas no episódio: todas as crianças presentes na Sessão 2 da Rodinha.

Síntese do episódio: durante quase dois minutos, a educadora brinca com as crianças de fazer ginástica. Nessa interação, ela propõe diferentes posições e tenta trabalhar movimentos lentos e movimentos rápidos.

(...)

Ed.: quem consegue tocar o dedo lá na ponta do pé? Quem consegue?

Enquanto fala, a educadora estica os braços procurando tocar no dedo dos pés.

(...)

Isaías: consegue, ó, tia.

Isaías estica os seus braços até os pés.

Ed.: vamos lá! 1,2, 3...

As crianças (Adel, Isaías, Isa, Olavo, Keka, Line, Gelma e Dirlo) contam junto com a educadora e sincronizam o movimento de esticar os braços em direção aos pés e depois voltar (Foto 29).



Foto 29. Ginástica (1)

A exposição desse primeiro momento do episódio tem como objetivo contextualizar a temática da atividade proposta pela educadora: fazer ginástica. Essa parte inicial remete ao papel do ritmo na sincronia do grupo, o qual foi discutido no item acerca das emoções e do movimento (item 5.1). Ao realizar o movimento baseando-se em uma contagem, a educadora imprime um ritmo que parece possibilitar que as crianças realizem o movimento de forma sincronizada.



Foto 30. Ginástica (2)

(...)

Ed.: quem consegue... junta a perna, junta, junta. Pé com pé. Ó, balançando a perna, assim.

A educadora, segurando os pés, começa a balançar as pernas realizando um movimento que parece o movimento de asas.

Keka, Chico, Adel, Isaías, Cora, Everson, Line, Gelma, Olavo, Isa e Dirlo sincronizam o movimento com o da educadora (Foto 30).

(...)

Nesse momento, a bolinha de Dílson, que estava brincando fora da roda, rola até o centro do círculo, o que faz com que ele se encaminhe até o grupo para pegá-la. Chegando lá ele passa a observar o movimento e as instruções da educadora sobre balançar a perna. Automaticamente, com os braços flexionados na frente do corpo, ele passa a dobrar e esticar as pernas num movimento ritmado ao da educadora.

Ed.: balançando a perninha, balançando... bem rápido, bem rápido.

A educadora faz um tom de voz agitado e acelera o movimento da sua perna.

As crianças, que estão sentadas em uma posição semelhante a da educadora, sincronizam a velocidade do movimento com o dela, balançando as pernas rapidamente.

(...)

Dílson também acompanha a velocidade do movimento, mas realiza outra ação: ele começa a mexer o quadril dando uns passinhos para frente e para trás bem rápido, no ritmo que a educadora diz e faz.

Ed.: devagar, devagar...

A educadora muda o ritmo da voz e fala bem tranqüilo e pausado.

As crianças mexem as pernas devagar como faz a educadora.

Dílson pára de dar passinhos rápidos e começa a caminhar bem lentamente pelo meio do círculo. Ele chega a mexer a cabeça para o lado bem tranqüilamente como se desse a idéia de que ele estava “passeando calmamente”. Enquanto caminha, ele sai do círculo e volta a brincar com a bola fora da roda.

*Ed.: devagar. Assim, ó. Bem molenga, bem molenga...
As crianças acompanham o ritmo da educadora.*

Ed.: bem rápido.

Ela e as crianças aceleram novamente o movimento da perna. Em seguida, a educadora inicia outra atividade.

Nesse outro momento do episódio, ao propor que as crianças movimentem as pernas, alternadamente, de modo rápido e devagar, tem-se a impressão que a educadora deseja trabalhar com as crianças a noção de ritmicidade. É importante destacar como seu tom de voz imprime um ritmo específico à ação: ao mexer a perna devagar, ela fala de forma pausada e lenta; quando movimenta acelerado, ela fala com um tom agitado. O ritmo e o tom da voz repercutem no ritmo do movimento que, por sua vez, faz com que as crianças realizem a ação de uma determinada maneira. Assim como nos episódios descritos no item a respeito das emoções, a educadora cria uma atmosfera propícia à realização da atividade que impregna as crianças e faz com que elas se engajem na temática proposta. Essa impregnação parece ser facilitada pela ritmicidade presente na brincadeira.

O que este episódio traz de particular importância sobre a discussão proposta a respeito do não controle do movimento é a conspicuidade dessa impregnação rítmica no momento em que Dílson se aproxima do grupo. Como descrito, essa criança estava fora da atividade brincando com uma bola. Quando este objeto pára no meio do círculo, e ele se encaminha para buscá-lo, ele acaba se orientando para o que está sendo realizado pela educadora e pelos outros colegas. O comportamento de Dílson subsequente a essa observação indica a forte relação entre percepção e movimento.

Ao observar a educadora instruindo as crianças a mexerem suas pernas num determinado ritmo, Dílson rapidamente ajusta seu corpo ao que está sendo efetuado pela educadora. A idéia de que ele está sendo regulado pelo movimento do adulto e das outras crianças é pertinente ao serem observados os seguintes indícios empíricos:

1. A criança direciona seu olhar para a educadora no momento em que vai buscar a bola no meio do círculo. Segundos antes de ele começar a flexionar os joelhos no ritmo que estava sendo realizada a “ginástica”, ele fixa seu olhar no adulto. Este fato sugere que o movimento de Dílson pode, sim, ter relação com a atividade realizada pelo grupo.
2. A criança demonstra um ajustamento rítmico quando a educadora fala para fazer rápido, ao mesmo tempo em que movimenta suas pernas rapidamente, e o garoto começa a dar passos para frente e para trás de modo bastante agitado e ritmado com o movimento da educadora. Por outro lado, ele rapidamente muda o ritmo e começa a caminhar devagar pelo meio do círculo quando a educadora diz para fazer lento, “bem molenga”. É interessante notar que Dílson chega até mesmo a balançar a cabeça como se tivesse dando a idéia de que ele estava passeando calmamente.

Esses dois fatores sugerem que a percepção de Dílson sobre a cena que estava ocorrendo na sala impregnou-o de tal forma que foi expresso pelo movimento. O movimento não foi em si igual ao da educadora, mas houve um ajustamento rítmico entre a ação de Dílson e a ação do grupo.

Essa análise indica a ocorrência do que Wallon (1959/1979d) denominou de acomodação perceptiva. Dílson não estava engajado na atividade proposta e nem mesmo senta e participa dela após se aproximar do grupo. O que fica evidenciado é que, no curto espaço de tempo em que ele vai buscar a bola e observa o movimento da educadora, ele ajusta seu corpo à situação, como se aquela ritmicidade se transformasse espontaneamente em movimento. A cena de Dílson parece ilustrar bem o que Wallon diz a respeito de toda percepção tender a se realizar no plano motor.

Essa impregnação parece indicar como nessa idade as atitudes do sujeito não são por ele controladas, mas pelos estímulos aos quais está exposto, ou seja, a observação de uma cena relevante reflete-se no plano motor de tal forma que se sobrepõe à escolha racional do sujeito.

Na cena descrita acima, evidencia-se a ocorrência de uma acomodação perceptiva que reflete-se na mímica que acompanha os nossos estados psíquicos, traduz-se pelas nossas atitudes, que são uma preparação para atos determinados e que não deixam de ter influência sobre o curso de nossos pensamentos ou dos nossos sentimentos (WALLON, 1934/1979d, p. 360).

A cena de Dílson traz, portanto, indícios empíricos para se pensar como a disciplina mental, que permite que a criança controle voluntariamente seu movimento, ainda parece estar, nessa idade, em processo de construção. O episódio a seguir permite ampliar essa discussão.

Episódio: Imitando o Macaco

Situação de observação: Rodinha

Data da sessão: 27/10/06

Crianças envolvidas: todas as crianças presentes na Sessão 2 da Rodinha

Síntese do episódio: quando esse episódio tem início, já havia transcorrido 20 minutos desde o início da Rodinha. Nessa houve várias atividades sobre o macaco, um bichinho de pelúcia que a educadora havia trazido dentro de uma caixa bastante ornamentada. Ela agora propõe fazer um concurso para saber quem imita melhor um macaco. Fazendo uma roda, ela solicita que cada criança se encaminhe para o meio do círculo e imite o animal. Após cada apresentação, ela e o restante do grupo batem palmas para a criança que havia se apresentado. No decorrer dessa sequência interacional, que dura seis minutos, a educadora tem dificuldade de fazer com que cada criança espere sua vez de imitar o macaco.

Ed.: Agora eu vou fazer um concurso (...). Ó, eu quero ver quem vai imitar melhor um macaco. Mas só o nome que eu chamar. Abre aí que eu vou chamar aqui no meio. Deixa eu começar. Quem vai ser o primeiro?

Crianças: Eu!!! (levantando os braços).

(...)

Ed.: Vai lá Mark. Mark no meio. O macaco faz como?

Mark vai para o meio pulando de quatro. As outras crianças observam atentamente.



Foto 31. Movimento de Mark (macaco)

Ed.: O macaco de Mark faz assim. Muito bem, Mark.

*Isaías começa a se posicionar de quatro, mas interrompe o movimento com a fala da educadora.
Ed.: Palmas para Mark. Senta aqui (direcionando-se para Mark e apontando para o lugar que ele estava sentado antes).*

As crianças batem palmas.

No momento da apresentação de Mark, Line está andando em volta da roda observando a cena. Quando as crianças começam a bater palmas, ela se encaminha para o centro do círculo e se põe de quatro como se fosse imitar o colega. A educadora intervém pegando-a pelo braço. Nesse mesmo momento, Isa, em seu próprio lugar, começa a imitar o macaco. Nonato também se coloca de quatro direcionando-se para a educadora e dizendo: “eu”.

*Ed. (direcionando-se para Line): Não, vamos combinar assim. Tia V. chama.
Durante a advertência da educadora, Line continua no centro da roda e começa a imitar o macaco.*

Ed.: Se não a gente não vai bater palmas, não. Line...

*Algumas crianças continuam gritando “eu”.
Mark volta para o seu lugar, mas continua pulando.
Line sai do centro da roda.*

(...)

Ed.: atenção. Escuta. Pra ninguém ficar precisando dizer “eu”, Tia V. vai seguir aqui ó. Nesse momento ela indica com a mão que vai seguir a seqüência do círculo começando pelo seu lado direito.

No mesmo momento, Mark e Line continuam se posicionando de quatro e pulando. A educadora tenta, com a mão, conter o movimento de Mark que está ao seu lado, inclusive procurando evitar que ele vá para dentro da roda.

Quando Mark vai para o centro do círculo imitar o macaco (Foto 31), dois aspectos a respeito do ato imitativo podem ser ressaltados: (1) Mark imita na ausência de um modelo; (2) o movimento de Mark impregna as outras crianças fazendo com que elas o imitem, ou seja, provocando uma imitação na presença do modelo.

No que concerne ao primeiro aspecto, é possível identificar as relações que Wallon (1942/1979c) estabelece entre imitação e função de representação. O macaco não é um modelo presente para Mark, ou seja, a criança reproduz uma cena que não corresponde a sua percepção imediata. Ao tornar presente algo que se encontra ausente, o garoto representa pelo corpo, ou seja, corporifica uma imagem.

Em relação ao segundo aspecto, é possível destacar mais claramente os passos iniciais do processo imitativo que correspondem à relação entre percepção e movimento. Quando Mark está imitando o macaco, Isaías e Nonato se põem de quatro; Line vai para o centro do círculo e começa a pular como um macaco; e Isa imita Mark em seu próprio lugar. Essa cena, considerando que as crianças estavam orientadas para Mark, ilustra como as ações do garoto impregnaram as crianças que pareciam de fato não conter seus movimentos.

Essa dificuldade de contenção faz com que a educadora estabeleça uma regra que vise deixar a atividade mais organizada; ela então explicita que cada criança terá sua vez de se apresentar de acordo com a ordem em que se encontra sentada no círculo. O trecho abaixo mostra que algumas crianças compreenderam a explicação da educadora, mas ainda assim continuam a imitar o sapo mesmo sem ser a sua vez.

(...)

Ed.: vamos lá. Quem é agora?

(...)

*Ed.: Nina. Pronto. Abre a roda pra gente ver Nina.
Mark, nesse momento, sai do centro do círculo.*

Ed.: como é o macaco de Nina?

Nonato: depois de Nina é eu.

Ed.: muito bem. Vamos lá. Como é o macaco de Nina?

Nina se encaminha para o centro e começa a pular de quatro.

Nonato deixa evidente que compreendeu que a apresentação segue a ordem em que as crianças estão dispostas no círculo. No decorrer dos trechos apresentados a seguir, é possível perceber que essa compreensão também parece ter ocorrido para as outras crianças. Ainda assim, elas continuaram “invadindo” o círculo ou imitando o macaco em seu próprio lugar sem ser a sua vez de se apresentar. Isto indica que a compreensão racional da situação não necessariamente implica o controle do movimento. Utilizando a linguagem walloniana, a disciplina mental dessas crianças ainda parece estar em fase de construção, não sendo fácil para elas conter sua expressão motora.

O trecho descrito abaixo deixa mais evidente essa relação entre percepção e movimento. Buscando esmiuçar essa relação, a análise da interação que será apresentada a seguir será focada em uma criança especificamente: Isa.

(...)

Ed.: quem é que está junto de Gelma agora?

Nina: eu!

Isaías (apontando para si mesmo): eu!

Dílson (apontando para si mesmo): eu!

Ed.: Isa! Vamos, Isa.

Isa responde negativamente com a cabeça.

Ed.: quer fazer não, Isa?

Ed. (dirigindo-se para Isaías): quem ta perto de Isa?

Isaías, mesmo sem falar eu, não pára de indicar a si mesmo, batendo no próprio peito.

Chico: Dílson!

O próprio Dílson aponta para si.

Ed.: ah, então é Dílson. Bora, Dílson. Dílson agora vai ser o macaco.

(...)

Dílson vai para o centro do círculo e começa a pular de quatro. As crianças param de gritar e observam atentamente o parceiro.

Ed.: eita, olha pra aí, esse macaco. E ele só faz isso, é? Que mais que o macaco faz?

Mark vai novamente para o centro do círculo pulando de quatro.

Ed. (sorrindo): olha o macaco de Mark.

Nesse momento, Dílson fica parado de quatro observando Mark.

Isa, que segundos antes havia negado ir para o centro do círculo, em seu próprio lugar se põe de quatro sorrindo e permanece nessa posição olhando para Dílson, que está de quatro parado, e para Mark, que está pulando. Olavo também se põe de quatro.



Foto 32. Preparação e imitação de Isa e Dílson

(...)

Dílson, em seguida, dá um pulo pequeno. Isa o imita mas dá um pulo bem alto. Olavo, que já estava de quatro, começa a imitar os colegas. Everson também imita os colegas e começa a pular de quatro.

O trecho acima, que pode ser melhor visualizado recorrendo-se às imagens, traz reflexões interessantes a respeito da relação entre percepção e movimento. Isa, desde o início do episódio, mostra-se bastante engajada na atividade: ela bate palmas enfaticamente depois das apresentações dos colegas e, vez por outra, coloca-se de quatro e imita quem está no meio do círculo. Ela é uma das crianças que imita Mark no trecho inicial desse episódio. Todavia, quando chega sua vez de se apresentar, ela se nega a participar. Essa negação, diante dos fatos aqui apresentados, não parece indicar uma falta de motivação diante da atividade. É possível supor que a garota tenha ficado um pouco tímida para ir ao centro do círculo demonstrar sua *performance* ao imitar uma macaca. Os momentos subseqüentes a essa cena parecem demonstrar o quão motivada estava a criança para a atividade.

Quando Dílson, a criança da vez, vai para o centro do círculo imitar o macaco, Mark mais uma vez “invade” a roda e também imita o animal. Nesse momento, Dílson pára e fica de quatro observando o colega, enquanto Isa, a criança que havia se negado a ir para a roda, se põe de quatro em seu próprio lugar (primeira imagem da Foto 32). Nesse momento, Olavo também se posiciona de quatro.

Essa cena em que Mark está pulando, enquanto Isa, Dílson e Olavo ficam de quatro observando a ação do colega, parece empiricamente remeter às idéias de Wallon (1942/1979c) a respeito da qual, na fase perceptiva, a imitação é, ao mesmo tempo, resistência ao movimento e acomodação ao objeto, ou seja, a função tônica pode inicialmente substituir o movimento pela imobilidade, fazendo o movimento ser adiado, mas a atividade postural não está extinta e é a partir dela que a imitação pode surgir.

Essa interpretação sobre o dado corrobora a idéia de que a negação de Isa em ir ao centro do círculo imitar um macaco não significa um alheamento em relação à atividade. Seu estado de contemplação em direção aos movimentos realizados pelo colega, que a impregna e a faz se posicionar de quatro em seu próprio lugar, sugere seu engajamento ativo no que está acontecendo na interação do grupo. Nesse momento, sua musculatura está trabalhando intensamente, podendo

resultar em “ensaios de reprodução mais ou menos tímidos, mais ou menos bem sucedidos” (WALLON, 1942/1979c, p. 205).

De fato, depois dessa fase de imobilidade, Dílson dá um pulo pequeno (segunda imagem da Foto 32) e Isa em seguida dá um pulo mais alto (terceira imagem da Foto 32). Olavo e Everson também começam a pular. Quanto a esse momento, em que emerge o ato imitativo, é interessante refletir, a partir da perspectiva walloniana, como a imitação implica um processo de fusão e diferenciação entre o eu e o outro.

Na fase de impregnação perceptiva é como se a criança estivesse, de fato, fundida ao outro; este estado de fusão é, portanto, evidenciado pela imitação que ocorre logo depois. Por outro lado, é possível perceber um momento de diferenciação quando se nota que a imitação não implica uma duplicação fidedigna do modelo, haja vista, por exemplo, os pulos de Isa e de Dílson serem diferentes entre si quanto à amplitude, além de não ocorrerem na mesma frequência do de Mark (o modelo imitado). A comparação que ocorre nesse momento implica um estado de diferenciação entre o eu e o outro.

As palavras do próprio Wallon parecem resumir o que se desenrolou nessa cena:

Repetidas vezes ocorre que o garotinho se absorve em olhar aquilo que o interessa como se nisso estivesse incorporado. [...] Dir-se-ia tratar-se de uma impregnação postural resolvida num gesto de imitação. [...] O movimento é então o desabrochar de uma espécie de formulação íntima (WALLON, 1934/1971c, p. 229).

A continuação do episódio também mostra como as crianças, em particular Isa, continuam imitando as crianças que vão para o centro do círculo.

(...)

Ed.: ah, Chico. Vamos lá, Chico.

Chico, em seu próprio lugar, põe-se de quatro.

Ed.: cadê o macaco? Cadê, Chico?

Chico dá um pulo alto e pára.

Isa, sorrindo, põe-se de quatro e permanece atentamente observando o colega.

(...)

Ed. (sorrindo): vai Chico. Muito bem. Eu tô gostando. Faz!

Chico parece tímido. Ele fica de pé parado olhando para a educadora.

Isa, que estava de quatro, começa a pular. Olavo e Isaías se encaminham para o centro do círculo e também começam a pular.

(...)

A educadora então encerra essa atividade iniciando uma nova atividade com música. Enquanto organiza as crianças que estão ao seu lado, Isaías, Isa e Everson continuam pulando de quatro.

No trecho acima, percebe-se como Isa continua imitando os colegas que vão para o centro do círculo representar o macaco, o que novamente sugere que a negação da menina em ir para o meio da roda não se deve a uma desmotivação ou alheamento à atividade. Assim como ela, Olavo e Isaías também demonstram o quão impregnante está sendo a atividade: ver cada criança fazer o macaco corresponde a fazer o seu próprio macaco, mesmo que racionalmente se compreenda que não é a sua vez de imitá-lo.

O episódio “Imitando o macaco” traz, portanto, indícios empíricos interessantes para se pensar sobre as relações entre imitação e função de representação:

- Ele demonstra o que se poderia chamar de fase perceptiva da imitação, ou seja, aquela fase em que o sujeito está em um estado de impregnação perceptivo-motriz que faz com que, ao perceber uma cena relevante, essa percepção se converta em atos motores.

- Devido a essa impregnação, o episódio traz elementos que mostram como a imitação implica um estado de fusão e diferenciação entre o eu e o outro: é um momento em que o sujeito se une ao modelo e ao mesmo tempo se diferencia dele, realizando o seu próprio ato.

- Esse movimento de união ao outro e diferenciação deste permite refletir como aí se encontra implicado o processo de construção da função de representação na medida em que surge o processo de comparação e, conseqüentemente, a noção de semelhança/diferença. Durante esse processo é pertinente supor que a criança vai aprendendo a lidar com noções que são essenciais para a utilização da função de representação baseada em categorias.

- Além disso, ao imitar o macaco, também se faz presente a influência de um modelo não presente, na medida em que não tem nenhum macaco de verdade no ambiente. Ao tornar presente algo que se encontra ausente, é possível inferir o processo de representação.

De uma forma geral, os dois episódios referentes a esse item de análise permitem refletir sobre a dificuldade que as crianças dessa faixa etária possuem para controlar voluntariamente seus movimentos:

- Os episódios evidenciam a forte relação entre percepção e movimento. Isto significa, tal como discute a teoria walloniana, que dentro de uma cena relevante para a criança, a percepção tende a se converter em atos motores.

- Estar atento nem sempre significa estar parado. Muitas vezes, é a atenção concentrada em uma cena que provoca a execução de um movimento.

- O (não) controle sobre a expressão motora nem sempre é sinônimo de impulsividade. Nos episódios aqui analisados o movimento revela um alto nível de engajamento na atividade bem como um recurso de expressão do pensamento da criança.

Assim, se os aspectos discutidos anteriormente mostraram inúmeras funcionalidades do movimento na construção e expressão do pensamento e na comunicação entre co-específicos, essa última discussão vem corroborar a importância da expressão corporal para a criança ao mostrar sua dificuldade para controlar os seus movimentos. Parece ficar evidenciado, portanto, que o corpo faz parte da organização mental da criança.

6. Conclusão

Procurando realçar o argumento defendido nesta dissertação, serão apresentados a seguir alguns tópicos que sintetizam os resultados desta pesquisa e que findam por reforçar a idéia do corpo como um suporte para o pensamento e para a comunicação.

Visando tornar mais clara a conclusão deste trabalho, serão retomadas as perguntas que conduziram a realização desta pesquisa e que foram apresentadas no final do capítulo 2 desta dissertação.

1. Por que é importante considerar a dimensão motora do desenvolvimento?

Os dados indicaram que é preciso considerar a dimensão motora do desenvolvimento na medida em que o movimento possui um papel na ontogênese humana que se encontra além de sua função de locomoção. Os achados mostram que a criança utiliza o corpo para expressar estados afetivos, assim como para construir, expressar e comunicar o seu pensamento, corroborando os pressupostos da teoria de Wallon.

No que concerne às relações entre movimento e afetividade, foi possível observar empiricamente a característica de contagiosidade das emoções, de forma que estas mostraram sua importante função na coesão do grupo. Os dados sugerem, portanto, que as emoções, ao serem exteriorizadas pelo movimento, possuem um fim social, sendo componente essencial da interação. Uma vez que as manifestações emocionais são essenciais para o processo interacional, elas são essenciais para a formação da função de representação, na medida em que esta só ocorre na interação com os parceiros da espécie. Assim, evidencia-se a relação entre afetividade, motricidade e cognição.

No que diz respeito às relações entre movimento e processo ideativo, foco desta dissertação, os dados sinalizam que para compreender o pensamento da criança é preciso compreender a sua corporeidade. As 66 seqüências interacionais analisadas mostraram como o corpo é um suporte para o pensamento, reforçando a idéia de que falar em movimento não significa apenas falar em deslocamento e expansão motora, mas também falar em expressividade e comunicação.

Dessa forma, conclui-se a importância de se considerar a dimensão motora para se compreender o desenvolvimento psicológico da criança.

2. Como os gestos e as posturas funcionam como recursos comunicativos?

A análise realizada neste trabalho corrobora a afirmação de Tomasello (2003, p. 132) de que “a linguagem natural é uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes”. Isto significa dizer que os dados aqui apresentados reforçam a idéia de que existem recursos comunicativos que antecedem à fala e que possuem íntima relação com a nossa história filogenética. A análise aqui proposta evidenciou como o corpo é um instrumento de construção e expressão de idéias.

A análise dos episódios de interação evidencia ainda que, além de um precursor da linguagem verbal, o corpo é também um recurso utilizado juntamente com a fala, o que reforça teorias como a de Tomasello, Wallon e Trevarthen que reconhecem os gestos como um recurso comunicativo. Assim, mesmo possuindo uma linguagem verbal relativamente eficaz, a criança ainda precisa do corpo para expressar seu pensamento. A análise aqui empreendida não procura então tomar um ponto de vista valorativo a respeito dos recursos comunicativos: não se trata de uma comunicação ser melhor do que a outra, mas de se reconhecer que a fala possui antecedentes lingüísticos que não se perdem com a aquisição da linguagem oral, continuando a ter um valor adaptativo e funcional para a comunicação.

A forma como as crianças observadas nesta pesquisa utilizaram o corpo para se comunicar ocorreu de diferentes maneiras conforme a presença ou não de materiais lúdicos. Na situação em que havia brinquedos, os gestos expressivos ocorreram basicamente durante duas situações: nas brincadeiras de faz-de-conta e quando a criança fazia referência a algum objeto ou situação específica (gesto de apontar).

Durante os jogos de faz-de-conta as crianças associavam objetos, gestos e, por vezes, palavras, para tornar concreto um pensamento. Nesse contexto, o sentido da ação só era compreensível ao serem analisados todos os componentes da cena: o objeto, o gesto executado e a fala das crianças. A presença do objeto contribuía para deixar mais concreta a idéia que a criança pretendia expressar, mas eram os movimentos realizados em torno dele que faziam emergir um significado do jogo que era comunicado, construído e compartilhado com o parceiro.

A utilização dos gestos de apontar deve-se muito provavelmente ao fato de as situações de brincadeira livre contarem com a presença de objetos que podiam ser referenciados. Observou-se, então, que a criança, ao apontar para um material, usava o movimento numa função similar à palavra: referência objetal. O gesto de apontar, seja ele imperativo, declarativo ou informativo (LISZKOWSKI et. al., 2006), era componente essencial para a criança comunicar suas idéias ao parceiro, de modo a ser usado até mesmo em substituição à palavra. Os achados reforçam o estudo citado anteriormente, que investigou crianças em idades bastante precoces em interação com adultos, a respeito da função comunicativa desse tipo de gesto.

Na situação da Rodinha, observou-se uma grande riqueza de movimentos expressivos durante as brincadeiras de faz-de-conta. Nestas, o movimento era ainda mais conspícuo e revelador do seu poder de comunicação na medida em que não havia objetos que contribuíssem para deixar a idéia da criança mais concreta. Desse modo, foram registrados movimentos que acompanhavam a fala da criança ou mesmo que a substituíam, reforçando novamente o argumento de que o corpo adota posturas e realiza gestos que concretizam e comunicam um pensamento.

Assim, na presença ou ausência de objetos, a análise reforçou a idéia presente na literatura (COELHO; PEDROSA, 1995) de que as brincadeiras de faz-de-conta são um tipo de jogo propício para o desenvolvimento da função de representação. Nessas brincadeiras, ficou evidente como o movimento possui função similar à palavra na medida em que ele torna presente algo que se encontra ausente.

Na situação da Rodinha, provavelmente por ser uma situação de grupo que ocorre com frequência durante a rotina das crianças, foi possível observar também o poder comunicativo dos gestos rituais, ou seja, gestos que evocavam situações já conhecidas pelas crianças e facilitavam a comunicação do grupo devido ao seu caráter estereotipado. Ao evocar situações, o gesto revelava-se, tal como descrito por Wallon (1942/1979b), como estando mais próximo da representação do que da ação.

Além disso, os episódios que envolveram imitação contribuíssem para se verificar empiricamente a analogia entre o processo imitativo e o processo ideativo, na medida em que ambos envolvem um processo de desdobramento de uma fórmula global em seus termos sucessivos.

A despeito das diferenças entre as distintas situações interacionais, em ambas ficou realçado que o movimento era um componente indispensável para se compreender o que a criança pretendia comunicar. Além disso, os dados reforçaram as idéias de Tomasello a respeito da natureza perspectiva do símbolo lingüístico, indicando que tanto a palavra quanto o gesto só podem ser compreendidos analisando-se a cena de atenção conjunta na qual os participantes da interação estão envolvidos. A comunicação, gestual e/ou oral, ocorre dentro do processo interacional de forma que gestos e/ou palavras não podem ser compreendidos de forma isolada.

Isso leva a supor que para aprender a utilizar palavras dentro de cenas de atenção conjunta, as crianças primeiro aprendem a utilizar gestos dentro dessas cenas. É pelo corpo que elas vão construindo, expressando e comunicando suas idéias que, num momento posterior, serão expressas prioritariamente, mas não exclusivamente, pelas palavras. Assim, conclui-se que, pelo corpo, por meio de gestos rituais, brincadeiras de faz-de-conta, gestos de apontar e imitação, a criança vai desdobrando seu pensamento em atos motores e vai construindo sua função de representação simbólica.

3. *De que forma o corpo e a mente estão integrados?*

Considerando o que foi descrito anteriormente, chega-se a conclusão de que corpo e mente encontram-se fortemente integrados. Essa afirmação, muito além de um clichê, pôde ser empiricamente observada a partir dos episódios analisados nesta dissertação. Se o corpo, seja pelos gestos de apontar, pelo faz-de-conta, pelos gestos rituais ou pela imitação, constrói e expressa o pensamento da criança, como conceber o processo ideativo como algo segregado do corpo?

Corpo e mente encontram-se integrados porque o pensamento inicialmente projeta-se em atos motores. Não olhar para o corpo da criança é também não olhar para suas disposições e idéias. Não olhar para sua corporeidade é, muitas vezes, não escutar o que ela diz.

Esse aspecto corrobora a idéia walloniana a respeito da qual a função de representação simbólica, modo de pensar tipicamente humano, é um processo que não ocorre de fora para dentro: o pensamento vai se desdobrando em movimento havendo um processo de constituição mútua entre o interno e o externo, o orgânico e o psíquico. Conceber essa constituição mútua expressa um modo de pensar dialético.

4. *Por que é tão difícil para as crianças da educação infantil controlarem seus movimentos?*

Por tudo que foi discutido e concluído anteriormente, a resposta inevitável a essa pergunta é: para as crianças da faixa etária aqui analisada, controlar seus movimentos é muitas vezes barrar seu pensamento, obstruir seu funcionamento psíquico. Assim, em situações de interação, seja com adultos ou com parceiros de idade, em que o diálogo é instigado, é praticamente impossível esperar que a criança participe ativamente do que é proposto sem utilizar o corpo: seu engajamento na interação e a expressão das suas idéias precisam do movimento para se efetivar.

Assim, retomando particularmente os resultados da pesquisa de Galvão (1992, 1996), compreende-se melhor porque as crianças observadas por ela reagem com impulsividade diante das solicitações freqüentes dos educadores para que ficassem sentadas e paradas. Talvez a impulsividade representasse um pedido para que seu corpo tivesse mais espaço naquela sala de atividades, um pedido para que seu corpo pudesse ‘falar’.

Alguns episódios analisados na presente pesquisa puderam mostrar empiricamente como a criança possui dificuldade para manter-se sentada e parada, revelando a estreita conexão entre percepção, pensamento e movimento. Ao observar uma cena cativante ocorre uma impregnação perceptivo-motora que leva a criança a imitar o modelo. Situações como essas, descritas e analisadas nesta dissertação, sugerem como o controle voluntário do corpo é algo processual, indicando também que movimentar-se não significa estar desatento. Como apresentado neste trabalho, era exatamente a mudança de posição, de posturas, a realização de gestos, a imitação que indicavam o quão engajadas estavam as crianças na atividade.

Repetindo novamente a pergunta: por que é difícil para as crianças controlarem seus movimentos? Porque em muitos casos, sem movimento, não há engajamento na atividade, não há comunicação, não há pensamento. Em muitas situações, quando um adulto diz para a criança: “para falar não precisa ficar de pé”, ele está sendo tão paradoxal quanto pedir para uma criança correr sem se movimentar. Nos dois casos, o corpo é um componente essencial.

Conclui-se então que o argumento defendido nesta dissertação, a saber, que o movimento possui uma função expressiva mantendo íntima relação com o pensamento e com a comunicação, pôde ser observado empiricamente, não sendo apenas uma afirmação teórica abstrata.

Os achados conduzem à reflexão de que para se compreender a ontogênese da criança é preciso olhá-la de uma maneira mais concreta. Isto significa dizer que é preciso olhar para a sua

biologia, para o seu corpo, para os seus movimentos. Talvez o episódio intitulado “Assim, ó!” represente bem a importância de considerar o caráter expressivo e comunicativo do movimento. A criança que diz “Assim, ó!”, e ao mesmo tempo mexe seu corpo, nos convida a olhar para seus movimentos. Ela diz explicitamente o que quer que os adultos façam: que observem seu corpo, que olhem para ela como um todo. Para escutá-la, também é preciso vê-la.

É por esses motivos que este trabalho conduz a reflexões pertinentes sobre os sistemas disciplinares, e é por isso que ele possui muitos desdobramentos futuros. A partir dele será preciso pensar sobre as contribuições para as práticas pedagógicas e para a melhoria da educação, na medida em que esta ainda se baseia numa concepção de ensino em que o corpo é visto como algo que atrapalha e perturba o pensamento da criança.

Assim, tem-se em mente que, embora a conclusão deste trabalho tenha procurado responder a certas perguntas, estas nunca estarão de todo encerradas. Como todo trabalho científico, novas perguntas emergem e novas investigações tornam-se necessárias. Ainda é preciso mais pesquisas que mostrem empiricamente como o corpo funciona como suporte para o pensamento, pesquisas que englobem crianças em faixas etárias diferentes e também em contextos de interação distintos com procedimentos metodológicos que possam complementar o trabalho de observação e descrição iniciada nesta pesquisa.

Esta dissertação de mestrado representa, portanto, uma tentativa de superação de concepções dicotômicas a respeito da relação entre mente e corpo que durante muito tempo permearam e ainda permeiam a Psicologia. E, embora ainda sejam necessários outros trabalhos de investigação, os resultados da presente pesquisa apresentam fortes indícios para se concluir que compreender o pensamento da criança implica compreender todo o seu corpo; olhar para seu psiquismo é também olhar para sua biologia.

A arte, de alguma forma, já tentou mostrar essa idéia. A obra de Rodin, “O Pensador”, revela a atividade muscular envolvida no ato de pensar. Dantas (1992a, p. 38) afirma que, intuitivamente, Rodin compreendeu que “pensa-se com o corpo em sentido duplo – com o cérebro e com os músculos”. Nesta dissertação, as próprias crianças nos mostram isso: “Assim, ó!”, como se suas palavras, pedindo para olharem para seus corpos, nos falassem: “olhem meus movimentos, isso é o que eu penso”. Resta-nos agora, como pesquisadores do desenvolvimento, atender a seus pedidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADES, César. Uma perspectiva psicoetológica para o estudo do comportamento animal. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, v. 36, n. 85, p. 20-30, 1986.

- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

- CARVALHO, Ana Maria Almeida. O estudo do desenvolvimento. *Psicologia*, São Paulo, Ano13, v. 02, p. 1-13, 1987.

- CARVALHO, Ana Maria Almeida. Etologia e comportamento social. In: SOUZA, Lídio; FREITAS, Maria de Fatima Quintal; RODRIGUES, Maria Margarida Pereira (orgs.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 195-224

- CARVALHO, Ana Maria Almeida; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; PEDROSA, Maria Isabel. De onde viemos? In: *Comecinho de vida: aprendendo com a criança de 0-6 anos*. Em elaboração.

- CARVALHO, Ana Maria Almeida; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. *Publicações Ifusp*, São Paulo, v. 1196, p. 1-34, 1996.

- CARVALHO, Ana Maria Almeida; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Dados e tirados: teoria e experiência na pesquisa em psicologia. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, p. 205-212, 1999.

- CARVALHO, Ana Maria Almeida et. al. Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 261-267, set/dez. 1996.

- CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Precursores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 219-252, 2003.

- CARVALHO, Elda Maria Rodrigues. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque walloniano. *Psicologia Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 84-89, 2003.

- COELHO, Maria Teresa Falcão; PEDROSA, Maria Isabel. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos (org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 51-65.

- CRUZ, Maria Nazaré da; SMOLKA, Ana Luiza B. Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos (org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 67-83.

- DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992a. p. 35-44.

- _____. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992b. p. 85-98.

- DIAS, Marina Célia Moraes. Corpo e Construção do Conhecimento: uma reflexão para a educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 2, p. 13-15, 1996.

- ECKERMAN, Carol O.; DIDOW, Sharon M. Nonverbal imitation and toddlers' mastery of verbal means of achieving coordinated action. *Developmental Psychology*, v. 32, n. 1, p.141-152, jan.1996.

- ECKERMAN, Carol O.; PETERMAN, Karen. Peers and infant social/communicative development. In: BREMNER, Gavin; FOGEL, Alan (Eds.). *Blackwell handbook of infant development*. Oxford, UK: Blackwell, 2001, p. 326-350.

- FOUCAULT, Michel. Os Corpos Dóceis. In: _____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 125-152.

- GALVÃO, Izabel. *O Espaço do Movimento: investigação no Cotidiano de uma Pré-Escola à Luz da Teoria de Henri Wallon*. 1992. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, [1992].

- _____. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 37-49, ago. 1996.

- _____ . *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 2000. 134p. (Coleção Educação e Conhecimento).

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

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 7-14, 2001.

- LISZKOWSKI, Ulf; CARPENTER, Malinda; STRIANO, Tricia; TOMASELLO, Michael. 12- and 18 - month-olds point to provide information for others. *Journal of Cognition and Development*, v. 7, n. 2, 2006. p. 173 - 187.

- LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Educação Infantil e Psicologia: para que brincar? *Psicologia Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 14-21, 2003.

- MOGILKA, Maurício. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 57-68, jul/dez. 1999.

- PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Revista Reflexão e Crítica*, v.18, n. 3, p. 431-442, 2005.

- PEREIRA, Maria Amélia P.; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Brincar, é preciso. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida et. al. (orgs.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 2, 2003. p. 117-123.

- RIBEIRO, Fernando Leite; BUSSAB, Vera Silvia Raad; OTTA, Emma. De colo em colo, de berço em berço. In: MOURA, Maria Lúcia de Seidl de (org.). *O bebê do Século XXI*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, 229-284.

- TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 342p.

- TOMASELLO, Michael; CARPENTER, Malinda; CALL, Josep; BEHNE, Tanya; MOLL, Henrike . Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 28, n. 5, p. 675 – 691, 2005.

- TREVARTHEN, Colwyn. The concept and foundations of infant intersubjectivity. In: BRATEN, Stein. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: University Press, 2006, p. 15-46.

- ZAZZO, René. Do corpo à alma: as respostas de Wallon e de Freud. In: _____. *Henri Wallon: Psicologia e Marxismo*. Lisboa: Tip. Garcia & Carvalho, 1978. p. 35-66.

- WALLON, Henri. As emoções no comportamento humano. In: _____. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971a. p. 75-88.

- _____. A expressão das emoções e seus fins sociais. In: _____. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971b. p. 89-94 .

- _____. Natureza das emoções. In: _____. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971c. p. 55-74 .

- _____. Sincretismo Diferenciado. In: _____. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971d. p. 224-238.

- _____. Importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. In: *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Estampa, 1979a. p. 73-80.

- _____. Os primeiros estádios. In: *Do ato ao pensamento: ensaio de uma psicologia comparada*. 2ª ed. Lisboa: Moraes, 1979b. p. 171-182

- _____. Imitação e representação. In: *Do ato ao pensamento: ensaio de uma psicologia comparada*. 2ª ed. Lisboa: Moraes, 1979c. p. 183-225

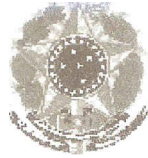
- _____. As causas psicofisiológicas da desatenção na criança. In: *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Estampa, 1979d. p. 355-365.

- _____. A atividade proprioplástica. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986a. p. 141-148.

- _____. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986b. p. 158-167

Anexos

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. N.º 239/2005-CEP/CCS

Recife, 20 de setembro de 2005.

Registro CEP/CCS/UFPE N° 231/05

Título: "Examinando a compreensão social e comunicação de crianças pequenas."

Senhora Pesquisadora:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco CEP/CCS/UFPE registrou e analisou, de acordo com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe aprovando-o e liberando-o para início da coleta de dados em 20 de setembro de 2005.

Ressaltamos que o pesquisador responsável deverá apresentar um relatório ao final da pesquisa, prevista para 01/11/2007.

Atenciosamente,


Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto
Coordenador do CEP/CCS/UFPE

A Prof^ª. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

Dep. de Psicologia - CFCH /UFPE.

Av. Prof. Moraes Rego. s/n Cid. Universitária. 50670-901, Recife – PE, Tel/fax: 81 3271
8588: cepccs@npd.ufpe.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Projeto: "Examinando a compreensão social e comunicação de crianças pequenas"

Pesquisadora responsável: Prof^a Maria Isabel Pedrosa

Responsável pela coleta de dados: Maria Isabel Pedrosa

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Objetivos Gerais da Pesquisa

O objetivo desse trabalho é examinar a compreensão e comunicação sociais de crianças pequenas, observando suas interações com outras da mesma idade, ou com os educadores e outros adultos da creche ou pré-escola que freqüentam.

Também serão investigadas as características das relações das crianças com seus parceiros sociais e as diferentes experiências vivenciadas por elas, no ambiente educacional, e que supostamente afetam o seu desenvolvimento.

Descrição dos procedimentos a que o participante será submetido

Existirão dois tipos de sessão de observação: uma em que a criança brinca com um parceiro do grupo em uma sala preparada com brinquedos; em outra sessão a criança será observada em situação cotidiana da creche ou pré-escola.

Haverá também duas sessões de avaliação: uma quanto às habilidades verbais da criança e outra quanto à sua competência em uma tarefa de teoria da mente.

As sessões serão filmadas.

Fica assegurada à criança, por intermédio de seus pais ou responsáveis, a possibilidade de interromper a sua participação no momento em que assim o deseje, sem prejuízo à pesquisa.

Fica assegurado o anonimato da criança.

Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para um melhor conhecimento da criança, suas habilidades sociais, seu modo de reagir afetivamente e sua competência cognitiva.

O profissional que lida com a criança, psicólogo ou educador, poderá, então, melhor ajustar sua atuação às reais possibilidades da criança.

Riscos possíveis

Uma situação de avaliação é freqüentemente constrangedora para a criança envolvida, pois ela, muitas vezes, tem dificuldade de lidar com uma situação nova, quando desconhece o parceiro adulto (o examinador), ou mesmo tem medo de falhar, não demonstrando uma boa competência.

Esse risco de constrangimento será minimizado, estabelecendo-se, de início, um bom relacionamento com a criança. Somente diante de uma sinalização de que ela está à vontade (não demonstrando receio da câmara ou do pesquisador, com uma atitude de cooperação ou

interesse) é que a coleta será iniciada.

Identificação do participante

Nome: _____

- Sim. Aceito que meu filho seja filmado para esse estudo.
- Sim. Aceito que as filmagens sirvam de ilustração para trabalhos de pesquisa e capacitação.
- Sim. Aceito que meu filho seja avaliado na tarefa de habilidade verbal e na tarefa de teoria da mente (como a criança pensa que a outra pensa).

Estando assim de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias.

Pai, mãe ou responsáveis pela criança.

Responsável pelo projeto.

Primeira testemunha

Segunda testemunha

Recife, ____ de _____ de 2005.

ANEXO C – TABELA DE MINUTAÇÃO DOS EPISÓDIOS DA RODINHA

Sessão	Data/2006	DVD	Episódio	Intervalo
1ª	25/08	1	Como é o Saci?	03'30" – 10'25"
1ª	25/08	1	Cheira a flor e sopra a vela	10'20" – 12'55"
1ª	25/08	1	No ritmo da música	12'55" – 17'20"
1ª	25/08	1	Cara de força	17'40" – 18'26"
1ª	25/08	1	Pedalando, pedalando, pedalando.	18'20" – 19'00"
1ª	25/08	1	Dormindo	18'56" – 26'48"
2ª	27/10	1	Assim, ó!	03'52" - 17'15"
2ª	27/10	1	Comendo Banana	18'40" – 20'00"
2ª	27/10	1	Ginástica	20'00" – 21'41"
2ª	27/10	1	Imitando o Macaco	21'40" – 27'40"
2ª	27/10	1	A dança do Macaco	27'37" – 30'42"

ANEXO D – TABELA DE MINUTAÇÃO DOS EPISÓDIOS DOS TRIOS

DVD	Sessão	Data/ 2006	Trio	Episódio	Intervalo
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	Batida de carros	00'02" – 00'38"
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	Banho na neném	00'54" – 05'30"
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	Olha a esponja!	02'00" – 02'40"
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	Fazer cumê	02'33" – 05'47"
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	Ó aí, o batom	03'51" – 04'51"
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	Grande assim, ó!	05'47" – 06'30"
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	Tomando banho	06'30" – 07'45"
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	Comer o cumê	07'25" – 09'06"
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	Mingau da neném	08'35" – 10'13"
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	Ó aqui, o sabonete	13'26" – 13'45"
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	Ninando o neném	13'33" – 16'20"
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	Quebrou, ó!	13'48" – 14'12"
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	O canto do bebê	17'02" – 19'34"

DVD	Sessão	Data/2006	Trio	Episódio	Intervalo
2	1	12/12	Olavo, Lucila e Nina	Penteando o cabelo e dando mingau	18'38" – 20'38"
2	2	18/12	Keka, Mark e Lucila	O "cumê" dela	00'03" – 12'13"
2	2	18/12	Keka, Mark e Lucila	Ela vai sair	01'20" – 03'10"
2	2	18/12	Keka, Mark e Lucila	Passando perfume	03'51" – 04'40"
2	2	18/12	Keka, Mark e Lucila	Olha os brinquedos!	07'02" – 07'38"
2	3	20/12	Everson, Alter e Dilson	Me dá o batom	06'53" – 10'31"
2	3	20/12	Everson, Alter e Dilson	Olha ele!	10'14" – 12'35"
2	3	20/12	Everson, Alter e Dilson	Vou ensaboar	14'30" – 16'58"

DVD	Sessão	Data/2006	Trio	Episódio	Intervalo
2	4	25/10	Dirlo, Chico e Nina	Carro tem cabelo?	04'32" – 05'15"
2	4	25/10	Dirlo, Chico e Nina	Eu sou esse, tu é esse.	06'58" – 08'13"
2	4	25/10	Dirlo, Chico e Nina	Carro tem boca?	08'03" – 09'07"
2	4	25/10	Dirlo, Chico e Nina	Ela bota batom	09'13" – 10'31"
2	4	25/10	Dirlo, Chico e Nina	Olha ela!	11'00" – 13'16"
2	4	25/10	Dirlo, Chico e Nina	Banho na menina	14'32" – 15'10"
2	5	07/08	Isa, Nina e Emile	Cuidando do bebê	00'04" – 20'41"
2	5	07/08	Isa, Nina e Emile	Vamos pra festa!	12'20" – 14'05"
3	1	19/07	Line, Adel e Olavo	Ó aí. Ó aqui. Ó a minha.	00'03" – 02'45"
3	1	19/07	Line, Adel e Olavo	Dando de comer	02'43" – 03'50"
3	1	19/07	Line, Adel e Olavo	Olha os bichos! (1)	03'45" – 04'25"
3	1	19/07	Line, Adel e Olavo	Tu quer qual?	12'00" – 12'40"
3	1	19/07	Line, Adel e Olavo	Ó!	05'38" – 06'14"

DVD	Sessão	Data/2006	Trio	Episódio	Intervalo
3	2	19/07	Taíssa, Nonato e Cora	Só pra cheirar	00'30" – 03'50"
3	2	19/07	Taíssa, Nonato e Cora	Abriu, ó!	00'05" – 05'33"
3	2	19/07	Taíssa, Nonato e Cora	Me dá aí!	05'20" – 07'19"
3	2	19/07	Taíssa, Nonato e Cora	Comida na mesa	07'42" – 10'23"
3	2	19/07	Taíssa, Nonato e Cora	Recebendo o parceiro	10'05" – 11'00"
3	2	19/07	Taíssa, Nonato e Cora	Olha aqui!	12'10" – 13'20"
3	2	19/07	Taíssa, Nonato e Cora	Passando batom	12'55" – 21'21"
3	2	19/07	Taíssa, Nonato e Cora	Olha os bichos! (2)	17'00" – 17'30"
3	3	19/07	Dirlo, Isaías e Keka	Olha os bichos! (3)	05'05" – 13'25"
3	3	19/07	Dirlo, Isaías e Keka	Esse é meu. Ó aqui!	00'17" – 11'13"
3	4	19/07	Dílson, Emile e Isa	Conhecendo o ambiente	00'44" – 05'10"
3	4	19/07	Dílson, Emile e Isa	Cuidando da 'Fia'	01'35" – 23'06"

DVD	Sessão	Data 2006	Trio	Episódio	Intervalo
3	4	19/07	Dílson, Emile e Isa	Ó, aqui! Pega ali!	03'07" – 03'39"
3	4	19/07	Dílson, Emile e Isa	Lavando os pratos	03'30" – 04'10"
3	4	19/07	Dílson, Emile e Isa	Cadê a panela?	05'32" – 06'12"
3	4	19/07	Dílson, Emile e Isa	Ó meu carro. Ó teu carro	08'15" – 08'40"
3	4	19/07	Dílson, Emile e Isa	Cadê a "culé"?	11'20" – 11'45"
3	4	19/07	Dílson, Emile e Isa	Mexa não! Bote aqui!	14'25" – 15'50"
3	5	17/07	Isa, Line e Isaías	Mãos que cuidam	00'14" – 14'40"
4	3	29/11	Cora, Gelma e Everson	Meu bebê	00'50" – 10'30"
4	3	29/11	Cora, Gelma e Everson	Olha os bichos! (4)	06'30" – 07'00"

ANEXO E – TABELA DAS IDADES DAS CRIANÇAS NA RODINHA

Criança	1ª Sessão – 25/08/2006	2ª Sessão – 27/10/2006
Isa	43m	45m
Adel	52m	54m
Alter	Ausente	Ausente
Nina	52m	54m
Nonato	49m	51m
Line	46m	48m
Dílson	41m	43m
Dirlo	50m	52m
Emile	46m	Ausente
Chico	41m	43m
Isaías	51m	54m
Olavo	49m	51m
Gelma	52m	54m
Keka	47m	49m
Lucila	49m	Ausente
Mark	50m	52m
Cora	42m	44m
Taíssa	51m	53m
Everson	41m	44m

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)