

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

**LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO  
E SIGNIFICAÇÃO EM BEBÊS**

**Katia de Souza Amorim**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,  
Ciências e Letras, de Ribeirão Preto, da  
Universidade de São Paulo, para concorrer ao  
título de Livre-docente, do Departamento de  
Psicologia

Ribeirão Preto  
2012



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

**LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO  
E SIGNIFICAÇÃO EM BEBÊS**

**Katia de Souza Amorim**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,  
Ciências e Letras, de Ribeirão Preto, da  
Universidade de São Paulo, para concorrer ao  
título de Livre-docente, do Departamento de  
Psicologia

Ribeirão Preto  
2012

Ficha catalográfica

Amorim, Katia de Souza

Linguagem, comunicação e significação em bebês / Katia de Souza Amorim. – Ribeirão Preto, 2012.

215p. il. 30cm.

Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, 2012.

À Júlia e Olavo,  
meus filhos,  
cujos nascimentos e vidas representaram e representam fontes de inspiração  
e motivos de fascinantes transformações na minha vida; e, com quem, tenho,  
continuamente, aprendido.

Ao meu pai,  
pela sua parceria e amizade, pelo seu carinho;  
ainda, pela sua coragem e sua incrível vitalidade!!

Aos meus alunos, com quem me fiz docente. Particularmente, dedico aos  
meus alunos parceiros:

Adriana Mara dos Anjos  
Adriana Valdrighi  
Carolina Alexandre Costa  
Carla Passalacqua Morelli  
Cláudia Helena D. Yazlle  
Cristiane Rosa Campos  
Edna Aparecida Costa  
Érika Regina Caporal  
Fabio Scorsolini-Comin.  
Flávia Luvizotto Alcântara de Pádua  
Francisco Ribeiro Tavares Neto  
Gabriela Caldeira Aranha  
Gabriela Garcia Moura  
Geórgia de Sordi  
Heloisa de Oliveira Salgado  
Jaqueline Cristina M. Crempe  
Katia Miguel Colus  
Larissa N. R. Elmôr  
Luciana Aparecida Rodrigues  
Luciana Bobato Martins  
Ludmilla Dell'Isola Pelegrini de Melo Ferreira  
Luíza Campos Menezes  
Maria Manuela da Costa Manaia  
Natália Meireles Santos  
Natália Rossin  
Patrícia Moreira de Souza  
Rosária Fernanda Magrin Saullo  
Shirley Teles Barbosa  
Ticiano Melo de Sá Roriz



## AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese, particularmente uma tese de Livre-Docência, tem como meta fazer uma apresentação da vida acadêmica, da docência, além de resgatar os percursos e o desenvolvimento de uma linha de pesquisa. Isso, necessariamente, implica em destacar grupos de pessoas, às quais se esteve articulada em rede, conduzindo trabalhos através de muitas parcerias. O resgate do processo implica em reconhecer que, no caminho, foi-se *tecendo redes, ligando pontos e criando laços*<sup>1</sup>. Ao final da redação desta tese, portanto, tem-se claro que é necessário e merecido fazer muitos agradecimentos... a muita gente. Agradeço, assim:

Aos familiares que consentiram com a sua participação e a de seus filhos enquanto sujeitos dos projetos de pesquisa; também, aos profissionais da educação e da saúde que se dispuseram a participar dos estudos conduzidos.

Aos professores, funcionários e alunos do CINDEDI, com quem tenho mantido contínuo diálogo e trabalho conjunto, fazendo avançar questões sobre desenvolvimento humano, particularmente da criança pequena. Destaco, aqui, os Profs. Drs. Mara Campos-de-Carvalho, Reinaldo Furlan, Ana Paula Soares da Silva e Regina Helena Caldana como parceiros desse processo.

À Ronie C. Andrade pela importante ajuda nos bastidores. À D. Alda Prado Roma (*in memorium*) que, com seu crochê e toda sua criatividade, entrelaçava a todos nós.

Ao meu pai e à Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira que, em meio a tantas coisas que eles têm a fazer, tiveram tempo, disposição e muito cuidado de ler o material escrito, fazendo críticas e comentários bastante produtivos à minha reflexão.

À Gabriella G. Moura e Ludmilla Del'Isolla P. Ferreira que me ajudaram na revisão das referências bibliográficas.

Ao Ademir Martins que conseguiu dar ordem na enorme e desordenada papelada do currículo, além de reestruturar sua apresentação no mundo virtual.

À chefia do Depto. de Psicologia, particularmente à Profa. Dra. Eucia Beatriz Lopes Petean, que deu apoio ao meu envolvimento na redação desta tese.

Aos funcionários do Departamento de Psicologia que dão suporte contínuo, permitindo um exercício da docência com bastante eficiência, leveza e, até mesmo, diversão: Celia Celeste Moi, Rene Abrão Achcar, Regina M. Troca Queiroz, Isilda M.F.M. Alves, Eva Cristina B. Giusti e Rejane Mara Escarso (que nos abandonou e se mudou ao Depto. de Educação).

Às agências de fomento que têm confiado *nos* e financiado *vários dos* projetos regulares, temáticos, bolsas e atividades envolvidas no entorno desse trabalho: FAPESP, CAPES, CNPq; e, as Pró-Reitorias de Pesquisa, e de Cultura e Extensão da USP.

---

<sup>1</sup> Parafrazeando os organizadores do 5º. Congresso Norte-Nordeste de Psicologia

Àqueles que foram interlocutores privilegiados e debatedores ativos nesse processo, ao longo desses anos, instigando, confrontando e apresentando novas portas e caminhos. Particularmente, Ana Luiza B. Smolka, Jaan Valsiner (Clark University, EUA), Maria Isabel Pedrosa, Ana Maria de Almeida Carvalho, Niina Rutanen, Alan Fogel (Utah University).

À amiga Lúcia Maria S. Tinós, amiga com A maiúsculo. Aos amigos imensamente queridos Mara Campos de Carvalho, Cleido Roberto Franchi e Vasconcelos (no momento, muito nervoso comigo), Jael de Paula Guimarães, Fernanda Neísa Mariano e Maria Helena Timbana (Moçambique).

Aos meus irmãos Dalton e Dalmo - e todas suas famílias – com quem tenho sempre podido compartilhar jantares, almoços, festas, viagens e natais, me divertindo, além de poder dividir as agruras e belezas dessa vida.

Às amigas, aos amigos e colegas de batente que, no trabalho conjunto, dão esperança de um caminhar mais coletivo e produtivo em prol da universidade. Especialmente, Carmem Lucia Cardoso, Sonia R. Pasian, Lucy Leal Melo Silva, Carla Guanaes Lorenzi, Marco Antonio de Castro Figueiredo, Manoel Antonio dos Santos, Antonio dos Santos Andrade e Marina Massimi.

Aos amigos peregrinos, com quem aprendi a caminhar, a conhecer novas paisagens e a descobrir incríveis maneiras de admirá-las: Ademir Martins, Ovídio Mora, Celia Mora, Gislene Batistuti, Henrique Ravazi, José Luiz Costa, Dulcinéia Costa, Wladimir Gomes da Silva, Roseli Costa, Pedro Pires, Renato Dionísio, Rovilço de Piva e Ilda de Paiva.

Aos meus bichos (Ted, Pinga, Breja, Vic, Mara e Lero) que, a despeito das patinhas sujas e beijos lambidos, ficaram ao meu lado, pacientemente (é verdade, que nem sempre), enquanto eu trabalhava na redação da tese. Bons companheiros.

Ainda, aos alunos, através de quem me fiz docente e com quem estou sempre aprendendo e me refazendo nesse papel.

Finalmente, quero fazer um agradecimento especial à Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira. Já disse isso a ela uma vez e quero aproveitar a oportunidade para repetir. Quero agradecer a ela que me recebeu de forma tão delicada e afetuosa, em um momento tão crítico da minha vida. E que, com esse acolhimento, possibilitou que eu entrasse em contato com seus fascinantes e intrigantes paradigmas teóricos e trabalhos empíricos. Quero agradecer pelo seu respeito e contínuo incentivo ao meu desenvolvimento pessoal e profissional; pela maneira com que demonstra que a aquisição do conhecimento representa um processo contínuo e inesgotável. Pelo seu papel de Educadora, formando profissionais com uma postura crítica, preparando-os para atuar de forma integrada, partilhando e compartilhando responsabilidades e exercendo sua função junto à sociedade. Quero agradecer a ela por que, através desse trabalho, abriu-me novas portas, dando um novo sentido ao meu próprio papel profissional.

## RESUMO

Esta tese de livre-docência aborda a linha de investigação sobre linguagem, comunicação e significação em bebês, conduzida pelo grupo de pesquisa. Para sua apresentação, inicialmente, são discutidas algumas questões histórico-políticas e culturais, as quais circunscreveram novos olhares e práticas dirigidas ao bebê. Nessa discussão, temáticas relacionadas à construção da própria psicologia do desenvolvimento são apresentadas. Com isso, compreensões diversas e, até mesmo, antagônicas sobre desenvolvimento são discutidas. Muitas dessas se contrapõem a dados empíricos do grupo, fazendo com que se colocasse em foco a temática em questão. Para aprofundar a análise do objeto de estudo, foi conduzida revisão bibliográfica nacional e internacional, a qual é apresentada e em que se verificou uma polissemia, com uma diversidade de pontos de vista, em sua maioria pouco dialogáveis. Discute-se ainda que, a partir da revisão, foram selecionados elementos que pudessem contribuir para as reflexões e a condução de nossas pesquisas. Assim, a partir de um referencial histórico-cultural, particularmente da perspectiva da Rede de Significações, definiu-se pela investigação daqueles processos, através de estudos de caso, fazendo-se seguimento longitudinal dos bebês, em contextos diversos (casa, creche e instituição de acolhimento), a partir de videografações e entrevistas. O material empírico deriva de 23 projetos conduzidos no período de 18 anos e está relacionado a seis bancos de dados de pesquisa. Resultados são apresentados, destacando aspectos como a capacidade interativa do bebê e os seus recursos comunicativos. Destes, especificamente são discutidos a emoção, o olhar e os gestos. O que se verificou foi uma enorme capacidade interativa do bebê, que se estende para além da relação com a mãe, inclusive tendo outras figuras de referência. Evidencia-se que essa competência interativa apresenta alta complexidade, o bebê utilizando-se de recursos diversos com os diferentes parceiros; e, mesmo, fazendo uso de frequências variadas desses recursos nas diversificadas relações; e, também, em uma mesma relação ao longo do tempo. Explicita-se que, desde muito pequeno, o bebê tem alta capacidade de negociação, através do uso de recursos peculiares à sua idade e habilidades. A emoção e o olhar foram recursos muito utilizados nos primeiros meses. Porém, verificou-se que eles não são dados biologicamente, mas coconstruídos na relação com o outro. Os diálogos dos bebês se fazem, também, através de uma gama ampla de gestos, que já carregam significações culturais e que, no curso das interações, podem se desdobrar em função de novos elementos ou diferentes configurações. Nem sempre esses gestos são vistos como comunicativos pelos parceiros. Em relação a isso, discute-se que não se deve confundir linguagem com língua, os descompassos da compreensão das significações se dando por não se atribuir significado ao gesto, sem que isso signifique que o gesto não esteja carregado de significados. Aspecto importante é a verificação de que os parceiros de interação envolvem não só adultos, como bebês pares de idade. Nestas interações, há troca, negociações, uso de recursos culturalmente dados, além de uma multiplicidade de gestos, indicando o elevado nível de uso da linguagem, mesmo com os pares. Alguns desses elementos são discutidos de forma situada e relacional, através do choro ou comportamento de incômodo, em relações na casa, creche e no abrigo, destacando-se as significações que vão sendo coconstruídas; ainda, no que, no processo, vai se destacando de questões como a posição da criança no ambiente, as relações consideradas significativas e os modos de se relacionar com as pessoas; ainda, o que se espera da criança e o que a criança deve esperar do adulto. Nos processos, imerso que está o bebê na linguagem, a subjetividade da criança vai se constituindo. Ao final, há posicionamento teórico em relação aos dados, discutindo-se que os mesmos apontam a capacidades que não foram exploradas ou o foram pouco verificadas por outros pesquisadores. Conclui-se que essa linha de pesquisa representa contribuição ao conhecimento das capacidades comunicativas do bebê, com implicações tanto teóricas, como práticas relacionadas à educação infantil. Finalmente, novas questões são apresentadas como se desdobrando dessas pesquisas e apontando para a continuidade dessa linha de investigação.

Palavra-chave: bebê, linguagem, comunicação, significação, corporeidade.



## ABSTRACT

This thesis addresses the investigation line on infants' language, communication and signification, which is being conducted by the research group. For this presentation, initially, some issues regarding historical, political and cultural aspects are discussed, which has historically canalized new views and practices directed to the baby. In this discussion, topics related to the construction of developmental psychology are also presented. Analysis highlights the diverse and even opposite understandings on infant development, many of those being contradictory to empirical data of the group, leading us to set light on these issues. In order to deepen analysis related to the study object, a national and international literature review was carried out, which is presented and through which it is made explicit the polysemy of views, mostly of which not dialogable. Based on the literature review, some elements were selected in order to contribute either with the group's theoretical considerations or the research conductions. Thus, from a historical-cultural approach, particularly from the perspective of the Network of Meanings, it was defined to carry out investigations regarding those processes - language, communication and signification in infants. Research would have case studies as a design, investigations being conducted by longitudinal follow-up of babies in different contexts (home, daycare and institution), through video recordings and interviews. Empirical material is related to six research databases and is drawn from 23 projects conducted during the period of 18 years. Results are presented, highlighting aspects such as the interactive capabilities of the babies and their communicative means. Among these communicative abilities, some are presented, as the emotion, the role of glance and also children's gestures. What is discussed is the huge baby interactive capacity that extends beyond the relationship with the mother, also including other reference figures. What also became clear is that these interactive competencies present a high complexity, the baby making use of diverse kind of means with the different partners; besides, the frequencies of the used means vary throughout the relationships and also in the same relationship over time. Besides it is made explicit that since very early, the baby has a high bargaining power, through the use of resources peculiar to their age and abilities. The emotion and the glance were much used during the first months. These were understood, however, as not being as biologically given, but co-constructed within relation with the other. The babies' dialogues also were established through a wide range of gestures, which are already loaded with cultural meanings and which can unfold in the course of interactions, in light of new aspects or relational configuration. These gestures were not always understood by partners as communicative patterns. In this regard, it is argued that one should not confuse language with "idiom", understanding mismatches of the meanings happening because a meaning were not assigned to the gesture, not that the gesture was not charged with meaning. Important aspects were the findings regarding that interactional partner are not only adults, but also peers. In these interactions, it could be apprehended that there is exchange, deal, use of cultural means and a variety of gestures, indicating the high level of language use even among very young peers. Some of these elements are discussed in diverse contextualized and relational situations, specifically by the crying or nuisance behavior in relationships at home, nursery and shelter. Through these, it is emphasized that meanings are being co-constructed, meanings which highlights issues such as the child's position in the environment, the relations considered as significant and the ways of relating among people; yet, what is expected of the child and what the child should expect from the adult/environment. In the process, the baby is seen as immersed in language, making use of it, the child's subjectivity being constructed. At the end, some theoretical issues are stated, understanding that they point to the capabilities that have not been yet explored or that have been initially verified by very few other researchers. We conclude that this line of research presents a contribution to knowledge of the baby's communication skills, with both theoretical and practical implications, the last ones related to early childhood education. Finally, new issues are presented as unfolding from these studies, pointing to the continuation of this line of investigation.

Key-words: infant, language, communication, signification, embodiment.



## GRÁFICOS, TABELAS E IMAGENS

Tabela 1– Número de episódios entre Iraídes e seus parceiros .....	122
Gráfico 1. Frequência de episódios com cada parceiro .....	123
Gráfico 2. Expressões emocionais corporais no primeiro ano de vida.....	127
Gráfico 3. Expressões emocionais vocais no primeiro ano de vida .....	128
Gráfico 4. Expressões emocionais no primeiro ano de vida.....	128
Gráfico 5. Expressões emocionais negativas no primeiro ano de vida .....	129
Figuras 1 – 8. Choro e incômodo em Marina .....	131
Figuras 9-11. Negociações entre pai e Marina .....	133
Figuras 12-14. Negociações entre pai e Marina .....	133
Figuras 15-16. O olhar em Marina e sua mãe .....	138
Figuras 17-18. O olhar em Marina e sua mãe .....	138
Figuras 19-21. O olhar em Marina e sua mãe .....	139
Figuras 22-24. Dirceu e sua mãe – fios de cabelos nos dedos.....	143
Figura 25. Dirceu e sua mãe – fios de cabelos nos dedos .....	144
Figuras 26-29. Dirceu e sua mãe – fios de cabelos nos dedos.....	144
Figuras 30-33. Os teus pés e os meus.....	147
Figuras 34-37. Os teus pés e os meus.....	148
Figuras 38-41 - Vera e Linda: Diálogo mudo a oito mãos .....	150-151
Figuras 42-43 - Vera e Linda: Diálogo mudo a oito mãos .....	152
Figuras 44-47. - Olha ali! Tá vendo?.....	154
Figuras 48-53. - Olha ali! Tá vendo?.....	154-155
Figura 54. - Você quer isso?.....	155
Figuras 55-62. - Você quer isso?.....	156
Figuras 63-64. - Hei! Esses carros são meus!.....	156-157
Figuras 65-68. - Hei! Esses carros são meus!.....	157
Figuras 69-74. - O choro na relação com familiares, em casa.....	162
Figuras 75-78. - O choro nas relações, na creche.....	164
Figuras 79-82. - O choro nas relações, em instituição de acolhimento.....	165-166



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1. ESBOÇANDO A QUESTÃO .....	17
1.2. PRESSUPOSTOS DE BASE NO OLHAR AO BEBÊ: A <i>REDE DE SIGNIFICAÇÕES</i> .....	19
1.3. O NASCIMENTO DO BEBÊ .....	21
1.4. O BEBÊ RECÉM-NASCIDO E A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO.....	27
1.5. O BEBÊ DO SÉCULO XXI.....	30
1.6. O BEBÊ DOS LIVROS E DAS REVISTAS - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	33
1.6.1. Métodos para investigar a linguagem e a comunicação nos bebês.....	38
1.6.2. Contextos em que estudos foram conduzidos e o papel dos contextos nos processos.....	46
1.6.3. Sujeitos analisados: o Bebê? .....	51
1.6.4. O bebê: passivo ou ativo? Sujeito ou assujeitado?? .....	55
1.6.5. A intencionalidade .....	56
1.6.6. A intersubjetividade.....	59
1.6.7. A empatia.....	61
1.7. LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO NO BEBÊ.....	62
1.7.1. A expressividade <i>no/do</i> bebê .....	63
1.7.2. A emoção.....	66
1.7.3. A comunicação .....	70
1.7.4. O corpo, os aspectos senso-motores e os gestos.....	74
1.7.5. Linguagem nos bebês? .....	80
1.7.6. Os processos de significação e de construção do significado. ....	85
1.8. DISCUSSÃO GERAL DA REVISÃO – MUITAS LINGUAGENS PARA FALAR SOBRE LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO NO BEBÊ .....	91
1.9. RESSOANDO A PRÓPRIA VOZ – O OBJETO DE ESTUDO, NO PRESENTE TRABALHO .....	96
<b>2. OBJETIVO .....</b>	<b>103</b>
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>105</b>
3.1. ESTUDOS DE CASOS MÚLTIPLOS, COMO PROCEDIMENTO DE INVESTIGAÇÃO .....	108
1) Banco de dados do projeto integrado <i>Processos de Adaptação de Bebês à Creche</i> .....	111
2) Banco de dados <i>A constituição de sujeitos da linguagem, em bebês com e sem deficiência auditiva</i> (Rodrigues, 2007) .....	112

3) Banco de dados <i>O processo de (trans)formação da comunicação ao longo do primeiro ano de vida: um estudo de caso</i> (Rodrigues, 2011) .....	114
4) Banco de dados <i>Estabelecimento da atenção conjunta em bebê vidente e com deficiência visual severa</i> (Colus, 2011) .....	115
5) Banco de dados <i>Os modos de relações e a coconstrução dos recursos comunicativos em bebês que vivem em diferentes contextos de acolhimento</i> (Moura, 2011) .....	117
6) Banco de dados <i>Significações em relações de bebês com seus pares de idade</i> (Costa, 2012) .....	117
3.2. CONSTRUÇÃO DO CORPUS .....	118
3.3. ANÁLISE MICROGENÉTICA .....	119
<b>4. RESULTADOS .....</b>	<b>121</b>
4.1. O BEBÊ EM SUAS INTERAÇÕES .....	121
4.2. A EMOÇÃO .....	127
4.3. RECURSOS COMUNICATIVOS DO BEBÊ .....	134
4.4. A FORÇA E O PAPEL DO OLHAR .....	136
4.5. A AUSÊNCIA DE EXPRESSIVIDADE E A EXPRESSIVIDADE QUE NÃO SIGNIFICA.....	140
4.6. O GESTO COMUNICANDO, DESDOBRANDO-SE E COCONSTRUINDO MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS NA RELAÇÃO COM O OUTRO .....	143
4.7. OS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DE BEBÊS COM SEUS PARES DE IDADE.....	146
4.8. TEUS PÉS E OS MEUS, O SEU E O MEU OLHAR.....	147
4.9. VERA E LINDA: DIÁLOGO MUDO A OITO MÃOS .....	150
4.10. A ATENÇÃO CONJUNTA E OS GESTOS.....	154
4.11. O CHORO E O INCÔMODO, EM DIFERENTES E SITUADAS RELAÇÕES....	161
Caso 1) Emoção e significação em bebê, na relação com familiares, em casa.....	161
Caso 2) Emoção e significação em bebês, em relação com familiares, educadoras e pares de idade, na creche.....	162
Caso 3) Emoção e significação em bebê, em relação com funcionários e pares de idade, em uma instituição de acolhimento.....	165
<b>5. DISCUSSÃO GERAL - COMUNICAÇÃO, SIGNIFICAÇÃO E LINGUAGEM EM BEBÊS .....</b>	<b>173</b>
<b>6. COMENTÁRIOS FINAIS .....</b>	<b>179</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>205</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. ESBOÇANDO A QUESTÃO

Esta tese de livre-docência é resultado de um longo percurso, durante o qual foram conduzidas e entrelaçadas várias pesquisas, minhas e de meus alunos de graduação e pós-graduação, sobre desenvolvimento nos primeiros anos de vida. No bojo dos estudos, a partir de um referencial histórico-cultural, no encontro e no confronto entre teórico e empírico, fervilhava um conjunto de questões. As análises evidenciavam que o bebê, desde muito cedo e antes mesmo de aprender a falar e internalizar os signos, já age de maneira “culturalmente adequada”.

No entanto, como falar do ser cultural do bebê? Considerando suas especificidades, como o bebê apreende/expressa modos de relações e significações próprias do grupo cultural? Ainda, dados os pressupostos teóricos de base, de que o desenvolvimento se dá de maneira *relacional* e *situada*, como considerar a tradicional noção de que os modos de relações e significações têm um curso “normal” a seguir? Isto é, como abarcar noções de desenvolvimento como devendo ocorrer em contextos, relações e condições ideais, entendendo o desenvolvimento humano como se dando – ao longo da história da humanidade - em contextos e condições muito diversas das presentes na contemporaneidade? Como abarcar comunicação e linguagem em condições ideais se, mesmo hoje, os modos de vida e das relações são bastante diversificados? Nas outras condições “não normais”, “não ideais”, a constituição da linguagem da criança não se faz? O desenvolvimento só se dá através de um curso único, uma condição e linha única?

Essas e outras questões tensionam e problematizam a visão tradicional de desenvolvimento e da própria noção de ser do bebê. No diálogo interdisciplinar que o grupo mantinha, essas questões despontaram e foram se multiplicando através do enfrentamento com os estudos em condições diversas (Educação Infantil coletiva e Educação Especial). Elas se desdobraram *em* e através *de* múltiplos estudos, com diferentes percursos de busca para exploração do tema geral: O que é o bebê? Como ele se relaciona, interage e comunica? Como ele se constitui?

Esses projetos se desenrolaram no diálogo com autores e pesquisadores, locais e de fora do grupo; no diálogo presencial, através de textos, de autores vivos e daqueles que já se foram, alguns de longa data. Esta tese é uma síntese das questões que emergiram e representa o momento atual do grupo, com a discussão de alguns paradigmas centrais à temática.

Como já disse Bruner (1997),

*Os livros são como cumes de montanhas que emergem do mar. Conquanto possam parecer ilhas inteiramente separadas, são elevações ligadas por uma geografia submersa. (...) Assim, ainda que inevitavelmente reflitam um momento e um lugar, eles fazem parte de uma geografia intelectual mais geral. Este livro não constitui exceção. Todas as vozes individuais são abstraídas do diálogo, como nos ensina Bakhtin. (...) O que tenho a dizer reflete a minha visão do ponto onde este diálogo se encontra na atualidade (p. ix).*

No entanto, antes de falar do bebê e abordar as questões de base, é preciso que se frise de que perspectiva se parte, quais são as lentes que permitem o olhar ao objeto de estudo. Isso se faz necessário, pois, com base em Bakhtin (1981/1934, 1997/1936, 1999/1929), entende-se que, ao se investigar certo objeto de estudo, o tema já carrega um “dialogismo interno”, estando sobrecarregado por valores e definições. O tema já emerge entremeado por vários elos e fios do diálogo social, através de vozes múltiplas, dentre as quais, a voz do pesquisador deve soar. Dentro dessa polissemia, cabe ao pesquisador identificar as vozes mais relevantes e se posicionar com relação a elas, deixando explícito o lugar de onde fala.

Esses elementos fazem, portanto, com que o lugar do pesquisador deva ser claramente considerado, alçando-o enquanto sujeito agente da pesquisa. Aponta como premente o registro das condições de produção e das circunstâncias da pesquisa, pois esses aspectos vão estar ativamente contribuindo para constituir e coconstruir os dados obtidos (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008a).

Como diz Wallon (1941), não há observação que seja uma cópia exata e completa da realidade, já que não há observações sem escolhas, sendo as escolhas determinadas pelas relações que existem entre o tópico investigado e as expectativas e hipóteses do pesquisador. Não nos é possível escapar dessa situação.

Assumir isso, no entanto, não implica propor um relativismo total, onde tudo seja possível. Apesar de que coisas são ditas pelo pesquisador, ele não pode dizer qualquer coisa, já que há elementos nos eventos, comportamentos, aspectos históricos, organizacionais e físicos, dentre outros, que contribuem para circunscrever possibilidades e limites da própria interpretação.

A meta é, assim, o pesquisador compreender e explicitar o próprio referencial (Franchi e Vasconcelos & Rossetti-Ferreira, 2003). Como afirmam Maturana e Varela (1995), os pesquisadores devem agir de maneira a ver-se a si próprio, como um olho que olha ao próprio olho.

## 1.2. PRESSUPOSTOS DE BASE NO OLHAR AO BEBÊ: A REDE DE SIGNIFICAÇÕES

No campo da Psicologia do Desenvolvimento, a perspectiva da *Rede de Significações* (*RedSig*) (Amorim, Vitoria & Rossetti-Ferreira, 2000; Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2000, 2004; Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva & Oliveira, 2008) foi elaborada fundamentando-se em autores de enfoque histórico-cultural (Vygotsky, 1991,1993; Wallon, 1959a, 1959b; Valsiner, 1987; Bakhtin, 1934/1981, 1936/1997, 1929/1999). O objetivo foi a construção de instrumental que contribua para a investigação e compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

Tais processos de desenvolvimento são entendidos como se dando em uma malha de elementos intrinsecamente interrelacionados, os quais contemplam aspectos das pessoas em interação, dos contextos específicos e da matriz sócio-histórica. Por meio das dialéticas articulações entre esses elementos, pessoa e ambiente transformam-se como partes inseparáveis dentro de um processo de mútua constituição.

As pessoas, assim, encontram-se imersas *em*, constituídas *por* e submetidas *a* uma malha de elementos/eventos; e, a um só tempo, ativamente os (re)constituem. Essa malha contribui para a circunscrição dos percursos possíveis de seu próprio desenvolvimento, do desenvolvimento das outras pessoas e da situação. Nesse sentido, a metáfora de “rede” se torna útil, pois possibilita expressar o desenvolvimento das várias pessoas em interação e da situação como um todo, e não simplesmente de cada pessoa isolada das outras e do contexto, como tradicionalmente tem sido feito na área.

A rede - configurada na ação de significar o mundo, o outro e a si mesmo -, efetivada no momento interativo, é entendida como compondo um universo semiótico, no qual a diversidade de significações pode se mostrar mais ou menos ampla, revelando-se ora francamente diversa e polissêmica, ora bastante restrita. Em uma dada situação específica, a depender das significações possíveis, nas interações, ocorre a atribuição pelo outro e por si mesmo, de papéis sociais e de formas específicas de coordenação de papéis (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1994). Estes favorecem certas possibilidades e limites de ações/emoções/concepções. Recursiva e dialeticamente, a emergência daquelas ações/emoções/concepções pode conduzir as pessoas à atribuição de novos sentidos, reorganizando a configuração da rede.

A articulação das diversas ordens de elementos compõe configurações, as quais abrem uns percursos enquanto possíveis; simultaneamente, fecham a possibilidade de outros percursos. Destaca-se, assim, a dinâmica dos processos e suas delimitações, já que as

significações circunscrevem ações/emoções/concepções em determinadas direções, mais do que em outras; promovem certas práticas sociais; delimitam zonas de possibilidades de atuação dos parceiros em interação. Assim, as configurações das redes atuam como impulsionadoras para determinadas direções e aquisições, ao mesmo tempo em que distanciam, impedem ou interditam outras. Atuam estabelecendo possibilidades e limites à situação, aos comportamentos e ao desenvolvimento das pessoas.

Dentre os potenciais percursos circunscritos, nem todos se atualizam. Sempre existem percursos que não serão percorridos, havendo possibilidades e capacidades que não têm chances de se efetivar. Ou, que têm sua aquisição iniciada, mas são perdidas diante de novas mudanças. Isso aponta ao desenvolvimento como um processo em que sempre ocorrem ganhos e perdas; e, ainda, que não se traduz em uma perspectiva evolutiva, com um sentido ascendente. Nesse sentido, a(s) rede(s) enquanto sistema(s) de circunscritores do movimento do sistema organismo-meio, permite pensar as ações no tempo presente e em suas implicações futuras, fazendo com que o desenvolvimento seja considerado simultaneamente como determinado e indeterminado em vários domínios (Valsiner, 1987). Ocorre tanto a possibilidade de inovação, como certa previsibilidade das trajetórias desenvolvimentais.

Tal abordagem se posiciona, dessa maneira, a partir do paradigma da complexidade (Morin, 1990), esta última sendo vista como um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem o mundo fenomenal. A complexidade é compreendida, assim, por conter as incertezas, as (in)determinações, os fenômenos aleatórios. Porém, a complexidade não se reduz à incerteza, esta se dando no seio de sistemas ricamente organizados, cuja ordem é inseparável dos acasos. E é nessa rede que ocorre a transformação.

Dessa maneira, processos de desenvolvimento só se tornam possíveis de serem compreendidos em sua qualidade relacional, situada e processual, dadas às relações às quais as pessoas se encontram articuladas, pertencentes e submetidas. Ainda, os processos se dão em função do modo como se fazem as contínuas (re)atualizações dessas relações. Finalmente, característica fundante do processo é a intersubjetividade; isto é, a contínua e básica alteridade.

Esses são norteadores teóricos que estabelecem os circunscritores para aqui se compreender os processos desenvolvimentais em seus aspectos gerais; são eles que vêm guiando o modo do pesquisador perceber o bebê em suas relações e, inclusive, de considerar sua inserção no contexto histórico-cultural. Esses são os norteadores que contribuem, ainda, para a condução da análise do que se fala sobre o bebê; e, do que se fala do próprio nascimento do bebê.

### 1.3. O NASCIMENTO DO BEBÊ

Investigações sobre os primeiros anos de vida não são novas e têm sido realizadas ao longo de toda a história da psicologia. O estudo da criança pequena e de seu desenvolvimento, no entanto, tem sido feito a partir de diferentes perspectivas (psicanalítica, etológica, sistêmico-dinâmica, psicobiológica, sociohistórica, teoria da atividade, teoria da mente, dentre outras). Com isso, inúmeras proposições foram e têm sido elaboradas, cada qual sendo ponto de ancoragem para formas (muitas vezes, divergentes entre si) de conceber a criança, investigá-la e atuar junto a ela.

O amplo interesse e investimento no estudo do bebê são vistos, porém, como derivados de processos sócio-culturais. De acordo com Desjardins (1998), tal interesse seria resultado da “descoberta da infância” na sociedade ocidental, descoberta esta que se expressou através da importância que a sociedade passou a atribuir à criança, fazendo surgir novos sentimentos e ações em sua consideração.

Os fatores envolvidos e o percurso desta descoberta têm sido debatidos por vários autores, havendo diferentes pontos de vista entre eles. Para Ariès (1978), por um lado, a consciência da infância teria se desenvolvido ao longo do século XVII, tendo sido um processo gradual, que apareceu, inicialmente, junto à aristocracia e à burguesia e, mais tardiamente, na sociedade rural. A infância teria passado a ser concebida como uma idade com características próprias, fazendo emergir um novo sentimento familiar que se organizou ao redor da criança e de sua educação. Para Ariès, essa consciência da particularidade da infância teria emergido como resultado da multiplicação dos colégios, através dos quais as crianças eram destacadas do mundo dos adultos. Para ele, com frequência, foi na escola que começou a diferenciação das idades, sendo que, dentro dos grupos de idades, os subgrupos foram sendo, então, constituídos. Ele entende, assim, que há ligação da descoberta da infância com o desenvolvimento institucional da educação.

Teyserre (1982), por outro lado, afirma que esta descoberta estaria relacionada a questões político-econômicas, a importância da infância se dando por representar passagem à vida produtiva adulta. Nesse sentido, a descoberta da infância teria se dado lentamente, emergindo a partir do século XVI, com a constituição dos Estados-nação. Nestes, os sujeitos da nação passaram a ser considerados como riqueza nacional, o que acabou por fazer surgir preocupações com a população, as quais levaram ao desenvolvimento da demografia.

Segundo Teyserre, em função disso, ao final do século XVII, a maior parte dos países modernos já teria organizado recenseamentos nacionais e, com o aperfeiçoamento das estatísticas, juntavam-se mais e mais variáveis de ordem demográfica e social (idade, sexo,

estabelecimento, grupos de indivíduos). A preocupação demográfica do Estado - traduzida pelo refinamento estatístico - fez surgir, nas diferentes idades, a identificação da mortalidade. No caso da alta mortalidade infantil, esta teria gerado importante inquietude nos políticos, que se preocupavam com o futuro das grandes nações.

Desta forma, segundo Desjardins (1998), a mortalidade infantil teria se tornado problema político, constituindo-se em um elemento mobilizador; e, a criança teria achado seu lugar no seio das interrogações demográficas, ganhando conceito de população que se formara gradualmente a partir da percepção econômica. Em função da verificação da alta mortalidade infantil, teria então surgido um projeto em nível de Estado, com a meta de reger o potencial biológico das populações e o controle da reprodução da espécie, a fim de aumentar a produção econômica. O objetivo do Estado seria o de regenerar a população e prevenir toda degenerescência futura a favor da reprodução de uma força de trabalho com saúde.

A preocupação com a mortalidade infantil e mais especificamente dos bebês levou estes a, gradualmente, passarem a um problema social. Nesse período e condição, a vida da criança passou a ter um início formal (nascimento a termo), passando a haver a identificação/distinção do *status* de feto, desdobrando-se ainda uma subdivisão do primeiro ano de vida em menores componentes analisáveis. A criança adquiriu e teve consolidada uma posição como entidade, como criatura essencialmente social e, com isso, tornou-se objeto de análise (Armstrong, 1986).

Assim Foucault (citado por Desjardins, 1998) afirma que, ao problema das crianças, sobrepôs-se o de infância, isto é, da sobrevivência da criança até a idade adulta, além das condições físicas e econômicas dessa sobrevivência; ainda, destacaram-se os investimentos necessários e suficientes para que este período de desenvolvimento fosse útil. Como Armstrong (1986) refere, o bebê se deslocou para um espaço conceitual caracterizado por dois novos parâmetros sociais, a dizer sua legitimidade e classe social.

Nesse sentido, Desjardins (1998) e Armstrong (1986) referem que, no último quarto do século XVII, tendo em foco o controle da alta mortalidade infantil, multiplicaram-se as obras de supervisão e intervenção destinadas às crianças, particularmente aquelas bem pequenas. Campanhas de educação do público foram conduzidas, mais ou menos simultaneamente em vários dos países na Europa, com a ajuda do clero e dos médicos. Segundo Desjardins, ponto de virada nesse movimento teria ocorrido em 1760, quando Luis XV destacou médicos para desenvolverem obras, além de identificarem meios de prevenir e métodos eficazes de lutar contra as doenças infantis.

Para Teysse (1982), diante da doença generalizada da criança, atribuída a um estado de civilização, optou-se pela individualização do problema, através do ato de confiar toda mulher grávida, toda criança e todos aqueles ao redor, àquela que detém o poder sobre a doença – a medicina -, constituindo-se uma parceria entre esta e o Estado. Desjardins (1998) afirma, nesse sentido, que o Estado procurou o controle da população e as ciências foram justificadas pela sua utilidade, sendo que a medicina acabou por ser dotada de competência exclusiva de ação.

Assim, a área médica, que vinha se estruturando e se fortalecendo desde meados do século XVIII, toma impulso e centra seu foco sobre o corpo da espécie, corpo atravessado pela mecânica do vivo, servindo de suporte aos processos biológicos: fecundação, nascimento e mortalidade; nível de saúde e duração de vida. E, de negócio privado individual, a saúde e seu mal funcionamento – a doença –, transformaram-se em negócio público, ganhando a atenção dos higienistas. A formação do conceito de infância coincide assim com a profissionalização do médico, que é colocado na base de uma política de saúde (Desjardins, 1998). Esta aliança entre Estado e medicina teria aberto a porta da medicina preventiva e legitimado o controle social da população pela higiene e pela medicalização.

Fatores de suporte à medicina e, mais especificamente, ao higienismo surgiram com o desenvolvimento da bacteriologia e da fisiologia (Canguilhem, 2002). A primeira refere-se ao desenvolvimento da teoria dos germes, especialmente com os trabalhos de Pasteur, no domínio da patologia infecciosa. A partir desta nova perspectiva, a doença passou a ser entendida como provocada pela pestilência, isto é, a infecção era a causa das doenças, surgindo a teoria das epidemias. No entanto, Desjardins (1998) afirma que, se os bacteriologistas deixaram entrever o plano do diagnóstico, não abriram portas para o tratamento e as técnicas de controle, sendo os higienistas que passaram a fazer uso do novo conhecimento. Assim, a bacteriologia deu ao higienismo uma perspectiva biológica, a qual deu força à sua acreditação, levando-os a privilegiar medidas preventivas de ação sobre o ambiente não saudável.

Ainda no século XIX, começam a aparecer hipóteses sobre a fisiologia humana, fazendo-a emergir como disciplina médica autônoma (Canguilhem, 2002). Nesse processo, começa a aparecer mais claramente que a criança tem especificidades próprias da idade, sendo qualitativamente diferente do adulto, devendo ser abordada como um ser em crescimento, com particularidades específicas. A criança passa, então, a apresentar um interesse biológico. Dentro disso, o estado geral de saúde correlacionado à nutrição passa a ser estudado e os cuidados de alimentação das crianças tornam-se também um espaço de intervenção médica. O

problema de nutrição relacionada aos cuidados da criança serve de ponto de apoio à pediatria, disciplina em constituição na segunda metade do século XIX. Assim, a pediatria nasce da emergência do pensamento conceitual de criança, o qual se inscreve dentro de uma nova percepção em relação a ela; simultaneamente, sua prática conduz a uma maior individuação social e biológica desta faixa etária.

Além disso, enquanto equipamento normalizador<sup>2</sup>, a higiene se interessava, sobretudo, em detectar os agentes etiológicos e estabelecer as regras do diagnóstico precoce e da prevenção primária. Para isso, a higiene incorpora a cidade e a população ao campo do saber médico, revelando a dimensão médica de quase todos os fenômenos físicos, humanos e sociais, construindo para cada um deles uma tática específica de abordagem, domínio e transformação.

No geral, tomando como base a estrutura, organização e valores morais da alta camada social, os higienistas passam a buscar razões da irresponsabilidade no trato das crianças e a discutir o afrouxamento dos laços afetivos entre pais e filhos, além da falta de educação física, moral e intelectual das mães. Para os higienistas, ambas as causas revelavam omissão, ignorância e descuido dos pais quanto ao destino da prole (Armstrong, 1986). Nessa perspectiva, de acordo com Costa (1999), a família é descoberta pela medicina e passa também a sofrer medidas saneadoras.

Donzelot (1986) discute que o Estado moderno, voltado para o desenvolvimento industrial e tendo necessidade de um controle demográfico e político da população adequado àquela finalidade, junto à higiene, criou dois tipos de ação normativa. A primeira era a “medicina doméstica”, no interior da burguesia, reorganizando as famílias em torno da conservação e educação das crianças. A segunda se referia às famílias pobres, junto às quais realizava campanhas de moralização e higiene. Esse controle exercido junto às famílias

---

<sup>2</sup> Segundo Costa (1999), a “normalização” tem seus fundamentos histórico-políticos, nos Estados modernos dos séculos XVIII e XIX; e, sua compreensão teórica pode ser explicitada pela noção de “dispositivo”, isto é, de conjuntos de práticas discursivas e não discursivas que agem à margem da lei, contra ou a favor dela, empregando uma tecnologia de sujeição.

As práticas discursivas que os integram referem-se a elementos teóricos que reforçam, no nível do conhecimento e da racionalidade, as técnicas de dominação. Estes elementos são criados a partir dos saberes disponíveis – enunciados científicos, concepções filosóficas, figuras literárias, princípios religiosos, etc., articulados segundo as táticas e os objetivos do poder. As práticas não discursivas são formadas pelos conjuntos de instrumentos que materializam o dispositivo: técnicas físicas de controle corporal, regulamentos administrativos de controle do tempo dos indivíduos ou instituições, técnicas de organização arquitetônica dos espaços, técnicas de criação de necessidades físicas e emocionais, etc.

Da combinação destes discursos teóricos e destas regras de ação prática, o dispositivo extrai seu poder normalizador. A norma visa prioritariamente prevenir o virtual, produzindo fatos novos. A regulação é o mecanismo de controle que estimula, incentiva, diversifica, extrai, majora ou exalta comportamentos e sentimentos até então inexistentes ou imperceptíveis. Pela regulação, os indivíduos são adaptados à ordem não apenas pela abolição das condutas inaceitáveis, mas, sobretudo, pela produção de novas características corporais, sentimentais e sociais.

buscava disciplinar a prática anárquica da concepção e dos cuidados físicos dos filhos, além de, no caso dos pobres, prevenir as perigosas consequências políticas da miséria e do pauperismo. Como Armstrong (1986) enfatiza: moradia, nutrição, higiene e pobreza tornam-se linhas analíticas por meio das quais a vida doméstica é trazida do domínio privado para o domínio público.

Costa (1999) afirma que, nesse processo, os menores movimentos do corpo, do intelecto e da moral passaram a ser observados, anotados, controlados. A atenção atomizada, focalizada na vigilância específica e adequada a cada pessoa, fez crescer geometricamente o valor do indivíduo e de sua história físico-emocional. A maneira como o indivíduo tinha sido tratado na sua infância era determinante de suas qualidades corporais e morais quando adultos. Uma criança submetida a uma má amamentação, a uma alimentação insuficiente, à falta de exercício, a um regime antihigiêncio do vestuário, a castigos brutais e à falta de amor paterno / materno, etc., seria um adulto fraco de caráter.

Desta forma, de acordo com Costa, pretextando salvar os indivíduos do caos em que se encontravam, a higiene insinuou-se na intimidade de suas vidas. Nesse processo, a família foi incisivamente definida como incapaz de proteger a vida de crianças e adultos, e a higiene conseguiu impor à família uma educação física, moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários da época.

A ação desta pedagogia médica acabou por extravasar os limites da saúde individual. E a higiene, juntamente com outros fatores sócio-demográficos, enquanto alterava o perfil sanitário da família, contribuiu para modificar também sua feição social. No convívio interno, reduziu seus prolongamentos e aproximou seus membros, contribuindo, assim, junto com outras instâncias sociais, para transformá-la na instituição conjugal e nuclear característica dos nossos tempos (Romanelli, 1986, 1991; Durham, 1983; Vaitsman, 1994). Redefiniu, também, as formas de convivência íntima, assinalando a cada um dos membros da família, novos papéis e novas funções, convertendo os predicados físicos, psíquicos e sexuais de seus indivíduos.

Dessa forma, no início do século XX, estabeleceu-se o bebê como um objeto social isolado. Após a segunda Guerra Mundial, análises vão servir para integrar essa criança em uma matriz de ligações familiares e materno-afetivas. O relacionamento entre o bebê e a mãe, tanto fisiologicamente, como psicologicamente, passa rapidamente a se tornar entrelaçado na rede de análises as quais reconstruíram a vida doméstica, dando ainda à maternidade um novo *status* e significado (Armstrong, 1986). O papel cultural da mulher cresce socialmente em força e brilho, a higiene passando a solicitar insistentemente à mulher que passe a criadora de

riquezas nacionais. Em função desses encargos, suas características físicas, emocionais, sexuais e sociais, vão sendo redefinidas, ocorrendo exaltação do culto ao amor e à maternidade, contribuindo na redelimitação entre os mundos público e privado (Costa, 1999).

Essas concepções foram sendo construídas e reforçadas, ao longo do último século, juntamente com intensa participação de outra disciplina também em construção – a Psicologia. Esta, através de suas diferentes perspectivas e autores (Freud, 1969; Spitz, 1979; Bowlby, 1969; Ainsworth et al., 1978; Klein, 1973; 1981; Winnicott, 1987; dentre outros), passou a teoricamente tecer noções sobre o funcionamento e o desenvolvimento psicológicos, dando também destaque ao papel da família.

Pode-se dizer, assim, que os preceitos do estudo do desenvolvimento humano inevitavelmente refletiram questões político-econômicas, que buscavam responder como criar um ser humano produtivo. Nesse contexto, a família passou a ter um contrato implícito de tornar a criança um ser humano de um determinado tipo, para prepará-lo para assumir um lugar em certo tipo de sociedade, a se conformar a certos tipos de padrões de modo a ser, assegurado de oportunidade e premiação (Bruner, 1972).

Aquela estrutura familiar recém-construída, simultaneamente, passou a representar elemento de suporte *de* e de reforço *a* essas noções de desenvolvimento; e, à necessidade de manutenção dessa própria estrutura. Nesse sentido, as teorias passaram a destacar a família nuclear como a estrutura básica saudável ao desenvolvimento da criança. As teorias destacaram, ainda, o papel da mulher/mãe como nutridora e educadora do filho, ao longo dos primeiros anos de vida do bebê, como ideal ao desenvolvimento da criança, afirmando que uma ruptura na harmoniosa relação mãe-criança, poderia colocar em risco o futuro do adulto saudável (Bowlby, 1969; Ainsworth et.al., 1978).

O que se evidencia é que estudos do desenvolvimento humano foram moldados por fatores além dos intrínsecos ao aspecto científico, sendo que a formulação de problemas, a delimitação de hipóteses e o tipo de pesquisa conduzida refletiram também decisões políticas (Bruner, 1972).

Como diz este autor, o modo de compreender o desenvolvimento humano é reflexo da sociedade. E é, nesse sentido, que diferentes práticas foram e vêm sendo propostas de modo a se criar um bebê; e, em função disso, a sociedade passa a tomar uma série de decisões sobre suas próprias normas de funcionamento. O cuidado e a educação da criança não são, assim, nem uma prática de cuidados privada, nem factual.

Resumindo, a concepção sobre o ser bebê foi sendo, historicamente, elaborada a partir de questões político-econômicas, destacadas pela análise demográfica. Aquela noção se

transformou de maneira articulada com a atuação da profissão médica que vinha se fortalecendo; ainda, entrelaçada ao campo da psicologia que também se constituía naquele contexto. No processo, nasce o bebê; junto com ele, a família, particularmente a mãe, ganham visibilidade, nova posição e novas funções. No entrecruzamento dessas condições, idéias e práticas discursivas (Spink, 1999), foi ainda se estruturando o campo da psicologia do desenvolvimento, a qual tinha a meta de compreender e investigar o desenvolvimento humano; ou, mais particularmente, o desenvolvimento da criança e da criança pequena. Foram sendo reconstruídas, assim, as concepções do que é o ser bebê e de como se dá seu desenvolvimento.

#### **1.4. O BEBÊ RECÉM-NASCIDO E A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO**

Além das concepções sobre bebê e desenvolvimento apresentadas acima, a emergência e a constituição das ideias centrais ligadas ao desenvolvimento do bebê foram atravessadas por outras teorias que se faziam presentes ao final do século XIX. De forma dominante, nos Estados Unidos e em alguns países europeus, as ideias básicas desse campo foram apropriadas das disciplinas recém-desenvolvidas como a Genética, a Biologia Evolucionária e a Embriologia (Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999). De acordo com Cairns, Elder e Costello (1995), são os conceitos do embriologista Karl Ernst von Baer que, predominantemente, marcam a construção da psicologia do desenvolvimento e a formação conceitual do desenvolvimento da criança, particularmente da criança pequena.

Para se compreender tal afirmação, importa referir o trabalho do embriologista von Baer. Segundo, Cairns et al. (1995), em meados do século XIX, aquele se encontrava em confronto com as noções de que o embrião seria preformado e que o ovo já conteria uma miniatura do indivíduo que, simplesmente, aumentaria de tamanho até se desenvolver ao estágio adulto. Seu trabalho forneceu evidências finais contra esta teoria e levou à proposição de que o ovo é, inicialmente, indiferenciado e o desenvolvimento fetal ocorre através de uma série de passos, diferenciando-se da forma inicial amorfa. A constituição dos seres se daria a partir da célula, fazendo-se mediante sucessiva formação das camadas e adição de novas partes que não existiam no ovo fecundado, fazendo com que os órgãos embriogênicos se desenvolvessem. No caso dos seres humanos, os mesmos estágios gerais deveriam ser seguidos até que, aproximadamente nove meses depois, nasceria um bebê altamente complexo, multicelular, com muitas partes diferenciadas e coordenadas.

Essa proposição estabeleceu as bases da fundação da embriologia moderna e, como referido, também da própria construção da Psicologia do Desenvolvimento. O tempo e os caminhos relacionados às características constitucionais do ser humano passam a ser, então, em sua maior parte, considerados como hereditários em sua natureza. E as mudanças ontogenéticas são vistas como se dando por meio de processos que se assemelham aos embrionários. Emerge assim a noção de *epigênese* (Waddington, 1957), a partir da elaboração teórica de desenvolvimento através de estágios ou períodos. Essa noção passa a ser central à Psicologia do Desenvolvimento, apontando para a emergência de sequenciais novas estruturas e funções durante o curso do desenvolvimento psicológico individual, como discutido no trabalho de Gesell (Gesell & Amatruda, 1945), em relação aos primeiros anos de vida.

Em análise dessa área, Horowitz (1987) afirma que, nesse sentido, vários pesquisadores do desenvolvimento passaram a apontar para três características centrais do processo: 1) apesar das aparentes amplas variações nos ambientes nos quais as crianças crescem e se desenvolvem, há grande correspondência entre crianças normais com respeito a comportamentos e capacidades gerais; 2) o surgimento e a transformação das habilidades tendem a ocorrer ao longo de um plano e de uma sequência muito semelhantes, na maioria das crianças; e, 3) há uma tendência a que os desvios e deflexões do curso normal de desenvolvimento sejam curtos e de temporária influência com respeito à trajetória desenvolvimental.

Segundo a autora, tais elementos - considerados enquanto universalidades do desenvolvimento - teriam dirigido e contribuído para moldar os principais esforços teóricos de Gesell, Piaget e Werner (aos quais Cairns et al. (1995) acrescentam Freud). E, em suas proposições, estariam ligadas por duas ênfases básicas. Uma primeira envolveria um comprometimento intelectual e científico com a noção de evolução e da necessidade de colocar o ser humano no contexto da história evolucionária, de modo a compreender o desenvolvimento ontogenético. Uma segunda ênfase seria a de que o comportamento humano é organizado através de um *continuum* no tempo, no qual o desenvolvimento estrutural e a transformação ocorrem de um modo cíclico, de modo a promover e a tornar o desenvolvimento possível.

Segundo Horowitz (1987), a perspectiva que deriva dessa orientação básica molda toda a maneira pela qual o desenvolvimento será visto e aquela envolve, em seu âmago, a noção de estrutura. E, a estrutura teria sido usada para se referir a uma unidade da organização que, pela sua existência, exerce controle funcional sobre o comportamento. A evolução ontogenética e a

transformação de características estruturais definiriam assim o progresso do desenvolvimento da infância para a vida adulta.

Essa abordagem sugere períodos ou estágios que incorporam um conjunto de características organizadoras que governam o comportamento durante cada fase do desenvolvimento. Esses princípios organizadores são considerados como permeando o funcionamento comportamental a qualquer ponto no tempo, enfatizando o ponto de vista orgânico. Ainda, o reconhecimento da regularidade e universalidade do curso do desenvolvimento produz a crença de que há uma inevitabilidade no progresso, estabelecido pela natureza biológica do organismo, com a progressão estrutural do desenvolvimento, inatamente predisposto.

De acordo com Horowitz (1987), vários teriam sido os autores que procuraram compreender o desenvolvimento humano no contexto dessas características biológicas inerentes. Porém, a autora discute que o grau com que as estruturas indicadas representaram modelos para as estruturas psicológicas ou comportamentais variou consideravelmente nas diferentes teorias. Ainda, ela afirma que a noção de estrutura variou, sendo considerada tanto um princípio organizador, quanto veículo para o desenvolvimento, com diferentes ênfases sendo atribuídas a mecanismos e descritores, a depender do teórico.

Nunca se chegou, assim, a um consenso entre os diferentes pesquisadores da área, quanto às etapas e fases a se sucederem no desenvolvimento; nunca se chegou a um consenso de quais são os mecanismos e como são os processos por que se dão as transformações nos comportamentos.

Apesar disso, tais concepções marcaram o campo através de um modelo deficitário de infância. Contemplam o que Thoman (1979) e Carvalho e Beraldo (1989) chamam de os mitos da criança incompetente e do futurismo. Segundo as autoras, o mito é de que a criança – especialmente o recém-nascido – é um organismo incompleto, relativamente incompetente e inadequado que, através de uma série de progressões mais ou menos lineares, vai se tornar um organismo complexo, completo e competente – isto é, um adulto. Ainda, o mito é de que a infância é, essencialmente, um período de promessa. Seu significado principal reside naquilo que ela virá a ser.

No entanto, pesquisas em que tem sido dado foco tanto na capacidade interacional dos bebês, quanto nas reações e nos ajustes das crianças aos parceiros, de um modo geral, revelaram capacidades inesperadas. Em confronto com uma perspectiva que subestima suas

capacidades, viu-se então com surpresa novas evidências de competência do bebê – agora, o bebê do século XXI<sup>3</sup>.

### **1.5. O BEBÊ DO SÉCULO XXI**

Ribeiro, Bussab e Otta (2004) interrogam-se por que as capacidades do bebê humano surpreendem tanto. Para os autores, a hipótese é de que a imaturidade motora do recém-nascido pode justificar a surpresa, já que a imaturidade evidente em um domínio pode levar à expectativa associada de imaturidade em outros domínios. Assim, dizem eles, como o bebê não anda, não fala e tem movimentos simples e precários, fica fácil generalizar sua incompetência motora para tudo o mais.

Esses autores afirmam, ainda, que há outros fatores na base da surpresa, como a priorização da comunicação linguística verbal sobre a não verbal, o que impediu o reconhecimento das competências de comunicação do bebê. Nesse mesmo sentido, ao tecer crítica ao modo tradicional de conceber o bebê, Friedmann (2005) afirma que o próprio termo infância já se mostra carregado de sentidos que são atribuídos a essa faixa etária, já que *infantia* significa novo, novidade, em que há dificuldade ou incapacidade de falar.

Para Gottlieb (2009), essa incapacidade de falar contrapõe-se ao que grandemente se valoriza na sociedade ocidental, já que a afirmação da linguagem sinaliza a presença da cultura. Assim, recursos como processos corporais são negados enquanto linguagem, já que são assumidos como representantes apenas das mais estreitas ligações com a natureza biológica, sendo considerados como impenetráveis para a influência cultural e definidos como preculturais. De acordo com a autora, se os ocidentais definem os processos racionais com base nas capacidades intelectuais e na habilidade de se comunicar por meio da fala, no sentido de construir redes sociais complexas e instituições, de organizar o mundo à sua volta e de planejar o futuro, pouco ou nada sobra mesmo para os bebês.

A surpresa com as descobertas de competências do bebê pode ainda derivar do fato, discutido por Gottlieb (2009), de que, na literatura, os bebês são frequentemente negligenciados por não serem considerados como seres agentes, ativos. E, como discute Gillespie (2010), o agenciamento tem sido definido, usualmente no campo, em termos de agir de maneira independentemente da situação imediata. Para ele, essa concepção indica que, assim, o ser humano seria capaz de se distanciar da atividade em andamento e refletir sobre a

---

<sup>3</sup> Essa expressão foi usada e se remete ao título de livro organizado pela Profa. Dra. M. L. Seidl de Moura (2004).

mesma. Tal definição enfatiza não somente o poder de agir, mas o grau por meio do qual a ação é motivada por questões externas à situação imediata. Dessa maneira, o organismo com um grau de agenciamento pode ser motivado por preocupações para além da situação, como metas distantes, um princípio abstrato ou outro. Mas, um organismo sem papel de agenciamento seria compelido a agir somente com base na situação imediata, como referido ao bebê, por muitos pesquisadores. Porém, Gillespie afirma que essa seria uma visão simplista, através da qual se perderiam aspectos fundamentais da intersubjetividade já presentes no bebê.

Esses novos olhares aos bebês e as descobertas de suas capacidades têm explicitado que a infância se revela como um estado diferente da maturidade (Gottlieb, 2009). Não se trata simplesmente de uma questão de se mover de um estado mais simples para um mais complexo; ou, de estar em uma estrutura incompleta/inferior e direcionar-se para outra completa/superior. O bebê é visto como já nascendo equipado com recursos complexos e alto grau de organização sensório-motora, perceptual e expressiva (Carvalho, 1998; Fogel, 1993). Nesse sentido, tais perspectivas são consideradas como se afastando de propostas que tomam o adulto (oral, verbal) como padrão de medida do ser criança; afastando-se de propostas que projetam na criança a representação do ser adulto (Carvalho, 1983). Como afirma Pino (2005), entre adultos e crianças não existem apenas semelhanças, mas também diferenças, e estas traduzem a peculiaridade da condição de ser criança e não algo negativo dessa condição.

Isso tem imposto a necessidade de investigar a situação, buscando apreender as particularidades de ser dos bebês. E, nesse sentido, modelos conceituais têm mudado de modo a fazer avançar metodologias e procedimentos para lidar com essa fase e suas características. Thoman (1979) afirma, assim, que crescem mudanças nos pressupostos básicos sobre a natureza dos bebês e nos motivos para estudá-los, desde seu início da vida, permitindo a observação de comportamentos não antes observados.

Mais ainda, Gottlieb (2009) discute a necessidade de estudar e destacar os bebês como sujeitos legítimos e produtores ativos de cultura. Diz ela, ainda, que estudiosos de bebês vêm buscando aprender novas linguagens, que não só não possuem um dicionário pronto ou uma gramática publicados como, sem dúvida, apresentam regras ocultas, isso se puderem ser descobertas – ou, como diriam alguns, ser mutuamente criadas.

Assim, apesar da ênfase dominante na Psicologia do Desenvolvimento quanto ao lugar do aspecto biológico como organizador/regulador dos processos desenvolvimentais psicológicos humanos, algumas correntes na área vêm buscando rever a forma de compreensão e estudo daqueles processos. Wallon (citado por Werebe & Nadel-Brulfert,

1986), por exemplo, afirma que *o desenvolvimento biológico, graças à maturação, possibilita a função, mas sem o meio não teria nenhum objetivo, já que acabaria virtual ou atrofiado*. Assim, para esse autor, a constituição biológica da criança, ao nascer, não pode ser a única lei de seu destino posterior, seus efeitos podendo ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência.

Discute-se, nesse sentido, que o aspecto orgânico por si só não é capaz de guiar / dirigir as transformações e que se coloca como necessário ir além dessa perspectiva, analisando e discutindo que genes e meio sócio-cultural são interagentes herdados e o desenvolvimento é o seu produto (Oyama, 1989; Maturana & Varela, 1995; Rabinovich & Carvalho, 2001). Como afirma Oyama (1989), há que se considerar a bidirecionalidade e o entrelaçamento dos dois na constituição do processo desenvolvimental. Para tal, diz ela, implica em se rejeitar o dogma central de controle do desenvolvimento pelos genes, pelo aspecto biológico, mesmo quando se considera aspectos do desenvolvimento do corpo.

Desta maneira, com base nas novas pesquisas, nas últimas três-quatro décadas, a discussão sobre a incompetência e imaturidade do bebê tem sido revista. Investigações revelam que o bebê, mesmo o recém-nascido, tem reações de satisfação diante do rosto humano, sendo capazes de igualar expressões faciais exibidas por outras pessoas (Meltzoff, 1990; Meltzoff & Brooks, 2007). Verifica-se reconhecimento e preferência pela voz humana, com alterações vocais do tipo diálogo; e, em torno de dois meses, vocalizações simultâneas e no mesmo tom. Observa-se, ainda, sincronia interacional em que os bebês coordenam a movimentação geral do corpo em ritmo com a fala que ouvem (Trevorthen, 1986, 2005). Ribeiro e Bussab (1998) referem a existência de ecos, espelhos e danças biológicas como canais de comunicação, favorecedores de percepção compartilhada, sincronizações interacionais e contágio emocional. Carvalho e Pedrosa (2003) discutem o envolvimento em ações coordenadas com parceiros desde o nascimento. Segundo estas últimas autoras, o comportamento evoluiria de preadaptações para a troca social, à antecipação de ações do outro e à geração de novas modalidades de troca social. Nesses processos, as autoras dão destaque ao papel da imitação nos primeiros anos, a qual implica em compartilhamento emocional, em resposta vicária à emoção do outro, levando à sincronização, em estar junto, em sentir-se como, em conjugar a atenção em relação ao outro, colocando-se no mesmo contexto psicológico (Bussab, Pedrosa & Carvalho, 2007).

Diversos autores reconhecem e discutem, ainda, aspectos relacionados à linguagem e aos recursos comunicativos desde o nascimento (Pinker, 2002; Chomsky, 1986; Bruner, 1983; Piaget & Inhelder, 1978; Vygotsky, 1991, 1993). Porém, a concepção de comunicação e

linguagem tem variado em função dos pressupostos teóricos, não se mostrando consensual, como discutem Carvalho e Pedrosa (2004).

Nesse sentido, amplo espectro de questões teórico-empíricas a respeito da linguagem têm sido objeto de uma série de problematizações e confrontos. Algumas delas são: Pode uma descoberta linguística dar origem a um desenvolvimento intelectual? Ou a linguagem apenas verbaliza uma compreensão de algo? Qual a relação da linguagem com o pensamento / inteligência?? A linguagem precede o pensamento ou o pensamento precede a linguagem? Ou ambos representam processos dissociados e que convergem entre si? Qual a relação da linguagem com a cultura?? A linguagem é parte da cultura? Ou a aquisição da linguagem possibilita que se apreenda a cultura?? Ou o ser humano é equipado com diferentes competências que poderiam possibilitar a aquisição da linguagem por outras vias, percursos e processos? Aliás, “adquire”-se a linguagem? Ou “é”-se um ser da linguagem?? A pessoa se desenvolve e daí apreende a linguagem? Ou ser partícipe da linguagem, desde o nascimento, é essencial para a própria constituição humana?

Essas e outras questões fervilham e se confrontam, principalmente quando se pensa nos processos relacionados aos primeiros anos de vida. De modo a explorar mais a fundo tais questões, definiu-se por focar e buscar verificar como tem sido concebida e considerada a temática da comunicação, linguagem e significação no bebê, na literatura nacional e internacional.

## **1.6. O BEBÊ DOS LIVROS E DAS REVISTAS - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Como referido acima, o objetivo da revisão bibliográfica na literatura nacional e internacional foi conhecer, dentre a ampla gama de aspectos ligados aos processos desenvolvimentais de bebês, como estes vêm sendo concebidos e investigados mais particularmente em relação à linguagem, comunicação e significação<sup>4</sup>.

No levantamento, no entanto, deparou-se com certa dificuldade. A questão temática em si envolve certa novidade (linguagem e significação *em bebês*) e até se contrapõe ao conhecimento dominante (bebês estão fora da linguagem enquanto não aprenderem a falar, enquanto não adquirirem o signo verbal). Ainda, os vários termos são ora utilizados em forma de sinônimo; ora o mesmo termo é usado enquanto abarcando universos conceituais diversos. O que se verifica é que o campo carece de um refinamento da terminologia. A questão é que

---

<sup>4</sup> Dados que indicam procedimentos da revisão e dados gerais da mesma encontram-se no anexo 1.

os termos – fruto de históricos e dialógicos processos (Bakhtin, 1981/1934; 1997/1936) - são confundidos entre si, entrelaçados e fundidos, havendo contradição mesmo em suas apresentações. Como discute Correia (2009), existem expressões tão comumente utilizadas em nossos discursos, que elas parecem ser bem definidas e operacionalizadas ou gozar de algum consenso. Isto se aplica a vários dos conceitos frequentemente utilizados, como os termos aqui em questão.

Em relação à temática, o que se verificou é que o tema vem sendo publicado ao longo dos últimos quarenta anos, havendo trabalhos seminais no exterior, desde a década de 1970 (Bruner, 1975; Clark, 1978; Lock, 1978; Thoman, 1979; Schaffer, 1979).

No Brasil, a pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem também não é inusitada, os psicolinguistas brasileiros estando a investigar o processo, há mais de três décadas. Maior regularidade da produção foi a partir da década de 1970, época marcada pela revolução chomskyana. Apesar desse longo período de produção, Souza (2008) refere que o investimento no estudo do desenvolvimento da linguagem foi feito considerando particularmente o aspecto verbal / da palavra e da escrita. Bem menos trabalhos têm investido o primeiro ano de vida – até por que, para muitos, nesse período, o bebê é considerado como fora da linguagem. Assim, publicação relativa a essa temática e faixa etária se iniciaram bem mais tardiamente do que internacionalmente, começando a haver maior publicação de trabalhos a partir da década de 1990 (Bitar et al, 1994; Bergamasco, 1997).

No geral, tem havido crescente interesse no tema e pode-se verificar uma alta densidade no número de publicações, a partir da década de 2000. Assim, apesar desse não ser um tema novo, ele se encontra mais extensamente explorado tanto a nível nacional, como internacionalmente, na última década.

O investimento nessa temática se deu, no entanto, através de uma ampla diversidade de campos do conhecimento, sendo os mais significativos a psicologia (65,6%), a fonoaudiologia (10%) e a medicina (6,9%). A opção pela busca por conhecer as diferentes áreas que tratem desse tema (não dando exclusividade ao campo da psicologia, de onde se estrutura o presente trabalho), foi feita já que, como afirma Correia (2009), é preciso se inserir em diferentes áreas – psicologia, linguística, filosofia e biologia –, no sentido de tentar mapear o processo.

Como discutem Oliva et al. (2006), nessa investigação, em diferentes épocas e perspectivas, aspectos biológicos e culturais, psicológicos e neurológicos, emocionais e racionais foram privilegiados separadamente. Contemporaneamente, a meta deve ser buscar integrar e discutir as evidências das pesquisas através de diversas disciplinas (Antropologia,

Etologia, Primatologia, Psicologia, etc), oferecendo uma compreensão evolucionista da mente humana, de sua filogênese e ontogênese.

Quando se analisa os trabalhos, no entanto, verificou-se que o que guia os autores em seus estudos ou em sua discussão envolve metas muito diferentes: alguns poucos autores trabalham fundamentalmente com a questão de elaboração teórico-conceitual do processo (como em Innis, 2008; Goldin-Meadow, 2007; Pino, 1993; Rommetveit, 1983; Montoya, 2006); outros buscam fazer uma revisão do conhecimento até aqui construído (como em Vasconcelos, Pessoa & Farias, 2009; Trevarthen & Aitken, 2001; Correa, 1999); outros, ainda, têm uma perspectiva totalmente guiada pela prática cotidiana de atuação, vindo a tratar do tema (como desenvolvimento de bebês considerados em risco), com a meta de intervenção preventiva na área da saúde (como em Isotani, Azevedo, Chiari, & Perissinoto, 2009; Lamonica, & Picolini, 2009). Os trabalhos variam assim de enfoques filosófico-epistemológicos a pragmáticos.

Dentro da psicologia, as abordagens que guiam os estudos mostram-se bastante diversificadas, tendo sido encontrados embasamentos em teorias de Chomsky, Piaget, Wallon, da psicologia comportamental, histórico-cultural, psicanálise, psicoetologia, sistêmica, dentre outras. Mais adiante, características dessas publicações serão mais detalhadamente discutidas.

Com relação aos textos da fonoaudiologia, todos foram publicados em revista nacional. Esse aspecto mostra como a temática tem sido bastante explorada por essa área no Brasil, abordando mesmo o período preverbal da criança. Essas publicações, no entanto, têm uma característica particular que é a presença predominante de artigos empíricos (26 artigos, dos 30 trabalhos) e que tratam fundamentalmente de avaliação das competências linguísticas (como Pedroso et al. (2009); ainda, há artigos sobre adaptação de instrumentos de avaliação (03 artigos).

Dessas investigações, marca é o estudo de crianças com algum tipo de alteração ou quadro patológico, com o objetivo de definir o estado de desenvolvimento das mesmas, de modo a considerar necessidade de intervenções. Nesse sentido, verificou-se a existência de trabalhos relativos a crianças: 1) com Síndrome de Down (Flabiano, Buhler & Limongi, 2009; Silva & Salomão, 2002; Porto-Cunha & Limongi, 2008); 2) nascidas com baixo peso (Silva, Flabiano, Buhler & Limongi, 2010); 3) com desvio ou atraso no desenvolvimento da linguagem (Hekavei & Oliveira, 2009; Hage, Cendes, Montenegro, Abramides, Guimarães & Guerreiro, 2006; Schirmer, Fontoura & Nunes, 2004); 4) nascidas pré-termo (Buhler, Flabiano, Mendes & Limongi, 2007; Lamonica & Picolini, 2009; Isotani, Azevedo, Chiari & Perissinoto, 2009; Buhler, Limongi & Diniz, 2009); 5) com autismo: Schirmer, Fontoura e

Nunes (2004); 6) com hipotireoidismo (Gejao & Lamonica, 2008); 7) com contaminação pelo chumbo (Jorge, Vitto, Lamonica & Hage, 2008); e, com 8) Anemia (Santos, Lemos, Rates & Lamounier, 2008). Outra situação considerada como diversa e carecendo de investimento foi o caso de crianças gêmeas (Barbetta, Panhoca & Zanolli, 2009; Ferreria et al., 2008). A maioria dos trabalhos encerra o texto clamando pela necessidade de que haja regularmente avaliação fonoaudiológica em crianças com essas características, em função dos riscos de desenvolvimento futuro das mesmas.

Apesar de esse ser um enfoque dominante no caso da fonoaudiologia, estudos com essas características – crianças com alterações ou em risco / avaliação por escalas e protocolos – foram encontrados em menos frequência, mas também na psicologia (Pinto, 2009; Oliveira, Lima & Goncalves, 2003), além da medicina e enfermagem (Rezende, Beteli & Santos, 2005).

Em relação às outras áreas, dois dos artigos da antropologia trazem a discussão sobre a presença (ou sua ausência) do bebê na produção científica (Machado, 2006; Gottlieb, 2009). A educação traz sete artigos, sendo todos teóricos e que tratam de questões relativas à aprendizagem e brincadeira. Duas áreas dão destaque ao corpo ao tratarem da questão da linguagem: a enfermagem (Silva et al, 2000) e a filosofia (Ferraz, 2003; Furlan & Bocchi, 2003). Dos cinco trabalhos da linguística, nenhum é empírico (como Lopes, 2001; Nunes, 2007). Os trabalhos conduzidos pela medicina, de modo geral, tratam de aspectos neurais (como de Quartz & Sejnowski, 2000; Posner & Rothbart, 2006; Zomignani, Zambelli & Antonio, 2009; Fontoura et al., 2008; Parnavelas, 2002; Radanovic et al. 2003) ou de distúrbios (Pereira & Funayama, 2004; Goto et al., 2005), alguns também considerando a necessidade de intervenção pelo risco no curso desenvolvimental das crianças (Maximino et al., 2009).

Porém, a despeito da chamada de atenção de Correia (2009), quanto à complexidade do processo e à necessidade de estudá-lo de modo articulado, análise da produção evidencia que os estudos mostram-se ainda conduzidos de forma eminentemente disciplinar e não interdisciplinar. Apenas alguns trabalhos foram conduzidos conjuntamente por pesquisadores de diferentes áreas. Nessa linha, dominantes são os trabalhos realizados no Brasil e, fundamentalmente, entre a fonoaudiologia e a medicina (07 artigos). A fonoaudiologia desenvolveu ainda estudos com a odontologia e a sociologia. Já a psicologia teve parceria com a educação em dois trabalhos, a medicina em dois, além da filosofia e fonoaudiologia em um trabalho cada. Isso indica que, em seu conjunto, os trabalhos ainda estão segmentados em áreas, havendo algumas poucas parcerias sendo privilegiadas.

No geral, o que se destacou foi a variedade de grupos e produções que vêm discutindo aspectos da comunicação e linguagem nos primeiros anos de vida, tanto no que se refere ao desenvolvimento tanto típico como atípico da linguagem. Independentemente dessa diversidade, o que fica claro é que, de forma crescente, mais e novas habilidades do bebê têm sido identificadas. Como referem Carvalho, Muller e Sampaio (2007), o que vem de maneira crescente fundamentando a visão dos pesquisadores é a ideia do bebê como organismo finamente ajustado, para obter do mundo aquilo que é essencial para sua sobrevivência: contato e interação ativa com o outro.

Mas, como afirmam Striano e Reid (2006), o fato de, muitas vezes, ter-se dificuldades de acesso a essas habilidades, não significa que as mesmas não existam. O desafio colocado na área, portanto, é que se deve questionar a sensibilidade dos métodos utilizados, de modo a buscar estruturar uma metodologia que permita essa apreensão. E, com essa perspectiva, múltiplos caminhos de pesquisa têm sido trilhados de modo a superar as limitações no sentido de visualizar e explicitar o comportamento ou as capacidades do bebê.

Também com esse objetivo, Colombo, Mccardle e Freund (2009) coordenaram conferência no sentido de criticamente avaliar os paradigmas de pesquisa que vêm sendo usados para investigar as habilidades linguísticas em crianças pequenas e para encorajar a inovação metodológica. Segundo os autores, dada a ampla variedade de metodologias correntemente em uso, é importante refletir *sobre* e criticamente avaliar tais abordagens.

Uma avaliação dessas abordagens será conduzida aqui, em relação aos trabalhos empíricos da revisão (50% em seu total), algumas de suas características sendo frisadas, pelo que evidenciam em termos teórico-metodológicos. Como ficará evidente, cada estudo, ao traçar seu objeto e sua metodologia, definiu procedimentos, técnicas e instrumentos, criando possibilidades e, simultaneamente, impondo-se, obrigatoriamente, certos limites. Assim sendo, escolhas e recortes foram feitos em função de referenciais teóricos, interesses e condições de pesquisa, o tema se desdobrando em diferentes frentes e perspectivas, como afirmam Seidl Moura e Mendes (2004).

Para a apresentação desse material, os aspectos metodológicos serão pontos importantes a serem discutidos. Especificamente, serão abordados os aspectos que envolvem o método de registro e de análise; o contexto em que os estudos foram realizados; os sujeitos focais dos estudos e as competências do bebê. Ao final, serão apresentadas as noções de linguagem, comunicação e significação especificadas nos textos analisados.

### 1.6.1. Métodos para investigar a linguagem e a comunicação nos bebês

Considerando, especificamente, o registro do comportamento da criança, verificou-se grande diversidade nos trabalhos. A coleta focava tanto a criança diretamente (escalas, vídeo), como indiretamente. Nestes últimos (em 17,8%), a coleta era feita a partir da perspectiva dos cuidadores (familiares e educadores), através de questionários, anotações em diários e entrevistas (como Tristão & Feitosa, 2003). Além desses, há outra gama variada de métodos, como a ressonância magnética.

Quando havia como sujeito a criança considerada deficiente ou em risco (por quadro orgânico, prematuridade ou mesmo acometimento de psicopatologia materna), usualmente, a análise foi feita através de testes, protocolos e escalas de observação (18,6% dos trabalhos). Pode-se citar, nesse sentido, o Teste de Triagem de Desenvolvimento de Denver II (Rezende, Beteli & Santos, 2005; Bretas, Silva & Silva, 1995), a *Early Language Milestone Scale* (ELM) (Lamônica, Carlino & Alvarenga, 2010; Gejao & Lamônica, 2008; Oliveira, Lima & Gonçalves, 2003; Lima et al., 2004), a Escala de Desenvolvimento de Gesell e Amatruda – EDCGA (Jorge, Vitto, Lamônica & Hage, 2008; Ferreira et al., 2008), *Early Listening Function* (ELF) (Oshima et al., 2010); o Protocolo de Observação Comportamental (PROC) (Sandri, Meneghetti & Gomes, 2009); o FACS - Facial Action Coding System (Galvão, 2001; Mendes & Seidl Moura, 2009a); Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas (MacArthur) (Mendes & Seidl Moura, 2004), Escala de Desenvolvimento do Comportamento da Criança – EDCC (Pinto, 2009; Linhares, Carvalho, Machado & Martinez, 2003); e, o Protocolo de Observação da Interação Mãe-Bebê (Piccinini et al., 2001).

Nos estudos envolvendo crianças nascidas pré-termo, os bebês foram analisados para verificar nível de desenvolvimento, sendo que em quase todos foram utilizados instrumentos tradicionalmente construídos para avaliação de crianças consideradas normais. Em um deles somente, havia a indicação de ter sido feita correção da idade para avaliação do nível de desenvolvimento da linguagem (Pereira & Funayama, 2004). Divergindo ainda do conjunto, um dos estudos que investigou uma criança surda, buscou verificar a esfera simbólica e o perfil linguístico, através da gestualidade (Araujo & Lacerda, 2008).

No geral, a videogravação foi bastante utilizada (55,8%), sendo que o tempo de registro variou amplamente, havendo desde cinco minutos (Hatzinikolaou, 2006) até 100 horas de gravação (Cochet & Vauclair, 2010). A adesão à mesma tem sido feita por aquela representar uma ferramenta importante e que tem levado a novos avanços na área. O recurso garante a preservação do fenômeno, propiciando a repetição da observação e mais tempo para reflexão sobre a mesma, havendo enriquecimento da análise (Carvalho et al., 1996). Esse

enriquecimento se dá, como discute Beebee (1982), pelo fato de que os eventos comunicativos do bebê muitas vezes ocorrem em poucos segundos e cuja apreensão seria perdida com os métodos tradicionais de observação. O uso do vídeo e sua microanálise permitem, assim, capturar esses eventos e discernir pela sua significância comunicativa, sem que se perca a duração real do evento em sua sequência, possibilitando discriminar os diálogos e as trocas no curso do tempo.

Em relação ao tamanho da amostra, houve uma variação enorme no número de crianças estudadas nos diferentes trabalhos, diferença essa que variou de 01 a 5.300 bebês. A maioria dos estudos, no entanto, trabalhou com uma faixa entre 10 e 50 crianças. Interessante notar que, de modo geral, o número de crianças se mostrava relacionada ao pressuposto metodológico de base do estudo. Assim, naqueles trabalhos com menor número de sujeitos (1-20 bebês) (20,9%), as perspectivas que orientaram a pesquisa eram predominantemente de base histórico-cultural, sistêmico dinâmico, psicanalítico, da epistemologia genética e da intersubjetividade. Nesses, a pergunta básica era o acompanhamento do processo em foco. Já em 15,5% dos estudos, aqueles com grande número de sujeitos (100-5.300), os pressupostos que guiavam eram de ordem mais biológica e o estudo era predominantemente transversal, envolvendo caracterizar comportamentos linguísticos em determinada faixa etária.

Quando se considera o desenho do estudo, 50% deles foram estruturados enquanto estudos longitudinais e 50% transversais. No caso dos longitudinais, o acompanhamento através do tempo variou, sendo que, dos 48 estudos, em 11 as mudanças foram obtidas através de informações dos familiares ou educadoras de creche (por entrevistas, questionários e diários) (como em Barbeta, Panhoca & Zanolli, 2009). Em 16 dos trabalhos, a avaliação se deu através da aplicação de escalas, protocolos e *checklists*, em intervalos regulares de tempo (como em Pinto, 2009); e, em 20 acompanharam videograções dos bebês, tendo-se destacado aspectos particulares (como a questão da vocalização e gestualidade) (como em Hsu, Fogel & Cooper, 2000).

Para Thoman (1979), no entanto, estudos transversais não constituem estudos *desenvolvimentais* e, por conseguinte, não lidam com o bebê, um organismo muito rapidamente em desenvolvimento, com processos envolvidos nas modificações adaptativas que ocorrem através do tempo. Segundo a autora, somente através do estudo das mudanças organizacionais do bebê é que se tornará possível compreender os processos de desenvolvimento através dos quais o bebê modifica e é modificado pelo ambiente.

Nesse sentido, para Striano e Reid (2006), identificar os mecanismos por que se dão os processos de mudança deveria estar entre as mais destacadas tarefas de pesquisadores do desenvolvimento. E, Batista e Smolka (2008) apontam à importância de uma psicologia centrada na análise de processos, observados por longos períodos, em estudos longitudinais.

Dentre os estudos longitudinais nacionais, grande número deles foi conduzido pela fonoaudiologia, os quais tinham como meta de verificar o desempenho de crianças com deficiências ou consideradas em risco (Flabiano, Buhler & Limongi, 2009; Pinto, 2009; Barbetta, Panhoca & Zanolli, 2009; Oliveira, Lima & Goncalves, 2003; Lamonica & Picolini, 2009; Buhler, Limongi & Diniz, 2009; Buhler, Flabiano, Limongi & Befi-Lopes, 2008; Flabiano, Buhler, Limongi & Befi-Lopes, 2009; Buhler, Flabiano, Mendes & Limongi, 2007). Destes, sete acompanharam crianças com Síndrome de Down, nascimento prematuro e nascidas a termo, mas pequenas para idade gestacional.

Nesse ponto, mostra-se importante destacar que realizar um estudo longitudinal não significa necessariamente conduzi-lo de forma a apreender o *processo* por meio do qual as transformações se dão (tal como proposto por Thoman (1979) e Batista & Smolka (2008)). Muitos dos estudos podem estar apreendendo, prioritariamente, os produtos comportamentais, sem que os instrumentos possam contribuir para explicitar o aspecto processual de que os mesmos emergiram.

Já outros estudos longitudinais tiveram foco na busca de compreensão de como se dão os processos de transformação na comunicação e linguagem (Acredolo & Goodwyn, 1988; Pereira, & Funayama, 2004).

Essa questão da consideração do comportamento ao longo do tempo mostra-se como tendo particular interesse no campo em questão. Este interesse se deve ao fato de que alguns focos de pesquisa envolvem a discussão da continuidade dentro do processo desenvolvimental. E tal continuidade envolve tanto: 1) a comparação dos períodos prelinguístico de comunicação e a aquisição da linguagem verbal; como, 2) a busca por fontes a partir das quais comportamentos posteriores emergiriam.

Como de Lemos (1986) discute, tais objetivos se refletem no uso de termos como “precursores” e “pré-requisitos”, em referência a comportamentos comunicativos anteriores e/ou concomitantes à emergência da linguagem propriamente dita. O que está em questão é, portanto, a continuidade funcional e/ou estrutural do período chamado prelinguístico para o linguístico. No primeiro caso, busca-se evidenciar essa continuidade através de precursores; no segundo caso, o que se busca é um vínculo causal entre dois níveis de desempenho (pré-

requisitos), assentando-se em analogias enquanto relações entre os dois domínios (não verbal e verbal).

Camaioni (1989) refere que esse tópico da continuidade entre pré-verbal e verbal/ ou linguístico tem sido um tema de particular interesse na literatura nas últimas décadas, particularmente no sentido de buscar comportamentos ou habilidades que seriam *precursores* de comportamentos mais complexos de período posterior.

O estudo de Capella e Palmer (1989) se encontra nessa perspectiva, já que os autores investigam a relação de gestos icônicos com a enunciação posterior de palavras. Da mesma maneira, Lock (1980) também discute a continuidade dos gestos com a linguagem (palavra). O que o autor propõe é a sequência de desenvolvimento comunicativo gestual: inicialmente haveria o gesto isolado, passando-se para dois sucessivos e, depois, combinados numa única estrutura. No caso, o gesto precede e explica a transição de um vocábulo para as primeiras manifestações sintáticas. De acordo com de Lemos (1986), Lock interpreta a trajetória de ritualização do movimento até o gesto comunicativo como resultante da atribuição, pelo adulto, de intenção e significado à atividade motora da criança.

Nesses casos, ainda como discute de Lemos (1986), a unidade de análise selecionada é o comportamento comunicativo da criança, seja ele gestual e/ou vocal, vocal e/ou prosódico, seja anterior à emergência da linguagem ou no período de aquisição de um vocábulo.

Já na busca por identificar fontes a partir das quais comportamentos posteriores emergiriam, pode-se citar, por exemplo, o trabalho de Piaget (1978/1964). Este autor, ao discutir a formação do símbolo na criança, afirma a necessidade de se reconstituir os inícios da representação e procurar compreender o seu funcionamento específico, buscando relações entre a intuição e as operações, nos casos em que a primeira se prolonga nas segundas. Para o autor, a representação deriva da própria imitação, apesar de que esta constitui apenas uma das fontes da representação, à qual fornece essencialmente seus significantes imaginados. Ainda, ele refere que, do ponto de vista das significações, sobretudo, pode-se considerar o jogo ou a atividade lúdica como conduzindo igualmente da ação à representação, na medida em que evolui de sua forma inicial de exercício sensório-motor para a sua segunda forma de jogo simbólico ou jogo de imaginação. Para ele, existiria assim uma continuidade funcional entre o sensório-motor e o representativo, continuidade essa que orienta a constituição das sucessivas estruturas. O símbolo é preparado pelo esquematismo pré-representativo: à descontinuidade relativa das estruturas corresponde a certa continuidade funcional, de modo a que cada uma dentre elas prepara as seguintes.

Sinha (1982) também discute esse processo de continuidade e afirma que há semelhanças entre certos comportamentos não linguísticos - ou estruturas e estratégias comportamentais observáveis na infância - e certas estruturas linguísticas ou determinadas utilizações comunicativas da linguagem. Assim, a dêixis seria “como” apontar; o jogo com vários objetos seria como a predicação, etc. Ele afirma, assim, que há uma continuidade desenvolvimental entre estruturas e estratégias comportamentais com estruturas e estratégias linguísticas, de tal forma que as segundas suplantam as primeiras, apesar de que, pelo menos inicialmente, ambas desempenham as mesmas (ou similares) funções cognitivas/comunicativas. Segundo o autor, a tese funcionalista é de que os princípios gerais governando as estratégias de aquisição da linguagem são os mesmos que aqueles que governam estratégias de aquisição do conhecimento não linguístico; e, de que, em certas circunstâncias, as estratégias específicas de aquisição da linguagem podem recapitular estratégias não linguísticas de natureza comunicativa e cognitiva.

Bruner (1975), inicialmente, procurou destrinchar essa questão da continuidade, tendo como motivação teórica a crença de que as estruturas linguísticas refletem as estruturas de ação e atenção humanas. Segundo ele, decorreria, assim, continuidade estrutural entre a comunicação prelinguística e a linguagem. Esta se daria através do domínio gradual das estruturas de ação e de atenção conjugada nos esquemas interacionais mais ou menos ritualizados com o adulto, estes sendo prerequisites para a aquisição da linguagem. Porém, em sua trajetória de produção, aquele autor abandonou tal perspectiva, tanto que em outro livro (Bruner, 1997), ele afirma que não quer dizer que as formas linguísticas cresçam a partir das práticas pré-linguísticas. Nesse momento, para ele, em princípio, é impossível estabelecer qualquer continuidade formal entre uma forma linguística preverbal anterior e uma forma linguística posterior funcionalmente equivalente.

Essas perspectivas de continuidade desdobraram-se ainda, para muitos autores, em estudos cujos delineamentos de pesquisa buscam relacionar o comportamento do bebê predizendo possível desenvolvimento posterior. Nesse quesito, testes e avaliações são bastante usados para identificar bebês que possam estar em risco de dificuldades desenvolvimentais futuras.

Pode-se dizer que tais estudos preditivos se ancoram nas concepções que marcaram a própria construção da psicologia do desenvolvimento. Como relatado anteriormente, ideias básicas desse campo foram apropriadas também da Embriologia (Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999). Nesse sentido, destacaram-se características hereditárias, os processos

ontogenéticos sendo vistos como se dando através de estágios ou períodos definidos, apontando para a emergência de sequenciais novas estruturas e funções durante o curso do desenvolvimento, com o aumento da complexidade de organização no curso do tempo. Essa noção, fundamentada no modelo epigenético de Waddington (1957), refere que existem sequências necessárias de desenvolvimento, cada uma com seu programa e momento de aparecimento, através dos quais emergem propriedades e competências estruturais e funcionais. Ainda, caso haja alteração externa que desvie o organismo de seu curso, poderia haver a canalização de volta à sequência normal ou o deslocamento a uma situação o mais semelhante possível ao curso original.

Nesse sentido, por exemplo, Zomignani, Zambelli e Antonio (2009) referem que cada fase do desenvolvimento e crescimento cerebral tem seu tempo e não ocorre individualmente, sobrepondo-se à evolução da gestação. O nascimento prematuro interromperia a evolução normal e as crianças nascidas prematuramente deveriam ser consideradas em risco em relação ao neurodesenvolvimento e às capacidades funcionais. Para os autores, isso aconteceria devido à vulnerabilidade do cérebro na ocasião do nascimento, vulnerabilidade aquela podendo levar a anormalidades anatômicas. Essas anormalidades, portanto, poderiam interferir nas capacidades funcionais, cognitivas e comportamentais, causando déficits que persistiriam até a adolescência e vida adulta, levando a repercussões sociais e educacionais.

Para Thoman (1979), certamente, a predição de risco mostra-se extremamente importante para bebês com necessidade de intervenção precoce. Porém, diz ela, a premissa para os autores que fazem uso dessa perspectiva é de que, quanto mais refinados os instrumentos de pesquisa, mais o desenvolvimento pode ser mais predizível. Mas, continua ela, como a maioria absoluta desses estudos são transversais, usualmente não servem para compreender o bebê enquanto em desenvolvimento. E como para a autora o curso de desenvolvimento pode não ser linear e nem unidirecional, a simples ênfase no refinamento de procedimentos não leva necessariamente a uma maior predição do mesmo. Thoman discute que o bebê é um organismo multimodal, funcionando enquanto um sistema com propriedades emergentes e não pode ser preditivo a partir de elementos particulares de seu funcionamento. A complexidade de um bebê é muito maior do que a soma total de todas as competências identificáveis, a despeito de quanto sejam impressionantes alguns dados.

Carvalho e Sampaio (2007) discutem também que tais estudos estão sustentados pelo mito mais renitente: o do futurismo, em que se pergunta: em que vai dar? Que características ou condições em cada fase se correlacionam ou são preditivas de desempenhos adultos ou mais maduros? Que contextos de vida ou intervenções são mais favoráveis à superação da

imaturidade infantil? O futurismo se baseia em modelo de causalidade e em procedimentos de pesquisa cuja insuficiência para o estudo do desenvolvimento tem sido repetidamente apontada e evidenciada. Aquelas autoras reforçam que o desenvolvimento não é nem determinado e nem totalmente indeterminado. O estudo do desenvolvimento humano pede formas mais ricas de determinismo, incompatíveis com uma concepção futurista desse processo; requer a integração de uma visão bio-psico-social da criança desde o nascimento que a reconheça em sua humanidade e em seu momento de vida; ainda, carece de um reconhecimento de sistemas diádicos e poliádicos como unidades de recorte e de análise, ultrapassando o foco no indivíduo que é frequentemente característico de um determinismo linear e de procedimentos de intervenção.

Outro questionamento em relação a estudos preditivos é de que a análise dos resultados dessas crianças é feita usualmente em comparação com um suposto grupo normal, colocando o outro grupo em situação de déficit. Tal perspectiva pode ser observada no relato de Silva, Flabiano, Buhler e Limongi (2010). Para eles, os esquemas simbólicos simples e combinados emergem em ritmo de desenvolvimento mais lento para as crianças prematuras de muito baixo peso e crianças com síndrome de Down, quando comparadas às crianças com desenvolvimento típico. E, em seu estudo, análise qualitativa mostrou que crianças prematuras de muito baixo peso apresentaram pior desempenho quando comparadas às crianças com síndrome de Down e às com desenvolvimento típico, apresentando também dificuldades quanto ao uso de esquemas simbólicos aplicados a objetos não-figurativos. Como conclusão, referem a importância de se acompanhar a emergência e o desenvolvimento dos esquemas simbólicos simples e combinados nessas crianças, com o objetivo de monitorar e estimular esse desenvolvimento, com vistas a minimizar os efeitos da defasagem cognitiva e a favorecer o desenvolvimento da linguagem.

Contra-pondo-se a essa abordagem, Batista e Smolka (2008), juntamente com Rodriguez (2006), retomam afirmações de Vygotsky sobre deficiência, em que este autor afirma que o desenvolvimento pode se dar a partir de diferentes caminhos e não apenas pelo mais conhecido e documentado. É sugerida, assim, uma crítica às formas tradicionais de investigar o desenvolvimento infantil centradas nos bebês sem deficiência e a uma idéia de “aplicação” desses conhecimentos aos bebês com deficiência, o que amplia, consideravelmente, o risco de uma concepção de déficit para o processo de desenvolvimento daqueles últimos.

A partir dessas considerações, as autoras sugerem que o processo de desenvolvimento de bebês com alterações de origem biológica seja entendido levando-se em conta as interações estabelecidas desde o início da vida, de forma a evidenciar as vias e os processos alternativos

que levam ao desenvolvimento (ou que o impedem, pela descrença nessas possibilidades). Deixam clara, ainda, a relevância de estudos sobre desenvolvimento infantil que abrangem crianças com deficiências (no sentido de alterações de origem orgânica). Dessa forma, abre-se caminho para uma discussão assentada em *diferenças* e não em *déficits*.

No mesmo sentido de questionar avaliações preditivas, em que se perde a complexidade desenvolvimental, há os posicionamentos de autores que discutem descobertas mais recentes do campo das neurociências e que tratam da plasticidade cerebral humana.

A plasticidade do sistema nervoso vem sendo bastante investigada, principalmente pelas neurociências, com a utilização de novos e avançados recursos tecnológicos, os quais têm possibilitado um acompanhamento dos processos de formação e maturação cerebrais. Edelman (1989), por exemplo, refere que, ao nascimento, fruto do desenvolvimento embriológico, o cérebro já contém a quase totalidade de seus neurônios. No entanto, estes atendem a um conjunto delimitado de funções, basicamente as ligadas ao controle vital (respiração, sono e alimentação), a alguns movimentos e sensibilidade, além da regulação do conjunto dessas funções. Com o nascimento, diante de novos estímulos a que o bebê passa a estar sujeito, há a continuidade do processo intrauterino de multiplicação e extensão de terminações nervosas, levando ao estabelecimento de milhares de conexões entre os neurônios, estabelecendo uma imensa quantidade de circuitos e conexões secundárias, fazendo com que diferentes redes e funções entrem em ação.

Das inúmeras conexões e circuitos estabelecidos, são estabilizados aqueles que respondem a determinadas estimulações presentes na vida da criança. A estabilização dos circuitos se dá através do processo de mielinização dos neurônios, prosseguindo com a formação da substância branca cerebral. Como afirma Annunziato (1994), o processo de mielinização e de organização neuro-funcional tanto dos neurônios sensitivos do córtex, como das áreas predominantemente motoras, dá-se em função do significado funcional e da estimulação recebida (por exemplo, as mãos ou a região dos lábios têm uma representação muito maior do que outras regiões). Portanto, a atividade neural depende da existência do estímulo, assim como da localização do mesmo (em relação ao corpo) e de sua qualidade.

Por outro lado, se determinadas estimulações não ocorrem na vida da criança, as conexões podem ser eliminadas, ocorrendo o desaparecimento de até 40% daquelas conexões. Essas descobertas revelam que o que torna esses processos especialmente interessantes é o fato de que eles são direcionados por uma atividade neural e, por conseguinte, são influenciados através de estimulação periférica. Revela-se, assim, que o ambiente contribui

para construir o cérebro, modificando mesmo sua estrutura, revelando uma capacidade de adaptação, que representa uma conquista da evolução da espécie.

Eichler e Fagundes (2005), ainda, ancorados no materialismo emergentista, compreendem que a aprendizagem envolve a aquisição de funções neurônicas novas e requer a presença de sistemas neurônicos plásticos. A plasticidade representaria assim uma disposição neurônica, a aprendizagem sendo sua realização. Portanto, um animal que está aprendendo, estaria ampliando seu espaço de estados neurais, ampliação esta que pode ser quantitativa (em que conserva os mesmos eixos, modulando e coordenando a atividade dos sistemas neurais previamente existentes) ou qualitativa (em que muda algum eixo, consistindo na emergência de novos sistemas neurais).

Segundo os autores, esses postulados encontraram recentes expressões concretas e experimentais, o que tem podido desdobrar-se no sentido de dizer que toda aprendizagem, por simples que seja, é criativa, uma vez que consiste na emergência de pautas de atividade neurônica que não estão programadas geneticamente, senão que foram formadas na vida do indivíduo.

Para Carvalho (2008), o valor real das teorias desse estágio da neurociência não é tanto por suas respostas, mas mais pelo novo conjunto de questões de pesquisa que é colocado. Portanto, o que as ciências cognitivas devem destacar da neurobiologia não é tanto se o meio ambiente influencia o desenvolvimento cerebral, mas sim *como* isso acontece. Segundo o autor, o desenvolvimento humano seria compreendido como um processo biossocial de reorganização neural entrelaçado com a socialização. Assim, somente uma biopsicologia desenvolvimentista unida com uma psicologia social incluiria a promessa de explicações científicas que visem o desenvolvimento.

É considerando, então, a relevância do meio, que se vai discutir, a seguir, como os trabalhos analisados da literatura vêm situando o contexto nos estudos.

### **1.6.2. Contextos em que estudos foram conduzidos e o papel dos contextos nos processos**

Os estudos foram conduzidos, predominantemente, em laboratórios (45%) e hospitais e clínicas (13,2%). Outros locais mostraram-se menos privilegiados enquanto locus de investigação, como a casa (11,7%) e a creche (8,5). E, dentre aqueles que foram realizados nos ambientes da casa e da creche, muitos foram ali realizados apenas como base da coleta de dados, sem considerar efetivamente o ambiente enquanto contexto de desenvolvimento da criança.

Gottlieb (2009) afirma, nesse sentido, que a grande maioria dos estudos psicológicos é baseada em observações de bebês em laboratórios e estão muito longe de observá-los em suas vidas diárias. Em análise dessa forma de investigação do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1977) afirma que há importantes limitações científicas. Segundo ele, tais pesquisas são rigorosas, elegantes, mas de escopo limitado, já que estudam situações não familiares, artificiais e curtamente vividas; e, que resultam em comportamentos não usuais que são difíceis de generalizar a outros *settings*. É o que ele denominou de *ciência do comportamento estranho, de crianças em situações estranhas, com estranhos adultos, pelo menor período de tempo possível*.

Assim, apesar das informações valiosas sobre a linguagem e as habilidades motoras do bebê que têm sido identificadas, estudos em laboratório não conseguem responder sobre a complexidade em que a criança está inserida, complexidade esta que engloba desde os grupos proximal (mãe, família) e distal (escola, comunidade, sociedade), os quais marcam os processos de desenvolvimento da criança (Taylor, 2010). Como Clark (1978) afirma, situações experimentais não vêm que aquela situação tem pouco a ver com a vida real experimentada pela criança. Tais situações possibilitam a construção de uma versão distorcida de desenvolvimento, por que isolam a criança de seu contexto e assumem que aspectos do desenvolvimento da criança - que de fato são resultado de sua história social – são manifestações de um organismo isolado.

Para Trevarthen e Aitken (2001), assim, o sucesso dos métodos de pesquisa desenvolvidos em laboratório relegou ao segundo plano a descoberta dos fatores comuns, sociais e interpessoais do desenvolvimento e das motivações intrínsecas. Estas, segundo eles, normalmente regulam todas as atividades do espírito infantil e são evidenciadas através de estudos microdescritivos de bebês realizados em condição natural.

Posições como essas fizeram com que Bruner (1983) afirmasse que as questões da sensibilidade ao contexto e do formato da interação mãe-criança já o haviam conduzido a desertar o generosamente equipado, mas artificial vídeo-laboratório, em favor da desordem da vida em casa. Bruner passou, assim, a ir até as crianças, em lugar de as trazer até o laboratório. Como afirma Bruner (1997), é a participação do homem na cultura e a realização de seus poderes mentais através da cultura que tornam possível construir uma psicologia humana baseada no indivíduo. O autor propõe, portanto, o estudo no ambiente cotidiano da criança. O apelo do autor, porém, não é simplesmente um chamado naturalista para situar ecologicamente a pesquisa psicológica. Seu ponto é que o entendimento social, por mais

abstrato que possa eventualmente se tornar, sempre começa como práxis em contextos particulares nos quais a criança é uma protagonista, é um agente, uma vítima, um cúmplice.

Nesse sentido, esse autor, assim como outros (Thoman, 1979; Cavalcante, 2003), destacam a necessidade de se considerar a realização de estudos em contextos diversos. Para eles, as pesquisas deveriam caminhar para além dos laboratórios, já que os eventos ambientais desempenham importante papel, sendo constitutivos dos bebês.

No entanto, quando se sai dos laboratórios, o contexto privilegiado é o doméstico (abarcando, como será discutida adiante, a relação quase que exclusiva com a mãe). Assim, dos 20 estudos conduzidos no ambiente doméstico, 14 deles buscaram acompanhar a díade cuidador-criança (como em Piccinini et al, 2007; Seidl-Moura et al., 2008; Silva & Salomão, 2002). Em outros dois, os pesquisadores foram à residência para observar o bebê (como em Acredolo & Goodwyn, 1988); em um, para analisar o adulto (Kendon, 2004); e, em três, para entrevistar o adulto a respeito do bebê (como em Hekavei & Oliveira, 2009).

Os estudos trazem assim uma marca de quais crianças são investigadas, as pesquisas estando implicitamente carregadas de um modelo ideal de bebê, de família e de exercício de maternidade. Dessa maneira, os bebês são usualmente aqueles considerados como uma criança ou um jovem idealizado, globalizado, bem alimentado, limpo, educado, membro de famílias tradicionais nucleares, com determinadas características. Com isso, como questiona Friedmann (2005), as múltiplas infâncias não são investigadas. Usualmente, não se estudam bebês provenientes de famílias desestruturadas, filhos de mães solteiras, pais separados e crianças adotadas; ou crianças criadas em abrigo, abandonadas, violentadas ou tendo sofrido abuso; bebês de periferias da cidade (barraco, favela, etc;), de zonas rurais, comunidades ribeirinhas, da rua, doentes, internados em hospitais ou de diversas origens étnicas. O que há nos estudos são as crianças criadas em contextos “normais”. Os demais, os discriminados são estudados, no máximo, na comparação com um padrão ideal de família, considerado normal.

Como Friedmann (2005) afirma, o campo sofre de uma “normose”, através da qual se é guiado por um conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou agir em uma determinada sociedade. Tal perspectiva pode ser vista na afirmação de Taylor (2010) que diz que, para o desenvolvimento *normal* da linguagem, é necessário que haja *uma maturação cerebral normal, um curso neurodesenvolvimental normal, além de interação social e do input de adultos*.

Porém, os bebês também foram investigados em outro contexto – especificamente a creche. Dos 11 trabalhos conduzidos em creche, seis deles buscaram acompanhar processos de transformação considerando as particularidades daquele ambiente (como em Zanella &

Andrada, 2002; Seabra & Seidl Moura, 2005; Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003; Franchi e Vasconcelos et al, 2003). Dentre os demais cinco estudos, em três, a creche foi utilizada enquanto espaço de coleta, o estudo tendo uma perspectiva mais individualizada da criança (como em Cochet & Vauclair, 2010; Gil et al., 2006; Rezende, Beteli & Santos, 2005); nos dois outros, a avaliação foi feita através de entrevistas e questionários dos adultos cuidadores dos bebês (Lima et al., 2004; Melchiori & Alves, 2000).

Ainda, quando a creche era palco de estudo, muito frequentemente a afirmação é de que, por princípio, tais tipos de contexto são prejudiciais ao desenvolvimento do bebê. Assim, por exemplo, Santos, Lemos, Rates e Lamounier (2008), ao discutirem a avaliação de linguagem, concluem que não há como negligenciar a avaliação da audição e seu processamento em crianças, principalmente, das que apresentam maior vulnerabilidade a atrasos no desenvolvimento e as *frequentadoras de creche em período integral*.

No mesmo sentido, Lima et al. (2004) investigaram o desenvolvimento da linguagem e das funções auditiva e visual em lactentes de creche. Segundo os autores, os lactentes apresentaram um padrão diferente no desenvolvimento da linguagem quanto ao início do balbucio e das primeiras palavras, bem como na função visual, quanto à imitação e ao uso de jogos gestuais e de seguir ordem com uso de gestos. Para eles, *a ausência da função de um adulto realizando uma atividade conjunta com o lactente* pode levar a esse desenvolvimento diferenciado na creche.

Tal posição explicita a idéia que os autores têm de que, naquele ambiente, as crianças não mantêm relações de qualquer tipo, de que não há educadoras e de que os bebês, praticamente, ficam à própria mercê. Nesse sentido, os autores concluem que este ambiente propicia condições para o desenvolvimento de linguagem e das funções auditiva e visual com um padrão diferente que não segue o padrão universal. Em função disso, deve haver ações de prevenção na creche que devem integrar as áreas de saúde e educação em objetivo comum.

Divergindo dessa vertente, o trabalho de Ferreira et al. (2008) analisou o desenvolvimento da comunicação em crianças com Síndrome de Down. Os autores ressaltam a influência na aquisição de habilidades de linguagem em crianças que frequentam pré-escolas ou creches, os autores implicitamente atribuindo vantagens ao fato de se frequentar um ambiente de creche. Talvez essa posição distoante do conjunto esteja relacionada ao fato de que esses pesquisadores vinham investigando crianças um pouco mais velhas (2-3 anos de idade) e/ou que fossem crianças com necessidades especiais (deficiência intelectual pela síndrome de Down).

Ainda, à exceção, tem-se os trabalhos de Rapoport e Piccinini (2001a), Rapoport e Piccinini (2001b), Piccinini et al. (2001; 2007), Franchi e Vasconcelos et al. (2002, 2003), Anjos et al. (2004) e Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000), que estudaram processos em ambientes de educação coletiva do tipo creche, sem considerá-la, por princípio, como pernicioso ao desenvolvimento da comunicação e linguagem dos bebês. No caso desses trabalhos, todos os autores destacam a necessária qualidade do atendimento e das relações ali constituídas, para o desenvolvimento da linguagem das crianças.

Porém, como discutem Seidl Moura e Ribas (2000), embora seja frequente o uso da palavra 'contexto' nos estudos de desenvolvimento psicológico, ainda são poucas as iniciativas de discussão conceitual deste termo. Falta, em síntese, um modelo de contexto a ser utilizado para conceber o desenvolvimento psicológico como sendo situado, ou, seja, ocorrendo de forma indissociável do contexto sociocultural.

Isso pode ser observado no trabalho de Santos, Lemos, Rates e Lamounier (2008), que ao avaliarem linguagem em crianças de creche mencionam preocupação com dados do contexto. Nesse sentido, referem considerar (enquanto variáveis e não em sua materialidade cotidiana, como discutem acima Seidl Moura e Ribas (2000)) características sócio-ambientais. Porém, concluem que os grupos eram bastante homogêneos inclusive na comparação entre os grupos caso e controle. Afirmam, nesse sentido, que as crianças estavam expostas *aos mesmos fatores ambientais*.

Ainda, o modo de se considerar o papel do contexto varia. Em vários trabalhos, ele aparece como algo que *influencia*, com possibilidades de alterar rumos. Assim, usualmente, o contexto é visto como algo que pode deslocar o desenvolvimento da direção ideal. Em outros trabalhos, ele representa elemento que participa de forma inerente na *constituição* dos sujeitos.

Assim, no primeiro caso, Silva, Santos e Gonçalves (2006) afirmam que o primeiro ano de vida da criança é caracterizado por grandes mudanças. Segundo eles, o termo desenvolvimento, quando aplicado à evolução da criança, significa constante observação no crescimento das estruturas somáticas e aumento das possibilidades individuais de agir sobre o ambiente. E este pode levar a diferentes formatos ou moldes ao comportamento. O ambiente positivo age como facilitador do desenvolvimento normal, pois possibilita a exploração e interação com o meio. Entretanto, o ambiente desfavorável lentifica o ritmo de desenvolvimento e restringe as possibilidades de aprendizado da criança. Paralelamente aos fatores de risco biológico, as desvantagens ambientais podem influenciar negativamente a evolução do desenvolvimento das crianças. Para os autores, as experiências culturais e

ambientais podem levar os resultados do desenvolvimento para uma ou outra direção, inúmeras vezes durante os primeiros estágios da vida, provavelmente promovendo ou inibindo taxas de maturação.

Tomasello (2003), por outro lado, considera o contexto enquanto constitutivo e, segundo ele, a criança se desenvolve no que ele denomina de *habitus*. Nesse sentido, pelo fato de os bebês e as crianças humanas serem totalmente dependentes dos adultos, elas estão inseridas em suas práticas e, portanto, *comem dessas maneiras, vivem desses modos e acompanham os adultos quando estes vão para lugares determinados e fazem coisas específicas*. A criança participa das práticas das pessoas entre as quais ela cresce. Isso significa que a criança vive certas experiências e não outras e, portanto, o *habitus* determina o tipo de interações que terá, o tipo de objetos físicos que estarão à disposição, o tipo de experiências de aprendizagem e de oportunidades que encontrará e o tipo de inferências que poderá fazer sobre modo de vida dos que a rodeiam. O *habitus* tem efeito direto sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças quanto à matéria prima com que a criança terá para trabalhar.

Essas diferentes formas de considerar o papel do contexto no desenvolvimento dos bebês, incorporando-o ou não na análise dos dados, relaciona-se diretamente com outro componente do estudo dos comportamentos do bebê. Particularmente, se o bebê é investigado de maneira mais individualizada ou se a análise encampa alguns dos parceiros sociais.

### **1.6.3. Sujeitos analisados: o Bebê?**

Em relação ao conjunto de trabalhos empíricos, 40 estudos foram conduzidos com adultos, crianças mais velhas ou animais<sup>5</sup>. Em 47 dos outros estudos (37%), avaliou-se o objeto de estudo através da análise do comportamento individual da criança. Outros 42 dos estudos foram conduzidos (33%) considerando a análise de díades.

Nestes últimos, os processos foram particularmente estudados considerando a díade mãe-bebê (33, dentre os 42 trabalhos). Dos demais, em dois deles, foram analisados os bebês em suas relações com os familiares (no sentido amplo) (como em Theano, 2010); em um, o bebê na relação com o cuidador (no sentido genérico) (Seabra & Seidl Moura, 2005); em três, educadoras de creche e o bebê (como em Lima, et al., 2004; Zanella & Andrada, 2002); e, três trabalhos investigaram a interação do bebê com o par de idade, estes últimos três estudos tendo sido desenvolvidos no CINDEDI (Franchi e Vasconcelos e Rossetti-Ferreira, 2002; Franchi e Vasconcelos et al., 2003; Anjos et al, 2004).

---

<sup>5</sup> Esse artigo foi mantido na revisão, por que os autores, a partir da análise de artigo que tratava da comunicação em primatas não humanos, faziam uma discussão teórica dos processos de comunicação e linguagem humanos.

Esses dados já apontam a uma lógica mais geral que está na base do conjunto dos trabalhos, que é a análise dos processos considerando o bebê de maneira individualizada, isolada. Isto sem consideraro contexto e as relações a que o bebê está entrelaçado.

Dos 42 trabalhos, 33 (78,5%) tiveram foco no estudo da relação mãe-bebê (como os estudos de Frizzo & Piccinini, 2005; Pinto, 2004; Thomaz, Lima, Tavares & Oliveira, 2005; Tomeleri & Marcon, 2009; Zamberlan, 2002; Beebe, 1982; Clark, 1978; Hsu & Fogel, 2001; Hsu, Fogel & Cooper, 2000; Service, Lock & Chandler, 1989). Dois outros trataram das relações do bebê com os familiares (Barbetta, Panhoca & Zanolli, 2009; Dingfelder, 2007); em quatro, o bebê com as educadoras de creche (como em Zanella & Andrada, 2002; Rapoport & Piccinini, 2001b; Seabra & Seidl Moura, 2005); e, três relações do bebê com seus pares de idade (outros bebês) (Franchi e Vasconcelos & Rossetti-Ferreira, 2002; Franchi e Vasconcelos et al, 2003; Anjos et al., 2004).

Tal destaque para o lugar da mãe nessas investigações é explicitado nos próprios trabalhos. Assim, Lopes et al. (2007) discutem, com base em Winnicott, que a mãe ocupa papel fundamental no desenvolvimento do bebê, sendo ela quem deve proporcionar oportunidades para descobertas e favorecer explorações. Para os autores, um ambiente suficientemente bom, proporcionado pelos cuidados fornecidos, sobretudo pela mãe, capacita o bebê.

Borges e Salomão (2003) evidenciam a importância da interação social para a aquisição da linguagem, especialmente através das relações da criança com a mãe. No trabalho, as autoras discutem os efeitos da fala materna (*motherese*) e sua influência na aquisição da linguagem por parte da criança.

Mendes e Seidl Moura (2009a) afirmam que a relação mãe-bebê representa um contexto privilegiado para manifestação e aprimoramento das habilidades no campo afetivo. E, as autoras Seidl Moura e Ribas (2000) afirmam, ainda, que a mãe é o principal adulto a interagir com o bebê logo após o nascimento, as interações iniciais mãe-bebê podendo ser consideradas zonas de construção e, em certos aspectos, a matriz da construção da atividade mediada pelo bebê. Outros autores trabalham também na compreensão dessa relação, como os trabalhos de Ribas e Seidl Moura (1999, 2007).

Garvey e Silva (2010), nesse mesmo sentido, discutem como as díades mãe-bebês, através do processo de transformação relacional do cenário da comunicação, cocriam padrões emocionais que potencializam múltiplas oportunidades para o bebê explorar suas posições de *self* no diálogo com sua mãe.

No entanto, não é só o papel da mãe que é colocado em destaque nos trabalhos. Mais do que isso, são indicados diferentes elementos em relação a como o papel dela deva ser desempenhado, de modo a contribuir com o desenvolvimento da linguagem do bebê. Nesse sentido, Borges e Salomão (2003) discutem fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem da criança, destacando a contingência da fala materna, dentre eles. Segundo as autoras, os resultados indicam que as mães que respondem contingentemente ao comportamento de seus filhos lhes proporcionam mais experiências no sentido de tomar a direção na conversação, assim como estabelecem maior segurança na relação mãe-criança.

Mendes e Seidl Moura (2004), ao discutirem o desenvolvimento da brincadeira e da linguagem, ressaltam o papel da mãe no surgimento das capacidades simbólicas da criança. Para elas, provavelmente, mais do que a simples presença e sim a presença de uma mãe atuante parece ser o que faz diferença.

Souza (2008) discute, ainda, que as crianças estão cercadas de pessoas que parecem querer facilitar o processo. Os pais estrategicamente selecionam aquelas partes do mundo com as quais a criança entra em contato e, assim, em grande parte, preparam o contexto de aprendizagem.

Nesses trabalhos, nas relações da criança, o que fica evidenciado é o quanto é considerado como relevante o papel a mãe e o tipo de sua intervenção. Como afirma Beebe (1982), a mãe é a pessoa considerada como primariamente responsável para o que virá na sequência do desenvolvimento, sendo ela quem assegura os padrões de bidirecionalidade nas trocas e que garante que as trocas de papéis sejam conduzidas suavemente e sem conflito. A coordenação da interação adulto-bebê deve refletir, assim, a qualidade da interação. O desenvolvimento não pode acontecer sem a experiência interativa e é tarefa da mãe garantir que essa experiência se efetive. Essa interação deve ser assim permeada de encontro, sintonia e harmonia.

Há, nesse sentido, uma idealização das pessoas, particularmente da mãe e da própria relação mãe-criança. Esse papel da mãe apresenta marcas da construção social da família e do papel da mulher/mãe entrelaçado à própria constituição da psicologia e da psicologia do desenvolvimento, como discutido no início da introdução (Costa, 1999; Armstrong, 1986).

Tal destaque é tanto que vários dos estudos vão tratar das dificuldades e limites na interação e comunicação de mãe e criança, quando a mãe apresenta quadros de depressão, por exemplo, o que poderia levar a comprometimento do desenvolvimento do bebê (como nos trabalhos de Schwengber & Piccinini, 2005; Frizzo & Piccinini, 2007; Schwengber, & Piccinini, 2004; Frizzo & Piccinini, 2005; Schwengber & Piccinini, 2003).

Esse papel é discutido também em situações em que a criança apresenta alguma especificidade, como no caso de crianças com Síndrome de Down. Nesse sentido, Porto-Cunha e Limongi (2008), em sessão clínica, ao trabalharem com os pais a comunicação do filho, afirmam que, na comunicação das crianças com síndrome de Down, a interação mãe-criança representa uma fonte importante de estímulos cognitivo e linguístico. A falta de estímulos adequados durante a interação mãe-criança pode ser significativa para o seu desenvolvimento, visto que a mãe é a mediadora das ações da criança com o ambiente.

Essa marca do papel da mulher/mãe nos processos desenvolvimentais é tão forte que, dentre os estudos que investigaram situações em que o parceiro de relação era a educadora, os trabalhos discutem sua atuação junto ao bebê devendo contemplar o repertório de sensibilidade e responsividade usualmente discutido em relação à mãe (a partir da teoria do apego) (Rapoport & Piccinini, 2001a; Rapoport & Piccinini, 2001b). Estes autores discutem assim que a qualidade dos cuidados pode depender em parte da habilidade dos profissionais de serem responsivos, levando-se em conta os padrões individuais de cada criança. Afirmam, ainda, que o melhor preditor do afeto da criança é o comportamento da educadora (i.e. cuidados apropriados, envolvimento, engajamento e interação, encorajamento de linguagem receptiva e expressiva,...).

Vale destacar, que do conjunto de trabalhos conduzidos, apenas três deles investigaram parceiros outros que não adultos – particularmente, bebês com seus pares de idade, em processos interativos na creche (Franchi e Vasconcelos & Rossetti-Ferreira, 2002; Franchi e Vasconcelos et al, 2003; Anjos et al., 2004). Todos esses trabalhos são oriundos de uma mesma instituição e grupo de pesquisa.

Porém, ao se analisar os métodos e dados dos estudos, em muitos dos trabalhos empíricos, verifica-se que o bebê é analisado de modo mais assujeitado às ações da mãe, do que tendo sido reconhecido em seu papel coparticipativo na relação. Ainda, como De Lemos (1986) afirma, nos estudos, tem sido perdido de vista o modo como os papéis sociais, inscritos em cada fragmento do discurso e da relação, são gradualmente assumidos e organizados pela criança e que é desse processo que emerge a possibilidade dela se conceber, a si e ao outro, como sujeito.

Nesse sentido, alguns psicólogos do desenvolvimento e psicanalistas (Fogel, 1993; Stern, 1992; Amorim, Vitória & Rossetti-Ferreira, 2000; Amorim, Vitória & Rossetti-Ferreira, 2000; Trevarthen, 1986; 2005) vêm adotando modelo de análise dos bebês em suas interações, buscando apreender o papel daquele de forma mais interativa, incorporando sua vida social e

procurando reconhecer seu agenciamento, até mesmo nos primeiros dias de vida humana extrauterina.

Isso tem levado a novas maneiras de considerar e reconhecer as capacidades do bebê. Tendo pontuado isso, deixa-se uma discussão mais centrada na metodologia da revisão bibliográfica e passa-se a debater questões mais conceituais referidas sobre o bebê (que, obviamente, têm implicações nos procedimentos metodológicos usados)<sup>6</sup>.

#### **1.6.4. O bebê: passivo ou ativo? Sujeito ou assujeitado??**

Análise dos dados gerais da revisão indica que cerca de 20% dos trabalhos, ao tratarem da questão da linguagem, comunicação e significação do bebê, abordaram o tema a partir da perspectiva dos adultos. Esses adultos – familiares, profissionais da saúde e educadores de creche - relatam as habilidades do bebê através de questionários, entrevistas e diários sobre a criança.

Essa opção do pesquisador poderia ter se dado por ela implicar em maior agilidade metodológica? Essa hipótese é relativamente plausível, pois os pesquisadores têm, de longa data, desenvolvido metodologias de análise de entrevista ou questionário, tais análises estando mais solidificadas no campo científico. Nesse sentido, trazem dificuldades conceituais e metodológicas muito diversas, e provavelmente menores, do que analisar as múltiplas expressividades faciais e corporais do bebê, muitas das quais nos fazem mais é levantar incógnitas. Ou esses tipos de estudos são mais vantajosos por colocarem menos o pesquisador em contraposições conceituais quanto ao fato, por exemplo, de que, apesar do bebê se comunicar de maneira culturalmente adequada, ele é concebido como não se encontrando ainda na linguagem.

Porém, ao não focar diretamente nos bebês, tais análises têm implicações sérias no campo. Como Gottlieb (2009) afirma, pode ser tentador em nível metodológico permitir que outras pessoas falem pelos bebês, que os estudos *dos bebês* se tornem estudos da primeira infância *vista pelos outros*<sup>7</sup>. No entanto, para a autora, isso seria pressupor que os bebês estão completamente sujeitos às estruturas imaginadas por adultos, incapazes de afirmar qualquer subjetividade. Para ela, é preciso evitar esse aspecto, os estudos devendo incluir os próprios bebês, baseados na premissa de que bebês são eles próprios atores sociais, embora utilizem modos exóticos de comunicação.

---

<sup>6</sup> Vale dizer que vários pontos serão aqui elecandos brevemente, como resultado de questões que se destacaram nos artigos analisados. Sua apresentação, no entanto, não representa uma exploração aprofundada de cada um dos referidos aspectos.

<sup>7</sup> Grifos da autora

Dessa mesma maneira, contrapondo-se aos pesquisadores que buscam entender a criança a partir do adulto, Wallon (1941) frisa que o estudo do desenvolvimento deva ser realizado a partir da própria criança, no sentido de se analisar as fontes das quais um processo surge.

Assim, a despeito desta ainda forte tendência de análise, a partir da visão do adulto (familiar, terapeuta ou educador de creche), muitos trabalhos na revisão tiveram o percurso de não tratar do bebê pela perspectiva do outro, mas estudando-o diretamente. Porém, essa análise do bebê e da criança pequena mostrou-se novamente caminhar por percursos diversos e, até mesmo opostos, fundamentalmente em função dos diferentes pressupostos teórico-metodológicos.

Assim, como indicado anteriormente, em 46,5% dos trabalhos empíricos, a análise do bebê foi feita considerando-o isoladamente de suas relações. Na maioria desses trabalhos, é como se, ao bebê, coubesse esperar pelo desabrochar de funções latentes que emergiriam sequencialmente, em função do tempo. O período é de passivo aguardo da maturação biológica, geneticamente guiada. O trabalho de Boysson-Bardies (2009) exemplifica bem essa perspectiva. Para ela, a criança é um *criador individualista*. O temperamento inato e os seus dons fazem com que nenhuma criança se pareça com outra; e, através deles, delineiam-se os modos particulares de cada criança entrar na linguagem.

Contrapondo-se a essas concepções, tem-se cerca de 35% dos estudos que, com base principalmente nas abordagens interacionistas, histórico-culturais, sistêmico-dinâmicas e na teoria da intersubjetividade inata, analisam o bebê na relação com o outro, o bebê sendo visto como tendo um papel, uma participação ativa na própria coconstrução de muitas de suas especificidades. Essa abordagem vai se contrapor, inclusive, a perspectivas que entendem que a participação mais ativa do bebê se dá conforme a criança adquire a linguagem verbal, sendo aí capaz de controlar não só o comportamento do outro, como o próprio. Esse aspecto do papel ativo do bebê está mais claramente expresso através do reconhecimento de algumas capacidades pontuadas nos estudos, como a intersubjetividade, intencionalidade e empatia.

#### **1.6.5. A intencionalidade**

A noção de intencionalidade tem sido historicamente relacionada à de consciência, implicando-a com a ideia de alguém tentar ou fazer alguma coisa com um propósito, dirigido a um objeto, seja ele real ou imaginário. Nessa perspectiva, pela tradicional noção de ausência de consciência de si e do outro (Mahler, 1982; Wallon, 1995), o bebê ainda não é visto como dotado de intencionalidade.

Esta iria passar a desabrochar mais tarde na vida do bebê. Assim, como discutem Tomasello, Carpenter e Liszkowski (2007), a partir da análise dos gestos de apontar, a existência de intenção comunicativa aparece em torno de um ano de idade da criança. Já para D'Entremont e Seamans (2007), para haver intenção comunicativa, a criança deveria ter um conceito de *self* e de outros como agentes intencionais, e isso não seria possível antes de 18 ou 24 meses de idade.

Porém, como discute Hatzinikolaou (2006), atualmente, muitos estudiosos do desenvolvimento humano não consideram mais os recém-nascidos e os bebês com menos do que um ano de vida como seres vivos governados por impulsos e reflexos, incapazes de se relacionar ativamente com seu ambiente, ou confusos em relação aos limites do Eu e Não-Eu. Ao contrário, as capacidades dos bebês de comunicar suas próprias emoções e intenções, de perceber as emoções e as intenções dos outros, e de responder apropriadamente a estas, são amplamente reconhecidas por teóricos e pesquisadores da área da psicologia infantil. A autora, partindo da Teoria da Intersubjetividade Inata, assim, afirma que os bebês são agentes intencionais desde o seu nascimento, possuindo uma consciência ativa.

A questão da intencionalidade, no entanto, não é nova, já que Piaget (1964/1969), ao discutir mecanismos funcionais comuns a todos os estágios, afirma que toda ação – isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento - corresponde a uma necessidade. A pessoa só executa uma ação exterior (ou mesmo interior) motivada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (manifestação de desequilíbrio), com reajustamento da conduta em função de mudanças. A ação se finda desde que haja satisfação das necessidades e o equilíbrio seja restabelecido.

Apesar de ser uma temática já mais antiga, a questão da intencionalidade se tornou mais destacada em relação à faixa etária do primeiro ano de vida, com as contribuições de Tomasello (2003). Este, destacando a interação dos níveis filogenético, ontogenético e cultural, afirma que a intencionalidade é caracterizada como uma propriedade de certas habilidades cognitivas de serem “direcionadas para certos objetivos”. Para o autor, haveria adaptações biológicas com habilidades de compreensão da ação intencional de coespecíficos e motivação para compartilhar intencionalidade com coespecíficos. Assim, os seres humanos se indentificam com seus coespecíficos e entendem que as outras pessoas são seres iguais a ela, com vidas mentais e intencionais iguais a ela. Imaginam-se ainda na pele mental do outro. Com isso, aprendem do outro e também através do outro. E, acabam se percebendo como um agente intencional, cujas estratégias comportamentais e de atenção são organizadas em função de metas.

Tomasello afirma que essa capacidade exclusivamente humana é a de compreender as relações intencionais que os seres animados mantêm com o mundo externo e as relações causais que os objetos inanimados e os acontecimentos mantêm entre si. Essa compreensão dos outros como seres intencionais surgiria inicialmente por volta dos nove meses de idade, apesar de que seu verdadeiro poder se manifestaria apenas gradualmente à medida que a criança passa a utilizar ativamente as ferramentas culturais que essa compreensão lhes permite dominar - sobretudo, a linguagem. Para o autor, embora seja lícito dizer que antes dos oito meses as crianças agem intencionalmente no sentido geral de uma ação dirigida a um objetivo, o uso de múltiplos meios para um mesmo fim e o uso de intermediários indicam um novo nível de funcionamento intencional a partir daí. As crianças teriam dessa maneira uma nova compreensão das diversas funções de meios e fins no ato comportamental. Diferenciam o objetivo que perseguem dos meios comportamentais usados para atingir o objetivo de modo muito mais claro, do que em suas ações sensório-motoras anteriores.

Állan e Souza (2011) afirmam, no entanto, que a abordagem de Tomasello de intencionalidade tem sofrido sérias críticas. Ainda, referem que abordagens funcionalistas da cognição humana não propuseram um tratamento específico do conceito de intencionalidade, limitando a análise desse conceito no contexto de um tratamento mais amplo dos conceitos “mentais”. Assim, esses autores propõem o conceito de intenção como proposto por Searle, que discute que a intenção prévia é um estado intencional cujo conteúdo é equivalente a uma proposição completa, ao invés de um sistema de representações cognitivas. Isso não significa dizer que a intenção prévia seja verbal, mas que seu conteúdo especifica que um “estado integrado de coisas”, e não apenas um aspecto específico do mundo, sejam as condições de satisfação dessa intenção.

Sinha e Rodrigues (2008), também com base em Searle, afirmam que um estado intencional é caracterizado por sua direcionalidade a qualquer coisa, os estados intencionais podendo ser sobre qualquer coisa: objetos, eventos ou processos, reais ou imaginários e, conseqüentemente, podem ser dirigidos ao outro.

Dessa maneira, com base em novos pressupostos, habilidades – como a intencionalidade – tradicionalmente não reconhecidas no bebê, passam a ser consideradas e a ser palco de investigações. Mais ainda, a habilidade como a intencionalidade é discutida como interrelacionada a outra capacidade humana e já presente no bebê – a intersubjetividade.

### 1.6.6. A intersubjetividade

Segundo Fiamenghi (2003), a intersubjetividade representa a capacidade psicológica inata para reconhecer e se comunicar com os estados psicológicos de outros indivíduos. Essa perspectiva de que o bebê, desde o nascimento, está preparado para relacionar-se com o outro está ancorada, segundo Hatzinikolaou (2006), na Teoria da Intersubjetividade Inata (Trevarthen, 2001). De acordo com a autora, esta teoria teria proporcionado um olhar inovador aos primeiros meses da vida humana, sugerindo que: a) os bebês são agentes intencionais desde o seu nascimento, possuindo uma consciência ativa; e, b) a mente humana está bem preparada e motivada para se envolver, comunicar e compartilhar com outras pessoas desde o nascimento. O termo “intersubjetividade” seria usado assim para se referir à ligação entre dois sujeitos que, ativamente, transmitem um para o outro o entendimento da sua experiência no mundo. A intersubjetividade inata promoveria assim a formação e favoreceria a manutenção do vínculo entre mãe-bebê. Através desta e de outras relações sociais, o bebê passaria assim a ser considerado como sujeito na aprendizagem cultural (Trevarthen & Aitken, 2001).

Como afirmam Trevarthen e Aitken (2001), no entanto, esta idéia inovadora foi recebida com ceticismo. Segundo eles, tal fato não é surpreendente, em face da predominância da teoria individualista, construtivista e cognitivista em psicologia empírica. Ainda, por que o problema central do desenvolvimento precoce do espírito é usualmente atribuído à consciência do objeto e ao pensamento racional do indivíduo, e não ao reconhecimento do ser humano nos seus laços afetivos.

Sinha e Rodriguez (2008) também reconhecem a intersubjetividade no bebê. No entanto, levantam críticas à forma com que essa noção vem sendo guiada, particularmente por que muitos pesquisadores trabalham a partir de construtos de caráter individual. Nestas pesquisas, há o que os autores indicam como tendo um conteúdo representacional ou mental individual, de uma mente não mediada. Isto é, a intersubjetividade seria construída com base no conhecimento ou crença comum com o outro. No entanto, segundo os autores, para haver conhecimento comum, há a necessidade de uma intersubjetividade referencial. Além disso, a intersubjetividade envolve tanto sentir como conhecer; ainda, envolve compromissos e responsabilidades, todos estes tendo dimensões normativas essenciais da intersubjetividade e do domínio social.

A despeito dos limites indicados nestes trabalhos, Sinha e Rodriguez (2008) entendem que a força e permanência dessa forma de proposição na literatura se deve ao fato de que ela está em acordo com a tradição de reduzir todas as realidades existentes dentro das mentes

individuais. Estaria de acordo, também, com a ênfase mentalista do cognitivismo clássico, da primazia da representação mental. Essa versão mais individualista da noção de intersubjetividade faria, portanto, com que o paradigma permanecesse inalterado: a mente é um domínio autônomo e as ações são secundárias aos estados intencionais internos e privados.

Para Sinha e Rodriguez, portanto, a proposição mais tradicional de intersubjetividade teria resultado em um conceito que trata de algo desincorporado, não considerando a dimensão da intercorporeidade na intersubjetividade, a qual se manifesta mais claramente na natureza mimética dos primeiros estágios da infância. Para eles, portanto, em busca de nova abordagem dessa noção de intersubjetividade, esta deveria ser firmada na experiência compartilhada de expressividade corporal; ainda, deveria ser buscadas as raízes da intersubjetividade psíquica nos emocionalmente ricos estados de mente corporificada. A intersubjetividade seria assim, essencialmente, uma matéria de coparticipação em uma estrutura de ação conjunta, convencionalizada enquanto prática social e comunicativa, não se reduzindo a conhecimentos comuns ou estados mentais. Nessa coparticipação, o corpo não seria tanto nem o veículo e nem o meio de engajamento, mas o próprio engajamento. Isso seria possível já que, para eles, em termos semióticos, não há distinção entre os movimentos corporais como significantes e significados, não há distinção entre participação discursiva e não-discursiva. Essa participação intercorpórea não seria suplantada no desenvolvimento, mas elaborada e estendida pela mediação semiótica nas práticas discursivas, passando-se a empregar gestos e linguagem convencionais.

A não plausibilidade de engajamento neonatal a conteúdos de intenções mentais levou, no entanto, alguns desenvolvimentalistas a negar a significância da intersubjetividade primária e a focar na secundária (atenção conjunta triádica), como a aquisição decisiva no desenvolvimento da mente compartilhada, como no caso de Tomasello (2003). No entanto, Sinha e Rodriguez (2008) sustentam que todas as formas posteriores de intersubjetividade são baseadas na primária. Esta não seria nem um fato psicológico e nem biológico, mas um proto-fato social, sustentado numa psicobiologia humana desenvolvimental.

Finalmente, reconhecer esse estar com o outro, em processos de coparticipação em uma estrutura de ação conjunta, tem permitido conceber e, inclusive, apreender processos de empatia já no primeiro ano de vida.

### 1.6.7. A empatia

Tradicionalmente, falar em empatia significa verificar uma resposta afetiva vicária a outras pessoas, ou seja, uma resposta afetiva apropriada à situação de outra pessoa e não à sua própria situação. Mas, como discutir a empatia no primeiro ano de vida, se a maioria das definições distingue dois níveis nesta dimensão psicológica: 1) capacidade afetiva para compreender e partilhar sentimentos dos outros; e, 2) capacidade cognitiva para compreender pontos de vista e perspectivas alheios.

Coelho Jr. (2004), por exemplo, ao discutir a obra de Freud no que se refere à empatia, indica que, para este autor, a pergunta por detrás do tema (e do complexo campo da intersubjetividade) pode ser resumida em “Como é possível conhecer um outro?” Ou até, “O outro existe, (...) ou só possui existência a partir da consciência que possuo dele?”. E essas perguntas são formuladas já que, para Freud, assim como Piaget e outros, as crianças pequenas não seriam capazes, *cognitivamente*, de responder a emoções de outros, uma vez que se encontram em autismo normal ou em uma fase de atitude egocêntrica.

Contraopondo-se a essas perspectivas, Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007) apresentam episódio de empatia em interação de bebês (10 e 13 meses de idade). E, a partir dele, discutem que, apesar de pouco frequente, esse tipo de episódio levanta questões teóricas intrigantes, com implicações em termos de concepções sobre a criança, o desenvolvimento e a natureza da sociabilidade humana.

Vallotton (2011) também reconhece que o comportamento de empatia se manifesta muito antes da linguagem descrever seus sentimentos. Porém, ela afirma que este comportamento será manifesto durante o segundo ano de vida, quando a criança começará a responder empaticamente às emoções dos outros, ao *distress*. De acordo com a autora, será no segundo semestre do segundo ano que será possível observar o abraço, trazer objeto, distrair, buscando resolver o problema – comportamento de confortar.

Gillespie (2010), também ao discutir a questão da empatia, afirma que o ser humano é um ser ativo que vai além da situação imediata, sendo motivado por questões que envolvem preocupações pelo outro. Nesse processo, para o autor, elemento central é a intersubjetividade, com a integração de perspectivas que são complementares, mas não equivalentes. O que há é uma integração, o que implica em manter a própria perspectiva, enquanto se assume a perspectiva alternativa e distinta do outro. Para a compreensão do processo, o autor discute a “troca de posições”, em que a vida social é pensada como tendo uma estrutura em termos de posições sociais distintas, apesar de complementares, envolvendo distintas perspectivas motoras e/ou perceptuais e papéis sociais que levam a expectativas do

que cada parceiro deve fazer na interação. O mecanismo de integração entre os dois não é mental, mas o de uma ação social.

Nesse mesmo sentido, Hatzinikolaou (2006) afirma que empatia é a capacidade de perceber diretamente (sem participação de representações mentais) e, simultaneamente, vivenciar o estado emocional de outra pessoa quando em comunicação intersubjetiva. Frisa assim que, mesmo em tenra idade, tem-se uma percepção interpessoal.

Embasado na perspectiva da Intersubjetividade inata, portanto, Trevarthen (1993) trata a empatia não enquanto um bem cultural aprendido, mas como algo que pode se manifestar desde o nascimento. Como os diferentes autores afirmam, quando se desloca o foco da cognição para a ação ou para o aspecto afetivo-emocional, o fenômeno da empatia passa a fazer sentido e se torna reconhecível na criança pequena.

Em função de seu significado intersubjetivo, Reddy e Trevarthen (2004) sugerem inclusive mudar o termo de empatia para simpatia. De acordo com os autores, empatia vem do grego, que significa projetar sentimento sobre algo. Já simpatia significa *sentir com*, sendo mais intersubjetiva e bidirecional do que empatia. O termo simpatia transmitiria melhor o sentido mais profundo de consciência intersubjetiva enquanto ação e emoção, as quais estão reciprocamente presentes entre pessoas.

Tais questões sobre intencionalidade, intersubjetividade e empatia levam, portanto, a recolocar o bebê na relação com o outro. Levam, ainda, à necessidade de se pensar como, nessas dadas “novas” condições, pode-se considerar os processos de linguagem, comunicação e significação no bebê. Retornemos, então, à análise do material da revisão, agora focando no objeto de estudo propriamente dito, destacando alguns pontos sobre como diversos dos autores concebem aqueles processos.<sup>8</sup>

## 1.7. LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO NO BEBÊ

De maneira geral, o que se verificou no conjunto dos trabalhos é que os autores raramente trazem definições claras relacionadas a esses termos (linguagem, comunicação e significação). É como se o significado dessas palavras fosse único, universal, o termo estando carregado de sentido no uso da própria palavra, não havendo necessidade de sua explicitação. Por outro lado, outros autores buscaram definir os termos. Porém, de modo geral estes se

---

<sup>8</sup> A apresentação a seguir não representa uma elaboração teórico-conceitual exaustiva dos temas em questão. Isso exigiria um aprofundamento e um alcance que fogem aos objetivos deste trabalho. A meta aqui foi resgatar, **dos artigos analisados da revisão conduzida**, como têm sido discutidos os conceitos e investigados os processos de linguagem, comunicação e significação no primeiro ano de vida.

mostraram fundidos com diferentes noções, perdendo sua especificidade. Mais ainda, os focos teórico-metodológicos dados à temática variaram amplamente, os autores tendo discutido a questão a partir de diferentes aspectos como expressividade, gestos, emoção, comunicação e linguagem propriamente dita. Apesar de que estes representam tópicos entrelaçados dentro da temática, na apresentação a seguir, apenas por uma questão didática, estes pontos serão abordados, separadamente, dadas às implicações que carregam.

### 1.7.1. A expressividade *no/do* bebê

Dentre aqueles estudos que trataram da expressividade, vários trabalhos ensejaram a busca por apreender ou descrever as expressões (faciais, emocionais) do bebê. Dentro dessa perspectiva, emergiu um eixo que trata da expressão de dor em recém-nascidos. Essa vertente de investigação está diretamente vinculada aos cuidados principalmente de terapia intensiva neonatal e à necessidade de se conseguir fazer o diagnóstico de dor para proceder a analgesia. Nessa área, Elias et al. (2008) afirmam que os adultos devem saber reconhecer e interpretar os sinais mostrados por recém-nascidos após um estímulo estressante ou doloroso, já que é por meio de sinais como expressão facial, movimento corporal, choro e estado de consciência, entre outros, que os recém-nascidos estabelecem um processo de comunicação interpessoal, que constituem a sua *linguagem*<sup>9</sup> da dor.

Vários são os trabalhos nessa área, os quais levantam perguntas diversas. Elias et al. (2008) procuraram verificar se pais e profissionais de saúde que trabalham em unidades de terapia intensiva neonatal avaliam de maneira semelhante a presença e a magnitude da dor no recém-nascido. Já Serpa (2007) buscou analisar a expressão de dor em bebês pretermos, após estímulo repetitivo de dor. Paiva, Santos e Lazo (2008), com a meta de estimar a validade e a especificidade da avaliação de dor no recém-nascido, buscaram analisar duas escalas de dor (NFCS – Sistema de Codificação da Atividade Facial Neonatal; e NIPS – Neonatal Infant Pain Scale), que servem de base para a avaliação comportamental e direcionamento à analgesia do recém-nascido. Branco, Fekete, Rugolo e Rehder (2006) estudaram o valor da frequência sonora e suas variações presentes no choro de dor de recém-nascidos, realizando-se sua análise acústica por meio de *softwares*. E Balda, Almeida, Peres e Guinsburg (2009) buscaram avaliar quais fatores relacionados ao observador adulto interferem no reconhecimento da expressão facial de dor do recém-nascido a termo.

---

<sup>9</sup> Grifo meu, de termo usado pelo autor.

Frente a perguntas /sujeitos investigados diversos em relação, os procedimentos metodológicos variaram. Elias et al. (2008) entrevistaram pai/mãe, pediatra e auxiliar de enfermagem, que simultaneamente observaram recém-nascidos durante um minuto para avaliar a presença e intensidade da dor do paciente. Chermont, Guinsburg, Balda e Kopelman (2003), realizaram estudos transversais com pediatras de modo a investigar o conhecimento de métodos de avaliação e de tratamento da dor no recém-nascido. Já Balda, Almeida, Peres e Guinsburg (2009) fizeram o estudo da avaliação da dor a partir de uma série de fotos de recém-nascidos.

Para Serpa et al. (2007), a razão mais citada para o não tratamento da dor em neonatologia reside em mitos que envolvem a população de bebês: fundamentalmente, a crença na incapacidade do recém-nascido para sentir e expressar a dor, além da dificuldade de medir o fenômeno da dor em bebês pré-verbais.

Apesar de partirem de sujeitos e metodologias diferentes, no entanto, de modo geral os autores chegaram a conclusões semelhantes, como discutem Elias et al. (2008). Estes referem que o mecanismo de codificação e decodificação utilizado por pais e profissionais de saúde não é um processo simples, podendo ser influenciado por uma série de fatores relacionados às características dos próprios observadores, como idade, gênero, raça, religião, estado civil, nível socioeconômico, experiência prévia pessoal ou familiar com dor, histórico e experiência profissional. Além das características de quem observa a dor, fatores ligados ao paciente (como idade gestacional, gênero, raça, aparência física, presença de dano tecidual e gravidade do diagnóstico clínico e cirúrgico) também foram considerados como podendo alterar a inferência da presença e magnitude de dor pelo observador. Dessa maneira, os estudos caminharam no sentido de explicitar que a expressividade em bebês é um fenômeno de difícil apreensão, dificuldade esta se devendo inclusive a fatores culturais.

Essa busca por caracterizar a própria expressão de dor, o choro ou outra expressão pode ser vista em outros estudos. Nestes, inclusive, o modo de conceituar a expressão emocional varia muito, a conceituação sendo por um lado eminentemente biológica ou, por outro lado, social.

No primeiro caso, temos a descrição de choro de Branco, Fekete, Rugolo e Rehder (2006). Para os autores, o choro do recém-nascido é definido como um fenômeno complexo, que ocorre durante a fase expiratória da respiração. Para haver o choro, é necessário correto funcionamento dos músculos supralaríngeos, laríngeos e respiratórios, além dos faciais, faríngeos, da boca e do tronco. Essa ação sinérgica de músculos, nervos e estruturas seria decorrente do controle do sistema nervoso que garante estabilidade e coordenação laríngea. A

frequência fundamental é determinada pela tensão das pregas vocais pelos músculos da laringe que são controlados pelo nervo vago, sendo a coordenação laríngea caracterizada, então, pela variabilidade desta frequência fundamental. O som laríngeo produzido nas pregas vocais é então modificado pelas estruturas do trato vocal, o qual, no recém-nascido, apresenta-se com características particulares. Ao nascimento, a posição da laringe é alta, iniciando sua descida no pescoço ao mesmo tempo em que o trato vocal modifica suas configurações. Ainda, eles afirmam que o recém-nascido possui pregas vocais medindo 2,5 a 3 milímetros de comprimento, com mucosa espessa, ligamento vocal imaturo e fibras musculares finas e pouco desenvolvidas, a laringe tendo forma de funil com cartilagens delicadas e flexíveis. Os autores sugerem que o controle voluntário do choro é adquirido após um mês de idade e durante este tempo, o choro da criança reflete vários estados psicofisiológicos como fome, sofrimento e dor. Conforme o sistema nervoso amadurece e o ambiente da criança se torna mais complexo, o choro deixaria de ser um ato reflexo e se tornaria um resultado da real atividade volitiva.

A expressividade nesse caso é descrita considerando-a como totalmente fundamentada em elementos biológicos, sendo referido de forma tão mecânica, que a emoção que o choro indica se perde. Como contraponto, ao tratar de expressões em bebês, particularmente do sorriso, Mendes e Seidl Moura (2009a) referem que o sorriso é uma forma de expressão facial amplamente associada, na literatura científica, à manifestação de afeto positivo e de emoções como prazer e alegria. Em bebês, o sorriso é tido como expressão direta dessas emoções e seria, assim, uma expressão que exhibe indicadores confiáveis de seu estado emocional. Nesse segundo caso, a expressividade é colocada diretamente relacionada à emoção e considerando não só a pessoa que se expressa, mas aquela sendo vista nas relações que envolvem a criança.

Nesse sentido, Mendes e Seidl Moura (2009b), ao estudarem a ontogênese das expressões emocionais – mecanismos de produção, regulação e percepção de emoções e do desenvolvimento emocional -, discutem a capacidade dos bebês produzirem e reconhecerem expressões faciais de emoção importantes para o desenvolvimento da emoção e da intersubjetividade. Segundo elas, desde o nascimento, o papel das interações envolvendo expressões faciais de emoção é considerado como decisivo para o processo de desenvolvimento da referência social da criança e, também, para o desenvolvimento de uma perspectiva intencional, que ultrapassa uma mera discriminação perceptual de dinâmica de movimento.

Esse papel da expressividade nas relações é discutida, também, por Rapoport e Piccinini (2001a), ao investigarem a adaptação do bebê à creche. Segundo eles, nesse contexto, a

criança deve lidar com reações de estresse, tendo destaque o papel comunicativo da sua expressividade. Os autores discutem, assim, que sinais de angústia podem incluir expressões emocionais negativas (chorar e choramingar, expressões faciais como cólera, tristeza e medo), inibição comportamental, evitação ou retraimento, problemas no sono, na alimentação e adoecimento. Análise dos autores quanto ao processo conclui que as crianças mais expressivas recebiam mais atenção, quando comparadas com as crianças menos expressivas.

No trabalho de Bergamasco (1997), a autora propõe outra reflexão a respeito do uso de movimentos expressivos como indicadores de estados subjetivos no bebê recém-nascido, a partir de registros de reações a estímulos nociceptivos e a estímulos olfativos e gustativos. A análise dessas reações (choro e expressões faciais de agrado e desagrado) evidenciou sintonia com o ambiente. Ainda, a variabilidade individual excluiu a possibilidade de uma interpretação desses movimentos como reações reflexas. Considerando-se o bebê como ser social e altamente comunicativo, estas evidências levaram a autora a admitir uma correspondência estreita entre movimentos expressivos e estados internos, um pressuposto comum às teorias de emoção.

### **1.7.2. A emoção**

A emoção é foco de estudo em uma série de trabalhos, várias perspectivas sendo lançadas para tratar dessa questão. No caso, muitos estudos se apresentaram ora antagonizando ou dissociando os processos emocionais dos cognitivos, como em Rapoport e Piccinini (2001a). Nesse caso, os autores afirmam que os bebês menores *utilizam mais as manifestações afetivas como forma de se expressar*, as principais formas de comunicação dos bebês menores sendo através do próprio corpo e o choro. Por outro lado, dizem os autores, os bebês maiores, *devido ao seu desenvolvimento cognitivo*, motor e emocional, teriam mais capacidade de estabelecer trocas interativas e fazer uso de outros recursos para se expressar.

Abordagens como essa, que tratam da questão dissociando emoção e cognição, têm sofrido críticas. Nesse sentido, de acordo com Esperidião-Antonio et al. (2008), o período entre a segunda metade do século XIX e princípios do século XX foi marcado pelo interesse científico voltado para os processos cognitivos, os quais incluem as atividades mentais relacionadas à aquisição de conhecimento e conectadas ao raciocínio e à memória. De acordo com os autores, esse anseio elucidativo explica-se pela maior comensurabilidade da cognição, levando ao desenvolvimento da chamada “revolução cognitiva”. A partir de então, realizaram-se inúmeras investigações, as quais culminaram na proposição de mecanismos envolvidos com a percepção, atenção e memória. Para eles, os poucos autores que se voltaram às

emoções. Ainda, concebiam-nas de modo segmentado, tratando os circuitos emocionais como eventos à parte e independentes.

Também em análise crítica desse processo epistemológico-investigativo, Oliva et al. (2006) afirmam que, na primeira metade do século XX, na busca de objetividade e *status* científico, com a adoção um tanto ingênua, pela Psicologia, de modelos inspirados nas ciências físicas, as emoções e todos os seus parentes – as coisas que são sentidas – foram lançadas à margem da hierarquia de interesses ou inteiramente desqualificadas. Os estados mentais e subjetivos, chamados pelos psicólogos behavioristas “fantasmas da máquina”, não constituíam temas adequados de estudo.

De acordo com aqueles autores, assim como o behaviorismo, a revolução cognitiva também excluiu a emoção como um tópico de pesquisa. Eles afirmam que a ciência cognitiva retomou o conceito grego de mente como razão e lógica, havendo uma tendência para separar cognição e emoção, colocando os dois aspectos como contrastantes e em luta pelo controle do psiquismo humano. Em vista desta tradição de separar emoção e razão, somando-se à idéia de manter a objetividade para estudar a “caixa preta”, compreende-se a estratégia adotada por cientistas cognitivos: estudar a racionalidade independentemente das emoções.

No entanto, Oliva et al. (2006) continuam: a Psicologia evolucionista transformou o estudo das emoções de figurante em protagonista, já que muitos autores não identificam cognição com pensamento, mas consideram cognição tudo o que é mental. Não falam em efeitos das emoções sobre a cognição, porque para eles cognição refere-se a todas as operações do cérebro, incluindo emoções e raciocínio, e não um subconjunto de operações. Nessa visão abrangente, emoção e cognição são faces da mesma moeda e não moedas diferentes. As emoções, nessa perspectiva, são compreendidas como forças impulsionadoras, moldadas pela seleção natural, que motivam à ação, levando a fazer uso de capacidades cognitivas. Assim como as estruturas físicas, as capacidades cognitivas e emocionais evoluíram para resolver problemas de significado adaptativo.

Já falando de outro campo, Esperidião-Antonio et al. (2008) afirmam que, nos últimos anos, o avanço das neurociências possibilitou a construção de hipóteses para a explicação das emoções, especialmente a partir dos estudos envolvendo o sistema límbico. Tendo isso como base, fazem uma detalhada apresentação das principais estruturas neurais relativas às emoções, suas vias e circuitos de maior relevância, os neurotransmissores implicados, seguindo-se uma discussão sobre as principais emoções. Afirmam, assim, que o sistema límbico passou a ser caracterizado como o circuito neuronal relacionado às respostas emocionais e aos impulsos motivacionais, as emoções estando geralmente acompanhadas por

respostas autonômicas, endócrinas e motoras esqueléticas – que dependem de áreas subcorticais do sistema nervoso –, as quais preparam o corpo para a ação.

Em seu texto, os autores lançam uma perspectiva sistêmica, a qual alberga os díspares circuitos e as redes neuronais correlacionáveis aos estados tipificados como emoção. Segundo eles, os diferentes circuitos parecem estar organizados em rede, em que não existem componentes morfofuncionalmente regulatórios mais pronunciados; ou seja, todos os elementos exercem papéis regulatórios semelhantes entre si. De acordo com eles, então, pode-se compreender que tais sistemas dependem da integração de seus componentes de uma forma complexa, não hierárquica, as vias neuronais estando, em última análise, integradas funcionalmente.

Entretanto, apesar dessa perspectiva sistêmica em redes, a discussão que fazem é de sistemas integrados dentro dos sistemas biológicos humanos (no corpo humano), discutindo a emoção de forma descontextualizada do ambiente. Mendes e Seidl Moura (2009a) são autoras que encaminham a discussão em sentido contrário a essa descontextualização. Elas afirmam que o desafio da psicologia do desenvolvimento contemporânea é considerar que a ativação de um sistema de emoção depende de quatro outros sistemas: neural, sensorio-motor, motivacional e cognitivo. O sistema neural seria a base para a experiência emocional; o sensorio-motor agiria nas interações criança-adulto, proporcionando comunicação e estabelecimento de vínculos; o sistema motivacional ativaria emoções em condições específicas; e, o cognitivo ativaria emoções quando acontecimentos externos ou internos exigissem comparação, categorização, julgamento. Assim, o bebê, na medida em que começa a perceber e antecipar comportamentos emocionais do outro e a atribuir-lhes significados, as interações afetivas são vistas como contexto privilegiado de desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Desdobrando essas questões, Wallon (1979) - considerado como o teórico da emoção - afirma que, no ser humano, existe um período de imperícia prolongada na infância, em que o outro é condição fundamental da sobrevivência da criança humana. Esse bebê nasceria equipado com um aparelho expressivo que propaga expressividade de um indivíduo a outro, determinando um uníssono entre todos. Essa expressividade teria uma força contagiosa que é a de um sistema que se constitui para assegurar a comunidade necessária das reações. Ele teria poder invasor, o qual precede toda reflexão e deixa de fora todo o conteúdo representativo. A emoção orientaria, assim, as primeiras impressões da criança para os outros e dos outros para ela, cujo resultado essencial seria harmonizar os que se encontram juntos e provocar reações convergentes, complementares ou recíprocas.

Galvão (2001), tomando a psicogenética de Wallon como referência principal e a fazendo dialogar com estudos atuais sobre a emoção e suas expressões, articula os aspectos inatos com os sócio-culturais. Nesse sentido, ela apresenta elementos teóricos sobre a expressividade e a emoção, chamando atenção para os recursos expressivo-emocionais de que dispõe a criança desde cedo. Busca, ainda, mostrar processos que intervêm na dinâmica emocional, sempre tendo em vista sua relação com o todo da pessoa e o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a autora afirma que a interação social é condição indispensável para a aprendizagem e para o desenvolvimento. E que, nos primeiros meses de vida, as pessoas do entorno do bebê representam o instrumento mediador de sua ação sobre o ambiente. O bebê, por outro lado, por meio de seus gestos impulsivos, contorções ou espasmos corporais, bem como das mais primitivas expressões emocionais, como o choro ou o sorriso, mobiliza as pessoas numa espécie de contágio afetivo. Conforme seus valores, costumes e expectativas, o adulto interpreta o significado das expressões emocionais do bebê, sendo levado a agir de acordo com seus parâmetros culturais e crenças individuais, envolto no clima de contágio próprio a essas manifestações.

Galvão volta, assim, sua atenção para os efeitos da expressividade sobre o corpo como um todo. Ainda, discute que as características do funcionamento do tônus muscular definiriam a possibilidade da expressividade se desenvolver independentemente de acompanharem os gestos úteis na relação com o meio físico. Nesse sentido, chama a atenção para o fato de que o gesto, estabilizado em postura, em atitude corporal, desempenha outro papel que não o de executar: ele pode exprimir as disposições afetivas do sujeito. Assim, já os primeiros movimentos do recém-nascido (impulsos, espasmos, reflexos) são expressivos, pela coloração afetiva que carregam ao sinalizar disposições individuais. Essas manifestações expressivas tendem a causar impacto no meio humano, que vai interpretar essas expressões e reagir de acordo com essa interpretação. Deste jogo entre indivíduo e meio, vão se constituindo significados para as expressões, que vão passando a constituir emoções mais definidas e diferenciadas.

A autora discute assim a dimensão subjetiva do caráter expressivo das emoções, afirmando que isso faz com que as emoções representem o fato psíquico mais primitivo. A emoção permite a organização de um primeiro modo de consciência dos estados mentais e de uma primeira percepção das realidades externas. A passagem desta percepção corporal à capacidade de representação mental faz-se mediante a intervenção da linguagem à qual a criança pequena tem acesso muito antes de dominá-la, pelo simples fato de estar em conexão permanente com o ambiente. Sendo a vida emocional a condição primeira das relações

interindividuais, a autora afirma que ela está também na origem da atividade representativa, logo, da vida intelectual. Pontua ainda que, embora se constitua numa etapa necessária ao acesso à atividade simbólica, a emoção não se confunde com ela, não podendo, pois, ser chamada de linguagem.

Também considerando o lugar do social e do relacional na análise da emoção, Garvey e Silva (2010) partem da premissa de que as emoções e o *self* emergem através de processos comunicativos. As emoções são concebidas como relacionais e como emergindo através das dialógicas relações, ajudando a pontuar a posição da pessoa no dinâmico fluxo de comunicação. As autoras afirmam que, no dialogismo da relação, a pessoa corporificada se sintoniza em relação ao outro através de várias experiências emocionais, levando à abertura ou ao fechamento em relação aos outros, conectando-se ou se desconectando dos outros, em um processo chamado por elas de ressonância afetiva. Desta maneira, ainda, a emoção aparece aqui dentro de um campo que não olha só ao bebê, mas apreende as emoções deste através das relações que ele estabelece, mostrando-se social, cultural, impresso na comunicação entre as pessoas.

E essa questão da comunicação também se mostrou como outro modo de tratar da temática em foco.

### **1.7.3. A comunicação**

De modo geral, a comunicação é entendida como representando um conjunto de manifestações do bebê, que não se confundem com a noção de linguagem, esta última ficando de forma predominantemente delimitada ao uso da fala (verbal / palavra). Essa perspectiva pode ser observada, por exemplo, nos estudos de Mendes e Seidl Moura (2004). Estas autoras discutem, nos estudos do primeiro ano de vida, as comunicações vocais do bebê que são compreendidas como prelinguísticas. Para as autoras, aquelas consistem, basicamente, de balbucios e sua brincadeira é quase restrita à exploração sensorial de objetos. Gradativamente, o bebê passaria a produzir palavras representativas de objetos e eventos próprios ao seu ambiente mais próximo e, mais ou menos ao mesmo tempo, começaria a apresentar uma brincadeira simbólica. Posteriormente, dizem as autoras, é crescente a tendência para representação mental do mundo, tanto na linguagem quanto na brincadeira.

Tratando a comunicação para além de manifestações vocais, numa perspectiva sistêmica, Lyra (2000, 2006, 2007) trata do sistema comunicativo mãe-bebê. Segundo ela, a comunicação é concebida como um processo histórico e relacional ou dialógico. As trocas

comunicativas são entendidas, assim, como compondo um sistema de relações que se reorganiza, dando origem a novos padrões de comunicação.

Garvey e Silva (2010), na mesma linha, discutem o desenvolvimento da comunicação, do *self* e das emoções, afirmando que esses três elementos não podem ser estudados de maneira dissociada um do outro. Ao tratar especificamente da emoção, referem-na enquanto experiência relacional e dialógica que se dá em pessoas corporificadas que coexistem em relação a outras pessoas corporificadas, considerando o processo não como expressões puras da criança.

Apesar da maior dinâmica que estas propostas trazem, a noção de comunicação mostra-se cíclica e, ainda, entrelaçada à de interação. No geral dos trabalhos, portanto, o que se percebe é que a conceituação de comunicação é vaga. Como discute Ducrot (1977), depois de Saussure, é comum encontrar-se a declaração de que a função fundamental da língua é a comunicação. Porém, segundo o autor, não há muita objeção a fazer a isso, já que a própria noção de comunicação é bastante vaga e suscetível de receber também um grande número de orientações.

Clark (1978) apresenta o termo, afirmando que a comunicação é uma coordenação negociada de atividades de dois ou mais indivíduos, em uma atividade social comum. A estrutura comunicativa, segundo ele, faz parte da comunidade a que a atividade social ajuda a regular, os membros da comunidade fazendo uso de tais estruturas, de modo a dar ordem e a atribuir sentido às suas ações e interações. Porém, ao dizer isso, Clark não pretende afirmar que a comunicação implica em consciência da significância das ações por parte da pessoa ou do bebê, já que para ele a comunicação seria algo incidental. Com isso, ele amplia a noção e coloca a negociação como contemplando diferentes modos ou concretudes, estas se dando particularmente através do corpo (vocalizações, movimentos corporais, expressividade facial, etc.).

Em sintonia com essa perspectiva, Gratier (2003) afirma que, aos dois meses de idade, bebês já tomam parte de práticas de conversações não verbais, as quais estão mergulhadas *em* e/ou constituídas *por* uma estrutura cultural específica. Desde as primeiras semanas de vida da criança, esta já estaria incorporando regras específicas de conversação que são apropriadas de seus mundos culturais. Para tal, ela inclui aspectos cinestésicos e táteis, nos modos de interação e estilos conversacionais.

Divergindo da apresentação de Clark, porém, Stern (1992) refere que a comunicação é um comportamento de sinalização em que o emissor está consciente, *a priori*, do efeito que o sinal terá em seu ouvinte, persistindo nesse comportamento até que o efeito seja obtido ou que

o fracasso esteja deliberadamente indicado. Segundo Stern, evidência comportamental que permite inferir a presença da comunicação são alterações no contato visual entre o objetivo e os ouvintes desejados; aumentos, adições ou substituições de sinais até que o objetivo tenha sido alcançado; e/ou mudanças na forma do sinal para padrões abreviados e/ou exagerados para alcance de um objetivo comunicativo. Em função dos próprios pressupostos em que se embasa e entendendo que, para haver comunicação deve haver consciência, o autor afirma que esse processo se inicia por volta dos nove meses, quando o bebê começa a pretender se comunicar.

Já na proposição de Piaget (1964/1969), a aquisição da linguagem é fundamental para a criança, que passa a ser capaz, graças à linguagem, de reconstituir suas ações passadas sob a forma de narrativas; e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. Com a aquisição da linguagem, passaria a haver troca entre os indivíduos (o que marcaria o início da socialização da ação) e ocorreria a interiorização da palavra e da ação. Para Piaget, seria nesse momento da aparição da linguagem, que a criança se acharia às voltas não mais apenas com o universo físico, como também com os universos social e das representações interiores. Para ele, portanto, a troca e a comunicação entre os indivíduos são a consequência mais evidente do aparecimento da linguagem. Ele afirma que essas relações interindividuais existem em germe desde a segunda metade do primeiro ano, graças à imitação. Anteriormente à aquisição da linguagem, e enquanto esta se estabelece de forma definida, as relações interindividuais se limitam à imitação de gestos corporais e aos exercícios, e a uma relação afetiva global sem comunicações diferenciadas.

Já para Brannigan e Humphries (1972), a organização e a coesão de um grupo social em qualquer espécie, incluindo a humana, dependem de um intercâmbio de informação entre seus membros. Esta informação está relacionada com a integração das mudanças sucessivas do comportamento de cada indivíduo e de sua posição espacial dentro do grupo social organizado. É, neste sentido, que os autores usam o termo comunicação. De acordo com eles, um ato de comunicação ocorre quando certos atributos de um indivíduo (geralmente atributos comportamentais), os quais aparecem em situações específicas, têm a capacidade de alterar o comportamento futuro de outro indivíduo, que reage de modo a ajustá-lo de forma mais adaptativa ao comportamento futuro do outro indivíduo. Os sinais deveriam então ser considerados como elementos que fornecem informação acerca do comportamento futuro provável de uma pessoa e acerca do modo pelo qual o seu comportamento anterior foi recebido. Na medida em que um comportamento futuro provável se correlaciona com estados emocionais experienciados subjetivamente, os sinais poderiam indicar emoções particulares.

De acordo com Brannigan e Humphries (1972), no ser humano, o sistema sinalizador vocal tem supremacia óbvia. Nesse sentido, o estudo científico da comunicação humana tem se concentrado quase exclusivamente em sistemas linguísticos. Entretanto, a linguagem verbal é provavelmente uma aquisição evolucionária recente. Na espécie, é provável que os ancestrais contassem com sistemas sinalizadores sociais, usando posturas corporais, expressões faciais, gestos, movimentos em relação a outro indivíduo, odores e sons não-linguísticos. O homem moderno não perdeu a habilidade de adquirir informação através de atributos não verbais de seus coespecíficos. A evolução da capacidade de linguagem verbal pode ter ocorrido dentro do contexto deste sistema sinalizador mais primitivo. É provável que este contexto tenha afetado a natureza da fala, assim como a capacidade linguística afetou a sinalização não verbal humana. Por isso, no ser humano, não se está lidando com um sistema sinalizador visual não verbal primitivo como um fenômeno distinto da comunicação linguística; conceitualmente, os dois sistemas podem ser isolados, mas na prática eles formam muitas vezes um todo funcional.

De acordo com Brannigan e Humphries (1972), portanto, as expressões representam meio de comunicação, parte de um sistema sinalizador, que pode ser independente da fala, mas que em outras ocasiões pode influenciá-la e ser inclusive modificada por ela. As expressões emocionais da criança forneceriam, desta forma, pistas sobre as atitudes, com relação a ela própria e às outras pessoas. Porém, afirmam os autores que, para compreendê-las, é necessário apreender a expressividade considerando as circunstâncias em que ocorrem; isto é, buscando apreender o comportamento dentro do contexto na situação geral e no conjunto de outros sinais e significações concomitantes, o que torna o comportamento como provavelmente contendo significado.

Assim, para alguns autores, o período que antecede a aquisição da linguagem verbal já representa participação na comunicação e, mesmo, na linguagem. Nesse sentido, Goodwyn e Acredolo (1993) afirmam que, dada à longa história de atenção à linguagem como exclusivamente vocal, a tradicional visão de linguagem virou sinônimo de fala, podendo ter resultado em uma percepção não acurada de relações entre marcos da cognição e linguagem.

Para Kendon (2004), também, dada à interrelação entre o comportamento não verbal e a fala, a sua separação parece ser altamente artificial. Particularmente, para o autor, a mão e os gestos faciais deveriam ser vistos como visíveis atos de significação e tratados como parte da linguagem natural.

Frente aos diferentes e divergentes posicionamentos, o que fica demarcado, nas diferentes proposições acima, é que ora a comunicação é vista como antecedendo a

linguagem, ora decorrendo dela; ora para haver comunicação implica a existência de planos de consciência, ora entende-se-a como incidental, inata ao bebê humano.

Porém, a revisão deixou evidenciado que, predominantemente na literatura, a comunicação no primeiro ano de vida não é vista como linguagem, aquela sendo considerada como fora da linguagem. Nesse sentido, vários autores discutem tais processos envolvendo os bebês como *pseudodiálogos* (pseudo = falso) (Clarke-Stewart, Perlmutter & Friedman, 1988) ou *protoconversações* (proto = primitivas) (Reddy & Trevarthen, 2004; Theano, 2010; Gratier, 2003; Bateson, 1979; Tomasello, 2003; Braten (1992)). Ou, tratam aspectos da comunicação enquanto *precursores* da linguagem (Lock, 1980); ainda, como comunicação prelinguística (Camaioni, 1989; Mendes & Seidl Moura, 2004; Beebee, 1982; Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007), pré-verbal (Bruner, 1975; Meltzoff & Brooks, 2007; Stern, 1992; Doherty-Sneddon, 2008; Vallotton, 2011) ou comportamento não verbal (Kendon, 2004).

Assim, Tomasello, Carpenter e Liszkowski (2007) afirmam que os seres humanos se comunicam com os outros através de formas únicas. Mais claramente, os humanos comunicam-se linguisticamente com os outros, isto é, através de símbolos intersubjetivamente e socialmente aprendidos. Porém, dizem eles, além disso, comunicam-se com o outro de maneira única através dos gestos e comunicação não verbal.

Porém, em confronto a essas noções, ao discutirem o desenvolvimento da linguagem, Schirmer, Fontoura e Nunes (2004) afirmam que, muito antes de começar a falar, a criança está habilitada a usar o olhar, a expressão facial e o gesto para se comunicar com os outros. Esses autores frisam que, antes do uso propriamente da fala, há a intenção de se comunicar, que pode ser demonstrada de forma não verbal através da expressão facial e sinais. Como discutem Goodwyn e Acredolo (1993), o gesto, por exemplo, já representaria em si uma linguagem. Essas pontuações levam, assim, à necessidade de apresentação de tema amplamente debatido na literatura, principalmente internacional, que é o dos gestos como recurso de comunicação e linguagem.

#### **1.7.4. O corpo, os aspectos senso-motores e os gestos**

Muitos autores - que vêm trabalhando com a temática da linguagem e comunicação no bebê - têm destacado o aspecto corporal. Vários deles discriminam, particularmente, os gestos.

Nesse sentido, por exemplo, Vallotton (2011) trata da criança sinalizadora, a qual frequentemente revela habilidades cognitivas e sociais muito mais cedo do que a maioria das

pesquisas em desenvolvimento levava a esperar. Para a autora, é possível que a análise dos gestos e sinais permita que se vejam habilidades que não se veria até a criança passar a usar palavras.

Considerando o papel dos gestos e sinais que os bebês emitem, Vallotton (2011) destaca o quanto os sinais da criança afetam as percepções e os sentimentos dos adultos em relação a ela. De acordo com a autora, através dos gestos, os bebês revelam seus pensamentos, sentimentos, interesses, personalidades em seus contextos, no cotidiano de suas interações. Através de gestos, os bebês revelam suas mentes; se se for observador, poderão ser vistos seus mundos a partir da perspectiva dos bebês; poderão ser vistas as mentes deles se desenvolverem em seus contextos cotidianos.

Essas pontuações levam a considerar a relação entre gesto e linguagem. Nesse sentido, por exemplo, para Guimarães (2008), a construção da linguagem não submete a expressão gestual e corporal a um patamar inferior, mas modifica-a, assim como é por ela modificada. Já Tomasello, Carpenter e Liszkowski (2007) afirmam que as habilidades comunicativas linguísticas iniciais emergem com base nas funções de gestos de apontar, já que gesto e palavra teriam a mesma função comunicativa básica, em que ambas compartilham uma infraestrutura social-cognitiva e social-motivacional de intencionalidade compartilhada.

Acredolo e Goodwin (1988) afirmam, também, que os gestos parecem estar muito proximamente ligados ao desenvolvimento da linguagem falada, estando relacionados à emergência das primeiras palavras. Os gestos representariam, assim, uma estação no percurso da linguagem tanto em sentido ontogenético como evolucionário.

De acordo com essas autoras, o uso do gesto representa o desenvolvimento da compreensão dos bebês de que a atividade comunicativa é um canal de duas vias, nas quais o bebê pode desempenhar uma parte ativa, ao invés de simplesmente reativa. Tal conhecimento é visto como crítico, por aquelas autoras, no sentido do uso intencional de símbolos para nomear e requerer.

Goldin-Meadow (1999; 2007), por outro lado, refere que, quando o gesto é usado nos primeiros estágios de desenvolvimento da criança, ele é usado para dar assistência ao sistema linguístico, substituindo palavras que a criança ainda não adquiriu. Porém, segundo ela, uma vez que a linguagem foi dominada, o gesto fica livre para ser usado para outros propósitos. De acordo com ela, tais gestos constituem na criança a primeira incursão no sentido de estabelecer uma base comum com outra pessoa, no sentido de afetar como aquela pessoa, age, sente ou pensa.

Assumindo ainda uma posição mais enfática, essa autora, ao considerar os processos desenvolvimentais, afirma que o gesto (particularmente o de apontar) não só estabelece a fundação para o aprendizado da linguagem, como assenta a base para a criação da própria linguagem. Nesse sentido, diz ela, tais gestos de apontar formam a plataforma na qual se assenta a comunicação linguística. E, eles podem servir como uma ferramenta de aprendizado poderosa para parentes e cuidadores serem coaprendizes com a criança em seu cuidado. Dessa maneira, irão aprender sobre suas crianças, pelas crianças e através de ouvir o que a criança tem a dizer com sinais.

Os gestos são, no entanto, da mesma maneira que os outros termos, pouco definidos pelo conjunto dos autores. Alguns deles trazem uma explicitação do termo, como Flabiano-Almeida e Limongi (2010), para quem gestos são ações produzidas para fins de comunicação, geralmente realizados usando-se os dedos, mãos e braços, mas podendo também incluir movimentos faciais e corporais.

Segundo Santana (2008), os gestos podem ser definidos como dêiticos (marcam referência no ambiente) e icônicos ou descritivos (as pantomimas). De forma semelhante, Flabiano-Almeida e Limongi (2010) afirmam que, tradicionalmente, os gestos são divididos em duas categorias: dêiticos e representativos. Os dêiticos seriam aqueles utilizados para estabelecer um referencial, indicando um objeto ou evento. Portanto, sua interpretação depende do contexto em que é realizado. Os gestos dêiticos seriam, para eles, a primeira manifestação da comunicação intencional e sua sequência de desenvolvimento revela um gradual distanciamento do objeto concreto, seguindo na mesma direção do desenvolvimento simbólico.

Seidenberg e Petitto (1987) apresentam outra categorização dos gestos. Para eles, a comunicação precoce da criança consiste em gestos de apontar, mostrar e dar, que são usados em uma ampla variedade de contextos. Esses gestos são denominados por eles de indexicais, não utilizados para se referir a um objeto particular, mas para indicar objetos, locais e eventos em geral. Um segundo tipo de gesto é o instrumental, que apareceria em torno dos 12 a 16 meses de idade. Esses gestos são considerados pelos autores como universais, não aprendidos, tais como levantar os braços para ir ao colo, esticar as mãos para receber um objeto ou bater na mesa para receber mais comida. Um tipo de gesto mais avançado é o icônico, que apareceria em torno de 16 a 20 meses de idade, os quais contêm um componente representacional (como a criança rodopiar o pulso, como abrindo a porta ou jarra). Segundo as autoras, os gestos icônicos aparecem relativamente depois das primeiras palavras da criança, acompanhando-as e não ocorrendo até que a criança adquira o termo lexical correspondente.

Os autores relatam ainda que há os gestos representativos, os quais apresentam conteúdo semântico específico. Tais gestos podem se referir a objetos, significando alguma de suas características (gestos simbólicos - como por exemplo, o gesto de abrir e fechar a mão em frente à boca para comer); ou, serem definidos culturalmente (gestos convencionais), como, por exemplo, os gestos de dar tchau e de mandar beijo, em que não há um objeto ou ação específica a ser representada.

Para Cochet e Vauclair (2010), os gestos e suas diferentes características (movimento da mão, vocalização, forma e função do gesto) devem ser considerados, inclusive se são acompanhados de vocalização, dada a interconexão entre gesto e fala. Para os autores, tais gestos podem ser imperativos ou declarativos.

Já Tomasello, Carpenter e Liskowski (2007) compreendem que requisições aos adultos devem ser consideradas como protoimperativas, em que os adultos representam as ferramentas para o bebê obter coisas. Ainda, os gestos podem ser protodeclarativos, em que o bebê se utiliza de entidades externas para obter a atenção do adulto. Esses autores citam ainda Bruner (1975), cujo foco desenfatura a noção do gesto enquanto ferramenta social, valorizando mais a interação adulto-criança, a qual posiciona os parceiros em atos comunicativos já carregados de troca social significativa.

Ao discutirem as funções e os significados dos gestos, Vallotton (2011) e Acredolo e Goodwin (1988) referem que os gestos deiticos (que mostram / demonstram, como o de apontar) não representam um conceito específico, mas podem ser usados para se referir a um número de coisas diferentes. A depender do compartilhamento com o parceiro, apontar a um lugar pode indicar inclusive a referência a um objeto que não está mais lá. Nesse mesmo sentido, Seidenberg e Petitto (1987), ao discutirem o gesto de apontar, referem que há diferentes tipos desse gesto, mostrando a complexidade do mesmo. Em alguns casos, apontar pode ter uma função denotativa, no sentido de chamar a atenção de alguém para algo; e, pode ser instrumental, no sentido de se atingir uma meta.

Para Tomasello, Carpenter e Liskowski (2007), ainda, o gesto de apontar é funcionalmente especial no sentido de dirigir a atenção de alguém a alguma coisa, sem transmitir um significado específico, quando comparado a gestos mais convencionalizados e simbólicos. Ao contrário, apontar pode sugerir quase uma variedade infinita de significados. E, para se recuperar o significado requer-se uma possibilidade de ver sob a perspectiva do outro, de ler a mente do outro.

Em relação à emergência dos gestos, Tomasello, Carpenter e Liszkowski (2007) afirmam que a criança começa a apontar coisas para outras pessoas, em torno dos 11-12 meses de idade. Tais gestos são vistos como estando bem estabelecidos, segundo Leung e Rheingold (1981), em torno do primeiro ano de vida da criança. Nessa fase, segundo eles, o gesto já é muito similar ao exibido pelos adultos tanto na aparência como em sua função. Os bebês já teriam, assim, aprendido não somente a olhar para onde outros apontam, mas também já aprenderam que outros irão olhar na direção de onde eles apontam.

Nesse sentido, Stern (1992) entrelaça o processo gestual com o da atenção conjunta. Para ele, há o gesto de apontar e o ato de seguir a linha de visão de outrem. A partir de sua abordagem psicanalítica, o autor afirma que, antes dos nove meses, os bebês já mostram uma forma preliminar desse procedimento – seguem a linha de visão da mãe. Porém, aos nove meses, os bebês não apenas seguem visualmente a direção do apontar, mas, após atingir o alvo, olham de volta para a mãe e parecem usar o *feedback* de seu rosto para confirmar se chegaram ao alvo desejado. Para ele, aos nove meses, os bebês também já apontam.

Para Vallotton e Ayoub (2010), os gestos emergem em torno dos nove meses de idade. Da mesma maneira, Camaioni, Aureli, Bellagamba e Fogel (2003) afirmam que, entre 9-12 meses, os gestos deíticos (apontar, mostrar, oferecer/dar, e ritualizar pedidos) podem ser usados isoladamente ou acompanhados de vocalizações e tem referência com o contexto. Entre 12-15 meses, logo após o uso de gestos deíticos, a criança passaria a usar gestos representacionais ou simbólicos. Estes representam um referente específico e seu significado não muda com o contexto. Depois de 16 meses, há uma tendência a declinar o uso de gestos.

Para Goodwyn e Acredolo (1993), também, a emergência dos gestos não simbólicos, mas comunicativos, tais como dar, mostrar e apontar, rotineiramente aparecem perto da criança completar o primeiro ano de vida, precedendo os gestos e as palavras simbólicas. Em análise de estudos de outros pesquisadores, elas referem que os autores indicam que a emergência dos gestos se dá em torno de oito meses e meio, cerca de três meses antes do início da citada aquisição da linguagem vocal, com o que Iverson (2010) concorda. Aquelas autoras afirmam, ainda, que o aparecimento do gesto simbólico é um pouco anterior à emergência da fala simbólica.

Quando se pensa na transição de gestos não simbólicos para simbólicos, Goodwyn e Acredolo (1993) afirmam que isso ocorre em torno do mesmo mês em que a criança está adquirindo as palavras. Porém, as autoras afirmam que o que constitui um símbolo verdadeiro varia (como pode ser visto em autores como Piaget, Nelson, Bretherton, Bonvillian, Wallon, Vygotsky, dentre outros). Assim, a depender do critério de simbólico utilizado, a idade de

expressão de gesto simbólico pode variar entre 12 e 18 meses. O que as autoras chamam a atenção, portanto, é à necessidade de uso de critérios do que seria simbólico; ainda, de que esses critérios deveriam ser aplicados da mesma maneira através das diferentes modalidades linguísticas e dentre a variedade de crianças.

Os tipos de gestos e sua origem são discutidos mais explicitamente por vários autores, os pressupostos estando implícitos em um conjunto de outros trabalhos. Para Seidenberg e Petitto (1987), como visto acima, muitos dos gestos (como os instrumentais – esticar os braços para ir ao colo) são inatos, universais, não ensinados.

Já Lock (1979) discute que ninguém nasce com a habilidade para levantar os braços de modo a ajudar o outro a pegá-lo. Nas primeiras ocorrências dessa atividade, os braços da criança somente tornam-se levantados pela ação do outro, que põe suas mãos sob os braços da criança. Inicialmente, não há ajustamento a esse comportamento. Porém, ser pego no colo ocorre no contexto cotidiano dos bebês para serem alimentados, lavados, confortados, atividades essas que ocupam ampla parte do dia. A criança torna-se familiar com o ato e começa a reconhecer as ações direcionadas a ela. Ela passa, então, a antecipar e erguer os braços na direção do adulto. Se, inicialmente, o bebê respondia à estimulação física, passa depois a se ajustar às posições e, inclusive, a requerê-las. O gesto de levantar os braços não seria inato, mas construído na relação com a criança.

Nesse mesmo sentido, Vallotton (2011) afirma que o gesto é culturalmente convencional (apontar, acenar), alguns dos gestos sendo inventados pelas crianças ou modelados pelos cuidadores. Lock (1978) afirma ainda que apontar, jogar beijo e levantar os braços representam rudimentos de referência e simbolismo que irão aparecer posteriormente.

Para Clark (1978), o gesto representa um meio, um componente de um ato de comunicação intencional. Ele é produzido dentro de atividades sociais, de maneira que outra pessoa aja em função dele, já estando carregado de significados. De acordo com o autor, os primeiros usos do gesto derivam de estruturas de comunicação primitivas, que sofrem mudanças na forma e função do papel da criança nas relações. Assim, comunicação primitiva teria nela própria o potencial para se desenvolver em formas gestuais. E, à medida que a criança se torna consciente do aspecto comunicativo de seu próprio comportamento, ela anteciparia as consequências de sua própria atividade e dos mecanismos da situação em que se encontra.

Finalmente, Acredolo e Goodwin (1988) afirmam que as crianças adquirem rapidamente o gesto simbólico quando expostas a um treinamento à linguagem de sinais (*baby signing*).

Para as autoras, no trabalho com crianças surdas ou com deficiência intelectual, as vantagens dessa comunicação são a aquisição de maior competência comunicativa, o desenvolvimento da linguagem e da fala e inclusive uma maior inteligibilidade da fala. Também maior eficácia na função simbólica e, especialmente, gestos simbólicos.

Crítica a essa discussão sobre a relação entre gesto e linguagem, usualmente dissociando os dois, é traçada por Santana (2008). De acordo com ela, a partir de Saussure, já havia a preocupação de separar linguagem de língua; ainda, de se discutir sobre a relação entre gesto e língua. Porém, a autora diz que, embora não seja recente, a discussão pode ser considerada insuficiente. De acordo com ela, os gestos, de forma geral, têm sido discutidos de forma separada da língua. Mas, diz ela, a linguagem é prenhe de gestos, que variam desde uma especificação mínima da ordem do simbólico (vocalizações, balbucios manuais e vocais) ao uso efetivo dessa ordem (usos de uma língua minimamente referenciada). Ela afirma nesse sentido que, desde criança, se é sujeito do gesto (fônico ou manual) e é através das interações que se adquire um saber sobre a construção do léxico, da gramática e dos usos de uma língua.

Rodríguez (2006), também, questiona o foco no conjunto de precursores da linguagem, argumentando ser mais produtivo falar em mediação semiótica, dando relevância a signos usados pelo bebê. Essas questões levam aos dois últimos tópicos dessa revisão, em que se pretende discutir como os trabalhos vêm apontando à noção de linguagem e significação no bebê.

#### **1.7.5. Linguagem nos bebês?**

A abordagem da linguagem, como já referido anteriormente, mostrou-se amplamente variada. Dentro de um enfoque mais médico, a definição de linguagem em Schirmer, Fontoura e Nunes (2004) foi embasada em uma ordem biológica, entrelaçando-se com aspectos formais vindos da linguística. Assim, para esses autores, a linguagem é uma função cortical superior, que serve de veículo para a comunicação, ou seja, constitui um instrumento social usado em interações. Ela é definida como um sistema convencional de símbolos arbitrários que são combinados de modo sistemático e orientados para armazenar e trocar informações.

Os autores trazem, assim, uma vaga definição (*função cortical superior*), entrelaçada com noções de comunicação e interação, concebendo a linguagem como instrumento. De maneira interessante, no entanto, eles trazem a noção de que a linguagem deva ser considerada mais como uma força dinâmica ou processo, do que como um produto, perspectiva verificada como pouco usual no conjunto dos trabalhos.

De forma dominante, no entanto, o que se verificou é que a noção de linguagem está atrelada à palavra, ao aspecto verbal. Como exemplo, Bregunci (1998) refere que a linguagem representa instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Referindo basear-se em Luria, a autora frisa que a linguagem cria um universo simbólico para além do mundo concreto. Através dele, pode-se ultrapassar a experiência concreta e imediata, o que permite intervir nesse mundo, pensá-lo, transformá-lo. A linguagem cria novos instrumentos de representação do mundo e a palavra é a unidade básica.

Por outro lado, ao investigar bebês, Borges e Salomão (2003) afirmam que a linguagem corresponde a uma das habilidades especiais e significativas dos seres humanos, compreendida como um sistema de sinais de duas faces - significante e significado. O significante se refere ao aspecto formal da linguagem e é constituído pela junção hierárquica dos elementos - fonemas, palavras, orações e discurso. O significado, por outro lado, refere-se ao aspecto funcional da linguagem, considerado como o responsável pela comunicação no meio social, o conceito tendo sido introduzido nos estudos sobre a aquisição da linguagem devido à necessidade de se considerar o papel semântico da fala, visto que a sintaxe, por si só, não explicaria as produções linguísticas que são sintaticamente corretas, porém não são empregadas na fala.

Após esse posicionamento, Borges e Salomão afirmam que a linguagem é considerada como a primeira forma de socialização da criança. A linguagem é entendida, nesta perspectiva, enquanto comunicação e, portanto, seria anterior ao surgimento das palavras. Apesar de destacarem esse lugar da linguagem para além da ou anterior à palavra (*consideração de que a habilidade social e comunicativa da criança era mais precoce do que sua habilidade para a linguagem formal*), as autoras afirmam que esse período é conhecido como de protoconversa ou *protolinguagem*. Aqui várias questões se entrelaçam, particularmente entre linguagem e socialização, além de linguagem e comunicação.

Dando outro sentido à noção de linguagem, Sandri, Meneghetti e Gomes (2009) afirmam que a linguagem é a principal forma de expressão que permite a relação entre as pessoas. Para as autoras, a questão da linguagem deveria ser estudada para além das palavras e dos aspectos linguísticos, considerando o seu caráter social e dialógico, ou seja, a habilidade de usá-la de maneira apropriada nos diferentes contextos e com diversos interlocutores, para que ocorra comunicação efetiva. Novamente, o termo linguagem se confunde com a noção de

expressão, comunicação e interação. Ainda, evidencia-se contradição já que os autores falam de linguagem *para além das palavras*, mas referem ainda os *aspectos linguísticos*.

Dadas as diferentes formas de conceber a linguagem, o que se verificou foi uma ampla variedade de modos de investigá-la. Particularmente na revisão nacional, esses modos representaram, em grande medida, na avaliação e quantificação do produto da aquisição da linguagem – a fala.

Essa questão da aquisição apareceu assim, de forma direta e indireta em vários dos trabalhos. Dentro de uma perspectiva eminentemente biológica, Santos, Lemos, Rates e Lamounier (2008) referem que os primeiros anos de vida são considerados como os mais importantes para o desenvolvimento das habilidades de linguagem, pois nesse período ocorre a maturação do sistema nervoso, com maior crescimento cerebral e formação de novas conexões neuronais. Para eles, os processos da linguagem são bastante complexos, envolvem redes de neurônios distribuídas em diferentes regiões cerebrais e se relacionam à percepção da fala, sendo dependentes da integridade auditiva periférica e central.

Boysson-Bardies (2009), com base em pressupostos chomskyanos, nesse mesmo sentido, afirma que a criança humana nasce equipada para desenvolver uma linguagem humana. Mais do que isso, o cérebro do bebê representa um mecanismo de precisão para descobrir e apreender a estrutura de línguas faladas. A criança é um pesquisador nato, seu espaço perceptivo inicial sensibilizando-se às propriedades particulares de sua língua materna. A escuta desta língua, a qual ela já teve experiência através dos últimos meses de vida pré-natal, desencadearia outras potencialidades que trazem, em um período de tempo extraordinariamente curto, a possibilidade de tornar-se locutor dessa língua. Essa rápida aquisição abre ao ser humano os mais vastos horizontes.

Bruner (1972), apesar de dizer que nenhum psicólogo iria duvidar por um momento que a linguagem humana é inatamente baseada, afirma que foi como os linguistas foram estabelecendo suas afirmações, que desfez a credibilidade sobre as hipóteses, o que levou o campo a uma nova era. Segundo este autor, os linguistas discutiram principalmente a aquisição da sintaxe, que seria apreendida através do LAD (language acquisition device) pelo qual a criança teria um conhecimento de universais da linguagem, de forma inata. Bruner afirma, no entanto, que se caiu na armadilha de que tudo o que a criança tem contato é com um fluxo de fala. E, diz ele, talvez se os linguistas tivessem usado vídeo, ao invés de áudio, eles teriam mais frequentemente percebido que a criança constantemente usa conhecimento não linguístico do mundo e de seus atos; e, usam ainda as suas conseqüências para usar suas palavras ou compreender os outros.

Apesar da ênfase de Bruner, a perspectiva biológico-teleológica domina o campo. Assim, Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), ao discutirem o desenvolvimento da linguagem afirmam que, no seu desenvolvimento, duas fases distintas podem ser reconhecidas: a pré-linguística, em que são vocalizados apenas fonemas (sem palavras) e que persiste até aos 11-12 meses; e, logo a seguir, a fase linguística, quando a criança começa a falar palavras isoladas com compreensão. Posteriormente, a criança progride na escalada de complexidade da expressão. Este processo é contínuo e ocorre de forma ordenada e sequencial, com sobreposição considerável entre as diferentes etapas deste desenvolvimento.

No mesmo sentido, Ferreira et al. (2008) afirmam haver, no desenvolvimento da linguagem, duas fases: a fase pré-linguística que ocorre quando a criança inicia suas vocalizações de fonemas, podendo persistir até por volta de dez a doze meses; e a fase linguística que se inicia quando a criança fala as primeiras palavras isoladas, com compreensão. Na fase pré-linguística a criança inicia o balbúcio, imita sons, produz jargão e compreende ordens simples com auxílio de gestos e palavras familiares associadas a ordens simples. A fase linguística é mais extensa, ocorrendo após os 12 meses de idade. Ao longo do processo, após o primeiro ano de vida, ocorre mudança na direção da funcionalidade e no avanço na aquisição do vocabulário e da estrutura sintática.

Já numa vertente que considera a aquisição da linguagem mais ligada à relação da criança *com/no* ambiente, Souza (2008) discute que a aprendizagem de palavras, mais do que qualquer outro aspecto da aquisição linguística, encontra-se na interseção do desenvolvimento cognitivo e linguístico. Para a autora, a aquisição lexical é um processo complexo e a sua investigação requer um olhar sob diferentes perspectivas. Por um lado, é importante descobrir quais habilidades ou conhecimentos da criança podem facilitar o processo. Por outro lado, é preciso perguntar qual é a contribuição dos pais ou do ambiente em geral. Ela afirma que, desde cedo, os bebês demonstram possuir uma compreensão de referência e intencionalidade, ou seja, eles parecem entender que, quando alguém está rotulando ou nomeando algo, há uma intenção de se referir a uma entidade no mundo real.

Já a partir de uma abordagem interacional, Borges e Salomão (2003) discutem que a aquisição da linguagem se dá pela atuação dos pais, através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais. A socialização através da linguagem pode ocorrer também de forma implícita, por meio de participação em interações verbais que têm marcações sutis de papéis e *status*. Para as autoras, a premissa fundamental é a noção de que a interação social é um componente necessário para a criança adquirir a linguagem. Assim, as relações da criança com os adultos

são vistas como fundamentais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, visto constituir-se como um sistema dinâmico, através do qual, crianças e adultos, contribuem com suas experiências e conhecimentos para o curso da interação, estabelecendo uma relação recíproca e bidirecional. Para Borges e Salomão, a criança apresenta disposições para organizar e utilizar a informação linguística, fazendo diferentes usos da linguagem que recebe, em diferentes pontos de seu desenvolvimento.

E Sinha (1982), dentro de uma perspectiva pragmática, afirma que aquilo que a criança aprende é a representação de uma rede de práticas sociais articulada no seu ponto de intersecção enquanto sujeito humano no mundo. As representações construídas pela criança – e as que lhe são transmitidas – governam as suas transações com o mundo e, embora elas correspondam em certo nível ao mundo, não lhe são idênticas. O que a criança aprende e o adulto usa é um sistema ou sistemas de representação, que em vários aspectos do contexto estão copresentes e são integrados em processos sociais, psicológicos e neurológicos. Dessa maneira, o autor se contrapõe ao fluxo dominante de ideias e afirma que as crianças não adquirem a linguagem, mas se tornam membros de uma comunidade linguística, membros cujas práticas são avaliadas à luz da língua. As crianças não adquirem a linguagem, mas se tornam utilizadoras competentes da linguagem.

Também problematizando a questão, ao discutir os limites da linguagem, Smolka (1995) afirma que essa nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do não dito e, não necessariamente, significa por meio do que é dito. A linguagem admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica. A linguagem é fonte de equívocos, ilusões, mal-entendidos. De acordo com a autora, pode-se dizer que a linguagem trabalha ou "funciona às vezes por si", produzindo múltiplos efeitos, independentemente das intenções de quem fala. Ela escapa ao conhecimento, ao poder e ao controle do homem. Se o homem produz linguagem, ele não (ou nem sempre) a controla; ele perde o controle do produto, da sua própria produção. Nessa linha, Batista e Smolka (2008) argumentam que se torna mais produtivo falar em mediação semiótica, do que em linguagem, dando relevância a outros signos, que tendem a ser bastante utilizados no início das relações do bebê com adultos e objetos.

Correia (2009), também ao apontar limites ao se abordar a linguagem, afirma que atribuir um papel protagonístico à linguagem ou colocar sua importância como fundamental neste processo é um dos consensos na área. O problema, diz ela, é que o efeito (significado), neste caso, está sendo atribuído essencialmente às causas visíveis (linguagem). Em outras palavras, a linguagem seria a ponta de um "iceberg cognitivo espetacular", observado na

comparação entre a brevidade da forma linguística e a riqueza da construção de significados correspondente, mas não explicaria, por si, o processo. Nesse sentido, a autora sugere que se retire o foco da linguagem e coloque em destaque a noção de significação; ainda, propõe que se foque na investigação da construção do significado, já que o signo mediador é considerado o mecanismo gerador de significados. A autora reivindica, assim como Bruner, o estudo do processo de construção de significados.

Com preocupações semelhantes, Guimarães (2008) cita Smolka (2004), e afirma que se faz importante indagar a respeito das condições de emergência e dos modos de elaboração e sustentação da significação.

#### **1.7.6. Os processos de significação e de construção do significado.**

Para tratar das significações ou da construção de significado, nos primeiros anos de vida, alguns textos foram selecionados por sua possibilidade de ensinar aqui as discussões a serem conduzidas. Nesse sentido, inicia-se o tópico com Guimarães (2008) que afirma que a linguagem é mediadora. E que perceber a linguagem nas crianças pequenas envolve mapear a construção de significações na fronteira entre o gesto e a palavra nas relações sociais. Assim, para ela, focalizar a constituição da linguagem na criança implica em mergulhar em seus processos de conhecer e integrar-se na realidade de que participa.

Isso significa, de acordo com a autora, perguntar sobre as qualidades da ação, do gesto, dos sentidos, da emoção, da relação com os objetos e com os parceiros. Trata enfocar a significação, as negociações, a qualidade comunicativa dos gestos e as formas relacionais mediadas por objetos, que se entrelaçam com o surgimento das primeiras palavras, no cotidiano prático da criança. Segundo a autora, a busca é por poder compreender, nas relações com os outros, como as sensações e a sensibilidade se tornam significativas; como os movimentos se tornam gestos; como o corpo expressivo passa a significar. Isso significa, para ela, falar em mediação semiótica e dar relevância a outros signos que não os verbais.

Essa pontuação coloca em destaque a necessidade de se discutir brevemente como foi apresentada a noção de signo, nos vários trabalhos. Porém, o que se verificou é que a abordagem do signo se mostrou bastante complexa, com a existência de definições diversas e até mesmo antagônicas. Como discute Abbagnano (1998), a presença ou ausência de um determinado traço (representação, analogia, imediatez, adequação, existencialidade), marca uma distribuição do campo que varia de autor para autor, acarretando contradições terminológicas.

Assim, para Piaget (1964/1978), o signo é um significante arbitrário ou convencional e supõe uma relação social, como se evidencia na linguagem ou no sistema de signos verbais. Por outro lado, para o autor, o símbolo é um significante motivado, isto é, representa uma semelhança com o significado, a motivação própria do símbolo podendo ser o produto do pensamento simplesmente individual.

Vygotsky (1991, 1993) também tratou amplamente dessa questão. E Smolka (2000), ao apresentar proposição dele, refere que sua contribuição resultou de seu foco nos instrumentos psicológicos, pelo interesse no complexo processo da semiose humana, possibilitando-lhe trazer sofisticação à tarefa de delinear o papel do sistema de signos, tal como a linguagem humana, no funcionamento inter e intramental<sup>10</sup>.

Dessa maneira, como discute Correia (2009) a partir de uma perspectiva histórico-cultural, os signos são resultado de processos interindividuais que são internalizados. E, mediante o uso de signos, os seres humanos podem transcender qualquer contexto de atividade, sendo capazes de antecipar eventos que ocorrem em um futuro imediato, além de utilizar experiências do passado para enfrentar o futuro. Com isso, a criança ficaria numa posição para conquistar vantagens de habilidades sociais e de conhecimentos preexistentes na sua comunidade local e na cultura como um todo.

Segundo Smolka (2000), no entanto, não se pode compreender esse processo a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica das (inter-)relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados de diferentes modos pelas muitas formas de produção nas quais participam. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros. Isso ancora a escolha da autora por focar não as ações mediadas como tais (uma vez que ela assume que todas as ações humanas são, por sua natureza, inescapavelmente mediadas), mas por focar as *significações* da ação humana, os *sentidos* das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.

Isso faz com que se desloque a discussão para as significações ou a construção do significado. E, como afirma Correia (2009), as discussões em torno da capacidade humana de construir significados e da importância desta para o funcionamento cognitivo remontam

---

<sup>10</sup> Perspectiva desse autor em relação a esse tema será mais detalhadamente explorado em tópico posterior.

muitas décadas. Antes mesmo da chamada revolução cognitiva (em meados dos anos 1950), já se enfatizava a relevância do significado na configuração dos fenômenos psicológicos.

Mais ainda, Correia e Meira (2008) afirmam que significar é uma característica humana por excelência e, portanto, a psicologia deveria se dedicar integralmente à natureza e modelagem cultural da produção de significados, destacando o lugar central que ocupa na ação humana. Os autores afirmam que Rogoff, Wertsch, Bronckart e Daniels também já reivindicaram maior atenção ao caráter semiótico das interações humanas e sua relação intrínseca com os processos de construção de significados.

Bruner (1997) representa um dos pesquisadores que marca essas discussões quanto à construção de uma abordagem mais interpretativa da produção do significado, este último representando, segundo ele, um conceito central da psicologia. Para ele, a meta deve ser descobrir e descrever formalmente os significados que os seres humanos criam a partir de seus encontros com o mundo e, então, levantar hipóteses sobre que processos de produção de significado estão implicados. Para se entender a pessoa, deve-se entender como suas experiências e seus atos são moldados por seus estados intencionais. E, a forma desses estados intencionais se realiza apenas através da participação em sistemas simbólicos da cultura.

Bruner afirma ainda que, por mais ambíguo ou polissêmico que o discurso possa ser, em virtude da participação das pessoas em uma cultura, o significado é tornado público e compartilhado. O meio de vida social depende da partilha de significados e de conceitos; depende igualmente de modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significado e interpretação. Ou seja, vive-se publicamente, através de significados públicos, compartilhados por procedimentos públicos de interpretação e de negociação.

De acordo com Bruner (1997), o recém-nascido não pode captar significados, apesar de que muito rapidamente ele é capaz de fazê-lo. A questão que ele se coloca é de saber como os seres humanos jovens ingressam no significado; como eles aprendem a produzir significados, no/do mundo que os rodeia. Sua hipótese é de que há um sistema precursor (tipo protolinguístico) que prepara o organismo prelinguístico ao tráfego da linguagem. Este sistema seria um conjunto de aptidões prelinguísticas para o significado, havendo determinadas classes de significados com as quais os seres humanos estariam inatamente sintonizados e aos quais buscam ativamente. Antes da linguagem, portanto, esses significados existem de forma primitiva, como representações protolinguísticas do mundo, cuja realização plena depende da ferramenta cultural da linguagem. O ser humano nasceria assim equipado com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as suas interpretações.

Para o autor, no entanto, a apreensão dos significados se faz na praxis, antes mesmo que a criança seja capaz de expressar ou compreender as mesmas questões através da linguagem. Esta é adquirida através do uso. E, no processo de aquisição, a criança não está simplesmente aprendendo o que dizer, mas também como fazer, onde, para quem e sob que circunstâncias fazer.

Outros aspectos da construção de significado são destacados em outros trabalhos. Para Clark (1978), por exemplo, o gesto tem um significado e uma forma, o qual é diretamente relacionado à ação no mundo do qual ele deriva. O significado não é arbitrariamente alocado depois no gesto, como uma perspectiva dualista mente/corpo poderia dizer. Gesto e significado são aspectos inseparáveis de um todo.

Também tratando do papel do corpo e do gesto, Guimarães (2008) identifica quando e como formas de reatividade do corpo tornam-se expressivas, portadoras de significação. A autora destaca o choro, o olhar, o movimento e o sorriso como mecanismos que promovem essa relação entre natureza e cultura, localizando a construção de padrões relacionais com o mundo cultural circundante. Ou seja, no início, a função sensorial e a função motora constituem o primeiro circuito de comunicação das crianças com os outros. Pode-se, segundo a autora, vê-las trocando objetos, olhares, muitas vezes de forma casual e contingente. Ao entrar em funcionamento, esse circuito coloca as crianças numa rede de relações em que suas ações vão ganhando significação, de acordo com a tradição cultural do seu grupo. Pouco a pouco, ganham intencionalidade, sentido e direção. Neste enfoque, o corpo é entendido como espaço de construção simbólica e cultural a partir da relação.

Outros autores, como Innis (2008), tratam da significação de modo articulado à emoção. Nessa ideia, Shanahan (2008) afirma que qualquer análise de construção do significado deve ir ao coração da matéria; isto é, deve confrontar o papel da emoção nessa construção.

Para Bregunci (1998), por outro lado, com base em Vygotsky, afirma que o significado está na palavra. Para ele, uma palavra sem significado é um som vazio, o significado sendo um critério da palavra, seu componente indispensável.

Divergindo dessa posição, Piaget (1964/1969) afirma que o próprio da função simbólica consiste numa diferenciação dos significantes (signos e símbolos) e dos significados ou acontecimentos, uns e outros esquemáticos ou conceitualizados. Nesses processos, no próprio terreno senso-motor, já existem sistemas de significações (formas, fins ou meios). Porém, para ele, o único significante que as condutas senso-motoras conhecem é o índice, este representando significantes relativamente indiferenciados de seus significados. Eles são apenas partes ou aspectos do significado e não representações que permitam a evocação.

Conduzem, assim, ao significado como a parte conduz ao todo, ou os meios ao fim; porém, não como um signo ou símbolo o qual evoca pelo pensamento um objeto ou acontecimento, na sua própria ausência. Para Piaget (1964/1978), as primeiras significações são fornecidas pela assimilação. É a assimilação que confere significações e interesses e que determina a repetição. No entanto, é a função simbólica como mecanismo comum aos diferentes sistemas de representações que pode tornar possíveis as interações do pensamento entre indivíduos e a constituição ou aquisição das significações coletivas.

Batista e Smolka (2008), por outro lado, afirmam que Rodríguez sustenta e apresenta evidências de que, antes dos significados simbólicos e convencionais, existem significados mais básicos, de natureza ostensiva e indicial. No caso dos signos ostensivos e indiciais, o referente está presente. No caso do símbolo, é preciso maior trabalho inferencial. Para Rodríguez, graças aos símbolos, e também graças aos usos convencionais, abrem-se poderosas vias de abstração, de categorização e de ‘descolamento’ dos contextos imediatos.

Sinha e Rodríguez (2008), ainda, discutem que os objetos são investidos de significação. Eles são, para as crianças, representações materiais e significantes de regras, normas, valores, rituais, necessidades e metas da matriz em que estão imersos. Rapidamente, os objetos passam a fazer parte de sistemas de signos significativos. Com isso, os autores trazem, à discussão, a comunidade de práticas e o significado que sanciona as normas entre os participantes em suas negociações com a realidade social.

Entrelaçando tópicos discutidos por diferentes autores, na questão da produção do significado, Góes (1991) afirma que o conhecer envolve mediação pelo outro (em interações). Além disso, tal produção de significados e sentidos se faz em relação a objetos culturalmente configurados. Assim, o processo de construção se mostra enquanto um fenômeno multidimensional, contendo dimensões social, cognitiva e de intencionalidade.

De acordo com Correia (2009), estas diferentes dimensões atuam através de ações orientadas e requereriam uma atenção dirigida, envolvendo intencionalidade e existência de habilidades necessárias para compartilhamento social. Esses componentes apontam, assim, às dimensões acima pontuadas. Seria necessário, então: 1) uma dimensão cultural, pois necessita de um sistema simbólico e de artefatos que possuam um significado compartilhado ou que possa ser compartilhado; 2) uma dimensão dialógica, uma vez que se necessita do Outro para mediar tais significados, seja esse Outro presencial ou não; e, 3) uma dimensão individual, porque a ação precisa ser dirigida e, geralmente, ser voluntária. Para significar, é necessário estar voltado para algo ou para algum evento; é necessário ter a intenção de significar.

De acordo com Correia (2009), a construção de significados deveria, assim, levar em consideração a história, o tempo particular, o lugar de geração do enunciado e os envolvimentos intersubjetivos que dizem respeito a um dado discurso. Ainda, como a produção de significados para si e o compartilhar de significados envolve um ‘Outro’, a direção que a construção de significados pode assumir depende da interação com o Outro. Envolve o Outro mesmo depois de ser significado para o próprio indivíduo, pois só será útil se puder ser compartilhado. A construção de significados, dito de outra maneira, existe a partir do Outro e, ao mesmo tempo, para o Outro.

Zanella (2004) também destaca as várias dimensões, afirmando que a análise da atividade pressupõe o olhar sobre as múltiplas relações que caracterizam a tríade sujeito/ações/contextos sociais, relações estas singulares e coletivas, na medida em que se pautam nas significações ali (re)produzidas, transformadas e apropriadas. Para a autora, a atividade mediada em sua significação é categoria fundamental de análise, pois é através desta que o ser humano transforma o contexto social e, via apropriação de sua(s) significação(ões), constitui-se a si mesmo como sujeito.

Nessa perspectiva, Smolka (2000) discute a questão da *apropriação* das práticas sociais, relacionando-a ao problema da *significação*. Argumentando pela necessidade de considerar a apropriação como uma categoria essencialmente relacional, enfoca e problematiza as significações das ações humanas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos sentidos, tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.

Porém, se o conjunto dos autores trata da construção do significado ou das significações relacionadas a questões predominantemente através de elementos culturalmente dados, Pedrosa e Eckerman (2000) lançam outra perspectiva. Segundo as autoras, as crianças ingressam no mundo do significado muito antes de adquirirem e fazerem uso da linguagem verbal. Muito antes de compreender o contexto através de pensamento simbólico, um nível de compreensão é expressa quando a criança regula seu comportamento de acordo com os demais, com que vários dos autores citados concordam.

Porém, para as autoras, as crianças pequenas não só mostram habilidade de atribuir significados a pessoas, objetos e situações, assim como para entender e produzir novos significados. A criança pode comunicar propósitos e desvelar significações as quais atribuem à situação, às suas ações e às dos outros, assim como oferecer dicas sobre o processo de construção de significados em um dado contexto particular. Os significados são construídos e compartilhados naquela relação, não sendo necessariamente culturalmente comuns ou

adequados. Como as autoras afirmam, esses processos representam a aquisição de uma prática social, as ações sociais parecendo atribuir significado a ações individuais, mesmo que através de um *script* não planejado de antemão. Correia e Meira (2008) referem da mesma maneira que, no processo de construção de significados, pode-se encontrar tanto o que é coletivo ou social, quanto o que é próprio do indivíduo.

Como Correia (2009) afirma, entretanto, há poucas pistas sobre como tais processos ocorrem ou como reconhecê-los, do que emerge o problema da indefinição relacionada à constituição do processo de construção de significado. Smolka (2000), no mesmo sentido, refere que, dentre as muitas tensões que se instalam nas várias possibilidades de significação, algumas adquirem visibilidade analítica, enquanto outras permanecem simplesmente impossíveis de traçar.

Finalmente, Correia (2009) afirma que poucos são os estudos empíricos diretamente relacionados a este processo, o que é paradoxal, uma vez que se trata de processos considerados essenciais para a cognição humana. As atuais análises e discussões sobre o processo de construção de significados apresentam-se, assim, de forma essencialmente teórica.

## **1.8. DISCUSSÃO GERAL DA REVISÃO – MUITAS LINGUAGENS PARA FALAR SOBRE LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO NO BEBÊ**

Na presente linha de pesquisa, nos últimos anos, o grupo vem buscando compreender e apreender *processos* de desenvolvimento do bebê. Frente a inquietações decorrentes do confronto entre dados empíricos com os pressupostos teóricos, dentre os inúmeros aspectos de investigação relacionados ao primeiro ano de vida, particularmente, a opção foi por focar em questões da comunicação, linguagem e significação. De modo a aprofundar a temática e conhecer como ela é tratada na literatura nacional e internacional, procedeu-se a uma revisão da literatura.

Antes, porém, de conduzir a seleção de textos e encaminhar a análise do material revisado, como um olho que busca ver o próprio olho, trabalhou-se no sentido de explicitar a perspectiva teórica que guia o trabalho do pesquisador. Particularmente, foram detalhados os pressupostos de base, que aqui são histórico-culturais e, mais especificamente, a perspectiva teórico-metodológica da *Rede de Significações*. A necessidade dessa tarefa foi a de refinar questões teórico-epistemológicas de base, além de buscar ter clareza dos próprios vieses, de modo a evitar inclusive cair em armadilhas nos mesmos e que tornem o trabalho cíclico;

finalmente, por se entender que o pesquisador nunca é neutro, a meta sendo explicitar ao outro - leitor potencial - de que referencial se parte, de modo a que acompanhem o percurso feito.

Seguindo critérios de inclusão/exclusão, 262 artigos foram selecionados, além de se obter capítulos, artigos e materiais outros de autores considerados historicamente centrais à discussão. À análise, verificou-se que o tema da comunicação e linguagem está presente no campo há muitas décadas, apesar de que na última década o número de trabalhos publicados é muito grande e crescente.

A temática é centralmente abordada pela psicologia. Porém, nessa produção se destacam também a medicina e a fonoaudiologia, essas duas particularmente na literatura nacional. Ainda, apesar do reconhecimento da complexidade do tema, usualmente, ele é investigado isoladamente dentro das disciplinas, sem haver um trabalho francamente interdisciplinar.

Em termos de referencial teórico de base, encontrou-se trabalhos com abordagens diversas, as quais são baseadas em Chomsky, Piaget, Wallon, na histórico-cultural, psicologia comportamental, psicanálise, psicoetologia, sistêmica, intersubjetividade, teoria da mente, dentre outras. Porém, há também uma grande quantidade de artigos que tratam da questão sem apresentação de seus referenciais; ou, eles se mostram como implícitos no texto; ou ainda, fica implícito que a apreensão do processo pelo pesquisador é visto por ele como não dependendo de uma lente que se usa, como se houvesse de fato objetividade no trabalho da ciência.

Proporcionalmente, equipararam-se os textos com abordagem empírica dos teóricos/revisão. Em termos de temática, os focos dos trabalhos são diversos (imitação, gestualidade, fala, emoção, comunicação, elementos corporais, etc.). Alguns buscavam apreender ou discutir os processos de mudança. Em outros, o foco era a revisão do conhecimento até ali construído. Finalmente, havia a meta de estudo para identificação de problemas, no sentido de se pensar sobre uma intervenção preventiva na área da saúde.

Dos artigos empíricos, 50% dos estudos tratam de pesquisas longitudinais, tendo-se discutido que os transversais, pela sua metodologia, não têm condições de apreender o desenrolar dos processos. Ainda, verificou-se que, apesar de que muitas pesquisas são apresentadas como longitudinais, em função das metodologias, elas não conseguem apreender *como* se dão as mudanças ou as transformações, basicamente identificando os produtos do desenvolvimento da comunicação e linguagem, com o tempo.

Essa questão do estudo do comportamento ao longo do tempo se mostrou de destaque na área, já que ela está na base de muitos dos trabalhos cuja meta era investigar a existência de continuidade entre os períodos preverbal e verbal; ou, verificar a existência de precursores da

linguagem, no período preverbal. Ainda, tais estudos ao longo do tempo se mostraram muito presentes, no sentido de se discutir predições dos processos – o quanto aspectos presentes em determinada condição, no primeiro ano de vida, podem indicar a ocorrência de possível prejuízo no desenvolvimento da linguagem, no futuro.

No conjunto dos estudos empíricos, 20% deles trataram de crianças com especificidades (particularmente deficiências, atrasos, distúrbios do comportamento, dentre outros). No entanto, esses estudos fundamentalmente avaliavam o desempenho dessas crianças em comparação às ditas normais, sem qualquer adaptação mesmo no caso das crianças nascidas pretermo sem alterações e sem complicações de saúde. Isso levava a análise em direção a uma perspectiva das mesmas enquanto deficitárias, sem se compreender as particularidades dos processos de desenvolvimento nessas crianças.

Em termos de registro, cerca de 60% dos trabalhos se utilizaram da videogravação, o que possibilitou focar a análise diretamente nas crianças. Apesar disso, verificou-se ainda que um número expressivo de trabalhos trata dos processos, a partir da perspectiva do adulto; e que falam/escrevem *sobre e pela* a criança. As habilidades e os comportamentos não são vistos assim a partir delas próprias e delas enquanto sujeito a quem se pode/deve conhecer.

Verificou-se e discutiu-se também que as condições de investigação já refletiam pressupostos de base e, nesse sentido, alguns aspectos dos estudos foram analisados. Particularmente, verificou-se que, em 58% dos estudos, os locais de investigação foram hospitais e laboratórios. Isso indica, em alguma medida, que os pesquisadores não consideram o contexto como constitutivo e, também, que o olhar é centralmente direcionado à criança em sua individualidade e não enquanto um ser social, que se desenvolve em condições situacionais e relacionais.

O outro local dominante de investigação foi a residência da família (10%). A creche foi campo para um conjunto pequeno de estudos. Em sua maioria, no entanto, esta instituição era somente a base local da coleta, provavelmente por se ter maior facilidade de acesso a um grupo maior de crianças, em um mesmo espaço/tempo. Assim, nos mesmos, o contexto não era considerado na análise. Quando o era, a creche já era *a priori* considerada atravessada por aspectos ideológicos preconceituosos – a creche prejudica as crianças e precisa ser investigada no sentido de se prevenir potenciais prejuízos às mesmas. Como criticamente discute Vieira (1988), ela é vista pelo conjunto dos autores como um *mal necessário*.

Na amostra de trabalhos selecionados, ainda, outros locais da vida da infância não foram palco de investigação.

Os estudos privilegiaram a investigação de aspectos da comunicação e linguagem de modo centralizado na criança, demonstrando que, ainda, a marca é de uma interpretação do processo como individual, maturacional.

Quando outras abordagens são usadas, incorporando parceiros de interação, de forma dominante, a mãe é a figura central. Pouquíssimos estudos analisaram os processos na relação com outros familiares (pai, irmãos, família extensa), outros cuidadores (apenas alguns estudaram as relações com educadoras de creche), outras crianças e pares de idade (estudos referentes a esses parceiros foram todos realizados pelo grupo de pesquisa a que pertencço).

Essas opções de abordar o objeto de estudo revelam que, apesar de que a vida vem se transformando nas últimas décadas, com a mulher cada vez mais passando a trabalhar fora de casa e compartilhando os cuidados dos filhos (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999), quando se enfoca parcerias no primeiro ano de vida, os autores ainda se sustentam em pressupostos da destacada, quase única e relevante relação apontada por setores da literatura: a mãe. Ainda, apesar de que a vida é muito mais complexa do que a socialmente idealizada relação mãe-criança, esta continua em foco central, na análise dos processos que envolvem o bebê. A despeito das reflexões e amplas discussões trazidos por Bronfenbrenner (1977), os pesquisadores ainda não romperam com estudos centrados na criança; não superaram a estrutura de modelo diádico (relacionamento mãe / criança); e ainda não conseguem apontar a estruturas dinâmicas que envolvam três ou mais pessoas exibindo propriedades de sistema.

Muitos tópicos se mostraram amplamente contraditórios. De forma dominante, o bebê é visto como passivo (dentro de uma perspectiva maturacional) ou submetido ao adulto, sendo que sua condição enquanto ser humano se dá com a aquisição da fala. Porém, outros olhares foram lançados aos bebês, já sendo apontado neles comportamentos intencionais, havendo destaque para sua capacidade de intersubjetividade, desde o nascimento; e, discutido o próprio comportamento de empatia ou simpatia. Dado o impacto dessas questões em relação aos bebês, esses temas foram revistos por pesquisadores de diferentes linhas teóricas. Houve, em alguns casos, a reconsideração com confirmação da existência desses comportamentos, apesar de se considerar que o período em que emergiriam seria diferenciado e mais tardiamente.

Análise do objeto de estudo propriamente dito – linguagem, comunicação e significação no primeiro ano de vida – indicou que as dificuldades a serem enfrentadas pelo campo são imensas. A terminologia mostrou-se ambígua, pouco clara, havendo muitos textos em que se explicitavam contradições mesmo quanto ao posicionamento dos autores. Em outros momentos, havia o silêncio quanto às terminologias, que pareciam significar que seus sentidos estavam implícitos. Mais do que isso, o mesmo termo foi usado pelos diferentes

autores para indicar processos ou aspectos muito diversos. Como as proposições partem de lugares teóricos diferentes, há amplas contradições entre os postulados.

Processos eram, ainda, considerados de maneira variável, desde implícita ou explicitamente destacando exclusivamente aspectos biológicos. Outros autores trabalharam com os dados, fortemente ancorados em noções da epigênese. Outros ainda buscaram discutir os processos a partir das relações constitutivas bebê-meio. Tais diferenças impuseram, nos trabalhos, perguntas diversas e percursos de investigação diferenciados, os autores chegando a conclusões pouco ou nada dialogáveis entre si.

Como refere Bakhtin (1934/1981), ao tratar do dialogismo interno da palavra, qualquer discurso (no caso aqui, linguagem e comunicação em bebês) encontra um objeto já sobrecarregado com valores, revelando uma multiplicidade de nomes, definições, julgamentos. Quem fala confronta múltiplas rotas, estradas, caminhos por que passou o objeto, havendo mesmo contradições internas. O objeto está, assim, amarrado através de pensamentos compartilhados, pontos de vista, julgamentos, inflexões de valor cheias de tensão, interconectando-se em complexos relacionamentos: juntam-se com algumas, afastam-se de outras, intersectam-se com outras ainda; harmonizam-se com alguns elementos e batem-se em dissonância com outros; esfregam-se contra milhares de fios dialógicos vivos, tecidos ao redor de um dado objeto de um enunciado (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008a).

Há, assim, como se pode verificar na revisão, um desvelar de múltiplas vozes sociais, uma Torre de Babel de linguagens misturadas que envolvem o tema, a dialética do objeto estando interligada ao diálogo social que o atravessa. Desta forma, o objeto – o bebê e sua comunicação e linguagem – encontram-se em uma bruma obscura, sendo, simultaneamente, iluminado pela luz das palavras já faladas sobre ele. Entre a palavra e seu objeto, entre a palavra e o sujeito falante, existe um elástico ambiente do outro, palavras sobre o mesmo objeto, o mesmo tema. O discurso é vivo e vive nos modos sociais. E, as múltiplas linguagens não se excluem. Como se viu, as noções se intersectam de maneiras diversas, com uma interanimação em uma variedade de formas. Ocorre, assim, a coexistência de contradições, com o encontro e a disputa entre pontos de vista distintos.

Nessa análise da revisão sobre linguagem, portanto, verificou-se o que se denomina de “dialogização das linguagens” (Bakhtin, 1934/1981). A linguagem é plural, com uma multiplicidade de vozes, que estabelecem uma variedade de interrelacionamentos. Há uma pluralidade em que, cada grupo social, carrega temas e pontos de vista específicos de mundo, com significados e valores filosóficos e morais diversos, havendo uma variedade de mundos concretos, de sistemas de crenças, circunscritos sócio-culturalmente, cada um com seu próprio

tom diferente, cada qual se propondo como linguagem de verdade, igualmente relativa, reificada e limitada.

Essas reflexões sobre o tema e o campo têm pautado a linha e a prática de pesquisa do grupo. Ancorado em pressupostos determinados (histórico-cultural), no diálogo com outras perspectivas e buscando trabalhar no que se entende enquanto lacunas dos estudos desses processos, o grupo tem enfrentado o pantanoso desafio da investigação, através de condições de estudo específicas. Tem sido nesse dialogo que o projeto caminha.

E, como diz (Bakhtin, 1934/1981), é somente no processo de interação viva em um ambiente específico que a palavra pode ser individualizada. A dialética do objeto está interligada com o diálogo social ao redor dele: vozes múltiplas dentre as quais a própria voz deve soar, sendo que essas vozes criam o necessário *background* para a própria voz, sem as quais sua própria voz não ressoa (Amorim, & Rossetti-Ferreira, 2008a).

Dito isso, encaminha-se o trabalho para explicitar o eixo mais específico que tem guiado o grupo de pesquisa em suas investigações e que é a linha dessa tese de livre-docência.

## **1.9. RESSOANDO A PRÓPRIA VOZ – O OBJETO DE ESTUDO, NO PRESENTE TRABALHO**

Para trilhar os caminhos, no sentido de fazer a própria voz ressoar em relação aos múltiplos posicionamentos teóricos apresentados a partir da revisão, a seguir será frisado de que lugar e de que questões têm se partido em relação a essa temática específica, de modo a refinar um pouco mais o foco em estudo.

A partir de uma abordagem histórico-cultural, o processo de constituição do sujeito não tem como ser pensado de modo desarticulado da imersão na linguagem e do recurso da linguagem. Tal proposição é frisada já que, apesar das competências ao nascimento, o bebê humano revela-se totalmente incapaz de sobreviver sozinho. Wallon (1959a) afirma que a incompletude do bebê leva à necessidade íntima do outro, da sua assistência constante, o que garante sua própria sobrevivência. Mais do que isso, é este *outro* que completa o bebê, compensa-o e o interpreta para o mundo e o mundo para ele. É através do *outro* e dos movimentos deste *outro* que as primeiras atitudes do bebê tomam forma.

De modo a garantir isso, tanto para Wallon (in Werebe & Nadel, Brulfert, 1986) como para Vygotsky (1991, 1993), o ser humano apresenta uma sociabilidade que é biológica. Como discute Wallon, o bebê humano é um ser social. Ele é “geneticamente social”. Como

discutem ainda Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007), o neonato é um ser biologicamente organizado para a vida sociocultural na qual está imerso, por meio de sua preorganização para encontro com o outro e para a troca, condições constitutivas de seu desenvolvimento individual.

No entanto, Vygotsky (1929) destaca além do social, o papel de relevo do aspecto cultural. Como Pino (2000) discute, Vygotsky entende que, além da espécie humana, outras espécies são dotadas também de sociabilidade. Porém, no caso do ser humano, este conta ainda com a cultura. De acordo com Pino, o social adquiriria dentro da cultura novas formas de existência. Sob a ação criadora do ser humano, a sociabilidade biológica adquiriria formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais. O social humano seria assim, ao mesmo tempo, condição *ao* e resultado *do* aparecimento da cultura. É condição porque, sem essa sociabilidade natural, a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém, resultado por que as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, são obras culturais. A sociabilidade humana não seria simplesmente dada pela natureza, mas assumida pelo homem que procura formas variadas de concretizá-la.

O ser *cultural* do homem deveria, portanto, ser entendido como *biológico*, havendo, segundo Ribeiro e Bussab (1998), mais do que um jogo de palavras na afirmação de que o homem é naturalmente cultural; ou ainda, de que a chave para a compreensão da natureza humana está na cultura e a chave para a cultura está na natureza humana. De acordo com os autores, o ser humano é, a um só tempo, criatura e criador da cultura. Citando Morin (1973, citado por Ribeiro & Bussab, 1998), os autores referem que a hominização implicou no alcance da aptidão natural para a cultura e aptidão cultural para desenvolver a natureza humana.

De acordo com os autores, a própria linguagem seria uma característica biológica, aquela sendo uma excelente evidência à ação decisiva da evolução sobre os comportamentos culturais. Se, de um lado, ela pode ser entendida como essencial à cultura e como fruto desta, por outro lado, ela está fortemente enraizada em propriedades biológicas ligadas à estrutura cerebral, à anatomia do sistema fonador e à herança da capacidade linguística.

Mas como afirma Smolka (2004), não basta afirmar que os indivíduos na sociedade estão imersos numa esfera cultural e da linguagem; não basta afirmar que a comunicação e a cognição tornam-se possíveis pelos signos e que os signos culturais formam um vasto mecanismo interpretativo por meio do qual o mundo adquire sentido. Faz-se importante

indagar sobre a possibilidade mesmo de produção de sentidos, sobre as condições de emergência e os modos de elaboração, funcionamento e sustentação da significação.

De acordo com Smolka (2004), Vygotsky foi um autor que contribuiu sobremaneira para a discussão desse campo. Em seus trabalhos, ele teria dado ênfase na cultura como produto da vida social (vida de relação, prática social) e produto da atividade social (condições e relações de produção) do homem. Aquele autor teria desenvolvido, ainda, a concepção histórico-cultural da consciência, além do estatuto do signo e da linguagem a ela relacionados; teria dado ênfase na produção de sentidos e foco na heterogeneidade do signo e da linguagem. De acordo com Smolka, Vygotsky teria discutido o modo de relacionar a dinâmica social da produção de signos com o desenvolvimento cultural e a (trans)formação histórica do funcionamento mental; e, teria tido a preocupação com as condições materiais de produção (da significação), isto é, a produção de signos e sentidos enraizada nas condições concretas de existência.

Como Pino (2000) destaca, a significação para Vygotsky é justamente o que confere ao social sua condição humana, expressão da maneira como os membros da espécie humana organizam a sua convivência regida por leis históricas.

Porém, nessa questão, Smolka (2004) interroga: Significação implica em usar signos? Criar signos? A essa questão, com base em Vygotsky (1995, citado por Smolka *ibid*), a autora diz que se tem uma resposta positiva. De acordo com ele, significação quer dizer a criação e o uso de signos, representando a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico.

Vygotsky (1991) explicita como se dá esse processo. Segundo ele, toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada. No ser humano, a estrutura de operações requereria um elo intermediário entre o estímulo (S) e a resposta (R), aquele sendo um estímulo de segunda ordem, denominado signo, presente no interior da operação, preenchendo uma função especial - o signo cria uma nova relação entre S e R. O termo colocado indicaria, assim, que o indivíduo deva estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação, o impulso direto para reagir sendo assim inibido, com a incorporação de estímulo auxiliar facilitador da complementação das operações por meios indiretos. Na medida em que o estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa - isto é, age sobre o próprio indivíduo e não só sobre o ambiente -, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos controlar seu próprio comportamento. O uso de signos conduz os seres humanos a uma

estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos enraizados na cultura.

Segundo o autor, portanto, emergem relações mediadas entre as pessoas. E a característica essencial dessas relações é o signo que é, sempre e originalmente, um meio/modo de interação social. O signo é o próprio meio/modo de articulação das funções em nós mesmos. Sem o signo, o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar por meio de relações complexas, acontecendo graças à linguagem. Nessa perspectiva, como Smolka (2004) frisa, o signo como instrumento psicológico afeta e transforma os organismos, sendo afetado e transformado pela sua própria produção. O organismo encontra-se redimensionado: não se reduz à esfera biológica, passa a funcionar na esfera do simbólico.

Aquela autora especifica, ainda, as propriedades do signo. Segundo ela, o signo é reversível: significa tanto para quem o recebe como para quem o emite. O signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atributos de uma mesma pessoa. A palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia. Em suma, o signo atua como um elemento mediador (funciona entre, remete a), operador (faz com que seja) e conversor (transforma) das relações sociais em funções mentais. O signo como aquilo que se produziu e estabilizou nas relações interpessoais age, repercute, reverbera nos sujeitos. Afeta os sujeitos nas relações e na história das relações. Como Smolka (2004) afirma, é impossível ao homem não significar.

Pino (2000) e Smolka (2004) afirmam, no entanto, que o que é internalizado é a significação que ela tem para as pessoas; o que o outro da relação tem para seu eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao seu eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. É pelo outro que se constitui em um ser social com sua subjetividade, a significação sendo mediadora universal; e, o portador dessa significação é sempre o *outro*, lugar simbólico da humanidade histórica.

Com esse referencial histórico-cultural, o grupo tem investido no estudo de processos desenvolvimentais, particularmente da comunicação e linguagem nos primeiros anos de vida. Porém, esse referencial cria também dissonâncias na possibilidade de compreender o processo, já que, de forma dominante nessa perspectiva, discute-se o papel central da aquisição e internalização do signo verbal.

Mas, se o ser humano é um ser da linguagem, se a ele é impossível não significar, como pensar os processos ligados ao bebê? O bebê não seria um ser da linguagem? Ele deve adquirir a fala para ser considerado como da linguagem? A ele não há possibilidade de significar? O bebê só se comunica através de vocalizações sem significação? Ou, ele participa

da linguagem, através de recursos/materialidades diferentes da palavra? Se sim, como aparecem esses recursos e o que eles implicam em termos de linguagem e significação? Como discute Smolka (2004), faz-se importante indagar sobre a possibilidade da produção de sentidos e sustentação da significação.

Nesse sentido, com base na perspectiva histórico-cultural, que concebe que o ser humano é um ser da linguagem, parte-se do pressuposto e princípio de que o bebê também é um ser da linguagem, desde o nascimento. Entende-se, ainda, que sua imersão na linguagem se faz através de diferentes materialidades do signo, já que, em termos semióticos, não há distinção entre participação discursiva e não discursiva (Sinha e Rodriguez, 2008). Apesar disso, entende-se que essas materialidades nos bebês são marcadas e transformadas mesmo pelo signo verbal, pelas práticas e pela cultura.

A partir desse ponto, têm sido conduzidos estudos longitudinais, com o objetivo de apreender processos de linguagem, comunicação e significação no bebê. Espera-se verificar, com isso, a presença de habilidades e comportamentos específicos dessa faixa etária; e acompanhar suas transformações e emergências.

Nesse sentido, e com base em Vygotsky (1929, 1991, 1993), partilha-se da preocupação com as condições materiais de produção, isto é, a produção de signos e sentidos enraizada nas condições concretas de existência. Os estudos têm sido conduzidos, assim, em ambientes do cotidiano da criança e as opções têm sido pelo estudo em ambientes diversos. Portanto, além da casa, a creche tem sido palco de estudo e também o abrigo (instituição de acolhimento). Problematização que se coloca é: se a constituição da criança se faz de maneira situada, os processos nos diferentes ambientes se fariam de maneira diversificada? Se sim, em que medida? E, em cada um, quais seriam os limites e as possibilidades constitutivas; e, constitutivas em direção a quê? O que é específico de cada condição? O que é generalizável em relação aos processos?

Outro aspecto teórico-metodológico se refere à questão da constituição da pessoa de maneira relacional. E, entendendo que múltiplos são os parceiros na vida, mesmo no caso de bebês, a ideia tem sido estudar os processos considerando diferentes relações – sejam elas do bebê com a mãe, a avó, o pai, as educadoras de creche, funcionárias e voluntárias das instituições de acolhimento, outras crianças e pares de idade. Indagação que se faz é: nos processos relacionais, como emerge o bebê enquanto sujeito da linguagem? Há especificidades? Há diferenças nos recursos quando se consideram os diferentes parceiros?

Numa interação do bebê com seus pares de idade, há comunicação? Há significação? Se nenhuma das crianças ainda internalizou signos verbais, o que ocorre ali?

Tem-se claro que as perguntas feitas são gigantescas e a proposta de estudo ambiciosa. Porém, como discute Shanahan (2008), no modo como a avaliação do campo se encontra, em modo de dizer, em estágio inicial, qualquer esperança de que este conjunto de estudos irá prover uma chave mágica para destrancar segredos deve ser abandonada em seu princípio. O máximo que se pode esperar atingir é o estabelecimento de algumas hipóteses de trabalho, as quais irão contribuir para se construir um quadro que possibilite compreender alguns dos processos em funcionamento na linguagem no bebê.

Desta forma, no conjunto desse percurso, o estudo empírico sobre processos de linguagem, comunicação e significação de bebês estrutura-se como contraponto dentro do próprio referencial teórico histórico-cultural de base. Simultaneamente, a pesquisa tem suporte nesse mesmo referencial, mas os achados e as reflexões problematizam aspectos de sua elaboração. O diálogo entre o teórico e empírico resulta na emergência de várias questões e hipóteses que vêm sendo consideradas como devendo ser ainda desdobradas, resultando na proposta desse projeto.



## 2. OBJETIVO

O objetivo desta linha de pesquisa e desta tese de livre-docência foi problematizar e investigar questões relacionadas à comunicação, significação e linguagem, nos dois primeiros anos de vida, antes da aquisição da linguagem verbal e da internalizada mediação semiótica da criança pelo signo verbal.

Especificamente, a meta é verificar, no seio das peculiaridades do bebê, a existência de habilidades, capacidades, além de comportamentos comunicativos *do* e de significação *pelo* bebê. Ainda, buscar apreender as condições de emergência e funcionamento da significação, em suas diversificadas materialidades, dentro das condições concretas de existência do bebê (com diferentes parceiros e em diversificados contextos), nos dois primeiros anos de vida.



### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*"A verdadeira viagem da descoberta  
não é descobrir novas paisagens,  
mas descobrir um novo olhar"*  
Clarice Lispector

Tendo a perspectiva histórico-cultural como base para o estudo dos processos de desenvolvimento da comunicação e significação do bebê, entende-se que as pesquisas devam contemplar, em primeiro lugar, um desenho de pesquisa que seja longitudinal. Como apontam Mendes e Seidl Moura (2009a), estudos transversais permitem inferência de sequência evolutiva, mas não a investigação efetiva dos processos. De acordo com as autoras, seria necessário ir ao ambiente natural para investigar a microgênese e a ontogênese, no curso do tempo.

Ademais, compreende-se que tais processos devam ser analisados considerando o contexto em que ocorrem e as relações em que estão inseridas. Nesse sentido, corroboramos com Wendland (2001), que traça um panorama crítico aos estudos como vêm sendo conduzidos na área. Diz ela que, muito embora avanços indiscutíveis tenham sido observados, uma parte considerável deles ainda é suscetível de receber algumas críticas metodológicas. Entre as críticas feitas, salienta-se a questão do ambiente artificial (em geral em laboratório) e as situações de observação muito estruturadas, que podem ser consideradas como pouco representativas do contexto em que ocorrem as interações diárias entre os pais e o bebê. Outras críticas referem-se ao número reduzido de sujeitos e aos períodos de tempo de observação, em geral curtos. Assim, assumiu-se aqui que só será possível estudar *processos* ligados à linguagem, considerando as questões da sensibilidade ao contexto, na *desordem da vida em casa* (Bruner, 1983).

No entanto, pelo percurso feito ao longo da trajetória de investigação, em que muitos estudos foram, inicialmente, conduzidos em ambientes de educação coletiva do tipo creche, em alguma medida já questionando o exclusivo e idealizado contexto doméstico, fizemos a opção de ir mais a fundo. Em consonância às críticas acima pontuadas, a meta se tornou avaliar longitudinalmente as relações, a comunicação, linguagem e significação em bebês em casa; ainda, estudar tais processos em diferentes contextos (doméstico; creche; e, em instituição de acolhimento<sup>11</sup>), de modo a apreender, nas diversificadas relações e nos vários

---

<sup>11</sup> - Nome dado ao que tradicionalmente se chamava de abrigo para crianças vitimizadas ou em risco

aspectos das (a)d(i)versidades situacionais, os elementos circunscritores dos processos, com suas potencialidades e limites.

Entende-se que é justamente pelo fato do ser humano nascer com uma série de funções por serem desenvolvidas e com um sistema nervoso dotado de grande plasticidade, que emerge a sua capacidade de adaptação às diversas condições de vida. Ainda, que se abre a possibilidade de múltiplas rotas de desenvolvimento, além da criação da novidade e da transformação daquele mesmo processo. A meta é, portanto, estudar os processos buscando verificar a existência de diferentes caminhos e não apenas o mais conhecido e documentado. O objetivo não é, ainda, fazer comparação dos mesmos, para dizer qual seria o correto, mas buscar apreender indícios que possam indicar recursos, percursos e potencialidades específicas dos processos desenvolvimentais, nas diferentes condições.

Para conduzir essa proposta, a perspectiva tem sido de um trabalho em grupo e de que este funcione em rede. Isso implica que os vários trabalhos funcionem não só como ponto de exploração de tópicos específicos, como também que atuem como contrapontos uns dos outros, que sirvam como “advogados do diabo” do que está sendo produzido pelo outro e pelo conjunto no grupo. Ainda, enseja que, a partir das questões abordadas, as quais congregam contradições, as análises caminhem de modo a serem dialeticamente complementares, sem deixarem de ser antagônicas (Morin, 1990).

A proposta dos trabalhos tem sido, nesse sentido, desenvolver estudos que possam problematizar a compreensão dos processos de desenvolvimento da comunicação, linguagem e significação, de modo a se levantar questionamentos e de se caminhar no sentido de elaboração de hipóteses teóricas. Os trabalhos que compõem essa linha são, especificamente:

- *Processo de (Re)Construção de Relações, Papéis e Concepções, a Partir da Inserção de Bebês na Creche.* (1997). Dissertação de mestrado em Psicologia, de Katia de Souza Amorim.

- *Estudo longitudinal da construção das relações entre crianças – educadoras, na creche Carochinha.* (1997). Monografia de Bacharelado em Psicologia, de Georgia de Sordi.

- *Processo de construção da relação afetiva da criança com a educadora, buscando apreender o quanto essa relação interfere na relação de apego mãe-criança.* (1998). Trabalho de aperfeiçoamento de Edna Aparecida Costa.

- *Momentos no processo de adaptação de bebês à creche, com particular atenção à emergência de significações na coconstrução da relação mãe-bebê.* (1999). Monografia de Bacharelado em Psicologia, de Heloisa de Oliveira Salgado.

- 
- *Concretização de discursos e práticas histórico-sociais, em situação de frequência de bebês na creche.* (2002). Doutorado concluído de Katia de Souza Amorim;
  - *Estudos dos processos interativos de bebês.* (2002). Monografia de Bacharelado em Psicologia, de Adriana Mara dos Anjos;
  - *O bebê, o corpo e o signo.* (2005). Pós-doutorado concluído de Katia de Souza Amorim;
  - *A tríade corpo-mente-cultura e os dialógicos processos de desenvolvimento.* (2006). Monografia de Bacharelado em Psicologia, de Fabio Scorsolini-Comin;
  - *Dialógicos processos entre bebês, ao longo do primeiro ano de vida.* (2006). Dissertação de mestrado concluída de Adriana Mara dos Anjos;
  - *A constituição de sujeitos da linguagem, em bebês com e sem deficiência auditiva.* (2007). Monografia de Bacharelado em Psicologia, de Luciana Aparecida Rodrigues;
  - *Processo de abreviação nas interações bebê-bebê.* (2008). Monografia de Bacharelado em Psicologia de Carolina Alexandre Costa;
  - *Corporeidade e significação em processos desenvolvimentais, no primeiro ano de vida.* (2008). Projeto de pesquisa regular concluído, coordenado por Katia de Souza Amorim;
  - *Recursos linguísticos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores em creche: um estudo de caso.* (2009). Dissertação de mestrado concluída de Larissa de Negreiros Ribeiro Elmôr;
  - *Mediação e constituição do sujeito, no primeiro ano de vida, em creche: um estudo de caso sobre um bebê mordedor.* (2010). Monografia de Bacharelado em Psicologia (FFCLRP – USP) concluída, de Rosária Fernanda Saullo;
  - *Processos de emergência e (trans)formação da comunicação e linguagem, no primeiro ano de vida* (2011). Dissertação de mestrado concluída de Luciana Aparecida Rodrigues;
  - *Significações em relações de bebês com seus pares de idade* (2012). Dissertação de mestrado concluída de Carolina Alexandre Costa;
  - *Estabelecimento da atenção conjunta em bebês vidente e cego: estudos de caso* (2012). Mestrado qualificado de Katia Miguel Colus;
  - *Processos dialógicos de comunicação e linguagem em bebês em abrigo.* (2012). Mestrado qualificado de Gabriella Garcia Moura;
  - *Emoção no primeiro ano de vida: manifestações e processos de transformação* (2012). - Mestrado qualificado de Ludmilla Dell Isola Pelegrini de Melo Ferreira;

- *Recursos de comunicação em um bebê surdo, a partir de episódios lúdicos*. (2012). Monografia de Bacharelado em Psicologia, em andamento, de Maria Manuela da Costa Manaia;

- *Significação e linguagem em crianças autistas*. (2012). Monografia de Bacharelado em Psicologia, em andamento, de Luíza Campos Menezes;

- *Transformações do olhar no bebê, em relação ao desenvolvimento postural*. (2012). Monografia de Bacharelado em Psicologia, em andamento de Natalia Meireles Santos; e,

- *Linguagem, comunicação e significação em processos desenvolvimentais, nos dois primeiros anos de vida*. (2012). Projeto de pesquisa regular concluído, coordenado por Katia de Souza Amorim.

Porém, antes, é importante dizer que todos os 23 estudos aqui indicados foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovados para sua condução. Em todos os casos, foi firmado acordo de se garantir o respeito aos participantes e os direitos de sigilo. No entanto, como será explicitado adiante, na maioria dos projetos, o registro dos estudos de caso foi feito basicamente através de videograções, a questão do sigilo ficando inerentemente prejudicada pela apresentação das imagens. Dessa maneira, a situação foi explicitada a cada um dos responsáveis pelas crianças dos casos, tendo sido submetidos dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. O primeiro referia-se à autorização de participação no estudo propriamente dito; e, o segundo representava a autorização para o uso das imagens em contextos de divulgação científica. Em todos os casos a serem apresentados aqui, essa autorização foi dada pelos pais e responsáveis.

Tendo-se frisado esse ponto, passemos à discussão das questões metodológicas que nortearam os vários trabalhos, iniciando-se pela apresentação das noções envolvendo estudos de caso.

### **3.1. ESTUDOS DE CASOS MÚLTIPLOS, COMO PROCEDIMENTO DE INVESTIGAÇÃO**

O estudo de caso, como discutido por Yin (2005), representa uma lógica de planejamento, uma estratégia de investigação. E, a opção pelo seu uso se faz em função de vários aspectos. Particularmente, pelo tipo de questão de pesquisa, o qual se propõe a investigar “*como*” determinado evento ocorre – neste caso, *como* se dá o processo de comunicação e significação no bebê, em suas diferentes relações e diversificados contextos.

Essa escolha se fez, ainda, como também indicada por Yin, em função de se considerar que estudar desenvolvimento implica em acessar processos marcados pela complexidade, devendo tal estudo se dar de maneira a preservar as características significativas dos acontecimentos, dentro de seus contextos e relações. Essa questão encontra-se perfeitamente em sintonia com o pressuposto teórico de base do presente estudo – a *Rede de Significações* (Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva & Oliveira, 2008). Aliás, esse representa um eixo central de análise proposto por esta perspectiva.

Vale dizer que, apesar de que o estudo de caso trabalha com poucos sujeitos / condições, sua análise permite o relacionamento entre o singular e o universal, relacionando-se com aspectos da matriz sócio-histórica. Como Von Simson (Apresentação verbal, 2009) afirma, ao tratar da memória individual, as vivências e experiências pessoais contém conteúdos do grupo social, elementos que circulam no imaginário social. Os casos não representam, assim, situações particulares somente. Estas dialogam *com* e estão imersas *em* elementos sócio-culturais, que contribuem para circunscrever os processos em análise. O estudo de caso, permite, portanto, que, com cuidado, se vá além do próprio caso.

Finalmente, o estudo de caso foi escolhido como ferramenta de pesquisa, por se entender que, no presente trabalho, parte-se de uma hipótese que se mostra bastante contraditória com uma série de autores da literatura. Em função desses fatos, a pesquisa implica na realização de estudos exploratórios, descritivos e explanatórios, possibilitados pelos estudos de caso.

Nesse sentido, a partir de elementos que especificaram um conjunto de proposições, assim como as circunstâncias nas quais se acredita que as hipóteses sejam verdadeiras – bebês no primeiro ano de vida, independentemente de terem adquirido a linguagem verbal, já são seres da linguagem – os estudos de caso viriam para testar, confirmar, contestar ou desdobrar a referida proposição. A meta é utilizá-la de modo a determinar se as hipóteses levantadas são corretas ou se algum outro conjunto alternativo de explicações poderia ser mais relevante.

Outro aspecto que guiou os pesquisadores, no sentido de definir o planejamento da pesquisa enquanto estudo de caso, foi o objetivo fazer o acompanhamento dos processos de forma longitudinal, como discutido por Vygotsky (1991), Valsiner (2000) e Goes (2000). Como discute Yin (2005), o estudo de caso mostra-se bastante útil quando se deseja estudar o mesmo caso em dois ou mais pontos diferentes no tempo, de modo a se verificar como certas condições mudam com o tempo; e, ainda, de forma a se considerar se os intervalos de tempo selecionados refletiriam os estágios presumidos nos quais as alterações se revelam.

Finalmente, a escolha dos trabalhos recaiu no estudo de casos *múltiplos*; especificamente aqui, através da condução de uma série de estudos relacionados à mesma temática. Tal opção deveu-se pela vulnerabilidade em potencial, quando se conduz casos únicos que, por diversos motivos, poderiam acabar por não contribuir para a discussão em questão.

Dentro da proposição de estudo de caso, coloca-se como necessária a explicitação da unidade de análise. Nesse sentido, deve-se, em função do objetivo, explicitar qual é o grupo de sujeitos / casos a serem investigados; definir qual o limite de tempo a ser investigado, de modo a garantir as possibilidades de atingir a meta de investigação e dar os limites da coleta e análise dos dados (Yin, 2005).

Nesse sentido, considerando que a perspectiva de base do estudo é histórico-cultural, as considerações de Matusov (2007) sobre unidades de análise mostram-se importantes. Segundo este autor, não existe uma unidade de análise a ser considerada como universal. A unidade de análise depende do objetivo geral da pesquisa, aquela devendo ser cuidada para, de alguma maneira e extensão, conter características básicas do processo em investigação; ela deve ter consistência, de modo a não misturar aspectos diversos do processo, sobre cuja discussão poderia levar a diferentes processos de generalização; ela deve garantir ainda validade, no sentido de que represente o fenômeno a ser estudado, devendo para isso haver extensa correlação entre as metas da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

Ainda segundo Matusov (2007), é necessário que não se limite a unidade de análise a traços, funções, mecanismos, propriedades e contexto social, pois ela negligenciaria as práticas humanas mais fundamentais (negligenciando junto o sistema biológico do corpo humano e sua ecologia) de qualquer fenômeno psicológico. O foco, ainda, não pode ser no indivíduo. Tal foco cegaria o pesquisador da complexidade sistêmica do fenômeno psicológico. A unidade deve conter, portanto, contradições dialéticas essenciais que constituem o fenômeno; deve ainda possibilitar a apreensão da subjetividade dialógica; deve também ser cuidadosa de modo a evitar o reducionismo. Neste último caso, como esse autor indica, deve-se evitar ser somente explicada com base no domínio dos meios simbólicos e práticas sociais, ignorando os aspectos biológicos e outras forças e circunscritores que podem estar envolvidos no fenômeno.

Como afirma Bussab (2000), a compreensão da complexidade deve produzir uma metodologia que explicita com clareza suas questões e que não pode ser traduzida por recomendações simples. Ao contrário, requer, antes de tudo, uma atitude de humildade diante

da complexidade do fenômeno, disciplina no exame sistemático de possibilidades alternativas, atenção mais global aos vários tipos de estudo, compromisso na consideração de resultados contraditórios e, em suma, exercício de rigor metodológico.

Esses dados serão, a seguir, brevemente apresentados. A não explicitação extensa se deve ao fato de que o conjunto dos trabalhos foi/vem sendo desenvolvido, de modo geral, através do compartilhamento de material empírico, oriundo de banco de dados de pesquisa. E como seis são os bancos de dados, dado o volume de informações, aqui será feita apenas uma explicitação dos procedimentos que resultaram na estruturação dos mesmos. São eles:

1) *Processos de adaptação de bebês à creche* (Rossetti-Ferreira, 1994);

2) *A constituição de sujeitos da linguagem, em bebês com e sem deficiência auditiva* (Rodrigues, 2007);

3) *O processo de (trans)formação da comunicação ao longo do primeiro ano de vida: um estudo de caso* (Rodrigues, 2011);

4) *Estabelecimento da atenção conjunta em bebê vidente e com deficiência visual severa* (Colus, 2011);

5) *Os modos de relações e a co-construção dos recursos comunicativos em bebês que vivem em diferentes contextos de acolhimento* (Moura, 2011).

6) *Significações em relações de bebês com seus pares de idade* (Costa, 2012);

### **1) Banco de dados do projeto integrado *Processos de Adaptação de Bebês à Creche***

Este projeto (Rossetti-Ferreira, 1994) compôs dois projetos temáticos (CNPq nº 522.350/94-1 e subprojeto do Projeto Temático FAPESP, nº 97/09583-4). O projeto registrou, ao longo de todo o ano de 1994, processos que envolveram 21 bebês, suas famílias e as educadoras, após o ingresso dos bebês na creche. Seu objetivo geral foi investigar processos de adaptação de bebês, seus familiares e as educadoras, desde o início da frequência da criança à creche.

O contexto investigado foi uma creche universitária, que atendia crianças de 4 meses a 6 anos de idade. O projeto investigou especificamente crianças do Módulo "Rosa", que atendia bebês de 4-13 meses de idade, ao ingresso na creche. Naquele ano, o módulo recebeu 21 bebês, dos quais 20 permaneciam em período integral (8–17h). As crianças eram subdivididas em três subgrupos (T1, T2 e T3), a depender das idades e das habilidades. Diretamente responsáveis por elas, encontravam-se seis educadoras, que contavam com apoio e orientação das técnicas da creche, em especial da auxiliar de enfermagem, psicóloga e nutricionista.

O projeto realizou vários registros da situação, sendo eles: (A) Entrevista de Matrícula; (B) Fichas: a) Observação de Saúde; b) Intercorrências de saúde; e, c) Observação do

comportamento da Criança; (C) Entrevistas com as seis educadoras do módulo, as três técnicas e com as mães de seis crianças consideradas “sujeitos focais”<sup>12</sup>. No total, foram feitas 73 entrevistas, gravadas em áudio. Essas foram transcritas e arquivadas em programa (ADAPTA), especificamente criado para o projeto; e, (D) Gravações em Vídeo.

As gravações em vídeo foram feitas nos três primeiros meses de frequência dos bebês à creche (07/03 a 21/06), por técnico especializado, com larga experiência em creche e em pesquisa, utilizando-se de câmera de vídeo móvel. Durante as três primeiras semanas de março, foram realizadas gravações diárias, com três horas de duração (início da manhã, almoço e final da tarde). A partir de abril, as gravações foram feitas diariamente, com duração de duas horas (horário do almoço e de saída). Após o início da gravação, esta era realizada por uma hora seguida, sem interrupções, registrando o conjunto dos eventos que ocorriam naquele período. Elas eram guiadas por alguns objetivos gerais, como as reações e interações ocorridas no momento de separação e reencontro da criança com os familiares; ou, apresentação / mediação do ambiente, dos objetos e das pessoas, que o familiar, as educadoras e outros fazem à criança; ainda, eventos interativos da criança com outras crianças e com as educadoras e outras pessoas que frequentam o ambiente. Esse trabalho resultou em um arquivo de 54 fitas de vídeo, equivalente a 75 horas de gravação.

## **2) Banco de dados *A constituição de sujeitos da linguagem, em bebês com e sem deficiência auditiva* (Rodrigues, 2007)**

O material empírico para este estudo foi proveniente da coleta de dados relativa a um bebê com diagnóstico de surdez. Depois de um ano de ativa busca, o bebê Danilo foi identificado em ambulatório especializado de um hospital terciário, da região de Ribeirão Preto. As dificuldades encontradas para sua seleção estiveram relacionadas, sobretudo, aos critérios exigidos para esse projeto: estar no segundo semestre do primeiro ano de vida e ter o diagnóstico de deficiência auditiva de severa a profunda, bilateral e sensorineural.

Depois de identificado o bebê, família e pesquisadora se encontraram na residência da mesma, quando se fez uma reunião para serem explicados os objetivos da pesquisa, a função da participação do bebê e as condições implicadas dessa participação. Após o consentimento pela família, representada pela avó do menino, os registros tiveram início.

---

<sup>12</sup> Pelo grande número de crianças envolvidas no estudo, algumas foram destacadas enquanto “sujeitos focais”. Isso implicou que, após a quarta semana de frequência à creche, essas crianças tivessem um registro mais detalhado, sendo as gravações em vídeo mais direcionadas a elas, além de que somente as suas mães foram entrevistadas e, mesmo, nas entrevistas das educadoras, a discussão fosse direcionada prioritariamente a elas.

Danilo é um bebê que, no início das gravações em vídeo, contava com 15 meses de idade<sup>13</sup>. Sua mãe, aos 16 anos, engravidou de gêmeos – dele e do irmão Gustavo –, cuja gestação não contou com acompanhamento médico, nem apoio familiar. Gemelares, os meninos nasceram aos seis meses de gestação, cada um com pouco mais de um quilograma. O parto foi feito na casa de parentes da mãe, sem contar com condições mínimas. Logo após o parto, mãe e bebês foram levados a pequeno hospital no município e, pelas condições das crianças, foram transferidos a um hospital terciário, também da região de Ribeirão Preto.

Naquele hospital, Danilo permaneceu em incubadora por mais de sete dias e ficou ainda internado no Centro de Tratamento Intensivo por quase 60 dias, por apresentar, além das dificuldades respiratórias (por hemorragia e enfisema pulmonar), também sopro cardíaco, crise convulsiva, hemorragia de grau II, insuficiência renal e icterícia. Já seu irmão Gustavo, permaneceu na incubadora por 15 dias e ficou internado no CTI por 40 dias, devido a crise convulsiva, insuficiência renal e dificuldades respiratórias. Em Gustavo, ainda, foi detectada a presença de hidrocefalia de grau leve.

Depois da alta hospitalar, os meninos retornaram à casa da família da mãe. Porém, os dois voltaram a apresentar uma série de problemas de saúde, tais como pneumonia, taquicardia, dermatite amoniacal, dentre outras. Assim, segundo a avó Lúcia, desde os seis meses de idade, a mãe das crianças cedeu a guarda dos bebês a ela. Toda a família do pai assumiu a responsabilidade da criação dos gêmeos por sentir certa negligência por parte da mãe com os cuidados básicos dos meninos. O contato com os netos seria para Lúcia, também, uma possibilidade para estar, de alguma forma, em contato com o filho, pai dos meninos, falecido quando estes estavam apenas com cinco meses.

Em função do acompanhamento de saúde dos meninos, eles foram submetidos a uma série de avaliações específicas, dentre elas as ligadas à audição e linguagem. Realizaram, assim, desde o segundo mês de vida, o teste fonoaudiológico (*Screening*), o resultado não sendo definitivo de perda auditiva no caso de Danilo. Houve confirmação do diagnóstico, quando o menino já contava com 13 meses, quando foi identificada surdez profunda.

A família reside em município da região de Ribeirão Preto. Assim, eles foram visitados em uma cidade diversa de onde vive a pesquisadora. Foram feitas 12 visitas, as gravações durando em torno de uma a uma hora e meia.

---

<sup>13</sup> Os critérios para avaliação de perda auditiva, do serviço otorrinolaringológico do hospital terciário onde Danilo foi diagnosticado, só confirmam qualquer hipótese diagnóstica de surdez no bebê apenas quando este entra no segundo ano de vida. Por mais que tenhamos escolhido o primeiro ano de vida como período de vida de nosso objeto de estudo, encontramos essa inevitável limitação.

As visitas/gravações ocorreram num período de seis meses. Neste, estruturou-se como *semanais* durante o primeiro mês e *quinzenais* durante os dois meses seguintes. Após esses três meses, o acompanhamento foi *mensal* por mais três meses. O trabalho resultou em um arquivo de 14 horas de gravação. O cronograma de gravação consta do anexo 2.

### **3) Banco de dados *O processo de (trans)formação da comunicação ao longo do primeiro ano de vida: um estudo de caso* (Rodrigues, 2011)**

Esse banco se refere ao registro, ao longo de um ano, desde o nascimento do bebê Marina. Deste material, além da criança, fazem parte os membros diretos da família: a mãe (Júlia), seu marido (Pedro) e a avó materna (Miriam)<sup>14</sup> que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

As gravações foram realizadas principalmente na residência do casal. Porém, foram feitos registros em vídeo, também, na residência dos avós maternos e na clínica onde a mãe trabalhava. Para se compreender isso, é importante que se diga que, nos quatro primeiros meses de vida da menina, a mãe continuou a trabalhar (como secretária de uma clínica privada). Sem tirar formalmente licença-maternidade, depois dos dois primeiros meses de vida de Marina, Júlia voltou a trabalhar na clínica, apesar de que com pouca regularidade (de uma a duas vezes por semana) e apenas por poucas horas do dia.

Nesse período, a avó materna esteve muito presente no cotidiano de filha e neta pois, além do trabalho da mãe, Pedro (o pai do bebê) estava trabalhando em outro estado, Júlia permanecendo longos períodos sem a presença do marido. Mirian se dividiu, assim, entre as atividades de seu lar e as da casa de Júlia, permanecendo nesta, a maior parte do tempo. E, quando precisava retornar para sua casa, Júlia e a menina acompanhavam-na e, conseqüentemente, a pesquisadora, ali também realizando gravações. A avó chegou a acompanhar mãe-bebê na clínica, onde ficava cuidando da menina. Nesse sentido, algumas das gravações também ocorreram ali.

Diante do fato de ter que cuidar de Marina e já que as condições de trabalho não se mostravam as mais adequadas ao que desejava, a mãe decidiu parar de trabalhar, dedicando-se exclusivamente à filha, a partir do quarto mês dela.

As gravações foram feitas ao longo de todo o primeiro ano de vida de Marina. Nos seis primeiros meses, as gravações foram semanais; nos seis meses subsequentes, eram realizadas, aproximadamente, a cada quinze dias. O registro foi feito pela própria pesquisadora, com

---

<sup>14</sup> Todos os nomes dos sujeitos das pesquisas são fictícios, muitos deles tendo sido escolhidos pelos próprios participantes.

câmera de vídeo móvel. O tempo diário de duração da gravação foi estipulado, inicialmente, em cerca de uma hora contínua. No entanto, as próprias condições de coleta impuseram algumas limitações para que esse tempo fosse cumprido como, por exemplo, o fato de Marina dormir. No anexo 3, é apresentada tabela, constando cronograma das visitas/gravações feitas.

#### **4) Banco de dados *Estabelecimento da atenção conjunta em bebê vidente e com deficiência visual severa* (Colus, 2011)**

A meta desse estudo foi investigar a construção, o estabelecimento e a manutenção da atenção conjunta. Tal objetivo foi conduzido a partir de dois estudos de caso – um de uma criança vidente e outro de uma criança com deficiência visual severa. Como critérios de inclusão, os bebês deveriam ter entre 06 - 12 meses de vida, faixa em que, na literatura, afirma-se que as crianças passam a estabelecer a atenção conjunta. Ambos os bebês deveriam, ainda, ser filhos de pais videntes.

O bebê com cegueira ou deficiência visual severa foi localizado através do ambulatório especializado de um hospital-escola do interior paulista. O bebê com visão normal foi contatado através de pessoas conhecidas. As duas famílias foram convidadas a participar da pesquisa e ambas foram, antes do início do trabalho, esclarecidas sobre os propósitos da pesquisa e dos procedimentos que seriam utilizados.

Marcelo (bebê vidente) contava com 8 meses e 13 dias de idade no momento do início das videograções. Segundo relato dos pais, Marcelo foi um bebê planejado e com gestação tranquila. Nasceu a termo, não tendo apresentado maiores dificuldades de saúde, de sono, alimentação ou qualquer outra natureza. Os pais informaram que Marcelo é uma criança afetuosa, bem humorada e fácil de cuidar, com grande nível de energia e com vontade de brincar o tempo todo. É o primeiro filho deste casal, tendo um irmão mais velho, residente em outra cidade, do primeiro casamento do pai.

Já a busca pelo bebê com cegueira ou deficiência visual severa foi longa. Para encontrar Mariana e sua família, a pesquisadora esteve em contato com vários profissionais da saúde e professores de instituição educacional especializada para pessoas cegas ou deficientes visuais. Além disso, foi contatado o serviço de oftalmologia de um hospital, que é referência nacional. Mesmo assim, este processo de busca se estendeu por aproximadamente seis meses.

Ao final deste tempo, chegou-se a Mariana e sua família. A família mora em um município do Estado de Minas Gerais, que dista 115 km de Ribeirão Preto. No primeiro encontro, Mariana tinha 7 meses e 04 dias.

Os pais relataram que Mariana nasceu a termo, não se notando nenhuma dificuldade ou diferença no bebê. Ela é a segunda filha do casal, tendo uma irmã, aproximadamente dois anos mais velha, sem qualquer comprometimento visual. Tem também outra irmã do primeiro casamento da mãe e que mora na mesma casa. Os pais relatam que Mariana é uma criança extremamente calma, com pouquíssimos episódios de choro e que fica sozinha em seu berço por longos períodos de tempo, sem se incomodar.

Com aproximadamente 40 dias de vida, a criança apresentou conjuntivite bilateral, tendo sido medicada pelo pediatra. O olho esquerdo da criança apresentou, no entanto, edema evidente, que a levou a um atendimento oftalmológico especializado, que diagnosticou que Mariana apresentava aniridia (ausência de íris) congênita bilateral, além de catarata congênita lenticone posterior bilateral e glaucoma congênito secundário bilateral; ainda, ela também tinha nistagmo. A associação dessas dificuldades, bem como sua gravidade, fez com que o diagnóstico de Mariana fosse o de uma criança cega.

O registro das interações, de modo a acompanhar o processo de construção da atenção conjunta, foi feito pela videogravação. A sua realização foi na residência de cada um dos sujeitos. O planejamento geral foi de que seriam realizadas videograções da interação família-bebê, quinzenalmente, com 45-60 minutos de duração cada, durante cinco a seis meses, na residência da família, com uma filmadora manual, em condições e horários indicados pelos próprios familiares, respeitando-se a dinâmica de cada grupo familiar.

No caso do bebê vidente (Marcelo), os encontros para videografar aconteceram quinzenalmente, no apartamento da família, sempre aos sábados pela manhã, com aproximadamente 50 minutos de duração cada um. Este horário foi escolhido pela mãe, pois neste momento ela estava em casa com o bebê, com maior disponibilidade de tempo para interação. Durante a semana, pai, mãe e avós se revezavam nos cuidados com a criança, já que ambos os pais trabalhavam e a criança não frequentava nenhum tipo de instituição de educação coletiva. O arquivo de videogravação de Marcelo e sua família é de aproximadamente oito horas.

No caso de Mariana, o cronograma proposto foi semelhante ao de Marcelo. As gravações foram realizadas quinzenalmente, sempre pela manhã, em dias da semana. Comparadas ao número de horas de Marcelo, há um menor tempo de gravação, em função do cancelamento das visitas à família, por intercorrências como viroses de Mariana. No total, há cinco horas de gravação, aproximadamente. O cronograma de gravações de ambas as crianças acha-se no anexo 4.

**5) Banco de dados *Os modos de relações e a coconstrução dos recursos comunicativos em bebês que vivem em diferentes contextos de acolhimento*** (Moura, 2011)

Com o objetivo de acompanhar a coconstrução dos recursos comunicativos de bebês que frequentam um abrigo, buscaram-se instituições que atenderiam a essa faixa etária de crianças. Na região, encontrou-se uma instituição de acolhimento nessas condições. Após as visitas iniciais em que foram firmadas as devidas autorizações, deu-se início, juntamente com a coordenadora e a psicóloga, ao mapeamento das crianças abrigadas para a seleção de quais seriam os bebês pivôs da pesquisa.

O projeto de pesquisa previa a escolha de dois bebês, entre 5 e 10 meses de idade, de modo a acompanhá-los ao longo de três meses. No decorrer das videograções, no entanto, apareceu em relevo as peculiaridades de relações que envolviam outro bebê, que convivia diariamente no abrigo, interagia diretamente com os funcionários e crianças, mas não estava abrigado: era a filha da própria coordenadora e sobrinha de uma das berçaristas que ficava na instituição, durante o período de trabalho da mãe. Assim, por essa particularidade, essa criança, de cinco meses no início das gravações, também foi selecionada enquanto sujeito participante. Embora inicialmente se tivesse como foco a relação do bebê com o adulto cuidador, verificou-se também como de destaque as relações dos bebês com outras crianças.

As gravações foram realizadas ao longo de três meses, sendo semanais. O tempo de gravação diária era de aproximadamente duas horas. Quanto aos dias de gravações, ela foi feita em diferentes dias da semana e diferentes períodos do dia, para assim poder compreender o mais abrangentemente possível a rotina do bebê, as suas relações e as dinâmicas no abrigo.

**6) Banco de dados *Significações em relações de bebês com seus pares de idade*** (Costa, 2012)

Este projeto buscou registrar processos interativos de bebês com seus pares (outros bebês), em seu primeiro ano de vida.

O material empírico utilizado no estudo foi obtido a partir do cotidiano de uma creche hospitalar, localizada em cidade de médio porte, do interior do Estado de São Paulo. A creche atendia crianças de quatro a quarenta e oito meses de idade, as vagas sendo destinadas exclusivamente aos filhos de mulheres que trabalhavam no hospital.

O funcionamento da creche era das sete às dezenove horas. E as crianças frequentavam a creche de acordo com os diferentes turnos que suas mães realizavam, podendo assim ser integral (manhã e tarde); manhã; tarde; ou, em rodízio. As crianças eram divididas por salas de acordo com suas idades e habilidades motoras. Em média, as salas seguiam a proporção de

uma educadora para cada sete crianças. Em horários de maior movimento, uma educadora extra integrava os trabalhos.

No período de coleta, o berçário era composto por quatro grupos de crianças (A1, A2, A3 e A4), a divisão considerando as diferentes faixas etárias dos bebês (de 4 até 14 meses de idade) e suas habilidades. Assim, no geral, os agrupamentos por sala eram: A1 (5-6 meses), A2 (7-8 meses), A3 (9-10 meses) e A4 (11-12 meses). Essas salas se localizavam em um bloco, cada uma contando com seus respectivos trocadores e despensa de materiais e brinquedos. De modo a contemplar o objetivo do estudo, foi sorteado um bebê por sala para representar o bebê pivô. O sorteio dos bebês foi feito somente dentre aqueles cujos responsáveis autorizaram participar da pesquisa (já que vários dos familiares não concordaram com a participação do filho nesta pesquisa).

As gravações foram realizadas por três dias na semana, ao longo de quatro meses. Cronograma das gravações se encontra no anexo 5.

### **3.2. CONSTRUÇÃO DO CORPUS**

Em cada um dos estudos de caso, tendo-se selecionado os sujeitos, a construção do corpus foi feita, de modo geral, pelo acompanhamento das videograções. Nos casos em que havia entrevistas com pais ou responsáveis pelos cuidados das crianças, essas também eram utilizadas.

Das videograções, as cenas foram *transcritas microgeneticamente*. Isso implicou em indicar o local onde se desenvolveu a situação, as pessoas presentes, as atividades realizadas e as interações estabelecidas. Descreveu-se, ainda, a concomitância de diferentes eventos, a sequência com que cada um ocorre e afeta o outro, além das ações, olhares e falas dos sujeitos envolvidos. Dada a idade dos bebês e de que suas habilidades de comunicação verbal ainda estão em desenvolvimento, foram discriminadas, além das falas dos adultos, a comunicação e as ações não-verbais dos vários participantes, captando-se o choro e os balbucios dos bebês, além dos olhares, posturas, movimentos corporais, sorrisos, expressão emocional, em associação à situação como um todo e ao contexto no qual estavam inseridos.

Esses comportamentos não verbais dos bebês foram analisados, considerando proposições de Brannigan e Humphries (1972). Para estes autores, as expressões representam meio de comunicação, parte de um sistema sinalizador, que forneceriam pistas sobre as atitudes, com relação a ela própria e às outras pessoas, considerando as circunstâncias em que

ocorrem. Isto é, a meta dos pesquisadores aqui foi apreender o comportamento no contexto geral da situação e no conjunto de outros sinais e significações concomitantes.

Porém, como discutem Brannigan e Humphries (1972), é notoriamente difícil ser objetivo em relação ao comportamento de nossa própria espécie. A tendência natural é julgar a impressão subjetiva provocada pela expressão, ao invés de registrar os detalhes da expressão em si. Com isso, muitas vezes, o pesquisador acaba por inferir o humor que acompanha a expressão, ao invés de desenvolver a habilidade para descrever detalhes dos movimentos das partes do rosto ou do corpo.

Aqueles autores discutem ainda que se deve ser cuidadoso em não esperar uma divisão clara de comportamentos em categorias sinalizadoras e não-sinalizadoras. Segundo eles, não há razões para deixar de tomar como ponto de partida aquelas características comportamentais que podem ser percebidas por um membro da mesma espécie, mesmo aquelas que têm funções não-sinalizadoras óbvias, como andar, ficar parado, correr, uma vez que muitas características dos organismos têm mais de uma função.

No entanto, tais proposições de Brannigan e Humphries (1972) foram consideradas com certo cuidado, pois elas foram desenvolvidas para a análise de processos envolvendo crianças mais velhas já que, segundo eles, as crianças pequenas estariam mais em “nível biológico”. O nosso cuidado adveio, em primeiro lugar, pelo fato de que há aqui uma diferença básica epistemológica de compreensão do problema em estudo, em que se busca romper com essa dicotomia biológico/cultural. Em segundo lugar, pelo fato de que os autores indicam a existência de aspectos *panculturais* nas formas, nos usos e no reconhecimento da sinalização facial. Afora grandes eixos de comunicação (choro diante da dor, etc.) e diante da premissa de que os comportamentos são coconstruídos nas relações, dentro de contextos específicos, abarcar indiscriminadamente a existência desses aspectos transculturais representaria contrapor aos próprios pressupostos.

Feitas as transcrições, passava-se ao procedimento de análise microgenética dos casos.

### 3.3. ANÁLISE MICROGENÉTICA

A análise microgenética tem a meta de apreender como se dão os processos de mudança, centrando-se foco no processo em seu curso de formação, analisando-se as sucessivas emergências de certos comportamentos e o processo de tornar-se, com o tempo. O objetivo é ter uma exposição à dinâmica dos processos, de modo a se identificar os principais pontos constituintes da sua história, com a reconstrução de cada estágio. Como Vygotsky (1991)

propõe, central é o estudo de processos, pois "é somente em movimento que um corpo mostra o que é" (p. 74). E, como Blonsky (citado por Vygotsky, 1991) afirma, o comportamento só pode ser compreendido como a história do comportamento.

De acordo com Goes (2000), essa abordagem decorre da tese de Vygotsky (1991) de que os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura; e, de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, *as relações* devendo ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito, este sendo entendido como produtor-intérprete de sistemas semióticos. Segundo a autora, essa forma de investigação tem sido considerada como bastante produtiva na abordagem histórico-cultural, por focalizar os aspectos intersubjetivos e dialógicos, os processos sendo examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações, numa ampliação da noção de diálogo para além dos contatos face a face, sendo destacadas as práticas sociais e as condições, tais como a posição de poder dos sujeitos, a imagem dos interlocutores, as formações discursivas, os gêneros discursivos etc.

A partir dessa proposta e da análise das transcrições, foram feitos recortes de modo a evidenciar episódios que possibilitassem apreender o desenvolvimento dos processos de comunicação e significação como constituindo e sendo constituído pelas condições, pelos múltiplos sentidos presentes, pelos modos como a cultura concebe e atua *com e junto ao* bebê. Assim, os procedimentos buscaram amplificar a possibilidade de se apreender como o bebê, inserido que está no contexto social, e com suas especificidades, capacidades e potencialidades, apresenta comportamentos de comunicação e de significação.

Feitas essas apresentações, passa-se agora à apresentação dos resultados. Somente retomando, a questão de base é, se consideramos o ser humano como ser da linguagem, linguagem esta tecida no entremeio de aspectos biológicos e culturais, mesmo os bebês deveriam ser considerados como seres da linguagem e não como seres potencialmente da linguagem (esta a ser "adquirida"). O estudo parte dessa perspectiva e, nesse sentido, busca verificar como se manifesta nos recursos e nas especificidades do bebê, a sua competência comunicativa, através da qual o bebê significa, além de que apreende o outro, o mundo e a si mesmo, e suas significações.

## 4. RESULTADOS

No geral, os resultados dos inúmeros trabalhos constituem um corpo teórico-empírico bastante denso, tendo-se evidenciado elaboradas características comportamentais, relacionais, de comunicação e significação do bebê. Como serão vistos, os dados se contrapõem ao modo com que boa parte da literatura vem tratando a questão. Em relação a muitos pesquisadores, no entanto, os dados caminham no mesmo sentido, muitas vezes, no entanto, aqui apontando para a emergência mais precoce de algumas das discutidas habilidades.

Para a presente apresentação, diante do enorme volume de estudos e dados, fez-se uma necessária seleção de alguns tópicos. Assim, os resultados a serem apresentados serão aqueles considerados como se destacando em termos de contribuições ao campo e que permitem, não só firmar determinadas hipóteses, como desdobrar questões a serem futuramente trabalhadas e discutidas.

A apresentação dos resultados será feita, inicialmente, por tópicos (emoção, expressividade, recursos comunicativos, gestualidade). Tal abordagem se faz por um esforço didático de focar e discriminar alguns dos diferentes aspectos verificados nos estudos e, através deles, dialogar com a literatura. Porém, entende-se que as diferentes questões investigadas se entrelaçam, as mesmas devendo ser consideradas em sua complexidade. Nesse sentido, ao final da sessão de resultados, serão apresentados dados através de uma análise mais integradora dos diferentes elementos. Especificamente, serão apresentados dados da construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos (casa, creche e abrigo).

Por se abordar o tema da comunicação e significação, o que no pressuposto aqui usado implica necessariamente a existência do “outro”, antes de se começar a discorrer sobre os resultados específicos e a discutir sobre eles, será tratada a questão das interações dos bebês.

### 4.1. O BEBÊ EM SUAS INTERAÇÕES

Nos diversificados estudos conduzidos pelo grupo, o bebê tem sido considerado em interação com diferentes parceiros, sendo estes tanto a mãe em casa (Rodrigues, 2011; Colus, 2011, Ferreira, 2012; Santos, 2011; Manaia, 2011), como a mãe na creche (Elmor, 2009; Costa, 1998; Salgado, 1999; Saullo, 2010); as educadoras na creche (Amorim, 2002; Elmor, 2009, Sordi, 1997; Saullo, 2010; Santos, 2011), as funcionárias e voluntárias do abrigo (Moura, 2011); e ainda, outras crianças e pares de idade na creche e no abrigo (Costa, 2008; Costa, 2012; Saullo, 2010; Moura, 2011; Elmor, 2009; Anjos, 2006, 2002). Em alguns desses

estudos, o objeto de investigação refere-se diretamente aos processos interativos; em outros, essa questão é apreendida de forma indireta, por se ter perguntas que implicam analisar as interações envolvendo a criança.

O destacado papel da mãe nas relações e nos cuidados da criança no ambiente doméstico já está tradicionalmente enfatizado na literatura. Na própria revisão da bibliografia aqui conduzida, verificou-se que, do total de estudos empíricos em que se considerou o parceiro do bebê, em 78% deles o parceiro era a mãe. Dessa maneira, questões relacionadas a essa relação não serão aqui abordadas.

Especificamente, será apresentado um estudo (Elmor, 2009)<sup>15</sup> que permitiu um olhar diferenciado e mais amplo relativo não só à relação com a mãe. No caso, investigaram-se processos interativos do bebê (Iraídes, de nove meses) com a mãe e, ainda, com outros parceiros – a babá, as duas educadoras diretamente responsáveis pelo seu cuidado na creche (Mirtes e Branca), a irmã e dois bebês pares de idade (Isa e Linda). A proposta foi acompanhar os processos interativos e os recursos comunicativos utilizados por Iraídes com eles, ao longo de três semanas, após o seu ingresso na creche.

A partir de análise quantitativa do número de episódios estabelecidos naquele contexto, presentes nas videograções, verificou-se que a criança estabeleceu um conjunto de relações bastante grande e envolvendo pessoas diversas, como fica evidenciado na tabela 1.

Tabela 1– Número de episódios entre Iraídes e seus parceiros.

<b>Iraídes e seus parceiros</b>	<b>Número de episódios<sup>16</sup> (em relação ao aparecimento nas gravações)</b>
Mãe	98 episódios - em 09 dias
babá	61 episódios – em 04 dias
Dalila (irmã)	34 episódios – em 03 dias
Bebê Isa	13 episódios - em 4 dias
Bebê Linda	35 episódios – em 6 dias
Educadora Mirtes	129 episódios – em 9 dias
Educadora Branca	42 episódios – em 6 dias

<sup>15</sup> Mestrado de Elmôr, que utilizou material empírico oriundo do Banco de Dados de Rossetti-Ferreira (1994).

<sup>16</sup> Apesar de que se fez o mapeamento das interações ao longo de um período de 21 dias, nem sempre os parceiros apareciam interagindo com Iraídes, nas gravações. Assim, para cada parceiro, considera-se o número de episódios interativos em relação ao número de vezes em que eles foram identificados nas cenas de vídeo em interação com bebê.

Ao se considerar a idade do bebê (nove meses), tais resultados se contrapõem ao usualmente esperado, já que a discussão na literatura é de que o bebê mantenha processos interativos prioritariamente ou quase que exclusivamente com a mãe. E, quando a criança frequenta a creche, a perspectiva de muitos autores da literatura é de que, ali, o bebê não se encontra em interação. O trabalho de Lima et al. (2004) é porta-voz dessa perspectiva, quando explicita que há a necessidade de haver ações de prevenção na creche, diante da ausência da função de um adulto realizando uma atividade conjunta com o lactente.

No entanto, o que os dados aqui indicam é o oposto, já que os processos interativos se estenderam não só aos vários adultos presentes (mãe, babá e as duas educadoras), além da irmã e mesmo das crianças pares de idade. Os dados apontam sim a uma forte preferência pela mãe, apesar de que esta não é a única figura de referência naquele contexto.

O quadro explicita, ainda, que não só os parceiros eram muitos outros além da mãe, como a frequência de interações em relação a eles, em alguns casos, mostrou-se bastante alta (a educadora Mirtes representando um parceiro muito frequente das interações da criança, apresentando mais episódios interativos do que da criança com a própria mãe). Mais do que isso, a frequência das interações do bebê com os diversos parceiros revelou-se muito diversa, indicando possíveis preferências (do bebê em relação a cada uma das duas educadoras; e, em relação aos outros dois bebês). Também, como pode ser visto no gráfico 1 abaixo, a frequência de episódios interativos com cada um dos parceiros variou ao longo do tempo.

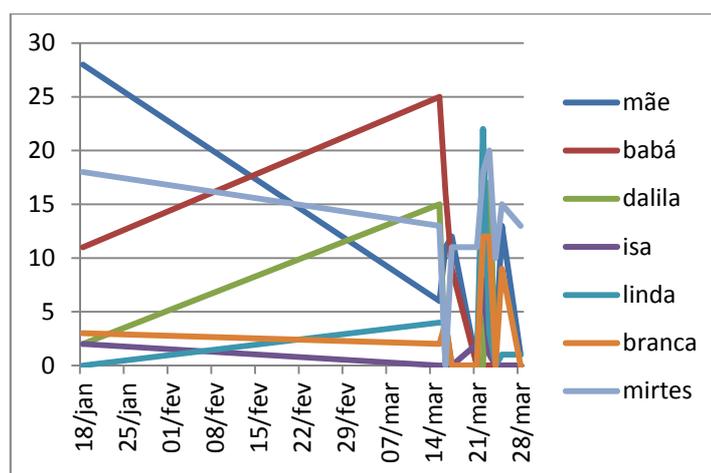


Gráfico 1. Frequência de episódios com cada parceiro

A análise dos dados indica, assim, transformações no direcionamento e na frequência de episódios em relação aos diferentes parceiros. Para compreender esses dados, no entanto,

como discutem Brannigan e Humphries (1972), é necessário apreender o comportamento considerando as circunstâncias em que ocorrem.

Amorim (2002) trabalhou nessa análise. Por um lado, ela discute que, no caso da mãe, era esperado que o número de episódios diminuísse com o passar dos dias. O processo em análise se dá em uma creche e a mãe não é esperada estar nesse ambiente, devendo gradativamente diminuir as interações com o bebê, naquele contexto. Porém, no gráfico, verifica-se novo aumento de frequência das interações. Tal fato se dá, no caso, por se ter aqui uma situação atípica, já que a mãe é também funcionária da creche (auxiliar de enfermagem).

No momento do ingresso de Iraídes na creche (aos seus nove meses), a licença maternidade de sua mãe já havia se encerrado há algum tempo e essa já se encontrava trabalhando. Em decorrência disso, durante a semana de adaptação de Iraídes à creche, a criança foi acompanhada pela babá (Lília) e não pela própria mãe.

A presença de um acompanhante com o bebê se deu por aquela creche entender que a adaptação das crianças ao novo ambiente é permeada por sentimentos de ansiedade, culpa e ambivalência por parte dos pais. De modo a superar ou minimizar essas situações, o ingresso era programado através de procedimento específico, em que cada educadora de um subgrupo recebia duas crianças por semana, cada criança começando a frequentar a creche em um período específico do dia (manhã ou tarde). Isso permitia à educadora dispensar atenção mais individualizada às crianças. Além disso, durante a primeira semana, era solicitado que um dos pais ou alguém próximo ao bebê permanecesse junto ao mesmo. Dia-a-dia, a permanência da criança aumentava, enquanto que a do acompanhante decrescia. A meta era promover conhecimento e confiança mútuos, dando suporte a uma boa integração (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1994; Amorim, Eltink, Vitória, Almeida, & Rossetti-Ferreira, 2004). No caso de Iraídes, isso implicou que a babá acompanhou a criança ao longo da primeira semana e, gradualmente, sua presença foi diminuindo até que a babá deixou de frequentar o ambiente. Isso justifica por que o número de episódios interativos de Iraídes com a babá, que era inicialmente alto, diminuiu drasticamente até se anular.

Porém, como a mãe trabalhava na creche e assistia diretamente ao módulo em que a filha se encontrava, com frequência a mãe estava presente no mesmo ambiente de Iraídes. Isso significou que os episódios interativos não desapareceram e, ao contrário, chegaram inclusive a crescer. No entanto, na situação, a mãe desempenhava diferentes papéis (mãe e profissional) no mesmo ambiente, ensejando diferentes modos de relação, inclusive com a filha. E, frente a cada um dos papéis (mãe e auxiliar de enfermagem), os quais são social e culturalmente regulados, Arlene passou a ter atribuídos objetivos determinados, atividades específicas,

ritmos de ação, números de interlocutores, relação de autoridade, relação afetiva e profissional, cada aspecto impondo limites e possibilidades diversas nas relações entre ela e os demais.

O que se colocava na situação para a mãe é *como* e *qual* papel exercer. Nesse sentido, verificou-se que determinadas significações que emergiram e que se encontravam impregnadas tanto nas características pessoais, como no contexto das interações, capturaram as pessoas, levando-as a certas possibilidades, mais do que a outras. Assim, para a mãe, estando no cenário da creche, seu papel profissional foi destacado. O outro (papel de mãe), não é usual naquele ambiente. No entanto, ele também foi destacado pela presença da filha e pelas noções correntes de maternidade.

No caso, Arlene priorizou um dos papéis (profissional), procurando construir uma forma particular de relacionamento com a filha naquele ambiente, buscando promover o relacionamento da criança com as educadoras da creche. Se, usualmente, a construção de novas relações na creche chega a levar ao temor da perda de amor do filho pela mãe, neste caso, a construção é, não só esperada, como promovida e valorizada. Arlene entende que a possibilidade dela (mãe) conseguir desempenhar seu papel profissional, naquele ambiente, depende da superação da filha ter na mãe a principal figura de apoio. Isso modificou a forma de relacionamento mãe-bebê até então existente e levou a reações de choro por parte da criança e de insistente procura pela mãe, com reações intensas ao afastamento daquela.

Nesse bojo, como dito, houve a valorização das relações da criança com as educadoras Mirtes e Branca. Mirtes foi a educadora a primeiro receber Iraídes naquele ambiente e, em função dos horários de frequência da criança, foi com quem inicialmente teve maior tempo de contato. Isso pode indicar o elevado número de episódios com a criança.

Porém, o contato e interação entre o bebê e a educadora Branca, que teoricamente deveria ter sido crescente, não aconteceu como esperado, evidenciado pelo baixo número de episódios, altamente discrepante em relação à outra educadora. Hipótese da própria educadora Branca é relacionada à etnia. Pelo fato da criança ser negra e ela (educadora) ser branca, Iraídes teria demorado a estabelecer contato com ela, a menina demonstrando ter preferência por outra educadora (Diva), também negra. Tal situação fez com que a própria educadora Branca dissesse de maneira jocosa que iria passar a usar meia preta, para ver se conseguia atrair a criança para perto dela.

Afora os episódios com os adultos acima discutidos, verificou-se que, mesmo aos nove meses de idade, a criança estabelecia interação com pares de idade, chegando em um dos casos (Linda) a ter um número de episódios quase equivalente ao da educadora (Branca).

Mais ainda, evidenciou-se que as interações se davam com frequência diversa com as duas crianças (Isa e Linda), podendo ser interrogado aqui se, em tão tenra idade, já se dá a existência de preferências com o par.

O caso aqui apresentado evidencia vários aspectos de relevo. Existe, por um lado, o caso particular da história dessa criança. Em função de características pessoais e contextuais, suas interações são tecidas e construções afetivas são construídas, o percurso de constituição da criança se fazendo de maneira específica. Os resultados em si desse processo não são generalizáveis a outros bebês e situações.

Por outro lado, a partir desses mesmos aspectos particulares, podem-se inferir alguns elementos mais gerais sobre o processo no bebê. Um primeiro é a evidente competência, desde muito precocemente, do estabelecimento de interações com parceiros outros além da mãe, apesar de que esta representa a principal figura de apego (Bowlby, 1969). A despeito de o bebê estar com nove meses de idade, em que a relação de apego mostra-se forte e ativamente em construção, a criança interage com um contingente amplo de outras pessoas. O bebê não só interage, como parece se vincular a outras pessoas, havendo, ainda, preferências significativas em relação aos diferentes adultos. O caso mostra também que o bebê interage com pares de idade, a análise destacando a ocorrência também de preferências em relação às várias crianças e pares de idade.

Esses elementos reforçam a já amplamente discutida capacidade interativa do bebê (Meltzoff & Brooks, 2007; Trevarthen, 1986, 2005; Ribeiro & Bussab, 1998; Carvalho & Pedrosa, 2003). Os resultados permitem, no entanto, ir além e afirmar que essa capacidade, tradicionalmente referida em relação aos familiares e particularmente à mãe, é muito mais ampla, abarcando grande complexidade nas relações com as diferentes pessoas, que incluem não só adultos como pares de idade, a questão devendo ser mais explorada em estudos posteriores.

Análise do processo revela, ainda, que a criança participa de forma ativa e dinâmica, de maneira que a própria frequência de episódios variou ao longo do período, acompanhando as mudanças e con(tradições presentes no ambiente. Além disso, em função das transformações no relacionamento com a mãe naquele contexto e do estranhamento a isso, a própria criança, a partir de seu comportamento e das fortes emoções que emergiram, acabou impondo também diferentes condições aos próprios processos interativos. Tais questões destacam, dentro desse emaranhado de aspectos, o papel da emoção e de seu valor comunicativo, discutido a seguir.

## 4.2. A EMOÇÃO

Vale dizer que, vários são os estudos que têm trabalhado com a questão das emoções. Na maioria deles, abordam-se as emoções por via indireta. Mas, especificamente, trabalho de Ferreira (2012)<sup>17</sup> focou na emoção no primeiro ano de vida, enquanto objeto central de estudo.

Como visto na introdução, a emoção tem sido tema recorrente em investigações do primeiro ano de vida. E, como discute Ferreira, Wallon se destaca pelos seus estudos sobre a emoção, tendo se tornado um referencial para a investigação deste tema. Em sua teoria, a emoção é considerada como central nos primeiros meses de vida, propiciando a constituição do vínculo entre o bebê e o ambiente social, garantindo a solidariedade necessária das reações. Porém, em seus estudos, Wallon (1979) aborda a questão de maneira mais teórica, a emoção sendo discutida, basicamente, ligada aos primeiros seis meses de vida da criança, já que, depois disso, ele prioriza outros aspectos do comportamento infantil, como a imitação, as atividades sensório-motoras e posturais. Ainda, ele não explicita as especificidades e as transformações da emoção ao longo dos primeiros doze meses. Desta forma, o trabalho de Ferreira (2012) teve como objetivo acompanhar empiricamente as manifestações emocionais e o processo de transformação dessas emoções, ao longo do primeiro ano de um bebê.

O que se verificou, ao se realizar uma avaliação quantitativa das expressões emocionais, foi a presença de uma série variada de emoções que se manifestavam tanto através de expressões faciais / corporais, como através de vocalizações. Dentre as manifestações expressivas faciais / corporais, há o sorriso; o choro; a irritação ou o incômodo; e, a mistura de expressões. Dentre as manifestações vocais, discriminou-se o grunhido ou gemido, o grito e o balbucio. Ainda, verificou-se que a frequência dessas manifestações sofreram profundas mudanças ao longo do tempo, como pode ser verificado nos gráficos 2 e 3 a seguir.

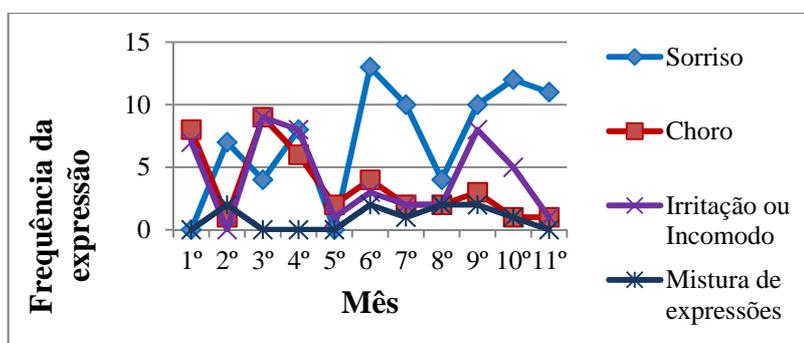


Gráfico 2. Expressões emocionais corporais no primeiro ano de vida

<sup>17</sup> Mestrado que vem utilizando o Banco de Dados de Rodrigues (2011).

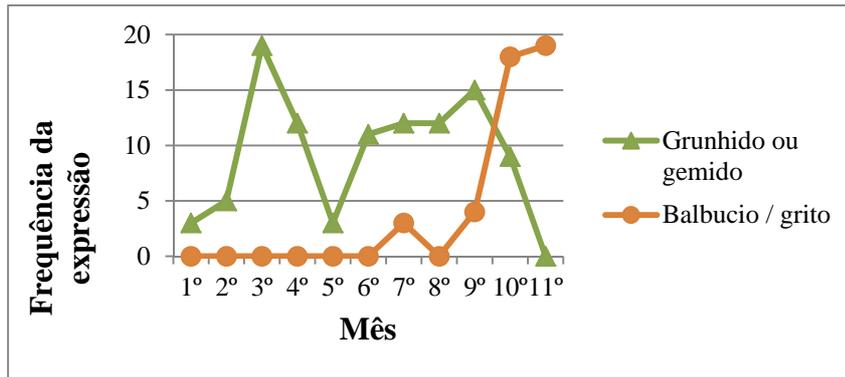


Gráfico 3. Expressões emocionais vocais no primeiro ano de vida

Observa-se que o 12º mês não aparece nestes gráficos, mas este é incluído no gráfico 8 abaixo. Tal procedimento se deve ao fato de que, na última gravação, quando o bebê já estava completando um ano de vida, observou-se situação atípica quanto à frequência de balbucios e gritos, atingindo 60 unidades. Isso acabou por desconfigurar o gráfico e, para melhor visualizar suas ocorrências, fez-se outro em separado (gráfico 4), mostrando o conjunto das manifestações emocionais do 6º ao 12º mês de vida da Marina.

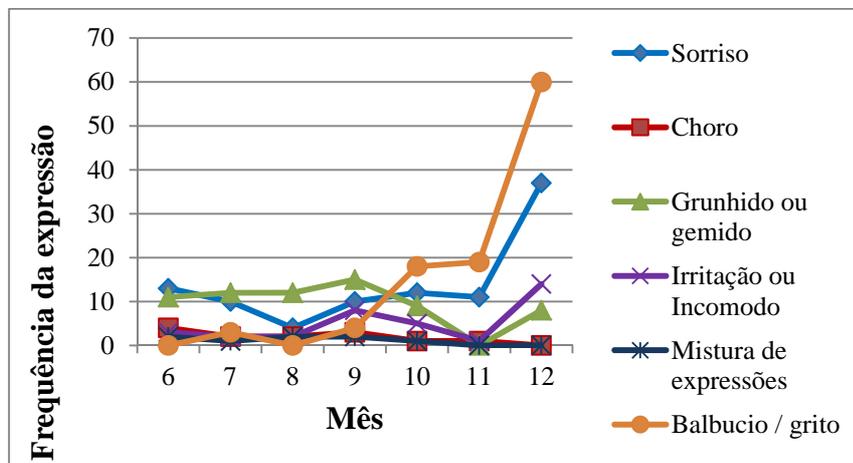


Gráfico 4. Expressões emocionais no primeiro ano de vida

Como Ferreira (2012) discute, inicialmente, foram mais frequentes as expressões de irritação, grunhidos/gemidos, e choro; ao final do primeiro ano, predominaram as expressões de sorriso e balbucio/grito. Analisando a curva da expressão de choro, percebe-se que, em poucos momentos, ela atingiu altos índices, aparecendo com mais ênfase nos quatro primeiros meses, em detrimento do gemido/grunhido. Estes começaram com baixa frequência, mas logo passaram a altas frequências, ao final, dando lugar ao balbucio e grito. O sorriso, por outro

lado, mostrou uma dinâmica diferente, aparecendo em quase todos os meses, mantendo certa estabilidade, apesar de aumentar consideravelmente, ao final do primeiro ano.

Vale dizer que trabalhos como esse, que abordam empiricamente o processo de transformação da emoção ao longo do tempo, foram pouco identificados nas revisões bibliográficas realizadas. Outro artigo que trabalhou com essa perspectiva e metodologia foi de Mendes, Seidl-de-Moura e Siqueira (2009) que investigaram mudanças desenvolvimentais nos padrões do sorriso, apesar de que apenas nos primeiros seis meses de vida da criança.

Além disso, outro aspecto merece destaque. Especificamente, é o fato de que, ao definir por um foco mais preciso no estudo, delimitou-se a análise nas expressões emocionais chamadas de negativas (Messinger, 2002), como a irritação, o choro, a tristeza. Esse aspecto merece destaque já que, como Mendes e Seidl-de-Moura (2009a; 2009b) referem, há dificuldade de se investigar tais expressões. As autoras afirmam que a investigação de expressões emocionais negativas envolve sérios entraves, como a dificuldade ou impossibilidade de eliciar expressões de raiva e desconforto nos bebês.

Nesse sentido, recorrentemente, os estudos das emoções negativas são descartados, já que aqueles são prioritariamente desenvolvidos em laboratórios, emergindo questionamentos do tipo: como fazer um bebê chorar, frustrar-se ou se irritar, em um laboratório? Ferreira (2012) discute que pode ser difícil ou antiético investigar tal questão naquele contexto, não o sendo no próprio ambiente da criança, onde com maior tempo de observação, as gravações permitem que se apreendam situações em que o bebê sente fome, dores, sono e se irrite de ficar no carrinho ou chore por algo que deseja.

Resultado das expressões emocionais negativas do bebê em estudo encontra-se no gráfico abaixo.

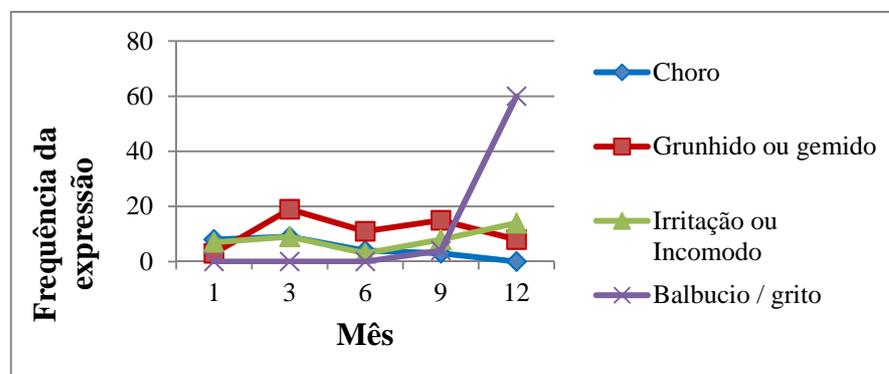


Gráfico 5. Expressões emocionais negativas no primeiro ano de vida

Pelo gráfico, verifica-se que o choro não é, em si, o recurso mais utilizado para expressar dor, inquietação, incômodo ou raiva. Pelo contrário, inicialmente, ele se equipara às demais manifestações. Com o tempo, o choro vai sendo cada vez menos utilizado, enquanto que o grunhido, o gemido e o choramingo se destacam, logo após o primeiro mês, tornando-se recursos de comunicação importantes durante todo o primeiro ano. Porém, também vão dando lugar, com o crescimento do balbucio e grito, que se mantém praticamente estável no decorrer dos nove primeiros meses. A partir desse período, verifica-se no balbucio e grito uma linha crescente, atingindo seu ponto máximo no último mês do primeiro ano.

Vale dizer novamente que, à análise do caso, há os aspectos que são particulares e há aqueles que são fonte para reflexões para além do estudo de caso em si. Nesse sentido, Ferreira (2012) evidencia a dinâmica e o interjogo das diferentes manifestações emocionais. O percurso dessas manifestações - como, por exemplo, chorar muito nos primeiros meses e chorar pouco nos meses finais do primeiro ano - constituiu-se nas relações em curso, em função das suas especificidades. Pode-se relacionar à dinâmica de alguns outros casos e bebês, mas ele pode não ser um dado generalizável amplamente. Outros percursos e dinâmicas do choro podem se dar em função das condições e relações, aquele podendo ser um recurso expressivo até mais intenso do que o aqui analisado. Ou, o choro pode mal estar presente, nas relações.

Rodrigues (2011) cita autores (como Keller, 1998; Rogoff et al., 1990; Konner, 1981), que conduzem estudos transculturais (nomeadamente em contexto ocidental e não ocidental – este último não urbano, sobretudo) e evidenciam diferenças no modo como se dão as interações da criança, seus cuidados e as próprias manifestações afetivas nas distintas condições. Aquelas autoras discutem que as formas de interação variam: por um lado, no tradicional contexto ocidental, o bebê tem menos proximidade corporal com a mãe, ficando mais em carrinhos, berço e, até mesmo, em ambientes distintos da mãe. No outro contexto, os bebês ficam longo tempo no colo (colo, costas, quadril) e acompanham as mães nas atividades diárias. Isso favoreceria maior contato corporal, que indica pistas que mãe e bebê recebem um do outro (Keller, 1998). Em um dos contextos, ainda, há maior controle da amamentação e limpeza da criança; em contrapartida, no contexto não-ocidental, há maior flexibilidade de realização dessas mesmas atividades pela criança. Assim, o choro aparece mais em uma das condições, inclusive por que é o principal recurso para atrair o adulto cuidador. No outro, o choro parece nem ser muito necessário nesse sentido.

Assim, não é o produto em si (manifestação afetiva) que está aqui em jogo, mas a apreensão da dinâmica com que as manifestações expressivas se apresentam. Nesse sentido,

os resultados evidenciam que, ao longo desse período, foram se dando transformações e alterações de frequências e, mesmo, de estilos de manifestações de emoções, que ficam enquanto dominantes por um período, sendo substituídas por outras formas dominantes de expressividade emocional. Nessa alternância, os novos estilos de expressividade foram sendo cada vez mais elaborados e encaminharam-se no sentido de um refinamento inclusive das vocalizações.

Para analisar as características dessas transformações, estudo qualitativo vem sendo desenvolvido (Ferreira, 2012). Nesse, evidenciam-se como essas expressividades se manifestam corporalmente (imagens abaixo – Figuras de 01 a 08); ainda, como se relacionam com contexto e relacionamentos; e, como se desenrolam na dinâmica das relações.



Figura 1 - 1º. Mês



Figura 2 - 2º. Mês



Figura 3 - 4º. mês



Figura 4 - 6º. Mês



Figura 5 - 7º. Mês



Figura 6 - 9º. mês



Figura 7 - 10º. Mês



Figura 8 - 12º. Mês

Verificou-se, assim, o quanto essas emoções, inicialmente expressas de maneiras indiferenciadas, passam a ser dirigidas diretamente ao parceiro; passam a ter um alvo e a estarem carregadas de intencionalidade. Estas últimas características são evidenciadas pela direção do olhar da criança (no sentido do olhar diretamente ao parceiro); também pelas alternâncias do contato visual entre o objetivo e o parceiro. A intencionalidade comunicativa se faz, como discute Stern (1992), pelos aumentos, adições ou substituições de sinais. Ainda, pela presença de gestos já culturalmente dados como esticar as mãos na direção do adulto, de levantar os braços para ir ao colo do outro ou afastar a mão do outro de algo que desejam. Como discutem Brannigan e Humphries (1972), as expressões emocionais da criança fornecem pistas sobre as atitudes, com relação a ela própria e às outras pessoas.

Independentemente, de ser uma emoção mais indiferenciada ou não, o que se verificou ainda é que, desde cedo, há uma negociação com a participação ativa da criança na mesma, apesar disso não implicar haver consciência, no sentido tradicional.

Dissertação de Rodrigues (2011) pode apreender esse processo ativo de negociação. Especificamente, seu estudo priorizou acompanhar a microgênese dos processos de (trans)formação da comunicação do bebê, ao longo dos cinco meses iniciais de vida. A meta foi apreender algumas das formas do bebê se expressar, através das quais se verifica o estabelecimento e a manutenção da comunicação com seu(s) parceiro(s), situando-as em relação ao contexto sociocultural onde eles se desenvolvem.

De seu estudo, o episódio abaixo destaca a ativa negociação entre o pai e a filha Marina, que aqui se encontra com dois meses e 14 dias de vida. No colo, o bebê permanece com o olhar dirigido em direção oposta ao pai (figura 9), apesar de este procurar obter sua atenção através de vários modos: por vezes, toca em seus braços e flexiona suas pernas; em outras, ele estrala os dedos à frente do rosto da filha e a chama pelo seu nome. No entanto, a criança continua sem se direcionar ao pai.

Em determinado momento, Marina regurgita e o pai limpa-lhe a boca (figura 10). Para limpar, ele reposiciona a criança em seu corpo, virando-a mais lateralmente em relação a ele (figura 11). Quando o olhar dos dois se encontra, ele fala: “Tá bom pra você agora? Hein?”. Ela emite uma vocalização: “Rhummm...” (de 2 segundos de duração). Ele a imita.



Figura 9



Figura 10



Figura 11

Então, ele pega a fralda, passa na boca dela e diz: “Aonde você qué í? [em tom infantil]”. Em tom alegre, volta a lhe perguntar: “Aonde você qué?” e toca-lhe a boca com a fralda (Figura 12). Depois, por quatro vezes, volta a lhe perguntar, tocando-lhe o queixo com o dedo (Figura 13). Marina mantém o olhar muito atento e fixo somente no pai. Esse olhar é dotado de um brilho atraente e, praticamente, não ocorrem piscadas. Os lábios movimentam-se sem ordenação e mostra-lhe a língua, enquanto o corpo praticamente não se movimenta. Toda essa configuração facial forma uma expressão de alegria (Figura 14).



Figura 12



Figura 13



Figura 14

Quando se conduz esse trabalho de acompanhar a microgênese do processo, verifica-se que parceiro e criança vão alterando o próprio comportamento, de modo a que as manifestações expressivas se atenuam, desaparecem ou, mesmo, incrementam, a depender das condições. Tais trabalhos dão visibilidade ao papel da criança e do outro, da sua interregulação, com isso, ao processo de emergência das emoções dentro dessas relações situadas, marcadas por práticas cotidianas de vida e por concepções culturais de desenvolvimento e educação de bebês. Elaboram-se análises em que se acompanham os processos sendo constituídos no entrelaçado dos aspectos biológicos e culturais, como discutem Oyama (1989), Maturana e Varela (1995) e Rabinovich e Carvalho (2001).

Ainda, destaca-se o papel ativo do bebê e os variados recursos comunicativos utilizados pela criança, além das emoções. Essa multiplicidade de recursos presentes no cotidiano do

bebê tem sido identificada nos vários trabalhos da presente linha. Foi particularmente explorada enquanto objeto de estudo, na dissertação de Elmor (2009), discutida a seguir.

### **4.3. RECURSOS COMUNICATIVOS DO BEBÊ**

Antes de apresentar os casos e os dados, é importante frisar que a noção de comunicação é aqui entendida como proposta por Brannigan e Humphries (1972), que a definem quando certos atributos de um indivíduo (geralmente atributos comportamentais), que aparecem em situações específicas, têm a capacidade de alterar o comportamento futuro de outro indivíduo, que reage de modo a ajustá-lo ao comportamento futuro do outro. Não se considera a necessidade de que a criança tenha a intencionalidade (como discutido por Stern, 1992), nem que tenha adquirido a linguagem verbal (como frisado por Piaget, 1964/1969). Como Clark (1978) afirma, a comunicação é uma coordenação negociada de atividades de dois ou mais indivíduos em uma atividade social comum, a negociação contemplando diferentes modos ou concretudes, podendo se dar inclusive através dos corpos (vocalizações, movimentos corporais, expressividade facial, etc.).

Dito isso, retoma-se o trabalho de Elmor (2009) que, como já referido anteriormente, teve como meta investigar, na creche, as interações do bebê Iraídes (com nove meses e 15 dias de idade, ao ingresso na creche) com vários de seus parceiros (mãe, educadoras Mirtes e Branca; babá, irmã Dalila; e, os coetâneos Isa e Linda). Ainda, a meta foi verificar os recursos comunicativos de que se utilizava o bebê com esses diferentes parceiros.

À análise, o que se verificou foi o uso de uma diversidade enorme de recursos comunicativos. Dentre eles, o olhar (na direção ou em evitação), estender a mão/braço na direção do outro, virar o rosto/corpo (em esquiva), deitar no joelho/ombro, engatinhar (na direção ou em sentido contrário), sorrir, vocalizar, balbuciar, chorar, recuar, buscar pelo colo, andar na direção, bater a mão, pegar, empurrar, além do uso desses recursos de forma articulada.

Alguns dos recursos apontados acima não fazem parte do que tradicionalmente se considera em termos de comunicação. Porém, como discutem Brannigan e Humphries (1972), não há uma divisão clara de comportamentos em categorias sinalizadoras e não-sinalizadoras, as não-sinalizadoras podendo ter também a função de comunicação.

Desses vários recursos identificados, em termos de seu aparecimento individual, o olhar foi de longe o mais frequente, representando um sexto de todos os recursos apresentados pela criança, no período de três semanas após o ingresso na creche. Isso se mostra em consonância

com relatos de Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), além de Guimarães (2008), Lyra (2000), Tomasello (2003), Borges e Salomão (2003), dentre outros, que chamam a atenção ao olhar enquanto recurso comunicativo.

Depois do olhar, os recursos comunicativos mais frequentes foram estender a mão/braço na direção do outro, virar o rosto/corpo afastando-se do outro, deitar no joelho/ombro e engatinhar na direção do outro. Além desses, um contingente muito grande (62% dos recursos) dizia respeito à articulação de diferentes recursos (como simultaneamente olhar e estender a mão; ou, chorar e engatinhar na direção do outro), mostrando a complexidade com que já se comunicava a criança nessa idade (nove meses).

Essa complexidade se mostrou maior ainda, já que os recursos não eram utilizados de forma semelhante em relação aos diferentes parceiros. Não existia um modo de Iraídes ser e de se comunicar comum em relação às diferentes pessoas com quem interagia. Ao contrário, diferenças grandes existiam não só em termos numéricos de uso de cada recurso, como de diversidade de recursos utilizados. Nesse sentido, o olhar representou um recurso dominante na relação com a mãe e a educadora Mirtes. O sorriso apareceu predominantemente na relação com a mãe (em que das 38 ocorrências, 23 foram com Arlene). O engatinhar, além dos balbucios e das vocalizações também apareceram principalmente nas relações com a mãe e a educadora Mirtes. O choro, entretanto, foi quase que totalmente direcionado a esta última educadora.

Com os demais parceiros, não só a frequência de uso de recursos foi muito menor, como os tipos de recursos usados muito menos variados. Com o bebê Isa, verificou-se Iraídes estendendo o corpo e se afastando da outra criança. Com o bebê Linda, ela olha, sorri, engatinha na direção, empurra, mexe o corpo. Com a educadora Branca, Iraídes olha (apesar de pouco frequente), sorri (menos ainda), estende as mãos e chora uma única vez direcionada à mesma. Novamente, frente a esses dados, aqui se recoloca a questão quanto à existência de parcerias privilegiadas, mesmo em bebês bem novos.

Verificou-se, assim, uma riqueza enorme quanto à expressividade da criança, tanto em termos de frequência, como em diversidade de tipos de recursos usados; também, quanto a diferenças do seu uso com os diferentes parceiros. Essa expressividade, ainda, indicava não só busca pelo outro, como também seu afastamento e evitação. No geral, a comunicação se fazia através de recursos predominantemente não verbais, os recursos vocais aparecendo ainda com baixa frequência. Quando considerados esses resultados com os dados de emoção, anteriormente apresentados do trabalho de Ferreira (2012), pode-se levantar a hipótese de que, a partir dos nove meses, este bebê em questão poderá estar começando a emitir mais

frequentemente vocalizações. Nesse momento, no entanto, forte recurso é o olhar, o que levou à condução de estudos de caso específicos para compreender o papel do olhar, como discutido a seguir.

#### **4.4. A FORÇA E O PAPEL DO OLHAR**

Estudo de Anjos (2002) acompanhou seis bebês, de sete a treze meses de idade, frequentando a creche, ao longo de três meses. Em todo o conjunto de cenas, o que se destacou foi o comportamento de olhar do bebê. Os bebês olham continuamente, ora ao próprio corpo, ora a objetos e pessoas próximas, ora a coisas e situações a maior distância. Essa observação por parte do bebê mostra-se bastante intensa, aparentando um rastreamento de si, do outro e do ambiente.

Análise deste olhar evidenciou que ele é também comunicativo já que, em inúmeras situações, ele desencadeia ações no parceiro (vocalizações, movimentos de aproximação ou mesmo de afastamento do parceiro); o olhar provoca emoções (expressão de alegria, susto ou apreensão ao se deparar com o outro a olhá-lo); ou ainda, ações semelhantes àquela que o outro realiza (como colocar ou tirar objetos de uma caixa). O olhar da criança impõe modificações nas ações da própria criança e de seus parceiros, desencadeando inúmeros episódios de interação propriamente dita (no sentido de fazer algo conjuntamente) (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012). O olhar tem um papel no modo de ser, estar, sentir e apreender o ambiente social; e, de comunicação nos processos de regulação das interações, como discutido por Carvalho et.al. (1997).

No entanto, tanto no cotidiano de instituições creche, como na psicologia, esse dado – a alta frequência e o longo tempo com que o bebê olha ao seu redor – muitas vezes, é desvalorizado e considerado como atividade passiva e indicativa de que a criança não se engaja em atividades e relações. Os dados aqui encontrados apontam, ao contrário, para o olhar do bebê como uma atividade bastante ativa e promotora de aprendizagens e interações.

Wallon (1979) já discutiu essa questão, ao afirmar que o olhar e o estado de contemplação do bebê implicam no ato de fundir-se em um espetáculo, de forma não passiva. Segundo ele, quando a criança assiste às coisas, ela está em estado de impregnação perceptivo-motor, sendo que sua musculatura trabalha durante todo o tempo em que olha. A excitação não é puramente cerebral, mas espalha-se pelos músculos que são a sede de uma atividade sentida por vezes intensamente pelo sujeito, se bem que é, na maioria das vezes, imperceptível para os outros. De acordo com Wallon, essa impregnação compõe a função

tônica muscular, que coloca o vigor e a velocidade do gesto em potência. A atividade postural, longe de se extinguir, pode resultar posteriormente na imitação, esta sendo uma das fontes referidas, também por outros pesquisadores, de interação e comunicação (Piaget, 1964/1978, 1964/1969; Bussab, Pedrosa & Carvalho, 2007).

Fogel (1993), fundamentado na teoria da percepção ecológica de Gibson (1966), também trata do olhar. O autor afirma que os indivíduos percebem a si mesmo, ao mesmo tempo em que percebem o ambiente. Assim, no processo de percepção visual, por exemplo, alguém olha e observa o campo de fluxo e, ao mesmo tempo, percebe a própria localização com respeito ao fluxo. Dependendo da postura de alguém e da direção do olhar é possível ver outras partes do corpo no campo. De modo a perceber o que está lá fora, a pessoa, ao mesmo tempo, percebe o que é aqui. O olhar implica em processos de (re)conhecimento de si, do outro e contexto, representando recurso fundamental no bebê.

No trabalho de Anjos (2002), verificou-se, mas não se quantificou a frequência de ocorrência do olhar como recurso comunicativo/relacional. Pesquisa de Elmor (2009), já apresentada, dedicou-se a esse aspecto e sua análise indicou o olhar como o recurso comunicativo mais frequentemente usado nas relações. Belini e Fernandes (2007) também realizaram estudo quantitativo, identificando correlações longitudinais entre diferentes focos, direcionamento e frequência do olhar do bebê. Para aquelas autoras também, o olhar vai além da visão, atingindo a esfera relacional e de comunicação.

O que se coloca, portanto, é a necessidade de um novo olhar ao olhar do bebê, no sentido de valorizá-lo tanto quanto recurso de apreensão do mundo, como de comunicação. Essa tem sido a meta do estudo de Santos (2011) que identifica inclusive o quanto essas duas funções se contrapõem, complementam-se e se entrelaçam dinamicamente, nos situados processos interativos do bebê.

Especificamente, a partir do banco de dados de Rodrigues (2010), Santos vem analisando os registros de Marina, o bebê que foi acompanhado ao longo de todo seu primeiro ano de vida. Desse material, em função do objeto de seu estudo, Santos delimitou as gravações da criança, ao período entre seus quatro e dez meses de idade. Vários episódios vêm sendo, daí, identificados e discutidos, um sendo apresentado a seguir.

No caso, Marina estava com quatro meses e 23 dias de idade. Ela estava suja e a mãe ia lhe dar banho. Para isso, a mãe deita a filha na cama e lhe tira a roupa. Após uns minutos, Marina começa a choramingar, olhando na direção do rosto da mãe (figura 15). Esta, apoiando-a pelas mãos, faz com que Marina chegue à posição sentada (Figura 16).



Figura 15



Figura 16

Com a criança sentada, a mãe olha-a bem nos olhos e fala suavemente com ela (Figura 17). Porém, Marina está com quatro meses de idade e seu pescoço ainda não se firmou totalmente. Sua cabeça pende e seu olhar se desvia do rosto da mãe, para seus próprios pés, a que ela busca tocar (Figura 18).



Figura 17



Figura 18

Com o desvio da atenção da criança, da mãe para os pés, a mãe volta a chamar a filha, fazendo sons com a boca, assoprando suavemente no rosto da criança, olhando-a bem firmemente nos olhos. A isso Marina retoma o olhar na direção da mãe e sorri (Figura 19). No entanto, o bebê logo volta a dirigir sua atenção para seus pés, buscando novamente a manipulá-lo (Figura 20). Mais uma vez, sua mãe reage e volta a chamar a filha, ela retomando o olhar na direção da mãe, acompanhado agora de largo sorriso (Figura 21).



Figura 19



Figura 20



Figura 21

A criança alterna aqui o uso do olhar, este tendo a função tanto de exploração visual (entretém-se olhando para o pé e o toca), como enquanto recurso comunicativo (olha chorando, na direção da mãe, o que faz com que a mãe mude a posição - de deitada para sentada; olha à mãe que a chama e sorri). Importa, ainda, não só a presença da expressividade emocional e do recurso em questão (sorriso e olhar), como seu desaparecimento (parar de sorrir e olhar em outra direção), mudança essa que é também comunicativa, reconfigura a relação e altera o comportamento (no caso aqui, da mãe).

Como discutem Rogoff et al. (1990), dentro da cultura ocidental, usualmente em famílias de camadas médias, há a valorização do olhar enquanto elo com o bebê. Os pais usualmente interagem com seus filhos como um parceiro de conversa, além disso, perguntam suas opiniões, respondem às suas vocalizações como em diálogo e providenciam oportunidades de trocas na conversa, valorizando a interação face-a-face. No caso analisado, nesse mesmo sentido, a mãe usa um conjunto de recursos verbais / orais, de modo a atrair o olhar do bebê e a estabelecer um diálogo com ela. O olhar é ativamente buscado na relação com a criança, construindo significados relacionados ao seu próprio uso. Santos (2012) refere que, a esse respeito, Rogoff (2003) discute a sutileza cultural presente na escolha de formas de interação com o outro, tanto em relação à sua natureza, quanto à quantidade e duração, na qual os parceiros utilizam determinados elementos comunicativos.

O olhar da criança está, portanto, presente e ativo desde muito precocemente. Esse olhar não se mostra, no entanto, como algo dado, maturacional, naturalizado no processo de desenvolvimento da criança; nem enquanto uma direção imposta pelo adulto. O porquê olhar, os modos de olhar, a que direcionar o olhar (inclusive considerando os limites dados pela própria condição motora e pelas posições / locais em que a criança é colocada) e seu uso nas diferentes funções (inclusive comunicativa) vão sendo mediados pelo outro e coconstruídos na relação com os parceiros sociais. A apreensão do significado do próprio uso do olhar como recurso comunicativo se faz na praxis, a criança aprendendo como fazer, onde, para quem e sob que circunstâncias (Bruner, 1997).

Desde muito pequena, portanto, a criança demonstra ter um papel ativo, dentro de suas especificidades, potencialidade e limitações, levando a uma contínua negociação entre a criança e o outro, nos mais diversos detalhes e situações em que a criança está inserida. Como discute Bruner (1975), o olhar (visto aqui como um gesto) posiciona os parceiros em atos comunicativos já carregados de troca social significativa.

E, como pontuam Wertsch et al. (1998), a introdução de uma ferramenta cultural (como o discutido – o olhar) transformam o processo. Aprender a usar uma ferramenta não implica realizar um exercício para habilitá-la; não implica na estimulação de algo preexistente. Implica sim na criação de algo novo, de um novo recurso (possível por contar com bases biológicas), atravessado e exprimindo significações que levam a transformações importantes ou até mesmo a uma redefinição da própria ação e relação com o meio.

Nesse sentido, como os autores frisam, a aquisição de meios mediacionais (que podem ser a linguagem verbal, uma ferramenta técnica, um gesto/uma ação) não apenas facilita as formas de ação, mas altera todo o fluxo e as estruturas do ser. Uma pessoa usando um novo meio mediacional deve mudar, uma vez que o meio exige dele novas técnicas e habilidades.

Verifica-se nos trabalhos desenvolvidos nessa linha de pesquisa, portanto, que há um rico uso de diferentes recursos, os quais são coconstruídos junto com a criança, transformando as relações e a elas próprias. Porém, em função de vários aspectos, nem sempre os recursos comunicativos usados são reconhecidos pelos parceiros, como discutido a seguir.

#### **4.5. A AUSÊNCIA DE EXPRESSIVIDADE E A EXPRESSIVIDADE QUE NÃO SIGNIFICA**

Essa questão foi desenvolvida nos trabalhos de Amorim (2002) e de Rodrigues (2011), ao analisarem os processos de adaptação e de comunicação de um bebê (Linda), que contava com nove meses e meio, ao ingresso na creche.

Ao seu ingresso, a educadora Mirtes refere que Linda é uma criança *muito concentrada. Sempre sozinha, na dela. (...) Ela não é de chorar. (...) É mais reticente. Cê tem que observar muito ela, prá poder captar alguma coisa.*

Essa percepção das educadoras em relação à criança se acentua quando dois eventos se entrelaçam, durante a segunda semana de frequência à creche: Linda fica resfriada e a mãe deixa a cidade por três dias, para participar de uma reunião científica. Durante esse período, Linda fica sob os cuidados da creche durante o dia; e, da avó, à noite.

Mirtes relata o comportamento de Linda no episódio: *Esses dias, ela tá com uma febre, tadinha. Mas, tá bem! Hoje é que ela não se alimentou direito. Mas o restante tá assim... não é aquela criança que... Ela tinha até o direito de ser enjoada, chorar e tal. Mas não! Super assim quietinha... brincando... Num muda muito o comportamento... num mudou. E ela tem tudo pra tá mudada, porque a mãe num tá. (...) É a primeira separação entre mãe e filha. (...) E ela tá com a vó. Mas, permanece a mesma. Eu achei que ela fosse me dar um pouquinho de trabalho. Mas, por enquanto...*

Para Mirtes, o que marca o episódio é o comportamento da Linda. Ela não ter mudado. Em relação a isso, ela diz: *O que tá me surpreendendo é que ela não tem demonstrado isso. Falo: "Poxa! Eu com todo cuidado com você, achando que você tá sofrendo. E você tá aí numa boa!"*. (Mirtes, 17/03).

Essa percepção do comportamento da criança é compartilhada pela psicóloga, que afirma: *A Linda é uma criança assim... diferente (...) Isso me chama muita atenção... e me preocupa, inclusive. Porque eu acho até melhor que a criança chore, que descabele, mas que depois ela acalma e entra em interação, do que uma criança que aparentemente tá tudo bem. Então, não sei... A gente tá observando...*

Somente após algumas semanas, quando Linda passa a chorar ou vocalizar irritada, é que ela passa a ser vista como alguém que se posiciona frente a contrariedades. Como diz a educadora Branca: *A Linda **agooora** é uma criança, não é mais uma boneca. (...) Antes, ela ficava quietinha, bonitinha. Se fizesse xixi ou cocô, ela não reclamava... Agora, não! Prá comer, ela bate a mão, se você não dá logo a comida. (...) Ela manifesta mesmo no que ela quer... A mãe tava falando "Ela era tão quietinha!". Eu falei, "Ela eeeera!!"* (Amorim, 2002).

Apesar dessas percepções e preocupações quanto à inicial baixa expressividade de Linda, verificou-se, nas videograções, que a criança reiteradamente expressava uma série de manifestações que transmitiam, por exemplo, irritação/contrariedade (especificamente, através do gesto de coçar a nuca) (Rodrigues, 2008). Em vários momentos em que alguma criança lhe retirava um objeto ou a educadora se afastava, a criança franzia o cenho e coçava a nuca.

Apesar dessas manifestações, para a mãe e as educadoras, esse seu gesto não expressava qualquer significação. Assim, ao gesto de coçar a nuca, mãe e educadoras retiravam a mão da criança do pescoço. Ao não reconhecer esse comportamento como uma reação a incômodos e, à época, por a criança não apresentar outros comportamentos dentro dos (re)conhecidos padrões culturais, os adultos passaram a interrogar a própria competência expressiva da criança. Portanto, a análise do caso revela que a criança apresentava comportamentos comunicativos, sem que, no entanto, fossem percebidos/reconhecidos como prenes de significado; ao gesto não era atribuído significação, por mais presente que estivesse nas situações.

Essa forma de considerar a significância do gesto se ampara inclusive em Vygotsky (1991), para quem o gesto só se torna um gesto verdadeiro após manifestar, objetivamente para os outros, suas funções e ser entendido pelos outros como tal. Mas, ao se analisar o caso de Linda, por exemplo, pode-se dizer que, pelo fato de o gesto não ser reconhecido pelos adultos, a criança não apresenta formas/modos de significar? Ela não está significando porque o significado não é compartilhado? Interroga-se, a partir daí, o que quer dizer significar quando se considera bebês. O significado é habilitado somente quando ele faz sentido para o outro? Não estaria havendo assim uma confusão entre língua e linguagem? Ou, como nesse caso, a significação apenas não era compreendida em função dos modos de a criança expressar sua irritação? Essas questões devem ser formuladas, pois, como discute Galvão (2001), nos primeiros meses de vida, o adulto interpreta o significado das expressões do bebê, conforme seus valores, costumes e expectativas, sendo levado a agir de acordo com os parâmetros culturais e crenças.

Amorim (2011, 2012) resgata proposições de Smolka (2004) sobre significação e faz a partir daí uma série de questionamentos. No caso, ao se considerar que houve recusa do gesto do coçar, associada a uma valorização de outras manifestações expressivas, seria possível dizer que a ação da criança, nas relações sociais, não criou nada? A recusa do gesto como significativo não foi reversível à criança, já que Linda acabou por se utilizar de novos meios/recursos de agir que fossem (re)conhecidos pelos parceiros de interação? Seu comportamento não criou novas formas de processos enraizados na cultura? A significação de Linda não teria a ver com suas relações que, em curtíssimo tempo, levou a criança a modificar sua forma de se expressar, de modo a ser reconhecida como alguém que significa? No movimento dialético da relação, por meio do gesto, não estariam sendo construídas as coordenadas para Linda saber quem é ela, a posição social que ocupa e o que se espera dela? O que está em questão não é exatamente a significação que o outro da relação tem para seu eu, no sentido de constituição de um ser social com sua subjetividade (identificada pelo outro), como discutem Smolka (2004) e Pino (1993)?

O episódio do não reconhecimento do gesto de coçar a nuca pela criança, quando irritada, mostrou-se relevante pelas questões levantadas acima, dentro da temática da comunicação e significação. Tal relevo se dá, ainda, por que os gestos estão presentes nas interações cotidianas dos bebês. Há os gestos direcionados a eles; gestos de que participam; e, gestos que lutam para se impor e dar sentido, transformando-se mesmo nos processos interativos em curso.

Como discute Bruner (1975), o gesto posiciona os parceiros em atos comunicativos já sendo carregados de troca social significativa. Mais ainda, nesse processo, como discute o próprio Bruner (1997), a criança aprende não só o que dizer, mas também como fazer, onde, para quem e sob que circunstâncias fazer. O gesto tem um significado e uma forma, o qual é

diretamente relacionado à ação no mundo do qual ele deriva (Clark, 1978). Essas questões desdobram-se, no entanto, na necessidade de aprofundamento da discussão dos gestos, nos processos de comunicação e significação do bebê, conduzido a seguir.

#### **4.6. O GESTO COMUNICANDO, DESDOBRANDO-SE E COCONSTRUINDO MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS NA RELAÇÃO COM O OUTRO**

Para essa discussão, serão apresentados estudos de caso conduzidos por Amorim (2009) e Anjos (2002). Ambos se referem a uma das crianças que frequentaram a creche universitária. Especificamente, trata de Dirceu que contava com 13 meses de idade ao ingresso na creche. Ele era um bebê bastante ativo, que já andava, porém ainda não falava. A cena em destaque aqui ocorre no segundo dia de frequência da criança à creche. Em função disso, dadas às regras de adaptação à creche, Dirceu encontrava-se acompanhado pela mãe.

No episódio, a mãe está sentada em um colchão, colocado no chão. Dirceu está em pé, ao lado dela. À cena, observa-se que Dirceu andava próximo à mãe e sua atenção estava direcionada à outra criança (Armando) que engatinhava ao seu lado. Apesar de que Armando não tinha a atenção dirigida a Dirceu, este último age, como que de forma lúdica (já que o faz sorrindo), escondendo um objeto que tinha em sua mão. Dirceu ia à frente de Armando, mostrava o objeto e depois o escondia (Figuras 22-24).



Figura 22



Figura 23



Figura 24

Após fazer isso algumas vezes, Dirceu passou a fazer, de maneira repetida, afastamentos da mãe em direção a Armando, novamente mostrando o objeto à outra criança. E, ao receber o olhar de Armando em sua direção, sorrindo, Dirceu voltava rapidamente a se reaproximar da

mãe, subindo em seu colo, abraçando-a, como que fugindo da outra criança, encarada como potencialmente capaz de pegar o objeto de sua mão (Figura 25).



Figura 25

Nesse ir-e-vir ao colo da mãe, em uma das vezes, ao sair do colo dela, sua mão esbarra em seus cabelos, ficando com alguns fios presos em seus dedos. À medida que se afasta da mãe em direção a Armando, sua atenção, anteriormente dirigida à outra criança, volta-se à própria mão e aos fios de cabelo presos nela.

Daí, pára, vira-se e anda na direção da mãe, que continua sentada, mas conversando com uma pessoa ao seu lado. Dirceu pára bem em frente a ela. Como ela está sentada no colchão, o rosto da mãe se encontra quase na mesma altura do rosto da criança. Assim, ele a olha, estica e dirige a mão à mãe, a qual fica bem na altura e direção do rosto dela. A mãe, que falava com alguém, volta-se ao filho e o olhar dos dois se cruza (Figura 26). Nesse movimento e encontro de olhares, Dirceu sorri e passa a mão no rosto dela, em forma de carinho, que se estende do alto do rosto à parte inferior do queixo (Figuras 27 e 28).



Figura 26



Figura 27



Figura 28



Figura 29

Depois disso, ele se afasta, procurando, ele próprio, retirar os fios de cabelo presos em seus dedos (Figura 29).

Trabalhando com pressupostos do dialogismo bakhtiniano (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008a), análise do episódio leva a dizer que Dirceu entra em ativa troca de significados com o outro (no caso, a mãe), apesar de não ser capaz de fazer o uso de signos verbais (palavras). Nessa situação, sem qualquer palavra entre mãe e filho, a criança constrói um enunciado: diante de um problema (fios de cabelo emaranhados em seus dedos) (o enunciado é provocado por algo), ele se reporta à mãe (o enunciado se dirige a alguém), para que ela retire os fios de cabelo de seus dedos (há uma intenção; o enunciado persegue uma finalidade, antecipando uma possível resposta). Mais ainda, o enunciado é construído de maneira apropriada às formas culturais: a mãe é a pessoa a quem se reporta em caso de dificuldades, atribuindo a ela o papel de solucionar problemas. E, o gesto de solicitação é feito de maneira adequada, buscando evidenciar o problema (estende a mão, com os fios nos dedos). Simultaneamente, no jogo de papéis, ele se coloca no lugar de quem precisa de ajuda. Assim, reconstitui enunciados anteriores, construídos na sua história, dentro de contextos específicos. É o que se dizia, no item anterior em discussão, quanto à criança, não só aprender o que dizer, mas também saber como fazer, onde, para quem e sob que circunstâncias. O gesto tem um significado e uma forma diretamente relacionada à ação no mundo do qual ele deriva.

Porém, numa perspectiva dialógica, as vozes, os significados são múltiplos, esses papéis/contra-papéis representando uma das múltiplas formas de ambos (mãe e filho) se relacionarem. Assim, no momentâneo aqui-agora do reencontro do olhar dos dois, provavelmente facilitado pela própria disposição física-espacial de um em relação ao outro, ao estender o braço (que fica na altura do rosto da mãe), novos sentidos emergem e se desdobram, dentre os quais um é colocado em figura, fazendo com que a criança assuma um novo papel/contra-papel, reconstituindo a própria ação. Dirceu passa, então, a ser o filho carinhoso, que demonstra afeição pela mãe. Portanto, no momento interativo, o significado muda, desdobra-se. O resultado previsível não é atingido. As ações, os enunciados e a relação caminham por percursos diversos do esperado.

A interpretação nos leva a dizer que Dirceu apreende e expressa significados; que ele assume e atribui determinados papéis a ele e aos outros, os quais foram/são construídos socialmente; e, que ele ativamente reformula os sentidos, que circulam dentro de situadas relações. Nesse processo, entra em coordenações de papéis, antecipa e desdobra respostas e modula o seu comportamento em função delas; ele se relaciona dialogicamente com os outros.

Tal análise leva a contrapor à noção de *pseudo* (falso) diálogo, já que a interpretação é de que o dialogismo está presente, fazendo com que Dirceu trave um *verdadeiro* diálogo com sua mãe. Também, a contrapor à noção de diálogo *pré-linguístico*, já que Dirceu não se apresenta numa fase anterior à linguagem, mas está imerso nela, expressando-se através de algumas de suas variadas formas. Utilizando-se das pontuações de Sinha (1982), Dirceu não é membro de uma comunidade linguística e um utilizador competente da linguagem.

Como Sinha e Rodriguez (2008) afirmam, a intersubjetividade está firmada na experiência compartilhada de expressividade corporal. Essencialmente, trata-se de matéria de coparticipação em uma estrutura de ação conjunta, convencionalizada enquanto prática social e comunicativa, esta última sendo possível já que, em termos semióticos, não há distinção entre movimentos corporais como significantes e significados, não há distinção entre participação discursiva e não discursiva.

Essa identificação da comunicação e participação na linguagem, com a construção de significações pelos bebês, totalmente marcadas/impregnadas/constituídas por elementos culturais, mostrou-se mais ainda surpreendente, pois ela não foi verificada apenas na relação dos bebês com os adultos, mas também nas interações dos bebês com seus pares de idade. Isso faz com que, a partir de agora, se abra um tópico específico, pela notoriedade que essa questão tem.

#### **4.7. OS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DE BEBÊS COM SEUS PARES DE IDADE**

Falar de interação de bebês com seus coetâneos representa um confronto, em oposição a conceitos cristalizados na área. Tradicionalmente, como pode ser verificado na revisão da literatura desta introdução, entende-se que o bebê interage com os adultos, particularmente com a mãe, com quem aprende e desenvolve suas habilidades iniciais de linguagem e cognitivas. Interações e comunicações com outros parceiros dificilmente são analisados, também como discutido na introdução. Interações dos bebês com seus pares, então, pouco ou nenhum sentido faz. Como afirmam Brownell, Ramani e Zerwas (2006), a coordenação de crianças de um ano de idade parece ser mais coincidência, do que uma atividade cooperativa, enquanto que crianças mais velhas parecem mais ativamente cooperar em direção a uma meta. Os autores concluem, assim, que a habilidade de cooperar com seus pares, tornando-se um verdadeiro parceiro social, desenvolve-se depois do segundo e terceiro anos de vida, ligado à crescente compreensão social. Tais afirmações mostram marcas de uma psicologia que frisa o

desenvolvimento como ligado ao aspecto maturacional e cognitivo; ainda, a presença de concepções de interação ligadas a fazer algo juntos e já carregando características presentes em crianças mais velhas, tendo como base uma perspectiva adultocêntrica.

A despeito dessas posições, quando se analisa cenas de videogravação de bebês que compartilham o espaço em instituições do tipo creche, pode-se ter acesso a situações inusitadas de interações de pares de bebês, em que a comunicação gestual, com a atribuição de significações, está presente. Para tratar disso, vamos apresentar e discutir dois episódios a seguir.

#### 4.8. TEUS PÉS E OS MEUS, O SEU E O MEU OLHAR

Este episódio é do mestrado de Costa (2012), que estudou processos de significação em interações de bebês com seus pares Participam do episódio Catarina (04 meses e 10 dias) e Jaqueline (05 meses e 08 dias).

Catarina (★), do lado esquerdo da imagem, está deitada de barriga para cima com os braços abertos e encostados no colchão. Jaqueline (■), no lado direito, também está deitada de barriga para cima, tem o braço esquerdo encostado ao corpo e a mão direita está apoiada no peito, tocando o queixo (Figura 30 - Cena 01).



ra 30

Na sequência da cena, durante longo período, o que domina é a atenção fixa de Jaqueline em relação à Catarina. Jaqueline olha quase que continuamente para o rosto de Catarina, enquanto esta olha para outras direções. Após um período, Jaqueline olha fixamente para o rosto de Catarina, dobra os joelhos, ergue os pés e pernas no alto e, depois, os solta no colchão. Com o movimento, Catarina vira-se e olha para o rosto de Jaqueline, as duas se olhando atentamente, por alguns segundos (Figuras 31 a 33).



Figura 31



Figura 32



Figura 33

Depois, Catarina volta a olhar para outras direções. Jaqueline, no entanto, continua a olhar fixamente para Catarina, que não a olha. Na sequência, Jaqueline repete o movimento de levantar e deixar os pés tombarem pesadamente sobre o colchão outras cinco vezes. A cada

queda dos pés, Catarina olha para Jaqueline e elas se olham por alguns segundos. Depois, Catarina desvia o olhar para outros espaços da sala e a ação de Jaqueline se repete.

Em alguns desses movimentos, quando os olhares de Catarina e Jaqueline se encontram, Jaqueline abre a boca e esboça um leve sorriso, movendo as pernas rápida e agitadamente (Figura 34).



Figura 34

Em determinado momento, enquanto Catarina olha pela sala, Jaqueline mexe o pé direito que acaba por tocar o pé esquerdo de Catarina. Sem olhar, esta também mexe o pé, que continua a tocar o pé de Jaqueline.

Jaqueline mexe as pernas e, depois, apoia seus pés sobre os de Catarina, olhando para o rosto dela. No toca-e-empurra os pés, os olhares de Catarina e Jaqueline se encontram a que o corpo de Jaqueline passa se mexer com maior vigor. Catarina olha, depois, para os lados e ao mexer as pernas, toca Jaqueline. Esta também mexe as pernas, batendo-as no colchão, sempre olhando atentamente para Catarina.

Catarina olha para os lados, depois volta para olhar Jaqueline e vocaliza. Jaqueline mexe os braços e as pernas, e também vocaliza (um pouco mais longo). Catarina ergue as pernas. Jaqueline move os braços no alto, olhando para Catarina e depois para os lados. Catarina, que olhava atentamente Jaqueline, olha em outra direção, mexe os braços, vocaliza e olha novamente para Jaqueline. Esta, que olhava para o lado, passa a olhar o rosto de Catarina.

Catarina balbucia longamente, movendo as pernas no alto. Jaqueline olha para Catarina, também ergue as pernas e, novamente, solta-as no colchão (Figuras 35 a 37). Ambas se olham atentamente. Os pés de Catarina e de Jaqueline continuam a se tocar, as duas trocando olhares em alguns desses momentos. Depois, Catarina encolhe as pernas e se vira para o lado oposto ao de Jaqueline, fechando a cena.



Figura 35



Figura 36



Figura 37

O episódio mostra-se de destaque, em função de uma série de aspectos. Primeiro, por que os dois bebês são dos mais novos do berçário e, portanto, da creche. A despeito disso, verifica-se o forte interesse de uma criança pela outra (particularmente de Jaqueline por Catarina<sup>18</sup>) e o quanto, nesse interesse, ações se desenrolam de modo a que as duas entrem em interação (Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa, 1996). Isso indica o quanto o bebê é apto para a interação social com o coespecífico, mesmo que este coespecífico não seja um adulto, mas outro bebê.

No processo interativo em curso, as ações das crianças se desdobram levando a variantes que acabam por manter a atenção no encontro. E, ao final do episódio, a comunicação entre Jaqueline e Catarina se efetiva por vários recursos, envolvendo além do olhar, os toques e movimentos com pernas / pés, a ocorrência de movimentos semelhantes de braço e o próprio balbúcio.

O olhar, discutido anteriormente, mostrou-se aqui bastante significativo na construção e no desenrolar da interação. Havia, inicialmente, o olhar fixo de Jaqueline na direção de Catarina, sendo que a troca de olhar entre as duas crianças se mantinha apenas por alguns segundos. Como visto no caso de Santos (2011), anteriormente apresentado sobre o olhar na relação do bebê com a mãe, não é fácil a busca e preservação daquele, enquanto o outro demonstra interesse em olhar em outras direções / fontes de atração. No caso descrito da mãe, isso pode ter se efetivado mais rápida e longamente, pelo forte papel mediador do adulto. Porém, no caso aqui das crianças, a atração e manutenção do olhar implicou na busca por Jaqueline de diferentes recursos, que simultaneamente demonstram a existência de capacidades e/ou que resultaram no refinamento / construção delas.

As ações de Jaqueline em utilizar os recursos próprios disponíveis naquele momento com aquele parceiro ressaltam assim as competências do bebê. Não do que ela virá a ser (enquanto potencial), mas do que ela já é (Carvalho & Beraldo, 1989; Bussab, Pedrosa & Carvalho, 2007). E esses recursos são firmados através da experiência compartilhada de expressividade corporal. Como afirmam Sinha e Rodriguez (2008), nessa coparticipação, o corpo não é nem o veículo e nem o meio de engajamento, mas o próprio engajamento.

Em segundo lugar, o caso se mostra significativo já que, no processo interativo, os movimentos realizados por Jaqueline (de levantar e deixar os pés tombarem no colchão) fazem com que Catarina olhe para Jaqueline. O movimento brusco de pernas de Jaqueline configura uma série de eventos - impacto-colchão-olhar de Catarina -, o movimento de pernas parecendo passar a ser usado com intencionalidade por Jaqueline. Há direcionalidade da ação (atrair o olhar de Catarina) e o movimento se encerra com o resultado atingido (Catarina olha

---

<sup>18</sup> Uma possível explicação para a menor atenção de Catarina na outra criança é o fato de que esse é seu primeiro dia de frequência na creche. Assim, tudo e todos ao redor representavam novidades à criança, que passava agora a não mais ficar em casa sob os cuidados da mãe, que voltara a trabalhar.

para ela). A intencionalidade é aqui observada em idade muito mais precoce (aos cinco meses de idade) do que a discutida na literatura (em torno de nove meses, por Tomasello 2003; ou, 18 ou 24 meses, por D'Entremont & Seamans, 2007). Apesar de suas idades, do resultado do encontro entre as duas crianças, emergem significações do gesto que se transformam em uma intenção comunicativa que vai sendo coconstruída e tratada pela díade.

Finalmente, o caso se revela importante, por que ele traz o processo de coconstrução de significações, em idade muito precoce, através dos gestos, movimentos, (re)ações. Como discutem Pedrosa e Eckerman (2000), as crianças pequenas não só mostram habilidade de atribuir significados a pessoas, objetos e situações, como também para produzir novos significados. A criança comunica propósitos e desvela significações as quais são atribuídas à situação, às suas ações e às dos outros. Nesse sentido, significados são coconstruídos e compartilhados, não sendo necessariamente culturalmente dados ou adequados; eles adquirem sentido na experiência das pessoas que a vivenciam – no caso aqui, das duas crianças. A habilidade do bebê não é simplesmente, então, apreender significados culturais, mas (re)construir significações, nos contextos e nas relações.

Essas (re)construções de significações vão se dando através de diferentes formas e recursos, em diferentes idades, como fica evidenciado no próximo episódio.

#### 4.9. VERA E LINDA: DIÁLOGO MUDO<sup>19</sup> A OITO MÃOS

Anjos (2006), ao estudar episódios interativos de bebês, destaca um episódio envolvendo os bebês Linda (9 meses e 13 dias) e Vera (10 meses), além de suas mães.

No episódio, Linda chega à creche no colo da mãe. Assim que mãe e bebê entram no módulo, a mãe olha para o chão, vê Vera e a cumprimenta dizendo, delicadamente, "Oi!". A mãe de Vera, que está próxima, diz dirigindo-se à filha: "Alá, filha!! A coleguinha!!". Enquanto isso, Linda é colocada no colchão, a que Vera acompanha com o olhar, enquanto balança o chocalho e balbucia (Figuras 38 e 39).



Figura 38



Figura 39

<sup>19</sup> Expressão cunhada por Scorsolini-Comin (2006), em sua monografia de bacharelado.

Segundos depois, após persistente olhar na direção de Linda, Vera solta o chocalho e engatinha na direção da outra criança. A mãe de Vera se aproxima e se coloca ao lado da filha, que já está diante de Linda. Esta sorri, olha para Vera e toca com as mãos sua cabeça, a que as duas mães sorriem. Nesse movimento, Vera abaixa a cabeça e as duas mães se aproximam e suas mãos ficam como que de prontidão, ao lado das duas crianças (figura 40).

Linda para de tocar Vera. Em seguida, novamente, volta a tocá-la na cabeça. Vera afasta-se vocalizando “Ai, ai...”, enquanto olha à mãe. Depois, Vera olha para Linda que, sorrindo, sacode as mãos fortemente, na direção de Vera, batendo-as em sua cabeça. Nesse momento, a mãe de Vera pergunta se a filha não vai fazer carinho em Linda; simultaneamente, a mãe de Linda toca na mão da filha dizendo: “Carinho...!” E, segurando-lhe a mão, passa a mão de Linda no rosto de Vera (Figura 41), gesto que Linda repete depois, sem auxílio (Figura 42).



Figura 40



Figura 41

Neste segundo movimento de carinho, Linda esbarra a mão no olho de Vera que abaixa a cabeça, afasta-se e esfrega o olho. Depois, olha para a mãe e vocaliza (“Aaaa...”) com expressão bastante séria. A mãe de Linda segura a mão da filha, enquanto a educadora Mirela diz: “É, carinho na amiga!!”. Vera volta a olhar Linda e toca o rosto dela também. Linda, não mais sorrindo, pisca rapidamente os olhos e olha para Vera. Rapidamente, a mãe de Vera segura as mãos da filha, enquanto que a mãe de Linda diz: “É, tem que devolver também”. Linda sacode agitadamente as mãos e acaba tocando novamente nos olhos de Vera que olha para Linda e para a mãe de Linda, balançando todo o corpo, vocalizando firme, enquanto leva sua mão novamente na direção de Linda. Enquanto a mãe de Vera diz “Machuca!”, a mãe de Linda pega a filha do colo, retira-a do colchão e se afasta, a que Vera acompanha com o olhar (figura 43).



Figura 42



Figura 43

No episódio, é evidente o interesse pela outra criança, apesar de se entender que essa atenção ao parceiro foi, inicialmente, mediada pelas mães. Após a aproximação e o encontro das crianças, a mediação pelo adulto continua, dando-se através de um jogo/dança de mãos e por falas (É o nenê! Ó, machuca! Carinho!, etc.), que vão dando a tessitura cultural à situação. Nesta, os adultos ora reforçam a aproximação, ora buscam precaver o contato; manipulam a mão da criança para transformar o gesto em significativo de carinho e não como contendo risco de machucar; afastam as crianças umas das outras.

Mas o adulto não é o propulsor desta história. Ele acompanha e ajuda a significar a situação de um encontro que se efetiva pela própria ação das crianças. O interesse de uma pela outra é visível pela fixação do olhar na outra, pela expressividade que irradia através dos sorrisos e movimentos corporais agitados, sendo que uma das crianças inclusive se desloca, engatinhando na direção da outra. A emoção como que contagia, liga, atrai, como discute Wallon (1979), levando os dois bebês a ficarem frente a frente.

Talvez facilitada pela posição de estar sentada e em local mais alto do que a outra criança (considerando o desnível entre o colchão e o chão), Linda realiza com mais agilidade, intensidade e frequência movimentos agitados de braços, movimentos que se configuram como toques na cabeça de Vera.

Esses gestos adquirem significados diversos para os adultos, ao longo do tempo, significados estes que orientam suas ações e que interferem nas ações e significações das crianças. Já para as crianças, em um primeiro momento, os gestos representam expressividade emocional de alegria; em outro, expressão de carinho; posteriormente, de agressão ou como contendo risco de machucar. E esses múltiplos significados aparecem não só expressos nas verbalizações dos adultos, mas também na dança de suas mãos que se posicionam de maneira a orientar a ação da criança, protegê-la ou impedir que algum dano lhe aconteça. Por sua vez, os próprios bebês inicialmente sorriem ao outro; depois, emitem tom incomodado e buscam pelo adulto; ou revelam expressões faciais de seriedade e tensão.

Nesse processo interativo, há o direcionamento da atenção ao parceiro, há a regulação de comportamentos de um em função dos outros e os bebês chegam inclusive a fazer algo juntos – tocar o outro. Os movimentos e as transformações de comportamentos de uma das crianças (ou mesmo dos adultos) são compreendidos através da análise dos movimentos ou do comportamento da outra criança (e também dos adultos), como discutem Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1997).

Tais comportamentos são desempenhados de maneira em que os jogos de papéis-contrapapéis (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1994) vão se alternando no desenrolar da situação. Inicialmente, Vera é quem toma a iniciativa de se aproximar da outra criança, tal atitude sendo possível inclusive, pois Vera já engatinhava enquanto Linda não. Ao encontro, em decorrência de uma questão espacial – diferença de altura em decorrência do local em que as crianças estão (Linda está sentada, com as mãos livres e Vera está em posição de engatinhar) -, Linda consegue ter mais destreza, passando ela a ter um papel ativo no sentido de tocar a outra.

Diante da excitação (mover braços agitadamente) e ainda da pouca coordenação motora, os toques de Linda tomam rumos diversos. Como dito, inicialmente parecia expressar empolgação, interesse e, aparentemente, carinho, colocando as duas crianças em posição de uma parceria. Quando os toques de Linda se tornam mais fortes ou atingem os olhos de Vera, esta última tem sua posição modificada, passando de encantamento a incômodo. Nessa condição, inicialmente Vera busca também tocar o rosto de Linda. Como não consegue mudar com facilidade sua posição na relação com a outra criança, passa a usar de recursos comunicativos que buscam trazer os adultos na situação. Ela se incomoda e olha à sua mãe e à mãe de Linda; ela vocaliza com expressão séria, remetendo-se à mãe. Ela triangula intencionalmente a relação, através do jogo de atenção conjunta.

Nos processos em curso, a gestualidade já carrega significações e é significada, havendo agora o componente da atenção conjunta. E estes tópicos envolvendo gestualidade e atenção conjunta têm destaque na literatura, ao se tratar de desenvolvimento no primeiro ano de vida e da relação desse desenvolvimento com a linguagem, nas relações entre o bebê e o adulto. Isso leva a discussão a abordar especificamente esse ponto, no trecho a seguir, ainda aqui considerando a relação entre pares de bebês.

#### 4.10. A ATENÇÃO CONJUNTA E OS GESTOS

Ao conduzir estudo sobre as interações e os processos de comunicação de bebês, Costa (2012) verificou a ocorrência de muitos episódios de gestos realizados pelos bebês direcionados a outros bebês. Três desses episódios são brevemente apresentados a seguir.

##### **Episódio 1 - *Olha ali! Tá vendo?***

Do primeiro episódio, participam Daiane (14 meses e 14 dias) e (Juliano de 13 meses e 22 dias). Ambos estão sentados no colchão e manipulam diferentes objetos, Daiane estando de costas ao menino (Figura 44).



Figura 44

Depois de alguns minutos, Daiane se vira. Senta-se mais dirigida para Juliano e passa a bater no pote que Juliano manipula. Daiane bate no pote até que ele cai da mão de Juliano e rola. (Figuras 45 a 47).



Figura 45



Figura 46



Figura 47

Daiane olha para o rosto de Juliano, vocaliza e com o braço direito aponta com o dedo indicador para o pote. Juliano olha na direção em que ela aponta (Figuras 48 a 50).



Figura 48



Figura 49



Figura 50

Ao mesmo tempo em que Daiane continua vocalizando, Juliano engatinha na direção do pote e o pega. Daiane permanece com o braço direito esticado para frente, apontando na direção onde antes estava o pote. Ela abaixa o braço e olha para o rosto de Juliano. Este, que olhava Daiane, volta a olhar para o pote em seu próprio colo.

Ela, então, olha para a área ao redor, para Juliano e aponta com o braço direito na direção do trocador, vocalizando. Ela abaixa o braço direito e olha para Juliano, que continua a olhar para o pote. Daiane volta a olhar para a área do trocador, ergue o braço esquerdo e aponta nesta direção enquanto vocaliza. (Figura 51).



Figura 51

Juliano continua a olhar para pote, ao mesmo tempo em que Daiane, vocalizando, aponta para toda a área, inclusive o teto. Daiane olha para Juliano, que está com o olhar dirigido ao pote (Figuras 52 e 53). Ao olhar para o teto ela esboça um leve sorriso e vocaliza. Daiane, finalmente, olha para a sala sem mais apontar.



Figura 52



Figura 53

### **Episódio 2 – *Você quer isso?***

Do próximo episódio, participam Priscila (10 meses e 28 dias) e Larissa (10 meses e 27 dias).

Priscila (★) está sentada no chão e segura uma chupeta. Larissa (■) está em pé, mais à frente e relativamente distante de Priscila. Larissa anda lentamente. No andar, ela se desequilibra, quase cai, abaixa o corpo e apóia as mãos no chão. Nessa posição, vê Priscila. Esta, que olhava para Larissa, olha para suas próprias mãos (e a chupeta).



Figura 54

Larissa volta a ficar de pé, olha para Priscila e dá dois passos na direção desta. Com a aproximação, Priscila passa a fazer uma sequência grande de gestos no sentido de aproximar a chupeta de Larissa.

Ao todo, Priscila estica as mãos com a chupeta na direção de Larissa nove vezes; ainda, por duas vezes, ela coloca a chupeta entre as pernas de Larissa (quando esta se sentou à frente de Priscila); finalmente, ela tentou colocar-lhe a chupeta na boca uma vez.

Priscila fez esses gestos, mesmo em situação de dificuldade, em que Larissa estava em pé e ela sentada no chão (Figura 55). Ela tenta colocar-lhe a chupeta na mão; estende a chupeta até a altura do peito da outra criança; muda a própria posição do corpo e o estica na direção de Larissa; olha-a no rosto, balbucia, toca-a com a mão para atrair a atenção de Larissa à chupeta. A mão de Priscila apresenta o objeto estando seguro em seus dedos ou estando com a palma da mão aberta e a chupeta apoiada na mesma (Figuras 56 a 62).



Figura 55

A todos esses movimentos, Larissa alterna o olhar entre a chupeta e Priscila. Uma vez sorri; por duas vezes, levanta o braço na direção da chupeta e, depois, retira sem pegá-la. Essas ações das duas crianças seguem até o final do episódio, em que a chupeta continua com Priscila.



Figura 56



Figura 57



Figura 58



Figura 59



Figura 60



Figura 61



Figura 62

### **Episódio 3 – Hei! Esses carros são meus!**

Deste episódio participam Priscila (11 meses e 04 dias), Vitória (11 meses e 10 dias) e Lara (11 meses e 26 dias).

A cena envolve a disputa de dois carrinhos de brincar – mais especificamente um azul e um vermelho. Inicialmente, Priscila (★) tinha disputado a posse do carro azul com Lara, que se afastou, Priscila ficando com a posse do carro e o mantendo ao lado ao seu corpo. À sua frente, Vitória (▲) olha à Priscila e ao carro azul.



Lara, então, reaproxima-se engatinhando. Aparentemente (pela direção de seu olhar), Lara não está com a atenção dirigida ao carro azul. No entanto, enquanto Lara passa à frente de Priscila, esta apóia a mão sobre o carro e mantém-se nessa posição até que Lara se afaste.

À frente de Priscila e Vitória, há ainda um carrinho vermelho. Após Lara se afastar, as duas crianças olham ao carro, olham à outra criança e Vitória engatinha na direção do mesmo. As duas crianças estendem simultaneamente a mão na direção do carro (Figura 64). Priscila estende, então, os dois braços na direção do mesmo e o pega (Figura 65).



ra 64

Na sequência, uma série de eventos se desenrola em que o carro passa à mão de Vitória; depois, Priscila resgata-o; e, finalmente, Vitória o recupera. Quando Vitória pega o carro, Priscila a olha, franze a testa e vocaliza forte um “aaaaahhhh”! Vitória olha para Priscila e também vocaliza.

Vitória ergue o braço três vezes e toca o carro vermelho. Priscila apóia a mão direita no chão e leva mão esquerda na direção do carro. Ao mesmo tempo, Vitória também ergue seu braço esquerdo e leva sua mão sobre a mão de Priscila, tirando-a do carro. Ambas vocalizam “ahn ahn ahn”. Priscila mantém a mão direita estendida na direção do carro e vocaliza. Vitória move o carro para longe de Priscila. Priscila olha para Vitória e vocaliza “aaaaaa”, em um tom quase de choro. Vitória olha para Priscila e balbucia.

Depois, Vitória balbucia novamente e estende o braço esquerdo na direção um pouco lateralmente do corpo de Priscila. Esta olha na direção em que Vitória estendeu o braço (Figura 67- Cena 62) e vê outros carros ali. O rosto de Priscila fica sereno.

Vitória abaixa o braço esquerdo e com a mão direita puxa o carro vermelho para perto do seu corpo. A cena é interrompida.



Figura 65

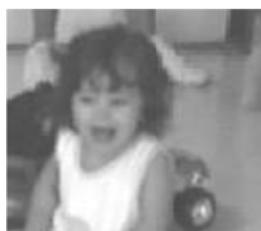


Figura 66



67



68

Os três episódios colocam em destaque o gesto nas interações. Aspecto significativo, nos mesmos, é a ocorrência de gestos tão bem definidos que, como discutem Leung e

Rheingold (1981), é muito similar ao exibido pelos adultos tanto na aparência como em sua função. O destaque a esse aspecto é importante pelo fato de que tal qualidade se faz em idade precoce, desde o final do décimo mês de vida, nos casos aqui analisados. Essa idade de ocorrência, entretanto, não destoia da literatura, que discute que, em termos de idade, o gesto de apontar aparece em torno de 11-12 meses (Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007; Leung & Rheingold, 1981) ou nove meses de idade (Vallotton & Ayoub, 2010; Camaioni, Aureli, Bellagamba & Fogel, 2003).

Um segundo aspecto de destaque é que esses gestos se fazem presentes nas interações de bebês com seus pares de idade. Isso difere de todos os trabalhos analisados na revisão da literatura aqui conduzida e que consideraram o gesto somente na relação do bebê com o adulto. Nos estudos aqui apresentados, mesmo em relações de bebês, evidenciou-se a intensa comunicação entre as crianças através dos gestos de apontar.

No primeiro episódio (de que participaram Daiane e Juliano), após o movimento de derrubar o objeto da mão da outra criança, Daiane assume o papel de indicar a localização do pote, agora mais distante das duas crianças. A isso, Juliano responde com o olhar ao objeto e à outra criança, além do direcionamento corporal que o levou a se deslocar e a pegar novamente o pote. Após isso, Juliano não responde mais aos gestos de apontar, apesar de Daiane se esforçar por emitir, através de uma sequência grande de gestos indiciais (Seidenberg & Petitto, 1986), coisas no ambiente, em várias direções e relacionadas a elementos diversos.

Essa exuberância de gestos de Daiane representaria o quê? Pode-se levantar a hipótese de que se trata de um “exercício” de Daiane, no sentido de praticar o ato de apontar ao outro, talvez diferindo de outras relações (como com adultos) em que cabe mais a esses a realização dos mesmos. Isso pode ser significativo, no caso de Daiane, já que ela é uma criança que, usualmente, demonstra ter um papel ativo e dominador nas relações<sup>20</sup>, como no caso aqui analisado, em que ela retira do outro o objeto e talvez buscasse manter essa relação de poder na relação, ao indicar outros possíveis pontos de interesse, através de suas ações. Outra hipótese é de que a grande ocorrência de gestos se deve ao fato de que a outra criança (no caso, Juliano) responde pouco à sua gesticulação. A baixa responsividade dele se faria por que ele ainda não adquiriu a atenção conjunta e não é capaz de seguir com o olhar ao que lhe indicado com os dedos? Essa hipótese não é firmada, na medida em que Juliano respondeu à indicação de Daiane, na primeira vez em que isso ocorreu e, após o que, ele voltou a retomar

---

<sup>20</sup> Esta criança tem uma atitude mais imperativa, tendo sido observada uma série de mordidas e comportamentos mais agressivos por parte da criança em relação aos demais bebês. Discussão se encontra na dissertação de Costa (2012)

o pote nas mãos. Essa baixa responsividade de Juliano poderia ter se dado, também, pelo fato de que ele estava com a atenção totalmente dirigida ao pote e à tampa de enroscar; e/ou evitando a menina que tinha acabado de lhe agredir, retirando o pote de suas mãos. Então, o compartilhamento da atenção a um terceiro objeto se faria, talvez, em função de que a “liga” com outro carrega um sentido. Em não havendo a “liga” com o outro, tal compartilhamento não se concretiza ou se desfaz.

No segundo episódio, entre Priscila e Jaqueline, dar/mostrar a chupeta é o que está em questão. Apesar de que as crianças são mais novas do que no episódio anterior (estão com 10 meses), verifica-se aqui um refinamento extremo do gesto na interação. No caso, há a intencionalidade de dar/mostrar a chupeta à outra criança. Como esta não responde como esperado, há o desencadeamento de uma longa e diversificada série de gestos, todos apontando a um mesmo significado.

A riqueza com que isso é coconstruído na relação é imensa. Em função da busca por dar/mostrar a chupeta à outra e diante da ausência ou da sutileza de respostas no sentido de pegar a chupeta, Priscila se desdobra em movimentos e expressões: seu corpo vai se contorcendo, colocando-se em diferentes posturas, alterando posições no local onde estava inicialmente; transmite diversificadas expressões faciais, havendo a emissão de vocalizações; demonstra ao parceiro, inclusive, noções do uso social do objeto (tenta colocar a chupeta na boca da outra criança).

No terceiro episódio, que se dá entre Priscila e Vitória e envolvendo a disputa dos carrinhos, a despeito da idade das duas (11 meses), vários são os gestos que coconstruem *a* e são construídos *na* situação. Eles envolvem, por um lado, a posse (segurar o carrinho no colo ou ao lado; apoiar a mão no carrinho, de modo a indicar ao outro que não pegue). Por outro lado, podem indicar saídas para o conflito entre as crianças. Ao final do episódio, quando Vitória pega o carro e, frente à manifestação de irritação / tristeza de Priscila, o gesto de apontar de Vitória direciona o olhar de Priscila para outros carros. Hipótese aqui é que o gesto não é nem imperativo/protoimperativo (em que o outro representa ferramenta para obter coisas) e nem declarativo/protodeclarativos (em que o bebê se utiliza de entidades externas para obter a atenção do outro) (Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007; Cochet & Vauclair, 2010). Hipótese é de que não só há intencionalidade por parte de Vitória, como antevisão futura, no sentido de que, ao indicar outros carrinhos à Priscila, esta poderia abandonar a disputa pelo carro vermelho, encerrando-se o conflito entre elas. Levantar essa

hipótese não significa dizer de uma consciência cognitiva por parte da criança em relação à temporalidade, mas a existência de recursos de percepção inclusive temporais, que fazem com que se apreenda o evento em curso e sua própria sequência hipotética, levando à busca de alternativas de resolução do problema. No caso, ele é instrumental, como discutem Seidenberg e Petitto (1986). Ele representa um meio, um componente de um ato de comunicação intencional, produzido dentro de atividades sociais, de maneira que outra pessoa aja em função dele, já estando carregado de significados Clark (1978).

Os diálogos nesse episódio também são marcantes, em que além dos gestos e movimentos corporais, as vocalizações acompanham e dão expressividade emocional ao evento interativo em curso (Camaioni, Aureli, Bellagamba & Fogel, 2003). As expressões e vocalizações representam e provocam tensões, irritação, tristeza, mobilizações na relação com o outro, evidenciando tanto a experiência na situação, como uma contribuição no sentido de atribuir significações ao processo.

Esses episódios são, ainda, de destaque, por eles colocarem em evidência que os gestos emitidos não se deram por imitação do outro. Os gestos não são também simbólicos, como já estando dentro de sistemas de representação (Wallon, 1979). Não apresentam conteúdo semântico específico, referindo-se a objetos ou conceitos na sua ausência, significando alguma de suas características (Vallotton, 2011). Apesar disso, os gestos foram entendidos como carregados de significações culturais. As crianças apontam e lançam gestos com as mãos já enfronhados em relações de poder com o parceiro; em atitudes de doação ao outro e buscando diferentes modos de explicitar isso; em exercícios de definição de espaço, papel/contra-papel e resoluções de problemas nas relações. O gesto posiciona os parceiros em atos comunicativos, carregados de troca social significativa.

No escopo da apresentação desses resultados, desde o início, deu-se destaque à expressividade emocional, a qual se manifesta através de diferentes recursos comunicativos, dentre os quais o olhar e os gestos. Tratou-se, ainda, desses atos e processos de comunicação e significação em diferentes relações, nas quais se incluem as interações com pares de idade. Para se encerrar a apresentação e discussão dos resultados, serão trazidas três situações. Estas tratam da comunicação – particularmente, através da manifestação expressiva do choro ou da expressão de incômodo - e da coconstrução de significações em relação àquela, em contextos diversos - a casa, a creche e o abrigo ou instituição de acolhimento. A ideia aqui é entrelaçar o ato comunicativo em relacionais e situadas condições, contextualizando-o.

#### 4.11. O CHORO E O INCÔMODO, EM DIFERENTES E SITUADAS RELAÇÕES

##### **Caso 1) Emoção e significação em bebê, na relação com familiares, em casa<sup>21</sup>**

Para essa discussão, tomou-se cena frequente do conjunto de cenas desta criança. Porém, para dar sentido ao caso, é importante antes dar alguns dados sobre ele. Especificamente, a mãe engravidou após vários anos de casada, sendo Marina uma filha desejada e planejada. A mãe trabalhou até o nascimento da filha, deixando o emprego três meses após o nascimento da mesma, para cuidar mais diretamente da criança. Marina era a primeira filha do casal, mãe-criança permanecendo juntas em casa. Além da mãe, a avó materna é pessoa bastante presente na casa e nas gravações.

De modo geral, a relação da mãe com Marina é individualizada, a mãe referindo ter forte vínculo com ela. Particularmente na cena discriminada, Marina está com três meses de idade e foi levada pela avó à clínica onde a mãe trabalha, para ser amamentada. À cena:

Marina está sentada no colo de Júlia (mãe). Esta passa, insistentemente, a pedir que a filha sorrisse. Júlia busca trazer o olhar da menina para si, aproximando o bebê de seu rosto. A mãe diz: *“Dá uma risadinha... Você vai ficar assim com essa cara brava, fazendo bicão? Dá uma risadinha!”* (Figura 69). Marina vira a cabeça para o outro lado e Júlia pergunta: *“Num qué? Num vai dá?”* A avó diz: *“Hoje cedo ela riu bastante... Agora descansa um pouquinho”*.

Nesse momento, Marina regurgita. Júlia a limpa. Quando a criança olha na direção da avó, esta diz *“Tchumtchum”*. Avó e mãe sorriem (Figura 70). Marina continua séria. Marina regurgita novamente e a mãe a limpa. Júlia coloca-a em pé no colo, enquanto diz: *“É a posição, coitada!”*. Júlia passa a fralda no rosto da menina, limpando-o. Quando retira a fralda, Marina está com os olhos bem abertos e atentos, transmitindo vivacidade (Figura 71 e 72). A boca está bem aberta e sorri. A avó volta a vocalizar *“Tchumtchum...”*, enquanto Júlia segura a fralda, tocando-a na boca da menina, por vezes seguidas (Figura 73). Brincando, a mãe fala: *“Quédo!”* e *“Gudi!”* repetidamente, enquanto passa a fralda na boca. Marina abre um largo sorriso (Figura 74). Após isso, a criança volta a ficar séria. A avó continua rindo e diz: *“Dá risada, menina! Dá risada! Tchumtchum!”* Júlia diz: *“A vó tá fazendo bagunça com você... Pára, vó! Tá fazendo bagunça com você...”*.

As imagens a seguir explicitam a expressividade presente no episódio.

---

<sup>21</sup> Resultado do trabalho de Rodrigues (2011)



Figura 69

Figura 70

Figura 71

Figura 72



Figura 73

Figura 74

Como referido acima, esse tipo de sequência - em que mãe e avó buscam fazer a criança sorrir, mesmo se a criança só está séria, sem chorar – mostra-se recorrente nas várias cenas. Para isso, estratégias diversas são usadas, variando o tom das vocalizações, promovendo mudanças de posição da criança, colocando-a face a face ao adulto, mexendo *em* e mostrando objetos, além de emitir falas e sons vocais sem significado.

### **Caso 2) Emoção e significação em bebês, em relação com familiares, educadoras e pares de idade, na creche**

As situações a serem aqui apresentadas mostraram-se também recorrentes no cotidiano da creche. A primeira situação baseia-se em estudo de Amorim (2002), que investigou adaptação de bebês à creche. Nesse contexto, o que se verificou é que grande preocupação das mães é de que seus filhos, ainda no primeiro ano de vida, por passarem quase oito horas diárias na creche, apeguem-se mais à educadora do que à mãe. E o temor de um apego não direcionado exclusivamente à mãe faz com que muitas delas procurem ser o centro da atenção da criança, mesmo no ambiente da creche.

Assim, como no caso de Vitor, quando a educadora relata à mãe que *ele comeu tudo*, a mãe retruca: “*Então, não sei. Porque lá em casa ele não come nada.*” (Branca, 08/04) Ou, ainda, após saber que ele não chorou, quando ela o deixou pela manhã, a mãe diz: “*Nossa, ele tá me esquecendo!*” (Branca, 13/05) *Ele tá gostando mais da creche, do que de ficar em casa*” (Branca, 17/06). Como Mirtes afirma em relação à mãe de Vitor, *Ela fica deprimida mesmo. (...) Até descai o semblante* (Mirtes, 12/05).

Essa percepção de sofrimento da mãe de Vitor, na situação, leva Mirtes à emergência de ambivalência: *Eu, aqui, fazendo maior festa com o menino e a mãe sofrendo. (...) Ela que tinha que tá fazendo a festa. Não eu. (...) Era como se eu tivesse roubando aquele prazer que ela podia tá tendo. Eu me senti mal.* Essa sensação faz com que ela até se constranja frente à mãe, chegando a verbalizar “*Não se preocupe, que o filho é teu!*” (educadora Miriam)

As relações do bebê no ambiente, particularmente com a educadora são, portanto, atravessadas pela relação *com* e afetividade *da* mãe. Além disso, no contexto da creche, a relação adulto-criança é bastante diferenciada do ambiente doméstico usual de camadas médias ocidentais (poucas crianças para mais adultos), na creche havendo um adulto cuidando de várias crianças (no caso aqui, uma educadora para cada seis bebês).

Isso impõe limite e critérios de atenção e cuidados, como relata a educadora Marcela: *A gente corre atrás dos que tão chorando, daqueles que vêm nas tuas pernas toda hora. Então, eu e a Zezé têm procurado dedicar um tempo pra ele (Tulio). Mesmo ele sendo assim tão manso, também ficar um pouco com ele... no colo, às vezes, conversar... trocar um carinho.*

Ou, como Zilda relata: *Eu tava preocupada da história da criança que não chora, de ficar mais... assim mais de lado, vamos dizer. Porque cê sempre socorre o outro que tá... que chama mais, que reclama mais. (...) A gente sempre fala que a criança que é quietinha, fica sempre mais de lado, porque ele sempre espera, sempre espera a mais. É aquela história, quem não chora... não mama.*

Portanto, frente à dinâmica de funcionamento da instituição, nem sempre o adulto consegue atender à criança de maneira mais imediata. E, o atendimento depende de manifestações emocionais e de uso de recursos comunicativo pelo bebê que atraíam a educadora com maior facilidade.

Frente a isso e pela própria estruturação do ambiente, o parceiro mais disponível é o par de idade. Nessas condições, o bebê deve lidar com uma série de situações inusitadas e, ainda, encontrar recursos frente a incômodos, buscando superá-los. Os casos anteriormente descritos ao se apresentar interações de bebês evidenciam essas situações, assim como o caso a seguir.

Costa (2008), em sua monografia, pinça um episódio (*Eu quero, me dá!*) entre dois irmãos gêmeos - Isa e Armando -, de 11 meses de idade. À cena, Isa e Armando chegam à creche e são imediatamente colocados sentados no chão, frente a frente (Figura 75).

Ao ser sentada, Isa pega um cilindro que estava próximo ao pé dela. Assim que o irmão a olha e ao objeto, ele dirige corpo e mãos na direção da irmã, pegando o cilindro da mão dela, sem dar chances de ela pegá-lo de volta (Figura 76). Inicialmente, Isa choraminga, olhando para a mãe. Depois de alguns segundos sem mudanças na situação, ela pára de chorar e olha

para as mãos de Armando e para o cilindro. Ela olha então diretamente para o rosto dele, enquanto estende a mão esquerda na sua direção, com a palma virada para cima, permanecendo assim estendida por alguns segundos (Figura 77).

Armando vê a irmã e transfere o cilindro da mão esquerda para a direita. Depois, o segura com as duas mãos. Isa fica com uma expressividade muito séria. Ela apóia, então, a mão esquerda no colchão e leva a mão direita na direção do irmão, agora sua mão estando com a palma virada para baixo. A mão de Isa se desloca até o cilindro até quase tocá-lo (Figura 78). Sem conseguir pegá-lo, ela volta o corpo para trás. Volta a chorar (Costa, Rossetti-Ferreira & Amorim, no prelo).



Figura 75



Figura 76



Figura 77



Figura 78

Assim, apesar de que as crianças ainda não adquiriram a fala e não apresentam sistemas de representação ditos mentais, as crianças já carregam e expressam significados culturais. As formas e práticas sociais se concretizam nos gestos de Isa de estender braços e mãos, gestos carregados de significações. A depender da simples mudança da posição da palma da mão – virada para cima ou para baixo – o gesto se transforma radicalmente: passa de um pedido pelo objeto (palma da mão virada para cima, com olhar de requisição), para a busca por tomar o objeto (palma da mão virada para baixo, a face carregada de expressão de irritação).

Não é a imitação de um gesto repetido após na encenação do ato. O gesto é usado com um objetivo de comunicar uma intenção (obter o objeto de volta), utilizando-se de modos culturalmente reconhecidos de solicitação ou de abandono da educação (no sentido de se impor na relação). No diálogo entre as crianças, o posicionamento do corpo (distanciar-se, girar e afastar-se do outro), o olhar (de Isa que olha o irmão diretamente no rosto e de Armando que não a olha e, apesar disso, acompanha todos seus gestos e movimentos), as vocalizações e expressões de choro ou choramingo representam manifestações afetivas que expressam papéis diversos os quais vão (re)(co)constituindo o diálogo entre os irmãos. Formam o diálogo entre pares de idade e vão constituindo recursos naquelas relações e contexto.

### **Caso 3) Emoção e significação em bebê, em relação com funcionários e pares de idade, em uma instituição de acolhimento**

Ao longo da história, práticas de assistência às crianças e aos adolescentes alijados do convívio familiar de origem – por orfandade ou circunstâncias resultantes de más condições de vida – vêm sofrendo mudanças de concepções, políticas, funcionamento e denominações. Resultado de diferentes processos históricos e sociais, tais práticas passaram de uma dimensão espacial (com apoio à adoção) à dimensão relacional (com apoio à família de origem ou extensa). Culminou, assim, nos atuais programas de proteção integral, dentre eles, nos *serviços de acolhimento institucional*, embuídos de novas práticas de cuidados em relação a essas crianças (Moura, 2011).

Verifica-se, porém que, apesar dessas novas proposições, não há ruptura completa com sentidos preexistentes, havendo sobreposição de práticas discursivas (Spink, 1999). Nessa superposição, marca do cuidado é a concepção de que é necessário que as funcionárias mantenham certo distanciamento das crianças abrigadas. No estudo de Moura (2011), a coordenadora da instituição refere que a orientação dada é o cuidado da criança sem que esta se acostume a ficar no colo. Como frisa, é importante para as crianças “não se acostumarem mal” e “não se apegarem” às funcionárias. Assim, quando a criança ou mesmo o bebê chora, deve-se deixá-lo “*chorar um pouquinho*”. Se necessário, a ação da funcionária é à distância, cantando, falando alto, chamando o bebê. No entretanto, a meta é deixar a criança em localização em que ela se distraia com o movimento do entorno, colocando o carrinho perto das pessoas ou em frente à televisão.



Figura 79



Figura 80

Nesse contexto, em que a relação adulto-criança é baixa e em que os adultos não são supostos a pegar a criança (para a não se apegar à mesma e não deixar a criança se apegar à

funcionária), verifica-se intensificação da relação entre pares, pares estes muitas vezes constituídos por irmãos. Assim, em disputas e choro por parte das crianças pequenas, outras crianças participam buscando soluções para os problemas, como no caso abaixo, em que o garoto de camiseta azul pegou um objeto da criança no andador branco (figura 81) e a outra criança maior (camiseta branca) resgatou para devolvê-lo (Figura 82).



Figura 81



Figura 82

Análise dos três casos evidencia que os significados atribuídos e as práticas dirigidas frente a manifestações afetivas semelhantes (chorar / entristecer-se ou irritar-se) são bastante diversas, a depender do contexto em questão.

Assim, o caso do bebê em casa revela que a situação se mostra em consonância com o que a literatura aponta: o bebê tem lugar de destaque na família, acabando por reorganizar relações (no caso, a mãe para de trabalhar ou leva a filha ao serviço, para garantir cuidado direto dela). Tal prática embasa-se em proposições que, tradicionalmente, apontam à mãe como central nos cuidados da criança pequena, sendo a mãe a figura de apego, cuja boa relação contribui para que a criança se desenvolva de modo social e afetivamente saudável (Bowlby, 1969).

A relação do bebê se dá, ainda, por grande número de interações da criança com os familiares (mãe, pai e avó), particularmente adultos, essas interações estabelecidas com grande contato físico, frequentes falas dirigidas à criança e intensa busca do direcionamento face a face (Rogoff et al., 1990). Esses processos envolvem ainda quem pega a criança, como a pega, a que lhe dirige a atenção, quais recursos utilizados (Amorim, 2002; Fogel, 1993), em que o corpo da criança ou a sua corporeidade tem papel central (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008b; Scorsolini-Comin & Amorim, 2008, 2010).

Assim, se o bebê não está diretamente focado na mãe ou quando ele se mostra sério ou choroso, o esforço é de estabelecer contato direto com a criança. Os adultos, particularmente a mãe, mostram-se muito atentos às mínimas reações, sendo bastante receptivos às expressões

da criança (Rapoport & Piccinini, 2001a, 2001b). Nestes eventos, almejam e promovem sorrisos e afetos ditos positivos pela criança. Essas características foram descritas por Rogoff e cols. (1990), como particularmente presentes em famílias ocidentais de camadas médias.

Nesse contexto, comportamentos ou manifestações de incômodo (emoção preche de significações) são discriminados se podem/devem ou não ocorrer, atravessados por significados culturais de criança saudável e feliz. Nas dialógicas relações, quando choro ou expressão de incômodo ocorrem, eles adquirem significados específicos em função de concepções culturais do que é considerado bom ao desenvolvimento da criança. Nas condições, o comportamento ganha significados próprios que, dialeticamente, implicam em significados específicos em relação à criança e sua relação com ela (e ao papel do adulto).

Desse modo, nas relações, acaba por se dar a reversibilidade, o significado de incômodo se desdobra e indica quais relações são significativas de serem construídas (apego aos adultos, particularmente, à mãe). Ainda, indica qual é a posição da criança naquelas relações (centralidade, com toda uma mudança na organização doméstica para seus cuidados); e, ainda, os modos de se relacionar com as pessoas ao redor (a que deve ser feliz, quem não pode/deve sofrer). Destaca assim o que uma pessoa tem em relação à outra e o que da relação tem para seu eu. Esse processo, que não é apenas um meio, um modo de (inter)(oper)ação, como discute Smolka (2004), constitui-se enquanto um processo histórico constitutivo da subjetividade da criança.

Já, no contexto da creche, o comportamento de choro e a expressão de incômodo implicam em condições, significações e desdobramentos diversos. Na creche, a relação adulto-criança é menor em relação ao ambiente familiar. Ao invés de relação um-a-um (ou mais de um adulto para cada criança), tem-se um grupo de crianças para um adulto. Dadas as condições gerais do trabalho, em função da estrutura, além da organização e proposta pedagógica, a expressão de incômodo ganha, nesse ambiente, sentidos particulares. O choro deve ocorrer, sendo quase necessário (*quem não chora não mama!*), representando a busca e quase garantia de atenção. O incômodo e choro significam ainda a criança como ativa e reverberam significados na relação e na ação do outro.

Porém, a relação educadora-criança é perpassada pela relação com a mãe, esta última sendo considerada como figura central de cuidado e referência à criança, como discutido anteriormente. Os cuidados oferecidos pelas educadoras são assim transitórios e complementares ao da mãe. Nesse contexto, a mãe mostra ambivalência em relação ao choro da criança: ora preocupa-se com o choro (como indicador de sofrimento não desejado), ora o

deseja (como demonstração de dor da criança pelo afastamento da mãe, esta ainda considerada como figura central de apego). O choro desdobra-se então por entre pessoas e suas significações, situando a criança nesse emaranhado e drama de relações (Vygotsky, 1929).

Porém, no ambiente, há limite ao que mãe e educadora possam fazer, o parceiro de interação mais frequente sendo o par de idade. Nesse sentido, estudos vêm indicando que os bebês interagem (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012). Mais do que isso, estudos de Costa (2011, 2012) evidenciaram o uso de recursos culturalmente significativos, usados pelos bebês nas negociações entre os pares de idade.

No caso descrito de interação da criança com seu irmão, ambos têm 11 meses e nenhuma ainda adquiriu a fala. Na situação de significação de incômodo (pela perda do objeto), o bebê sabe a quem recorrer (choro dirigido aos adultos – mãe e educadora –, o choro não sendo reação de expressividade indiferenciada, mas intencionalmente dirigida).

No caso do não amparo esperado – resolução do conflito e devolução do objeto –, a significação de incômodo impele os bebês a ações variadas. No caso, fundamentalmente, através de dois gestos com a mão estendida, havendo somente uma variação de posição da mão (uma com a palma da mão para cima e outra para baixo). No primeiro gesto, a mão está virada para cima, significando um pedido. Importante dizer que toda a expressividade do corpo traduz isso, em que o rosto está sem marcas de irritação, indicando expectativa. Frente a não devolução, a mão se vira para baixo e se estende, o corpo se estica, o rosto demonstra irritação e todo o corpo da criança busca tomar o objeto do outro. Os gestos não são movimentos aleatórios. Eles são significativos e trazem marcas culturalmente definidas, no diálogo entre as crianças.

No conjunto dessas relações, na creche, a organização, as pessoas presentes e o modo de lidar com as crianças (incluindo significações de incômodo), pontuam cotidianamente qual é a posição da criança naquele espaço (uma dentre outras tantas). Ainda, indicam o papel a ser assumido (mais ativo) e o que se espera dela (uso de recursos comunicativos mais intensos e novos recursos para negociação com o parceiro de idade).

Nas experiências vividas, no interjogo das corporeidades presentes (mãe-educadoras-crianças) vão sendo indicadas quais as pessoas com quem se relaciona (não somente os adultos, mas também as outras crianças); dentre elas, quais as relações que são significativas (educadora) e em que sentido são significativas (são importantes, apesar de que a relação central é com a mãe); ainda, apontam a outras relações possíveis de serem estabelecidas (outros bebês). Vão sendo discriminados os modos de se relacionar e de comunicar

carregados de significação, implicando no uso de recursos alternativos que possibilitem inclusive a superação de desafios inesperados.

Finalmente, no contexto de abrigo, a condição é, novamente, diversa. A instituição de acolhimento é, usualmente, ambiente organizado pelo trabalho de mulheres, normalmente voluntárias e sem formação em educação infantil; ainda, é contexto em que, tradicionalmente, não se tem planejamento pedagógico à prática de cuidados e educação das crianças.

Apesar do ambiente ser também de educação infantil coletiva, modos de relação com a família de origem são diversos da creche. Pela condição, as famílias biológicas são vistas, usualmente, pelo viés *do que não são / do que não têm!!!* Muitas das funcionárias, inclusive, afirmam que as mães “*Não valem nada!*” (Moura, 2011) Nesse sentido, há um elo da instituição com a família de origem, aquele sendo carregado de significações negativas, a despeito de que, muitas vezes, a perda da guarda do filho está relacionada a problemas de pobreza, em famílias monoparentais. Isso resulta em que, usualmente, não se dê direito de voz às famílias. A figura central de apego (mãe) é, assim, social e juridicamente afastada das relações com a criança.

As crianças são aceitas na instituição, esta representando o espaço de busca por famílias mais estruturadas para cuidar e educar delas. O espaço e relações ali estabelecidas são, dessa maneira, vistos como temporários, marcados pela ruptura com a família de origem, em espera por uma família de adoção. Essa perspectiva permanece inclusive a despeito de que as políticas têm se alterado, com a meta de reinserção das crianças junto à família biológica (Moura, 2011).

Nesse contexto, o choro do bebê carregado de significações de incômodo é significado de maneiras específicas, contextuais, dialeticamente situando a posição da criança no meio e no mundo. Como discutido por Correia (2009), a direção da construção de significado depende da interação com outro social. Assim, como discutido pela direção do abrigo e pelas profissionais que nele trabalham, o choro não pode ser atendido de maneira usual (pegar no colo, dar atenção individualizada, manter relação face-a-face). Normalmente, busca-se acalmar a criança de longe, falando com ela, sem pegá-la; ou fazendo com que o bebê se distraia, perto das demais crianças ou em frente à televisão. Essa prática está alicerçada em justificativas que, por um lado, indicam o temor de promover um cuidado de que as funcionárias não disponibilizam (pelo excesso de trabalho e pela precária estrutura). Por outro lado, para não criar vínculo afetivo e evitar nova dor de ruptura da relação, já que a expectativa é de que o bebê saia da instituição. Busca-se neutralizar ao máximo a afetividade

entre funcionária e criança, busca concretizada, materializada nas práticas de cuidados, através da corporeidade da criança, da intercorporeidade criança-funcionária.

A análise do processo de significação de incômodo através do choro, nesse contexto, permite verificar que ele implica e significa a posição da criança no ambiente (temporária, enquanto abandonada, alijada do familiar), quais são as relações significativas (idealmente potenciais, já que ali não estão as pessoas a quem a criança deva se apegar e constituir sua afetividade) e os modos de se relacionar com as pessoas ao redor (menor expressividade emocional; menor expectativa). Indica ainda se adultos são parceiros preferenciais ou não. No caso, desdobra-se que os pares de idade, muitas vezes os próprios irmãos, são as figuras de referência. Ainda, o contexto e os modos de relação contribuem à construção de significação quanto ao que se espera da criança e o que a criança deve esperar do adulto (baixa receptividade).

A apresentação dos três casos (choro em casa, na creche e na instituição de acolhimento) não teve como meta discriminar qual é o melhor ou o pior ambiente à criança. Isso representaria atribuir de antemão valores à situação, perdendo o objetivo que é compreender processos de comunicação e significação em diferentes contextos. O esforço (e é, mesmo, um esforço) é, então, distanciar-se das emoções que capturam o próprio pesquisador que adere às chamadas condições ideais ou normais de cuidado da criança, para apreender, na diversidade, as possibilidades e os limites dos processos, sua circunscrição e a constituição dos recursos comunicativos e da subjetividade da criança. A diversidade de situações contribui para dar maior visibilidade aos dados, através dos quais se buscam indícios de diferentes capacidades comunicativas, que as condições de produção descortinam enquanto possibilidades.

Análise desses três blocos evidencia que os bebês têm recursos que conferem ampla capacidade de interação, tal capacidade se dando não só com adultos como com crianças, cada uma dessas relações sendo possível de ser estabelecida de forma completamente diferente nos três ambientes. Essas capacidades interativas se mostram ainda dotadas de grande complexidade, pois as relações se dão a partir de recursos comunicativos variados, desencadeados nas situações e que envolvem aspectos diversos, dentre eles a emoção. Algumas destas manifestações emocionais estão presentes desde o nascimento (como o choro) e, como aponta Wallon, tem um caráter contagioso, que se constitui para assegurar a comunidade necessária das reações.

Apesar desse caráter contagioso, o que a análise dos casos destaca é que tais emoções não são por si só desencadeadoras de ações similares dos parceiros de interação. Na

interregulação, o que a emoção como o choro desencadeia no outro é diverso e, até mesmo, oposto em função de questões sócio-culturais. O outro pode ser um adulto ou uma criança. O adulto pode acolher ou lidar de forma mais distanciada. A emoção pode não ser esperada ou, ao contrário, depender dela para traçar diagnósticos da situação e de ação. A emoção pode ser aplacada, valorizada ou de alguma forma ignorada. O par de idade pode também participar de processos que tanto desencadeiem, como diminuam ou eliminem a emoção. No dialogismo das relações, no jogo de papéis/contra-papéis, isso atribui ao bebê diferentes formas de lidar com aquela emoção, a mesma devendo ser evitada, exarcebada ou usada como moeda de negociação. A própria manifestação da emoção (e de outros recursos) é, portanto, construída nas práticas sociais, através de intensa negociação segundo-a-segundo entre o bebê e o outro, em que o bebê tem papel ativo, contribuindo junto com o outro para circunscrever alguns dos percursos e da própria constituição.

Como afirma Correia (2009), análise da construção de significados deve levar em consideração a história, o tempo particular, o lugar de geração do enunciado e os envolvimentos intersubjetivos. Ainda, como a produção de significados para si e o compartilhar de significados envolve um 'Outro', a direção que a construção de significados pode assumir depende da interação com o Outro. Envolve o Outro mesmo depois de ser significado para o próprio indivíduo, pois só será útil se puder ser compartilhado. A construção de significados existe a partir do Outro e, ao mesmo tempo, para o Outro.

Dentro de uma abordagem que se sustenta no paradigma da complexidade, portanto, os processos são vistos como se dando em um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem o mundo fenomenal. Neste há incertezas e (in)determinações, sendo nessa rede que ocorre a manifestação, a transformação e a coconstituição, no caso aqui analisado, de recursos comunicativos e de significações.

*E grita ao mundo,  
Que você está certo.  
Você aprendeu tudo  
Enquanto estava mudo!*  
Raul Seixas

Encerrada essa discussão, de modo a encaminhar o texto em direção ao seu encerramento (apesar de se estar longe de chegar ao final da temática), vai-se fazer uma discussão geral dos tópicos abordados à vista dos casos selecionados.



## **5. DISCUSSÃO GERAL - COMUNICAÇÃO, SIGNIFICAÇÃO E LINGUAGEM EM BEBÊS**

Nos últimos 17 anos, desde a realização do meu mestrado, estruturou-se essa linha de pesquisa que tem como meta investigar processos de comunicação, significação e linguagem em bebês. Os dados empíricos intrigaram pelo que evidenciavam dos comportamentos relacionais e comunicativos dos bebês, o que fez com que se levantassem questionamentos em relação ao que tradicionalmente se fala sobre essa temática.

Partiu-se de um posicionamento teórico histórico-cultural, que afirma que o ser humano é um ser da linguagem, sendo a ele impossível não significar. Nesse pressuposto, a significação é entendida como fazendo parte da atividade humana, representando uma capacidade intrinsecamente humana e condição daquilo que é especificamente humano. Depreendeu-se, a partir daí, que o bebê também é um ser da linguagem e, nesse sentido, mergulhou-se nos estudos do bebê de modo a apreender os processos de comunicação e significação através de outros recursos sógnicos, além da palavra (apesar de atravessados por ela).

Essa proposta se estruturou através da busca por formas de expressão/manifestação, efetivadas dentro das particularidades e potencialidades próprias do bebê. O percurso de pesquisa foi, assim, de se afastar do adultocentrismo e de perspectivas que tornam as diferenças do bebê com o adulto como algo negativo. Reconhece-se que o bebê nasce biologicamente organizado para a vida sociocultural na qual está imerso, por meio de sua preorganização para o encontro com o outro e para a troca, condições constitutivas de seu desenvolvimento e constituição de sua subjetividade.

Nesse sentido, os trabalhos foram organizados através de alguns princípios que os guiaram, conforme discutido: os estudos deveriam ser conduzidos através de estudos de caso, que acompanhariam o bebê de forma longitudinal. A meta é que se pudesse acompanhar como se dá a manifestação e a transformação dos processos relacionais e comunicativos, ao longo do tempo.

Ainda, entendendo a complexidade com que os processos constitutivos se dão, estes se fazendo de forma relacional e situada, as investigações dos bebês deveriam se fazer considerando o ambiente cotidiano da criança; também, deveriam apreender a linguagem resgatando o outro, em relação ao qual a posição do bebê se coloca (Leiman, 2002).

Definiu-se também que os contextos deveriam ser diversos, não se restringindo somente à casa, devendo-se estudar os bebês também na creche e em instituições de acolhimento. Isso poderia permitir que fossem acompanhadas algumas das diferentes infâncias (e não só a mais documentada), com a possibilidade de verificar diversificados aspectos dos processos em jogo. Implicou assim que se contemplasse enquanto “outro”, parceiros de interação, além da mãe e demais familiares, profissionais da educação e mesmo crianças pares de idade.

Tendo-se definido por esses aspectos da metodologia, o que se tem verificado é que o bebê tem sim propensão para a interação com o parceiro da espécie. Porém, este não é somente a mãe, apesar de essa poder representar a figura de referência central da criança. No entanto, os resultados permitiram ir além e afirmar que essa capacidade, tradicionalmente referida em relação aos familiares e particularmente à mãe, é muito mais ampla, o bebê estabelecendo interação com outras pessoas de seu entorno, sejam elas o pai, a avó, a irmã; ou ainda, pessoas externas à família, tanto adultos (como as educadoras da creche, funcionárias do abrigo), como crianças e mesmo pares de idade (outros bebês da creche ou do abrigo).

Nessas interações, verificou-se a existência de preferências nas relações entre os diferentes parceiros, afora a mãe. Ainda, que o bebê já faz uso de uma diversidade de recursos comunicativos – tanto em termos da quantidade de seu uso, como em termos da diversidade desses recursos. Estes usos diferenciados variam conforme o parceiro e, ainda, variam ao longo do tempo, em função das dinâmicas e dialógicas situações e relações, o bebê sendo ativo no processo. A questão evidenciou, dessa maneira, grande complexidade, devendo ser mais explorada em estudos posteriores.

Identificou-se uma ampla diversidade de tipos de recursos comunicativos utilizados e que abarcam desde aqueles usados de modo mais individualizado ou isolado – o choro; o sorriso; estender a mão na direção do outro; vocalizações. Mas também, esses recursos foram intensamente usados de forma integrada, já no nono mês de vida do bebê: como a criança chorar e, simultaneamente, estender a mão na direção do outro. Esses recursos foram usados, ainda, tanto para se aproximar das pessoas, como para se afastar ou evitar alguém, mostrando que, muito cedo, os recursos se fazem presentes não só no sentido de se harmonizar com o outro, mas também se posicionar em relação e, mesmo, se opor ao outro.

Dentre os recursos, as manifestações afetivas se mostraram importantes, aquelas tendo expressões variadas (mímico-corporais e/ou vocais), cuja manifestação se mostrou diferente, ao longo do primeiro ano. Houve uma dinâmica e um interjogo das diferentes manifestações emocionais, havendo alternância de dominâncias entre elas, constituídas dentro das relações

em curso. Essas manifestações mudaram pelo fato de serem, inicialmente, indiferenciadas, passando a se apresentar de maneira mais discriminada, dirigidas diretamente ao parceiro. Passaram a ter um alvo e a estarem carregadas de intencionalidade, contendo também a presença de gestos culturalmente dados.

Ainda, desde cedo, houve a participação ativa da criança nos processos comunicativos, com ativa negociação com o outro, através de um corpo amplamente expressivo. Parceiro e criança vão assim alterando o próprio comportamento, de modo a que as manifestações expressivas se atenuem, desapareçam ou, mesmo, incrementem, a depender das condições, marcadas por práticas sócio-culturais.

Além da emoção, o recurso comunicativo que esteve bastante presente nas relações foi o olhar. Este foi considerado como muito além da visão, entendendo-o como constitutivo na forma de se situar em relação a si mesmo, ao outro e ao ambiente; ainda, como forte motor da relação e da comunicação com o outro. Seja adulto ou criança, o olhar desencadeia ações no parceiro (vocalizações, movimentos de aproximação ou mesmo de afastamento do parceiro), provoca emoções (expressão de alegria, susto ou apreensão ao se deparar com o outro a olhá-lo) ou, ainda, ações. O olhar da criança impõe modificações nas ações da própria criança e de seus parceiros, tendo um papel no modo de ser, estar, sentir e apreender o ambiente, e de se comunicar no mesmo.

O papel desse olhar, de outra expressividade emocional ou outro recurso comunicativo não tem significado somente com sua manifestação, mas também com o seu desaparecimento. Tal mudança expressiva é também comunicativa, reconfigura a relação e altera o comportamento do parceiro de interação.

O olhar e muitos outros recursos comunicativos estão presentes e ativos desde muito precocemente. Porém, mesmo recursos que poderiam ser considerados em seu aspecto biológico (como o olhar), não se mostraram como dados, naturais, mas coconstruídos na relação com o outro, a partir de intensas negociações outro-bebê. Essa coconstrução envolve o porquê olhar, os modos de olhar, a que direcionar o olhar e uso nas diferentes funções, todas quais vão sendo mediadas pelo outro e coconstruídos na relação e nas práticas sociais.

Como analisado ainda, esse “outro” – parceiro de interação que usa o olhar como recurso comunicativo – não foi somente o adulto, mas também parceiros de idade (no caso, uma criança de cinco meses de idade), mostrando a força, precocidade e uso desse recurso.

Os gestos se mostraram como outro tipo de recurso bastante presente e desde muito cedo, nos processos comunicativos dos bebês. Eles foram usados na comunicação em relações

não só com os adultos, como com os pares de idade, diferindo de todos os trabalhos analisados na revisão da literatura até aqui conduzida.

Ainda, apesar de mudos, os gestos mostraram-se carregados de múltiplas vozes, que se entrelaçavam e iam se constituindo e desdobrando no momento do encontro com o outro. O dialogismo das vozes pode ser visto pelo pesquisador e ouvido pelos participantes das interações, nos vários gestos de apontar, acarinhar, buscar, pedir, entregar, mostrar, dentre outros. A diversidade e o refinamento extremo dos gestos nas interações foram notáveis, discriminando a apreensão e a expressão de significações.

Nos variados processos relacionais, portanto, que se deram a partir de diferentes formas de comunicação, significações foram criadas ou (re)(co)construídas através da experiência vivida. Essas significações, portanto, não representaram somente apreensão da cultura, mas implicaram na construção de sentidos próprios em função da experiência. As significações emergiram de forma dialógica no aqui-agora das interações, os significados estando embasados nas condições contextuais, no histórico das interações e das relações já estabelecidas, mostrando a presença de uma polissemia no diálogo – mesmo mudo – com o outro.

Apesar disso, entende-se que foi, nos próprios desencontros das relações sociais, em que a (manifest)ação do bebê não foi significada pelo outro enquanto significativa, que se deram processos que se mostraram reversíveis à criança. Apesar da criança já significar, utilizando-se de recursos não reconhecidos pelos parceiros, isso fez com que novos recursos daí se desdobrassem, os bebês passando a utilizar novos meios de agir que fossem (re)conhecidos como significativos pelos parceiros de interação. Mesmo no desencontro, seu comportamento criou novas formas de processos enraizados na cultura que levaram a criança, em curtíssimo espaço de tempo, a modificar sua forma de expressividade, de modo a ser reconhecido como o de alguém que significa adequadamente. Construíram-se coordenadas para o bebê saber quem é, a posição social que ocupa e o que se espera dele, a significação do outro contribuindo no processo de constituição do bebê enquanto um ser social com subjetividade.

Assim, como Amorim e Rossetti-Ferreira (2008b). afirmam, apesar de se compartilhar tanto com Vygotsky (1991, 1993) como com Bakhtin (1981, 1997, 1999) de que a palavra é o signo por excelência, o estudo depreende que o bebê participa de processos de significação. Porém, de modo a considerar o bebê em suas particularidades - e entendendo que o signo é plurivalente, flexível, implicando, mas não se restringindo, à representação -, apreendeu-se a materialidade simbólica ou os mediadores semióticos na corporeidade do bebê.

Nos processos analisados, dessa maneira, destacou-se a centralidade do corpo no aspecto relacional e da comunicação. Nessa perspectiva, os corpos são vistos não só como estruturas físico-biológicas, mas também enquanto estruturas experienciais vividas. Isto é, o corpo é visto simultaneamente como biológico e fenomenológico; tanto como contexto ou *milieu* de mecanismos, como enquanto estrutura experiencial vivida, as duas formas não podendo ser pensadas separadas, a não ser teoricamente (Varela; Thompson; Rosch, 1991). Daí, a noção de corporeidade.

E, na corporeidade, destaca-se seu caráter simultaneamente público e privado, aquela sendo estruturada em relação à alteridade pelo fato de, na relação, a experiência ser simultaneamente ativa e passiva, dual, recíproca. Como Coelho Jr. (2003) menciona, há uma cooperação de fato ou intercorporeidade, “com contato direto com o outro”, havendo uma permanente reversibilidade entre as pessoas corporificadas. Há uma simultaneidade de ser sujeito e objeto de um ato sensível, que implica sentir/ser sentido, tocar/ser tocado etc. (Burkitt, 2003; Coelho Jr., 2003; Soffer, 2001).

E, para Soffer (2001), na história relacional, em função das concepções sociais do grupo, das formas consideradas ideais, é que as experiências adquirem significados. Esse caráter experiencial vivido se encontra incrustado em aspectos biológicos, psicológicos e do contexto cultural, tendo um caráter histórico e estando inextricavelmente ligado às histórias vividas. A experiência vivenciada pela corporeidade, manifesta em processos de percepção-ação, representa assim um nível mais fundamental do que o do enunciado linguístico, porque ela já está estruturada como uma alteridade em relação à comunidade, requerendo uma conceituação de social mais imediata, íntima e integral. Dessa forma, o significado como percepção corporificada é mais radicalmente aberto à história e à cultura, já que a cultura está pronta para ser encontrada, moldada e remoldada, em cada momento desse processo transformativo, na contínua história da experiência.

A significação encontra-se, assim, aquém das palavras (apesar de atravessada por elas), devendo ser considerada também em aspectos não verbais. Chorar, coçar a nuca, olhar, estender os braços para ir ao colo, apontar, representam a corporificação de práticas culturais, a corporificação de significados sociais. O corpo é significado e significa, a significação já estando presente antes da simbolização, da representação. Nessa linha de discussão, Burkitt (2003) afirma que o significado não é criado por manipulação abstrata de símbolos. Significado deriva da nossa correlação com as coisas, a partir da experiência corporificada de humano no mundo. Ainda, Costall (1995) afirma que o significado não representa uma adição psíquica, mas é algo que existe na relação ser humano – ambiente.

Esses posicionamentos não são vistos como carregando oposição básica com as idéias do referencial histórico-cultural. Dentro desta perspectiva, essa hipótese é considerada como possível de ser levantada, como indica Smolka (2004). Esta autora, apesar de centrar foco na palavra, menciona o corpo enquanto lócus de significação e constituição do sujeito: corpo marcado – destacado, nomeado, constituído como tal – pela linguagem. Diz ela ainda que, pela produção do signo na relação com o outro, pode-se compreender como as sensações e a sensibilidade se tornam significativas; como os *movimentos se tornam gestos*; como o *corpo expressivo passa a significar*<sup>22</sup>; corpo tornado signo, corpo com estatuto de sujeito que se vê, se (re)conhece. Corpo marcado, afetado pelas práticas historicamente construídas, lócus de sensações, emoções, sentimentos.

---

<sup>22</sup> Grifos meus

## 6. COMENTÁRIOS FINAIS

Desde o início do desenvolvimento dessa linha de pesquisa, hipóteses vêm sendo levantadas no sentido de se verificar o papel da linguagem no primeiro ano de vida e a presença de processos comunicativos e de significação nesse período. Os resultados indicam a densidade desses processos, com a confirmação das hipóteses. Ainda, apesar da opção por se trabalhar com estudos de caso (que poderia caminhar para conclusões particularistas), além da análise do caso, aspectos coletivos se destacaram e se encaminharam para além dele, apontando para diferentes elementos dos processos de comunicação e significação. Esta tese é síntese dos resultados que emergiram e representa o momento atual de discussão e pensamento do grupo a respeito da temática em questão.

No decorrer desse curso de investigações, entretanto, em que condições diversas foram contribuindo com novos dados e novas problematizações, outras questões foram se formando. Por exemplo, ao se considerar o bebê humano como um ser da linguagem, como tratar o desenvolvimento no caso de bebês com deficiências? Dado o modo como o desenvolvimento é tradicionalmente referido que, para acontecer, precisa conter determinadas condições, estariam tais crianças fadadas ao fracasso, à estagnação, ao não-desenvolvimento, às limitações impostas pelas deficiências? Considerando a plasticidade humana e a corporeidade do bebê como *locus* de significação (particularmente, da significação não discursiva), não se dariam processos de comunicação e significação, por exemplo, no caso de bebês surdos? Se a atenção (visual) conjunta é condição fundamental para a aquisição da linguagem verbal, como ficam aqueles bebês com deficiência visual (e com cegueira)? O desenvolvimento das crianças só se dá através de um único curso, um único caminho, um determinado conjunto limitado de condições, de uma linha única a seguir?

Essas e outras questões têm sido objeto de estudos do grupo. Apenas para pontuar, além dos estudos com crianças com deficiências, vêm sendo conduzidos também estudos em relação a crianças com distúrbio do comportamento, como indicam os trabalhos a seguir:

- *A tríade corpo-mente-cultura e os dialógicos processos de desenvolvimento*. (2006). Monografia de Bacharelado em Psicologia, de Fabio Scorsolini-Comin;
- *A constituição de sujeitos da linguagem, em bebês com e sem deficiência auditiva*. (2007). Monografia de Bacharelado em Psicologia, de Luciana Aparecida Rodrigues;
- *Estabelecimento da atenção conjunta em bebês vidente e cego: estudos de caso* (2012). Mestrado qualificado de Katia Miguel Colus;

- *Recursos de comunicação em um bebê surdo, a partir de episódios lúdicos.* (2012). Monografia de Bacharelado em Psicologia, em andamento, de Maria Manuela da Costa Manaia;

- *Significação e linguagem em crianças autistas.* (2012). Monografia de Bacharelado em Psicologia, em andamento, de Luíza Campos Menezes;

A proposta é romper com estudos que buscam estabelecer padrões de comportamentos normais e comuns a todos os seres humanos, em essência limitando-se à observação de populações “normais” ou mais frequentes. A meta é estudar as crianças de modo a evitar a concepção de déficit em relação ao processo de desenvolvimento.

O que se interroga na base é: Como se dão os processos desenvolvimentais em tais condições? Quais os ganhos e perdas em cada um deles? Há caminhos alternativos? Também se podem identificar potencialidades?

O olhar não é para o déficit, nem físico/biológico e tampouco ambiental, mas sim para o que há de potencial (e de possibilidade) no entrelaçamento dos vários aspectos e das várias condições, de modo a trabalhar na elaboração de hipóteses teóricas dos processos de desenvolvimento humano, particularmente no bebê. Tais questões e resultados não puderam fazer parte dessa tese e, portanto, carecem de apresentações integradas posteriormente.

Portanto, novas questões se colocam e novos caminhos de pesquisa se abrem, nessa perspectiva de continuidade, desejada (e necessária) dessa linha de investigações. Tais caminhos pedem (e exigem) inclusive novas parcerias, dentro de uma proposta de essencialidade de interdisciplinaridade, no sentido de mapear e caracterizar esse complexo processo por diferentes vias.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (1998). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Acredolo, L. & Goodwyn, S. (1988). Symbolic Gesturing in Normal Infants. *Child Development*, 59, 450-454.
- Ainsworth, M. et al. (1978). *Patterns of Attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allan, S., & Souza, C. B. A. (2009) O modelo de Tomasello sobre a evolução cognitivo-linguística humana. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online], 25(2), 161-168.
- Amorim, K. S. (1997). *Processo de (Re)Construção de Relações, Papéis e Concepções, a Partir da Inserção de Bebês na Creche*. (1997). Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão preto, Universidade de São Paulo.
- Amorim, K.S. (2002). *Concretizações de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês a creche*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Saúde Mental, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Amorim, K.S. (2005). *O bebê, o corpo e o signo*. Relatório final de projeto de Pós-doutorado desenvolvido junto ao Departamento de Psicologia e Educação, da FFCLRP-USP.
- Amorim, K.S. (2008). *Corporeidade e significação em processos desenvolvimentais, no primeiro ano de vida*. Relatório de Projeto de pesquisa regular, apoiado pela FAPESP, processo 06/02687-0.
- Amorim, K. S. (2010). Proximidade / distanciamento: a intercorporeidade e a mútua constituição eu-outro-ambiente. In M.I.S. Leme & P.S.Oliveira (Orgs.) *Proximidade e distanciamento: superando dicotomias* (p. 91-118). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Amorim, K. S. (2011) Infant's signification processes: a dialogue with Toomela's focus on case studies. In *Yearbook of Idiographic Science* (2009) (pp.57-77). Roma: Firera & Liuzzo Group, v.2. ISBN: 9788887958.
- Amorim, K.S. (2012a). *Linguagem, comunicação e significação em processos desenvolvimentais, nos dois primeiros anos de vida*. Relatório de Projeto de pesquisa regular, apoiado pela FAPESP, processo 2009/53488-5.
- Amorim, K. S. (2012b). Processos de Significação no Primeiro Ano de Vida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 28(1), 45-53.
- Amorim, K. S., Anjos, A. M., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2011, no prelo). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.

- Amorim, K. S., Eltink, C., Vitória, T., Almeida, L. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). Processos de adaptação de bebês à creche. In M.C. Rossetti-Ferreira; K. S. Amorim; A. P. S. Silva; A. M. A. Carvalho (Org.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (p. 137-156). Rio Grande do Sul: Artmed.
- Amorim, K.S., & Rossetti-Ferreira, M.C. (2008a). O dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos. *Paidéia*, 18(40), 235-250.
- Amorim, K.S., & Rossetti-Ferreira, M.C. (2008b). Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 67-81.
- Amorim, K. S., Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2000). A Rede de Significações como Perspectiva para a Análise do Processo de Inserção de Bebês na Creche. *Cadernos de Pesquisa*, 109, 115-144.
- Anjos, A. M. (2002). *Estudos dos processos interativos de bebês*. Monografia de Bacharelado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Anjos, A. M. (2006). *Dialógicos processos entre bebês, ao longo do primeiro ano de vida*. Dissertação de mestrado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Anjos, A.M. et al. (2004). Interações de bebês em creche. *Estud. psicol.* (Natal), 9(3), 513-522.
- Annunciato, N.F. (1994) O processo plástico do sistema nervoso. *Temas sobre desenvolvimento*, 3(17), 4-12.
- Araujo, C. C. M., & Lacerda, L. B. F. (2008). Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. *Revista brasileira de educação especial*. [online], 14(3), 427-446.
- Ariès, P. (1978). *História Social da Criança e da Família* (2a. edição). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Armstrong, D. (1986). The invention of infant mortality. *Sociology of Health & Illness*, 8(3), 211-232.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. In M. Bakhtin, *The dialogical imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press. (Trabalho original publicado em 1934)
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1936)
- Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC. (Trabalho original publicado em 1929)

- Balda, R. C., Almeida, M. F. B., Peres, C. A., & Guinsburg, R. (2009). Fatores que interferem no reconhecimento por adultos da expressão facial de dor no recém-nascido. *Revista paulista de pediatria* [online]. 27(2), 160-167.
- Baltes, P.B., Staudinger, U.M., & Lindenberger, U. (1999) Lifespan psychology: Theory and Application to Intellectual Functioning. *Annual Reviews Psychol.* 50,471-507.
- Barbetta, N.L., Panhoca, I., & Zanolli, M.L. (2009). Sobre o desenvolvimento da linguagem de gêmeos monozigóticos. *Revista CEFAC* [online]. 11(suppl.2), 154-160.
- Bateson, M. C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research and development. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginnings of human communication* (pp. 63–77). London: Cambridge University Press.
- Batista, C.G., & Smolka, A. L. (2008). Resenha: Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligência. O Novo Livro de Cíntia Rodríguez. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 345-348.
- Beebe, B. (1982). Micro-timing in mother-infant communication. In M. R. Key (Ed) *Nonverbal communication today*. New York: Mouton.
- Belini, A.E.G., & Fernandes, F.D.M. (2007). Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12(3): 165-173.
- Bergamasco, N.H.P.B. (1997). Expressão Facial Como Acesso à Consciência do Recém-Nascido. *Psicologia USP*, 8(2), 275-286.
- Bitar, M.L. et al. (1994). Caracterização da saúde de crianças atendidas em creches e prevenção dos distúrbios de comunicação. *Revista de Saúde Pública*, 28(1), 46-58.
- Borges, L.C., & Salomao, N.M.R. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia Reflexão e Crítica* [online]. 16(2), 327-336.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. Vol.1: Attachment. New York: Basic Books.
- Boysson-Bardies, B. (2009). Como a fala surge na criança. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 43(1), 97-103.
- Branco, A., Fekete, S. M. W., Rugolo, L. M. S. S., & Rehder, M.I. (2006). Valor e variações da frequência fundamental no choro de dor de recém-nascidos. *Revista CEFAC* [online]. 8(4), 529-535.
- Branningan, C. R., & Humphries, D. A. (1981). Comportamento Não-Verbal Humano, Um Meio de Comunicação. In N. Blurton-Jones (Org) *Estudos Etológicos do Comportamento da criança*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

- Braten, S. (1992). The virtual other in infant's mind and social feelings. In A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (pp. 77-97). Oslo: Scandinavian University Press.
- Bregunci, M. C. C. (1998). Linguagem: cultura, fala e cognição – um estudo da contribuição de Vygostky e Luria. *Revista da sociedade brasileira de Fonoaudiologia*, 2(4), 39-44.
- Bretas, J. R. S, Silva, M. G. B., & Silva, C. V (1995). Aplicação do testes de triagem do desenvolvimento de Denver pelo Enfermeiro pediatra: relato de caso. *Acta Paulista de Enfermagem*, 8(4), 9-18.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513 – 531.
- Brownell, C.A., Ramani, G.B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: Cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child Development*, 77(4), 803 – 821.
- Bruner, J. (1972). Human development. *Lycidas*, 01, 5-10.
- Bruner, J. (1975). From communication to language - A psychological perspective. *Cognition* 3(3), 255 – 287.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bühler, K. E. B., Flabiano, F. C., Limongi, S. C. O., & Befi-Lopes, D. M. (2008). Protocolo para Observação do Desenvolvimento Cognitivo e de Linguagem Expressiva (PODCLE). *Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia* [online]. 13(1), 60-68.
- Buhler, K. E. B., Flabiano, F. C., Mendes, A. E., & Limongi, S.C.O. (2007). Construção da permanência do objeto em crianças nascidas pré-termo muito baixo peso. *Revista CEFAC* [online]. 9(3), 300-307.
- Bühler, K. E. B., Limongi, S. C. O., & Diniz, E. M. A. (2009). Language and cognition in very low birth weight preterm infants with PELCDO application. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 67(2), 242-249.
- Burkitt, I. (2003). Psychology in the Field of Being. Merleau-Ponty's ontology and social constructionism. *Theory & Psychology*, 13(3): 319-338.
- Bussab, V.S.R. (2000). Fatores Hereditários e ambientais no desenvolvimento: a adoção de uma perspectiva interacionista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 223-243.

- Bussab, S. R., Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2007). Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, 18(2), 99-132.
- Cairns, R. B., Elder, G. H., & Costello, E. J. (Eds.) (1995). *Developmental Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camaioni, L. (1989). The role of interaction in the transition from communication to language. In A. Ribaupierre (Ed), *Transition mechanisms in child development: the longitudinal perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camaioni, L., Aureli, T., Bellagamba, F., & Fogel, A. (2003). A longitudinal study examination of the transition to symbolic communication in the second year of life *Infant and child development*, 12, 1-26.
- Canguilhem, G. (2002) *O Normal e o Patológico*. (5ª. ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 307.
- Capella, J., & Palmer, M. (1989). The structure and organization of verbal and nonverbal behavior: data for model of reception. *Journal of language and social psychology*, 8(3,4), 167-192.
- Carvalho, A.M.A. (1983). O desenvolvimento da criança. *Pediatria Moderna*, 18(5), 269-280.
- Carvalho, A. M. A. (1998). Etologia e comportamento social. In L. Souza, M. F. Q. Freitas, & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: reflexões (im)pertinentes* (p. 195-224). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A.M.A., & Beraldo, K.E.A. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 55-61.
- Carvalho, A. M. A., Bergamasco, N. H. P., Lyra, M. C. D. P., Pedrosa, M. I. P. C., Rubiano, M. R. B., Rossetti-Ferreira, M. C., Oliveira, Z. M. R., & Vasconcellos, V. M. R. (1996). Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: Reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12 (3), 261-267.
- Carvalho, A. M. A., Império-Hamburger, A., & Pedrosa, M. I. (1996) *Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos* (p.1-34). São Paulo: Publicações IFUSP.
- Carvalho, A. M. A., Império-Hamburger, A., & Pedrosa, M. I. (1997). Interaction, regulation and correlation: a conceptual discussion and empirical examples in the context of human development (p.4). In M. Lyra, & J. Valsiner (Orgs.) *The construction of psychological processes in the course of interpersonal communication* (pp. 135-151). Norwood (EUA): Ablex.
- Carvalho, A. M. A., Müller, F., & Sampaio, S. M. R. (2009). Sociologia da infância, psicologia do desenvolvimento e educação infantil: diálogos necessários. In: F. Muller;

A. M. C. Carvalho (Org.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças - Diálogos com William Corsaro* (pp. 189-204). São Paulo: Cortez.

Carvalho, A.M.A., & Pedrosa, M. I. (2003). Precursores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. *Revista de Ciências Humanas*, 34, 219-252

Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2004). Communication in early infancy: Some reflections from an evolutionary perspective. In A. U. Branco & J. Valsiner (Org.), *Communication and Metacommunication in Human Development* (pp. 83-103). Greenwich: Information Age Publishing.

Carvalho, F. O. (2008). Psicologia evolucionista e a seleção sexual: o caso da linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online], 24(1), 77-85.

Cavalcante, M. C. B. (2003). O estatuto do manhês na aquisição da linguagem. *DLCV: Língua, Linguística e Literatura*, 1(1), 147-156.

Chermont, A. G., Guinsburg, R., Balda, R. C. X., & Kopelman, B. I. (2003). O que os pediatras conhecem sobre avaliação e tratamento da dor no recém-nascido? *Jornal de Pediatria (Rio Janeiro)* [online]. 79(3), 265-272.

Clark, R.A. (1978). The transition from action to gesture. In A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol: the emergence of language*. London: Academic Press.

Clarke-Stewart, A., Perlmutter, M., & Friedman, S. (1988). *Lifelong human development*. New York: Wiley.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. New York: Praeger.

Cochet, H., & Vauclair, J. (2010). Features of spontaneous pointing gestures in toddlers. *Gesture*, 10(1), 86-107

Coelho Jr., N. E. (2003). Da intersubjetividade à intercorporeidade: Contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. *Psicologia USP*, 14(1), 185-209.

Colombo J., Mccardle, P., & Freund, P. (2009). *Infant pathways to language: Methods, models, and research directions*. Hove: Psychology Press.

Colus, K. M. (2012). *Estabelecimento da atenção conjunta em bebês vidente e cego: estudos de caso*. Pró-forma da dissertação de Mestrado, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (qualificada em dezembro 2011).

Correa, L.M.S. (1999). Language acquisition: a survey of the research of the last thirty years. *DELTA*, 15 (número especial), 339-383.

- Correia, M.F.B. (2009). Indeterminação, multidimensionalidade e relevância do processo de construção de significados. *Psicologia em estudo*, 14(1), 251-258
- Correia, M. & Meira, L. (2008). Explorações acerca da Construção de Significados na Brincadeira Infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 356-364.
- Costa, C. A. (2008). *Processo de abreviação nas interações bebê-bebê*. Monografia de Bacharelado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Costa, C.A. (2012). *Significações em relações de bebês com seus pares de idade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão preto, Universidade de São Paulo.
- Costa, C. A., Rossetti-Ferreira, M. C., & Amorim, K. S. (no prelo). Abreviação em relações de bebês com seus pares de idade. (A ser publicado na *Revista Proposições*, 24 (3) (72), set./dez.2013).
- Costa, E. A. (1998). *Processo de construção da relação afetiva da criança com a educadora, buscando apreender o quanto essa relação interfere na relação de apego mãe-criança*. Relatório de projeto de aperfeiçoamento, apoiado pela CAPES.
- Costa, J. F. (1999). *Ordem médica e norma familiar* (4ª. edição). Rio de Janeiro: Graal.
- Costall, A. (1995). Socializing affordances. *Theory & Psychology*, 5(4), 467-481.
- D'Entremont, B., & Seamans, E. (2007). Do Infants need social cognition to act socially? An alternative look at infant pointing. *Child Development*, 78(3), 723 – 728.
- Desjardins, R. (1998). *L'institutionnalisation de la pédiatrie en milieu franco-montréalais 1880-1980 : Les enjeux politiques, sociaux et biologiques*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de philosophiae doctor (Ph. D.). Département d'histoire. Université de Montréal.
- Dingfelder, S. (2007,). Infants take particular note of parents' disgust. *Monitor*, 38, February.
- Doherty-Sneddon, D. (2008). The great baby signing debate. *The Psychologist*, 21(4), 300-303.
- Donzelot, J. (1986). *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal.
- Ducrot, O. (1977). *Implícito e Pressuposição Princípios de Semântica Linguística*. São Paulo: Cultrix.
- Durham, E. (1983). Família e Reprodução Humana. In E. Durham et al. (Orgs.) *Perspectivas Antropológicas da Mulher 3*. Rio de Janeiro: Educação Zahar.

- Edelmann, C. (1989) *Le naissance du cerveau*. [Filme Video] Co-produção: La Sept, Les Films du Levant; Guigoz; C. S. I. La Villette e com colaboração do Ministère de la Recherche et de la Technologie et du C.N.C, da França.
- Eichler, M.L., & Fagundes, L. (2005). Atualizando o Debate entre Piaget e Chomsky em uma Perspectiva Neurobiológica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 255-266.
- Elias, L.S. D. T., et al. (2008). Discordância entre pais e profissionais de saúde quanto à intensidade da dor no recém-nascido criticamente doente. *Jornal de Pediatria. (Rio Janeiro)* [online]. 84(1), 35-40.
- Elmor, L.N. (2009). *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Esperidião-Antonio, V., et al. (2008). Neurobiologia das emoções. *Revista de psiquiatria clínica* [online]. 35(2), 55-65.
- Ferraz, M. S. A. (2003). Notas sobre a passividade em Merleau-Ponty. *Transformação/Formação/Ação* [online], 26(2), 65-84.
- Ferreira, A. T., et al. (2008). Desempenho comunicativo em trigêmeos prematuros. *Rev. CEFAC* [online]. 10(1), pp. 15-21.
- Ferreira, L. D. P. M. (2012). *Emoção no primeiro ano de vida: manifestações e processos de transformação* - Pró-forma da dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (qualificada em maio 2012).
- Fiamenghi, G. J. (2003). *Emoções e motivação*. São Paulo: Memnon Edições Científicas.
- Flabiano, F.C., Buhler, K.E.C.B., & Limongi, S.C.O. (2009). Desenvolvimento cognitivo e de linguagem expressiva em um par de gêmeos dizigóticos: influência da síndrome de Down e da prematuridade associada ao muito baixo peso. *Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia* [online]. 14(2), 267-274.
- Flabiano, F.C., Buhler, K.E.B, Limongi, S.C.O., & Befi-Lopes, D.B. (2009). Protocolo para Observação do Desenvolvimento Cognitivo e de Linguagem Expressiva - versão revisada (PODCLE-r): proposta de complementação. *Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia*, 14(1), 26-35.
- Flabiano-Almeida, F.C., & Limongi, S.C.O. (2010). O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças com síndrome de Down. *Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia* 15(3): 458-64.

- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self and culture*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Fontoura, D. R., et al. (2008). Identificação de regiões cerebrais de linguagem: estudo de ressonância magnética funcional em pacientes com epilepsia refratária de lobo temporal. *Epilepsy clinic and neurophysiology* [online]. 14(1), 7-10.
- Franchi e Vasconcelos, C.R., & Rossetti-Ferreira, M.C. (2002). Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(2), 259-270.
- Franchi e Vasconcelos, et al (2003). A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(2), 293-301.
- Freud, S. (1969). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Friedmann, A. (2005) *O universo simbólico da criança*. Petrópolis: Vozes.
- Frizzo, G.B. & Piccinini, C. (2005). Interação mãe-bebê em contexto de depressão materna: aspectos teóricos e empíricos. *Psicologia em estudo*, 10(1), 47-55.
- Frizzo, G.B. & Piccinini, C. (2007). Depressão materna e a interação triádica pai-mãe-bebê. *Psicologia Reflexão e Crítica* [online], 20(3), 351-360.
- Furlan R. & Bocchi, J.C. (2003). O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(3), 445-450.
- Galvão, I. (2001). Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais. *Revista paulista de educação física*, supl.4, 15-31.
- Garvey, A., & Silva, M. (2010). Desenvolvimento da comunicação, identidade e emoções na infância: contribuições das perspectivas relacional e dialógica. *Educar*, 36, 55-64.
- Gejao, M.G. & Lamonica, D.A.C. (2008). Habilidades do desenvolvimento em crianças com hipotireoidismo congênito: enfoque na comunicação. *Pró-Fono Revista de Atualidades Científicas* [online]. 20(1), pp. 25-30.
- Gesell, A. & Amatruda, C.S. (1945). *The embryology of behavior: The beginnings of the human minds*. New York: Harper & Brothers.
- Gibson, J.J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gil, M. S. C. A., Oliveira, T. P., Sousa, N. M., & Faleiros, D. A. M. (2006). Variáveis no ensino de discriminação para bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online] 22(2), 143-152.

- Gillespie, A. (2010), Position exchange: The social development of agency. *New Ideas in Psychology*, (doi:10.1016/j.newideapsych.2010.03.004).
- Góes, M. C. R. (1991). A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, 24, 17-24.
- Góes, M. C. R. (2000). A. Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno CEDES*, 20(50), 9-25.
- Goldin-Meadow, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(11), 419-429.
- Goldin-Meadow, S. (2007). Pointing Sets the Stage for Learning Language and Creating Language. *Child Development*, 78(3), 741 – 745.
- Goodwyn, S.W. & Acredolo, L.P. (1993). Symbolic gesture versus word: Is there a modality advantage for onset of symbol use? *Child Development*, 64(3), 688-701.
- Gottlieb, A. (2009). Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, 20(3), 313-336.
- Goto, M. M. F., et al. (2005). Neurodesenvolvimento de lactentes nascidos a termo pequenos para a idade gestacional no segundo mês de vida. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria* [online]. 63(1), 75-82.
- Gratier, M. (2003). Protoconversation and the roots of belonging. *Society for Psychological Anthropology Annual Meeting*, San Diego.
- Guimarães, D. (2008). Entre gestos e palavras: pistas para a educação das crianças de 0 a 3 anos. Recuperado em 05 de maio de 2011 de: (<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/13586/13586.PDFXXvmi=bRH8OKE1CWn5Wmz0JwOUUsruBno8JVBH8sohh9ViLSGRP4qQOXGJr9e3wEbhAMZJfn1xwWRjQzbGECxsBec3or7W6ieH6dqmCrUapMtgmGX1jvtVLG0b878fqmWwBnTdQPogCSwZAu1T2uQOcQ0lX8BpvzW7WRlOHK5kEckf8l9aR0Z4RZqP82fECdMA59oNTt9z7tOgQZrI0rMRqeIAgZeTc1tiaS75ngFvKtMCtftH8m9m5JE4Xxh02BbVIhj0>).
- Hage, S. R. V., et al. (2006). Specific language impairment: linguistic and neurobiological aspects. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria* [online]. 64(2ª), 173-180.
- Hatzinikolaou, K. (2006). Expressão da capacidade de empatia em bebês de 8 e 18 semanas. *Paidéia*, 16(33), 43-50.
- Hekavei, T., & Oliveira, J.P. (2009). Evoluções motoras e linguísticas de bebês com atraso de desenvolvimento na perspectiva de mães. *Revista brasileira de educação especial* [online]. 15(1), 31-44.

- Horowitz, F. D. (1987) *Exploring developmental theories: Toward a structural/behavioral model of development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hsu, H. C., & Fogel, A. (2001). Infant Vocal Development in a Dynamic Mother–Infant Communication System. *Infancy*, 2(1), 87–109.
- Hsu, H.C., Fogel, A., & Cooper, R.B. (2000). Infant vocal development during the first six months: speech quality and melodic complexity. *Infant and Child development*, 9, 1-16.
- Innis, R. (2008). Poles of meaning: pushing language up and down. *Integrative Psychology and Behavior*, 42, 20-26.
- Isotani, S. M., Azevedo, M. F., Chiari, B. M., & Perissinoto, J. (2009). Linguagem expressiva de crianças nascidas pré-termo e termo aos dois anos de idade. *Pró-Fono Revistas de Atualidades Científicas*, 21(2), 155-160.
- Iverson, J. M. (2010). Multimodality in infancy: vocal-motor and speech-gesture coordinations in typical and atypical development. *Enfance*, 3, 257-274.
- Jorge, M. S., Vitto, L. M., Lamonica, D. A. C., & Hage, S. R. V. (2008). A exposição ao chumbo como fator de risco para alterações no desenvolvimento da linguagem. *Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia* [online]. 13(2), 161-165.
- Keller, H. (1998). Diferentes caminhos de socialização até a adolescência. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 8, 1-14.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, M. (1973). *A educação de crianças à luz da investigação psicanalítica* (2ª edição). Rio de Janeiro: Imago.
- Klein, M. (1981). *Psicanálise da criança* (3ª edição). São Paulo: Mestre Jou.
- Konner, M. J. (1981). Etologia de um povo que vive da caça e de coleta: aspectos relacionados com desenvolvimento infantil. In N. Blurton-Jones. *Estudos etológicos do comportamento da criança* (pp. 295-315). São Paulo: Pioneira.
- Lamônica, D. A. C., Carlino, F. C., & Alvarenga, K. F. (2010). Avaliação da função auditiva receptiva, expressiva e visual em crianças prematuras. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22(1), 19-24.
- Lamonica, D. A. C., & Picolini, M. M. (2009). Habilidades do desenvolvimento de prematuros. *Revista CEFAC*, 11(2), 145-153.

- Leiman, M. (2002) Toward semiotic dialogism. The role of sign mediation in the dialogical self. *Theory & Psychology*, 12(2), 221-235.
- Lemos, C. T. G. (1986). Interacionismo e Aquisição de Linguagem. *DELTA*. 22, 231-248.
- Leung, E. H. L., & Rheingold, H. L. (1981). Development of Pointing as a Social Gesture. *Developmental Psychology*, 17(2), 215-220.
- Lima, M. C. M. P. et al. (2004). Observação do desenvolvimento de linguagem e funções auditiva e visual em lactentes. *Revista de Saúde Pública* [online]. 38(1), 106-112.
- Linhares, M. B. M., Carvalho, A. E. V., Machado, C., & Martinez, F. E. (2003). Desenvolvimento de bebês nascidos pré-termo no primeiro ano de vida. *Paidéia*, 13(25), 59-72.
- Lock, A. (1978). The emergence of language. In A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol: the emergence of language*. London: Academic Press.
- Lock, A. (1979). *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. London: Academic Press.
- Lock, A. J. (1980) *The Guided Reinvention of Language*. London: Academic Press.
- Lopes, R. C. S. et al. (2007). Sentimentos maternos frente ao desenvolvimento da criança aos 12 meses: convivendo com as novas aquisições infantis. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 23(1), 5-15.
- Lopes, R. E. V. (2001). Aquisição da linguagem: novas perspectivas a partir do programa minimalista *DELTA*, 17(2), 245-281.
- Lyra, M. C. D. P. (2000). Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 257-268.
- Lyra, M. C. D. P. (2006). O modelo EEA para a investigação da emergência e desenvolvimento da comunicação e do *self*: bases conceituais e fundamentos teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*. (Natal), 11(1), 25-33.
- Lyra, M. C. D. P. (2007). O modelo EEA: definições, unidade de análise e possíveis aplicações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. [online]. 20(1), 87-95.
- Machado, I.J.R. (2006). Sobre bebês e totemismo. *Mana*, 2(2), 389-418.
- Mahler, M. (1982). *O Processo de Separação- Individação*. Porto Alegre: Artes médicas

- Manaia, M. M. C. (2012). *Recursos de comunicação em um bebê surdo, a partir de episódios lúdicos*. Monografia de Bacharelado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Maturana, H., & Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Psy II.
- Matusov, E. (2007). In Search of 'the Appropriate' Unit of Analysis for Sociocultural Research. *Culture Psychology*, 13(3), 307–333.
- Maximino, L. P., et al. (2009). Conhecimentos, atitudes e práticas dos médicos pediatras quanto ao desenvolvimento da comunicação oral. *Revista CEFAC* [online]. 11(suppl.2), 267-273.
- Melchiori, L.E., & Alves, Z.M.M.B. (2000). Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com os pais, na rotina diária da creche. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 10(8), 51-59.
- Meltzoff, A. N. (1990). Foundations for developing a concept of *self*: the role of imitation in relating self to other and the value of social mirroring, social modelling, and self practice in infancy. In D. Cichetti, & M. Beeghly. *The self on transition* (pp. 139-164). Chicago: University of Chicago Press.
- Meltzoff, A. N., & Brooks, R. (2007). Intersubjectivity before language: Three windows on preverbal sharing. In S. Bråten (Ed.), *On being moved: From mirror neurons to empathy* (pp. 149-174). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Mendes, D. M. L. F., & Seidl Moura, M. L. (2004). Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 20(3), 215-222.
- Mendes, D. M. L. F., & Seidl Moura, M. L. (2009a). O sorriso humano: aspectos universais, inatos e os determinantes culturais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(1), 109-120.
- Mendes, D. M. L. F., & Seidl Moura, M. L. (2009b). Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 307-327.
- Mendes, D. M. L., Seidl-de-Moura, M. L., & Siqueira, J. O. (2009). The ontogenesis of smiling and its association with mothers' affective behaviors: A longitudinal study. *Infant Behavior and Development*, 32, 445–453.
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M.I. (2003). Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 367-378.
- Menezes, L. C. (2012). *Significação e linguagem em crianças autistas*. Monografia de Bacharelado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

- Messinger, D. S. (2002). Positive and negative: Infant facial expressions and emotions. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 1-6.
- Montoya, A. O. D. (2006). Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. *Psicologia em estudo* [online]. 11(1), 119-127.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- Moura, G. G. (2011). *Processos dialógicos de comunicação e linguagem em bebês em abrigo*. Pró-forma da dissertação de Mestrado, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (qualificada em novembro 2011).
- Nunes, J. H. (2007). A sociolinguística de Goffman e a comunicação mediada *Tempo social*, 19(2), 253-286.
- Oliva, A. D., et al. (2006). Razão, emoção e ação em cena: a mente humana sob um olhar evolucionista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 53-61.
- Oliveira, L. N., Lima, M. C. M. P., & Gonçalves, V. M. G. (2003). Acompanhamento de lactentes com baixo peso ao nascimento: aquisição de linguagem. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria* [online], 61(3B), 802-807.
- Oliveira, Z. M. R., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1994). Coordination of roles: A theoretical - methodological perspective for studying human interactions. In N. Mercer & C. Coll (Eds.), *Teaching, learning and interaction - volume 3 Explorations in socio - cultural studies* (pp. 217-221). Madrid: P. del Rio.
- Oshima, M., et al. (2010). Early Listening Function (ELF): adaptação para a língua portuguesa. *Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia* [online], 15(2), 191-196.
- Oyama, S. (1989). Ontogeny and the central dogma: Do we need the concept of genetic programming in order to have an evolutionary perspective? In: M. Gunnar & E. Thelen (Eds.), *Systems and development - The Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 1-34) Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Paiva, L. M., Santos, T. M., & Lazo, R. A. (2008). *Análise comparativa das escalas de dor nfcs (neonatal facial coding system) e nips (neonatal infant pain scale) em recém nascidos uma revisão bibliográfica*. XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e III Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba
- Parnavelas, J. G. (2002). The origin of cortical neurons. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 35(12) 1423-1429.
- Pedrosa, M. I., Eckerman, C. O. (2000). Sharing means: How infants construct joint action from movement, space, and objects. *Abstracts of the XVth Biennial Meetings of ISSBD*. Beijing, China: ISSBD, 438.

- Pedroso, F. S., et al. (2009). Evolução das manifestações pré-linguísticas em crianças normais no primeiro ano de vida. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.* [online]. 14(1), 22-25.
- Pereira, M. R., & Funayama, C. A. R. (2004). Avaliação de alguns aspectos da aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças nascidas pré-termo. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria* [online]. 62(3a), 641-648.
- Piaget, J., Inhelder, J. B. (1978a) *A psicologia da criança*. São Paulo: DIFEL. (Trabalho original publicado em 1964).
- Piaget, J. (1978b). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Ed Zahar. (Trabalho original publicado em 1964).
- Piaget, J. (1964/1969). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Ed. Forense
- Piccinini, C. A., et al. (2001). Diferentes Perspectivas na Análise da Interação Pais-Bebê/Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. [online]. 14(3), 469-485.
- Piccinini, C. A., et al (2007). Responsividade materna em famílias de mães solteiras e famílias nucleares no terceiro mês de vida da criança *Estudos de psicologia* (Natal), 12(2), 109-117.
- Pinker, S. (2002). *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pino, A. (1993). Processos de significação e a constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1(1), 17-24.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, 71, 45-78.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pinto (2009). O desenvolvimento do comportamento do bebê prematuro no primeiro ano de vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 76-85.
- Porto-Cunha, E., & Limongi, S. C. O. (2008). Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. *Pró-Fono Revista de Atualizações Científicas* [online]. 20(4), 243-248.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2006), *Educating the Human Brain*. Washington, D.C.:APA Books.
- Quartz, S.R., & Sejnowski, T.J. (2000). The neural basis of cognitive development: A constructivist manifesto. *Behavioral and brain sciences*, 23, 781-792.

- Rabinovich, E. P., & Carvalho, A. M. A. (2001). Modo de morar e modo de cuidar: uma proposta de tipologia. *Psicologia Ciência e Profissão*, 21, 74-85.
- Radanovic, M., et al. (2003). Thalamus and language: interface with attention, memory and executive functions. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria* [online]. 61(1), 34-42.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001a). O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 81-95.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001b). Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online], 17(1), 69-78.
- Reddy, V., & Trevarthen, C. (2004). What we learn about babies from engaging with their emotions. *Zero to Three*, January.
- Rezende, M. A., Beteli, V. C., & Santos, J. L. F. (2005). Avaliação de habilidades de linguagem e pessoal-sociais pelo Teste de Denver II em instituições de educação infantil. *Acta paulista de enfermagem* [online], 18(1), 56-63.
- Ribas, A. F. P., & Seidl Moura, M. L. (1999). Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. *Estudos de psicologia* (Natal), 4(2), 273-288.
- Ribas, A. F. P., & Seidl Moura, M. L. (2007). Responsividade materna: aspectos biológicos e variações culturais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. [online], 20(3), 368-375.
- Ribeiro, F. L., & Bussab, V. S. R. (1998). Biologicamente cultural. In L. Souza, M. F. Q. Freitas, & M. M. P. Rodrigues (Orgs). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes* (pp. 177-203). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Ribeiro, F. J. L., Bussab, V. R., & Otta, E. (2004). De colo em colo, de berço em berço. In: M. L. Seidl de Moura (Org.). *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento* (p. 229-284). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rodrigues, L. A. (2007). *A constituição de sujeitos da linguagem, em bebês com e sem deficiência auditiva*. Monografia de Bacharelado em Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Rodrigues, L. A. (2011). *Processos de emergência e (trans)formação da comunicação e linguagem, no primeiro ano de vida*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Rodríguez, C. (2006). Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia. *Cuadernos de Educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J., Schools, K., & Goncu, A. Toddler's guided participation with their caregivers in cultural activity. (1990). In: E. Forman, N. Minick, A. Stone. (Eds), *Contexts for learning sociocultural dynamics in children development*. NY: Oxford U.P.
- Romanelli, G. (1986). *Famílias de Camadas Médias: a trajetória da modernidade*. Tese de doutorado, da FFLCH / USP, São Paulo.
- Romanelli, G. (1991). Mudança e tradição em famílias de camadas médias. *Travessia*, 32-34.
- Rommetveit, R. (1983). Prospective social psychological contributions to a truly interdisciplinary understanding of ordinary language. *Journal of Language and social psychology*, 2(2), 89-104.
- Rossetti-Ferreira, M. C (1994). *Processos de Adaptação na creche*. Projeto de pesquisa desenvolvido com apoio do CNPq, Processo nº. 522350-94.1.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Vitória, T. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4 (2), 35 - 40.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 281-293.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. (2004). Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-34). Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-ferreira, M. C., Amorim, K. S., Soares-Silva, A. P., Ramos de Oliveira, Z. (2008). Desafios Metodológicos na Perspectiva da Rede de Significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 147-170.
- Salgado, H. O. (1999). *Momentos no processo de adaptação de bebês à creche, com particular atenção à emergência de significações na coconstrução da relação mãe-bebê*. Monografia de Bacharelado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Sandri, M. A., Meneghetti, S.L., & Gomes, E. (2009). Perfil comunicativo de crianças entre 1 e 3 anos com desenvolvimento normal de linguagem. *Revista CEFAC* [online], 11(1), 34-41.
- Santana, A.P., Guarinello, A.C., Berberian, A.P., & Massi, G. (2008). O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 297-306.

- Santos, J. N., Lemos, S. M. A., Rates, S. P. M., & Lamounier, J. A. (2008). Habilidades auditivas e desenvolvimento de linguagem em crianças. *Pró-Fono Revista de Atualizações Científicas* [online], 20(4), 255-260.
- Santos, N. M. (2012). *Transformações do olhar no bebê, em relação ao desenvolvimento postural*. Monografia de Bacharelado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Saullo, R. F. M. (2010). *Mediação e constituição do sujeito, no primeiro ano de vida, em creche: um estudo de caso sobre um bebê mordedor*. Monografia de Bacharelado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Schaffer, H. R. (1979). Acquiring the concept of the dialogue. In M. Bornstein, & W. Kessen (Orgs.), *Psychological development from infancy: Image and intention*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schirmer, C. R., Fontoura, D. R., & Nunes, M. L. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 95-103.
- Schwengber, D. D. S., & Piccinini, C. A. (2003). O impacto da depressão pós-parto para a interação mãe-bebê. *Estudos de psicologia* (Natal) [online], 8(3), 403-411.
- Schwengber, D. D. S., & Piccinini, C. A. (2004). Depressão materna e interação mãe-bebê no final do primeiro ano de vida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 20(3), 233-240.
- Schwengber, D. D. S., & Piccinini, C. A. (2005). A experiência da maternidade no contexto da depressão materna no final do primeiro ano de vida do bebê. *Estudos de psicologia (Campinas)*[online], 22(2), 143-156.
- Scorsolini-Comin, F. (2006). *A tríade corpo-mente-cultura e os dialógicos processos de desenvolvimento*. Monografia de Bacharelado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Scorsolini-Comin, F., Amorim, K. S. (2008). Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. *Psicologia em Revista* (Impressa), 14(1), 189-214.
- Scorsolini-Comin, F., Amorim, K. S. (2010). Em meu gesto existe o teu gesto: corporeidade na inclusão de crianças deficientes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 261-269.
- Seabra, K. C., & Seidl Moura, M. L. (2005). Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê. *Psicologia em estudo*, 10(1), 77-86.
- Seidenberg, M. S., & Petitto, L. A. (1987). Communication, Symbolic Communication, and Language: Comment on Savage-Rumbaugh, McDonald, Sevcik, Hopkins, and Rupert (1986). *Journal of Experimental Psychology: General*, 116(3), 279-287.

- Seidl Moura, M. L., & Mendes, D. M. L. F. (2004). Interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online], 17(3), 295-302.
- Seidl Moura, M. L., & Ribas, A. F. P. (2000). Desenvolvimento e contexto sociocultural: a gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online], 13(2), 245-256.
- Seidl Moura, M. L., et al.(2008). Interações mãe-bebê de um e cinco meses: aspectos afetivos, complexidade e sistemas parentais predominantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [online] 21(1), 66-73.
- Serpa, A. B. M., et al. (2007). Multidimensional pain assessment of preterm newborns at the 1st, 3rd and 7th days of life. *São Paulo Medical Journal* [online], 125(1), 29-33.
- Service, V., Lock, A., & Chandler, P. (1989). Individual differences in early communicative development: a social constructivist perspective. In, S. Von Tetzchner, L. S. Siegel, & L. Smith (Eds.), *The social and Atypical Language Development* (pp. 23-49), New York: Springer-Verlag.
- Shanahan, D. (2008). A new view of language, emotion and the brain. *Integrative Psychology and Behavior*, 42(1), 6-19.
- Silva, L. F., Flabiano, F. C., Buhler, K. E. B., & Limongi, S. C. O. (2010). Emergência dos esquemas simbólicos em crianças com síndrome de Down, prematuros muito baixo peso e crianças com desenvolvimento típico. *Revista CEFAC* [online], 12(3), 400-411.
- Silva, L. M. G., et al. (2000). Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Revista Latino-Americana de Enfermagem* [online], 8(4), 52-58.
- Silva, M. P. V., & Salomão, N. M. R. (2002). Interações verbais e não-verbais entre mães-crianças portadoras de Síndrome de Down e entre mães-crianças com desenvolvimento normal. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 311-323.
- Silva, P. L., Santos, D. C. C., & Gonçalves, V. M. G. (2006). Influência de práticas maternas no desenvolvimento motor de lactentes do 6º ao 12º meses de vida. *Revista brasileira de fisioterapia* [online], 10(2), 225-231.
- Sinha, C. (1982) funcionalismo, semiótica e aquisição da linguagem. *Análise psicológica*, ½ (III), 67-74
- Sinha, C., & Rodríguez, C. (2008). Language and the signifying object: from convention to imagination. In J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha & E. Itkonen (Eds.) *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity* (pp. 358-378), Amsterdam: John Benjamins.
- Smolka, A. L. B. (1995). A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em psicologia*, 2, 11-21.

- Smolka, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cedes*, 20(50), 26-41.
- Smolka, A. L. B. (2004). Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 35-50). Porto Alegre: Artmed.
- Soffer, J. (2001). Embodied perception. *Theory & Psychology*, 11(5), 655-670.
- Sordi, G. (1997). *Estudo longitudinal da construção das relações entre crianças – educadoras, na creche Carochinha*. Monografia de Bacharelado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Souza, D. H. (2008). As crianças e o mundo das palavras: considerações sobre a pesquisa em desenvolvimento lexical. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 195-202.
- Spink, M. J. (1999). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez.
- Spitz, R. (1979). *O Primeiro Ano de Vida*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Stern, D. (1992). *O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Striano, T., & Reid, V. M. (2006). Social cognition in the first year. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 471-476.
- Taylor, C. L. (2010). Early motor development is part of the resource mix for language acquisition – a commentary on Iverson's 'Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development'. *Journal of Child Language*, 37, 281–285.
- Teyserre, D. (1982). *Pédiatrie des Lumières*. Paris: Vrin.
- Theano. K. (2010). Inter-Subjectivity during Free Infant-Father "Protoconversation" and within - "Protoconversation" Pauses. *Early Child Development and Care*, 180(1-2), 87-106.
- Thoman, E. B. (1979). Changing views on the being and becoming of infants. In, E. B. Thoman (Ed.), *Origins of the infant's social responsiveness* (pp. 445-459). New York: John Wiley Sons.
- Thomaz, A. C. P., Lima, M. R. T., Tavares, C. H. F., & Oliveira, C. G. (2005). Relações afetivas entre mães e recém-nascidos a termo e pré-termo: variáveis sociais e perinatais. *Estudos de psicologia* (Natal) [online], 10(1), 139-146.

- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A New Look at Infant Pointing. *Child Development*, 78(3), 705 – 722.
- Tomeleri, K. R., & Marcon, S. S. (2009). Práticas populares de mães adolescentes no cuidado aos filhos. *Acta Paulista de Enfermagem*, 22(3), 272-80.
- Trevarthen, C. (1986). Form, significance and psychological potential of hand gestures of infants. In J. L. Nespoulous, P. Perron & A. R. Lecours (Eds.) *The biological foundation* (pp. 149-202). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Trevarthen, C. (1993). The self born in intersubjectivity: an infant communicating. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self* (pp. 121-173). New York: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (2005). First things first: infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language. *Journal of Child Psychotherapy*, 31(1), 91-113.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Tristão, R.M., & Feitosa, M.A.G. (2003). Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. *Estudos de psicologia* (Natal), 8(3), 459-467.
- Vaitsman, J. (1994). *Flexíveis e Plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas* (pp. 13-74). Rio de Janeiro: Rocco.
- Vallotton, C. (2011). Babies open our minds to their minds: how listening to infant signs complements and extends our knowledge of infants and their development. *Infant mental health journal*, 32(1), 115-133.
- Vallotton, C. D., & Ayoub, C. C. (2010). Symbols build communication and thought: the role of gestures and words in the development of engagement skills and social-emotional concepts during toddlerhood. *Social Development*, 19(3), 601–626.
- Valsiner, J. (1987) *Culture and the Development of Children's Actions*. Great Britain, John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. Great Britain: Sage Publications.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive science and human experience*. London: MIT Press.

- Vasconcelos, S. V., Pessoa, A. C. R. G., & Farias, A. P. S. (2009). Caracterização das publicações periódicas em fonoaudiologia e neurociências: estudo sobre os tipos e temas de artigos e visibilidade na área de linguagem. *Revista CEFAC*, 11(1), 50-58.
- Vieira, L. M. F. (1988). Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 67, 3-16.
- Vigotski, L. S. (1929). *Manuscrito de 1929*. Disponível em: < F:\scielo.php.htm> Acesso em: 22 de outubro de 2007.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waddington, C. (1957). *Principles of Development and differentiation*. New York: MacMillan.
- Wallon, H. (1941). Como Estudar a Criança? In, M. J. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Org.) (1986), *Henri Wallon* (pp. 72 – 82). São Paulo: Ed. Ática.
- Wallon, H. (1959a) O Papel do *Outro* na Consciência do *Eu*. In M. J. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Org.) (1986) *Henri Wallon* (pp. 158-167). São Paulo: Ed. Ática.
- Wallon, H. (1959b). Os Meios, os Grupos e a Psicogênese da Criança. In M. J. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Org.) (1986), *Henri Wallon* (pp. 168-178). São Paulo: Ed. Ática.
- Wallon, H. (1995). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, (Publicação original de 1949.)
- Wallon, H. (1979). *Do ato ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editora.
- Werebe, M. J. & Nadel-Brulfert, J. (Org.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ed. Ática.
- Wendland, J. (2001). A Abordagem clínica das interações pais-bebê: perspectivas teóricas e metodológicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online], 14(1), 45-46.
- Wertsch, J. V., Del Rio, P., Alvarez, A. (1998). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed.
- Winnicott, D. W. (1987). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 127-135.

- Zanella, A. V., & Andrada, E. G. C. (2002). Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 127-133.
- Zamberlan, M. A. T. (2002). Interação mãe-criança: enfoques teóricos e implicações decorrentes de estudos empíricos. *Estudos de psicologia* (Natal), 7(2), 399-406.
- Zomignani, A. P., Zambelli, H. J. L., & Antonio, M. A. R. G. M. (2009). Desenvolvimento cerebral em recém-nascidos prematuros. *Revista paulista de pediatria* [online], 27(2), 198-203.



## ANEXOS

### ANEXO 1 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão foi conduzida através do acesso a duas bases de dados: uma nacional (BVS-Psi) e outra internacional (PsychInfo).

Para o levantamento, foram conduzidas várias buscas. Pela certa novidade do objetivo (linguagem e significação *em bebês*) e até por se contrapor ao conhecimento dominante (bebês estão fora da linguagem enquanto não aprenderem a falar, enquanto não adquirirem o signo verbal), muitas foram as dificuldades encontradas. Após várias tentativas, a escolha por uma variedade de terminologias e palavras-chaves<sup>23</sup> mostrou-se fundamental, já que a identificação de trabalhos não representou um processo simples, pois ora diferentes termos são utilizados em forma de sinônimo; ora o mesmo termo é usado enquanto abarcando universos conceituais diversos.

Análise da produção referente às conceituações evidencia, assim, o quanto o campo carece de um refinamento da terminologia. O ponto não é tanto que os termos são utilizados a partir de diferentes referenciais e, portanto, carregam sentidos diversos (polissemia). A questão é que os termos são confundidos entre si, entrelaçados e fundidos, havendo contradição mesmo em suas apresentações, possivelmente pela novidade da questão; e, talvez pelos limites socioculturais dos usos das palavras que pertencem ao campo.

Como referido acima, o objetivo da revisão bibliográfica na literatura nacional e internacional foi conhecer, dentre a ampla gama de aspectos ligados aos processos desenvolvimentais de bebês, como estes vêm sendo concebidos e investigados mais particularmente em relação à linguagem, comunicação e significação.

No levantamento, deparou-se com certa dificuldade de identificar textos. A questão temática em si envolve certa novidade (linguagem e significação *em bebês*) e até se contrapõe ao conhecimento dominante (bebês estão fora da linguagem enquanto não aprenderem a falar, enquanto não adquirirem o signo verbal). Ainda, diferentes termos são utilizados em forma de sinônimo; ora o mesmo termo é usado enquanto abarcando universos conceituais diversos.

Como Gottlieb (2009) afirma, ao longo de todo o século passado, a antropologia cultural ensinou que as expressões aparentemente mais transparentes, com frequência se mostram surpreendentemente não comparáveis. Dentre vários exemplos, a autora cita os termos “bebê” e “primeira infância” que são utilizados, segundo ela, de forma um tanto indiscriminada, como se fossem por si só evidentes. A autora refere, assim, que muitos psicólogos do desenvolvimento frequentemente definem a “primeira infância” estritamente como o período que engloba desde o nascimento até o começo da fase de independência locomotora que, de acordo com suas definições, normativamente, começa a partir dos dois anos de idade. No entanto, para Gottlieb, essa não é uma certeza biológica, mas uma convenção cultural pressuposta no calendário ocidental. Segundo ela, verifica-se entre as crianças pequenas ampla variação das habilidades verbais e motoras aos dois anos de idade, sendo maior ainda entre crianças de diferentes culturas.

Isso é dito para explicitar o porquê que tantas palavras-chave e caminhos foram usados na revisão. Ao se fazer a busca, no entanto, a seleção dos textos foi feita em função de uma série de critérios de inclusão e exclusão. Foram selecionados e recuperados todos os artigos que tratassem diretamente de algum tópico de comunicação / linguagem / significação de bebês, incorporando mesmo aqueles que abordassem o tema de maneira genérica e englobando os dois-três primeiros anos de vida. Foram ainda selecionados artigos que não tivessem foco direto na questão da comunicação, linguagem e significação. Sua seleção poderia se dar caso estas últimas questões emergissem como resultado da pesquisa ou estivessem entrelaçadas aos princípios teóricos do que vinha sendo estudado.

<sup>23</sup> Palavras-chaves usadas: bebê(s), infant(s), communication / comunicação, emoção / emotion, embodiment / corporeidade, expressão / expressões, fala, gesto / gesture, imitação, infancy, interação, intersubjetividade / intersubjectivity, language / linguagem, significado / meaning, sign / signo, motor.

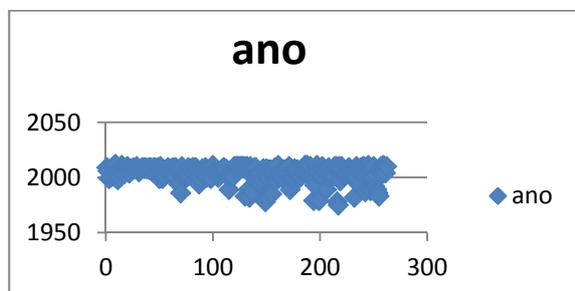
Em relação à delimitação de data, em função do volume de trabalhos publicados, esta foi usada somente na base internacional, restringindo a busca aos três últimos anos. Ainda em termos de inclusão de trabalhos, priorizou-se artigos publicados em revistas indexadas. Porém, alguns textos (como comentários sobre livros e alguns capítulos) foram selecionados em função de que vários deles foram considerados como seminiais na área e temática.

Em contrapartida, excluiu-se um conjunto grande de textos que se referissem a bebês, mas que os abordassem através de aspectos de seu comportamento e desenvolvimento, não diretamente ligados à comunicação. Ainda, cujo enfoque estivesse dado em aspectos clínicos de saúde, abordagens terapêuticas, mortalidade, formação profissional, epidemiologia, parto e gestação, amamentação, alimentação e estado nutricional, quadros psiquiátricos maternos, sono, dentre outros. Considerando-se o termo linguagem, foram excluídos artigos que tratassem de linguagem em educação formal, gramática, psicopatologia, linguagem e artes em geral, escrita, dentre outros.

Todos os resumos foram lidos e criteriosamente analisados, de modo a definir os textos completos a comporem a revisão, considerando os critérios de inclusão/exclusão indicados. Em caso de dúvidas no resumo, o artigo completo era acessado. Assim, do total de 4.257 resumos, chegou-se a um conjunto de 122 trabalhos publicados em revistas nacionais e 140 em revistas internacionais.

Essa proporção de publicações nacionais e internacionais foi considerada como relevante, já que o número de publicações entre os dois grupos praticamente se equiparou, a despeito de que os trabalhos internacionais resultaram de um recorte temporal de três anos, em contraposição à busca nacional sem delimitação de data. Ainda, vale frisar que, na literatura nacional, há alguns artigos que são publicações de autores de fora do Brasil, enquanto que não foi encontrado nenhum trabalho brasileiro que tivesse sido publicado em revistas internacionais. Importante ter claro que essa ausência de identificação de trabalhos brasileiros na literatura internacional não significa que nada esteja sendo publicado nesse sentido. A ausência pode se dever à circunscrição da revisão. Outros tipos de acesso poderiam revelar dados diversos dos aqui verificados.

#### Ano de publicação



Dentro da psicologia, as abordagens que guiaram os estudos mostraram-se bastante diversificadas, tendo sido encontrados embasamentos em teorias de Chomsky, Piaget, Wallon, da psicologia comportamental, histórico-cultural, psicanálise, psicoetologia, sistêmica, dentre outras. Em relação ao conjunto dos trabalhos nesse campo específico, dos 167 artigos selecionados, 49,1% deles são empíricos, 38,3% são teóricos, 5,4% de revisão e 7,2% de outras modalidades. Quando comparadas as publicações nacionais e internacionais de estudos empíricos, verificou-se que se equiparam em proporção. Mais adiante, características dessas publicações serão mais detalhadamente discutidas.

Do conjunto dos trabalhos selecionados (262 trabalhos), 128 (49%) deles são empíricos.

## ANEXO 2

1) **Tabela** – Cronograma registro do projeto *A constituição de sujeitos da linguagem, em bebês com e sem deficiência auditiva*. (Rodrigues, 2007)

<b>NO. DA VISITA</b>	<b>DATA</b>	<b>ATIVIDADE REALIZADA</b>	<b>LOCAL</b>
<b>1</b>	24/03/2006	Apresentação inicial da pesquisa para a família, seguida do consentimento desta para a realização da coleta de dados. Entrevista sobre Danilo e família com a avó Lúcia.	Residência da família
<b>2</b>	31/03/2006	1ª. Gravação em vídeo.	Residência
<b>3</b>	07/04/2006	2ª. Gravação em vídeo.	Residência
<b>4</b>	20/04/2006	3ª. Gravação em vídeo.	Residência
<b>5</b>	05/05/2006	4ª. Gravação em vídeo.	Residência
<b>6</b>	20/05/2006	5ª. Gravação em vídeo.	Residência
<b>7</b>	02/06/2006	6ª. Gravação em vídeo.	Residência
<b>8</b>	24/06/2006	7ª. Gravação em vídeo.	Residência
<b>9</b>	07/07/2006	8ª. Gravação em vídeo.	Residência
<b>10</b>	04/08/2006	9ª. Gravação em vídeo.	Residência
<b>11</b>	12/09/2006	10ª. Gravação em vídeo.	Residência
<b>12</b>	06/10/2006	11ª. Gravação em vídeo e encerramento da coleta de dados.	Residência

## ANEXO 3

2) **Tabela 1 – Cronograma registro *O processo de (trans)formação da comunicação ao longo do primeiro ano de vida: um estudo de caso* (Rodrigues, 2011)**

Mês e No. da coleta	Data	Período do dia	Duração da vídeo-gravação	Local	Parceiro	Idade de Marina	
1º. MÊS	1	15/10/08	Meio da tarde	1h 02 min	Residência da família	Mãe / avó materna	6 dias
	2	21/10/08	Meio da tarde	1h 01 min	Residência da família	Mãe	12 dias
	3	29/10/08	Final da tarde	45 min	Residência da família	Mãe / pai	20 dias
	4	04/11/08	Início da tarde	1h	Residência da família	Mãe	26 dias
2º. MÊS	5	12/11/08	Meio da tarde	1h	Residência da família	Mãe / avó materna	1 mês e 3 dias
	6	21/11/08	Meio da tarde	57 min	Residência da família	Mãe	1 mês e 12 dias
	7	29/11/08	Meio da manhã	35 min	Residência da família	Mãe / pai	1 mês e 20 dias
	8	05/12/08	Meio da tarde	40 min	Clínica	Mãe / avó materna	1 mês e 26 dias
3º. MÊS	9	11/12/08	Final da manhã	1h	Residência da avó	Mãe / avó materna	2 meses e 2 dias
	10	18/12/08	Início da tarde	1h	Clínica	Mãe / avó materna	2 meses e 9 dias
	11	23/12/08	Início da tarde	1h 02 min	Residência da família	Mãe / pai	2 meses e 14 dias
	12	30/12/08	Final da manhã	53 min	Residência da família	Mãe	2 meses e 21 dias
4º. M	13	07/01/09	Meio da tarde	50 min	Clínica	Mãe / avó	2 meses e 28 dias
	14	15/01/09	Início da tarde	1h 04 min	Residência da família	Mãe / avó materna	3 meses e 6 dias
	15	21/01/09	Meio da manhã	1h	Residência da família	Mãe / avó materna	3 meses e 12 dias

<b>Ê S</b>	<b>16</b>	28/01/09	Meio da manhã	1h	Residência da família	Mãe / avó materna	3 meses e 19 dias
<b>5°. M Ê S</b>	<b>17</b>	05/02/09	Meio da manhã	1h	Residência da família	Mãe / avó materna	3 meses e 27 dias
	<b>18</b>	11/02/09	Meio da tarde	51 min	Residência da família	Mãe	4 meses e 2 dias
	<b>19</b>	18/02/09	Meio da manhã	1h	Residência da família	Mãe / avó materna	4 meses e 10 dias
	<b>20</b>	27/02/09	Meio da manhã	58 min	Residência da família	Mãe	4 meses e 18 dias
<b>6°. M Ê S</b>	<b>21</b>	05/03/09	Início da tarde	46 min	Residência da família	Mãe	4 meses e 23 dias
	<b>22</b>	12/03/09	Meio da tarde	45 min	Residência da família	Mãe	5 meses e 3 dias
	<b>23</b>	20/03/09	Início da tarde	1h	Residência da família	Mãe	5 meses e 11 dias
	<b>24</b>	26/03/09	Final da manhã	1h 02 min	Residência da avó materna	Mãe / avó materna	5 meses e 17 dias
<b>7°. M Ê S</b>	<b>25</b>	02/04/09	Fim da manhã	1h 01 min	Residência da avó materna	Mãe / avó materna	5 meses e 23 dias
	<b>26</b>	08/04/09	Meio da manhã	1h 01min	Residência da família	Mãe	6 meses
	<b>27</b>	23/04/09	Início da tarde	1h 01 min	Residência da avó materna	Avó e avó maternos / mãe	6 meses e 13 dias
<b>8°. M Ê S</b>	<b>28</b>	07/05/09	Meio da manhã	1h	Residência da família	Mãe / pai	7 meses
	<b>29</b>	21/05/09	Início da manhã	58 min	Residência da família	Mãe / pai	7 meses e 12 dias
	<b>30</b>	04/06/09	Meio da manhã	1h 01 min	Residência da família	Mãe	8 meses
<b>9°. M Ê S</b>	<b>31</b>	18/06/09	Fim da manhã	1h	Residência da família	Mãe / pai	8 meses e 9 dias
	<b>32</b>	02/07/09	Fim da manhã	1h 03 min	Residência da família	Mãe	8 meses e 23 dias
<b>10°. M Ê S</b>	<b>33</b>	18/07/09	Início da manhã	1h	Residência da família	Mãe	9 meses e 9 dias
	<b>34</b>	31/07/09	Início da manhã	1h 03 min	Residência da família	Mãe / pai	9 meses e 22 dias
<b>11°.</b>	<b>35</b>	14/08/09	Início da manhã	1h 09 min	Residência da família	Mãe / pai	10 meses e 5 dias

---

<b>M Ê S</b>	<b>36</b>	02/09/09	Início da manhã	1h	Residência da família	Mãe	10 meses e 24 dias
<b>12º. M Ê S</b>	<b>37</b>	17/09/09	Meio da manhã	1h 02 min	Residência da família	Mãe / pai	11 meses e 8 dias
	<b>38</b>	09/10/09	Meio da tarde	1h	Residência da família	Mãe / pai	1 ano

## ANEXO 4

**Tabela 1** – Cronograma registro *Estabelecimento da atenção conjunta em bebê vidente e com deficiência visual severa* (Colus, 2011)

Datas das sessões de videograções de Marcelo

<b>Datas das sessões</b>	<b>Idade de Marcelo</b>	<b>Duração aproximada da videogração</b>
1-21/08/2010	8m13d	55min40seg
2-02/09/2010	8m25d	52min30seg
3-11/09/2010	9m3d	51min35seg
4-25/09/2010	9m17d	41min
5-09/10/2010	10m1d	58min20seg
6-23/10/2010	10m15d	1h2min56seg
7-06/11/2010	10m29d	1h1min
8-27/11/2010	11m19d	1h4min35seg

Datas das sessões de videograções de Mariana

<b>Datas das gravações</b>	<b>Idade de Mariana</b>	<b>Duração aproximada da videogração</b>
1-03/11/2010	7m3d	1h2min35seg
2-19/11/2010	7m19d	52min35seg
3-16/12/2010	8m16d	59min10seg
4-13/01/2010	9m14d	56min94seg
5-18/02/2011(Apagada)	10m18d	----
6-25/03/2011	11m25d	56min

## ANEXO 5

**Tabela: Cronograma de gravações do banco *Os modos de relações e a coconstrução dos recursos comunicativos em bebês que vivem em diferentes contextos de acolhimento* (Moura, 2011)**

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°	14°	Encami- nhamento
	24/08 /10	27/08 /10	31/08 /10	08/09 /10	16/09 /10	21/09 /10	01/10 /10	05/10 /10	15/10 /10	22/10 /10	29/10 /10	03/11 /10	17/11 /10	02/12 /10	
<b>Luiz/Guilherme</b>	10 mese s e 14 dias	10 mese s e 17 dias	10 mese s e 21 dias	10 mese s e 29 dias	11 mese s e 6 dias	11 mese s e 11 dias	11 mese s e 20 dias	11 mese s e 24 dias	1 ano e 5 dias	1 ano e 12 dias	1 ano e 19 dias	1 ano e 24 dias	1 ano, 1 mês e 7 dias	1 ano, 1 mês e 22 dias	Família Substituta
<b>Lucas (Lucão)</b>	7 mese s e 2 dias	7 mese s e 5 dias	7 mese s e 9 dias	7 mese s e 18 dias	7 mese s e 26 dias	8 mese s 10 dias	8 mese s e 14 dias	8 mese s e 24 dias	8 mese s e 24 dias	9 mese s dias	9 mese s e 7 dias	9 mese s e 12 dias	9 mese s e 26 dias	10 mese s e 11 dias	Família Substituta
<b>Larissa</b>	4 mese s e 10 dias	4 mese s e 13 dias	4mes es e 17 dias	4 mese s e 25 dias	5 mese s e 3 dias	5 mese s e 8 dias	5 mese s e 18 dias	5 mese s e 22 dias	6 mese s e 2 dias	6 mese s e 9 dias	-	-	-	-	Família Substituta
<b>Lucas (Luzinha)</b>	3 mese s e 25 dias	3 mese s e 28 dias	4 mese s e 1 dia	4 mese s e 10 dias	4 mese s e 18 dias	4 mese s e 23 dias	5 mese s e 1 dia	5 mese s e 6 dias	5 mese s e 16 dias	5 mese s e 23 dias	6 mese s dias	6 mese s e 4 dias	6 mese s e 18 dias	7 mese s e 3 dias	Família Substituta
<b>Beatriz</b>	1 ano, 5 mese s e 12 dias	1 ano, 5 mese s e 15 dias	1 ano, 5 mese s e 19 dias	1 ano, 5 mese s e 28 dias	1 ano, 6 mese s e 4 dias	1 ano, 6 mese s e 9 dias	1 ano, 6 mese s e 19 dias	1 ano, 6 mese s e 23 dias	1 ano, 7 mese s e 3 dias	1 ano, 7 mese s e 3 dias	7 ano, 7 mese s e 10 dias	1 ano, 7 mese s e 17 dias	1 ano, 7 mese s e 22 dias	1 ano, 8 mese s e 5 dias	Avó Materna

<b>Eduardo</b>	2 anos, 5 meses e 11 dias	2 anos, 5 meses e 14 dias	2 anos, 5 meses e 18 dias	2 anos, 5 meses e 27 dias	2 anos, 6 meses e 27 dias	2 anos, 6 meses e 3 dias	2 anos, 6 meses e 18 dias	2 anos, 6 meses e 22 dias	2 anos, 7 meses e 2 dias	2 anos, 7 meses e 9 dias	2 anos, 7 meses e 16 dias	2 anos, 7 meses e 21 dias	2 anos, 8 meses e 4 dias	2 anos, 8 meses e 19 dias	Avó Materna
<b>Willian</b>	8 dias	11 dias	15 dias	23 dias	1 mês e 1 dia	1 mês e 6 dias	1 mês e 16 dias	1 mês e 20 dias	-	-	-	-	-	-	Avó Materna
<b>Paulinho</b>	3 anos e 8 meses	3 anos e 8 m.e 3 dias	3 anos e 8 m. e 7 dias	3 anos e 8 m. e 15 dias	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Avó Materna
<b>Sofia</b>	2 anos e 1 dia	2 anos e 3 dias	2 anos e 7 dias	2 anos e 15 dias	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Avó Materna
<b>Francisco</b>	-	-	-	5 anos e 6 dias	5 anos e 14 dias	5 anos e 19 dias	-	-	-	-	-	-	-	-	Genitor
<b>Francine</b>	-	-	-	2 anos e 6 dias	2 anos e 14 dias	2 anos e 19 dias	2 anos e 29 dias	-	-	-	-	-	-	-	Genitor
<b>Dora</b>	-	-	-	-	1 mês e 25 dias	2 meses	2 meses e 10 dias	2 meses e 14 dias	2 meses e 24 dias	3 meses e 1 dia	3 meses e 8 dias	3 meses e 13 dias	3 meses e 27 dias	4 meses e 12 dias	Família Substituta
<b>Júlio</b>	-	-	-	-	12 dias	17 dias	27 dias	1 mês e 1 dia	1 mês e 11 dias	1 mês e 18 dias	1 mês e 25 dias	2 meses	2 meses e 14 dias	2 meses e 29 dias	Família Substituta
<b>Lindalva</b>	-	-	-	-	16 dias	21 dias	1 mês e 1 dia	1 mês e 4 dias	1 mês e 14 dias	-	-	-	-	-	Avó Materna

<b>Daniela</b>	-	-	-	-	3 anos 9 m. e 1 dia	3 anos 9 m. e 6 dias	3 anos 9m. e 16 dias	3 anos 9 m. e 20 dias	-	-	-	-	-	-	Genitora
<b>Isabela</b>	-	-	-	-	3 mese s e 12 dias	3 mese s e 17 dias	3 mese s e 27 dias	4 mese s e 1 dia	-	-	-	-	-	-	Genitora
<b>Máisa</b>	-	-	-	-	-	-	5 anos 7 m. e 6 dias	5 anos 7 m. e 10 dias	5 anos 7m. e 20 dias	-	-	-	-	-	Avó Materna
<b>Maíra</b>	-	-	-	-	-	-	6 mese s e 2 dias	6 mese s e 6 dias	6 mese s e 16 dias	-	-	-	-	-	Avó Materna
<b>*Rosa</b>	5 mese s e 14 dias	5 mese e 17 dias	5 mese s e 21 dias	6 mese s e 6 dias	6 mese s e 11 dias	6 mese s e 21 dias	6 mese s e 25 dias	7 mese s e 5 dias	7 mese s e 13 dias	7 mese s e 20 dias	7 mese s e 25 dias	8 mese s e 7 dias	8 mese s e 22 dias	Filha Coordena- dora	

*Quadro 4: Resumo de informações do fluxograma.*

**1º linha:** Cronograma das vídeo-gravações;

**1º coluna:** Nomes fictícios das crianças que estavam abrigadas no período das vídeo-gravações e que foram captadas, em determinados momentos, pelas filmagens.

**2º, 5º e 21º linha** (cor rosa): Bebês focais da pesquisa.

**16º coluna:** Encaminhamentos das crianças após o desabrigamento.

**Nomes com cores iguais:** dupla ou grupos de irmãos.

**Linhas totalmente preenchidas com as idades:** crianças que permaneceram no abrigo do início ao fim das vídeo-gravações. (Total = 6 crianças)

**Linhas parcialmente preenchidas com as idades:** crianças que foram abrigadas ou desabrigadas durante as vídeo-gravações e, por isso, não participaram de todo o cronograma. (Total = 13 crianças)

## ANEXO 6

6) Cronograma de gravações do Banco de dados *Significações em relações de bebês com seus pares de idade* (Costa, 2012)

**Dias de Gravação Catarina**

(05meses)

**Priscila**

(07meses)

**Daiane**

(10meses)

**Marcos**

(11meses)

30/11/2009 - Gravação - -

02/12/2009 - Gravação Gravação Gravação

04/12/2009 Gravação Gravação - -

07/12/2009 Gravação Gravação Gravação -

22/12/2009 - Gravação Gravação Gravação

29/12/2009 - Gravação - -

04/03/2010 - Gravação - -

05/03/2010 Gravação - Gravação -

16/03/2010 - - Gravação -

18/03/2010 - Gravação - -

19/03/2010 - Gravação - -

23/03/2010 Gravação Gravação Gravação Gravação

26/03/2010 Gravação Gravação - Gravação

05/04/2010 Gravação - Gravação Gravação

12/04/2010 - Gravação - -

26/04/2010 Gravação - Gravação Gravação

28/04/2010 - Gravação Gravação -

30/04/2010 - Gravação - Gravação

03/05/2010 - Gravação - -

04/05/2010 - Gravação - Gravação

05/05/2010 - Gravação - -

Total gravações 07 17 09 08

Total de horas 03 horas e

30 minutos

08 horas e 30

minutos

04 horas e 30

minutos 04 horas