UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

O CORPO NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Contribuições de Daniel Stern e Henri Wallon

DANIELA OLIVEIRA MAGALHÃES

RIO DE JANEIRO

2017

Daniela Oliveira Magalhães

O CORPO NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE: Contribuições de Daniel Stern e Henri Wallon

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do grau de Formação em Psicologia.

Orientadora: Prof.ª Beatriz Sancovschi

RIO DE JANEIRO
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora e professora, Beatriz Sancovschi, que nesses dois anos em que convivemos ocupou um lugar de muito carinho na minha vida. Mais do que orientadora de monografia ela foi uma professora com uma didática diferenciada, carregada de afetos e realmente preocupada com os debates promovidos em sala de aula. Foi uma supervisora de estágio comprometida com nossa aprendizagem prática em relação à educação infantil, sempre disposta a nos acalmar e trazer textos e discussões que ampliassem nosso olhar. Além de profissional incrível é uma pessoa sensível às questões dos alunos. Sua presença na minha vida certamente contribuiu como uma inspiração para a forma que essa monografia foi escrita. Obrigada, Bia.

Agradeço à minha terapeuta, Ana, por todo carinho, "cutucadas", presença, humanidade e propostas de reflexões ao longo desses quase dois anos de terapia. Você me inspira como pessoa e psicóloga.

Agradeço as amigas que a Psicologia me deu de presente: Anna, Carol, Jéssica, Nati e Pati. Sem vocês eu não teria aguentado todos esses anos em que minha saúde mental foi colocada à prova tantas vezes. Obrigada por tantas conversas, sobre absolutamente tudo e principalmente pelos silêncios oportunos. Obrigada por tantas idas ao Outback depois de momentos em que a descontração era necessária, por estarem sempre lá quando eu precisei e por muitas vezes serem o motivo que me fazia ir para as aulas. Cada uma com seu jeitinho particular fizeram uma enorme diferença no meu percurso na graduação e quero vocês para sempre comigo. Amo vocês!

Agradeço a minha amiga que agora mora do outro lado do mundo, Helena Henriques, obrigada por ter me adotado no primeiro dia de SANA (Semana de Ambientação de Novos Alunos). Desde aquele primeiro dia, você foi mãe, amiga, irmã e companheira de aventuras. Obrigada por ter dividido a melhor experiência do mundo comigo. Não podia ter sido mais ninguém além de você para viver aquele intercâmbio comigo. Te amo do tamanho da quantidade de comida de Portugal!

Agradeço as minhas amigas Ju e Gabi que fizeram do primeiro período de Psicologia na UFRJ (também conhecido como: "pede pra sair") um momento mais descontraído. Vocês saíram de psicologia, mas sempre vão ser as "psicofriends". A breve passagem de vocês pela psicologia foi só gratidão, porque ela me deu vocês.

Agradeço ao meu namorado, companheiro de longo tempo e meu porto seguro. Vi, obrigada pela paciência nesses longos meses, por ouvir com toda calma e atenção minhas longas falas sobre o desenvolvimento infantil e sobre os aspectos da Psicologia que me intrigavam. Obrigada por sempre escutar minhas desconstruções sobre o mundo e sempre acreditar em mim, até mesmo quando eu não acredito. Que sempre tenhamos espaço para crescer juntos como seres humanos. Te amo ontem, hoje e sempre!

As minhas irmãs, Camila e Bia, por toda a descontração e piadas "no sense", vocês são essenciais na minha vida. Obrigada por estarem presentes em todos os momentos, tanto os bons quanto os ruins, vocês são os melhores presentes que nossos pais poderiam me dar. Vocês são parte da minha história e as vezes me conhecem só por um olhar. Amo vocês!

Aos meus pais, Lucia e Mauricio por todo apoio e amor sempre. Sem vocês eu não teria conseguido chegar até aqui. Obrigada por toda a estrutura que vocês me proporcionaram. Obrigada pelo apoio incessante, irrestrito e essencial. Obrigada por terem sido meu chão e alicerce. Vocês são os principais responsáveis por eu ter conseguido concluir mais esta etapa da minha vida. Amo vocês infinito!

Agradeço à Deus por me proporcionar todos esses encontros com pessoas maravilhosas e por me inspirar a tentar praticar sempre o bem.

E por último a escolha mais propícia para encerrar os agradecimentos, minha vozinha Martha. Obrigada por tudo e por tanto. Obrigada por ser sempre a primeira a me aplaudir desde o jardim de infância. Por fazer comigo todos os deveres de casa, por ir a todas as festinhas da escola e em todos os médicos, por ter vindo cuidar de mim todas as vezes que eu fiquei doente e por ter me ensinado o amor na forma mais pura. Sem você eu não seria quem eu sou e se eu acordo todos os dias tentando ser uma pessoa melhor é porque eu tive em quem me inspirar. Você é meu exemplo de mulher e dona do maior amor do mundo. Te amo além das palavras!

Dedico este trabalho à memória do meu avô Manoel Francisco Magalhães (1927–2016), do meu avô Guilherme Antônio Oliveira (1935-2014) e da minha avó Maria do Livramento Magalhães Oliveira (1939-2013) eles sempre farão parte da minha história.

RESUMO

O objetivo central do presente trabalho é estudar o corpo na constituição da subjetividade humana, usando como norteadores as teorias do desenvolvimento de Henri Wallon e Daniel Stern. Associando os conceitos elaborados por esses autores com questões contemporâneas relacionadas ao corpo. Neste contexto, buscamos trabalhar com o olhar que esses dois autores tem para o corpo no desenvolvimento infantil. A partir desse cenário, propusemos explorar como a criança vai construindo mundos com seu corpo e com o corpo dos outros. Partindo das contribuições de Wallon (2007) e Stern (1992), buscamos fazer uma discussão da aquisição da linguagem como um momento em que a relação da criança com seu corpo passa de um corpo sensível, aberto ao mundo, para um corpo que, em certa medida, generaliza as experiências e às fecha em representações.

As reflexões produzidas por esse trabalho nos levam a pensar em como nosso corpo conta história, no sentido de, mostrar como a cultura contemporânea lida com seu corpo, logo com o mundo.

Palavras-chave: corpo, subjetividade, linguagem, contemporaneidade, desenvolvimento.

ABSTRACT

The main objective of the present study is to examine the role of the body in the constitution of human subjectivity, using the development theories of Henri Wallon and Daniel Stern as guiding propositions, associating the concepts elaborated by these authors with contemporary concerns related to the body. In this context, both authors' views on the body during child development will be employed. By doing so, this study sets out to explore how a child can build worlds using his own body and the body of others. Based on the contributions of Wallon (2007) and Stern (1992), we seek to discuss the acquisition of language as the moment in which the child's relationship with his body changes from a sensitive, "open to the world" body to a body that, to a certain extent, generalizes its experiences and seals them with representations. This study makes us reflect on how our body can tell stories, in the sense of showing how contemporary culture deals with the body, and consequently, with the world.

Keywords: body, subjectivity, language, contemporaneity, development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO_____ 9

CAPÍTULO 1
UMA COMPREENSÃO DE INDIVÍDUO EM SUA TOTALIDADE_____14

CAPÍTULO 2

O CORPO E SUA FUNÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO MUNDO INTERPESSOAL_____31

CONCLUSÃO _____ 48

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS_____ 51

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho de conclusão de curso é resultado da convergência de alguns tópicos de interesse, que chamaram minha atenção ao longo da graduação em Psicologia. Durante esse período, pude explorar alguns desses assuntos tanto no estágio em Psicologia Escolar quanto na terapia.

O meu interesse pelo desenvolvimento infantil e um amor enorme por bebês me propulsionaram ao estágio em Psicologia Escolar no segmento da Educação Infantil. Enquanto realizava o estágio algumas questões se atualizaram e assumiram novas formas. Me chama a atenção o quanto o corpo ocupa um lugar primordial nas relações com os bebês. O quanto eles se comunicam com e pelo corpo. O quanto eles afetam e são afetados por meio do corpo. O quanto esse corpo é sensível, relacional e experiencial. Cada nova tarefa exige do bebê uma totalidade de sua existência, um investimento total e pleno na descoberta e apreensão daquela novidade.

Concomitantemente ao estágio, comecei a fazer terapia. Na relação com a minha terapeuta percebi que havia muitos momentos em que os afetos que eu queria comunicar para ela não eram possíveis por meio das palavras. Elas não davam conta. Não havia léxico que abarcasse toda complexidade da experiência humana. Percebi que esse contato comigo mesma e com os outros vinha primeiramente pelo corpo, entretanto, meu corpo estava desconectado de mim e com isso eu estava desconectada do mundo.

Desse modo, em um processo de autodescoberta, não sozinha, mas sempre em relação com o meio: com os bebês, com o estágio, com a escola, com a terapia e com a terapeuta fui percebendo que, na medida em que fui crescendo, o corpo foi ocupando um lugar na minha vida puramente mecânico e racional. Não dava a devida atenção a ele e nem tinha a dimensão de sua capacidade.

Quando me dei conta dessa desconexão atual, me lembrei da criança que eu fui e o quanto eu tinha um corpo sensível, conectado comigo mesma e com o mundo. Onde foi parar essa espontaneidade e liberdade fantásticas da infância? Essa foi a questão inicial que me instigou a escrever esse trabalho de conclusão de curso.

Na introdução deste trabalho, recorri a uma visão transdisciplinar do corpo, a partir de autores de diversos campos diferentes: da antropologia à psicologia passando

pela filosofia. A aposta de trazer pessoas de diversas perspectivas para falar do corpo na introdução vem, com a expectativa de enriquecer nossa própria visão, de entender da onde vem esse corpo que eu quero falar nesse trabalho. Além de, pesquisar como na história a noção de corpo foi se construindo e até de um exercício de conversar com autores de fora da Psicologia. Pois, é uma atitude comum dentro dessa ciência um olhar para dentro, para o individual e para a razão.

Em uma breve pesquisa sobre trabalhos que tem como temática o corpo sensível, encontrei autores que vão recuperando a dimensão do corpo não somente como base material e mecânica, mas também como corpo sensível em ciências como filosofia e antropologia, passando pela pedagogia e psicologia.

Le Breton (2011) na obra "Antropologia do corpo e modernidade" vai contar como era o corpo na época medieval. Em que o mesmo era para as classes populares como uma unidade integrada. Ele chama de "antropologia cósmica" e dá o nome desse corpo de "corpo grotesco", que é "formado de relevos, de protuberâncias... transborda de vitalidade, está mesclado à multidão, indiscernível, aberto, em contato com o cosmo, insatisfeito com os limites que ele não cessa de transgredir. É uma espécie de "grande corpo popular da espécie"". (LE BRETON, 2011, p.47). Já nas classes eruditas havia um culto por um "corpo racional", que ele caracteriza como: "um corpo liso, moral, sem aspereza, limitado, reticente a toda transformação eventual... separado dos outro em posição de exterioridade com o mundo, fechado em si mesmo." (Idem, p.48). Em seu livro, Le Breton (2011) expõe uma compreensão de homem integrado, em que, corpo, natureza, mundo e sociedade compõem uma sociedade medieval, mas que com o passar do tempo essa formação integrada dará lugar a outra forma de entender o mundo. Que é o individualismo. Cultura voltada para o indivíduo e para uma racionalidade nascente.

As contribuições de Le Breton (2011) são interessantes para se pensar como a história e a cultura contribuem para modos de ordenar o mundo. O ser humano é cultural, ele cria cultura e se constitui por e com ela. Nos desenhos da Disney, por exemplo, é possível ver como as personagens vivem em sintonia com outros elementos da natureza. No desenho da Branca de Neve, há uma cena em que ela se esconde na floresta para fugir do caçador. Já dentro da floresta, as árvores (com fisionomias humanas) parecem estar em perfeita sintonia com o que ela está sentindo. Outro exemplo é o da Cinderella, durante todo o desenho é mostrada a relação que a

protagonista tem com diversos animais (ratos, cachorros e passarinhos) e como essa relação parece ser de "igual para igual", congruente e orgânica.

No individualismo, na dimensão pessoal, o corpo físico é depreciado em detrimento da razão. É visto como não dando conta das demandas de uma sociedade cada vez mais exigente. Johnson (1990) no livro "Corpo", fala sobre a importância de recuperar a unidade entre os movimentos sentidos e os processos de pensamento, tentando fugir da dicotomia entre mente e corpo. Lógica ressonante ao que Le Breton (2011) traz da classe popular na época medieval.

Merleau-Ponty (1994) no livro "Fenomenologia da Percepção", entende o corpo como a forma que nos colocamos no mundo. É o potencial que usamos para nos expressarmos, falarmos e comunicarmos. É a instância por onde interagimos e encontramos com o mundo. Ou seja, o corpo é cultura ele não existe fora de um universo cultural. Nós somos cultura. Nosso modo de gesticular, de sentar, de andar, de postura, de comer é ao mesmo tempo singular e cultural. Por exemplo, não são todas as culturas que utilizam o garfo e a faca para fazer as refeições, mas algumas utilizam. Dentro dessas várias culturas há uma grande quantidade de pessoas. Porém, cada pessoa utiliza os talheres de uma maneira única. Ou seja, por mais que eu seja cultura eu tenho uma singularidade dentro dessa cultura. Lapointe e Rugira (2012) em "Para uma ética renovada do cuidar: a escuta do corpo sensível", trazem uma compreensão do corpo harmoniosa com a de Merleau-Ponty (1994). Para Lapointe e Rugira (2012) a experiência que temos com o mundo é similar com a que temos com o próprio corpo. Elas estão imbricadas, como uma espécie de micro cenário dentro de um mega cenário.

Duarte Júnior (2000) em "O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível". No campo da pedagogia, defende uma educação da sensibilidade, uma vez que, a Idade Moderna se construiu um tipo de pensamento que deslegitima a interferência dos sentimentos, emoções e sentidos. De base racionalista. Embotando o desenvolvimento da sensibilidade humana. A educação sensível possibilitaria um conhecimento mais abrangente, onde o sensível, como a arte, por exemplo, fosse levado em conta.

A filósofa e psicóloga Vinciane Despret traz em "O corpo com o qual nos importamos: figuras da antropo-zoogênese" (2004), um corpo que é permeado de sensibilidade e que responde às expectativas do entorno e as suas próprias. É um corpo em relação, articulado. O que os autores no campo da psicologia clínica, sobretudo da

clínica da Gestalt-terapia chamam de relação dialógica. Uma vez que, os organismos sempre estão em relação com o ambiente, onde surgem emoções que afetam e são afetadas de forma orgânica. Como no caso trazido por Despret (2004) em que: 13 senhores de diversas classes sociais e que nunca tinham trabalhados juntos antes, se encontraram para dirigir perguntas a um famoso aluno chamado Hans. Foi lhe pedido que resolvesse problemas matemáticos, além de outros testes. Hans respondia a todas as perguntas de bom grado, como também, respondia corretamente quase todas as questões trazidas. O fato mais intrigante é que Hans era um cavalo. Ele respondia as questões com batidas de sua pata no chão.

Após estudos sobre as facetas do cavalo chegou-se a ideia de que Hans se baseava em pistas para chegar à resposta correta. As pistas eram dadas pelos próprios humanos que faziam as perguntas. Porém eles não percebiam. As respostas das perguntas estavam presentes em seus corpos. E o cavalo podia ler os corpos humanos. Com esse caso, é possível perceber uma relação de sintonia intracorpórea entre as duas espécies animais (homem e cavalo): "seus corpos estavam falando e se movendo contra sua vontade, fora dos limites de sua consciência." (pg 114). Esse exemplo traz uma espécie de relação intracorpórea entre o ser humano e o cavalo. Mostra um corpo sensível, que às vezes é afetado e afeta antes de chegar a nossa consciência e que no cotidiano atual não o experienciamos de modo holístico, considerando não partes fragmentadas, mas um todo.

Loris Malaguzzi (1999), pedagogo italiano que tem uma proposta pedagógica centrada na criança e nas suas diferentes formas de linguagem, no poema "As cem linguagens da criança" defende:

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

Com esse poema é interessante pensar quantos tipos diferentes de linguagem temos na infância e o quanto essa pluralidade é importante. As mais criativas e diversas possíveis, que são capturadas pela sociedade através de seus dispositivos e práticas, que desmembra e as reduz na dicotomia mente x corpo. Privilegiando a mente em detrimento do corpo.

Com essa reflexão, e com questionamentos como: Qual o papel do corpo ao longo do desenvolvimento? Como se dão as mudanças, advindas da aquisição da linguagem, no corpo? Qual o papel que o corpo ocupa nas relações contemporâneas? Foram indagações norteadoras para a realização desta monografia.

Um texto que me fez refletir muito durante a graduação e consequentemente nesta monografia, que a meu ver, mesmo não se referindo diretamente ao corpo me fez pensar em um corpo como uma forma de afet-ação e de constituição de subjetividade contemporânea foi: "Notas sobre a experiência e o saber da experiência", escrito por Jorge Larrosa (2002, p.21): "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece".

Eu e minha orientadora escolhemos abordar nesta monografia as contribuições de dois principais autores: Daniel Stern e Henri Wallon. Assim como, a contribuição de comentadores desses dois autores. Pretendo abordar o tema corpo a partir principalmente do que está exposto no livro O Mundo Interpessoal do Bebê (1992) de Stern e A evolução Psicológica da Criança (2007) de Wallon.

Como em suas teorias a subjetividade humana é constituída pelo corpo. Desde os primeiros momentos de vida até a idade adulta e como essa relação do ser humano com o corpo vai tomando e formando novos atributos e novas formas de ser e estar no mundo. Como já foi mencionado, explorar as ligações entre psicologia, corpo, cultura e sociedade com esses autores se torna uma preocupação relevante para este trabalho, pois traz um olhar mais amplo para as questões trazidas.

A estrutura do texto, também é um diferencial desse trabalho. Uma vez que, a todo o tempo, tentarei escrever com o coração e com embasamento teórico, como será articulado durante todo esse trabalho que, aspectos emocionais e racionais não são sempre excludentes. Trarei relatos de um estágio que mexeu muito comigo e que conversam com as concepções dos teóricos trabalhados aqui. Escrever em primeira pessoa também serve para aproximar a escrita de quem for ler e para fugir um pouco do academicismo.

No capítulo 1, irei trazer um pouco da história de Henri Wallon (2007) e de como a sua história o levou a estudar o desenvolvimento infantil e a importância que o corpo tem nesse estudo. Depois irei abordar os fatores que constituem o psiquismo humano para Wallon, fatores esses, o movimento, a emoção e a cognição. Assim como, alguns outros conceitos de sua teoria. Tratarei a respeito da aquisição da linguagem e da relação da criança com seu corpo. Sempre tentado fazer uma conexão com a contemporaneidade e a cultura.

No capítulo 2, abordarei a trajetória de Daniel Stern (1992). Seus estudos, a época em que viveu, seu percurso e que lugar ele atribui ao corpo ao longo do desenvolvimento. Discutirei sobre como o bebê se relaciona com seu corpo e com o corpo dos outros em cada expansão do senso de eu, trazendo alguns conceitos elaborados por Stern. Trarei a respeito da aquisição da linguagem e as mudanças que isso acarreta no mundo interpessoal. Sempre tentado fazer uma conexão com a contemporaneidade e a cultura.

Ao longo de todo o texto, eu também utilizarei as anotações de meu diário de campo[1] do estágio em Psicologia Escolar. Penso que, essas anotações irão dar uma potência aos argumentos trazidos e trarão uma escrita mais vivencial da relação com as

[1] Não são utilizados os nomes reais das crianças nem dos adultos nos diários de campo para preservar as identidades dos mesmos.

crianças.

Por fim, na conclusão pretendo trazer uma revisão do que foi abordado durante os capítulos, sempre com uma perspectiva transdisciplinar a respeito do corpo. Corpo esse sempre em relação com o entorno, ou seja, com a sociedade e com a cultura. Como Latour (2007), um filósofo, antropólogo e sociólogo francês que desenvolve estudos sobre a modernidade e defende pesquisas mais híbridas, sem dicotomizações traz: "Adquirir um corpo é um empreendimento progressivo que produz simultaneamente um meio sensorial e um mundo sensível." (LATOUR, 2007, p. 40). O tema desse trabalho de conclusão de curso possui questões que não se esgotam, portanto, não tenho a ambição de chegar a nenhuma conclusão imperativa.

CAPÍTULO 1

UMA COMPREENSÃO DE INDIVÍDUO EM SUA TOTALIDADE

Escolhemos trabalhar nessa monografia, com as contribuições da Teoria Psicogenética de H. Wallon, por ser uma teoria que favorece a compreensão do indivíduo em sua totalidade, tendo uma perspectiva ampliada da pessoa. Embora o autor não aborde diretamente o corpo em sua teoria, quando ele fala de movimento ele está falando de corpo. Wallon trabalha a partir de processos de integração. Integrando o organismo e o meio no qual estamos inseridos e integrando os conjuntos motores, afetivos e cognitivos (conjuntos funcionais) do ser humano.

Este capítulo terá como referência principal o livro "A Evolução Psicológica da Criança", que foi publicado originalmente em 1941 (WALLON, 1941). Ele é considerado por estudiosos de Wallon, a obra mais completa e também a mais complexa, pois faz um denso apanhado de suas principais concepções do desenvolvimento humano. Também serão utilizados livros e textos de comentadores da obra de Wallon, como por exemplo o livro: "Henri Wallon: Psicologia e Educação" de Mahoney e Almeida. (MAHONEY & ALMEIDA, 2000).

Henri Wallon (1879-1962) foi um dos principais fundadores da psicologia infantil na língua francesa. Professor de Filosofia e doutor em Medicina, sua especialidade era a Psiquiatria infantil. É interessante salientar que Wallon presenciou as duas guerras mundiais, e essa vivência marcou diretamente sua vida e consequentemente sua teoria. A sua participação nas guerras, sobretudo como médico na Primeira Guerra Mundial tem relação direta com a forma como ele coloca o questionamento de seus estudos (a forma como vão se imbricando os complexos fatores do psiquismo). Pois, ao tratar os feridos na guerra, Wallon foi percebendo que muitas vezes lesões físicas estavam relacionadas com mudanças nos comportamentos. E nesse sentido, passou a querer entender como corpo e mente se relacionam na constituição do psiquismo.

A atitude teórica de Wallon (2007) faz um esforço para entender o sentido de uma conduta, em relação aos contextos no qual essa conduta está inserida. É um olhar que escapa da perspectiva de causa e efeito. Uma vez que, a experiência humana é tão

complexa que não é possível "encontrar" uma única causa para um efeito. Está presente um olhar multifatorial na teoria elaborada por Wallon. No que pude observar na minha experiência em psicologia escolar, é que há um modo de ver muito enraizado em uma perspectiva de causa e efeito, pela nossa cultura. Quando a criança apresenta um comportamento diferente do esperado pela escola é comum uma "culpabilização" da família. Recordo de uma cena, na escola, em que uma criança pedia colo com bastante frequência e uma fala comum era que a família ficava o tempo todo com a criança no colo, por isso ela repetia esse comportamento na escola. Ou na hora das refeições, em que, a criança tinha dificuldade em comer pedaços mais consistentes de comida e o motivo atribuído era que isso acontecia porque os familiares só davam "papinha" para ela.

Wallon (2007) defende que a criança não é resultado linear do meio em que ela vive. Uma vez que, ela vive em vários meios e muitas vezes esses diferentes ambientes são conflitantes entre si. A criança tem a capacidade de se articular diferente nos diversos meios que ela habita. Além disso, cada criança tem uma história de vida peculiar e única.

Na psicogênese da pessoa, Wallon (2007) toma uma perspectiva de integração. Há uma visão integrada da constituição humana. Ele se propõe a estudar a gênese dos processos que constituem o psiquismo humano, como vão se imbricando os fatores que constituem esse psiquismo. Esses fatores, Wallon (2007) chama de campos funcionais. Sendo esses: o movimento, a emoção e a cognição. Esses campos sempre estão em relação e são inseparáveis, mesmo que muitas vezes esteja presente um conflito entre os mesmos, pois para Wallon (2007), toda transformação gera conflitos.

Por conseguinte, ele viabiliza pensar a infância e o desenvolvimento humano em sua complexidade. Em que, fatores e dimensões tidos como excludentes e incompatíveis são percebidos como intrinsecamente complementares.

Wallon (2007) teve uma extensa prática atendendo crianças consideradas "desviantes da norma[2]". O médico se interessava muito pelos comportamentos considerados patológicos, pois de acordo com ele, era um laboratório natural para se estudar psicologia. As crianças produziam diversos sentidos pelo corpo. Uma vez que, os fenômenos se transformavam mais lentamente, o que contribui para tornar a observação e comparação mais fáceis e precisas. O método genético comparativo

[2] Wallon (2007) utiliza o termo "anormal"

multidimensional foi extensamente utilizado por Wallon para elaborar sua teoria. Esse método assume a perspectiva da psicologia genética e trabalha a partir dos referenciais do materialismo dialético, que consiste em uma série de observações e comparações nas diferentes dimensões (orgânica, neurofisiológica e social). Acerca de seu método de estudo, Wallon (2007) salienta que nenhuma observação é a representação fiel da realidade, já que, depende do ponto de vista de quem observa. "O observador sempre está em relação com o que observa, por isso não é possível observar sem colocar na observação algo singular do observador". (WALLON, 2007, p.22). Essa observação de Wallon acerca do seu método de estudo é interessante, pois refuta a ideia, já criticada, de um estudo científico como algo neutro.

Ao abordar os estágios de desenvolvimento, Wallon (2007) identifica leis que regulam os processos de desenvolvimento. Que são: a lei da alternância funcional, lei da predominância funcional, lei da integração funcional e o movimento do sincretismo para a diferenciação.

A primeira é denominada "alternância de predomínio de conjuntos funcionais" (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.14). Na qual, a cada estágio fica em evidência um aspecto da configuração humana, que pode ser: motor (impulsivo emocional), afetivo (personalismo, puberdade e adolescência) ou o cognitivo (sensório-motor e projetivo, categorial). Cada função predomina em um estágio e se alimentam reciprocamente. O aperfeiçoamento de um interfere no do outro. Por exemplo, um desenvolvimento no estágio do personalismo, de cunho mais afetivo, vai reverberar diretamente o estágio impulsivo emocional, de cunho motor.

A segunda é baseada na "alternância de direções opostas entre os estágios" (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.14). Em que o desenvolvimento orienta-se predominantemente de duas formas: para o conhecimento de si, uma espécie de introversão, no sentido de um autoconhecimento. Presentes predominantemente nos estágios: impulsivo emocional, personalismo, puberdade e adolescência. Ou um conhecimento do mundo exterior. Existente principalmente nos estágios: sensório-motor e projetivo, categorial. Por exemplo, essa alternância pode ser vista entre os estágios impulsivo emocional (do nascimento aos 12 meses). Que tem um caráter mais afetivo e voltado para a pessoa e o estágio sensório-motor e projetivo (de 1 ano aos 3 anos). Que tem um caráter mais cognitivo, voltado para as relações com o meio externo.

Pela integração dessas duas primeiras leis, é possível perceber que há duas direções que o desenvolvimento pode se dar (tendo como suporte sempre a atividade

motora). A direção centrípeta, em direção a si mesmo, em que há uma predominância afetiva. Focando na elaboração do sujeito e sua constituição subjetiva. Ou a direção centrífuga, em que o sentido é o mundo exterior, a diferenciação eu-outro e a reação ao meio. Sendo assim, há a predominância ou da afetividade ou da cognição em determinados estágios. Mas isso não significa que quando há o predomínio da afetividade, a cognição desaparece. Há os três fatores sempre presentes. O motor sendo a base de tudo e o cognitivo e afetivo se alternando. (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.14).

A terceira lei foi denominada por Wallon de integração funcional. Ele descreve a relação entre os estágios do desenvolvimento como uma relação entre "conjuntos funcionais hierarquizados" (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.14). Em que, os estágios iniciais são mais primitivos. Com atividades consideradas mais simples, na qual, as ações mais simples são integradas às atividades mais complexas dos estágios seguintes. Uma incorpora as conquistas da outra. Sempre em concordância com as possibilidades disponíveis pelo organismo e o ambiente.

O quarto postulado de Wallon, fala a respeito de o desenvolvimento caminhar sempre do sincretismo para uma diferenciação. (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.14). Este movimento do sincretismo para a diferenciação está em todos os processos constitutivos da criança. Desde o movimento propriamente dito até o pensamento, sincretismo significa reunir. As crianças percebem o mundo de forma global e generalizada e ao longo do desenvolvimento o pensamento e o movimento tendem à se categorizar. Há a definição dos elementos de forma mais organizada. Inicialmente quando a criança tem que se movimentar ela se movimenta em bloco, tendo dificuldade de diferenciar as partes do seu corpo. Com o tempo ela vai aprendendo a diferenciar. Por exemplo: Quando perguntamos para uma criança quantos anos ela tem, ela mostra o número representado pelos dedos da mão. À medida que ela cresce ela não necessitará mais dessa representação com os dedos, ela falará o número.

Essas leis, desenvolvidas por Wallon (2007), para fundamentar o processo entre os estágios mostram que, o desenvolvimento não ocorre de forma linear, como uma simples adição de recursos. Mas está presente um constante movimento de vai e vem entre fases. Essa dinâmica é acompanhada por um conflito constante do aprendizado antigo com o novo, é paradoxal e antagônica. Os conjuntos funcionais nas dimensões afetiva, motora e cognitiva reagem sempre como um todo indiferenciado, tanto aos estímulos internos como externos. Cada um desses aspectos tem sua identidade

estrutural e funcional, mas estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros.

Sendo assim, como já foi mencionado, a vida psíquica, para Wallon (2007) é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva -, que coexistem e operam de forma integrada. "A pessoa que ao mesmo tempo garante a integração é resultado dela". (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.15). É impossível compreender a dinâmica humana fora dessa rede de relações, que em grande parte das vezes é confusa e contraditória, talvez por isso seja tão difícil compreender Wallon em um primeiro momento. "Em cada instante desse processo a pessoa é uma totalidade, um conjunto resultante da integração dos conjuntos motor, afetivo e cognitivo." (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.16). Assim sendo, Wallon (2007) combate explicações reducionistas acerca do ser humano. Para ele, a pessoa é um ser "geneticamente social", estando sempre presente uma complexa imbricação dos fatores inatos e sociais. Portanto, para o autor o processo de evolução depende da capacidade biológica tanto quanto do ambiente. O bebê nasce com uma organização biológica, que lhe proporciona determinados recursos, mas é o ambiente que vai possibilitar que suas potencialidades se desenvolvam.

Os cinco estágios "wallonianos" foram criados a partir de suas quatro leis, que regulam o processo de desenvolvimento: o estágio 1 impulsivo emocional (aproximadamente de 0 à 1 ano). O estágio 2 sensório-motor e projetivo (aproximadamente de 1 à 3 anos). O estágio 3 denominado personalismo (aproximadamente de 3 à 6 anos). O estágio 4 chamado categorial (aproximadamente 6 à 11 anos), o estágio 5 a puberdade adolescência (aproximadamente a partir dos 11 anos). Nesse trabalho de conclusão de curso irei me ater aos estágios impulsivo emocional e o sensório motor e projetivo. Pois, embora em todos os estágios de Wallon o movimento (é a forma que o autor mais falar sobre corpo) seja existente, no período de 0 à 3 anos há a construção da consciência corporal que vai se estender por toda a vida. Além do que, a partir do estágio sensório-motor e projetivo a linguagem está sendo construída e, assim, paulatinamente o corpo vai perdendo espaço para a dimensão simbólica. Embora, Wallon (2007) afirme que na passagem de um estágio para o outro não existe eliminação, mas, uma ampliação das possibilidades, na nossa cultura há uma tendência em incentivar uma dimensão em prol de outras, como é o caso da primazia da dimensão simbólica.

É importante ressaltar que, as idades indicadas por Wallon foram propostas para as crianças de sua época e cultura. Então, é necessário fazer um recorte histórico para o momento atual. (WALLON, 2007, p.16).

Pelo que já foi exposto, pode-se perceber, que para entender Wallon é preciso fugir da dicotomia tão presente na nossa sociedade, que fragmenta o indivíduo em diversas partes dissociadas. Ou se fala do aspecto racional, ou do afetivo, ou motor, como se fosse possível suprimir um para enfatizar o outro. Sendo que, todos os aspectos estão absolutamente conectados. Na perspectiva de Wallon (2007) essas dimensões compõem simultaneamente a pessoa.

> Essas dimensões estão vinculadas entre si, e suas interações em constante movimento; a cada configuração resultante, temos uma totalidade responsável pelos comportamentos daquela pessoa, naquele momento, naquelas circunstâncias... Cada configuração cria novas possibilidades, novos recursos motores, afetivos, cognitivos que se revelam em atividades que, ao mesmo tempo que convivem com as atividades adquiridas anteriormente, preparam a mudança para o estágio seguinte (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.12)

Em seus estudos com crianças Wallon (2007), traz contribuições importantes da perspectiva do adulto com relação à criança. Com certo narcisismo, o adulto observa a criança pelo seu ponto de vista. Com as experiências vividas pela criança, mas nomeadas por ele. Que projeta suas vivências nas vivências da criança, preenchendo as lacunas que não consegue entender no comportamento da criança, com interpretações que fazem sentido para o adulto e não para a criança. Tendo o ser humano, certa tendência em colocar suas concepções como únicas verdadeiras, "atribui às crianças uma existência e atividade conforme a imagem que tem das suas" (WALLON, 2007, p.9)

> O egocentrismo do adulto pode enfim se manifestar por sua convicção de que toda evolução mental tem por fim inelutável seus próprios modos de sentir e de pensar, os de seu meio e de sua época. Por outro lado, caso aconteça de ele reconhecer que os modos da criança são especificamente diferentes dos seus, não lhe resta outra alternativa senão considerá-los uma aberração (WALLON, 2007, p.11)

Quando há um encontro com o diferente, com o que não se conhece e não se sabe como proceder há um movimento de classificar isso em um padrão. A passagem acima me faz lembrar o "boom" de diagnósticos em crianças, presente na contemporaneidade. Tanto de TDAH[3] quanto de TEA[4], por exemplo. Em que, modos de ser e estar no mundo, diferentes da maioria, são tidos como algo que se deve classificar, produzindo algum tipo de controle, pois foge dos padrões esperados pela sociedade.

[3] Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
[4] Transtorno do Espectro Autista

Todavia, para a criança ela está existindo, em relação com o ambiente, de uma forma que faz sentido pra ela. Os adultos nomeiam certos modos de ser como não aceitáveis. Por um lado isso as ajuda a obter um contorno, mas por outro isso "poda" o que há de singular na existência[5]. Como Wallon traz em: "é o mundo dos adultos que o meio lhe impõe e disso decorre, em cada época, certa uniformidade de formação mental. Mas nem por isso o adulto tem o direito de só conhecer na criança o que põe nela." (WALLON, 2007, p.13).

Com o que foi exposto, se pode perceber que Wallon tem uma tendência à desnaturalizar essa postura dos adultos em relação à infância. Ele faz uma crítica à cultura que pensa na infância como um período em que não há nenhum saber próprio e que o saber que existe é colocado pelo adulto, como se as crianças fossem passivas ao que lhe acomete. Wallon busca se esforçar para olhar a infância a partir do olhar da criança e não pelo olhar do adulto. Na passagem a seguir, ele fala do quanto é importante o adulto estar disponível para diferentes modos de ser da criança.

> O egocentrismo do adulto pode enfim se manifestar por sua convicção de que toda evolução mental tem por fim inelutável seus próprios modos de sentir e de pensar, os de seu meio e de sua época. Por outro lado, caso aconteça de ele reconhecer que os modos da criança são especificamente diferentes dos seus, não lhe resta outra alternativa senão considerá-los uma aberração. (WALLON, 2007, p.11)

Wallon (2007) lida com a infância de uma forma um tanto paradoxal, pois ao mesmo tempo em que entende a infância como uma fase provisória. Uma preparação para a vida adulta, há uma dimensão que enxerga a infância como tendo um sentido em si mesma. Ou seja, das duas visões majoritárias de se entender a infância e de certa forma antagônicas entre si: uma que entende a criança como um "vir a ser", um ser inacabado e outra que vê a criança só no seu estado atual, sem levar em conta o fato dela se transformar, Wallon (2007) fica com o "meio do caminho". Para ele, o olhar sobre o que é holístico, acompanha o que é próprio de domínios específicos. Cada estágio tem algo de singular, mas cada particularidade está ligada com o todo. Tanto do ponto de vista cognitivo, como do afetivo e do motor.

Com relação às primeiras relações sociais fora do útero, o bebê inicia sua vida totalmente dependente do seu entorno, ele necessita do meio social para dar sentido às suas experiências. Como por exemplo, as emoções que são as representações dadas pelos cuidadores aos afetos do bebê. Os adultos nomeiam o afeto para o bebê e com isso ele cria, ao longo do desenvolvimento, signos para esses afetos, que são as emoções.

[5] Algumas vezes esses funcionamentos singulares na medida em que não encontram um ambiente acolhedor, podem se transformar em sofrimento.

Wallon (2007) diz que, as primeiras movimentações corporais dos recém-nascidos são descargas motoras indiferenciadas, são movimentos impulsivos (por isso o nome do primeiro estágio ser impulsivo emocional). Essas descargas irão tomar forma, com as respostas dos adultos perante essas movimentações. Essas respostas virão, porque o movimento dos bebês segundo Mahoney & Almeida (2000), despertará nos adultos diversas emoções, onde eles intervêm de forma necessária e útil para o recém-nascido. Esse campo de manifestação e resposta, que resolvem as necessidades do neném, gera um "campo de comunicação recíproca" (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.19). Assim, o adulto e bebê constroem um campo de significados comuns.

Já nessa fase inicial da vida, é possível perceber o quanto o bebê está imerso no seu entorno. Não há uma delimitação clara entre o bebê e o ambiente. Segundo Wallon (2007, p.20) "a criança começa por ser global, indiscernível e social". Essa não diferenciação eu e outro é importante, pois, a internalização do eu e do outro será fundamental para a formação da consciência de si. Essa lógica será transportada por toda vida, uma vez que, na concepção de Wallon (2007), o ser humano é ao mesmo tempo ativo e passivo. Ele está o tempo todo constituindo o entorno e sendo constituído por ele. É nessa interação com o ambiente que os contornos do indivíduo vão se definindo.

Como já foi dito, o movimento é a primeira manifestação e principal meio de comunicação de vida psíquica da criança com o ambiente. Wallon aborda o corpo em sua teoria pela perspectiva do movimento. Segundo Wallon (2007), o movimento pode se apresentar de três formas: os movimentos de equilíbrio, os movimentos de preensão e de locomoção e, por reações posturais. O primeiro – movimentos de equilíbrio - terá interferência decisiva na conquista do espaço e na alteração do comportamento da criança. O segundo – movimentos de preensão e de locomoção - diz respeito aos deslocamentos do corpo e do corpo com os objetos, ele traz para a criança uma noção dela sobre si mesma e sua relação com o entorno. O terceiro – reações posturais - vai proporcionar atitudes expressivas e mímicas. Essas três formas de movimento são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano e cada uma vai contribuir com suas peculiaridades para a formação da subjetividade humana e para que a criança ganhe mais mundo.

Os movimentos de equilíbrio, de preensão e locomoção e as reações posturais tem cada um dois momentos distintos. Segundo Wallon (2007) o primeiro momento de caráter mais impulsivo e o segundo com um aspecto emocional. Ocorre uma

transformação do que antes era descarga motora, em meios de expressão carregados de afeto. Os gestos, mímicas, posturas, feições alcançam uma nuance cada vez mais múltipla. "É a linguagem primitiva constituída da emotividade pura". (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.25). Usando o exemplo de uma bola, nos movimentos de preensão e locomoção, por exemplo, em um primeiro momento o bebê vai, em decorrência de descargas elétricas corporais, atrás da bola que está no chão. Os bebês são movidos à descoberta e curiosidade do novo, então ele não sabe o que é a bola, aquele objeto colorido chama sua atenção e ele é atraído até ele. A partir do momento que ele entra em contato com a bola e ela se move (quica, rola, etc), uma série de afetos podem ocorrer. Com isso, a bola e o que seu corpo pode fazer com ela tem um novo sentido no mundo do bebê.

Na teoria psicogenética, a criança age no mundo essencialmente por seus afetos. Não há ainda aí um afeto nomeado, caracterizado (como no caso da emoção, que seria um afeto representado a partir da linguagem). Em um primeiro momento a forma de conhecer da criança está pautada primeiramente no corpo, nos movimentos e afetos. Segundo Wallon (2007) é essa ausência de representação inicial que leva a criança a uma prática de invenção [6]do mundo e dela mesma todo o tempo.

Essa ideia de Wallon (2007), me fez lembrar o conceito de cognição ampliada de Kastrup (2004), em que, a cognição é entendida como um processo que extrapola a resolução de problemas. Mas se define como uma invenção de si e do entorno. Nessa formulação, estão presentes processos cognitivos diversos (como atenção, memória e inteligência, por exemplo). "Co-engendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção." (KASTRUP, 2004, p.8). Com isso, se pode pensar que o bebê tem uma relação de conhecimento sim, mas não é puramente racional, antes de ser racional ela passa em primeira instância pelo corpo e pelos afetos (que também é corpo). E é exatamente essa relação globalizante do bebê (nós adultos também apresentamos esse aspecto, mas no bebê o conhecimento se constrói pelo corpo e afetos no encontro com o mundo) com o conhecimento, que faz o afeto ser um recurso humano e que atinge o ambiente de forma contagiante. Recurso tanto de sobrevivência da espécie como de comunicação entre os semelhantes. Segundo Mahoney & Almeida (2000), há uma peculiaridade nos afetos dos bebês (emoções no ponto de vista do adulto) que incentiva o meio social em atender as necessidades da

[6] Wallon (2007) não usa o termo "invenção". Mas nós, a partir de outras leituras, ao nos depararmos com os textos wallonianos percebemos que se trata de invenção.

criança. Sem essa peculiaridade o bebê provavelmente não resistiria ao ambiente em um primeiro momento.

Como já foi dito, essa afeta-ação do bebê em relação ao entorno dão início a consciência subjetiva. Uma vez que, essa troca propicia ao bebê fazer associações, interpretações e imagens mentais de suas experiências com o seu entorno.

Mahoney & Almeida (2000) diz que a fonte do afeto é considerada o tônus para Wallon, ou seja, a função tônica dá base para a expressão do afeto. Existe uma relação complementar entre os dois, as mudanças afetivas provocam variações no tônus, ou seja, o tônus desenha o corpo. O tônus comunica um afeto ao entorno que interpretará em uma emoção. Isto é, esse corpo esculpido pelo tônus comunica ao ambiente se o que ele está sentindo é raiva, alegria ou medo, por exemplo. "Por meio do escoamento do tônus provocado pelos movimentos e gestos, a criança demonstra alegria. Já movimentos excessivos ou a acumulação do tônus são sinais de sofrimento ou cólera" (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.27). Fico pensando que, geralmente o escoamento do tônus aponta para afetos que interpretamos como alegria e excitação e acumulação do tônus para afetos que interpretamos como sofrimento ou cólera. Um bom exemplo disso seria quando estamos tristes e sentimos todo o nosso corpo travado e rígido, parece que nossos membros estão em certa instância paralisados. Ou quando estamos felizes e o nosso corpo parece não se conter, os movimentos são ampliados e agitados. Parece que os músculos querem saltar de dentro da pele.

Esses movimentos carregados de sensibilidade dão origem às atividades circulares. E antecipam o início do próximo estágio, o sensório motor, que é marcado pela criança se entender como diferente dos objetos. As atividades circulares são atividades repetitivas, importantes para diversas aprendizagens. Segundo Wallon (2007), a criança fica surpresa com seus efeitos no ambiente, pois são movimentos a *priori* espontâneos, sem nenhuma finalidade. Isso causa interesse, pois ela percebe a diversidade de efeitos possíveis. Os movimentos se tornam então intencionais, pois a criança procura investigar a conexão entre sua ação (ato) e o efeito que ele causa. Wallon (2007) salienta que entre o ato (movimento) e o efeito (sensação) deve existir afeto e motivação. Algo essencial em qualquer aprendizagem. Esses movimentos circulares, vão se ajustando e ficando cada vez mais precisos e úteis (vai do sincretismo para a diferenciação) para as exigências que a vida da criança requer. A linguagem é um exemplo de refinamento dos movimentos circulares, uma vez que, o bebê começa com balbucios casuais e por meio da repetição afina-os até chegar à linguagem. Ou seja,

graças à atividade circular, a criança experimenta o próprio corpo, passando a identificar e conhecer suas partes e as partes que não pertencem a ela. Por exemplo: primeiro ela coloca o polegar ao acaso na boca, com isso há uma explosão de sensações, variações no tônus e efeitos no entorno. Aos poucos, o movimento vai ganhando intencionalidade e ela passa a repeti-lo. Dessa forma ela acaba desenvolvendo seu conhecimento sensório-motor corporal.

No que concerne ao corpo, Wallon diz que: "Não existe ação, mesmo que abstrata, que seja alheia às reações corporais". (WALLON, 2007,p.78). Ou seja, toda dinâmica humana no mundo ao mesmo tempo em que passa pelo corpo, é corpo. Por exemplo, quando respiramos não é possível saber qual parte do ar passa por nós ou se torna nós. Corpo, ação e ambiente trabalham em uma sintonia inter-relacionada. O conhecimento adquirido pelas crianças vem da sua própria experiência com o mundo e essa construção de conhecimento sempre passa pelo corpo e é construída com o corpo. Como já foi abordado, nosso conhecimento não começa com as atividades intelectuais clássicas como a lógica, por exemplo, mas na nossa relação direta com o mundo. O corpo, o mundo, o movimento e o afeto levam a uma experimentação e produção de subjetividade.

No estágio projetivo há processo interessante da criança com seu corpo. Na teoria de Wallon (2007) o projetivo seria o momento onde começa a se falar sobre pensamento, um pensamento projetado em ações, uma comunicação de outra ordem, apoiada no corpo. Nessa fase a criança está construindo a integração do mundo exterior com o interior (com o que pertence a ela e o que pertence ao ambiente) e essa integração se torna possível com as experiências da criança com o seu corpo, com o corpo dos outros e com os objetos.

Nesse estágio, há uma característica marcada pelo período animista, em que, a criança atribui vida independente a partes de seu corpo. Se relacionando com essas partes como se fossem pessoas. Por exemplo, a criança tira os sapatos dizendo que seus dedos dos pés querem ouvir o barulho da rua. "Ela se diverte muito com isso e, por meio dessa diversão, compreende a independência e a autonomia de cada órgão do corpo". (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.37). Na minha experiência na educação infantil, pude vivenciar situações como as mencionadas acima. Como por exemplo:

> Estava com as crianças na área que aparentemente era a preferida delas: o pátio. Esse espaço era sempre local de observações muito interessantes. E nele observei uma cena que me chamou a atenção. Uma criança de mais ou menos três anos estava chorando porque, segundo ela, a professora não estava deixando as orelhas dela tomarem banho (naquele dia tinha uma mangueira com água no pátio para as crianças se refrescarem).

> A criança falava de suas orelhas como se elas fossem outra pessoa. (anotações do meu diário de campo, 2016).

A afetividade está presente durante toda a obra de Wallon (2007), todos os movimentos corporais estão carregados de afeto. Não existe nenhum ato fisiológico separado de afeto. A maturação fisiológica sempre vem acompanhada de afetividade. "... a emoção está muito particularmente apta a suscitar reflexos condicionados. Sob a influência deles, pode muitas vezes parecer contrária à lógica ou à evidência. Assim se constituem complexos afetivos irredutíveis ao raciocínio." (WALLON, 2007, p.121). Essa passagem de Wallon me fez lembrar o monge que ateou fogo em si mesmo em uma manifestação no Vietnã. No dia 11 de Junho de 1963:

> Durante a autoimolação, o monge continua sentado, com as mãos juntas em frente ao peito, olhar sereno e sem demonstrar expressão de dor. O fogo estava tão quente que até o recipiente próximo derreteu, no entanto Thích Quang Duc continuou sentado, em face a morte. No final, quando o fogo já se dissipava, se percebeu que o monge ainda mirou o oeste, com a cabeça balançando para baixo, como se estivesse se curvando aos Budas (MUSEU DE IMAGENS, 2013).

Nessa situação, a ideia muito difundida pela nossa cultura de que, é automático se tirar a parte do corpo que foi queimada do contato com o fogo, é refutada. Pois na situação do monge estava presente ali um ideal muito forte. Ou seja, nós somos capazes de contrariar nossas necessidades mais básicas em prol da nossa forma de ver o mundo. A mensagem que ele queria passar para o mundo, era maior do que o nível corporal. Era de que, poderiam queimar seus templos, poderiam acabar com suas vidas terrenas, mas a filosofia budista, os ensinamentos sempre estariam presentes.

Para Wallon (2007), a emoção (representação dos afetos) tem um caráter de contágio (por seu caráter expressivo e significativo). Tem o poder de mobilizar sensações semelhantes em pessoas que estão em um mesmo campo de ação e percepção. É assim que se dá o primeiro meio de compreensão ("participacionismo mútuo"). Pelo afeto. As influências afetivas, desde o nascimento tem um impacto direto no desenvolvimento infantil. Ainda usando o exemplo do monge, as pessoas que estavam presentes durante a manifestação, com certeza, foram mobilizadas de alguma forma por aquele ato. Segundo Wallon (2007), as emoções seriam a exteriorização da afetividade. O afeto seria o canal de mostrar as emoções para o mundo.

Citamos Wallon (2007), a respeito das emoções:

> As relações que elas tornam possíveis aguçam seus meios de expressão, fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. Mas, à medida que sua significação fica mais precisa tornando-os mais autônomos, separam-se da própria emoção. Em vez de serem a onde que se propaga, tendem a represá-la, a lhe impor

> compartimentos que rompem seu poder totalizador e contagioso" (WALLON, 2007,p.124)

A autonomia trazida por Wallon (2007) nesse trecho possibilita a existência de novas aquisições. Por exemplo, a criança primeiro aprende a andar, depois a pular, depois a correr. Se o ato de andar não se tornasse tão corporificado [7]e autônomo para a criança, ela não teria a segurança suficiente para pular. A criança tem uma pessoalidade muito presente em cada uma de suas novas ações. Essas ações *a priori* não são habituais. Como não é um hábito, ela investe toda sua energia na realização de um movimento. As ações são ela e ela é as ações. Ela investe uma grande energia na realização da ação.

Quando o movimento se torna habitual, parece existir um movimento paradoxal, uma vez que, a autonomia é liberdade e ao mesmo tempo aprisionamento. Liberdade porque possibilita a criança se empoderar de seus movimentos e poder realizar outros, expandindo sua atuação no mundo. E aprisionamento porque uma naturalização exacerbada pode causar um afastamento da experiência, algo visto como tão comum que pode perder sua importância. Uma espécie de embotamento corporal. Merleau-Ponty (2011) chama esse paradoxo na sua obra: "Fenomenologia da Percepção" de corpo atual e corpo hábito. Corpo atual é aquele da criança se apropriando de seus movimentos e o corpo hábito é o movimento tão automático que passa a ter a ideia de que não depende de outras conexões para funcionar, passa a ser e agir de modo automático. O corpo atual cria o corpo automatizado. Pois, sem o corpo atual não haveria como ele se tornar automatizado. Wallon (2007) usa o termo autônomo e Merleau-Ponty (2011) usa o termo automatizado, embora essas palavras tenham um léxico diferente eu consigo ver uma conexão entre os dois conceitos. Pois, a autonomia para Wallon (2007), leva a um afastamento das emoções e o automático de Merleau-Ponty (2011) também leva a um afastamento das emoções, pois o corpo passa a funcionar em certa instância, de modo mecânico.

Ou seja, a medida que os afetos vão se tornando emoção, isto é, vão sendo significados (são atribuídos signos linguísticos) os afetos parecem ser separados do corpo. Com a representação (signo) parece haver um afastamento do corpo e do global. Isso é muito interessante de ser pensado, pois com a primazia que a razão (que em certa medida tem conexão com a capacidade de representar) ocupa em nossa sociedade, o modo como entendemos o homem faz com que a experiência da infância (tida como

[7] Wallon não usa esse termo, mas nas leituras de seus textos, entendemos que é disso que se trata.

primitiva e selvagem) seja considerada culturalmente com menos valor do que os que cultuam o modelo racionalista, pautado no modelo lógico e discursivo. Não quero dizer com isso, de forma alguma, que a razão deva ser colocada à margem ou rechaçada, estou querendo trazer uma reflexão do quanto abrimos mão de experiências genuínas (tão presentes na infância) em detrimento de uma produção de subjetividade contemporânea que carrega um ideal de corpo cada vez mais rígido e esvaziado de afetos genuínos.

Segundo Wallon (2007) toda situação só tem sentido pelo que desperta, pelas atitudes que promove. Ou seja, a situação depende da percepção de quem a experiencia e a percepção depende da situação que está presente no momento. Esse movimento pode caminhar para duas polaridades. Ou pode levar para uma forma de agir totalmente guiada pelos desejos e impulsividade do presente. Atitude existente principalmente nas crianças. Ou pode levar para uma tradução demasiadamente intelectual das coisas, reduzindo a emoção e prevalecendo a racionalização. Isso pode dar sensação de um controle, de ter "as rédeas" da situação. *Modus operandi* presente no mundo dos adultos.

No que diz respeito à linguagem, Wallon (2007) não acredita que seja possível limitar a linguagem unicamente à fonação. É necessário se atentar aos gestos que acompanham essa fala. Ainda que possam parecer gestos semelhantes, cada movimento é único. Cada sequência de movimentos e palavras guarda sua particularidade. No momento inicial de aquisição da linguagem é a situação presente que define o sentido da palavra da criança. Elas traduzem mais o impulso ou o estado afetivo do sujeito do que a natureza ou o aspecto do objeto. Nesse primeiro momento, as palavras estão muito ligadas ao corpo, cada palavra é representada por um gesto, como se um não existisse separado do outro. Contudo, ao longo do desenvolvimento, ocorre um espaçamento dessa ligação, como já foi mencionado.

Cada sequência de movimentos e palavras guarda sua particularidade. "A aquisição da linguagem, por exemplo, não passa de um longo ajuste imitativo de movimentos e sequências de movimentos ao modelo que, já faz algum tempo, permite que a criança entenda algo do que dizem os que a rodeiam" (WALLON, 2007, p.145).

Pensar na linguagem e a imensidão de aspectos que ela carrega, é suficiente para se escrever outra monografia, por isso, não vou conseguir abarcar aqui tudo que ela representa na nossa constituição de subjetividade. O que é interessante pensar é que em certo sentido, apesar da linguagem operar uma abstração em relação ao vivido,

principalmente com os adultos, de algum modo ela resta conectada. O pensamento sincrético tão presente na infância e um dos postulados de Wallon (2007), é um bom exemplo para falar dessa conexão. As crianças primeiramente percebem o mundo de forma integral, um pouco indissociável. A partir do estágio categorial [8]a criança descobre semelhanças entre ideias, as representações, que agrupa vários elementos em um único sentido. Isso torna as explicações mais organizadas, mas perde singularidade. À medida que crescemos, mais usamos o pensamento categorial e menos o sincrético, este fica no fundo de nossas experiências. Mas ele ainda está presente, um exemplo dele é quando fazemos uma operação mental acompanhada de um gesto. Por exemplo, quando estou estudando um texto difícil e falo em voz alta o que entendi do texto, como uma forma de trazer a experiência para algo palpável.

O pensamento sincrético é mais escasso no nosso dia a dia, porque como somos seres sociais, estamos sempre em relação e é com meu corpo percebendo o corpo do outro que eu aprendo modos de ser e existir em uma cultura. Com isso, nos importamos com o julgamento do nosso entorno, e modelamos nosso comportamento, nossos gestos, enfim nosso corpo. Por exemplo, se eu ouço uma música muito animada no meu trabalho me dá vontade de dançar, entretanto, eu tenciono meus músculos e não danço, pois me preocupo com o julgamento dos meus colegas de trabalho. Quando eu faço isso, eu estou silenciando uma instância da minha experiência. Eu não dou atenção ao que o meu corpo (ao que eu) quer (o) manifestar.

Segundo Mahoney & Almeida (2000), uma série de experiências sociais só são possíveis graças à linguagem, ela permite outros modos de exploração do mundo. Ela faz a experiência bruta ser traduzida em símbolos (representações). A linguagem não é a causa do pensamento, mas "é o instrumento e o suporte indispensáveis para seus progressos." (WALLON, 2007, p.155). Uma vez que, o pensamento deixa de ser percepção pura. A linguagem traz o que está ausente no presente e permite exprimir, analisar o que está dado no momento, no aqui e agora. Ou seja, para Wallon (2007) a linguagem possibilita a representação das coisas que não tem existência no presente, mas poderiam ter.

Na perspectiva de Wallon (2007), a linguagem é responsável pela estruturação do pensamento e da constituição e construção de si. Mesmo quando a linguagem se consolida, ainda fica presente na sua teoria a função primordial das emoções para a

[8] Não o abordaremos extensivamente nesse trabalho

constituição do sujeito. Pelo seu caráter de contágio, as emoções são grandes responsáveis por gerar empatia. Ela é a grande "facilitadora" das relações humanas, pois, "desperta" o que há de mais genuíno na experiência de ser humano. Wallon (2007), não defini um estágio final do pensamento, pois, o pensamento seria algo processual para ele.

Para Wallon (2007), como a linguagem é uma função constitutiva do próprio pensamento, da inteligência discursiva, ela surge necessariamente da cultura na qual a criança está inserida. Com isso, na aquisição da linguagem, há uma interferência mútua entre a percepção da criança com relação ao meio, sua experiência particular subjetiva, e a sua relação com o ambiente (a cultura). Com o decorrer do tempo, a linguagem passa a interferir, em certa medida na percepção da criança. O que é percebido passa a ser atravessado pela linguagem e a linguagem passa a ser atravessada pela percepção. Ou seja, a linguagem passa a ter condições próprias de existir e se desenvolver.

Uma vez que, a inteligência vai se construindo como um domínio importante do funcionamento psíquico há uma tendência em se instaurar uma relação antagônica entre emoção e pensamento. Algo curioso, uma vez que, a inteligência, para Wallon (2007), nasce dos afetos. No início da vida, há a fusão do bebê com seu entorno, essa fusão emocional, possibilita ao bebê reparar mais na tonalidade afetiva (o modo como as palavras são ditas para ele) do que no significado das palavras próprias de seu meio. Portanto, a inteligência e a emoção na teoria de Wallon (2007) são dois domínios completamente atados um ao outro, contudo, à medida que a criança vai crescendo e a linguagem verbal vai aparecendo, uma relação de conflito entre inteligência e emoção vai ficando mais intensa.

Wallon (2007) chama a atenção para uma direção que a linguagem com o tempo pode assumir. O papel de "razão suficiente". Em que, há uma polaridade da representação, do sincretismo (fundi várias coisas diferentes em um único signo) em relação à experiência bruta. As vivências intuitivas e dinâmicas passam a ser distinguidas, fracionadas e imóveis. O sincretismo é uma forma de pensamento característico da criança e é fundamental para toda a vida, uma vez que, essa fusão de várias imagens, experiências, é essencial para a criatividade e espontaneidade. No pensamento sincrético o pensamento ligado ao gesto está muito presente. As músicas infantis estão repletas de exemplos (a música da Xuxa: "... cabeça, ombro, joelho e pé..."). Na idade adulta esse tipo de pensamento está cada vez mais escasso, já que,

privilegia-se cada vez mais a inteligência lógica, tanto nas escolas quanto no âmbito profissional. Pensamos ser interessante retomar a poesia mencionada na introdução desse trabalho. As 100 linguagens da criança, de Malaguzzi (1999):

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não
falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a
imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

Conversando junto com essa poesia, penso na infância como uma maneira de transgressão. As crianças ultrapassam, atravessam, rompem com o mundo que as cerca e fazem isso de uma forma que não é calculada ou esquematizada e sim por serem elas mesmas, por serem criativas, no sentido de proporem novas soluções para diversos tipos de questões. A cultura ainda não esta tão incorporada no modo de ser/estar no mundo da criança. Em certa medida, ainda há liberdade. Liberdade para criar, para enfrentar os limites impostos, de olhar por infinitos ângulos e se deixar surpreender. As crianças muitas vezes fazem os adultos saírem de sua zona de conforto. Os "forçam" a lidar com questões de um modo que eles não estão acostumados. Trago um relato de uma menina

de aproximadamente 5 anos brincando na escola, para exemplificar como as crianças arrumam soluções para questões de um jeito criativo e plural.

> A menina estava esperando sua mãe chegar à escola, como já tinha passado do horário da saída não havia mais nenhuma criança para brincar com ela. Ela parecia entediada, pois estava sentada na recepção esperando. Depois de um curto período de tempo, ela pegou seu arco que estava na cabeça e começou a brincar (no que eu deduzi) de arco e flecha. De repente, aquela sala da recepção se transformou em um ambiente completamente diferente do que era há alguns minutos atrás. Dava para perceber o quanto aquela criança estava "mergulhada" na brincadeira que ela inventou. A espera não era mais um problema, os adultos observando não eram um problema, o que parecia importar naquele momento era a brincadeira. (anotações do meu diário de campo, 2016).

Quando crescemos abandonamos gradativamente nosso corpo e a experimentação sensorial. Isso começa institucionalmente nas escolas. Há uma exigência cultural de normatizar as crianças, na maioria das escolas. Existe uma perspectiva de padronização. As múltiplas inteligências são trocadas pelo raciocínio lógico matemático, as roupas são trocadas por uniformes, o corpo sensível é trocado por um corpo domesticado, que tem hora para o recreio, para a entrada e saída das aulas e para ir ao banheiro. A experiência sensorial é colocada em segundo plano e limitada. O que eram cem formas de existir no mundo é substituída para uma. É interessante que observemos as crianças e aprendamos com elas, porque elas têm muito mais a nos ensinar do que nós a elas. Eu vejo as crianças muito como "mini cientistas", pois elas olham para o mundo com curiosidade, o que as move é a descoberta, a novidade. O curioso é que no adulto o que os paralisa, na maioria das vezes, é a novidade. Somos "viciados" na zona de conforto.

Durante todo esse primeiro capítulo penso que, ao longo dos estágios na teoria de Wallon (2007) ficou possível notar como os afetos, o corpo e as linguagens vão adquirindo diversas tonalidades ao longo do desenvolvimento. Em cada estágio do desenvolvimento os fatores orgânicos e sociais estão presentes. Resgatando um pouco do que já foi dito: no estágio impulsivo emocional o bebê é totalmente dependente do seu entorno e age no mundo por meio de seus afetos e seu corpo, a linguagem é percebida por ele mais pela sua carga afetiva do que por seu significado. No estágio sensório motor e projetivo a criança já se entende como diferente dos objetos. Há uma série de movimentos por parte da criança que vão se ajustando e ficando cada vez mais precisos (movimentos circulares). Nesse momento a criança está integrando o seu mundo interno e externo e isso se torna possível com o seu corpo agindo no mundo. Por fim, com a conquista dessa consciência corporal, construída ao longo desses três

primeiros anos, há um expandir da constituição subjetiva da criança, que possibilitará a construção dos próximos estágios (personalismo, categorial, puberdade e adolescência).

No próximo capítulo, serão trazidas as contribuições de Daniel Stern, psiquiatra e psicanalista americano, que estudou o desenvolvimento infantil e prezava por um entendimento de um desenvolvimento por uma perspectiva interpessoal. Ele foi sucessor de Wallon, não no sentido de continuar sua obra, mas de tê-lo como influência em seus estudos.

CAPÍTULO 2

O CORPO E SUA FUNÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO MUNDO INTERPESSOAL

Daniel Stern (1934 -2012) foi um psiquiatra e psicanalista americano que conduziu pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. Escreveu uma série de livros, sendo o mais famoso, no Brasil, O Mundo Interpessoal Do Bebê (1992). A escolha por esse autor se deu em função do modo que ele enxerga o papel do corpo no desenvolvimento. Sua perspectiva acerca do desenvolvimento se tornou inovadora, na medida em que conseguiu escapar da dicotomia biológico-psicológico. Chamava a atenção para um desenvolvimento não individualizado no corpo do bebê, mas possibilitado pelo relacionamento interpessoal entre cuidador e bebê. Dessa forma, é possível perceber no seu trabalho uma relação intrínseca entre o organismo e o ambiente. Na sua pesquisa esteve sempre presente o questionamento: "Quais são as condições que permitem a formação de um mundo interpessoal?". Esse questionamento condiz com a forma de Stern (1992) entender o desenvolvimento, que é um desenvolvimento essencialmente movido por afetos, que só podem existir em relação a algo.

Stern (1992), quando fala em seu livro sobre o *background* da intersubjetividade (um dos conceitos principais da obra de Stern que trata a respeito de uma experiência subjetiva compartilhada, um "sentir com") cita Wallon, autor trabalhado no capítulo anterior, como um dos pioneiros na investigação da experiência subjetiva ao longo do desenvolvimento.

No início do livro O Mundo Interpessoal Do Bebê (1992), Stern explora as experiências subjetivas dos bebês no início da vida. Experiência essa, essencial para o que ele denomina de "sensos de eu". Na sua concepção, esses sensos são organizações subjetivas únicas, responsáveis por influenciar profundamente todas as experiências de si e sociais.

Analisando o termo "sensos de eu", a parte do "senso" seria a experiência direta, como por exemplo, o respirar que na maioria das vezes fazemos automaticamente (sem nos darmos conta), mas que pode ser trazido para o nível consciente (quando nos damos conta). Ou seja, é uma consciência simples. O "eu", condiz com uma forma de

organização específica do nível consciente. Presente nos momentos de ação e nos processos mentais. É uma espécie de cognição. Este "eu" não é uma figura fixa nem tem um papel identitário. Está em constante mudança. Eles existem antes da autoconsciência. Deste modo, para Stern, os sensos de eu começam a se formar antes mesmo do aparecimento da linguagem. Sobre o uso do termo linguagem no livro 'O mundo interpessoal do bebê' é preciso destacar que se refere à linguagem verbal.

Para Stern (1992), são quatro os sensos de eu envolvidos no desenvolvimento do mundo interpessoal: o senso de eu emergente (formado entre o nascimento e os dois meses de idade), o senso de eu nuclear (formado entre os dois e os seis meses de idade), o senso de eu subjetivo (formado entre os sete e quinze meses) e o senso de eu verbal (formado entre os quinze e os dezoito meses).

É interessante salientar, que os períodos de grandes mudanças no desenvolvimento do bebê são mais do que a soma das diversas capacidades e comportamentos adquiridos. Uma vez que, para Stern (1992, p.6): "não são os comportamentos adquiridos isolados ou em conjunto que realizam essas transformações e sim o senso alterado da experiência subjetiva do bebê". Portanto, a forma que o bebê se enxerga muda à forma como o entorno enxerga seus comportamentos, e isso faz com que nossa conduta com relação a ele mude. Por exemplo, o sorriso do bebê aos 3 meses é diferente do sorriso de 6 meses, o olhar, o vocalizar é diferente e com isso um novo sentir social é criado.

Segundo Stern (1992), o bebê não supera nenhum dos domínios dos sensos de eu, o que acontece é uma expansão de sua experiência existencial. Ou seja, ele vai agregando novas experiências às suas vivências. Essa formulação de Stern difere das formulações tradicionais do desenvolvimento infantil, inclusive da de Wallon (2007). O uso da ideia de expansão e não de alteração é oportuno neste caso. Pois, embora cada domínio do relacionar-se apresente novas formas de experienciar o mundo interpessoal, não existentes no domínio anterior, isto não significa que as formas subsequentes sejam superiores às antecedentes. Os domínios são formas distintas de experienciar o eu e a vida social. Não há nenhuma garantia de que qualquer um dos domínios irá necessariamente reivindicar a preponderância durante qualquer período particular de idade. (STERN, 1992, p.25).

Questões clínicas específicas como: oralidade, apego, autonomia, independência e confiança, que foram assumidas por outros teóricos como tarefas específicas de determinada fase do desenvolvimento, são vistas por Stern como "questões para toda a

vida e não como fases no desenvolvimento da vida. Operando essencialmente nos mesmos níveis em todos os pontos do desenvolvimento" (STERN, 1992, p.7). Penso que, Stern entende o desenvolvimento de forma global e integrada, em que, as diferentes questões do desenvolvimento como as citadas acima vão sendo formadas em conjunto.

A primeira formulação de Stern (1992) em seu livro que me chamou a atenção à respeito do corpo, foi o sistema visual-motor dos bebês. Conforme Stern (1992), o sistema visual-motor está virtualmente maduro durante o período dos três aos cinco meses, de forma que, o bebê interage socialmente com o ambiente, olhando o mundo ao seu redor. O olhar mútuo é uma maneira poderosa de comunicação social. Talvez o olhar seja a forma mais significativa de comunicação nesse momento. "Quando observamos os padrões do olhar mútuo da mãe e do bebê, durante esse período de vida, estamos observando duas pessoas com facilidade e controle quase iguais sobre o mesmo comportamento social." (1992, p.17). Nessa fase, é importante destacar que os bebês têm uma certa autonomia no contato visual. Segundo Stern (1992):

> bebês exercem um controle maior sobre o início, manutenção, término e evitação do contato social com a mãe; em outras palavras, eles ajudam a regular o contato. Além disso, ao controlar a sua própria direção do olhar, eles auto-regulam o nível e a quantidade da estimulação a que estão sujeitos. Eles podem desviar o olhar, fechar os olhos, olhar além, ficar com os olhos vidrados. E através do uso decisivo desses comportamentos de olhar, podemos ver que eles rejeitam, distanciam-se ou protegem-se da mãe"(STERN *APUD* BEEBE E STERN, 1977; STERN 1977; BEEBE E SIOATE, 1982, p.17)

A respeito dessa autonomia visual, me fez lembrar do meu estágio em psicologia escolar com bebês. Havia um bebê em especial que em sua comunicação visual era muito presente. Quando alguém conversava com ele, era comum ele fechar os olhos ou os desviar. Aparentando estar com vergonha. Também pude observar como os bebês se utilizam de outros mecanismos na fase pré-verbal para atuar no mundo, criando sentido e como os adultos podem ficar mais sensíveis a esses outros mecanismos (além do verbal) nessa fase em que a linguagem falada ainda não foi adquirida. Por exemplo, se ele já tivesse adquirido a linguagem, provavelmente eu não teria me atentado para essa ação, ou ela não estaria tão presente para mim. Quando a criança ainda não usa a linguagem verbal, é requerido em certa medida, que nós adultos estejamos com mais atenção ao que ela quer exprimir. Ou seja, quando em uma interação, um dos integrantes dessa interação não age da maneira que estamos mais acostumados é necessária uma atenção mais presente e certa dose de criatividade, pois, somos "obrigados" a sair da nossa zona de conforto e usar outras formas de ser/estar no mundo, é necessário um uso do corpo que vá além da linguagem. Isso pode ser reparado

em uma série de situações. Com bebês, com pessoas que falam um idioma que não sabemos, ou com deficientes auditivos, por exemplo.

Quem convive cotidianamente com os bebês, parece poder se dar conta com mais frequência dessa capacidade de usar o corpo para se expressar socialmente. Como afirma Stern (1992): "As mães sabem muito bem que os bebês podem afirmar sua independência e dizer um decisivo "NÃO" desviando o olhar aos quatro meses, por gestos e entonação vocal aos sete meses, afastando-se correndo aos quatorze meses e pela linguagem aos dois anos." (STERN,1992, p.17)

Stern (1992), comenta como o comportamento não verbal e verbal podem querer expressar a mesma coisa, porém, utilizar os dois passa a ser uma experiência mais integral. Como: um erguer a cabeça, jogá-la levemente para trás e erguer a sobrancelha podem expressar um ar de menosprezo, assim como, uma resposta verbal de menosprezo como: "esse trabalho está mal feito". Os dois modos são físicos (o primeiro utiliza movimentos corporais, o segundo especificamente a boca). Entretanto, esses dois modos de agir retêm características experienciais distantes.

Podemos certamente prestar atenção a um domínio, por um instante, com exclusão parcial dos outros, mas os outros prosseguem como experiências distintas, fora da consciência, mas acessíveis a ela. Socializar para Stern (1992) pode ser entendido como "experiência subjetiva das interações sociais", elas ocorrem simultaneamente em todos os domínios do relacionar-se, mas que podemos dar uma maior atenção a um determinado domínio. De fato, grande parte do que se quer dizer "socializar" na cultura ocidental contemporânea visa focar a consciência em um único domínio. Usualmente o verbal. Temos a sensação de que só estamos nos relacionando (socializando) com alguém da mesma espécie quando há uma troca verbal. Ou seja, o domínio verbal torna-se a versão oficial do que está sendo experienciado, enquanto nega a experiência nos outros domínios. Os outros domínios continuam existindo, mas ficam "no fundo" da experiência. (STERN, 1992, pg.25).

Penso que, Stern (1992) traz um aspecto interessante sobre a linguagem, que será abordado com mais detalhes posteriormente. É a noção da linguagem verbal em uma perspectiva paradoxal, em que, por um lado é um avanço no relacionamento social e por outro traz uma generalização exacerbada da experiência.

Em relação ao senso de eu emergente, que começa desde o nascimento, Stern (1992) entende que os bebês têm uma capacidade inata de buscar estimulação sensorial. Ele exemplifica isso apontando vários estudos como: a capacidade de discriminar o

cheiro do leite materno de suas próprias mães. O fato dos bebês serem capazes de rapidamente serem treinados para sugar de modo a fazer com que algo aconteça. Ou a circunstância deles enxergarem razoavelmente bem em uma distância focal certa (STERN, 1992, p.35). Essas habilidades dos bebês demonstram corporeidade, uma vez que, seu cérebro reconhece e utiliza o corpo para ser e estar no mundo. Mostrando uma relação precoce do bebê ao mundo social.

O corpo do cuidador percebe o corpo do bebê e o bebê percebe o corpo do cuidador, ou seja, os cuidadores dos bebês respondem aos seus comportamentos com outros comportamentos, como por exemplo, o choro acompanhado de um embalo dos pais. Segundo Stern (1992), os pais veem o bebê hora como um sistema predominantemente biológico que visa a homeostase, hora como pessoas com experiências subjetivas e sensibilidades sociais, que são razoavelmente desenvolvidos. Só que até nesse momento de regulação há uma mútua troca de comportamentos sociais, mesmo quando estes, devido a uma rotina atribulada, não ficam no primeiro plano para quem cuida do bebê.

Ainda sobre o senso de um eu emergente Stern (1992), refere-se à aprendizagem das relações entre as experiências sensoriais do bebê. As sensações corpóreas presentes nos primeiros dois meses de vida possibilitam ao bebê criar uma perspectiva organizadora do mundo, o mundo interpessoal que habitamos. Como afirma Stern (1992):

> Para que o bebê tenha algum senso de eu formado, deve haver basicamente alguma organização que seja sentida como um ponto de referência. A primeira organização desse tipo se refere ao corpo: sua coerência, ações, estados internos de sentimento e a memória disso tudo. Essa é a organização experiencial com a qual o senso de um eu nuclear está relacionado (p.41).

Dentro da sua teoria a respeito dos sensos de eu, Stern (1992), se utiliza do termo "afetos de vitalidade" que se enquadra em uma das três qualidades da experiência direta do bebê com o seu ambiente circundante. No livro O Mundo Interpessoal do Bebê (1992), os afetos de vitalidade estariam ao lado da percepção amodal[9] (a percepção do bebê pode se dar por uma transição entre os sentidos, por exemplo, o bebê sente o cheiro (olfato) de leite e olha (visão) para os seios da mãe) e da percepção fisionômica como possibilidades de experiência. Stern (1992) diz que foi necessário criar um novo conceito de afeto que, até então não era incorporado pelas teorias tradicionais das emoções. Os afetos categóricos ou "darwinianos", considerados os mais habituais, são

[9] Abordarei a percepção amodal de novo mais adiante

os que usualmente pensamos quando se diz respeito aos afetos. “Raiva”, “tristeza”, “medo” e “felicidade” são alguns exemplos que Stern (1992) se utiliza. Entretanto, o psicanalista diz que embora relevantes e de vital importância para o desenvolvimento da espécie, eles não dão conta de elucidar todas as manifestações afetivas da experiência humana. Pois, muitas vezes não conseguimos passar a sensação plena pelas palavras.

Por isso, devido a qualidade das sensações que experienciamos não se encaixarem completamente no nosso léxico de afetos categóricos, Stern (1992) criou o termo “afetos de vitalidade”. Esses afetos são difíceis de serem definidos, uma vez que, são genuinamente experienciais. Como explicar para alguém a sensação da água do mar batendo nas nossas pernas? Por mais palavras que usemos, elas não passam a sensação do que é experimentar esse momento. São sensações corpóreas únicas e bastante diferentes do que costumamos definir de afeto tradicionalmente em nossa cultura. Isto posto, mais do que tentar entender racionalmente faço um convite a prestar atenção e talvez investigar no nosso próprio corpo como esses afetos se mostram e até que ponto contribuímos para que eles possam se mostrar.

Stern (1992) ao explicar os afetos de vitalidade, se utiliza de expressões dinâmicas como: “surgindo”, “explosivo”, “desaparecendo”, etc. Estas sensações são exemplos do que pode ser entendido como afetos de vitalidade e os bebês são especialmente sensíveis aos seus efeitos. O autor criou esse conceito, porque para ele muitas qualidades de sensações que existem não se encaixam no nosso léxico de emoções existentes. Os afetos de vitalidade dizem mais a respeito de um processo de sentir do que de uma explicação racional do que estou sentindo. E uma forma que ele encontrou de explicar esse processo foi com palavras cinestésicas, dinâmicas, que dão a ideia de algo processual. Para Stern (1992) esses afetos são os elementos básicos de uma experiência subjetiva inicial.

> O bebê experiencia essas qualidades interiormente, assim como no comportamento de outras pessoas. Diferentes sentimentos de vitalidade podem ser expressados em inúmeros atos parentais que não se qualificam como atos afetivos “regulares”: como a mãe ergue o bebê, troca as fraldas, arruma seu cabelo, busca a mamadeira, desabotoa sua blusa. O bebê está imerso nesses “sentimentos de vitalidade”. (STERN, 1992, p.48)

É importante ressaltar, que para Stern (1992), os afetos de vitalidade podem ocorrer tanto na ausência como na presença dos afetos categóricos e sua forma de se manifestar não está limitada aos sinais destes últimos. Dessa forma, os afetos de vitalidade dizem respeito à uma experiência direta. Não é necessária uma interpretação do que foi vivido e sim de uma sensibilidade pré-reflexiva, inerente ao ser humano.

Assim, os afetos de vitalidade são formas dinâmicas, uma espécie de unidade holística e que pode ser bem exemplificada por uma frase do físico Albert Einsten que Stern traz no artigo "*Pre-reflexive experience and its passage to reflexive experience: a developmental*" (2009). Quando perguntado ao físico se ele pensava em palavras ou imagens, ele respondeu que pensava em termos de força e volume se movendo no tempo e no espaço. Esse exemplo usado para descrever as forças presentes no Universo é carregado de uma ideia de uma unidade básica dinâmica, ou seja, de um todo que está em constante mudança.

Esse exemplo da resposta de Einsten, me faz pensar no quanto as crianças pequenas, sobretudo antes de adquirirem a linguagem verbal tem uma sensibilidade muito presente em suas experiências. Parece que, a medida que crescemos e passamos a interagir e nos relacionar com os outros e com o mundo através da linguagem verbal ficássemos menos sensíveis às percepções amodais e aos afetos de vitalidade. A apreciação artística como a música, a dança e a poesia, por exemplo, são experiências que nos reintroduzem nessa forma de perceber o mundo. A poesia, como diz Merleau-Ponty (1948/2004), tem a capacidade de habitar essas lacunas da experiência que a subjetividade moderna tende a excluir.

Os bebês são especialmente sensíveis aos afetos de vitalidade, pois eles ainda não são capazes de perceber os atos manifestos dos adultos, criando sentido em seu entorno pela experiência sensória, corporal.

> Os afetos de vitalidade permitem a um ser humano "estar com" um outro, no sentido de compartilhar experiências internas em uma base quase contínua. É essa exatamente nossa experiência de nos sentirmos conectados, de estarmos em sintonia com outrem. (STERN, 1992, p.139)

Outra qualidade com a qual o bebê pode experienciar o mundo é pela percepção amodal, que já foi mencionada. Que é a capacidade de transferir a experiência perceptual de uma modalidade sensorial para outra. Os bebês têm predisposições para realizar certas integrações sensoriais e Stern (1992), descreve uma série de experimentos em seu livro sobre essa competência dos bebês. Como por exemplo: o experimento do bico da chupeta em dois formatos diferentes. Os cientistas colocaram uma venda em um bebê de três semanas, depois de o bebê ter tido um momento sentindo o bico somente com a boca, o bico era removido e colocado lado a lado com outro tipo de bico. Após uma rápida comparação visual os bebês olhavam mais para o

bico que eles haviam acabado de sugar. (STERN, 1992, p. 42). A correspondência descrita ocorreu entre o toque e a visão e se referia a forma.

Segundo Stern (1992), as teorias clássicas da aprendizagem, como a de Piaget teria imensa dificuldade em explicar esse comportamento dos bebês, uma vez que, os bebês não teriam tido experiências anteriores, necessárias para formar ligações entre aquilo que foi sentido e aquilo que foi visto. "Nesse caso, a união das experiências tátil e visual é realizada pela predisposição inata do sistema perceptual, não pela experiência de mundo repetida". (STERN, 1992, p.42 e 43).

Consoante Stern (1992) *apud* McGurk e MacDonald, (1976), a transferência de propriedades mais difícil de ser imaginada é como um bebê poderia ser capaz de transferir informações sobre forma, através dos modos visual e auditivo. A forma geralmente não é entendida como um evento acústico. Por isso, a transferência de informações é mais fácil de ser imaginada pelos modos tátil e visual. É interessante a consideração trazida por Stern (1992) *apud* McGurk e MacDonald, (1976) de que a própria fala, em uma situação comum é uma configuração visual, tal qual, acústica, pois os lábios se movem. A compreensão aumenta consideravelmente quando os lábios que estão emitindo som podem ser vistos. Ao passo que, quando o som proferido está em divergência com os movimentos dos lábios a informação visual prepondera em relação à auditiva. Pelas palavras de Stern (1992) *apud* McGurk e MacDonald, (1976): "nós ouvimos aquilo que vemos, não aquilo que é dito". Ou ainda: "Não é, então, uma simples questão de uma tradução direta entre as modalidades. Ao contrário, envolve uma codificação em uma representação amodal ainda misteriosa, que então pode ser reconhecida em qualquer um dos modos sensoriais" (STERN, 1992, p.45).

A percepção amodal é uma experiência interessante para se pensar como nos bebês as conexões entre os sentidos estão diretamente integradas e misturadas. Está presente em sua dinâmica um holismo, em que, o todo é maior do que a soma das partes. O que, de acordo com Stern (2009), corrobora com os estudos mais contemporâneos das neurociências, que já defendem que a maior parte do cérebro é multissensorial e interconectada.

Na idade de 2 a 3 meses, os bebês apresentam uma perspectiva mais integralizada das relações sociais. Aparentemente, eles têm a sensação de que agora existe um senso integrado deles próprios como corpos distintos e coerentes. "Com controle sobre suas próprias ações, posse de sua própria afetividade, um senso de continuidade e um senso das outras como interatuantes distintos e separados". (STERN,

1992, p.61). A perspectiva de Stern (1992) é distinta, em parte, das visões prevalentes das teorias do desenvolvimento clínico. Pois estas, não refletem a imagem de um bebê com um senso integrado de eu, entendendo essa diferenciação só no final do primeiro ano de vida.

Ao contrário das interpretações de Winnicott (1990), em que não há uma diferenciação do outro por parte do bebê, onde o "eu" é um "nós", ou seja, existe uma fusão eu/outro e, conforme vimos em Wallon (2007) a respeito da simbiose afetiva, em que a criança caminha do sincretismo para a diferenciação. Na visão de Stern (1992), existe um senso de um eu nuclear desde muito precoce. A experiência de estar com o outro é sentida como integração ativa (mútua) entre duas pessoas distintas. Uma espécie de fusão de duas individualidades que continuam, cada uma, com suas especificidades, mas que compartilham experiências em comum, de modo que, alguns acontecimentos não poderiam ocorrer sem a mistura dos comportamentos de cada um. Ou seja, tanto o bebê quanto o cuidador, na relação colocam seu jeito de ser/estar no mundo, sua singularidade. E para Stern (1992) esse mundo interpessoal não poderia acontecer de forma satisfatória, se não estivessem presentes as particularidade de cada elemento da díade.

De acordo com Stern (1992), são quatro as experiências subjetivas organizadoras na expansão de um novo senso de um eu, o nuclear: A auto agência, que seria ter consciência da autoria das próprias ações. Por exemplo, o braço do bebê se move quando ele quer movê-lo. A auto coerência, ter um senso de que é um ser não fragmentado e físico, podendo ser tanto imóvel quanto móvel. A auto afetividade, que seria experienciar qualidades internas padronizadas de afetos que integram curtas experiências do eu. E por último, o senso de auto história. Isto é, o bebê observa regularidades nos eventos e isso possibilita um senso de duração, de uma continuidade com o próprio passado. "De modo que a pessoa "continua sendo" e pode até mesmo mudar, embora permaneça a mesma. O bebê observa regularidades no fluxo dos eventos." (STERN, 1992, p.62).

Essas quatro experiências subjetivas ocorrem de forma pré-reflexiva, são experiências imediatamente vividas. Por isso, Stern (1992) chama todas essas "integrações experienciais" de "senso de". Essas experiências para o bebê são tomadas como algo certo, sua ênfase está nas realidades experienciais tangíveis de constituição, ação, sensação, afeto e tempo. Por isso, Stern expressa que o senso de eu não é uma teoria cognitiva, no sentido mais clássico de cognição, pois para ele cognição e afeto

caminham juntos. Para Stern (1992), cognição não é só inteligência como vista pela lógica cartesiana, da razão como uma substância "fora do corpo", ela não existe sozinha, mas sempre em relação com os afetos e com o meio. Como ele traz em:

> Um termo crucial aqui é "senso de", como distinto de "conceito de" ou "conhecimento de"... a ênfase está nas realidades experienciais palpáveis de substância, ação, sensação, afeto e tempo. O senso de eu não é uma teoria cognitiva. Ele é uma interação experiencial. (STERN, 1992, p.63)

No que pude observar no meu estágio, os comportamentos dos adultos que conviviam com os bebês, tanto os estagiários, como professoras e cozinheiros, por exemplo, eram alterados na interação com os menores. Como se estivesse presente nos adultos uma sensibilidade do que mais chama a atenção e o que ajuda o bebê a fazer uma diferenciação eu/outro. No meu cotidiano com os bebês do berçário, via com frequência um ajudante de cozinha. Ele era bem alto e quando ele falava com os bebês ele se curvava como que para tentar diminuir a distância entre ele e os bebês. Todo dia de manhã ele vinha até a sala e pegava um bebê no colo levantava no alto e depois colocava de volta no chão. Com o tempo, os bebês já sabiam que ele estava chegando e ficavam na porta esperando para serem erguidos.

Trago um relato do meu diário de campo de outro exemplo curioso do comportamento dos adultos e bebês juntos:

> S. tinha mordido H. na manhã daquela terça-feira, a professora repreendeu S. falando que não podia morder o amiguinho. Junto com a fala, a professora mostrava corporalmente que tinha ficado chateada. Ela franziu as sobrancelhas, fez "cara de brava" e cruzou os braços. Percebendo esse movimento da professora, S. tentou "conquistá-la" fazendo gracinhas (pegando brinquedos e dando para ela, rindo e fazendo movimentos corporais "fofinhos"). (anotações do meu diário de campo, 2016).

Stern (1992, p 64) corrobora minha observação no trecho:

> A presença social de um bebê elicia variações no comportamento adulto que são mais adequadas às tendências perceptuais inatas do bebê, por exemplo, os bebês preferem sons de tom mais alto, como aqueles presentes no "falar como bebê." O resultado é que o comportamento do adulto é inteiramente observado pelo bebê.

O cuidador é um outro auto regulador para o bebê, que o ajuda a regular sua auto experiência. Penso que, o corpo do cuidador ajuda o bebê a regular seu corpo e sua experiência no mundo. Tanto o bebê quanto o cuidador regulam a atenção, curiosidade e o engajamento cognitivo com o mundo. A mediação do cuidador afeta significativamente o senso de admiração e voracidade de exploração do bebê. (STERN, 1992, p.92). Ou seja, quanto mais o cuidador disponibilizar recursos para a exploração do ambiente, mais o bebê terá disponível um arsenal de possibilidades de experiência com o outro e com ele próprio.

O bebê registra as experiências objetivas, como por exemplo, um jogo de esconde-esconde, em que, a integração mútua origina no bebê uma auto experiência de muita excitação. Repleta de alegria e suspense, e talvez mesclada com um toque de medo, como uma experiência subjetiva. Se repararmos, o corpo do bebê fica carregado desses afetos de excitação, diversão, medo e mais uma série de afetos. Ele dá gritinhos, sorri e estende seus braços e pernas, por exemplo. O jogo é uma criação mútua. Esse "evento interativo observável age como uma ponte entre os dois mundos subjetivos, do bebê e da mãe". (STERN, 1992, p.105).

A próxima expansão dos sensos de um eu, segundo Stern (1992), ocorre entre os sete e quinze meses. Nesse momento, o bebê constata que tem uma mente e que as outras pessoas também. Apenas quando os bebês podem perceber que pessoas diferentes dele, sentem de modo semelhante um estado mental, vem a ser possível o compartilhar da experiência subjetiva e a intersubjetividade.

> O que está se passando na minha mente pode ser suficientemente semelhante aquilo que está se passando na tua mente, de modo que nós podemos, de alguma forma, comunicar isso (sem palavras) e assim experienciar a intersubjetividade. Para que tal experiência ocorra, deve haver alguma estrutura compartilhada de significados e meios de comunicação tais como gestos, postura ou expressão facial (STERN, 1992, p.111)

Há uma espécie de criação de um mundo comum entre cuidador e bebê, em que, ambos os corpos estão disponíveis e sensíveis para que seja possível um contato global. É importante salientar que, é no relacionar nuclear o fundamento das relações interpessoais. Ele possibilita o relacionar subjetivo, uma vez que, o primeiro estabelece a noção de um eu singular, distinto e separado. Discriminando de forma física e sensória o que é meu e o que é do outro. Dessa forma, eu preciso me conhecer primeiro como sujeito para depois reconhecer o outro. "Embora o relacionar-se intersubjetivo transforme o mundo interpessoal, o relacionar-se nuclear continua... cada domínio afeta a experiência do outro" (STERN, 1992, p.112).

São três os estados mentais que Stern (1992), utiliza nesse momento do desenvolvimento para o compartilhamento do mundo interpessoal. Eles são de grande relevância e não demandam a linguagem, são esses: o compartilhar a atenção conjunta, o compartilhar intenções e o compartilhar estados afetivos.

O movimento de apontar e a ação de seguir a linha de visão de outra pessoa estão entre os atos explícitos mais primitivos. Stern (1992) infere que esse comportamento básico permite compartilhar a atenção entre a mãe e o bebê, ou o estabelecimento da atenção conjunta da díade. Embora o bebê não esteja consciente de

início dessas operações, ele segue visualmente o gesto de apontar de outrem e após chegar no ponto final, ele olha de volta como uma espécie de *feedback* do rosto do parceiro para confirmar que chegaram ao alvo desejado. "É mais do que um procedimento de descoberta. É uma tentativa deliberada para validar se a atenção conjunta foi conseguida" (STERN, 1992, p. 116).

Antes dos nove meses ao alcançar algo, a criança não volta para olhar o rosto do cuidador. Por volta dos nove meses o bebê já o faz, uma vez que, para Stern (1992), os gestos, postura, ações e vocalizações não verbais, mostram uma intencionalidade do bebê em se comunicar.

O bebê faz uma comparação entre os estados afetivos dele e os da mãe. Stern (1992) chama isso de interafetividade. Ela "pode ser a forma primeira, mais difundida e mais fundamentalmente importante de compartilhar experiências subjetivas". (STERN, 1992, p.118). Quando os bebês encontram uma situação que gera incerteza, eles olham para a mãe para decifrar suas feições e perceber o conteúdo afetivo daquela situação. Se é arriscada, divertida ou nojenta, por exemplo. À vista disso, conseguir entender o que deve sentir, buscando uma segunda opinião (a sua própria). Pois, a criança julga que a mãe, por ser uma pessoa de referência, tem a capacidade de sinalizar um afeto que tem importância em seus próprios contextos de sentimento reais ou iminentes. Tenho um relato de uma situação que aconteceu no meu estágio e que me fez lembrar a interafetividade:

> O bebê S. tinha começado a andar recentemente, seus passos eram carregados de concentração e presença em cada micro movimento. O equilíbrio no momento de cada passo ainda estava sendo testado. Em um certo momento o bebê se desequilibrou e caiu no chão. No momento que o bebê caiu no chão ele olhou em direção a professora, que demonstrou preocupação, após essa troca de olhar, ele começou a chorar.

É interessante pensar com esse relato, como desde cedo nossas interações são marcadas pelo retorno ao outro. O estado fisiológico do bebê está sempre em alguma parte regulado pela díade. E é relevante ressaltar que antes da aquisição da linguagem verbal essa interação só é possível pelo corpo, de uma forma integralizada. O bebê percebe na mãe uma série de elementos que lhe tocam de várias formas e a mãe percebe no bebê uma série de sinais que lhe sensibilizam. E o mais incrível é que isso tudo acontece sem nenhuma palavra precisar ser dita. Ou seja, há uma conexão entre a díade tão intensa que as palavras não fazem falta.

Escrever sobre essa comunicação tão corporificada que dispensa a fala verbal, me fez pensar na arte como uma experiência onde isso ocorre de forma recorrente. Certa

vez, assisti a um show de música instrumental, ou seja, não havia ninguém cantando, e durante aproximadamente duas horas muita coisa foi dita sem nenhuma palavra ter sido falada. Nenhum show até então tinha me tocado de uma maneira tão plena como aquela experiência sem palavras, em que as pessoas e instrumentos se misturavam. Tinha momentos em que não era possível saber onde começava um e terminava o outro.

Nas primeiras fases da vida, a criança se constitui pelos afetos. É o modo que ela tem de se expressar no mundo, de se comunicar. "O bebê que está aprendendo o modo discursivo parece bem mais perito no domínio da troca de afeto." (STERN, 1992, p. 118). O compartilhar dos estados afetivos é o elemento mais universal e clinicamente significativo da relação intersubjetiva. Para haver uma troca intersubjetiva afetiva não é possível uma mera imitação acurada. O cuidador deve ser apto em ler a condição sentimental da criança, a partir de seu comportamento manifesto, para acontecer o que Stern (1992), chama de "sintonia do afeto". Essa sintonia é uma equiparação modal cruzada, isto é, cuidador e bebê usam canais diferentes de comunicação, por exemplo, a mãe usa a voz e a criança um movimento corporal. A experiência é intuitivamente remodelada em outra forma de se expressar. "Os comportamentos de sintonia, por um lado, remodelam o evento e mudam o foco de atenção para o que está por trás do comportamento, para a qualidade do sentimento que está sendo compartilhado." (STERN, 1992, p. 127). É um aspecto do comportamento que retrata uma condição de sentimento humano, porém é diferente de empatia, uma vez que, é pré-reflexivo, ocorre fora da consciência. Para ser passado de uma modalidade corporal para outra, o estímulo necessita ser suficientemente abstrato. Ou seja, não poderia ocorrer como algo contínuo se estivesse limitado aos afetos categóricos. Os afetos de vitalidade são onipresentes na sintonia.

Aproximadamente no segundo ano de vida do bebê, a linguagem é construída pela criança. Como foi trazido nos parágrafos acima, nesses dois anos iniciais de vida as crianças passam por uma série de experiências e já acumulam uma gama de aprendizados. Nessa expansão, os sensos de um eu e do outro conquistam uma nova perspectiva subjetiva organizadora. "Agora o eu e o outro possuem um conhecimento de mundo pessoal diferente e distinto, assim como um novo meio de troca com o qual criar significados compartilhados." (STERN, 1992, p.145). As formas de se "estar com" o outro aumentam amplamente.

Geralmente quando pensamos em experiência humana compartilhada, pensamos em experiências mediadas pela linguagem. Onde duas ou mais pessoas criam

significados mútuos até então desconhecidos e que algumas partes não poderiam existir se não fosse pela linguagem. Ou seja, numa primeira observação, a linguagem parece assumir um papel de privilégio direto para o aumento da qualidade experiencial interpessoal. No entanto, nas sociedades ocidentais os eventos linguísticos são considerados, na maioria das vezes, como aquilo que realmente aconteceu, suprimindo as particularidades da experiência global.

A experiência nos domínios do relacionar emergente, nuclear e intersubjetivo acabam sofrendo uma alienação. Sendo incluídas muito parcialmente no relacionar-se verbal. Stern (2006) diz que, a reflexão não necessariamente diz respeito somente a linguagem, o nível pré-verbal inclui, conhecimentos implícitos, conceitos corporais e outros conceitos além dos verbais. Entretanto, os outros domínios são considerados experiências inferiores para o senso comum. A respeito disso, Stern (1992):

> a linguagem é uma espada de dois gumes. Também faz com que uma parte de nossa experiência seja menos compartilhável conosco e com os outros. Ela abre um espaço entre duas formas simultâneas de experiência interpessoal: conforme vivida e conforme representada verbalmente... A linguagem, então, provoca uma divisão na experiência do eu. Ela também leva o relacionar-se para o nível impessoal, abstrato da linguagem e para longe do nível pessoal, imediato, intrínseco aos outros domínios do relacionar-se (p.145- 146).

Stern (1992) sugere seguir duas linhas do desenvolvimento. Em que a primeira enxerga a linguagem como uma nova forma de se relacionar e a segunda como um problema para incorporar as experiências tanto do "eu" quanto do entorno.

Na aquisição do senso de um eu verbal, o que emerge expressivamente é a habilidade da criança em coordenar esquemas existentes na mente com operações presentes externamente em palavras ou ações. Essa habilidade traz três consequências que alteram o senso de eu e as formas de se relacionar, que são: a possibilidade de tornar o eu objeto da reflexão, a capacidade de simbolizar (o brincar) e a aquisição da linguagem.

As palavras são carregadas de significados e experiências, quando um pai fala "boa menina" para a criança o conjunto de pensamentos e experiências é diferente do conjunto acumulado pela mãe quando ela fala "boa menina". Mesmo sendo as mesmas palavras, há dois significados distintos e duas relações interpessoais ali presentes. (STERN, 1992, p. 152). Com isso, Stern quer dizer que as estruturas da linguagem compreendem mais do que um relacionamento um para um com a experiência factual. "As palavras têm uma existência, uma vida própria que permite à linguagem transcender a experiência vivida e ser generativa" (STERN, 1992, p.150).

Segundo Stern (1992), a linguagem não é, a princípio, um outro meio para a individualização nem um outro meio para o compartilhamento. Ela é, antes de tudo, "o meio para chegar ao próximo nível desenvolvimental do relacionar-se, em que todas as questões existenciais da vida serão novamente acionadas" (p. 155). Questões como, apego, autonomia ou intimidade, por exemplo, são compartilhadas pelos significados simbólicos individuais. O aglomerado de sentimentos, sensações, percepções e cognições que, até então fazia parte da experiência não verbal do mundo interpessoal do bebê, é agarrada parcialmente pela linguagem. E esse fragmento do que foi vivido se torna uma experiência separada da experiência global original. "Às vezes, o pedaço que a linguagem separa é aprimorado e captura maravilhosamente a experiência toda... outras vezes, a versão da linguagem e a versão globalmente experienciada não coexistem bem." (STERN, 1992, p.156).

No livro "O Mundo Interpessoal do Bebê", Stern (1992) dá o exemplo da experiência dos raios de sol. Nas primeiras expansões dos sensos de eu o bebê percebia-sentia os raios em uma "experiência global ressonante com uma mistura de todas as propriedades amodais, as qualidades perceptuais primárias da mancha de luz." (STERN, 1992, p.157). Para essa perspectiva do bebê ser altamente sensível ela deve se manter flexível, sem especificar o canal sensório através do qual a mancha está sendo experienciada, como por exemplo, a cor. Contudo, a linguagem cumpre o papel de conscientizar a criança de que aquilo é uma experiência visual, fixando o que foi vivido em uma única modalidade de sensação. Podendo fragmentar a experiência global amodal da criança, causando uma descontinuidade na experiência.

> O que provavelmente acontece no desenvolvimento é que a versão da linguagem "luz amarela do sol" dessas experiências perceptuais se torna a versão oficial, e a versão amodal submerge e apenas pode voltar à superfície quando as condições suprimirem ou superarem a dominância da versão linguística (STERN, 1992, p.157)

Na poesia, a linguagem até pode rememorar uma experiência que sobrepuja as palavras, algo paradoxal. Todavia, no cotidiano ocorre o oposto, a linguagem fratura a experiência global amodal, ou fazem sumir a experiência. Stern (1992) expõe que seu objetivo não é diminuir a importância da linguagem. Sendo ela, sem dúvida, de vital importância para o desenvolvimento infantil. Mas sim de identificar como há uma diferença entre o conhecimento de mundo pré-linguístico e o conhecimento de mundo social e oficial (nossa cultura), generalizado pela linguagem.

O afeto, como é algo singular da experiência pessoal é muito complicado de ser colocado em palavras. Por isso, penso que no cotidiano contemporâneo, os estados

afetivos são rotulados em categorias ao invés de serem usados seus aspectos dimensionais (a pessoa diz se está feliz ou triste ao invés de dizer o quão feliz ou triste). Apesar disso, Stern (1992), diz que é a informação gradiente que pode conter o dado mais decisivo. É o aspecto mais próximo do contato com a experiência pessoal.

No desenvolvimento humano somos responsabilizados desde cedo por aquilo que é dito por nós. Sendo as palavras e não os gestos a ação responsável. Dessa forma, assume-se a postura de dizer algo diferente do que se está genuinamente pensando. No ponto de vista de Stern (1992, p. 162) "antes dessa habilidade linguística, os bebês estão limitados a refletir a impressão da realidade. Eles agora podem transcendê-la, para o bem ou para o mal". Dessa forma, com a chegada a linguagem e do pensamento simbólico, as crianças passam a ter os mecanismos para deformar e ultrapassar a realidade.

Neste capítulo, o foco central consistiu em apresentar a teoria de Daniel Stern sobre os sensos de eu e como o corpo é entendido por ele em cada senso. Durante todo o livro, ele enfatiza o quanto a construção em conjunto do mundo interpessoal é indispensável. E essa construção do mundo interpessoal passa pelo corpo, desde do senso de eu emergente, em que há uma organização da coerência, ação e estados internos do corpo. Passando por um senso de eu nuclear, em que há um senso integrado deles próprios como corpos distintos e coerente e por um senso de eu subjetivo, que há a ideia de mentes separadas, mas que são interligadas. Essa interligação é feita pelo bebê percebendo suas intenções em seu corpo, com o seu corpo percebe o meu corpo, e através disso percebe em seu corpo as minhas intenções. E com o senso de eu verbal, quando a linguagem é adquirida e o corpo tem um papel ativo nessa construção.

Por fim, a perspectiva de Stern (1992) acerca do desenvolvimento pode ser entendida como progressista, pois traz um novo olhar para o mundo dos bebês e das crianças, não se esgotando nesse trabalho de conclusão de curso.

CONCLUSÃO

Antes de concluir, acredito ser necessário fazer alguns esclarecimentos. Esse trabalho de conclusão de curso, não pretendeu ser extensivo e nem buscou esgotar todos os aspectos trabalhados aqui. Os estágios do personalismo, categorial e puberdade e adolescência, da teoria psicogenética de H.Wallon (2007), por exemplo, foram propositalmente deixados de lado. Com o intuito de evitar uma explicação conceitual que fugisse do tema principal desse trabalho, que era o corpo na constituição da subjetividade. Principalmente no período antes e durante a aquisição da linguagem verbal. Todavia, trabalhar o corpo no estágio da puberdade e adolescência, com as mudanças corporais e as implicações culturais que este estágio carrega, pode se revelar um tema interessante para um futuro trabalho.

Penso que, no âmago desse trabalho, habitam questões que me tocam. Algumas foram abordadas aqui, outras nem tanto. Entre as que foram trabalhadas aqui estão: a infância, o desenvolvimento, a educação, a contemporaneidade e a cultura. Tudo isso, usando o corpo como ponto de início, de meio e de fim para problematizar e conectar esses aspectos.

Minha orientadora me incentivou, desde os primeiros momentos a trazer relatos de campo e a escrever de uma forma que todos pudessem ler. Até quem nunca estudou sobre Wallon e Stern. Fico satisfeita em pensar que esse trabalho será acessível para que qualquer um possa ler, fora da academia e dentro dela.

A teoria Psicogenética de Wallon (2007) foi oportuna de ser usada nesse trabalho, pois mesmo Wallon não sendo o autor mais abordado para falar a respeito do corpo na Psicologia, talvez por ele não citar especificamente a palavra corpo, mas o movimento está presente de modo central em seus estudos e corpo é movimento. Inclusive, ele se propõe a estudar o indivíduo em sua totalidade, totalidade essa que não pode ser estudada sem passar pelo corpo. Corpo este que possibilita a criança existir no mundo, se relacionando consigo mesma e com seu entorno.

O conhecimento em um primeiro momento está pautado no corpo. A criança experiencia o mundo com o seu corpo. Como eu trouxe na introdução desse trabalho a passagem de “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, escrito por Jorge Larrosa (2002, p.21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Ou seja, nosso corpo

é o lugar por onde passam as coisas, onde os acontecimentos tem um lugar. Mas para que possamos viver a experiência é necessário ser um corpo sensível, receptivo.

O autor em que o capítulo 2 desse trabalho foi baseado, Daniel Stern (1992), tem uma trajetória marcada por uma inquietação acerca dos estudos psicanalíticos tradicionais a respeito do desenvolvimento. Pois para ele, desde os primeiros momentos de vida, o bebê já tem um senso de diferenciação do ambiente. Portanto, o bebê já nasce com a noção de um corpo. Corpo este, tomado por sensações, ações, cognições, estados internos de motivação e estados de consciência. Que são experienciados "diretamente em termos de intensidades, formas, padrões temporais, afetos de vitalidade, afetos categóricos" (STERN, 1992, p.58). Ou seja, a experiência é processual, mais analógica do que digital, usando os termos de hoje em dia. E são esses modos de experiência os elementos básicos de uma experiência subjetiva inicial. Durante todo seu livro, Stern, deixa nítido o quanto a construção de um mundo interpessoal é indispensável para a vida.

A pergunta norteadora dos estudos de Wallon (2007) foram as formas como vão se imbricando os complexos fatores do psiquismo. Ele passou a querer entender como corpo e mente se relacionam na constituição do psiquismo. Já a pergunta norteadora de Stern (1992) foi: Quais são as condições que permitem a formação de um mundo interpessoal? Diz respeito à como o desenvolvimento possibilita o relacionamento interpessoal. Ou seja, os autores partem de lugares diferentes, o que é coerente com a época que cada um viveu. Wallon (2007) tem uma perspectiva de olhar o desenvolvimento pelos campos funcionais (movimento, emoção e cognição) sempre integralizados e inseparáveis, mas focando em um desenvolvimento, de certa forma, individual. Até porque, em um primeiro momento para Wallon não há uma delimitação clara entre o eu e o outro. Para o bebê ele e o cuidador são indiscerníveis. Já para Stern (1992) o desenvolvimento não é individualizado no corpo do bebê, desde os primeiros momentos há a experiência de estar com um outro. O desenvolvimento acontece na relação. Para Wallon a relação possibilita um desenvolvimento individual, para Stern a relação possibilita um crescimento comum (tanto da criança quanto do adulto).

Nos seus trabalhos Wallon (2007) categoriza o que ele chama de estágios de desenvolvimento e a medida que vão se aperfeiçoando um vai interferindo no outro. Ele explica como emoção, cognição e movimento vão interagindo em cada estágio. Há uma

perspectiva um pouco mais linear à respeito do desenvolvimento do que a de Stern (1992) que usa o termo expansões dos sensos de eu e foca mais no relacionamento interpessoal, ele fala o tempo todo da criança de forma integral. Não há uma divisão explícita dos diferentes aspectos do indivíduo. O que acontece é uma expansão da experiência existencial em cada novo senso de eu.

Para Stern (1992) e Wallon (2007) o bebê produz sentido pelos afetos. Wallon fala a respeito do tônus, que comunica ao ambiente os afetos, o corpo traz sentido e produz subjetividade, de modo que dependendo da forma como o tônus do bebê está em determinada situação ele pode chorar ou sorrir. Para Stern desenvolvimento é afeto. Os afetos de vitalidade, por exemplo, são uma forma de sentir que é processual e genuinamente experienciais. Não tem um início, meio e fim. Para Stern (1992) tanto o bebê quanto o adulto são responsáveis pela relação. Eles regulam o contato com o mundo.

Tanto Wallon (2007) quanto Stern (1992) em suas obras abordam as diferenças advindas com a aquisição da linguagem na subjetividade humana. Subjetividade esta sempre perpassada pela nossa cultura, que preza a razão. Principalmente a razão materializada na linguagem verbal. Isso pode acabar causando um rompimento da unidade corpo, mente, organismo e ambiente. Uma vez que, há o predomínio de uma forma de experienciar a vida, em detrimento das outras formas que eram tão presentes na infância. Claro que, a aquisição da linguagem possibilita experiências que até então não eram possíveis, ela estende uma nova forma de fazer contato com o mundo. Porém, há experiências que desafiam a categorização verbal, que escapam da representação e afetam o corpo. Muitas questões clínicas contemporâneas como síndrome do pânico e transtorno de ansiedade generalizada são exemplo palpáveis de um corpo que conta uma história, conta tudo que somos. Um corpo que começa a dar sinais de que precisa ser escutado e que a razão não dá conta disso. As crianças talvez sejam uma pista de como fazer para escutar nosso corpo. Por isso, mais uma vez eu repito, nós adultos aprendemos mais com as crianças do que elas conosco. Elas rompem com uma série de saberes pré-determinados. Ou melhor, a infância é uma transgressão no sentido de ser um viver não baseado em normas, a priori. É uma fase em que o ser humano está em plena harmonia com o ambiente. Em que, o movimento sempre é em direção ao descobrimento. Onde as verdades prontas não são aceitas, mas desvendadas.

Por fim, penso que, escrever e pesquisar é o movimento de dar sentido à algo, que para além de ser uma questão para o mundo, é uma questão para quem escreve. Assim como a fala não são só as palavras, mas também o sotaque, o tom, os gestos e a fisionomia, é corpo. Portanto, cada fala é singular, única de uma pessoa em particular, porém cada pessoa está imersa em um meio que, ao mesmo tempo em que a constrói é construída por ela. Ou seja, eu construí esse trabalho ao passo que, também fui construída por ele.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. p. 20 - 28, 2002

DESPRET, Vinciane**. O corpo com o qual nos importamos: figuras da antropo-zoogênese**. Body & Society © SAGE Publications (London, Thousand Oaks and New Delhi), Vol. 10(2–3), p. 111–134, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos – a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

JOHNSON, Don. **Corpo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

KASTRUP, Virgínia. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva.** Psicologia e Sociedade (Impresso), Porto Alegre, v. 16, n.3, p. 7-16, 2004.

LAPOINTE Serge, RUGIRA, Jeanne-Marie, **Para uma Ética Renovada do Cuidar: à escuta do corpo sensível** . Educação & Realidade, 2012.

LATOUR, Bruno. A Crise e A Constituição. In: _____. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994. 152p. Cap.1 e 2, p.7-52.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. *São Paulo: Loyola*, 2000.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O corpo como objeto e a fisiologia mecanicista**. In: Fenomenologia da Percepção. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p.111-132.

MUSEU DE IMAGENS. **O homem que se transformou na tocha da justiça.** Disponível em: http://www.museudeimagens.com.br/monge-thich-duc-tocha-da-justica/. Acesso em 27 de Setembro de 2017.

STERN, Daniel. **O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Stern, Daniel. (2009). **Pre-reflexive experience and its passage to reflexive experience: a developmental view**. J. Conscious. Stud. 16, 307–331.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Rio de Janeiro: Andes, 1941.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.