

GESTOS DE CARINHO: CORPO E AFETO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Maria Nazaré da Cruz¹

Resumo: Este trabalho tem o propósito de analisar como se constituem gestos de carinho, a partir de dois episódios de interação de educadoras e crianças pequenas em um berçário. As análises estão ancoradas nas proposições de Vigotski e de Bakhtin, segundo as quais, é no contexto da interlocução que se produzem as significações de palavras, movimentos, ações e posturas da criança e do adulto. Considerando que a relação dialógica entre bebês e adultos dá-se fundamentalmente por intermédio do corpo e é sempre marcada por acentos afetivo-volitivos que compõem as significações que nela se produzem, procuramos discutir, a partir das análises, o lugar do corpo e do afeto no desenvolvimento cultural da criança pequena. Os episódios foram recortados a partir de um banco de dados constituído por sessões de filmagem realizadas em um berçário de uma creche universitária, onde eram atendidas crianças de 9 a 18 meses, tendo sido mantido um registro contínuo da dinâmica de sua rotina, com foco nas interações adultos-crianças. Nossas análises mostram que, no contexto de práticas de cuidado e atenção realizadas pelas educadoras, as crianças incorporam práticas culturais de controle do próprio corpo, de seus gestos e manifestações de afeto. Nesse processo, longe de ser um sujeito passivo modelado pelo meio, a criança internaliza as significações que se produzem na atividade interpessoal da qual participa ativamente com suas ações, gestos e posturas. Ao final do texto, apontamos algumas implicações dessas análises para a discussão da questão do cuidado como dimensão fundamental da atividade docente na educação infantil.

Palavras-chave: desenvolvimento da criança; corpo; afetividade; educação infantil.

GESTOS DE AFECTO: CUERPO Y AFECTO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

Resumen: En este trabajo se pretende analizar como se los gestos de afecto, a partir de dos episodios de interacción de los educadores y los niños pequeños en una guardería. Los análisis se anclan en las proposiciones de Vygotsky y Bakhtin, según los cuales, es el contexto del diálogo es que se producen los significados de las palabras, movimientos, acciones y actitudes de los niños y los adultos. Considerando que la relación de diálogo entre los niños y los adultos se produce principalmente a través del cuerpo y es siempre marcada por acentos afectivos-volitivas que componen los significados que se producen en ellas, buscamos discutir, a partir del análisis, el lugar del cuerpo y afectan en el desarrollo cultural del niño menor. Los episodios fueron cortados de una base de datos consistente de sesiones de filmación desarrollada en una guardería, en una institución universitaria, donde eran despachadas los niños de 9-18 meses se ha mantenido un registro continuo de la dinámica de su rutina, centrándose en interacciones entre adultos y niños. Nuestros análisis muestran que, en el contexto de las prácticas culturales de dominio de su propio cuerpo, sus gestos y expresiones de afecto. En este proceso, lejos de ser un sujeto pasivo, modelado por el medio, el niño interioriza los significados que produzcan en la actividad interpersonal que participa activamente con sus acciones, gestos y posturas. Al final del texto, señalamos algunas de las

¹ psicóloga – doutora em educação pela UNICAMP – Coordenadora do Programa de pós-graduação em Educação UNIMEP - Professora da graduação e pós- graduação UNIMEP. E-mail: nazarecruz@bol.com.br

implicaciones de estos análisis para la discusión del tema de la atención como una dimensión fundamental de la actividad docente en la educación infantil.

Palabras clave: desarrollo infantil, el cuerpo, la afectividad, la educación.

GESTURES OF CARESS: BODY AND AFFECTION IN CHILD DEVELOPMENT

Abstract: This paper aims at analyzing how gestures of caress are constituted in two episodes of interaction between educators and young children in a nursery school. The analyses are based on the propositions of Vigotski and Bakhtin which consider that it is in the context of dialogues that meanings of words, movements, actions and attitudes of the child and the adult are produced. Whereas the dialogical relationship between infants and adults occurs mainly through the body and it is marked by affective-volitional accents, we discuss, based on the analyses, the position of the body and affection in the cultural development of the child. The episodes were drawn from a database composed by filming sessions performed in a nursery school of a university institution, where children 9-18 months were attended. A continuous record of the dynamics of the routine was maintained, with a focus on adult-child interactions. Our analysis show that, in the context of practices of care and attention carried out by the educators, children incorporate cultural practices of control of their own body, their gestures and expressions of affection. In this process, the children are not passive because they internalize the meanings that are produced in interpersonal activity in which they actively participate with their actions, gestures and postures. At the end of the text, we point out some implications of these analyzes for the discussion of the issue of care as a fundamental dimension of the teaching activity in early childhood education.

Keyword: child development; affectivity; body; early childhood education.

Neste trabalho, focalizamos dois episódios de interação de educadoras e crianças, em um berçário, com o propósito de analisar como — nas dinâmicas de produção de significação de movimentos, ações e posturas da criança — constituem-se gestos de carinho. Nossas análises estão fundamentadas teoricamente nas proposições de Vigotski (1993; 1995) sobre a natureza histórico-cultural dos processos humanos de desenvolvimento e aprendizagem e na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (1990; 2003) sobre a linguagem. A partir desses autores pretendemos problematizar, ainda que de modo inicial, o lugar do corpo e do afeto no desenvolvimento cultural da criança pequena, discutindo algumas implicações desta problematização para a educação infantil.

Pensar a criança a partir da psicologia histórico-cultural de Vigotski implica considerar o processo pelo qual, na relação com o outro que cuida e educa, ela vai sendo inserida no mundo da cultura, num processo de progressiva humanização. Para Vigotski, desde o

nascimento, as ações da criança são inseridas em um sistema de significações sociais, por parceiros mais experientes. O comportamento do bebê é interpretado pelo adulto, que confere sentidos aos sons que ele emite e aos movimentos que realiza, atribuindo posições e lugares para si e para o bebê na dinâmica interativa. Nesse processo, a linguagem é fundamental: antes mesmo de falar, a criança é falada, nomeada e interpretada pelo outro e é na interação com o outro que suas próprias palavras e seus gestos se constituem enquanto tais.

Ao tratar do surgimento do gesto de apontar na criança, Vigotski (1995) relaciona o processo de produção de significações ao desenvolvimento psíquico da criança, explicitando que a função e o significado do gesto têm origem em uma situação objetiva (a criança estende os braços em direção a um objeto) à qual o adulto atribui significação. Assim, o gesto existe antes para o outro e apenas depois se torna gesto para a própria criança.

Para Vigotski (1995, p. 149, tradução nossa), “[...] nos tornamos nós mesmos através dos outros [...] Nisso radica a essência do processo de desenvolvimento cultural [...] A personalidade vem a ser para si o que é em si para os demais. Este é o processo de formação da personalidade”. Ou seja, partindo de suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente modos culturais de agir, sentir e pensar, num processo de internalização, de reconstrução de uma atividade interpessoal que se transforma para constituir o funcionamento interno. Esse processo de transformação das relações sociais em funções mentais baseia-se fundamentalmente na produção e apropriação de signos e significações. Deste modo, é pela mediação do outro e do signo que a criança gradativamente apropria-se de sua cultura, ao mesmo tempo em que se constitui enquanto ser social e humano.

Quando se trata do bebê, especialmente no decorrer de seu primeiro ano de vida, as bases de suas primeiras formas de comunicação com os outros são dadas pela sensorialidade, que lhe permite perceber o outro e seu entorno, e pela motricidade, que lhe permite “expressar corporalmente seus *estados internos* (necessidades, emoções, etc)” (PINO, 2005, p.61, grifo no original). Assim, a relação dialógica entre bebês e adultos dá-se fundamentalmente por intermédio do corpo. Nessa relação, o corpo é significado e significa, incorporando/expressando as significações culturais, em suas posturas, gestos e ações (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008). Podemos, então, considerar que, na relação com o outro que atribui sentidos aos seus movimentos, o próprio corpo da criança adquire forma, assumindo um estatuto simbólico.

Como nos lembram Costa e Silva (2012, p.60), Vigotski, “apesar de não trabalhar conceitualmente a temática do corpo, traz importantes contribuições sobre tal aspecto quando se dedica à reflexão das relações entre gesto, movimento e linguagem”. Em sua perspectiva, o

processo de humanização implica necessariamente a produção e a apropriação de signos e é, fundamentalmente, pelo corpo e no corpo, através da constituição dos gestos, que as significações são inicialmente produzidas e tornadas próprias.

Também para Bakhtin o corpo humano é central no processo de produção de signos. Conforme Ponzio (2013), em texto que discute esta temática numa abordagem bakhtiniana, o próprio corpo — o gesto, a voz — é o primeiro material de expressão avaliativa, antes mesmo da linguagem articulada. Na filogênese, no processo de hominização, a consciência inicialmente realizou-se no gesto, no grito, na voz, ou seja, em materiais oferecidos pelo corpo, mas só pode se desenvolver conforme o material semiótico que servia à expressão avaliativa se diferenciou e se ampliou para além do proporcionado pelo próprio corpo. Mas não podemos nos esquecer que, para Bakhtin, tanto a produção de signos quanto a expressão avaliativa são de natureza histórico-social. Portanto, o próprio corpo torna-se signo “somente na relação intercorpórea organizada” (PONZIO, 2013, p. 176).

Em Bakhtin, o corpo é concebido como valor que passa a existir na relação com o outro. O próprio corpo só pode ser percebido como algo interior e sua visão externa é sempre fragmentária. Como afirma Barbosa (2011, p. 15), “o exterior é o corpo do outro. Nele é que miramos para pensarmos e compormos uma imagem de nosso próprio corpo”. É também a atenção, o cuidado e o reconhecimento que o outro dispensa ao sujeito, desde o nascimento, que lhe constitui o corpo como valor:

De fato, mal a pessoa começa a vivenciar a si mesma de dentro, depara imediatamente com atos de reconhecimento e amor de pessoas íntimas, da mãe, que partem de fora ao encontro dela: dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma. Dos lábios delas, no tom afetivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu *nome*, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores [...] (BAKHTIN, 2003, p.46).

Nessa abordagem, corpo e afeto se constituem marcados pelas relações histórico-culturais em que a criança está inserida. É bastante conhecida a afirmação de Bakhtin de que “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (1990, p. 95). Portanto, não há linguagem sem apreciação, sem acentos afetivo-volitivos que compõem sua significação e, nessa medida, apropriar-se das palavras e das significações que se produzem na interlocução com o outro é apropriar-se igualmente de valores e de afetos.

Também para Vigotski não é possível separar da palavra e da significação sua dimensão afetiva. Para ele “existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos

processos afetivos e intelectuais, [...] em toda ideia existe uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia” (BARBOSA, 2011, p.19). Nesse contexto, é importante alertarmos que as relações entre corpo e afeto, como vimos discutindo até aqui, não podem ser compreendidas em uma perspectiva dualista, que separa corpo e mente e faz corresponder a essa separação a oposição entre emoção e razão, sendo as emoções concebidas como estritamente corporais.

No Manuscrito de 1929, ao indagar sobre o que é o homem, Vigotski (2000, p.33, grifo no original) considera: “Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o *conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo*”. Tal afirmação, apesar de seu caráter lacunar, permite-nos entrever a radicalidade das formulações vigotskianas sobre a natureza histórico-cultural do homem e de sua concepção monista do humano, ao apresentar o indivíduo como encarnação, como corporificação de relações sociais. Não se trata, assim, de um corpo afetivo e uma mente racional, mas de um sujeito que se constitui nas relações com o outro, apropriando-se de modos de agir, pensar e sentir (BARBOSA, 2011).

Gestos de carinho: processos de constituição cultural do corpo e do afeto

Os dois episódios que tomaremos para análise foram recortados a partir de um banco de dados constituído por sessões de filmagem, com duração de aproximadamente 40 minutos, num total de 16 horas, realizadas em um berçário de uma creche universitária, onde eram atendidas crianças na faixa etária de 9 a 18 meses. Durante as filmagens, que contemplaram momentos diversificados do cotidiano do berçário, a prioridade foi dada para as interações entre adultos e crianças, tendo sido mantido um registro contínuo da dinâmica de sua rotina.

O recorte dos episódios que serão analisados neste trabalho ocorreu no contexto de uma pesquisa² que tinha como objetivo identificar, nas interações adulto-crianças, as relações que se estabelecem entre práticas docentes relativas à atenção e assistência ao corpo e processos culturais de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As filmagens foram inicialmente assistidas com o objetivo de se destacar todas as situações de interação que pudessem ser vistas como momentos de cuidado e atenção ao corpo. Esse conjunto de situações previamente selecionado foi submetido a novo exame com o propósito de identificarmos episódios interativos relevantes para o estudo das relações entre práticas de atenção e

² Pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida por Noelle Bernardi da Silva, sob minha orientação, vinculada ao projeto “Professores de creche no processo de ‘assistir-se’: uma análise das elaborações que realizam sobre suas práticas educativas”, financiado pelo CNPq.

assistência ao corpo e processos de desenvolvimento das crianças³. Desta seleção, destacamos para o presente trabalho dois episódios em que ocorrem gestos de carinho.

Os episódios foram transcritos buscando contemplar seus aspectos verbais e não-verbais, bem como apresentar os detalhes das interações do modo mais fiel possível ao conjunto e ao ritmo dos acontecimentos relatados. Cabe indicar que, no contexto do presente trabalho, o foco das análises recai predominantemente sobre o desenvolvimento das crianças, ao contrário de análises anteriores⁴ que priorizaram as práticas das educadoras. Buscamos compreender como gestos de carinho da criança constituem-se nas dinâmicas interativas com o adulto, buscando problematizar o lugar do corpo e do afeto no desenvolvimento cultural da criança pequena.

Assumindo que a significação do gesto se produz no contexto de práticas culturais, entendemos os episódios enquanto instâncias de ocorrência dessas práticas. Como recortes do fluxo das interações sociais, eles não contêm em si mesmas toda a complexidade dos processos de constituição do gesto discutidos em nossas análises. Longe de estarem já dados nos episódios em si, esses processos são resultado do trabalho teórico de interpretação que, pela sua própria natureza, ultrapassa o observável e possibilita uma compreensão mais elaborada da realidade.

Episódio 1

Enquanto Sandra, professora, troca a roupa de Talita, outra criança começa a chorar.

Professora (virando-se): Que foi? Bateu a boca? Vem, meu amor, vem com a titia, vem! (esticando os braços em direção à criança).

Bia e Renata, gêmeas, vêm ao encontro da professora, Bia com os braços esticados e Renata chorando.

Professora: Não, bem! É só uma que está chorando! Ó lá! A tata tá chorando!

Sandra pega Renata no colo, ao mesmo tempo em que segura Talita que está deitada no trocador. Bia fica no chão, olhando.

Talita: Bia!

Professora (respondendo para Talita): Essa aqui é a Renata!

Professora (colocando Renata de volta no chão): Vai lá brincar, vai! Dá um beijo na tata!

Professora: Ô Bia! Faz carinho na tata, faz.

Bia, que já estava ocupada com outra coisa, volta-se e caminha em direção à Renata. As meninas se abraçam.

Neste episódio, o choro da criança apresenta-se inicialmente como reação à dor, como manifestação de um estado de desconforto. Ao ser capturado pelo adulto, entra no jogo da

³ Parte dos resultados desta pesquisa está publicada nos Anais do XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores. Ver Cruz e Silva, 2011.

⁴ Ver Cruz e Silva, 2011.

comunicação: é nomeado e suscita determinadas atitudes e afetos que se expressam no gesto e na entonação da professora.

O adulto responde à criança considerando a situação que o provocou: Renata bateu a boca. Como não pode sair do lugar onde está, porque está trocando outra criança, a professora chama Renata para vir até ela: estica os braços em direção à criança que chora, ao mesmo tempo em que diz “Vem, meu amor, vem com a titia, vem!”. Sua fala tem uma entonação que manifesta consolo, solidariedade, atenção, carinho. Ao procurar consolar a criança que chora, a professora não apenas atribui ao choro um sentido, mas também dá forma às emoções que o provocam. Conforme Bakhtin (2003, p.46),

Palavras amorosas e preocupações reais vão ao encontro do caos confuso da auto-sensação interior, nomeando, orientando, satisfazendo, pondo em contato com o mundo exterior como resposta interessada em mim e na minha necessidade, e isso é como se enformasse plasticamente esse caos infinito e agitado de necessidades e insatisfações, no qual todo o exterior ainda está diluído para a criança e está também diluída e submergida a futura díade de sua personalidade e do mundo exterior que a ela se opõe.

No caso de Renata e Bia, que estão no início de seu segundo ano de vida, é possível supor que o processo de diferenciação entre a criança e o mundo exterior, entre o eu e o outro já esteja bastante desenvolvido em comparação com bebês mais jovens, mas temos neste episódio elementos que indicam que essa diferenciação ainda é incompleta. Gêmeas idênticas, as meninas respondem à professora, caminhando juntas em sua direção. Renata caminha chorando e Bia estende os braços em direção aos braços estendidos da professora Sandra. Parecem responder ao gesto e à entonação da professora sem, contudo, distinguir a quem ela se dirige. As posições de Bia e Renata, na interlocução com a professora, parecem se fundir.

É Sandra quem, aparentemente dirigindo-se à Bia, procura diferenciar as respostas das gêmeas: “Não, bem! É só uma que está chorando!”. O gesto de Bia, de estender os braços para a professora, é tomado como não apropriado à situação, embora possa ser considerada uma resposta adequada aos braços estendidos da professora. Mas o gesto e as palavras da professora dirigem-se somente à Renata, a “que está chorando”. Ela chama a atenção de Bia para o choro da irmã (“Ó lá! A tata tá chorando!”) e ergue Renata no colo, segurando-a por uns breves instantes. Bia permanece no chão, olhando para a professora.

Nessa situação, Renata é consolada, recebendo o conforto do colo, do contato físico; Bia fica na posição de observadora, agora excluída da relação direta tanto com a professora, quanto com a irmã. O choro de uma e o gesto da outra são interpretados de modos diversos pela professora Sandra; enquanto o primeiro provoca a atenção e o cuidado da professora, o

segundo é apenas “corrigido” como inadequado ao contexto. As posições, os gestos e afetos das duas meninas são diferenciados, num movimento importante para o processo de sua constituição como indivíduos. Góes (2000, p.119), ao abordar concepções de Pierre Janet que são retomadas por Vigotski no Manuscrito de 1929, lembra-nos que “a singularização vem das experiências no grupo social. A separação do individual e a distinção entre pessoas são primeiramente realizadas no plano social e, depois, reconstruídas pelo próprio indivíduo”.

Desenha-se, nesse episódio, uma circunstância bastante comum no contexto da educação infantil: a professora tem que atender várias crianças ao mesmo tempo, que também interagem entre si. Talita diz “Bia” e sua fala é interpretada pela professora como se referindo à criança que chora. Mas quem chora é Renata e não Bia. A fala de Talita parece repor a (con) fusão, a indiferenciação já manifestada nas respostas de Bia e Renata ao chamado da professora. E mais uma vez é a professora quem busca estabelecer a diferenciação entre elas: “essa aqui é a Renata”.

Logo Renata para de chorar e Sandra coloca-a no chão e manda-a brincar. Sua fala “dá um beijo na tata”, inicialmente não é explícita em seu destinatário, podendo ser dirigida tanto à Renata quanto à Bia. Ela retoma sua enunciação instituindo Bia como interlocutora: “Ô Bia! Faz carinho na tata, faz”. Com esta fala, a professora traz Bia (que havia se afastado e já estava se ocupando com outras coisas) de volta à interação com a irmã e, mais uma vez, procura diferenciar as posições das duas meninas: à Renata é atribuído o lugar de quem precisa ser consolada, de quem deve receber um carinho e à Bia, o lugar de quem consola e oferece carinho. É pelas palavras do adulto, em cujos tons afetivos tomam forma os movimentos da criança, que sua individualidade é progressivamente isolada e construída (Bakhtin, 2003).

Para Vigotski (1996, p. 17-18),

O mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós.

Ao chamado da professora (“dá um beijo na tata”, “faz carinho na tata”), as gêmeas respondem juntas com um abraço, no qual novamente parecem se fundir as posições de quem consola e de quem é consolada.

A análise desse episódio permite nos aproximarmos de modos pelos quais, no contexto das práticas de cuidado coletivo desenvolvidas pela professora na creche, as crianças não são apenas consoladas com carinho, palavras, contato físico, mas também são incentivadas a

aprender gestos de afeto. Nesses processos, em que gestos de carinho se constituem, o corpo e o afeto da criança vão incorporando formas culturalmente produzidas: o contato físico com o adulto e entre crianças é valorizado de maneira positiva e vai ganhando características e sentidos de consolo, aconchego, intimidade, o que diferencia o abraço e o gesto de carinho de outros movimentos da criança, de outras situações em que o contato físico precisa ser contido como, por exemplo, quando se configura como briga ou agressão. Nossas análises indicam, ainda, que em tais processos — que implicam posições da criança em relação ao(s) outro(s), envolvendo movimentos de fusões e de diferenciações entre elas — a criança elabora seu conhecimento sobre si mesma e sobre o outro, constituindo-se enquanto sujeito.

Episódio 2

Rafaela está sentada no chão, ao lado de um bebê que dorme sobre um travesseiro e toca levemente a cabeça do bebê com sua mão.

A professora Sandra, que também está sentada no chão com um grupo de crianças diz: “Carinho! Viu? Faz carinho no nenê!”

Rafaela ergue os braços e dá umas leves batidinhas em sua própria cabeça. Em seguida, começa a bater levemente sua mão na cabeça do bebê que está ao seu lado.

Professora: “Rafaela, carinho, Rafaela”

“Carinho, viu? Carinho no bebê!”

“Não, Rafaela, bater não!”

Rafaela para e olha para a professora. Ergue novamente os braços e dá leves batidinhas em sua própria cabeça e, depois, continua batendo de leve a sua mão sobre a cabeça do bebê.

Professora: “Rafaela, não!”

Rafaela para e olha para a professora. Mais uma vez toca a cabeça do bebê.

A professora chama Rafaela para sentar ao seu lado. Rafaela olha e a professora faz gesto de não com o indicador esticado.

Rafaela também estica seu dedo indicador e depois faz o gesto de não.

O movimento de Rafaela, de tocar com a mão a cabeça do bebê que dorme a seu lado, é percebido pela professora que, inicialmente, o nomeia como carinho. A professora diz “faz carinho no nenê!” e Rafaela responde a essa fala erguendo os braços e dando umas batidinhas em sua própria cabeça. Se considerarmos, a partir de Bakhtin (1990), que a significação não é um atributo da palavra em si, mas constitui-se como traço da união entre interlocutores, somos impelidos a indagar que sentidos se produzem para a fala da professora e para o gesto da criança no contexto da interlocução em análise.

Levando em conta que, em nosso contexto, é prática relativamente comum entre adultos referir-se à própria criança na terceira pessoa (substituindo “você” por “o nenê”, por exemplo) e que a resposta de Rafaela à fala da professora “faz carinho no nenê!” consistiu em batidas em sua própria cabeça, essa fala parece assumir, no contexto dessa interlocução, uma multiplicidade de sentidos, uma vez que a palavra “nenê” parece articular a referência tanto ao

bebê que dorme como à própria Rafaela. Para Bakhtin (1990, p.130), “a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra”.

Também o gesto da criança é polissêmico. Rafaela bate na própria cabeça e depois volta a bater na cabeça do bebê. Este gesto, de bater levemente a sua mão na cabeça da outra criança, parece configurar-se como a imitação de um gesto bastante comum às educadoras desse grupo que é o de dar tapinhas leves nas costas dos bebês para fazê-los dormir. Nesse contexto, tapinhas nas costas para fazer dormir e carinho na cabeça (con)fundem-se no gesto de Rafaela: tapinhas na cabeça.

Numa abordagem vigotskiana, a imitação e a divisão de funções entre os homens são processos basilares da constituição das funções da própria personalidade (VYGOTSKI, 1995). Nesse episódio, Rafaela passa a dirigir à outra criança e a si mesma, gestos que habitualmente lhe são dirigidos por adultos (carinho na cabeça e tapinhas nas costas para dormir). Ao imitar os gestos dos adultos, dando tapinhas na cabeça do bebê que dorme, Rafaela coloca-se na posição do outro, deslocando-se do lugar de quem recebe afeto e atenção para o lugar de quem os oferece. Mas quando dirige o gesto a si mesma, Rafaela parece condensar essas duas posições: a de quem oferece e a de quem recebe carinho, num movimento de apropriação do gesto do outro. Para Vigotski (1995, p.150, tradução nossa),

Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes de ser interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros, ou meio de influência de outros sobre o indivíduo.

Voltando-nos para os movimentos da professora, percebemos que, na segunda vez em que se dirige a Rafaela, ela retoma sua interpretação inicial do gesto (carinho), insiste nela, mas acaba por dizer: “bater não!”. Aqui a fala da professora condensa sentidos distintos que carregam acentos afetivos contraditórios, ao articular o carinho e o bater em sua interpretação do gesto da criança. Bater na cabeça do outro pode ser carinho, mas pode também ser agressão e a diferença entre um gesto e outro precisa ser modulada/modelada na e pela própria criança. Assim é que a professora, ao mesmo tempo em que atribui sentidos ao movimento de Rafaela, busca controlá-lo, dar-lhe um contorno adequado à sua interpretação inicial. Por meio das palavras que dirige a Rafaela, a professora busca dar a seu gesto contornos adequados a um gesto de carinho; ela busca modular o gesto da criança, indicando o carinho como comportamento socialmente aceito e desejável e o bater como comportamento inadequado, não permitido.

Mais uma vez Rafaela repete o gesto em si própria. Ao experimentar em si mesma o gesto que dirige à outra criança, é como se Rafaela, além de condensar as posições de quem oferece e de quem recebe carinho, também buscasse ativamente ajustar seu gesto. Ou seja, é o controle do próprio movimento, de seus contornos, de sua intensidade, de sua força que parecem estar em jogo neste gesto. Podemos, então, tomar a repetição dos tapinhas em si mesma como indício de que sua compreensão e apropriação deste gesto se processam corporalmente, por meio do próprio movimento e na relação com o movimento e a palavra do outro. Nessa dinâmica, corpo e afeto vão se constituindo conforme Rafaela vai modulando seu gesto, tornando-o socialmente adequado à expressão de diferentes estados afetivos, como carinho e agressão.

Ao final do episódio, o gesto de não da professora — pelo qual ela procura interditar uma eventual agressão de Rafaela ao bebê — também é imitado pela criança, num movimento de apropriação do gesto do outro.

Podemos dizer que, neste episódio, os processos de constituição dos gestos da criança configuram-se como o início de um longo processo de aprendizagem, pela criança, de modos socialmente aceitos de manifestação de afeto e também de interdições e de controle de seus impulsos e gestos.

Considerações finais

Os dois episódios analisados nos colocam diante de situações bastante diferentes. No primeiro, gestos e palavras de carinho tomam forma na relação entre adulto e criança, num movimento de atendimento a necessidades desta última. Já no segundo episódio, o gesto parece configurar-se, na dinâmica interativa, como objeto de aprendizagem pela criança. Nas duas situações, no entanto, o papel do adulto é fundamental na constituição dos gestos de carinho.

No primeiro episódio, o choro da criança provoca no adulto uma atitude de cuidado e de atenção à sua necessidade de consolo, de aconchego, de colo: a professora busca, deste modo, acalmar a criança que sofre o desconforto da dor. Além disso, envolve outra criança, a irmã da que chora, nesta ação de consolar, promovendo gestos de carinho entre as próprias crianças. Nesta dinâmica, a professora também atribui lugares distintos às duas irmãs, cujas posições inicialmente parecem fundidas, proporcionando-lhes experiências de singularização. Aqui, a entonação e os acentos afetivos das palavras e atitudes da professora, de empatia e solidariedade, são centrais para as interações que se estabelecem.

No segundo episódio, a professora capta um movimento da criança e lhe atribui sentidos. A partir daí, parece configurar-se, na dinâmica interativa, uma busca ativa de apropriação de um determinado gesto pela criança. A interpretação que a professora faz do movimento da criança é polissêmica, marcada por acentos afetivos contraditórios, uma vez que articula o carinho e a agressão. Neste episódio, as falas e atitudes da professora parecem direcionadas principalmente para o controle do gesto da criança, para o estabelecimento do limite entre o carinho e a agressão, para a adequação do movimento da criança aos contornos de um gesto de carinho, para o estabelecimento das manifestações de afeto que são socialmente permitidas e das que são interditas.

Os dois episódios se configuram como recortes de práticas sociais de cuidado, comuns a creches e escolas de educação infantil: o cuidado em relação à criança que chora, que se machuca, o cuidado para que uma criança não machuque a outra. Mas o cuidado sempre revela intenções e significados próprios ao contexto sociocultural em que é realizado, assumindo “muitos sentidos e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e à sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros” (MARANHÃO, 2000, p.118). Dito de outro modo, a atuação do adulto em situações de cuidado depende sempre dos modos como compreende/interpreta as ações, motivações e necessidades da criança.

Por outro lado, existe sempre uma dada perspectiva, relacionada ao lugar social do adulto e à posição que ele ocupa na dinâmica interativa, determinando a interpretação que ele faz dos gestos, ações, desejos, necessidades e motivações da criança. Numa abordagem bakhtiniana, podemos dizer que as atitudes e enunciações do adulto articulam outras situações, outros discursos, outras vozes, incorporando uma perspectiva culturalmente determinada sobre as necessidades e os comportamentos da criança (CRUZ, 2007).

Nesse sentido, a atuação da professora nos episódios analisados está fundamentada em suas próprias interpretações, a partir das quais assume uma determinada perspectiva em relação à situação como um todo e ao comportamento das crianças. Pegar no colo a criança que chora e dirigir-lhe palavras carinhosas é um dos modos possíveis de lidar com a situação, mas certamente não é o único. Do mesmo modo, incentivar a criança ao gesto de carinho, diferenciando-o do gesto de agressão, é apenas uma possibilidade entre outras de agir no contexto. Mas agir de uma forma ou de outra tem sempre implicações para o desenvolvimento cultural da criança.

A partir das análises realizadas, podemos dizer que, para a criança, a noção de valor do próprio corpo e de seus gestos é ancorada na participação do adulto que é sempre afetiva, uma

vez que nunca é isenta de apreciações avaliativas, no sentido bakhtiniano. A noção de valor do próprio corpo, construída pela criança na relação com os adultos, pode ser afetivamente marcada por empatia, acolhimento, confiança ou, então, por frieza, rigidez, insegurança, a depender dos modos de participação dos adultos nesta relação⁵. Também a configuração do gesto da criança se faz na relação com o outro que lhe atribui sentidos e busca dar-lhe contornos socialmente adequados. Vimos que o mesmo gesto pode ser compreendido pelo adulto como carinho ou agressão, ou ainda, como um gesto que pode ir de um a outro. O carinho pode ou não ser incentivado pelos adultos em dados contextos, assim como a agressão. Desse modo, práticas realizadas pelas educadoras colocam em curso processos de incorporação pela criança de práticas culturais de controle do próprio corpo, de seus gestos e manifestações de afeto.

É preciso esclarecer, entretanto, que essa incorporação não corresponde a uma modelagem pelo meio, em que a criança é um sujeito passivo. Para Vigotski (1993, 1995), a criança internaliza a atividade interpessoal da qual participa ativamente. Na interação com o adulto, e a partir de suas interpretações, a criança apropria-se de significações culturalmente produzidas, num movimento em que *torna próprio* algo que é *pertinente/apropriado* do ponto de vista de seu grupo social. “Essa ideia de apropriação, no duplo sentido de pertinência e propriedade, implica a multiplicidade de sentidos possíveis — em função da diversidade de contextos possíveis de enunciação de cada palavra ou gesto particular [...]” (CRUZ; SMOLKA, 1995, p.74).

Implica, ainda, a atividade da própria criança, já que se trata de uma interação dialética na qual ela toma parte com suas ações, incorporando significações e práticas culturais, ao mesmo tempo em que se transforma, se desenvolve e se humaniza. Como vimos em nossas análises, a atividade da criança pequena necessariamente demanda e envolve o próprio corpo e o afeto. Como bases de suas primeiras formas de comunicação com os outros, o corpo e a afetividade são fundamentais no engendramento de outros recursos sógnicos no decorrer do desenvolvimento da criança: a palavra, o desenho, a brincadeira, a escrita. Nesse sentido,

O corpo, principalmente nos anos iniciais, revela-se como meio/canal essencial de expressões e impressões de mundo, suporte da brincadeira, do desenho, da narrativa e da escrita incipiente. Ou seja, é o corpo (como dimensão simbólica do sujeito) que brinca, que narra, que desenha e que escreve (COSTA; SILVA, 2012, p.61).

⁵ Não pretendemos com esta ideia reduzir a esses dois pólos as possibilidades de marcas afetivas na construção da noção de valor do próprio corpo. Certamente possibilidades mais sutis e intrincadas de acentos afetivos se desenham entre eles. A ideia aqui é apenas argumentar que modos distintos de participação do adulto trazem diferentes implicações para o desenvolvimento da criança.

Assim, corpo e afeto — fundamentos da possibilidade de comunicação com o outro — são constitutivos da subjetividade da criança, de seu desenvolvimento cultural. Tal assertiva nos parece ter importantes implicações para a educação infantil, que passamos a discutir.

Na educação infantil, o cuidar está historicamente relacionado à assistência e atenção ao corpo (TIRIBA, 2005) e, no Brasil, a proposição do binômio cuidar-educar como sua especificidade foi precedida por duras críticas ao assistencialismo, à redução do atendimento à população infantil aos cuidados com alimentação, saúde e segurança. Este movimento parece ter produzido “uma espécie de consenso de que assistência é o oposto de educação, sem se ponderar sobre a possibilidade de que ambas pudessem se coadunar em benefício das crianças” (CORRÊA, 2003, p. 104).

Tiriba (2005) afirma que a proposição de integração entre cuidar e educar foi meritória, uma vez que assume o corpo como objeto da educação. No entanto, está longe de ter resolvido as questões colocadas pela prática, na qual ainda se mantém a separação entre corpo e mente, razão e emoção, bem como a dicotomia entre cuidado e educação. Kramer (2005) também destaca que este binômio acabou por tornar-se uma dicotomia que, na prática de professores, tem resultado na contraposição entre o cuidar e o ensinar. Em sua perspectiva, isto se deve ao fato de que “a pedagogia, voltada para o ensino e o trabalho com as idéias, não sabe lidar com a materialidade do corpo” (KRAMER, 2005, p.65).

Nossas análises evidenciam que, nas práticas de cuidado desenvolvidas pelas professoras, o corpo é tomado como objeto de educação, mesmo que não intencionalmente. Nessa direção, Simão (2008, p. 2) considera que o corpo é “o destinatário de parte substantiva das práticas educacionais”, seja nas rotinas, nas brincadeiras ou na linguagem corporal, tanto através da organização dos tempos e dos espaços, quanto através de imperativos disciplinares. E, conforme já argumentamos, no contexto dessas práticas o corpo adquire valores e significações e a afetividade se desenvolve, num processo que implica a constituição da criança como ser humano singular.

Sendo assim, na organização de propostas de atendimento educacional às crianças pequenas, é necessário um processo permanente de reflexão e análise coletivas sobre as práticas que são desenvolvidas nas creches e escolas, de modo a problematizar intenções, valores, costumes, afetos e sentidos que perpassam os cuidados oferecidos às crianças. Do mesmo modo, parece-nos imperativo repensar o modelo de atuação profissional, que tem sido excessivamente valorizado na formação inicial e continuada de professores para a educação infantil. Tal modelo tem se pautado em atividades dirigidas simultaneamente a todas as

crianças, muitas vezes com conteúdos escolares estanques, desqualificando outras práticas educativas, como aquelas que implicam a atenção ao corpo e às necessidades afetivas das crianças e que permeiam todas as relações vividas no cotidiano da creche.

Referências

- AMORIM, K.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 60, nº 1, p. 67-81, 2008.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5.ed., São Paulo: Hucitec, 1990, 196 p.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003, 476 p.
- BARBOSA, M. V. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 11 – 33.
- CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul. 2003.
- COSTA, M. T. M. S.; SILVA, D. N. H. O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 55-62, mar. 2012.
- CRUZ, M. N. e SMOLKA, A. L. B. Gestos, palavras e objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. In OLIVEIRA, Z. M. R. (org) **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 67-83.
- CRUZ, M. N. Modos de participação do adulto em processos de produção de significação: apontamentos para a investigação da formação de professores da educação infantil. In IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2007, Águas de Lindóia. *Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. São Paulo, UNESP - Pró-Reitoria de Graduação, 2007, p. 231-238.
- CRUZ, M. N.; SILVA, N. B. A interação adulto-criança em práticas de cuidado em creche: implicações para o trabalho e a formação de professores de educação infantil. In: XI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E I CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2011, Águas de Lindóia. *Anais do XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores*. São Paulo, UNESP - Pró-Reitoria de Graduação, 2011, p. 01-12, 1 cd-rom.
- GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 116-131, jul. 2000.
- KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, 256 p.

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 115-133, dez. 2000.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez Editora, 2005, 303 p.

PONZIO, A. **No círculo com Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, 330 p.

SIMÃO, M. B. Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003). In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambu. *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED*. Rio de Janeiro, ANPED, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 03 out. 2009.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. Rio de Janeiro, ANPED, 2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 17 ago. 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas de Psicologia General**. Obras Escogidas - Volume II. Madri: Visor, 1993, 484 p.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas - Volume III. Madri: Visor, 1995, 382 p.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, 524 p.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 71, p. 21-44, jul. 2000.

*Recebido em 02-08-2013
Aprovado em 24-09-2013*