

EXPRESSIVIDADE E EMOÇÃO: AMPLIANDO O OLHAR SOBRE AS INTERAÇÕES SOCIAIS¹

Isabel GALVÃO*

Interação social, aprendizagem e desenvolvimento são termos indissociáveis. A aprendizagem de hábitos, valores e conceitos depende da inserção do sujeito numa determinada cultura e é, ao mesmo tempo, condição para sua inserção nesta cultura. Por outro lado, sabemos que o desenvolvimento das funções psíquicas que caracterizam a espécie humana, como a fala, a representação simbólica e a memória, dependem da aprendizagem, isto é da apropriação que o sujeito faz dos elementos a ele transmitidos num dado ambiente cultural, como bem nos esclarece Vygotsky (1989). Assim, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem e para o desenvolvimento.

Os casos de crianças selvagens descritas na literatura, dos quais o relato de Jean Itard é o exemplo mais completo (Banks-Leite & Galvão, 2000), ilustram o efeito impressionante que causa, sobre o desenvolvimento, a privação do contato com as pessoas e com a cultura, mostrando que, em situação de isolamento social, o homem não se torna humano. Sendo o homem um ser "*geneticamente social*", segundo expressão cunhada por Wallon, seu desenvolvimento insere-se numa complexa imbricação entre fatores orgânicos e sociais.

O estado de imperícia em que se encontra o ser humano ao nascer – é a espécie em que o inacabamento orgânico no nascimento é mais pronunciado – torna o bebê totalmente dependente das outras pessoas para a satisfação de suas necessidades vitais. Nos primeiros meses de vida, as pessoas de seu entorno são o instrumento mediador de sua ação sobre o ambiente. Por meio de seus gestos impulsivos, contorções ou espasmos corporais, bem como das mais primitivas expressões emocionais, como o choro ou o sorriso, o bebê humano mobiliza as pessoas numa espécie de contágio afetivo: quem consegue ficar imune ao choro de um recém – nascido, ou indiferente ao

sorriso de um bebê? O adulto interpreta, conforme seus valores, costumes e expectativas, o significado das expressões emocionais do bebê, sendo levado a agir de acordo com seus parâmetros culturais e crenças individuais, envolto no clima de contágio próprio a essas manifestações.

Para Wallon (1934), o ser humano, primeiramente sob a dependência exclusiva de seus semelhantes, desenvolve aptidões de expressão bem antes das de realização, em consequência, a primeira orientação de sua vigilância é para as pessoas, e não diretamente para o mundo físico, como nas espécies animais. Estudos recentes (Stern, 1992; Trevarthen 1993) convergem com esta idéia ao demonstrar que o bebê mostra preferência pelas pessoas e que seria dotado de precoces capacidades para o reconhecimento das capacidades tipicamente humanas e para a compreensão das emoções.

Essas evidências colidem com uma visão largamente aceita no meio educacional, em que se considera as crianças pequenas incapazes de interação social, por serem "egocêntricas". Nesta visão o que se tem é uma transposição apressada de aspectos das primeiras formulações teóricas de Piaget, quando ele vinculava o "egocentrismo" ao comportamento social e verbal da criança. Uma descentração progressiva, com a possibilidade de considerar o ponto de vista de outros e de coordenar seu ponto de vista com os dos demais, e a capacidade plena de cooperação só seria possível a partir dos 7-8 anos.

Com um significado próprio no conjunto da teoria piagetiana, esses conceitos, se transpostos linearmente para situações de educação coletiva, seja como a finalidade de compreender o que ocorre ou de pautar as intervenções, impedem que se reconheça os primeiros recursos de interação de que dispõe a criança desde o nascimento e levam ao desperdício de um vasto campo de possibilidades pedagógicas.

*Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Se considerarmos como interação social somente as situações em que há encadeamento entre as ações dos parceiros em direção a um objetivo comum, deixaremos de tratar como tal inclusive formas de interação entre coetâneos, como situações muito comuns no primeiro ano de vida, quando, por exemplo, uma criança realiza alguma ação (empurrar um carrinho, balançar um chocalho) e a outra permanece observando. Se restringirmos o conceito à cooperação, ao olharmos esta cena constataremos ausência de interação. Contudo, se nos pautarmos num conceito mais abrangente e se estivermos sensíveis para os componentes expressivo-emocionais das condutas infantis, veremos nessas ações aparentemente paralelas e independentes, coesão e complementaridade: a criança que empurra o carrinho ou mexe o chocalho parece se exhibir para o companheiro, como que alimentada pelo seu olhar atento; o observador, por sua vez, apresenta-se de tal forma absorto na atividade do outro, que é como se participasse dela, acompanhando-a por meio de seu corpo, mímica facial e outras variações posturais.

Uma definição que se pretenda abrangente não deve, tampouco, restringir o conceito de interação social às relações interpessoais, isto é, ao contato direto entre as pessoas. Numa definição ampla, devem estar incluídas também as relações das pessoas com as produções culturais historicamente acumuladas, fruto das relações entre os seres humanos e destes com a natureza. Mesmo na ausência de um parceiro concreto, nessas interações com os produtos da cultura, o *outro* encontra-se presente, mas mediado pela linguagem, pelas representações e demais manifestações culturais. Mas esta possibilidade de interação à distância é adquirida aos poucos, com o progressivo desenvolvimento das capacidades de representação mental e com o aprendizado das linguagens produzidas socialmente e de seus produtos.

Visando contribuir para a ampliação do olhar sobre as interações sociais este artigo apresenta elementos teóricos sobre a expressividade e a emoção, chamando atenção para os recursos expressivo-emocionais de que dispõe desde cedo a criança. Toma a psicogenética de Wallon como referência principal e a faz dialogar com estudos atuais sobre a emoção e suas expressões, tentando mostrar processos que intervêm na dinâmica emocional, sempre tendo em vista sua relação com o todo da pessoa e o seu desenvolvimento. Além deste objetivo

propriamente teórico, o artigo pretende, ao sensibilizar o olhar para dimensões da conduta e interações infantis normalmente desconsideradas, suscitar reflexões sobre situações do cotidiano escolar e inspirar práticas que levem em conta a pessoa em sua complexidade.

Algumas perspectivas para o estudo da emoção e suas expressões

É a Charles Darwin que se atribui o papel de precursor do estudo científico das emoções. Seu livro *A expressão das emoções no homem e no animal*, publicado em 1872², é referência praticamente obrigatória nas pesquisas atuais no campo da psicologia. Com o objetivo de “fundamentar e determinar até onde as mudanças específicas nos traços e gestos são realmente expressões de certos estados de espírito”, Darwin recorre a observações (suas próprias e encomendadas a colaboradores de diversas partes do mundo) de crianças, adultos, doentes mentais, povos de várias culturas e animais, bem como aos estudos sobre fisionomia da face humana. Constatando que um mesmo estado de espírito exprime-se nos seres humanos ao redor do mundo com “impressionante uniformidade” e que determinadas expressões emocionais são comuns ao ser humano e alguns animais, defende que as expressões das emoções teriam desempenhado importante papel na sobrevivência e na evolução da espécie humana.

Inserindo sua pergunta na problemática mais ampla da evolução das espécies, defende que os principais atos de expressão seriam vestígio de um tempo distante em que teriam tido uma função na sobrevivência propriamente dita. Formula três princípios para explicar as causas ou origem de expressões emocionais, como a da raiva, da tristeza, da alegria, da surpresa, do nojo, da vergonha. Pelo *princípio dos hábitos associados úteis* explica que ações, de início voluntárias e executadas com uma finalidade precisa, tornaram-se, pela repetição ao longo das gerações, habituais e hereditárias. Assim, a origem da tosse e do espirro poderia estar no hábito de expelir, das vias aéreas, partículas irritantes e a expressão de nojo poderia ter se originado no ato de cuspir algo perigoso ou venenoso. A repetição desses atos por seguidas gerações teria levado a associar a expressão facial ao estado afetivo concomitante, de modo que em outras situações em que uma associação ou sensação semelhante se verificasse o movimento expressivo tenderia a se produzir.

A abordagem darwiniana consolida, no estudo das emoções, a questão da funcionalidade dos comportamentos expressivos. Mesmo enfatizando a perspectiva filogenética ao priorizar a discussão sobre sua função na adaptação da espécie, reconhece o papel das expressões emocionais na ontogênese, sugerindo por exemplo, que os movimentos do corpo e do rosto são os primeiros meios de comunicação entre a mãe e a criança. Embora não se estenda nesse tópico, sugere a existência de precoces capacidades do bebê para o reconhecimento e compreensão das expressões faciais das emoções.

Até por volta de 1970, foi pequena a influência deste livro na comunidade científica, quando passou a ser enfaticamente resgatado por pesquisadores interessados no problema da emoção e de suas expressões. Em 1973, Paul Ekman, da Escola de Palo Alto, na Califórnia, organizou um livro em homenagem ao centenário do trabalho do biólogo inglês – “*Darwin and facial expression: a century of research in review*” - apresentando um balanço dos trabalhos feitos neste período de cem anos, numa espécie de manifesto neodarwiniano. Valorizando a atualidade das intuições de Darwin e as inúmeras frentes de pesquisa abertas por seu estudo pioneiro, Ekman apresenta, como uma das hipóteses para explicar o esquecimento em que caíra o livro de Darwin, a inconsistência metodológica de sua pesquisa.

A depuração metodológica de uma situação experimental realizada por Darwin é um dos pontos de partida para os pesquisadores da Escola de Palo Alto e de outros grupos de neodarwinianos que concentram seus estudos na *expressão facial* das emoções. As pesquisas que se inserem nesse enfoque desenvolvem-se segundo dois paradigmas experimentais principais: inserem os sujeitos em situações potencialmente desencadeadoras de emoções previamente definidas pelo pesquisador, como por exemplo um filme, e verificam suas expressões faciais - é o estudo do modo como as emoções se exteriorizam em expressões faciais - confrontam os sujeitos com expressões faciais específicas (em fotografias, filmes ou desenhos) e pedem que identifiquem as emoções que estão sendo expressas - é o estudo do reconhecimento das expressões emocionais. A partir desses paradigmas, inúmeras variações experimentais são possíveis.

Em geral, esses estudos se utilizam de uma espécie de protocolo que estabelece a correspondência entre emoções específicas e suas expressões faciais. O mais utilizado desses

protocolos é o FACS - Facial Action Coding System, sistema de codificação das expressões faciais elaborado por Ekman & Friesen (1978). A partir de minuciosa análise de uma amostra de 5000 expressões faciais de adultos, gravadas em vídeo, os autores mediram os movimentos faciais feitos por cada sujeito, chegando a um protótipo morfológico de cada emoção, isto é, das que consideram básicas - alegria, tristeza, raiva, nojo, surpresa, medo. Com esses protótipos, que indicam o movimento das unidades de ação, ou seja, de músculos isolados ou em combinação com outros que são envolvidos em cada emoção básica, os autores pretendem uma análise objetiva das expressões faciais.

Segundo Ekman, existiria na espécie humana uma programação, no nível do sistema nervoso, que estabelece uma conexão entre as emoções específicas e determinados movimentos musculares, correspondência essa que seria invariável. Dos diversos estudos interculturais desenvolvidos, os pesquisadores da corrente neodarwiniana (Ekman, 1980) sustentam que o que pode variar de acordo com as culturas são as regras de expressão das emoções ou as condições de desencadeamento de uma ou outra emoção.

Essa idéia não é, contudo, consensual. Russell (1994) debate a questão, chamando a atenção para a importância dos fatores *lingüísticos* implicados nos experimentos, fatores esses mergulhados nos diferentes modos de cada língua nomear estados emocionais. Para este autor, o elemento universal estaria no reconhecimento de *dimensões* emocionais expressas facialmente, isto é, no reconhecimento da dimensão prazer/desprazer ou do grau de ativação, isto é, da intensidade da emoção. Já as categorias emocionais, ou seja, os termos específicos correspondentes, seriam próprios de cada cultura.

No que se refere à gênese das competências emocionais, existem várias linhas de pesquisa. Os estudos com recém-nascidos se utilizam de sofisticadas técnicas experimentais desenvolvidas nas três últimas décadas. Tomam comportamentos observáveis durante os períodos em que o bebê está em estado de alerta - orientação da cabeça, a direção do olhar, o batimento cardíaco e o ritmo de sucção (cujas variações são monitoradas por chupetas com receptores) - como indícios de suas capacidades e de suas preferências (Baudonnière, 1985; Bloch, 1985; Stern, 1992). Ao lado desses indícios, os experimentos recorrem

também à *habituação*, isto é, tendência do bebê a desviar a atenção de um estímulo que se torna repetitivo e dirigi-la para um estímulo novo, o que permite inferir sua capacidade de discriminação dos estímulos.

Para a investigação das capacidades de discriminação entre expressões emocionais, recorre-se a situações como mostrar ao bebê a imagem de um rosto com um sorriso (alegria) até que ele perca interesse pelo mesmo e, quando isso ocorre, essa imagem é trocada pela de um rosto manifestando outra emoção; se o bebê fixa a atenção na nova imagem tal fato é tomado como indício de que a discriminou da primeira, diferenciando-as.

Com base nesses dispositivos, estudos mostram dados interessantes como, por exemplo, que os bebês manifestam interesse particular pela voz humana e preferência por esta em relação a outros sons de mesma altura e mesma intensidade (Friedlander, 1970)³ que manifestam preferência por figuras com simetria vertical, disposição semelhante à do rosto humano (Sherrod, 1981) e que preferem o rosto humano a outras composições visuais (Fantz, 1963).

Uma revisão de literatura dos estudos com crianças sobre a gênese das competências para reconhecimento de expressões emocionais, realizados entre 1920 e 1970, pode ser encontrada em Charlesworth & Kreutzer (1973), tarefa continuada por Gross & Ballif (1991). Ambos fazem ressalvas a procedimentos metodológicos que, para estudar as competências para reconhecer o conteúdo emocional de expressões faciais se utilizam de expedientes tais como a apresentação de estímulos estáticos para as crianças (fotos ou desenhos) ou o procedimento demasiadamente escolar das tarefas experimentais, pois trazem o risco de que se avalie mais a capacidade de leitura de imagem do que a de reconhecimento das expressões emocionais.

Como constatação consensual dos experimentos, os estudos apontam a idéia de que a habilidade para identificar respostas emocionais básicas tende a se acurar com a idade, mas varia conforme a expressão emocional a ser reconhecida. Experiência de Gosselin, Roberge & Lavallée (1996) ilustra esta idéia ao mostrar que as crianças reconhecem expressões de alegria e de raiva antes do que as de surpresa e nojo - as primeiras já aos cinco/seis anos, as últimas só a partir dos sete/oito anos.

Nelson (1987) realiza revisão dos estudos que investigam as competências de

reconhecimento das expressões faciais da emoção nos dois primeiros anos de vida, que apontam que somente após os quatro meses a criança seria capaz de discriminar o conteúdo emocional das expressões, provavelmente com base em categorias bem amplas e gerais, ligadas à dimensão do prazer ou desprazer. A possibilidade de identificar o conteúdo emocional específico de uma expressão facial separada do contexto em que se produziu ("congelada" numa foto ou num filme) desenvolve-se tardiamente. Esta constatação não surpreende se pensarmos que o reconhecimento descontextualizado de expressões faciais já equivale a uma conceituação das emoções, requerendo, portanto, um forte apoio da linguagem.

Tendo em vista a função eminentemente social das emoções, vemos com ressalvas os estudos que investigam as competências para reconhecimento das expressões faciais das emoções destacando-as dos seus contextos de ocorrência, sobretudo no caso das crianças. No caso das pesquisas com recém-nascidos, o cuidado a se tomar é que, embora os dispositivos experimentais possam informar sobre competências não passíveis de serem diagnosticadas em situação natural, não informam sobre o modo como essas competências são utilizadas pelos sujeitos. Concordamos com Gross & Ballif (1991) quanto à necessidade de que sejam realizados mais estudos de observação das interações da vida real. Destacamos que o cotidiano escolar constitui-se num meio especialmente profícuo a esse tipo de observação.

Aproximam-se desta preocupação estudos que, para melhor compreender o desenvolvimento das competências de expressão e reconhecimento das emoções, concentram suas pesquisas nas interações mãe-bebê, contexto "natural" em que se manifestam e se desenvolvem essas competências.

Um exemplo são as pesquisas que se inserem no modelo intitulado "*social referencing*" (referenciação social) que consiste em pôr a criança, antes do final do primeiro ano, em situação de ambigüidade ou de suposto perigo enquanto a mãe, ou outro adulto familiar, realiza determinada expressão facial. No experimento conhecido como da falésia visual (Sorce, Emde, Campos & Klinnert, 1985), um bebê é separado da mãe por uma placa de vidro, sob a qual se forma um vão com altura ambígua, de modo a dar a impressão para a criança de que ela está diante de um precipício (uma falésia). Esse tipo de situação propicia a procura ativa de informações emocionais

para a regulação do comportamento, a fim de eliminar a ambigüidade de uma situação, o que é um interessante termômetro sobre a capacidade de discriminar o conteúdo emocional da expressão. Ao se aproximar da placa de vidro, a tendência do bebê é de olhar para a mãe. O que se observa é que o comportamento da criança se modifica conforme a expressão da mãe: se esta expressa alegria, a criança tende a avançar para a placa, atravessando a falésia, mas se a expressão da mãe é de medo, a tendência da criança é de se recusar a prosseguir.

Trevarthen (1993) realiza experiências em que procura demonstrar as capacidades sensoriais e expressivas do bebê de menos de três meses e o efeito delas na interação com a mãe, defendendo a existência de emoções instintivas desde o nascimento, as quais agiriam como reguladoras da intersubjetividade. Mostra que, na protoconversa mãe-bebê, há uma dinâmica de reciprocidade e sincronia, que configura verdadeiros diálogos afetivos, nos quais a confluência de afetos que enseja pode ser comparada a uma dupla de músicos experientes que tocam de improviso.

Esse envolvimento recíproco que se estabelece entre mãe-bebê é engenhosamente ilustrado no experimento “*Double-Video*”⁴. Trata-se de uma experiência em que mãe e bebê interagem por meio de um sistema de vídeos. A mãe, sozinha numa sala, vê as imagens de seu filho no monitor de TV que tem diante de si. Paralelamente, o bebê (entre seis e doze semanas), acomodado noutra sala, vê a mãe por meio do monitor colocado em frente ao seu bebê-conforto. Entre as duas salas, há um técnico de vídeo que controla a gravação e o envio das imagens. À mãe, solicita-se que converse com o filho. Numa primeira etapa, a conversa se faz ao vivo, isto é, os sujeitos acompanham, em tempo real, as reações um do outro. Numa segunda etapa (de 30 segundos a um minuto, aproximadamente), passa a ser enviada para o monitor do bebê a imagem da mãe em videoteipe, gravação do período de conversa imediatamente anterior. Numa terceira etapa, retomam-se as condições da primeira, isto é, são enviadas ao monitor do bebê imagens ao vivo da mãe.

Um primeiro aspecto que chama a atenção é o pouco impacto do vídeo sobre as reações do bebê, que age como se estivesse com a mãe face a face. O ponto mais importante, porém, é o impacto causado pela interrupção do envio das imagens *ao vivo*. Na primeira condição, quando conversam em tempo real, constata-se uma exata

sincronia entre os comportamentos da mãe e do bebê, visível sobretudo pela quase simultaneidade dos sorrisos e pela convergência na direção dos olhares. Na segunda etapa, quando o bebê interage com uma mãe que, embora alegre e conversadeira, está pré-gravada em videoteipe, as diferenças em seu comportamento se fazem ver rapidamente. Conforme percebe a falta de correspondência nas reações da mãe, vai parando de sorrir, faz algumas caretas e termina por virar a cabeça. Na terceira etapa, é a mãe quem se mostrará sensível ao “desânimo” do bebê, tornando-se ela própria menos exuberante em suas emissões após algumas tentativas sem resposta (Murray & Trevarthen, 1985; Trevarthen, 1993)

O incômodo expresso pelo bebê ao se ver diante de uma mãe sorridente cujas reações não encaixam com as suas evidencia uma complexa e coerente integração entre os comportamentos da criança e sua precoce capacidade para captar a estrutura do comportamento da mãe (Murray & Trevarthen, 1985). Nesse sentido, um encaixe não fluente, que pode originar-se tanto da mãe (em depressão pós-parto, por exemplo) como da criança (autismo, surdez, etc.), poderia resultar em dificuldades de comunicação de diferentes graus. Essas poderiam trazer conseqüências diversas, por exemplo, sobre o amadurecimento orgânico, já que as respostas do outro (no caso, a mãe) são chave para a autorregulação do rápido desenvolvimento do sistema nervoso do recém-nascido, ou sobre o desenvolvimento da linguagem, dado que desse envolvimento recíproco que se estabelece entre mãe e bebê dependeria o desenvolvimento de todos os sistemas de sinalização ulteriores.

Stern (1977), ao estudar as interações entre mãe e recém-nascido, descreve em detalhes os traços expressivos deste diálogo, em que ambos têm papel ativo. O autor propõe a existência, por parte do adulto, de uma linguagem intuitiva com características próprias para facilitar a compreensão pelo bebê; uma espécie de “língua bebê” que seria composta por palavras simples, frases curtas e repetidas, faladas com certo espaçamento e entonação melódica, bem marcada, constituindo um conjunto de traços comuns a despeito das variações culturais e lingüísticas. É como se o recém-nascido despertasse, no adulto, determinados comportamentos sociais. Além de um jeito específico de falar, em que a ênfase está na prosódia, na melodia, há toda uma mímica facial, posição da cabeça e do corpo que são

intuitivamente adotados pelos adultos que querem comunicar-se com o bebê pequeno.

Essa linguagem tenderia a ir mudando conforme o desenvolvimento do bebê. Ele situa por volta dos nove meses o início do que propõe chamar de *sintonia de afetos*. Cenas tais como a de uma mãe que acompanha, com a voz, os gestos alegres que seu bebê faz com o brinquedo, ou daquela que balança a cabeça no mesmo ritmo em que o filho agita o chocalho, são utilizadas por Stern para ilustrar essa sintonia de afetos em que há uma correspondência transmodal entre os canais de expressão. Nos exemplos: voz da mãe / gesto do bebê, movimento da cabeça da mãe / gesto das mãos do bebê, em que o comportamento “devolvido” pelo parceiro reflete não o estado exterior do primeiro comportamento, mas o estado emocional que ele exprime, expressões que podem distinguir-se em seu modo ou forma, mas são em certa medida intercambiáveis enquanto manifestações de um mesmo estado interno reconhecível (Stern, 1992, p.125).

Todas essas noções referentes às interações mãe-bebê sugerem que tais interações possuem uma regulação emocional. Para Sroufe (1996), a qualidade dessas interações diádicas básicas imprimem sua marca na posterior auto-regulação emocional, possibilidade que depende de progressos no plano neurológico. Este autor, fundamentado em Vygotsky e Bruner, propõe que ocorreria com a regulação emocional, mecanismo análogo ao que ocorre com qualquer função psíquica superior, ou seja, aparece primeiro no nível intersíquico e depois passa a ser regulada no plano intrapsíquico.

Na teoria psicogenética de Henri Wallon (1879-1962), que tem por objeto a *pessoa*, o estudo das emoções ocupa lugar de destaque. Esboçada já em sua tese de medicina intitulada “L'enfant turbulent”, de 1925, onde propõe as bases do que seria o estágio emocional, sua teoria das emoções⁵ se consolida em “Origens do Caráter na Criança” (1934), livro em que Wallon aborda os três primeiros anos de vida e o processo de constituição da consciência de si. O tema será tratado ainda em obras posteriores, como “A evolução Psicológica da Criança” e no tomo 8 da Enciclopédia Francesa dirigida por Wallon, cujo capítulo sobre a vida afetiva é escrito pelo ele mesmo⁶

Podemos identificar, também em Wallon, inspiração darwiniana no que diz respeito

ao reconhecimento das expressões emocionais como primeiro indício de sociabilidade. A exuberância expressiva do bebê e suas precoces capacidades de interação emocional são apontadas como compensação à sua imperícia para agir diretamente sobre o meio físico ou suprir, sem a ajuda do *outro*, suas necessidades vitais.

Contudo, diferente de Darwin que enfatizou as expressões faciais, Wallon voltou sua atenção para os efeitos da expressividade sobre o corpo como um todo. Um segundo aspecto que distingue as abordagens é o modo como compreendiam a origem da expressividade: preocupado com a evolução da espécie, Darwin não reconhece autonomia da capacidade expressiva do ser humano, explicando-a sempre como vestígio de um gesto ou movimento dirigido para a adaptação a situações concretas, ligadas ao mundo físico: “até onde posso perceber, não há subsídios para acreditar que algum músculo tenha sido desenvolvido ou mesmo modificado exclusivamente em benefício da expressão” (Darwin, 1872, p.330)

Para Wallon, ao contrário, características do funcionamento do tônus muscular definiriam a possibilidade de a expressividade se desenvolver independentemente de acompanharem os gestos úteis na relação com o meio físico. Aliás, uma das originalidades desta abordagem é chamar atenção para o fato de que o gesto, estabilizado em postura, em atitude corporal, desempenha outro papel que não o de executar: ele pode exprimir as disposições afetivas do sujeito (Nadel, 1980). Assim, já os primeiros movimentos do recém-nascido (impulsos, espasmos, reflexos) são expressivos, pela coloração afetiva que carregam ao sinalizar disposições individuais. Mesmo que não respondam a algum estado específico (dor, sofrimento, alegria) essas manifestações expressivas tendem a causar impacto no meio humano, que vai interpretar essas expressões e reagir de acordo com essa interpretação. Deste jogo entre o indivíduo e o meio, vão se constituindo significados para as expressões, que vão passando a constituir emoções mais definidas e diferenciadas. A relação entre emoções e expressão é central nesta concepção, para quem a emoção é uma atividade “proprioplástica”, primitivamente a “modelagem do organismo por suas disposições próprias”(Wallon, 1938, p.145).

Apesar da ênfase dada ao caráter expressivo das emoções, Wallon leva em conta também sua dimensão subjetiva, ligada aos estados

afetivos vividos pelo sujeito que experimenta determinada emoção: “uma modificação visceral sem reverberação afetiva não tem nada de uma emoção” (Wallon, 1941). Devido à relação imediata entre as contrações tônicas e a sensibilidade delas resultante, seriam as emoções o fato psíquico mais primitivo. A percepção, pelo sujeito, das flutuações tensionais do seu organismo constituiria a forma mais primitiva da consciência, sendo por meio de suas próprias atitudes que a criança começa a tomar consciência das realidades externas.

A partir da capacidade de modelar o próprio corpo, a emoção permite a organização de um primeiro modo de consciência dos estados mentais e de uma primeira percepção das realidades externas. A passagem desta percepção corporal - que se dá sob a forma de atitudes posturais - à capacidade de representação mental se fará mediante a intervenção da linguagem à qual a criança pequena tem acesso muito antes de dominá-la, pelo simples fato de estar em conexão permanente com o ambiente. Sendo a vida emocional a condição primeira das relações interindividuais, podemos dizer que ela está também na origem da atividade representativa, logo, da vida intelectual.

A atualidade da abordagem walloniana deve-se, a nosso ver, sobretudo à atitude que adota para o estudo do tema, pela qual procura compreender a imbricação entre os fatores de origem orgânica e social, bem como as contradições e complementariedades existentes entre a afetividade/emoção e outros campos funcionais que enfoca no desenvolvimento da pessoa. Esta atitude, ao fugir de esquematizações simplificadoras de um tema tão complexo, abre uma matriz abrangente que permite integrar muito dos estudos atuais sobre as emoções.

Dinâmica e desenvolvimento

É grande a importância que Wallon atribui à função tônico-postural da musculatura, esta dimensão mais propriamente expressiva da motricidade que, além de seu papel na afetividade, teria importante papel no movimento propriamente dito (equilíbrio e estabilidade do corpo e gestos) e na cognição, ao servir de apoio à percepção e à reflexão mental. A serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade. Assim, de um lado as alterações na

mímica facial e na postura corporal expressam variações dos estados internos, de outro, elas podem também provocá-las. Trata-se de uma complexa dinâmica de desencadeamento, em que seus vários componentes podem ser, ao mesmo tempo consequência ou fator desencadeador.

Mesmo se, conforme propõe Galifret (1979), for necessária uma atualização das bases fisiológicas que Wallon propõe para o tônus muscular, a hipótese quanto à sua influência nos estados emocionais constitui interessante possibilidade para compreender algumas de suas características. Este é o caso da *labilidade*, isto é, a fragilidade da emoção, sujeita a mudar de natureza e direção no decorrer de sua manifestação. O exemplo mais comum é o do choro que vira risada e vice-versa. Para Wallon (1934), a manifestação mais primitiva da labilidade estaria nas cócegas que, até certo limiar podem produzir risadas e uma vivência de prazer e, ultrapassando esse limite, podem provocar choro e dor. A brusca mudança de sentido do fluxo tônico ajudaria a explicar as bruscas inversões na tonalidade emocional.

Além de responsáveis por sua labilidade, os componentes tônico-posturais das emoções influenciariam também no fato comum de uma reação emocional ter suas manifestações prolongadas independentemente de sua causa primeira, nutrida pelos seus próprios efeitos. Na experiência adulta, esse fenômeno, a que Martinet (1972) chamou *narcisismo* das emoções, pode ser facilmente ilustrado, por exemplo, nas situações em que começamos a rir por causa de algo engraçado e não paramos mais, embalados em nossa própria risada.

Essa idéia de uma auto-alimentação das emoções, embora passível de ser constatada na vivência de qualquer pessoa, contraria a difundida concepção de senso comum que diz que a melhor forma de se livrar de uma emoção é dar vazão a ela, “descarregar”. Dependendo da forma que se escolher para dar plena vazão a uma manifestação emocional, o resultado pode ser, ao contrário, uma intensificação dos seus efeitos. Este fato é de observação corrente para professores que se surpreendem quando seus alunos voltam do recreio, onde pularam, correram, e gritaram à vontade, ainda mais agitados do que quando saíram, contrariando a expectativa de que voltassem mais “tranquilos”, dada a oportunidade de descarga.

Além de poder ter seus efeitos prolongados independentemente de sua causa primeira, uma emoção pode ser desencadeada por

fragmentos de situações aparentemente fortuitos - como acontece, por exemplo, quando uma pessoa, ao escutar determinada música, mergulha num intenso estado emocional, o mesmo que viveu em determinada situação em que ouvira aquela música. Dada a percepção global e de conjunto que acompanha a vivência emocional, existe a tendência de que se associem traços externos da situação concomitante com a vivência subjetiva e o conjunto de componentes que constituem a emoção, num amálgama que pode ser restaurado pelo surgimento de um de seus componentes.

Com o desenvolvimento psíquico, as fontes dos estados emocionais se ampliam e se complexificam, a preponderância inicial das reações orgânicas e expressivas vai sendo substituída pelas imagens e impressões subjetivas. A afetividade vai adquirindo relativa (nunca total) independência de fatores corporais, o recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e idéias, e possam ser expressas por palavras. A dimensão expressiva tenderia, então, a se reduzir, pois o fortalecimento do processo ideativo possibilita que a pessoa experimente a emoção por uma espécie de desdobramento íntimo, isto é, por imagens mentais. Outra consequência que traz o fortalecimento do pensamento e da linguagem é o aumento das possibilidades de controle sobre as próprias manifestações emocionais. É claro que tanto esta tendência de interiorização como a de progressivo controle da emoção são fortemente balizadas pelos parâmetros culturais próprios a cada contexto, e traduzidas num jeito muito singular de expressar e vivenciar as emoções que cada um vai construindo ao longo de sua história pessoal.

Mesmo que predominante no início da vida, o potencial desencadeador dos componentes tônico-posturais mantém-se presente também em adultos, conforme ilustra experimento de Bloch (1992). Partindo da suposição de que existe, ao longo dos estados emocionais, uma interdependência entre os movimentos respiratórios, a expressão corporal e facial e a experiência subjetiva, o experimento procurou produzir, em adultos, estados emocionais específicos a partir da adoção de componentes expressivos que compõem algumas emoções específicas.

Aos sujeitos experimentais, depois que tivessem atingido um estado emocional neutro, solicitava-se, por meio de instruções meramente técnicas, que reproduzissem uma determinada

configuração respiratória e que adotassem a postura e a expressão facial correspondente a uma emoção cujo nome não lhes era dado. No final, os sujeitos falam sobre a experiência subjetiva que acompanhou a realização dos comportamentos específicos e os resultados apontam a coincidência entre a emoção tomada como modelo para as instruções dadas pelo experimentador e as emoções vividas pelos sujeitos, ou seja, a reprodução de componentes neuro-vegetativos e posturais teria desencadeado a experiência subjetiva correspondente à emoção tomada como modelo.

Paralelamente ao impacto que as conquistas feitas no plano cognitivo têm sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional terá sempre um impacto sobre a vida intelectual. Wallon insiste na indissociabilidade desses campos funcionais, propondo que é graças à coesão social provocada pela emoção que a criança tem acesso à linguagem, instrumento fundamental da atividade intelectual. Deixando bem claro o papel da emoção na origem da cognição, o autor vai insistir também na relação de antagonismo que se estabelece entre essas duas dimensões. O poder subjetivador da emoção, isto é, o fato de quando vivida com intensidade constituir-se numa espécie de tumulto orgânico que restringe a percepção do sujeito a suas disposições do momento, sobretudo as de natureza intero e proprioceptiva, pode representar um entrave à evocação ou combinação de representações, sobretudo quando essas dependem de uma percepção mais objetiva do real.

Por outro lado, também a reflexão mental terá o poder de reduzir as manifestações da emoção, por exemplo, quando o sujeito que a vivencia se põe a pensar sobre suas causas ou seus efeitos. “A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo; neste sentido ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem-sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso a emoção, embora sem dúvida não desapareça completamente, se reduzirá” (Dantas, 1992, p.88). Somente quando não consegue transmutar-se em ação motora ou mental, quando permanece emoção pura e intensa, é que produziria efeitos desorganizadores. Assim, embora constitua-se numa etapa necessária ao acesso à atividade simbólica, a emoção não se confunde com ela, não podendo pois ser chamada de linguagem.

A investigação da imbricação entre processos afetivos e cognitivos tem sido alvo de interessantes estudos no campo da neurologia. Um bom exemplo são os estudos de António Damásio (1996), feitos com pacientes adultos, que mostram a importância do processo de avaliação mental das situações no desencadeamento de uma emoção e, ao mesmo tempo, a da emoção na cognição e no comportamento.

Segundo ele, em seguida a um momento inicial de independência (e primazia) da emoção em relação à cognição, a vida emocional e a cognitiva estarão sempre ligadas. Ao nascer, o ser humano dispõe de emoções primárias, pré-organizadas e inatas que garantem a regulação biológica e que são controladas no nível sub-cortical, sobretudo pela amígdala e cíngulo. Contudo, logo se constituem emoções secundárias, reguladas em nível cortical (córtices pré-frontal e somatossensorial) nas quais intervêm imagens mentais ligando, de um lado às emoções primárias, de outro, categorias de objetos e situações.

Na experiência adulta, a vivência emocional será “uma combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro, resultando em alterações mentais adicionais” (Damásio, 1996, p.168). Essa combinação que implica tanto a vida emocional como a intelectual, dependerá do funcionamento integrado das regiões sub-cortical e cortical.

É por causa desta imbricação que pacientes com lesão cerebral em regiões em princípio responsáveis pela emoção apresentam sérias dificuldades no raciocínio e na capacidade de tomar decisões. Para explicar o papel específico da emoção na tomada de decisão, conduta supostamente dependente da 'razão pura', Damásio formula a hipótese dos *marcadores-somáticos*. Constituir-se-iam em sinais de alerta corporal (não necessariamente visíveis) que fazem convergir a atenção do sujeito para o resultado negativo que uma determinada alternativa em situação de decisão pode acarretar. Pacientes com lesões cerebrais em regiões responsáveis pelas emoções secundárias (as mesmas que controlariam os marcadores-somáticos) ilustram como a razão pura, que poderia ser traduzida no procedimento de arrolar extensivamente todos os cenários possíveis conforme as alternativas, dificulta ou até mesmo impede a boa tomada de decisão. Os sinais

corporais ativados no momento de decisão ajudam, ao dar destaque a algumas opções, ou simplesmente ao indicar um mal-estar que sugere que a estratégia está inadequada. Damásio pondera que, como é comum em biologia (campo em que um mesmo fator poder ser negativo ou positivo) esses sinais, conforme sua intensidade, podem também prejudicar a qualidade do raciocínio.

Contágio emocional e grupo

Para Wallon, o potencial mobilizador das emoções resulta de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo. Esse traço estaria na base das interações mãe-bebê - na sintonia de afetos e na espécie de simbiose afetiva em que os parceiros parecem mergulhados e também das relações entre os membros de grupos adultos. E explicaria também a facilidade pela qual a atmosfera emocional domina eventos que reúnem grande concentração de pessoas, como comícios, concertos de música, rituais religiosos, situações que podem levar à profunda comunhão e solidariedade entre as pessoas ou à manipulação das pessoas.

Ele faz um paralelo entre o papel desempenhado pelas emoções na psicogênese e aquele que teria tido na história das civilizações. Tomando por base descrições antropológicas de sociedades ditas primitivas⁷ destaca o importante papel desempenhado por elas nos ritos coletivos, em que os elementos rítmico e emocional são constituintes importantes. As danças e rituais coletivos em que os diversos elementos do grupo realizam os mesmos movimentos, no mesmo ritmo, provocam uma espécie de coesão no grupo, de união que independe de acordo verbal e precede o entendimento intelectual. Dada a relação que as manifestações rítmicas e posturais mantêm com os estados afetivos, a realização dos gestos, sons e outros elementos que compõem o ritual provoca uma comunhão de sentimentos e sensibilidade, um estado de participação mútua que seria a forma mais arcaica de trocas psíquicas.

A propagação “epidêmica” das emoções, ao provocar um estado de comunhão e de uníssono, pode levar a esforços e intenções em torno de um objetivo comum. Permitiria, assim, relações de solidariedade quando a cooperação não fosse possível por deficiência de meios intelectuais ou por falta de consenso conceitual, contribuindo, portanto, para a constituição de um grupo e para as realizações coletivas.

Todavia, desta dinâmica que está na base da solidariedade e união, podem resultar também ações de manipulação graças a “seus efeitos instantâneos e totalitários que desorientam a reflexão” (Wallon, 1938, p.146). Isto fica bem patente nos atos públicos com finalidades político-eleitorais, quando os políticos se servem com maestria desse potencial unificador das emoções. Nos comícios, o político consegue, por meio do discurso, produzir reações emocionais que, ao mesmo tempo que unem as pessoas em favor das idéias apresentadas, dissolvem nelas o discernimento crítico, podendo levá-las a aderir a idéias que, examinadas *a frio* não obteriam adesão. Quantos de nós já não se flagraram arrependidos de se ter empolgado com um discurso cujo conteúdo, examinado posteriormente sem o impacto da emoção partilhada no grupo, parecia muito diferente?

Já a *Retórica* de Aristóteles apresenta esta questão (Francisco, 1996). O filósofo define as emoções (“*pathé*”) como reações acompanhadas de dor ou prazer que provocam modificações nas pessoas, fazendo-as mudar o seu juízo. Ao lado da prova pelo “*ethos*”, em que a adesão do ouvinte se apóia no caráter de quem fala ou na imagem que o ouvinte tem dele, a arte retórica deveria então fazer uso da prova pelo “*pathos*” Isto é, o orador deveria usar deliberadamente emoções para provocar as disposições esperadas no ouvinte e assim obter sua adesão, independentemente da justeza do argumento. Ao partilharem as mesmas emoções com o orador, os ouvintes seriam levados a dispensar aquele de apresentar dados lógicos sobre os quais pudessem embasar, com objetividade, a adesão, podendo então ser levados a falsas opiniões.

Os movimentos fascistas foram muito hábeis em utilizar esses fenômenos, aliando-os ao aspecto ritual das cerimônias tribais. Além do conteúdo do discurso interferir diretamente sobre o discernimento dos ouvintes, a organização ritual dos atos coletivos a que recorriam com insistência certamente fortalecia a adesão dos ouvintes, ao produzir “*pathos*” “O triunfo da Vontade”, uma montagem de filmes realizados pela cineasta oficial de Hitler, mostra imagens das manifestações públicas durante o auge do nazismo: multidões perfiladas em marcha, fazendo sempre os mesmos movimentos, no mesmo ritmo, repetindo palavras de ordem num mesmo tom; como se a fala de cada um se fundisse numa única voz, como se os

milhares de corpos se desmanchassem numa massa única.

Na nossa cultura, a ação da torcida em jogos de futebol fornece uma ilustração bem viva das diferentes direções para onde podem apontar as emoções: união ou conflito entre os torcedores, estímulo ou obstáculo para o desempenho dos jogadores.

Esse estado de diluição do *eu* no grupo que atinge os adultos em circunstâncias gregárias de elevada intensidade emocional nos remete à díade mãe-bebê, em que termos como *simbiose afetiva*, *sintonia de afeto* e *diálogo tônico*⁸ são utilizados para descrever o estado de fusão e indiferenciação em que se encontram os envolvidos, bem como a natureza predominantemente afetiva da relação.

Sociabilidade sincrética

Na psicogênese, enquanto as emoções e seus recursos expressivos figurarem como meio privilegiado de interação social, o que teremos é um estado de sociabilidade *sincrética*⁹, em que o *eu* está misturado no *outro* e nas circunstâncias concretas de sua existência. Wallon (1959) destaca o estado de dispersão em que se encontra a personalidade; é frágil a *consciência de si* e, paralelamente, a *consciência do outro*. O estado inicial da consciência pode ser comparado a uma nebulosa, uma massa difusa na qual se confundem o próprio sujeito e a realidade exterior. A criança não se vê como entidade permanente e coesa; instável, sua personalidade pode ver-se fragmentada, dispersa, ou fundida em elementos das circunstâncias exteriores.

A observação espontânea feita por pessoas que convivem ou trabalham com crianças nessa faixa etária é capaz de fornecer ilustrativos exemplos do pitoresco deste *estágio das personalidades permutáveis* (Wallon, 1934). Nossos encontros com profissionais de educação têm-se revelado particularmente fecundos para a obtenção de exemplos que ilustram questões teóricas do desenvolvimento infantil.

O primeiro exemplo, relatado por uma professora, é o de um menino de aproximadamente três anos que se recusa a ir para a escola no dia da festa junina. Em casa, já todo paramentado de caipira, chora sem que a mãe possa entender o motivo de tanta desolação, até que o próprio menino revela: “*como meus amigos vão saber que sou eu?*”

Nessa cena, o que se vê é a instabilidade pessoal refletida na instabilidade quanto ao reconhecimento da própria imagem, a reação do menino sugere que, em sua ótica, a fantasia de caipira ameaçava a permanência de sua identidade. Estando, ele mesmo, pouco convicto da permanência de sua identidade sob a fantasia junina, o menino teme que aos outros ocorra a mesma dúvida. Constata-se, pois, um paralelo entre o modo como a criança vê a si e o modo como acha que é vista pelo *outro*

O segundo exemplo é o caso de um garoto com menos de três anos, chamado Daniel, que, assistindo à televisão com a família, mostra-se surpreso quando aparece na tela um personagem também chamado Daniel. Pergunta aos pais, apontando o homônimo, “*sou eu?*”

Essa pergunta revela que a criança não se constrange em achar que poderia estar em dois lugares ao mesmo tempo, parecendo não ver inconvenientes na noção de ubiqüidade. É como se o nome fosse colado à pessoa e, ao constatar o seu nome no personagem da televisão, supusesse que ele poderia estar ao mesmo tempo em casa, com a família, e na televisão, sob a pessoa do outro.

Wallon (*op. cit.*, p.262) cita um exemplo em que o não-constrangimento face à noção de ubiqüidade aparece também em relação ao *outro*. Refere-se a uma menina de dois anos que já estava há várias semanas no campo, acompanhada de sua mãe, quando repentinamente vê o pai, recém-chegado de Viena. Confusa diante dele, quando lhe perguntam se não o está reconhecendo, ela murmura: “*meu outro pai está em Viena*” Tendo-lhe o pai afirmado que era ele o papai de Viena, ela então lhe pergunta: “*então você veio de trem?*”

Para a menina a figura do pai estava de tal modo fundida com Viena, que foi difícil reconhecer o pai à sua frente. Foi preciso recorrer à lembrança da viagem, a mesma que ela própria havia feito, para conseguir admitir que os dois pais eram, na verdade, um só.

A superação deste estado de dispersão e fragmentação do eu será em grande parte impulsionada pelas conquistas no plano da linguagem. É como se as possibilidades que esta oferece na relação com o real - dentre outras a de estabilizar os elementos percebidos sob a forma de signos e redes de significados partilhados - fossem estendidas para a relação consigo mesma e com os outros. Além do mais, a consolidação da linguagem como recurso de interação social possibilita o rebaixamento da intensidade

emocional das interações, o que tende a reduzir a suscetibilidade ao contágio, contribuindo para a diferenciação entre as individualidades.

Embora este processo de diferenciação se faça de forma gradual, nas e pelas interações, será necessária uma ruptura nos modos de a criança relacionar-se com o meio, ruptura esta que se constituirá numa das crises funcionais que, segundo a perspectiva walloniana, são fundamentais ao desenvolvimento da pessoa.

A crise do personalismo constituir-se-ia numa brusca reviravolta nas condutas da criança e nas suas relações com o meio, sendo a oposição um elemento-chave. É somente opondo-se ao *outro*, isto é, negando o *não-eu*, que vai se destacando uma identidade estável, permanente, não mais fundida nas situações de que participa, ou misturada no *outro*. A criança adotaria “um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, aquele de uma personalidade peculiar e constante, tendo sua perspectiva própria e distribuindo os outros em relação a si própria” (*idem*, p.267). A estabilização da autodesignação pelo pronome na primeira pessoa e o desaparecimento dos diálogos estabelecidos consigo mesma seriam indicadores de que houve avanços na constituição da consciência de si.

Enquanto isso, é possível identificar vários mecanismos de interação próprios do período de sociabilidade sincrética. Como já foi dito, o contágio emocional seria um mecanismo básico das interações na fase inicial do desenvolvimento, do qual resultaria uma atmosfera de participação afetiva, isto é, uma espécie de mimetismo que leva os parceiros a um estado afetivo semelhante. Vale ressaltar que, se tal atmosfera de participação é resultado da natureza emocional que predomina na interação, ela é, ao mesmo tempo, condição para que haja encadeamento entre as ações dos parceiros. Isto é, para que as crianças pequenas se relacionem entre si é preciso que haja uma “certa concordância de interesses, de expressão, de ritmos e de gestos” (*idem*, p.234).

Ao lado do *mimetismo afetivo* - esse processo de desencadeamento de reações afetivas por consonância mútua - Wallon aponta o mecanismo da *contemplação-exibição*, já descrito nas páginas iniciais deste artigo, como importante esquema de interação no segundo semestre de vida. A despeito do alto grau de fusão implicado, esse tipo de interação já introduz uma diferenciação de papéis - o que se mostra, o que se exhibe - distinguindo os pólos da situação, como se uma

estrutura bipolar estivesse subjacente. Esta estrutura bipolar, dinâmica e dialética, está presente nas brincadeiras, muito comuns no segundo ano de vida, chamadas de *jogos de alternância*, em que há um rodízio entre os atos de um e outro parceiro - dar e receber, esconder e procurar - de forma que ambos possam viver os dois pólos da situação.

Na fala, o exercício dessa diferenciação entre os dois pólos de uma situação aparece nos diálogos que a criança estabelece consigo mesma, como se fizesse os dois papéis ao mesmo tempo: abre a porta e diz “*obrigado*”, como que agradecendo a si mesma; lança-se num ato perigoso e previne o risco “*tome cuidado*”

Podemos inserir nesta matriz bipolar as relações de *transitivismo*, apresentado por Wallon como mais uma forma assumida pela confusão do sujeito com seu ambiente. Ele o descreve como uma simpatia às avessas, em que o sujeito atribui a outro o que é exclusivamente seu, tomando a si mesmo como objeto de compaixão. Um exemplo possível é a corriqueira situação em que a criança repreende seu ursinho ou sua boneca por uma transgressão que ela mesma cometeu. Os exemplos que Wallon dá do adulto são bem esclarecedores: o doente que identifica no rosto de pessoas saudáveis os traços de sua própria doença; aquele cujos cabelos encanecem e que se apraz em descobrir, nos outros, fios de cabelo branco (*op. cit.*, p.264).

Um potente recurso de interação nesta fase de sociabilidade sincrética, mais especificamente durante o terceiro ano de vida, é a imitação simultânea. Foi o que mostrou Nadel (1986) por meio de uma situação experimental que se baseia no pressuposto da necessária relação entre o grau de diferenciação pessoal atingido e os recursos de interação predominantes.

Apesar do referencial walloniano adotado, a autora utiliza-se de um conceito mais abrangente de imitação, recusando a definição que reserva este nome à reprodução de um comportamento na ausência do modelo, ou seja, à imitação diferida. Segundo ela, esta restrição deixa a descoberto toda uma gama de comportamentos que se localizam entre o mimetismo afetivo e a imitação diferida. No primeiro, os efeitos do contágio mímico submergem completamente o sujeito, sem que esse tenha optado pela manifestação da expressão alvo do contágio. Na imitação diferida, a reprodução do modelo depende da capacidade do sujeito apropriar-se dele, quer sob a forma de imagem mental, quer sob a forma

de atitude postural, esta última uma espécie de proto-imagem em que o modelo se imprime no próprio corpo do imitador. Na imitação imediata e direta dos atos do parceiro, ao contrário da diferida, não se fazem obrigatórios recursos de representação (simbólica ou postural) mas, ao contrário do mimetismo, ocorre uma seleção dos atos ou expressões a serem reproduzidos, o que se faz mediante intenção deliberada do sujeito e não por simples efeito de contágio.

No terceiro ano, a despeito dos sucessivos progressos no processo de diferenciação *eu-outro*, ainda mantém-se a base emocional da comunicação, sendo a criança muito sensível aos aspectos expressivos do comportamento alheio. Isso significa que um uníssono emocional e um estado de identificação é necessário para a comunicação. Permanece a subordinação das atitudes individuais à fórmula do grupo. Assim, o ato de pegar um mesmo objeto simultaneamente ao parceiro e fazer com ele a mesma coisa que este (isto é, imitá-lo) garantiria o acordo mínimo necessário para o encadeamento de ações recíprocas. Diferente de outros atos sociais típicos desta fase, a imitação simultânea é uma duplicação da atividade e não dos humores do parceiro (o que ocorre na sintonia de afetos descrita por Stern), refletindo um progresso na diferenciação *eu-outro*.

Ao mesmo tempo que permite a identidade entre os parceiros, a imitação sincrônica permite uma diferenciação das individualidades, já que ela realiza condições objetivas para que sejam sentidas por si mesmo, ao longo da repetição dos atos e gestos, as emoções expressas pelo outro. Assim, o exercício da imitação simultânea ao mesmo tempo nutre uma necessidade atual e favorece sua superação.

Com o fortalecimento da linguagem e dos processos simbólicos, os recursos expressivo-emocionais deixam de ser predominantes e atinge-se estados de progressiva diferenciação do *eu*. Tal como ocorre com os primeiros, que sempre continuarão tendo um papel nas interações sociais, pois as emoções continuam a subsistir em estado mais ou menos latente como o fundamento necessário das relações entre os indivíduos, a diferenciação entre o *eu* e o *outro* nunca será total, pois “o *outro* é um parceiro permanente do eu na vida psíquica.” (Wallon, 1959, p. 165)

Na prática pedagógica: elementos para uma reflexão

A idéia de que o ser humano se constrói na interação social, no confronto com o *outro*, traz importantes conseqüências para a compreensão, na escola, dos sujeitos em formação e de seus processos. Sujeitos concretos e contextualizados, os alunos têm na escola e na família, dentre outros ambientes concretos ou simbólicos com os quais interagem, meios nos quais se constituem. A consideração da complexidade das relações que se estabelecem entre o sujeito e os meios nos quais se insere impõe, no mínimo, que se tenha prudência nos julgamentos tão peremptórios e automáticos que a escola costuma fazer de seus alunos, o que se agrava, é claro, nos julgamentos negativos, quando facilmente se elege determinantes únicos - por exemplo, a qualidade degradada do ambiente familiar - como responsáveis por distúrbios de comportamento e de aprendizagem. Além do estigma que explicações simplistas como estas provocam, elas são ineficazes, pois ao atribuir a um fator único e externo a responsabilidade por comportamentos que são vistos como problemáticos, eximem o meio escolar de qualquer participação na construção do dito problema. Essa ausência de participação, além de se constituir numa avaliação imprecisa, é ineficaz porque afasta da escola também a possibilidade de lidar com o problema, pois sua solução dependeria sempre da ação do outro.

Ver a escola como um meio de interação no qual se constituem pessoas não significa, em absoluto, vê-la como entidade todo poderosa e isolada de um contexto mais amplo, mas assumir-se como co-participante e co-responsável de um processo de formação. A reflexão sobre as possibilidades de interação entre as pessoas e destas com a cultura e sobre seus possíveis impactos na formação dos sujeitos é um exercício a ser feito em permanência, do qual podem resultar valiosas pistas para o ajuste das práticas educativas.

Uma outra implicação interessante dos aspectos teóricos que apresentamos é a possibilidade de, ao vislumbrar a complexidade da relação que existe entre os vários campos que compõem a atividade psíquica, romper falsas verdades normalmente aceitas no espaço escolar. Por exemplo, aquela que diz que o bom desempenho intelectual depende de um estado afetivo saudável. É claro que, por mais vaga que

seja a definição do que é um estado afetivo saudável, o estado contrário (de definição igualmente vaga) é facilmente, e comumente, assimilável a distúrbios vividos na esfera familiar; de novo aí escolhe-se um fator exterior como responsável e a escola fica sem ação. Ora, partindo da reflexão anterior, temos que a família não é a única responsável pela dimensão afetiva do aluno e, juntando a esta idéia a de que inteligência e afetividade constroem-se reciprocamente, numa complexa relação de interdependência, podemos vislumbrar várias perspectivas de atuação.

Um exemplo de ação inspirada nesta relação de reciprocidade é o Projeto Letras e Livros, realizado na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (Dantas & Prado, 1994; Isepi, 1999). Concebido por Heloysa Dantas junto à equipe de Orientação Educacional da escola, destina-se a crianças das duas primeiras séries do Ensino Fundamental com dificuldades de alfabetização. Apóia-se no pressuposto de que, para algumas crianças, a aprendizagem depende da elevação da temperatura afetiva (isto é, intensificação do vínculo) possível numa situação de mais intimidade. Diferente de ações que decorrem de uma concepção linear da relação entre inteligência e afetividade e que, nos casos de dificuldade de aprendizado das crianças prescrevem encaminhamentos clínicos, o projeto aposta que uma atmosfera afetiva mais adequada pode ser obtida na própria escola, com uma intervenção de natureza iminentemente escolar, e não clínica.

As atividades do Projeto consistem em sessões de leitura individualizadas que ocorrem na biblioteca da própria escola. Vários são os recursos utilizados para criar uma atmosfera propícia à aprendizagem: em primeiro lugar, garante-se o entendimento (possível num espaço de intimidade) dos gostos e fantasias pessoais do aluno, em segundo, mantém-se permanente atenção aos traços expressivos de seu comportamento, procurando descobrir, por exemplo, o que há por trás de uma inquietação postural: cansaço mental, cansaço físico, desinteresse.

Por fim, para afugentar o medo tão freqüente nas crianças ameaçadas (ou já vitimadas) pelo fracasso escolar, o professor procura escolher tarefas que garantam êxito na leitura - "nada ilustra com tanta nitidez a hipótese walloniana de antagonismo entre razão e emoção quanto o bloqueio cognitivo das crianças assustadas" (*op. cit.*, p. 109) supondo que o "destravamento" das inteligências depende do "saneamento" da

atmosfera emocional. Trata-se um uma prática muito simples, factível sem grandes recursos e que pode mostrar resultados surpreendentes.

Os subsídios teóricos apresentados neste artigo pretendem contribuir para a sensibilização do olhar sobre características normalmente não compreendidas ou pouco valorizadas das condutas e interações infantis. Devido à primazia ontogenética das emoções, há uma preponderância da expressividade nos diversos campos da atividade da criança. No plano da motricidade, no qual os sistemas de expressão desenvolvem-se antes dos gestos de realização (instrumentais), resulta como característica uma certa tendência ao transbordamento e à exuberância em que os gestos nem sempre se ajustam aos aspectos objetivos do mundo exterior, isto é, ou ao uso que lhes é definido pela cultura. Também no plano da inteligência podemos identificar essa preponderância expressiva numa fase em que o pensamento se faz acompanhar por gestos, ou em que se exerce muito mais em função da expressão do sujeito do que do ajuste à realidade exterior. A atenção aos traços expressivos das crianças - olhar, mímica fisionômica, entonação da fala, qualidade dos gestos, variações posturais - pode fornecer importantes indícios sobre diversos aspectos da atividade cognitiva e dos estados afetivos. Se a relação é mais direta com crianças na fase da vida que foi predominantemente enfocada na apresentação teórica, esses subsídios não se restringem a uma faixa etária específica. Pois o que estamos propondo não é a aplicação direta de conteúdos teóricos sobre o contexto educacional: primeiro, porque a própria seleção de conteúdos teóricos já foi em grande parte pautada com base em questões que emergem no cotidiano escolar; em segundo, porque a idéia é de, ao ampliar o olhar, inspirar reflexões e não apresentar prescrições.

Ao apurarmos o olhar sobre a dimensão expressiva das interações, podemos perceber, por exemplo, que algumas condutas normalmente vistas no cotidiano escolar como disruptivas, podem ter um significado positivo e necessário na interação que se estabelece entre as crianças, e não se constituírem em atos deliberados contra a ordem estabelecida, como são muitas vezes entendidas, por exemplo, a troca de olhares ou de gestos, ou ainda as conseqüências da exuberância expressiva da criança em sua relação com os objetos do mundo físico, nem sempre utilizados com a função ou do modo específico que a cultura adulta define.

Ao despojar o olhar da hipótese quase obrigatória da *indisciplina* - que, ao se impor ao educador de modo praticamente automático sempre que algo sai do previsto acaba por cegá-lo para a diversidade de significados que podem ter as condutas infantis - uma infinidade de outras hipóteses se abre. Ampliando-se as possibilidades de compreensão quanto às condutas infantis, escapa-se da armadilha de sempre atribuir uma conotação moral a atos que muitas vezes são simplesmente a expressão de peculiaridades próprias a fases do desenvolvimento humano. Livre desta armadilha, o educador pode chegar a modos de compreensão mais apropriados para cada situação específica e então ter mais flexibilidade, até mesmo para exercer o necessário papel daquele que, ao impor parâmetros, limita.

Componentes indissociáveis da ação humana, as manifestações emocionais têm importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares. O conhecimento das funções, características e dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar. Tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com os mesmos, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação.

Apropriar-se do papel que têm as manifestações expressivas e emocionais na coesão do grupo pode inspirar interessantes recursos para o professor obter o envolvimento dos alunos em suas propostas e explicações. Assim, à preocupação com a clareza e coerência lógica de suas explicações e propostas, o professor pode aliar a atenção aos aspectos expressivos de seu comportamento. O entusiasmo pelo conhecimento que ensina pode, se expresso em sua postura, na tonalidade e melodia da voz, ser mais facilmente transmitido, digo, contagiado, aos alunos. Não creio contudo, que esse entusiasmo possa ser simplesmente forjado por técnicas teatrais de dramatização, prefiro crer que este tem que ser genuíno e verdadeiro.

A referência à Snyders (1998), em seu *A alegria na escola* ajuda a discutir essa idéia. Para ele, a alegria na escola, embora não descarte aquela que deriva de jogos, métodos agradáveis e de relações simpáticas entre professor e alunos, advém sobretudo da relação com o conhecimento. Snyders refere-se a uma "alegria cultural", que resultaria, mais especificamente, da aproximação e esforço de compreensão da cultura elaborada e da

obra de arte. A aproximação desta “alegria trágica” (da qual a angústia nunca está ausente), é fruto de elaborada atividade intelectual e depende fortemente do entusiasmo cultural do professor, numa dinâmica que pode ser aproximada à do contágio; mas trata-se, neste caso, de emoção mediada pelo conhecimento elaborado.

Ao se apropriar de recursos expressivos para obter maior envolvimento dos alunos, o professor pode ainda deparar-se com situações inesperadas. Devido à complexa dinâmica de desencadeamento das emoções, recursos que até certo momento se mostram bem sucedidos para obter a adesão dos alunos podem, de uma hora para outra, serem responsáveis pela instalação de um clima de dispersão e turbulência. É o que acontece quando, por exemplo, uma proposta feita em tom animado pelo professor, além do interesse que provoca nos alunos, gera uma animação muito além daquela desejada pelo ele. Os efeitos da emoção são imprevisíveis e podem surpreender, além disso, características como a labilidade, o narcisismo e o contágio têm seus efeitos potencializados em contextos coletivos, como é o caso da situação típica de uma aula. Se, por um lado, a compreensão da dinâmica de desencadeamento das emoções pode ajudar a controlar seus efeitos sobre a dinâmica das interações sociais, por outro, não há conhecimento teórico capaz de eliminar as possíveis turbulências provocadas por elas, é preciso, pois, aprender a conviver com esse risco inerente às interações. Contudo, desconfio que querer eliminar esse risco é desejo recôndito de boa parte de nós, professores, que sonha em ter diante de si um grupo ordenado, nem muito agitado nem muito apático, com reações previsíveis e controláveis.

Uma das hipóteses para explicar porque as dinâmicas de turbulência que, em geral surpreendem o professor, nos são tão insuportáveis, pode ser o fato de, em geral, elas tragarem também o adulto e o emergirem num estado de “cegueira emocional”. O educador é frequentemente envolvido pelas intensas manifestações que partem das crianças. Dada a associação positiva entre emoção e imperícia, a maior suscetibilidade do educador ao contágio corresponderia justamente aos momentos em que lhe faltam recursos, ou seja, em situações de dificuldade ou confusão, quando ele não sabe como agir. Dantas (1993) chamou essas situações em que a elevação emocional provocada pela inépcia tende a gerar mais inépcia de *circuitos perversos*. Podemos associar esse conceito a inúmeras situações vividas pelo

educador no cotidiano escolar, as quais tendem a gerar um clima de tensão e muito desgaste.

O rompimento desses circuitos dependeria de um arrefecimento na atmosfera emocional, obtido principalmente pelo distanciamento da situação e pela reflexão analítica sobre seus condicionantes. O distanciamento necessário pode ser mais facilmente obtido se o professor contar com algum instrumento mais sistemático de reflexão, como o registro escrito das situações vividas - sob a forma, por exemplo, de um *diário de bordo* - ou com a interlocução de um outro profissional, que pode ajudá-lo a ver a situação por ângulos que ele, por estar imerso nela, não pode enxergar.

Ao analisar a situação, bem como suas próprias reações emocionais, o educador tem maiores chances de compreendê-la, desde que se veja implicado nela. Ao se permitir assumir suas próprias emoções, por menos nobre que sejam, como a raiva que sente de um aluno específico ou o desespero em que se vê em determinadas situações, o educador pode perceber melhor o modo como ele vive as situações e como ele as influencia. Vendo as situações com mais clareza, é menor o risco de cair em circuitos perversos e maior as chances de ter atitudes mais acertadas.

Com esta atitude de reflexão e de implicação é possível inclusive ter maior discernimento para avaliar até que ponto a turbulência enfrentada é uma decorrência fortuita da dinâmica emocional, o resultado de processos ligados à constituição do sujeito (por exemplo, crise de oposição) ou o indício de resistências dos alunos às propostas escolares. O resultado dessa avaliação apontará, em cada caso, as melhores formas de atuação, das quais nunca deve ser excluída a necessidade de possíveis alterações nas práticas.

A simples disposição para esta reflexão e para eventuais ajustamentos nas ações escolares - que visam não só o bem-estar do aluno mas também o do professor - representam, por si, fator fundamental para uma prática pedagógica de qualidade. A compreensão quanto aos tipos mais primitivos de interação e ao impacto da emoção e da expressividade na dinâmica de interações é um ingrediente importante para a gestão dos conflitos e conseqüente obtenção de um bom clima de sociabilidade. É condição também para que não se construa uma equação de igualdade entre conflito e violência.

A questão do clima escolar aparece formulada já por Kurt Lewin (1890-1947), que se

mostrava preocupado com os efeitos da atmosfera do grupo sobre a conduta do indivíduo e sua aprendizagem afirmando que o clima social em que uma criança vive é, para ela, tão importante quanto o ar que respira (Lewin, 1948). Considerando a criação dessa atmosfera como parte do saber-fazer docente, afirma que o êxito de um professor na sala de aula depende, em grande parte, da atmosfera que cria. De difícil definição, a questão do clima escolar tem sido discutida no âmbito dos estudos atuais sobre violência escolar, considerando-se que é em geral nas relações e nas práticas do dia-a-dia que a violência pode se fazer mais presente.

Para acabar esse discussão que está longe de estar concluída, vale lembrar que frente à questão das emoções, a ação pedagógica não deve se restringir à compreensão e ao controle, mas deve incluir também a oferta de possibilidades de expressão. É preciso que a escola reflita sobre as possibilidades que oferece, buscando situações em que a expressão seja de fato o objetivo da atividade e não um transbordamento indesejado que tenderá a ser contido. A preocupação com a dimensão estética, num currículo em que a Arte seja colocada no mesmo patamar que a Ciência parece-nos um caminho profícuo e necessário.

NOTAS

1. Mesa Redonda "Educação Infantil: diferentes tipos de aprendizagem?"
2. Uma tradução em português foi publicada pela Companhia das Letras, em 2000.
3. Os experimentos citados neste parágrafo foram todos extraídos de Stern, 1992.
4. Em 1995, em estágio com J. Nadel – Laboratoire de Psychobiologie du Développement, da Ecole Pratique des Hautes Etudes/CNRS – tive a oportunidade de trabalhar na análise de filmes gravados com este dispositivo, parte do projeto *Les disfonctionnements des interactions précoces entre les mères dépressives et leurs bébés*. Este estágio, que me possibilitou também a tomada de contato com a bibliografia citada nesse item do artigo, foi financiado pelo CNPq, inserido no programa de uma bolsa "doutorado-sanduíche".
5. Martinet (1972), sistematiza uma "teoria das emoções" a partir dos vários textos de Wallon, escolhendo este tema caminho para introduzir o leitor na obra do autor.
6. É o capítulo intitulado *A atividade proprioplástica* que se encontra na antologia "Henri Wallon" organizada por Nabel e Werebe, e publicada pela Editora Ática em 1986.
7. Sua referência principal é o antropólogo Levi-Bruhl.
8. Apoiado na perspectiva walloniana, Ajuriaguerra (1971) formulou a expressão *diálogo tônico* para descrever esse tipo de interação em que variações da postura, da mímica facial e do tom de voz estabelecem uma comunhão de sensibilidade entre bebê e a mãe, envolvendo-os, de corpo inteiro, numa espécie de simbiose afetiva
9. Nesta perspectiva, o termo sincrético é usado para qualificar também o pensamento infantil que, como a sociabilidade, caracteriza-se pela *indiferenciação*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J. **Manuel de psychiatrie de l'enfant**. Paris, Masson, 1971.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I., orgs. **Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo, Cortez, 2000.
- BAUDONNIÈRE, P.M., org. **Etudier l'enfant de la naissance à 3 ans**. Paris, CNRS, 1985.
- BLOCH, H. L'habituación. In: BAUDONNIÈRE, P.M., org. **Etudier l'enfant de la naissance à 3 ans**. Paris, CNRS, 1985.
- BLOCH, S. Modèles effecteurs des émotions fondamentales: une méthode expérimentale d'induction émotionnelle. In: MAZET, P.; LBOVICI, S., orgs. **Emotions et affects chez les bébés et ses partenaires**. Paris, Eshel, 1992.
- CHARLESWORTH, W.R.; KREUTZER, M.A. Facial expressions of infants and children. EKMAN, P., ed. **Darwin and facial expression: a century of research in review**. New York, Academic Press, 1973.
- DAMASIO, A.R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.
- _____. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**, n.3, 1993.
- DANTAS H.; PRADO, E.C. Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola? In: AZEVEDO, M.A.M.; MARQUES, M.L., orgs. **Alfabetização hoje**. São Paulo, Cortez, 1994.
- DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e no animal**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000
- EKMAN, P., ed. **Darwin and facial expression: a century of research in review**. New York, Academic Press, 1973.
- EKMAN, P. L'expression des émotions. In: RIMÉ, B.; SCHERER, K.R., org. **Textes de base en psychologie: les émotions**. Neuchatel-Paris, Delachaux et Niestle, 1989.

- EKMAN, P.; FRIESEN, W.V. **Facial action coding system: investigator's guide.** Palo Alto, Consulting Psychologists Press, 1978.
- ISEPI, M. **Interações adulto-criança em situações de leitura: a experiência do projeto letras e livros.** São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- FRANCISCO, M.F.S. **Verdade, Ethos, Pathos e Lexis: ensaios sobre a Retórica de Aristóteles.** São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo.
- GALIFRET, Y. Le biologique dans la psychobiologie de Wallon. **Enfance**, n.5 (Le centenaire d'Henri Wallon), 1979.
- GOSSELIN P.; ROBERGE P.; LAVALLÉE, M.F. Le développement de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles du répertoire humain. **Enfance**, n.4, p.379-96, 1996.
- GROSS, A.L.; BALLIF, B. Children's understanding of emotions from facial expressions and situations: a review. **Developmental Review**, v.11, p.368-98, 1991.
- LEWIN, K. Experimentos com espaço social. In: **Problemas de dinâmica de grupo.** São Paulo, Cultirx, 1973.
- MARTINET, M. **Théorie des émotions: introduction à l'oeuvre d'Henri Wallon.** Paris, Aubier Montaigne, 1972.
- MURRAY, L.; TREVARTHEN, C. Emotional regulation of interactions between two-months-olds and their mothers. In: FIELDS, T.M.; FOX, I.; NATHAN, A., eds. **Social perception in infants.** New Jersey, Norwood, 1985. p.176-97.
- NADEL, J. L'expressivité. In: NADEL, J.; BEST, F. **Wallon d'aujourd'hui.** Paris, Éditions du Scarabé, 1980.
- _____. **Imitation et communication entre jeunes enfants.** Paris, PUF, 1986.
- NELSON, A.N. The recognition of facial expressions in the first two years of life: mechanisms of development. **Child Development**, v.58, p.889-909, 1987.
- RUSSELL, J.A. Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of the cross-cultural studies. **Psychological Bulletin**, v.115, n.1, p.102-41, 1994.
- SNYDERS, G. **A alegria na escola.** São Paulo, Manole, 1998.
- SORCE, J.; EMDE, R.N.; CAMPOS, J.; KLINNERT, M. Maternal emotion signalling: its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. **Developmental Psychology**, v.21, n.1, p.195-200, 1985.
- SROUFE, L.A. **Emotional development: the organization of emotional life in the early years.** Cambridge, University Press, 1996.
- Stern, D. **Mère et enfant, les premières relations.** Bruxelles, Mardaga, 1977.
- _____. **O mundo interpessoal do bebê.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- TREVARTHEN, C. The function of emotions in early infant communication and development. In: NADEL, J.; CAMAIONI, L., eds. **New perspectives in early communication development.** London, Routledge, 1993. p.48-81.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- WALLON, H. A atividade proprioplástica. In: NADEL, J.; WEREBE, M.J.G., orgs. **Henri Wallon.** São Paulo, Ática, 1986.
- _____. **L'évolution psychologique de l'enfant.** Paris, Armand Colin, 1968.
- _____. **As origens do caráter na criança.** São Paulo, Nova Alexandria, 1995.
- _____. O papel do outro na consciência do eu. In: NADEL, J.; WEREBE, M.J.G., orgs. **Henri Wallon.** São Paulo, Ática, 1986.

ENDEREÇO: Izabel Galvão
 Faculdade de Educação - USP
 Av. da Universidade, 308
 05508-900 - São Paulo - SP – BRASIL